PROVINCIAAL ONDERWIJS VLAANDEREN

Jaarverslag 2025-2026

# Monitoring begeleidingsplan PBD en POC 2025-2030

# Inhoud


**Jaarverslag 2025-2026** ..... **1**
**Voorwoord** ..... **8**
**Leeswijzer** ..... **9**
**POV ALS ORGANISATIE** ..... **12**
1 Inleiding – Het eerste uitvoeringsjaar: van plan naar praktijk ..... 13
2 Team POV ..... 15
2.1 Personeel ..... 15
2.2 Financieel verslag ..... 16
3 POV als responsieve organisatie ..... 17
3.1 Onze waarden vertaald in beleid ..... 17
3.2 Waarom die waarden ons responsief maken ..... 18
4 Onze klanten ..... 19
5 Onze doelgroepen ..... 21
5.1 Van functie naar rol ..... 21
5.2 VIV's als doelgroep: wat er precies veranderde ..... 22
6 HR-beleid ..... 24
6.1 Werkcultuur ..... 24
6.2 Werking ..... 25
6.3 Werving ..... 25
6.4 Werkbekwaamheid ..... 26
6.5 Welbevinden ..... 26
6.6 Werkingscode ..... 27
6.7 Veranderingen verankeren en gericht verdiepen ..... 27
7 Organisatiebeleid ..... 29
7.1 Lopende processen versterken ..... 29
7.2 Transities versterken: beleids- en implementatieplan ..... 29
7.3 Eerste strategisch doel: een overkoepelende evidence-informed aanpak ..... 31
7.4 Tweede strategisch doel: *teacher leadership* ..... 34
7.5 Derde strategisch doel: samenwerking via het model van de inspiratieschool ..... 35
7.6 Gefaseerde uitvoering van de strategische doelen ..... 36
8 Begeleidingsbeleid ..... 37
8.1 Het begeleidingsbeleid in één schema ..... 37
8.2 Scholen en centra aan het stuur ..... 38
8.3 Geïntegreerd begeleiden volgens werkingsprincipes ..... 38
8.4 Geïntegreerde inzet van begeleidingsrollen ..... 42
8.5 Externe expertise in een vernieuwd samenwerkingsmodel ..... 45
9 Effectbeleid ..... 47
9.1 Bereik en de vijf indicatoren ..... 47
9.2 Impact en duurzame impact ..... 51
9.3 Inzicht & bijsturing ..... 55

10 Kwaliteitsbeleid ..... 57
10.1 Waarom ons kwaliteitskader moest veranderen ..... 57
10.2 Waarom we spreken van een geïntegreerd kwaliteitskader ..... 58
10.3 Kwaliteitsbewaking vóór de begeleiding ..... 58
10.4 Kwaliteitsbewaking tijdens de begeleiding ..... 60
10.5 Kwaliteitsbewaking na de begeleiding ..... 62
10.6 Inzicht & bijsturing ..... 68
11 Duurzame impact: de eerste resultaten ..... 70
11.1 Hypothese Vaker | hogere begeleidingsfrequentie ..... 70
11.2 Hypothese Voorbeelden | praktijkvoorbeelden delen ..... 74
11.3 Hypothese VIV's | teacher leadership versterken ..... 76
11.4 Wat de drie hypothesen samen laten zien ..... 85
**VERSLAG PIJLERS PBD ..... 87**
**Pijlers pedagogische begeleidingsdienst ..... 88**
**Pijler Stichting Leerpunt ..... 89**
1 Inleiding ..... 90
2 Globale reflectie ..... 91
3 Globaal bereik ..... 92
3.1 FTE-realisatie ..... 92
3.2 Tijdsverdeling per operationeel doel ..... 93
3.3 Bereik van scholen en centra ..... 94
3.4 Klasvloerpercentage ..... 94
3.5 Overkoepelende conclusie ..... 95
4 Globale impact ..... 96
4.1 Keuze van het procesresultaat ..... 96
4.2 Realisatie van de procesresultaten ..... 96
4.3 Globale vooruitblik 2026–2027 ..... 97
5 OD1 PBD-SLP | Macro - Uitbouw van partnerschap met Leerpunt ..... 98
5.1 (Buitengewoon) basis- en secundair onderwijs ..... 98
6 OD2 PBD-SLP | Meso - Schoolbreed evidence-informed ..... 101
6.1 (Buitengewoon) basis- en secundair onderwijs ..... 101
7 OD3 PBD-SLP | Micro - Evidence-informed werken in de onderwijsleerpraktijk ..... 107
7.1 (Buitengewoon) basis- en secundair onderwijs ..... 107
**Pijler Curriculum ..... 108**
1 Inleiding ..... 109
2 Globale reflectie ..... 110
2.1 (Buitengewoon) basisonderwijs ..... 110
2.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs ..... 110
2.3 Volwassenenonderwijs ..... 112
3 Globaal bereik ..... 113
3.1 FTE-realisatie ..... 113
3.2 Tijdsverdeling per operationeel doel ..... 113

3.3 Bereik van scholen en centra ..... 114
3.4 Klasvloerpercentage ..... 114
3.5 Overkoepelende conclusie ..... 115
4 Globale impact ..... 116
4.1 Keuze van het procesresultaat ..... 116
4.2 Realisatie van de procesresultaten ..... 117
4.3 Globale vooruitblik 2026–2027 ..... 118
5 OD1 PBD-CUR | Meso - Schooleigen curriculum ..... 119
5.1 (Buitengewoon) basisonderwijs ..... 119
5.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs ..... 129
5.3 Volwassenenonderwijs ..... 136
6 OD2 PBD-CUR | Micro - Doelgerichte curriculumrealisatie ..... 138
6.1 (Buitengewoon) basisonderwijs ..... 138
6.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs ..... 141
**Pijler Nederlands ..... 150**
1 Inleiding ..... 151
2 Globale reflectie ..... 152
2.1 (Buitengewoon) basisonderwijs ..... 152
2.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs ..... 152
2.3 Volwassenenonderwijs ..... 153
3 Globaal bereik ..... 154
3.1 FTE-realisatie ..... 154
3.2 Tijdsverdeling per operationeel doel ..... 155
3.3 Bereik van scholen en centra ..... 155
3.4 Klasvloerpercentage ..... 156
3.5 Overkoepelende conclusie ..... 156
4 Globale impact ..... 157
4.1 Keuze van het procesresultaat ..... 157
4.2 Realisatie van de procesresultaten ..... 157
4.3 Globale vooruitblik 2026–2027 ..... 158
5 OD1 PBD-NED | Meso - Schoolbreed taal- en leesbeleid ..... 159
5.1 (Buitengewoon) basisonderwijs ..... 159
5.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs – beleid ..... 165
6 OD2 PBD-NED | Meso - Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs ..... 170
6.1 Volwassenenonderwijs ..... 170
7 OD3 PBD-NED | Micro - Effectieve taal- en leesdidactiek ..... 171
7.1 (Buitengewoon) basisonderwijs ..... 171
7.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs – didactiek ..... 174
8 Extra taalexpert ..... 181
8.1 Situering ..... 181
8.2 Voorbehoud rapportering ..... 181
8.3 Doelstellingen ..... 181

**Pijler Krachtige leeromgeving ..... 187**
1 Inleiding ..... 188
2 Globale reflectie ..... 189
2.1 (Buitengewoon) basisonderwijs ..... 189
2.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs ..... 189
2.3 Volwassenenonderwijs ..... 190
3 Globaal bereik ..... 191
3.1 FTE-realisatie ..... 191
3.2 Tijdsverdeling per operationeel doel ..... 191
3.3 Bereik van scholen en centra ..... 193
3.4 Klasvloerpercentage ..... 193
3.5 Overkoepelende conclusie ..... 194
4 Globale impact ..... 195
4.1 Keuze van het procesresultaat ..... 195
4.2 Realisatie van de procesresultaten ..... 195
4.3 Globale vooruitblik 2026–2027 ..... 196
5 OD1 PBD-KLO | Meso - Implementatie krachtige leeromgeving ..... 198
5.1 (Buitengewoon) basisonderwijs ..... 198
5.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs ..... 200
5.3 Volwassenenonderwijs ..... 205
6 OD2 PBD-KLO | Micro - Krachtige leeromgeving in de klas ..... 208
6.1 (Buitengewoon) basisonderwijs ..... 208
6.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs ..... 209
**Pijler Krachtige leerlingenbegeleiding ..... 211**
1 Inleiding ..... 212
2 Globale reflectie ..... 213
2.1 (Buitengewoon) basisonderwijs ..... 213
2.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs ..... 213
3 Globaal bereik ..... 215
3.1 FTE-realisatie ..... 215
3.2 Tijdsverdeling per operationeel doel ..... 215
3.3 Bereik van scholen en leersteuncentra ..... 216
3.4 Klasvloerpercentage ..... 217
3.5 Overkoepelende conclusie ..... 218
4 Globale impact ..... 219
4.1 Keuze van het procesresultaat ..... 219
4.2 Realisatie van de procesresultaten ..... 219
4.3 Globale vooruitblik 2026–2027 ..... 220
5 OD1 PBD-KLB | Meso - Implementatie van leerlingenbegeleiding ..... 222
5.1 (Buitengewoon) basisonderwijs – rust en routines ..... 222
5.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs – leerlingenbegeleiding ..... 225
5.3 (Buitengewoon) secundair onderwijs – rust en routines ..... 229

5.4 (Buitengewoon) secundair onderwijs – inclusie ... 232
6 OD2 PBD-KLB | Micro - Leerlingenbegeleiding op de klasvloer ... 233
6.1 (Buitengewoon) secundair onderwijs ... 233
**Pijler Provinciaal Leiderschap ... 234**
1 Inleiding ... 235
2 Globale reflectie ... 236
3 Globaal bereik ... 237
3.1 FTE-realisatie ... 237
3.2 Tijdsverdeling per operationeel doel ... 237
3.3 Bereik van scholen, centra en besturen ... 238
3.4 Klasvloerpercentage ... 239
3.5 Overkoepelende conclusie ... 240
4 Globale impact ... 241
4.1 Keuze van het procesresultaat ... 241
4.2 Realisatie van de procesresultaten ... 242
4.3 Globale vooruitblik 2026–2027 ... 243
5 OD1 PBD-PLV | Meso – Beleidsplannen ... 244
5.1 (Buitengewoon) basisonderwijs en secundair onderwijs ... 244
6 OD2 PBD-PLV | Meso - GOK-beleidsplannen in (Bu)SO ... 248
6.1 (Buitengewoon) secundair onderwijs ... 248
7 OD3 PBD-PLV | Meso - Provinciaal leiderschapsvenster 2, 4 en 5 ... 250
7.1 (Buitengewoon) basisonderwijs ... 250
7.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs ... 251
8 OD4 PBD-PLV | Meso – Schoolbesturen ... 256
8.1 Provinciale schoolbesturen ... 256
9 OD5 PBD-PLV | Meso - Duaal leren (Bu)SO ... 258
9.1 (Buitengewoon) secundair onderwijs – duaal ... 258
**VERSLAG PIJLERS POC ... 260**
**Pijlers permanente ondersteuningscel ... 261**
1 Inleiding ... 262
2 Globale reflectie ... 263
3 Globaal bereik ... 264
3.1 FTE-realisatie ... 265
3.2 Tijdsverdeling per operationeel doel ... 265
3.3 Bereik van de centra ... 266
3.4 Klasvloerpercentage ... 267
3.5 Overkoepelende conclusie ... 267
4 Globale impact ... 269
4.1 Voorgaande opmerking ... 269
4.2 Resultaten ... 270
4.3 Globale vooruitblik 2026–2027 ... 270
5 OD1 POC-ORG | Meso – Beleidsprioriteiten ... 271

5.1 Gepland-realisatie ..... 271
5.2 Bereik ..... 272
5.3 Impact ..... 272
5.4 Vooruitblik 2026–2027 ..... 272
6 OD1 POC-PRO | Micro - CLB Kernprocessen ..... 274
6.1 Gepland-realisatie ..... 274
6.2 Bereik ..... 274
6.3 Impact ..... 275
6.4 Vooruitblik 2026–2027 ..... 275
7 OD1 POC-SAM | Meso - Krachtig samenwerken met andere POC's ..... 276
7.1 Gepland-realisatie ..... 276
7.2 Bereik ..... 277
7.3 Impact ..... 277
7.4 Vooruitblik 2026–2027 ..... 282
**INZICHT & BIJSTURING ..... 283**
**Lessen uit het voorbije werkjaar PBD/POC ..... 284**
**Aanpassingen in het begeleidingsplan 2025-2030 ..... 289**
**Beleidsaanbevelingen ..... 291**
**Groeikansen naar aanleiding van de audit ..... 293**
**Nawoord ..... 295**
**BIJLAGEN ..... 296**
**Bijlage 1 | Data – BG & VLT ..... 297**
1 OD1 PBD-NED / OD1 PBD-CUR | Meso – Data ..... 300
2 OD3 PBD-NED / OD2 PBD-CUR | Micro – Data ..... 302
**Bijlage 2 | Internetten volwassenenonderwijs ..... 309**
**Bijlage 3 | POC ..... 313**
**Bijlage 4 | Bereik ..... 321**
**Duiding ..... 322**
1 Registratie en opvolging van het bereik ..... 323
1.1 Registratie van begeleidingsactiviteiten ..... 323
1.2 Vijf indicatoren voor een genuanceerd beeld ..... 324
2 Dataverzameling en -verwerking ..... 325
2.1 Kwantitatieve indicator | 100% FTE-realisatie ..... 325
2.2 Kwantitatieve indicator | 100% bereik scholen, centra en besturen ..... 326
2.3 Kwantitatieve indicator | 60% klasvloercontext ..... 328
2.4 Bereik per doelgroep | onderdeel van de indicator 100% bereik ..... 331
2.5 Kwalitatieve indicator | evidence-informed werken ..... 338
2.6 Kwalitatieve indicator | geïntegreerde samenhang tussen meso en micro ..... 338
**Geregistreerde data POV 2025-2026 ..... 339**
1.1 Bijstelling van de personeelsmiddelen t.o.v. het begeleidingsplan 2025-2030 ..... 339
1.2 Voorziene FTE, structureel inzetbare FTE en operationeel realiseerbare FTE ..... 339
2 Afbakening en berekening van de indicator FTE-realisatie ..... 342

2.1 Afbakening van de indicator FTE-realisatie ..... 342
2.2 Berekening van de indicator FTE-realisatie ..... 343
2.3 FTE-realisatie per pijler/beleidsdomein van het begeleidingsplan ..... 344
3 Afbakening en berekening van de indicator bereik scholen, centra en besturen ..... 345
3.1 Afbakening van de indicator bereik scholen, centra en besturen ..... 345
3.2 Berekening van de indicator bereik scholen, centra en besturen ..... 346
3.3 Uitvoeringswijze ..... 348
3.4 Doelgroepen ..... 350
4 Afbakening en berekening van de indicator klasvloercontext ..... 353
4.1 Afbakening van de indicator klasvloercontext ..... 353
4.2 Berekening van de indicator klasvloercontext ..... 354
5 Kwalitatieve indicatoren ..... 357
5.1 Deelnames aan professionalisering EI-model en twee EEF-kaders ..... 357
5.2 Interventies meso- en microniveau ..... 358
**Bijlage 5 | Wetenschappelijke adviesgroep ..... 362**

# Voorwoord

Voor u ligt het jaarverslag van de Pedagogische Begeleidingsdienst van Provinciaal Onderwijs Vlaanderen over het schooljaar 2025–2026. Het is het eerste jaarverslag binnen het begeleidingsplan 2025–2030 en vormt daarmee niet alleen een terugblik op het voorbije schooljaar, maar ook een eerste ijkpunt voor de verdere uitvoering van onze meerjarige ambities.

Met dit verslag willen we op een transparante en onderbouwde manier verantwoording afleggen over de uitvoering van ons begeleidingsplan. We brengen in kaart welke scholen, centra en andere onderwijsactoren we bereikten, welke personele inzet daartegenover stond en in welke mate de vooropgestelde operationele doelen, procesresultaten en mijlpalen werden gerealiseerd. Daarbij beperken we ons bewust niet tot de vraag wat we hebben gedaan. We willen steeds nadrukkelijker zichtbaar maken wat onze begeleiding teweegbrengt en in welke mate ze bijdraagt aan duurzame veranderingen in de school- en klaspraktijk.

Die ambitie vraagt ook om kritisch naar de eigen werking te kijken. Daarom rapporteren we niet alleen over gerealiseerde mijlpalen, maar evenzeer over resultaten die slechts gedeeltelijk werden bereikt, metingen die onvoldoende bruikbaar bleken of doelstellingen die door een veranderende context moesten worden bijgestuurd. De verzamelde kwantitatieve en kwalitatieve gegevens vormen zo niet alleen een instrument voor verantwoording, maar vooral een basis om evidence-informed te leren en onze begeleiding gericht te verbeteren.

Ons begeleidingsplan bestrijkt een periode van vijf jaar. Jaarlijks formuleren we mijlpalen die bijdragen aan de realisatie van onze operationele doelen over die vijfjarige periode. De resultaten van 2025–2026 tonen dat een groot deel van de vooropgestelde mijlpalen werd gerealiseerd. Tegelijk komen over de verschillende pijlers heen enkele ontwikkelpunten naar voren. Ze bevestigen onder meer het belang van een verdere versterking van de verbinding tussen beleid en klaspraktijk, van gedeelde verantwoordelijkheid voor onderwijskwaliteit en van een begeleiding die scholen ondersteunt om veranderingen niet alleen op te starten, maar ook duurzaam te implementeren.

Daarom zetten we de komende jaren de beweging van input naar output, outcome en uiteindelijk duurzame impact verder. We willen onze beschikbare expertise en capaciteit prioritair inzetten waar de ondersteuningsnoden het grootst zijn en waar onze begeleiding het verschil kan maken voor schoolteams, leraren en uiteindelijk leerlingen en cursisten.

Dit jaarverslag is daarmee zowel een verantwoording van het voorbije schooljaar als een vertrekpunt voor verdere ontwikkeling. Het maakt zichtbaar wat werd gerealiseerd, waar bijsturing nodig is en welke keuzes we op basis daarvan maken voor 2026–2027 en de verdere looptijd van het begeleidingsplan.

Luk Lemmens - voorzitter POV

# Leeswijzer

## Uitvoering van de doelen op organisatorisch niveau in het begeleidingsplan

We starten het begeleidingsverslag 2025–2026 met de bespreking van POV als organisatie, op basis van de onderdelen uit het sjabloon.

- Het personeels- en professionaliseringsbeleid;
- De kwaliteitsontwikkeling;
- De samenwerkingen;
- De ingezette middelen (zowel op personeelsvlak als op financieel vlak) met het oog op de uitvoering van de vooropgestelde doelen.

We hebben de kwaliteitsontwikkeling evenwel opgesplitst op basis van het concept dat we intern hanteren voor teamleden en stakeholders.

- Effectbeleid
- Kwaliteitsbeleid
- Duurzame impact

**Aanvullend** bespreken we het **organisatiebeleid en het begeleidingsbeleid**. Deze rapportage dient immers ook als instrument voor onze eigen kwaliteitsontwikkeling. Beide onderdelen maken zichtbaar hoe de verschillende beleidsonderdelen samenhangen en elkaar beïnvloeden, en hoe ze gezamenlijk bijdragen aan ons uiteindelijke doel: **duurzame impact op de onderwijspraktijk**.

We eindigen met een overzicht van POV als organisatie, conform het sjabloon van de overheid.

- Vooropgesteld in het begeleidingsplan;
- Gerealiseerd;
- Verschil;
- Borgen/groeikansen;
- Een reflectie over eventuele verschillen tussen wat in het begeleidingsplan is vooropgesteld en wat werd gerealiseerd;
- Informatie over wat uit het voorbije jaar wordt geborgd en waar nog groeikansen zijn.

# Uitvoering van de inhoudelijke doelen in het begeleidingsplan

## Globale reflectie over de uitvoering van de inhoudelijke doelen van de pijler

We starten de bespreking van elke pijler met een **globale reflectie over de uitvoering van de inhoudelijke doelen**, zoals gevraagd in het sjabloon van de overheid. Dit inleidende overzicht biedt de lezer inzicht in vier onderdelen:

- Globale reflectie
- Globaal bereik
- Globale impact
- Globale vooruitblik

Zoals gevraagd staan we stil bij de volgende vragen: Welke globale vaststellingen zijn er over de uitvoering van de inhoudelijke doelen in het voorbije werkjaar? Welke evoluties, knelpunten of opvallende zaken zien we over de verschillende doelstellingen heen? We voegen overkoepelende gegevens toe over tijdsbesteding, bereik en impact. Wanneer deze vaststellingen afwijken van wat in het begeleidingsplan was voorzien, geven we hiervoor een verklaring en beschrijven we de eventuele bijsturing.

## Inhoudelijke bespreking van de operationele doelen binnen de pijler

We volgen de structuur en de rubrieken van het sjabloon van de overheid, maar werken de inhoud uit in doorlopende tekst.

| Operationele doelstelling | Gepland | Gerealiseerd | Bereik (aantal/ per doelgroep) | Resultaat/ effect & impact | Verschil/ bijsturing | Borgen/ groeikansen |
|---|---|---|---|---|---|---|
| OD1.1 – [Korte titel] | korte beschrijving van doel uit begeleidings-plan | Korte omschrijving van belangrijkste realisaties | Vooropgesteld + Gerealiseerd, waar relevant opgedeeld per actie en uitgedrukt in aantallen en percentages | Belangrijkste bevindingen over effect/ resultaat | Afwijking t.o.v. plan + eventuele bijsturing | Wat behouden/ wat kan beter? |

We brengen daarbij twee aanpassingen aan.

- **De rubriek ‘Resultaat/effect’ vervangen we door ‘Impact’.** Binnen ons eigen begrippenkader omvat ‘effect’ zowel bereik als impact. Door bereik en impact afzonderlijk te bespreken, maken we een duidelijk onderscheid tussen wie we bereiken en welke veranderingen de begeleiding teweegbrengt.
- **We koppelen de bespreking aan de jaarlijkse mijlpalen per operationeel doel.** We voeren het begeleidingsplan uit volgens de *EEF School’s Guide to Implementation*, met jaarlijkse mijlpalen die verbonden zijn aan de indicatoren per operationeel doel. Wanneer de vooropgestelde

mijlpaal is bereikt, werken we de rubrieken ‘Verschil/bijsturing’ en ‘Borgen/groeikansen’ niet afzonderlijk uit. Wanneer een mijlpaal niet gerealiseerd werd, vermelden we welke mijlpaal we weerhouden voor het werkjaar 2026-2027.

Vermits de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs niet los te koppelen is van de rapportering van het beleidsplan, maken we een koppeling met de strategische en operationele doelen van de aanvraag.

## Lessen uit het voorbije werkjaar

Tot slot gaan we in het hoofdstuk ‘Lessen uit het voorbije werkjaar’ in op de volgende vragen uit het sjabloon.

- Doelgroep
  Wat heeft de PBD/POC uit de begeleiding geleerd over de noden, vragen of evoluties bij de doelgroep?
- Eigen organisatie
  Wat heeft de PBD/POC uit de begeleiding geleerd over de eigen werking en organisatie?
- Onderwijsbeleid
  Welke inzichten, aandachtspunten of signalen uit het veld zijn relevant voor het onderwijsbeleid?

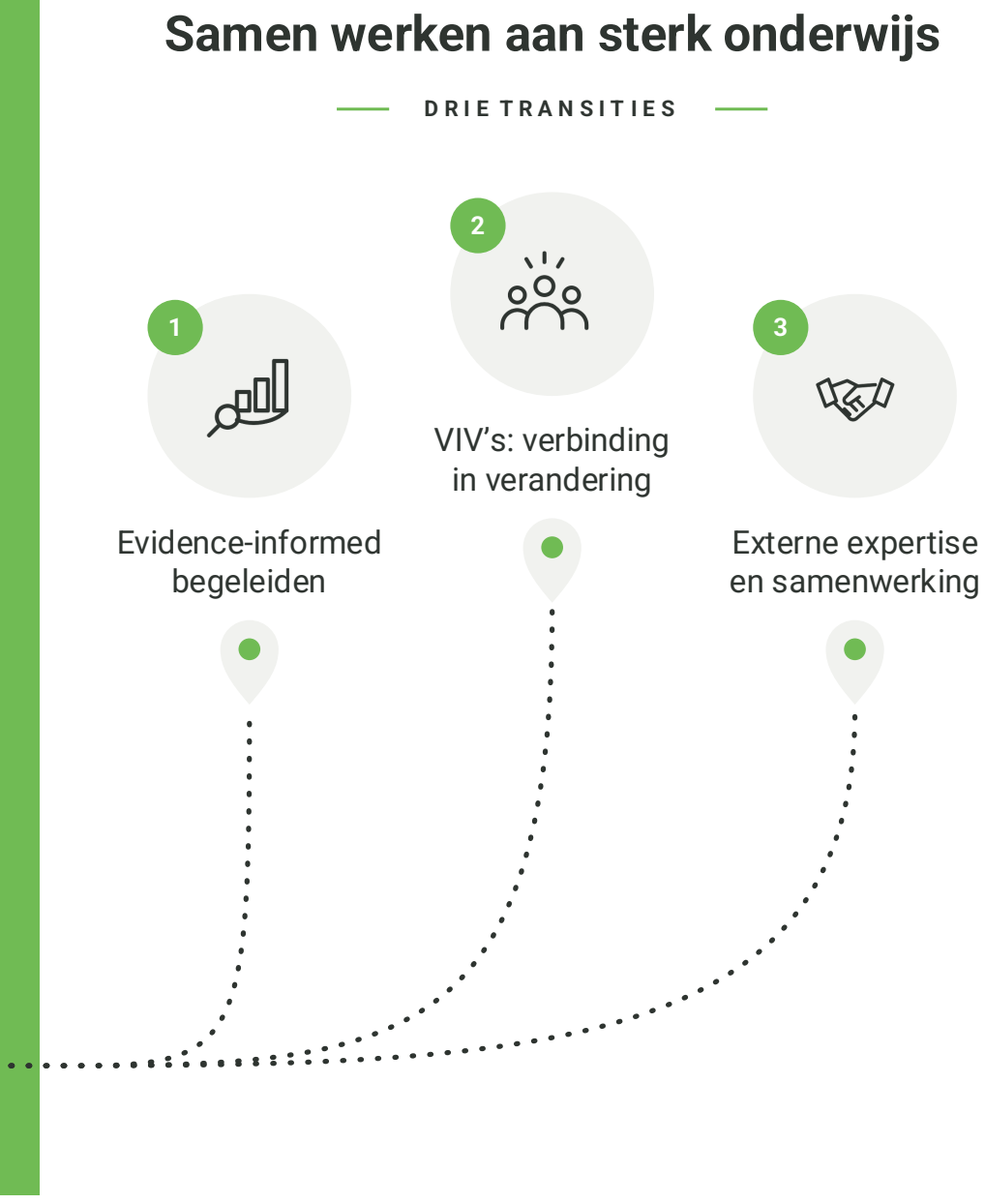
## Aanpassingen begeleidingsplan 2025–2030

We eindigen met een overzicht van de aangebrachte wijzigingen aan het begeleidingsplan 2025-2030, aan de hand van onderstaande vragen uit het sjabloon.

- Aard van de aanpassing: wat wordt aangepast?
- Concretisering: hoe wordt dit aangepast?
- Gevolgen: wat betekent dit voor de uitvoering van het begeleidingsplan?

# POV ALS ORGANISATIE

Provinciaal Onderwijs Vlaanderen • Partner voor de toekomst



# 1 Inleiding – Het eerste uitvoeringsjaar: van plan naar praktijk

Dit verslag blikt terug op het eerste uitvoeringsjaar van ons begeleidingsplan 2025–2030. Het is daarmee een bijzonder verslag. Een eerste jaar toont namelijk niet in de eerste plaats resultaten — daarvoor is het te vroeg — maar beantwoordt wel een andere vraag: houdt het plan stand wanneer het in de praktijk wordt gebracht?

Ons plan heeft dat gedeeltelijk gedaan. De strategische koers die we in 2025 hebben uitgezet, blijft overeind. De pijlerstructuur, de keuze voor geïntegreerde begeleiding op meso- en microniveau, de focus op kwalitatief bereik en duurzame impact: dat alles is behouden gebleven. Tegelijk heeft het eerste uitvoeringsjaar ons op zes punten inzichten opgeleverd die we vooraf niet hadden. Die inzichten leidden tot bijsturingen van het plan en tot nieuwe ontwikkelpunten.

Deze zes punten vormen de rode draad van dit verslag:

1. **Een derde evidence-informed kader.** Het EI-model van Leerpunt werd pas in oktober 2025 gepubliceerd, na de opmaak van ons begeleidingsplan. We hebben het in de loop van het schooljaar alsnog opgenomen als derde overkoepelend kader naast de twee EEF-kaders (hoofdstuk 9).
2. **Kennis volstaat niet.** Onze eigen begeleiders verwierven de kennis over die kaders, maar gaven aan zich onvoldoende zeker te voelen om ze consequent toe te passen. Dat heeft onze implementatieaanpak fundamenteel verlegd: van kennisopbouw naar implementatieondersteuning, met een zelf ontwikkeld digitaal beleids- en implementatieplan als tool (hoofdstuk 7).
3. **Een rol die we niet hadden beschreven.** In de VIV-trajecten in het (buitengewoon) basisonderwijs bleken begeleiders iets te doen wat in ons rollenmodel niet stond: het regisseren van een veranderingsproces dat ze zelf niet aansturen. We hebben die rol dit jaar voor het eerst benoemd (hoofdstuk 8).
4. **Kwaliteitszorg begint niet na afloop.** Onze kwaliteitszorg was sterk gericht op effectmeting achteraf, meegestuurd door het EDBI-kader van de overheid. Het eerste jaar maakte duidelijk dat de voorbereiding en de uitvoering van een begeleidingstraject even bepalend zijn voor de kwaliteit. We werken sindsdien met een geïntegreerd kwaliteitskader dat de volledige cyclus omvat (hoofdstuk 10).
5. **Reikwijdte van onze impactmetingen bewaken.** De analyses van het voorbije schooljaar tonen aan dat onze metingen een basis bieden om conclusies te trekken over datgene waarvoor de gebruikte meetinstrumenten werden ontworpen. Bevragingen geven informatie over ervaren ondersteuning, waardering, bruikbaarheid en zelf gerapporteerde verandering. Tegelijk moeten we de reikwijdte van deze conclusies bewaken. Een positieve perceptie van respondenten is betekenisvolle informatie, maar vormt op zichzelf geen bewijs dat het professioneel handelen daadwerkelijk en duurzaam is veranderd.

6. **Teacher leadership binnen vakgroepen krijgt vorm.** We zien eerste signalen dat leraren binnen vakgroepen samen verantwoordelijkheid opnemen voor onderwijskwaliteit. Die ontwikkeling verschilt tussen scholen en is nog niet overal verankerd. De eerste ervaringen geven richting aan de verdere uitwerking van strategisch doel 2 van ons beleidsplan, waarmee we de voorwaarden voor gedeeld leiderschap en eigenaarschap versterken (7.4).

Deze zes bijsturingen en ontwikkelpunten komen voort uit monitoring, dialoog met het werkveld en reflectie op het eigen handelen. Ons begeleidingsplan geeft richting aan onze werking, terwijl ervaringen uit de praktijk aanleiding geven om de gekozen aanpak bij te sturen. Dat is wat we bedoelen wanneer we onszelf een responsieve organisatie noemen: niet dat we snel van koers veranderen, maar dat we een plan behandelen als een hypothese die het werkveld mag corrigeren.

De hoofdstukken volgen de logica van dat proces. Hoofdstuk 2 tot 7 beschrijven wie we zijn en hoe we ons organiseren. Hoofdstuk 8 beschrijft hoe we begeleiden. Hoofdstuk 9 en 10 beschrijven welk effect we nastreven en hoe we de kwaliteit daarvan bewaken. Hoofdstuk 11 beschrijft de eerste resultaten na één jaar implementatie van de drie hypothesen over duurzame impact: Vaker, Voorbeelden en VIV's.

# 2 Team POV

## 2.1 Personeel

Hieronder geven we een overzicht van de personeelsomkadering van POV.

| Financiering omkadering Vlaamse overheid | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1/09/2025 | PA | POC | VWBO art.17 | VWBO art.51 | VWO | GESCO | CODO |
| | 5,50 FTE | 0,55 FTE | 1,30 FTE | 1 FTE | 6,90 FTE | 1 FTE | 627 punten |

- PA: pedagogisch adviseur
- POC: permanente ondersteuningscel
- VWBO: verlof wegens bijzondere opdracht
- GESCO: gesubsidieerde contractueel Departement Onderwijs
- CODO: contractueel Departement Onderwijs

| Overzicht FTE-equivalenten \| POV | |
|---|---|
| Directeur | 0,50 FTE |
| Coördinator PBD/POC | 0,20 FTE |
| CODO Personeel/boekhouding | 1,00 FTE |
| CODO Ondersteuning PBD/POC | 2,00 FTE |
| GESCO Onthaal | 1,00 FTE |
| Provincie Oost-Vlaanderen | 0,50 FTE |
| PBD Departement Onderwijs en projecten | 12,10 FTE |
| Project KRC (PBS Voeren) | 0,30 FTE |
| CODO PBD | 1,90 FTE |
| Koepel PBD/POC | 2,20 FTE |
| Koepel belangenbehartiging | 1,50 FTE |
| **Totaal** | **23,20 FTE** |

| Overzicht FTE-equivalenten \| PBD/POC | |
|---|---|
| PBD, betaald door Departement Onderwijs \| reguliere middelen begeleidingsplan | 11,1 FTE |
| POC, betaald door Departement Onderwijs \| reguliere middelen begeleidingsplan | 1 FTE |
| PBD, betaald door Departement Onderwijs \| projectmiddelen begeleidingsplan | 0 FTE |
| **Totaal** | **12,1 FTE** |
| PBD/POC, betaald door de provincies | 2,2 FTE |
| PBD, betaald door provincie Oost-Vlaanderen | 0,50 FTE |
| CODO PBD | 1,90 FTE |
| **Totaal** | **16,70 FTE** |

## 2.2 Financieel verslag

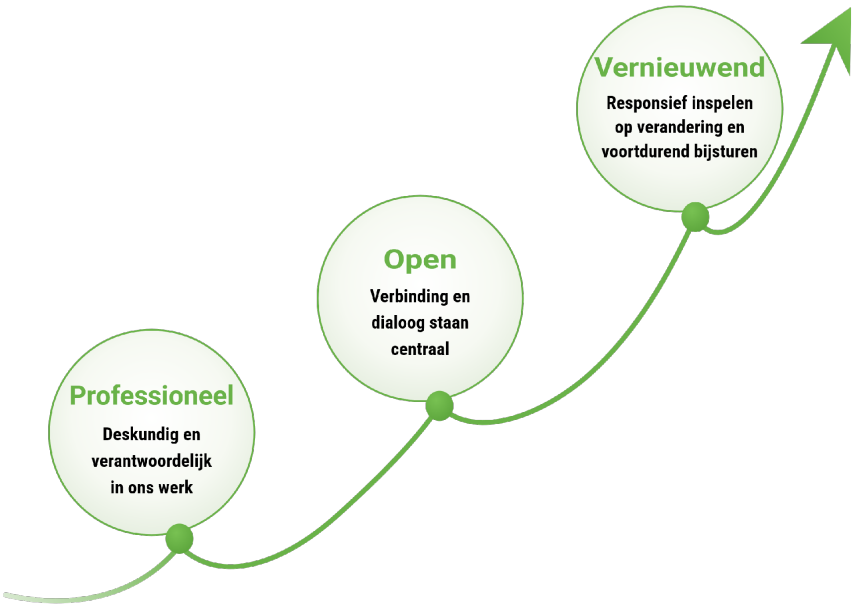
Het ingevulde overheidssjabloon ‘Verantwoording middelen PBD’ vormt het financieel verslag.

# 3 POV als responsieve organisatie

## 3.1 Onze waarden vertaald in beleid

Onze drie waarden vormen het kompas van onze werking, zoals beschreven in het begeleidingsplan 2025–2030. Ze geven richting aan ons organisatie-, personeels- en financieel beleid.

**We zijn professioneel, open en vernieuwend.**




Dit werkjaar kregen deze waarden vorm in concrete beslissingen:

**Professioneel.** We wijzigden de implementatieaanpak van strategisch doel 1 van ons beleidsplan toen uit de monitoring bleek dat begeleiders wel over de kennis beschikten, maar nog onvoldoende vertrouwen hadden om de kaders toe te passen. We beschouwden de kennisopbouw daarom niet als voldoende en versterkten de ondersteuning bij de toepassing in de begeleidingspraktijk (7.3.3).

**Open.** We gingen gericht met schoolleiders in gesprek vanuit de vaststelling dat implementatieprocessen nog onvoldoende breed en diep doorwerken in scholen. Tegelijk besloten we de hypothese over de VIV-werking verder te toetsen: hoe kunnen VIV's, als verbindende schakel tussen schoolleiding, pedagogische begeleiding en onderwijsleerpraktijk, bijdragen aan een bredere en diepere implementatie en aan duurzamere impact op de school- en onderwijsleerpraktijk (11.3)?

**Vernieuwend.** We namen het EI-model van Leerpunt, dat pas in oktober 2025 verscheen, alsnog op als derde overkoepelend kader naast de twee EEF-kaders. Daarmee verrijkten we de begeleidingsaanpak, hoewel het begeleidingsplan al was vastgelegd (9.1).

## 3.2 Waarom die waarden ons responsief maken

**Een doordacht kader.** Bij de opmaak van het begeleidingsplan 2025–2030 hebben we intensief nagedacht over de strategische koers van onze pedagogische begeleiding. We onderzochten wat die koers betekent voor onze dienstverlening, onze organisatiestructuur, ons personeelsbeleid en de versterking van de onderwijskwaliteit. Zo ontwikkelden we een doordacht en toekomstgericht kader voor vijf jaar.

**Nieuwe inzichten uit de praktijk.** De eerste maanden van de uitvoering maakten duidelijk dat een begeleidingsplan geen statisch document is, maar een dynamisch kompas dat wordt gevoed door inzichten uit de praktijk. Al tijdens het eerste uitvoeringsjaar brachten onze begeleidingservaringen en de voortdurende dialoog met het werkveld nieuwe noden, inzichten en mogelijkheden aan het licht.

**Waarden als toetsingskader.** Vanuit onze drie waarden kozen we ervoor om deze signalen niet alleen te registreren, maar er ook gericht op in te spelen. Professioneel, open en vernieuwend werken vormden het toetsingskader voor de keuzes die we maakten, de bijsturingen die we doorvoerden en de accenten die we verder ontwikkelden.

**Eigen initiatieven en externe ontwikkelingen.** Een deel van deze ontwikkelingen hebben we zelf in gang gezet. De uitrol van de VIV's — 'Verbinding In Verandering', ingevoerd met het begeleidingsplan — bood nieuwe perspectieven op het versterken van duurzame verandering in scholen. Ook de verdere uitbouw van de samenwerking met leraren die gedeeltelijk aan POV verbonden zijn, veranderde de wisselwerking tussen onze begeleidingsdienst en de onderwijsleerpraktijk. Daarnaast gaven initiatieven en ontwikkelingen vanuit de Vlaamse overheid en Brussel, waaronder 'Scholen voor iedereen', de inspiratiescholen en de lopende gesprekken over onderwijsloopbaan, aanleiding om ons plan verder te verfijnen.

**Doorwerking in onze organisatie.** Deze ontwikkelingen beïnvloeden zowel de inhoud van onze begeleiding als ons personeelsbeleid, onze organisatiestructuur en onze kwaliteitszorg. Ze bevestigen onze keuze om als responsieve organisatie flexibel in te spelen op nieuwe inzichten en behoeften en het begeleidingsplan waar nodig te verdiepen en te verfijnen. Zo blijft het plan richting geven aan onze werking en meegroeien met de uitdagingen en mogelijkheden van het provinciaal onderwijs.

# 4 Onze klanten

De tabel hieronder geeft een overzicht van de scholen, centra en besturen die in het schooljaar 2025–2026 klant waren bij POV.

| Type instelling | Aantal |
|---|---|
| Gewone basisscholen | 2 |
| Buitengewone basisscholen | 4 |
| Gewone secundaire scholen | 24 |
| Buitengewone secundaire scholen | 3 |
| Centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs | 1 |
| Centra voor volwassenenonderwijs | 4 |
| Scholen voor hoger beroepsonderwijs | 1 |
| Provinciale schoolbesturen | 5 |
| Aangesloten schoolbesturen | 3 |
| Centra voor leerlingenbegeleiding | 2 |
| Leersteuncentra | 2 |
| **Totaal** | **51** |

De tabel hieronder geeft het aantal personeelsleden per onderwijsniveau weer, uitgedrukt in aantal budgettaire fulltime-equivalenten, inclusief alle vervangingen - januari 2024/2025[1].

| Onderwijsniveau<br>Januari 2024 | Onderwijzend personeel | Bestuurspersoneel | Totaal |
|---|---|---|---|
| Gewoon basisonderwijs | 24 | 3 | 27 |
| Buitengewoon basisonderwijs | 122 | 4 | 126 |
| Gewoon secundair onderwijs | 2.342 | 123 | 2.465 |
| Buitengewoon secundair onderwijs | 239 | 11 | 250 |
| HBO5 verpleegkunde | 63 | 2 | 65 |
| Secundair volwassenenonderwijs | 647 | 34 | 681 |
| CLB | | | 72 |
| Leersteuncentra | | | 34 |
| **Totaal** | **3.437** | **177** | **3.720** |

[1] Bron: Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2023 – 2024 & 2024 - 2025 (publicatiedatum 24 september 2026)

| Onderwijsniveau<br>Januari 2025 | Onderwijzend personeel | Bestuurspersoneel | Totaal |
|---|---|---|---|
| Gewoon basisonderwijs | 26 | 3 | 29 |
| Buitengewoon basisonderwijs | 119 | 4 | 123 |
| Gewoon secundair onderwijs | 2.330 | 117 | 2.447 |
| Buitengewoon secundair onderwijs | 253 | 11 | 264 |
| HBO5 verpleegkunde | 63 | 2 | 65 |
| Secundair volwassenenonderwijs | 665 | 32 | 697 |
| **Totaal** | | | **3.625** |
| Personeel van centra voor leerlingenbegeleiding, onderwijsinspectie, pedagogische begeleiding, internaten, leersteuncentra,... | | | 97 |
| **Totaal** | **3.456** | **169** | **3.722** |

**Samenstelling en begeleidingsaanpak.** Onze klantengroep telt 51 instellingen en besturen. Die samenstelling beïnvloedt de verdeling van onze begeleidingscapaciteit en de organisatie van ons aanbod. Het secundair onderwijs vormt met 27 gewone en buitengewone scholen en één centrum voor deeltijds beroepssecundair onderwijs het zwaartepunt van onze werking. De diversiteit aan graden, finaliteiten, studierichtingen en schoolcontexten vraagt een begeleiding die sterk op maat wordt uitgewerkt. De zes basisscholen delen meer gemeenschappelijke curriculaire doelen en uitdagingen. Samen met de beperkte omvang van deze groep biedt dat mogelijkheden om de begeleiding niveaubreed en schooloverstijgend te organiseren, met aandacht voor de eigen context van elke school.

**Bijkomende capaciteit in het (buitengewoon) basisonderwijs.** Dankzij extra overheidsmiddelen voor de implementatie van de leerplannen konden we elke basisschool ondersteunen bij de vrijstelling van een VIV voor 20% van de opdracht. Zo ontstond binnen de scholen bijkomende capaciteit om de implementatie te ondersteunen en te verankeren (11.3). Bij de interpretatie van de resultaten houden we rekening met de beperkte omvang van deze groep: elke school vertegenwoordigt een zesde van het (buitengewoon) basisonderwijs binnen onze werking.

**Ondersteuning op maat.** Daarnaast omvat onze klantengroep centra voor volwassenenonderwijs, hoger beroepsonderwijs, schoolbesturen, CLB's en leersteuncentra. We stemmen de ondersteuning af op hun specifieke opdrachten, behoeften en context. Voor de twee leersteuncentra werken we sterker vraaggestuurd. Voor de twee CLB's organiseert de permanente ondersteuningscel (POC) een structurele werking rond drie pijlers, aansluitend bij hun decretale opdrachten.

# 5 Onze doelgroepen

## 5.1 Van functie naar rol

**Registratie volgens functie.** De voorbije jaren registreerden we onze doelgroepen hoofdzakelijk volgens hun formele functie: bestuurslid, medewerker van een bestuur, schoolleider, middenkader, leraar, paramedicus, CLB-medewerker, leerlingenbegeleider of medewerker van een leersteuncentrum.

**Registratie volgens rol.** Vanaf 2025–2026 registreren we deelnemers volgens de primaire rol van waaruit zij aan een professionaliseringsinitiatief deelnemen. Voor de meeste deelnemers valt die rol samen met hun formele functie. Bij VIV's, onze *teacher leaders*, is dat niet noodzakelijk het geval: zij nemen vanuit verschillende functies verantwoordelijkheid op voor een veranderingsproces. De uitbreiding naar formele en informele VIV's vormde de aanleiding om de registratie te verfijnen.

We onderscheiden negen rolgebaseerde doelgroepen:

| Doelgroep | Neemt deel vanuit |
|---|---|
| School- en centrumleiders | een leidinggevende verantwoordelijkheid |
| VIV's | de verantwoordelijkheid om een verandering mee vorm te geven, te ondersteunen en te laten doorwerken |
| Leraren | hun onderwijsopdracht, met het oog op de eigen pedagogisch-didactische praktijk |
| Trajectbegeleiders duaal | hun verantwoordelijkheid voor duale leertrajecten |
| Leerlingen- en cursistenbegeleiders | een opdracht rond leerlingen-, cursisten- of leerloopbaanbegeleiding |
| Bestuursleden | hun bestuurlijke verantwoordelijkheid |
| Paramedici | een paramedische opdracht |
| Leerondersteuners | hun opdracht binnen de leerondersteuning |
| CLB-medewerkers | hun opdracht binnen een centrum voor leerlingenbegeleiding |

**Bundeling voor rapportering.** Voor de rapportering brengen we de negen rolgebaseerde doelgroepen samen in zes rapporteringsgroepen: school- en centrumleiders, VIV's, leraren, bestuursleden, ondersteuners en CLB-medewerkers. De groep 'ondersteuners' omvat trajectbegeleiders duaal, leerlingen- en cursistenbegeleiders, paramedici en leerondersteuners. Deze bundeling maakt de rapportering overzichtelijker en vergroot het aantal beschikbare waarnemingen binnen deze groep. De onderliggende registratie blijft behouden: begeleiders blijven de concrete rol van elke deelnemer registreren.

**Bereik per doelgroep.** Bij de goedkeuring onder voorwaarden van de begeleidingsplannen bepaalde de overheid dat kwantitatieve streefcijfers voor het bereik per doelgroep moeten worden vastgelegd. We nemen deze opvolging op binnen de bestaande indicator 'Bereik van scholen,

centra en schoolbesturen'. Het schooljaar 2025–2026 geldt als proefjaar en nulmeting. Op basis daarvan werken we vanaf 2026–2027 de methodiek, de referentiewaarden en de streefcijfers voor de verdere opvolging uit. Daarbij registreren we het aantal deelnames per rolgebaseerde doelgroep. Herhaalde deelnames worden afzonderlijk geteld; de cijfers geven dus geen beeld van het aantal unieke personen of het aandeel van de volledige doelgroep dat wordt bereikt (9.1).

## 5.2 VIV's als doelgroep: wat er precies veranderde

**Een verbindende rol.** Binnen deze indeling neemt de VIV een bijzondere plaats in. VIV staat voor 'Verbinding In Verandering' en verwijst naar een rol binnen een concreet initiatief. Een VIV draagt mee verantwoordelijkheid voor het welslagen ervan, ondersteunt de beoogde verandering en bevordert de doorwerking binnen de school, het centrum of het bestuur. Daarbij vormt de VIV ook een verbindende schakel met de pedagogische begeleidingsdienst.

**Formele en informele VIV's.** Het concept VIV werd ingevoerd met het begeleidingsplan 2025–2030. Vóór 2025–2026 registreerden we personen met een vergelijkbare rol volgens hun formele functie, meestal als middenkader. Vanaf 2025–2026 omvat de registratie zowel formele als informele VIV's. Formele VIV's nemen deze rol op vanuit een toegewezen functie of opdracht, bijvoorbeeld als middenkader, coördinator, vakgroepverantwoordelijke of medewerker van een provincie- of schoolbestuur. Informele VIV's vervullen een vergelijkbare rol zonder dat die voortvloeit uit een formeel toegewezen functie of opdracht.

**De rol bepaalt de registratie.** Eenzelfde persoon kan bij verschillende initiatieven tot een andere doelgroep behoren. Een leraar die deelneemt aan een initiatief op microniveau met het oog op de eigen onderwijsleerpraktijk, wordt als leraar geregistreerd. Neemt diezelfde leraar binnen een initiatief op mesoniveau verantwoordelijkheid op voor de schoolbrede doorwerking van een verandering, dan wordt die persoon als VIV geregistreerd.

**Zicht op teacher leadership.** Deze verfijning sluit aan bij de manier waarop we duurzame impact willen bevorderen. Scholen behouden de regie over hun veranderingsproces. Daarom willen we zichtbaar maken in welke mate onze begeleiding personen bereikt die binnen hun organisatie mee verantwoordelijkheid opnemen voor verandering. De registratie brengt zo het bereik van onze inspanningen rond *teacher leadership* in beeld.

**Betekenis van de cijfers.** De registratie maakt zichtbaar in welke mate deelnemers vanuit een verbindende rol in het veranderingsproces aan onze initiatieven deelnemen. Ze toont op zichzelf niet aan dat zij die rol in de praktijk realiseren of dat duurzame impact is bereikt. De eerste resultaten van de VIV-pilootprojecten bespreken we in hoofdstuk 11. Het profiel en de opdracht van de VIV's zijn beschreven in het begeleidingsplan 2025–2030.

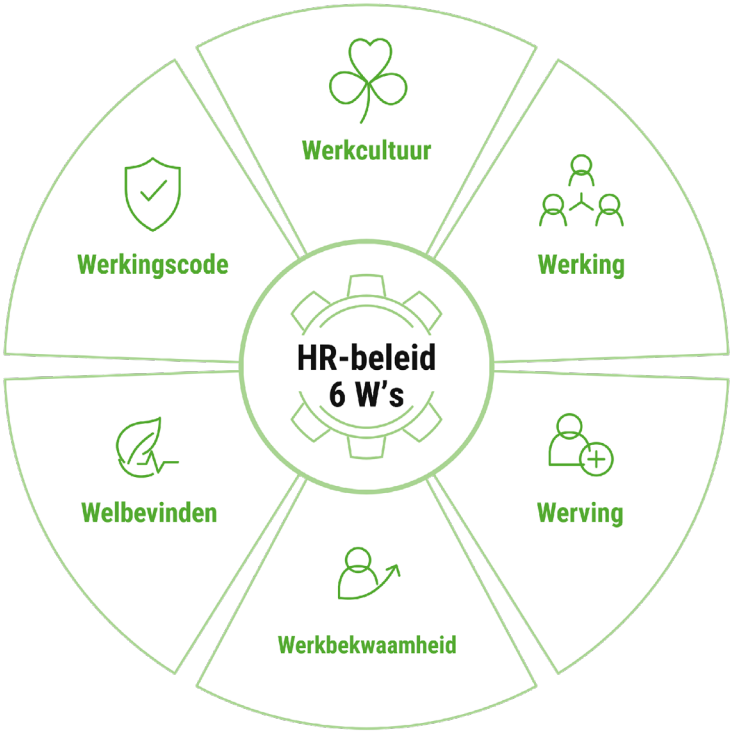
**Eerste inzichten in het bereik.** VIV's vertegenwoordigen met 7.157 van de 34.845 geregistreerde deelnames 20,54% van het totale deelnamevolume. Samen met de school- en centrumleiders zijn zij goed voor 64,39% (9.1). Bijna twee derde van de geregistreerde deelnames betreft dus personen die vanuit hun rol verandering binnen hun organisatie kunnen initiëren, ondersteunen en laten

doorwerken. Deze verdeling sluit aan bij de ambitie van het begeleidingsplan om de voorwaarden voor duurzame verandering te versterken.

# 6 HR-beleid

Het HR-beleid vormt de motor van onze interne werking. We ordenen het rond zes W's: werkcultuur, werking, werving, werkbekwaamheid, welbevinden en werkingscode. In dit hoofdstuk beschrijven we per W welk accent we in 2025–2026 hebben gelegd en vanuit welke waarde.

De rode draad van dit jaar is de afstemming van ons personeelsbeleid op het begeleidingsplan 2025–2030. De personeelssamenstelling en de verdeling van expertise in 2024 sloten nog onvoldoende aan bij de inhoudelijke ambities van het nieuwe plan. Dat vroeg om gerichte keuzes in personeelsinzet, professionalisering en interne organisatie. We werkten daarom aan alle zes W's, met een verschillende intensiteit en specifieke accenten per onderdeel.




## 6.1 Werkcultuur

Onze werkcultuur is samengevat in het interne klavertje drie: we spreken mét elkaar, we omarmen verschillen en we staan samen als één team.

**Complementariteit in een veranderend team.** De personeelsrotatie die het begeleidingsplan vraagt, stelde onze drie principes dit werkjaar op de proef (6.3). Collega's zagen expertiseprofielen verdwijnen waarin zij zich hadden bekwaamd. Nieuwe collega's brachten expertise binnen die in de bestaande ploeg ontbrak. 'We omarmen verschillen' is dan geen vanzelfsprekendheid, maar een opdracht. Vanuit onze waarde open zetten we daarom binnen teams bewust in op complementariteit: we verbinden conceptueel denkvermogen met operationele slagkracht, zodat visie en beleidskeuzes doelgericht worden vertaald naar de praktijk.

## 6.2 Werking

**Teamwerking en verantwoordelijkheid.** We organiseren onze werking hoofdzakelijk in teams, verbonden aan de pijlers en opdrachten van het begeleidingsplan. Vanuit onze waarde professioneel ligt de verantwoordelijkheid binnen elk team zo dicht mogelijk bij de collega's met de passende expertise.

**Afstemming tussen teams.** Teams stemmen hun aanpak onderling af, zodat scholen en centra samenhangende begeleiding krijgen. Het groeidocument per school en het crossteamoverleg ondersteunen die afstemming. We lichten beide toe bij het organisatiebeleid (7.1).

## 6.3 Werving

**Personeelsrotatie en continuïteit.** Om de doelstellingen van het begeleidingsplan 2025–2030 te realiseren, stemmen we ons personeelsbeleid af op de strategische prioriteiten van de organisatie. Gerichte personeelsrotatie is nodig voor een kwaliteitsvolle uitvoering van het plan en om in te spelen op nieuwe initiatieven van de Vlaamse overheid. We combineren die responsiviteit met een vaste kern van begeleiders die de continuïteit zoveel mogelijk bewaakt en expertise verder verdiept.

**Personeelsbewegingen in 2025–2026.**

| Beweging | Aanpassing | Aanleiding |
|---|---|---|
| Aanwerving | Een bijkomende begeleider secundair onderwijs met expertise in Nederlands en taalontwikkelend lesgeven. | Woordenschatverwerving is voor het eerst opgenomen in de operationele doelstellingen van het begeleidingsplan 2025–2030. Die expertise was intern niet aanwezig. |
| Profielwissel | In het basisonderwijs is het profiel gericht op uitsluitend begeleiding op mesoniveau vervangen door een profiel met ervaring op microniveau. | Om VIV's op mesoniveau gericht te begeleiden bij de implementatie van het kennisrijke curriculum, is ervaring met de onderwijsleerpraktijk nodig. |
| Afbouw | Het begeleidersprofiel met focus op leerplanconcretisering is afgebouwd. | De onderwijsmodernisering heeft een gevorderde fase bereikt. De begeleidingsvragen verschuiven van leerplanconcretisering naar de toepassing in de onderwijsleerpraktijk. |
| Versterking | Een begeleider met leservaring in de B-stroom en expertise vanuit de lerarenopleiding van PXL versterkt het team. | Deze expertise sluit aan bij de verschoven vraag naar ondersteuning van de implementatie in de onderwijsleerpraktijk. |

**Kwaliteitszorg als doorlopend proces.** Daarnaast werd een halftijdse kwaliteitsverantwoordelijke aangesteld om ons engagement rond duurzame impact te ondersteunen en te bewaken. Deze aanstelling verankert kwaliteitszorg als een doorlopend proces in onze werking (hoofdstuk 10).

**Strategische keuzes met personele gevolgen.** De vier personeelsbewegingen en de aanstelling van de kwaliteitsverantwoordelijke maken concreet hoe het begeleidingsplan ons personeelsbeleid stuurt. Ze tonen ook wat responsiviteit van een organisatie vraagt: elke wijziging raakt aan de opdracht of loopbaan van een collega.

## 6.4 Werkbekwaamheid

**Expertise ontwikkelen en delen.** Werkbekwaamheid omvat de kennis, vaardigheden en ondersteuning die collega's nodig hebben om hun opdracht deskundig uit te voeren en erin te blijven groeien. Teams verdelen expertise, delen kennis en ontwikkelen, testen en verbeteren samen materialen en begeleidingsaanpakken. Professionalisering, coaching en collegiale afstemming versterken zowel de individuele begeleider als het team. Zo krijgt onze waarde professioneel concreet vorm.

**Gezamenlijke professionalisering.** Naar aanleiding van de introductie van het kennisrijke curriculum in Vlaanderen namen alle begeleiders deel aan het *Exemplary Leadership Programme* (ELP) in het Verenigd Koninkrijk. Deze gezamenlijke deelname vroeg een aanzienlijke investering in tijd en middelen. Twee inzichten uit het programma kregen een concrete vertaling in onze werking:

- **Drie complementaire pijlers.** Het programma onderstreepte de samenhang tussen een sterke gedragscultuur (*behaviour culture*), een kennisrijk curriculum (*curriculum*) en de realisatie van dat curriculum in de onderwijsleerpraktijk (*the enacted curriculum*). Deze samenhang vertaalden we naar onze aanpak voor de implementatie van het kennisrijke curriculum in onze basisscholen.
- **Gezamenlijke verantwoordelijkheid en verantwoording** (*collective accountability*). Het schoolteam staat samen in voor de onderwijskwaliteit en de leerresultaten van leerlingen en legt daarover verantwoording af. Dit inzicht gaf mee richting aan onze kijk op de VIV-werking: de VIV ondersteunt het team bij het opnemen en waarmaken van die gezamenlijke opdracht (11.3).

## 6.5 Welbevinden

**Welbevinden en draagkracht.** De personeelsrotatie van dit werkjaar (6.3) vroeg veel van nieuwe en ervaren collega's. Vanuit onze waarde open hebben we daarom bijzondere aandacht voor betrokkenheid, draagkracht en duurzame inzetbaarheid. Een veilige werk- en leercultuur, regelmatige dialoog en gerichte ondersteuning helpen om noden tijdig te herkennen. Dat ondersteunt ook de begeleiding: wie zich gesteund voelt, kan met meer rust, continuïteit en aandacht aanwezig zijn in begeleidingstrajecten.

**Gefaseerde inwerking.** Nieuwe medewerkers doorlopen een inwerkperiode van minstens zes maanden. Op basis van onze ervaring bouwen we dit traject op in vaste fasen: instudeerweken, meelopen met een ervaren begeleider, co-begeleiden en zelfstandig begeleiden.

**Gesprekken zonder evaluatie.** Vanaf 2025–2026 voert een daartoe aangestelde collega op vaste momenten gesprekken met startende begeleiders, opgebouwd rond de zes W's. Deze gesprekken staan los van evaluatie en bieden ruimte om ervaringen, vragen en ondersteuningsnoden te bespreken. Starters stellen er vragen die ze in een team van ervaren collega's niet meteen zouden stellen. Ook komen knelpunten in hun inwerking tijdig aan het licht, zodat bijsturing mogelijk is.

**Ondersteuning op basis van signalen.** Deze gesprekken brachten in 2025–2026 signalen van hoge werkdruk aan het licht bij de implementatie van het kennisrijke curriculum in het basisonderwijs. De oorzaak lag bij de uitzonderlijk korte implementatietermijn die de overheid vooropstelde. We schakelden daarom externe ondersteuning in om de werkdruk haalbaar te houden en het welbevinden van de begeleiders te bewaken.

**Verdere opvolging.** We zetten deze gesprekken in 2026–2027 voort. Op het einde van dat schooljaar evalueren we samen met de starters of de gesprekken helpen om ondersteuningsnoden tijdig te herkennen en de inwerking beter af te stemmen op hun behoeften.

## 6.6 Werkingscode

**Ethisch kompas.** De werkingscode geeft richting aan integer, respectvol en transparant handelen in de samenwerking met scholen, centra, besturen en partners. Ze verduidelijkt verwachtingen, verantwoordelijkheden en professionele grenzen. Zo bewaken we onze professionele standaard en versterken we het vertrouwen in onze dienstverlening.

**Professionele grenzen in een veranderende relatie.** De werkingscode bleef in 2025–2026 ongewijzigd, maar kreeg wel extra betekenis. De regisseursrol (8.4) en de VIV-werking (11.3) brengen de begeleider dichter bij het interne veranderingsproces van de school. De samenwerking gaat daarmee verder dan een klassieke adviesrelatie. Die nauwere samenwerking stelt professionele grenzen op de proef die de werkingscode nog onvoldoende uitwerkt. In 2026–2027 vullen we de werkingscode daarom aan met afspraken over de rolafbakening tussen begeleider, VIV en schoolleider.

## 6.7 Veranderingen verankeren en gericht verdiepen

**Grenzen aan veranderkracht.** De zes W's beschrijven onze interne werking en dienen tegelijk als toetssteen bij verandering. De eisen van het begeleidingsplan werkten dit jaar door in alle zes W's, met de meest ingrijpende veranderingen binnen werving en werkbekwaamheid. Dat toont hoe het plan ons personeelsbeleid stuurt, maar maakt ook de grenzen van onze veranderkracht zichtbaar. Een organisatie van onze omvang kan niet elk jaar op zoveel onderdelen tegelijk ingrijpend veranderen.

**Focus voor volgend werkjaar.** In 2026–2027 kiezen we daarom voor het verankeren van de aanpassingen binnen werving en werkbekwaamheid en voor verdere verdieping van welbevinden en werkingscode. Werkcultuur en werking blijven daarbij aandacht vragen om de samenhang binnen en tussen teams te bewaken.

# 7 Organisatiebeleid

## 7.1 Lopende processen versterken

**Continuïteit in de organisatie.** In 2025–2026 behielden we ons organisatiemodel op basis van teamwerking per pijler. Terwijl we de inhoudelijke aanpak op verschillende punten bijstuurden, kozen we ervoor de bestaande structuur te behouden en de processen binnen en tussen teams verder te versterken.

**Datageïnformeerde teamwerking.** Sinds medio dit werkjaar beschikken de teams over interactieve dashboards waarmee ze de drie kwantitatieve indicatoren van hun pijlerwerking in real time kunnen opvolgen (9.1). Die maken de voortgang zichtbaar en bieden teams een basis om hun werking te evalueren en bij te sturen. Het systematisch benutten van deze gegevens voor analyse, professionele dialoog en gerichte bijsturing blijft een ontwikkelpunt.

**Ondersteuning van interne processen.** De halftijdse kwaliteitsverantwoordelijke begeleidt sinds 2025–2026 onze kwaliteitszorg en neemt daarnaast taken op binnen het organisatiebeleid. Zo verbinden we de verdere afstemming van interne processen met de opvolging en verbetering van onze werking. Twee instrumenten staan daarbij centraal: het groeidocument per school en het crossteamoverleg.

- **Een groeidocument per school.** Na elke begeleiding legt het team de gemaakte afspraken met de school vast. Zo beschikt elk team over een actueel overzicht van wie welke begeleiding opneemt, welke professionaliseringsinitiatieven al zijn uitgevoerd en welke nog gepland staan. Dat bevordert de onderlinge afstemming en de continuïteit tussen begeleiders, waardoor de school een coherente ondersteuning ervaart in plaats van een reeks losse contacten.
- **Crossteamoverleg.** Op regelmatige basis komt een overleg samen met één vertegenwoordiger per team, om de begeleiding op elkaar af te stemmen en gezamenlijke afspraken te maken.

## 7.2 Transities versterken: beleids- en implementatieplan

### 7.2.1 Waarom en hoe we werken met een beleids- en implementatieplan

**Kwaliteit doorheen het proces.** Ons geïntegreerde kwaliteitskader (hoofdstuk 10) richt de aandacht niet alleen op output, outcome en impact, maar ook op de voorbereiding, uitvoering en opvolging van de transities binnen onze organisatie.

**Gerichte toepassing in onze eigen werking.** We kiezen ervoor om zelf met een beleids- en implementatieplan te werken voor onze transities. Het plan helpt ons om deze veranderingen zorgvuldig voor te bereiden, doelgericht uit te voeren en duurzaam te verankeren.

**Kwaliteitszorg en implementatie verbinden.** Voor de transities hanteren we, geïnspireerd door *A School's Guide to Implementation* van de EEF, een implementatiecyclus met vier fasen: ontdekken, ontwikkelen, opschalen en opleveren.

### 7.2.2 Ontwikkeling en toetsing van het beleids- en implementatieplan

We ontwikkelden in eigen beheer een digitale tool voor het beleids- en implementatieplan, waarin we per transitie het EI-model van Leerpunt verbinden met de implementatiecyclus van EEF. Zo brengen we de inhoudelijke onderbouwing, de aanpak en de monitoring van onze transities samen.

**Stapsgewijze ontwikkeling.** Een pilootgroep van enkele POV-medewerkers werkte eerst een concept van het beleids- en implementatieplan uit. Pas toen die inhoudelijk voldoende was uitgewerkt, digitaliseerden we de tool in '*Airtable*'. Zo konden we inhoudelijke bijsturingen doorvoeren voordat de structuur digitaal werd vastgelegd.

**Concept.** Aan elke strategische doelstelling gaat in de tool een ontdekkingsfase vooraf. Via een getrianguleerde analyse brengen we praktijkkennis, wetenschappelijke kennis en beschikbare data samen, en we betrekken daarbij de perspectieven van verschillende stakeholders (multiperspectiviteit). Zo ontstaat een onderbouwd beeld van de beginsituatie. Vervolgens reflecteren we over de aard en de complexiteit van de beoogde verandering, de aanwezige hefbomen en de mogelijke hindernissen. Vanuit die analyse bepalen we de kerncomponenten van het strategisch doel en vertalen we ze naar operationele doelen en indicatoren. Per operationeel doel leggen we, gekoppeld aan de EEF-fasen, mijlpalen en procesresultaten vast. Die mijlpalen laten we voorafgaan door een opstap: een eerste stap op inputniveau die de voorwaarden schept waarop de mijlpalen verder bouwen. Een ingebouwd meetplan maakt systematische monitoring mogelijk, en dashboards tonen in één oogopslag wat gepland, uitgevoerd en gerealiseerd is.

### 7.2.3 Drie strategische doelen (transities) voor gerichte verandering

Bij het opstellen van het beleidsplan selecteerden we **drie transities** die bepalend zijn voor de realisatie van het begeleidingsplan 2025–2030. Ze veranderen onze begeleidingsaanpak en onze samenwerking met scholen en centra. Door hierop te focussen, zetten we tijd, expertise en middelen gericht in.

**Kwalitatief bereik versterken.** We willen ons kwantitatieve bereik kwalitatief versterken door de drie overkoepelende evidence-informed kaders gezamenlijk te gebruiken. Teams hebben al ervaring met evidence-informed begeleiden binnen hun pijler, maar nog niet met een gemeenschappelijke toepassing van de kaders (7.3.2). De overstap naar een gemeenschappelijke begeleidingsaanpak op basis van drie gedeelde kaders vraagt echter een organisatiebrede verandering. Deze transitie sluit ook aan bij de pijler Leerpunt en de implementatie van evidence-informed werken in het onderwijs.

**Duurzame impact via teacher leadership.** Met de VIV-werking willen we onderwijsprofessionals versterken om verandering te initiëren, mee vorm te geven en te ondersteunen. Dat gaat verder dan het opnemen van bijkomende taken: het vraagt een verschuiving in rollen, samenwerking en professionele cultuur (York-Barr & Duke, 2004). De literatuur benadrukt het belang van een gedeelde visie, vertrouwen, professionele autonomie, ondersteunend schoolleiderschap en tijd voor samenwerking (Harris, 2003; Katzenmeyer & Moller, 2009; Wenner & Campbell, 2017). Ook

onze eigen begeleidersrol verandert hierdoor, en ingrijpender dan we vooraf hadden ingeschat (hoofdstuk 8). Deze transitie vraagt daarom een gefaseerde aanpak, waarbij een opstap eerst de nodige voorwaarden schept en mijlpalen de verdere voortgang zichtbaar maken. Monitoring en praktijkonderzoek volgen die voortgang op.

**Nieuwe expertise ontwikkelen en delen met leraren (inspiratiescholen).** We versterken de samenwerking met scholen en centra door hen actief te betrekken bij de ontwikkeling, implementatie en evaluatie van nieuwe onderwijsaanpakken. Daarbij brengen we de praktijkkennis van schoolteams en de evidence-informed expertise van onze pedagogische begeleidingsdienst samen. Vanuit die wisselwerking vertalen we wetenschappelijke inzichten naar concrete onderwijspraktijken. Ook hier bouwen we eerst praktijkervaring op: via piloottrajecten in inspiratiescholen verzamelen we werkzame elementen, die in 2027–2028 de basis vormen voor het concept inspiratieschool (7.5). Onze inspiratiescholen spelen hierin een belangrijke rol. Ze delen hun ervaringen, inzichten en onderwijspraktijken met andere schoolteams en maken zichtbaar hoe evidence-informed onderwijsverbetering in de praktijk vorm kan krijgen.

**Wat we binnen de bestaande werking versterken, maar niet opnemen als transitie**. Niet elke ontwikkeling vraagt een afzonderlijk strategisch doel. De verbinding tussen meso- en microniveau is in het begeleidingsplan 2025–2030 expliciet opgenomen in de operationele doelen van elke pijler. We volgen die verbinding op via een indicator en borgen ze binnen de teams (9.1). Ook het delen van praktijkvoorbeelden tussen schoolleiders en een hogere begeleidingsfrequentie versterken we binnen de bestaande werking. Deze organisatorische en faciliterende acties ondersteunen de transities, maar vormen op zichzelf geen organisatiebrede invoering van een nieuwe werkwijze.

## 7.3 Eerste strategisch doel: een overkoepelende evidence-informed aanpak

**Strategisch doel 1.** Het versterken van een overkoepelende evidence-informed aanpak, per pijler en pijleroverschrijdend, met het oog op een kwalitatief bereik binnen onze scholen en centra.

### 7.3.1 Gedeelde kennisbasis

**Opstap (2025–2026).** We bouwen een gedeelde kennisbasis op rond de drie evidence-informed kaders.

| | |
|---|---|
| Procesniveau | Input |
| Beoogde situatie | Alle begeleiders en de schoolleiders en schoolbesturen van het (buitengewoon) secundair onderwijs beschikken over een gedeelde kennisbasis rond de drie evidence-informed kaders. Voor het (buitengewoon) basisonderwijs volgt de formele opleiding in 2026–2027. |
| Opvolging | Deelname aan het professionaliseringsaanbod: 100%. |

**Voortbouwen op eerdere professionalisering.** Dit doel bouwt voort op de interne professionalisering rond de twee EEF-kaders in 2023–2025: we vertaalden de leidraden en

stemden onze begeleiding er vanaf 2024–2025 op af (Begeleidingsverslag 2022–2025, pijler 9). In 2025–2026 breidden we deze professionalisering uit naar alle pedagogische begeleiders en naar de schoolleiders en schoolbesturen (met een afzonderlijke aanpak voor het basisonderwijs) en voegden we het model Evidence-informed werken in scholen van Leerpunt (EI-model) toe. Bij de uitrol wilden we *Effective Professional Development* (EEF) als richtsnoer hanteren. De monitoring toonde dat we vooral inzetten op de eerste bouwsteen, kennis opbouwen (7.3.2).

**Opzet van het aanbod.** De eerste stap was het ontwikkelen van een gedeelde kennisbasis bij alle begeleiders, schoolleiders en schoolbesturen. Dit is opgenomen als een opstap op inputniveau: een voorwaarde waarop de volgende mijlpalen verder bouwen. We volgen de opstap op via de deelname aan het professionaliseringsaanbod, met 100% als beoogde deelname in 2025–2026. Voor onze begeleiders organiseerden we een interne kennissessie over *A School's Guide to Implementation* (EEF), aangevuld met een externe vorming door Vicky Willegems over het EI-model (Leerpunt).

Het professionaliseringsaanbod voor schoolleiders en schoolbesturen rond *A School's Guide to Implementation* (EEF), EI-model (Leerpunt) en *Effective Professional Development* (EEF) liep van oktober 2025 tot maart 2026. Er was een afzonderlijke aanpak voor het basisonderwijs. Voor deze doelgroep kozen we ervoor om inductief aan de slag te gaan en een implementatieplan op te maken op basis van evidence-informed kaders. De formele opleiding volgt in 2026–2027. De streefwaarde van 100% geldt in 2025–2026 daarom voor het (buitengewoon) secundair onderwijs. De tabel met de deelname staat in de pijler Stichting Leerpunt, in hoofdstuk 6 (OD2 PBD-SLP | Meso - Schoolbreed evidence-informed), onder 6.1 "(Buitengewoon) basis- en secundair onderwijs", in het onderdeel "Bereik" van "EI-model - schoolbeleid".

### 7.3.2 Wat de monitoring aan het licht bracht

**Onvoldoende vertrouwen in de toepassing.** Tijdens een algemeen teamoverleg peilden we naar de mate waarin begeleiders zich bekwaam voelden om *A School's Guide to Implementation* (EEF) zelfstandig toe te passen. Alle begeleiders gaven aan zich daarvoor op dat moment nog onvoldoende zeker te voelen. Die vaststelling gaf aanleiding tot bijsturing van onze aanpak.

**Van kennis naar toepassing.** Dit signaal was om twee redenen belangrijk. *Effective Professional Development* (EEF) onderscheidt vier bouwstenen van effectieve professionalisering: kennis opbouwen, motiveren, technieken aanleren en verankeren in de praktijk. Ten eerste kan een gebrek aan zelfvertrouwen de motivatie ondermijnen, terwijl die een belangrijke voorwaarde is voor succesvolle professionalisering. Ten tweede zette onze interne professionalisering vooral in op kennis opbouwen; voor de andere bouwstenen, zoals voorbeeldmateriaal, oefenkansen en opvolging in de praktijk, was nog te weinig voorzien. Zonder die ondersteuning dreigde de volgende stap, het kader toepassen in de begeleiding van scholen, aan kwaliteit in te boeten.

**Een les voor onze eigen begeleiding.** Wat we bij onszelf vaststelden, geldt evengoed voor de scholen die we begeleiden: ook schoolleiders die een kader leren kennen, hebben ondersteuning

nodig om het in hun school toe te passen, net zoals leraren dat nodig hebben in hun onderwijsleerpraktijk.

**Resultaat.** Alle zestien POV-begeleiders namen deel aan de professionalisering; twaalf van hen woonden alle momenten bij. Voor de begeleiders is de beoogde deelname van 100% daarmee gerealiseerd. De deelname van schoolleiders, centra en schoolbesturen bespreken we bij de pijler Stichting Leerpunt en in de bijlage 'Bereik'.

### 7.3.3 Hoe we hebben bijgestuurd

**Kaders in samenhang.** We verbinden *A School's Guide to Implementation* (EEF) en *Effective Professional Development* (EEF) met het EI-model (Leerpunt), zodat begeleiders implementatieprocessen in scholen vanuit één samenhangend kader benaderen.

**Een praktische digitale tool.** Het digitale beleids- en implementatieplan (7.2.2), in eerste instantie ontwikkeld voor ons eigen beleidsplan, kan ook ingezet worden in begeleidingen van scholen. De tool ondersteunt op die manier onze begeleiders en scholen bij een kwaliteitsvolle en consistente toepassing van het EI-model (Leerpunt) en de implementatiecyclus uit *A School's Guide to Implementation* (EEF) bij het opstellen van een strategisch plan. Momenteel wordt ermee proefgedraaid in drie secundaire scholen met hoge noden.

**Een bewuste afbakening.** Voorlopig zijn de eerste twee fasen van de implementatiecyclus uit *A School's Guide to Implementation* (EEF) – ontdekken en ontwikkelen – uitgewerkt. De beperking tot deze twee fasen sluit aan bij de voortgang van de implementatieprocessen. De prioriteit ligt binnen de scholen bij het verkennen van de beginsituatie, het creëren van de nodige randvoorwaarden binnen de school en de planning van de implementatie. We werken de digitale tool verder uit naarmate scholen vorderen in het proces.

**Ondersteuning bij het gebruik.** De pedagogische begeleiders die de beleids-implementatietool inzetten in de drie secundaire scholen met hoge ondersteuningsnoden, en de begeleiders die in het (buitengewoon) basisonderwijs met het concept van het beleids-implementatieplan werken, krijgen gerichte begeleiding. Deze ondersteuning heeft als doel een correcte en samenhangende toepassing van de onderliggende evidence-informed kaders te waarborgen en het risico op een onjuiste of onvolledige toepassing ervan te beperken.

### 7.3.4 Vooruitblik 2026–2027

**De tool op zich volstaat niet.** Om het *evidence-informed model van Leerpunt* en de *implementatiecyclus uit A School's Guide to Implementation* (EEF) duurzaam te verankeren in de professionele cultuur en de dagelijkse werking van scholen, volstaat het niet om de toepassing ervan te beperken tot de beleids-implementatietool binnen het Provinciaal Leiderschapsvenster. De tool is een ondersteunend instrument, maar vormt geen doel op zich.

**Verdere verdieping is noodzakelijk.** Begeleiders geven aan dat een verdere verdieping in de ontdekkingsfase nodig is om hun eigenaarschap en handelingsbekwaamheid (agency) te versterken en zo het implementatieproces zelfstandiger en doelgerichter te ondersteunen.

**De juiste randvoorwaarden zijn cruciaal.** Onze ambitie reikt verder dan het gebruik van een tool. We willen scholen ondersteunen om evidence-informed werken en een doordachte implementatieaanpak structureel te integreren in zowel hun beleidsvoering als hun onderwijspraktijk. Dit veronderstelt dat we voldoende aandacht besteden aan de randvoorwaarden die nodig zijn om veranderingen niet alleen in gang te zetten, maar ook kwaliteitsvol te implementeren en duurzaam te verankeren. Daarbij richten we ons zowel op het mesoniveau (schoolbeleid en schoolorganisatie) als op het microniveau (het handelen van leraren op de klasvloer).

**Opstap (2026–2027).** We brengen in de fase 'Ontdekken' in kaart wat scholen nodig hebben om de drie evidence-informed kaders in hun werking te verankeren, en hoe we dat met data kunnen opvolgen.

| | |
|---|---|
| Procesniveau | Input |
| Beoogde situatie | We identificeren en onderbouwen ten minste drie essentiële randvoorwaarden voor een kwaliteitsvolle en duurzame implementatie van de drie evidence-informed kaders. Op basis van deze inzichten ontwikkelen we een werkingsconcept voor datagebruik. |
| Opvolging | We gaan na of minstens drie randvoorwaarden zijn onderbouwd en of het werkingsconcept aangeeft welke data we gebruiken om ze op te volgen. |

## 7.4 Tweede strategisch doel: *teacher leadership*

**Strategisch doel 2.** Het conceptueel ontwikkelen van teacher leadership met als doel de collectieve verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit binnen scholen en centra te vergroten en zo de impact te versterken.

### 7.4.1 Teacher leadership in de praktijk

**Een hefboom voor impact.** *Teacher leadership* maakt veranderingen duurzaam, omdat leraren ze zelf meedragen. Het is verankerd in ons VIV-concept en krijgt ook vorm binnen de vakgroepwerking, waar we doelgericht werken aan *collective teacher efficacy*: het gedeelde vertrouwen van leraren in hun vermogen om samen het leren van leerlingen te bevorderen.

**Eerst ervaring opbouwen.** We kozen er bewust voor om dit strategische doel pas in de loop van 2026–2027 verder uit te werken. Tijdens het schooljaar 2025–2026 lag de focus op het opdoen van praktijkervaring via pilootprojecten met VIV's in het (buitengewoon) basis- en secundair onderwijs (11.3). De eerste ervaringen overtroffen onze verwachtingen. Het concept VIV vond sneller ingang in de scholen dan oorspronkelijk voorzien en verspreidde zich ook buiten de pilootscholen.

### 7.4.2 Vooruitblik 2026–2027

**Risicobeheersing is noodzakelijk.** Hoewel deze snelle verspreiding wijst op een duidelijke belangstelling voor het concept, brengt ze ook risico's met zich mee. Hierdoor bestaat het risico dat scholen het concept op uiteenlopende manieren invullen, dat de rol en verantwoordelijkheden van de VIV onvoldoende duidelijk zijn en dat de noodzakelijke ondersteuning niet overal in dezelfde mate aanwezig is. Een te snelle opschaling kan bovendien de kwaliteit en duurzaamheid van de implementatie onder druk zetten. We willen de positieve dynamiek behouden, maar tegelijk vermijden dat de verspreiding van het concept vooruitloopt op de ontwikkeling van de noodzakelijke kwaliteitsvoorwaarden. Daarom zetten we in 2026–2027 prioritair in op praktijkonderzoek naar de rol, de taken en de ondersteuningsbehoeften van formele en informele VIV's. De resultaten moeten ons toelaten het concept verder te verfijnen, de randvoorwaarden voor een kwaliteitsvolle implementatie te expliciteren en de verdere uitrol gerichter te ondersteunen.

**Opstap 2026–2027**. We zetten personeel en expertise in voor een praktijkonderzoek in vier cases naar de rol van de VIV als brugfiguur tussen de pedagogische begeleidingsdienst, de schoolleiding en de onderwijsleerpraktijk.

| | |
|---|---|
| Procesniveau | Input |
| Beoogde situatie | We brengen de brugfunctie, het profiel en de randvoorwaarden van VIV's in kaart. De bevindingen vormen de basis voor de verfijning van het VIV-concept en voor de ontwikkeling van een leidraad waarmee scholen de VIV-werking structureel kunnen verankeren. |
| Opvolging | We vergelijken de bevindingen uit de vier cases per deelvraag, brengen de bevorderende en belemmerende factoren bij verdere uitrol in kaart en formuleren zo nodig een vervolgvraag. |

## 7.5 Derde strategisch doel: samenwerking via het model van de inspiratieschool

**Strategisch doel 3.** Het ontwikkelen van het concept inspiratieschool, waarbij onderwijsconcepten in samenwerking met scholen worden vertaald naar concrete, onderbouwde en inspirerende praktijkvoorbeelden die als hefboom dienen voor kwaliteitsontwikkeling in andere scholen.

**Verkenning.** Net als bij het tweede strategisch doel kozen we er bewust voor om dit doel pas uit te werken nadat we in de praktijk ervaring hebben opgebouwd. In 2025–2026 startten we piloottrajecten in twee scholen. In 2026–2027 zetten we die verder en starten we een derde traject:

- De Sterretjes (buitengewoon basisonderwijs)
  inspiratieschool voor het kennisrijke curriculum, via een oproep van de Vlaamse overheid.
- PIVA (secundair onderwijs)
  inspiratieschool voor rust en routines, op initiatief van POV.
- PIKOH (secundair onderwijs, opstart 2026–2027)
  inspiratieschool voor wiskundig probleemoplossend denken, op initiatief van POV.

**Een bewuste positionering.** Het model van de inspiratieschool raakt aan de verhouding tussen scholen onderling en vraagt daarom een zorgvuldige positionering. We kiezen voor scholen die hun praktijkvoorbeelden en ervaringen delen, zonder ze als modelscholen voor te stellen (11.2).

**Leren uit de piloottrajecten.** In 2026–2027 documenteren we systematisch de ervaringen en werkzame elementen uit de drie trajecten. Die praktijkbasis vormt het vertrekpunt voor het concept inspiratieschool, dat we in 2027–2028 expliciteren. We bepalen dan wat zo'n school kenmerkt, welke rol ze opneemt tegenover andere scholen en welke ondersteuning dat van de pedagogische begeleidingsdienst vraagt. Zo vermijden we, net als bij het tweede strategisch doel, dat de verspreiding vooruitloopt op de nodige kwaliteitsvoorwaarden.

## 7.6 Gefaseerde uitvoering van de strategische doelen

**Bewuste fasering.** Van de drie strategische doelen is er in dit eerste jaar één in uitvoering en zijn er twee in voorbereiding. Dat is een bewuste keuze. Elk van de drie doelen vraagt een transitie in het handelen van de onderwijsprofessionals in onze scholen én van onze eigen begeleiders, en transities die tegelijk opstarten, dreigen vast te lopen. Daarom faseren we. In 2026–2027 brengen we voor strategisch doel 1 in kaart wat scholen nodig hebben om de kaders tot in de onderwijsleerpraktijk te verankeren, starten we strategisch doel 2 op en bouwen we via de piloottrajecten de praktijkbasis voor strategisch doel 3. Niet méér doelen tegelijk, maar elk doel op het juiste moment.

# 8 Begeleidingsbeleid

**Van organisatie naar begeleiding.** Hoofdstuk 7 beschrijft hoe we onze organisatie hebben ingericht om het begeleidingsplan uit te voeren. Dit hoofdstuk gaat over de inhoudelijke aanpak: de principes van onze begeleiding, de rollen van onze begeleiders en de samenwerking met scholen en partners. Het begeleidingsbeleid gaat bewust vooraf aan het effectbeleid: de effecten die we in hoofdstuk 9 meten, hangen samen met de manier waarop we begeleiden.

**Drie inhoudelijke aanscherpingen.** In 2025–2026 behielden we onze koers, maar scherpten we onze aanpak op drie punten aan. We actualiseerden het rollenmodel, identificeerden een rol die we vooraf niet hadden beschreven en versterkten de samenwerking met scholen via gedeelde aanstellingen.

## 8.1 Het begeleidingsbeleid in één schema

**Een gedeeld overzicht.** Het visuele schema van ons begeleidingsbeleid is ontwikkeld als ondersteunend instrument voor alle medewerkers van POV, in het bijzonder nieuwe collega's die zich tijdens hun eerste maanden vertrouwd maken met onze begeleidingsaanpak.

**BIGGER als kapstok.** BIGGER bundelt bereik, impact, geïntegreerd begeleiden volgens de werkingsprincipes, de geïntegreerde inzet van begeleidingsrollen, externe expertise en scholen en centra aan het stuur. Het letterwoord verbindt elke individuele begeleiding met het grotere doel van onze dienst: meer kwalitatief bereik en duurzame impact op de onderwijsleerpraktijk.




**Eigenaarschap als vertrekpunt.** Het schema leest van rechts naar links. Het vertrekt bij scholen en centra aan het stuur (R) en verbindt hun eigenaarschap met onze begeleidingsaanpak (E, G, G) en de beoogde impact en het bereik (I, B). Die leesrichting benadrukt dat we vanuit het eigenaarschap van scholen en centra werken aan de resultaten die we samen willen bereiken.

**Opbouw van dit hoofdstuk.** We beginnen bij scholen en centra aan het stuur (8.2). Vervolgens bespreken we geïntegreerd begeleiden volgens de werkingsprincipes (8.3), de geïntegreerde inzet van begeleidingsrollen (8.4) en de externe expertise in een vernieuwd samenwerkingsmodel (8.5). Bereik en impact komen aan bod in hoofdstuk 9.

## 8.2 Scholen en centra aan het stuur

**Eigenaarschap bij de school.** Scholen en centra zitten zelf aan het stuur van hun kwaliteitsontwikkeling. Zij bepalen hun veranderproces en maken keuzes die aansluiten bij hun context, noden en ambities.

**Ondersteunen en aanjagen.** Dat uitgangspunt betekent niet dat we ons terughoudend opstellen. We ondersteunen en faciliteren, maar brengen ook thema's in die de school zelf niet aandraagt, bespreken wat data zichtbaar maken en houden vast aan afspraken wanneer een traject dreigt stil te vallen. De school neemt de beslissingen; wij bewaken dat die onderbouwd en tijdig worden genomen.

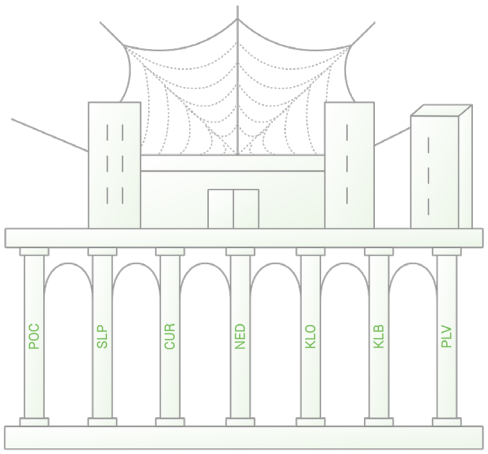
**Het evenwicht bewaken.** Dat evenwicht is het moeilijkst te bewaren wanneer een school onder druk staat, bijvoorbeeld bij een doorlichting, een directiewissel of aanhoudend zwakke resultaten. Juist dan bestaat het risico dat de begeleider het stuur overneemt en daarmee het eigenaarschap en de duurzaamheid van de verandering onder druk zet. Deze spanning komt terug bij de nieuwe regisseursrol (8.4).

## 8.3 Geïntegreerd begeleiden volgens werkingsprincipes

### 8.3.1 Eén vraag, meerdere pijlers

**De begeleidingsvraag als geheel.** We realiseren de operationele doelstellingen van het begeleidingsplan vanuit geïntegreerde begeleiding. Daarbij bekijken we een begeleidingsvraag in haar geheel en betrekken we de relevante pijlers en invalshoeken.

**Zeven pijlers, één samenhangend geheel.** Ons begeleidingsplan omvat zeven pijlers: POC (permanente ondersteuningscel), SLP (Stichting Leerpunt), CUR (curriculum), NED (Nederlands), KLO (krachtige leeromgeving), KLB (krachtige leerlingenbegeleiding) en PLV (provinciaal leiderschapsvenster). In onze visuele voorstelling dragen deze pijlers als kolommen één dak: het curriculaire spinnenweb van Van den Akker.

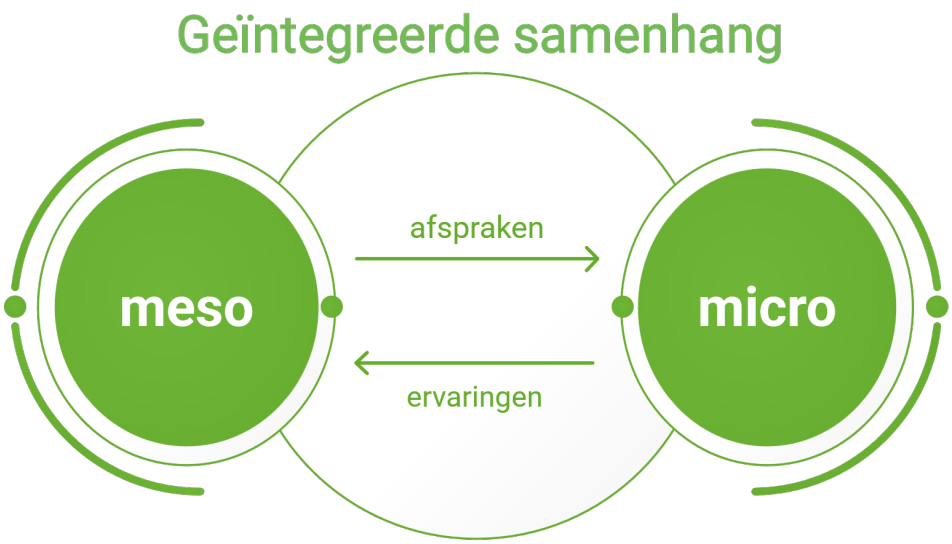


**Samenhang in het curriculum.** Het curriculaire spinnenweb maakt de samenhang zichtbaar tussen tien elementen: visie, leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, docentrollen, bronnen en materialen, groeperingsvormen, leeromgeving, tijd en toetsing. De visie vormt de centrale, verbindende schakel. Het schema drukt uit dat onze zeven pijlers bijdragen aan datzelfde curriculaire geheel. Daarom onderzoeken we bij elke begeleidingsvraag welke expertise nodig is en hoe we die waar nodig over de pijlers heen in samenhang inzetten.

**Samenhang in de praktijk.** Een vraag over evaluatiebeleid illustreert waarom die brede blik nodig is. Om te bepalen wat en hoe een school evalueert, moet ze helder hebben welke leerdoelen ze nastreeft, hoe die zijn opgebouwd in leerlijnen en hoe ze in de lessen aan bod komen. In onze begeleiding verbinden we daarom de expertise rond evaluatie met die rond curriculum en didactiek. Zo helpen we de school om nieuwe evaluatieafspraken te laten doorwerken in de onderwijsleerpraktijk. Zonder die samenhang dreigt een herziening van het evaluatiebeleid beperkt te blijven tot afspraken op papier.

### 8.3.2 Begeleiding op meso- en microniveau

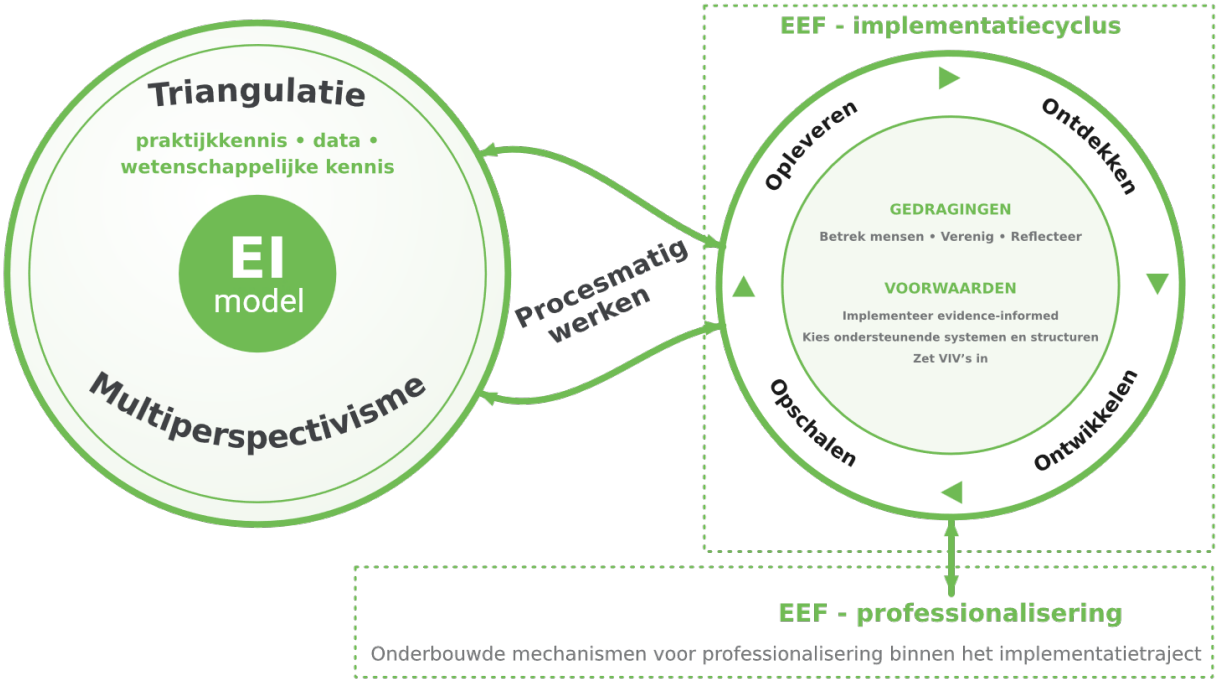
**Meso en micro zijn onlosmakelijk verbonden.** Afspraken op mesoniveau moeten herkenbaar worden in het handelen op microniveau; omgekeerd voeden ervaringen uit de onderwijsleerpraktijk de verdere beleidskeuzes. De pijlen in beide richtingen in ons schema tonen die voortdurende wisselwerking. In 2022–2025 lag de nadruk nog vooral op het mesoniveau. In het begeleidingsplan 2025–2030 krijgt het microniveau meer expliciete aandacht in de operationele doelen, afgestemd op de eigenheid van elke pijler.




**De samenhang bewaken.** We volgen deze wisselwerking op via een kwalitatieve indicator. Waarom we hiervoor geen afzonderlijk strategisch doel formuleren, lichten we toe in 7.2.3.

### 8.3.3 Drie evidence-informed kaders

**Overkoepelende kaders.** Onze geïntegreerde aanpak is onderbouwd door drie evidence-informed kaders: het EI-model van Leerpunt, *A School's Guide to Implementation* (EEF) en *Effective Professional Development* (EEF). Elk kader heeft een eigen functie. Hoe ze elkaar aanvullen en waarom we alle drie gebruiken, lichten we toe in 9.1.




**Twee verbonden cirkels.** In ons schema brengen we deze kaders samen in twee verbonden cirkels. Links staat het EI-model (Leerpunt): het combineren van praktijkkennis, data en wetenschappelijke kennis, met aandacht voor verschillende perspectieven. Rechts staat het procesmatig werken, vanuit onze vertaling van *A School's Guide to Implementation* (EEF). Die omvat vier fasen — ontdekken, ontwikkelen, opschalen en opleveren — met in de kern drie gedragingen: mensen betrekken, verenigen en reflecteren. Daaraan koppelen we de drie voorwaarden uit het EEF-kader, vertaald naar onze werking: evidence-informed implementeren, ondersteunende systemen en structuren kiezen en VIV's inzetten. *Effective Professional Development* (EEF) biedt de onderbouwde mechanismen om de professionalisering binnen dit implementatietraject vorm te geven.

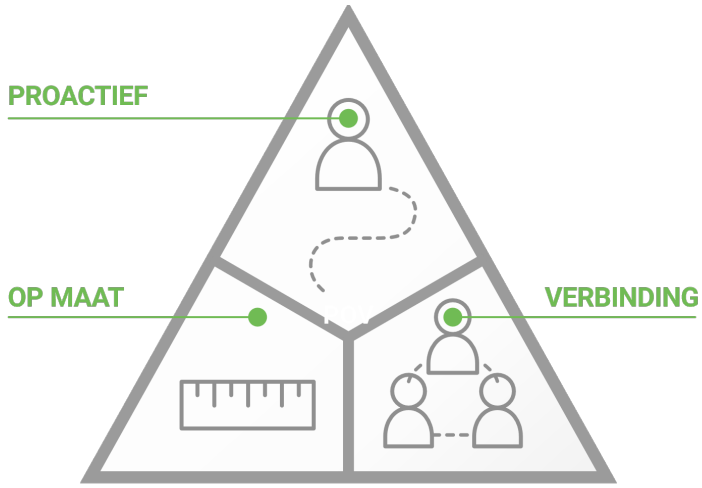
**VIV's als ondersteunende voorwaarde.** De inzet van VIV's maakt zo integraal deel uit van ons kwaliteitsmodel. We beschouwen hun werking als een voorwaarde die bijdraagt aan het slagen van de implementatie.

**Aanvulling voor curriculumontwikkeling.** Voor de pijler curriculum vullen we deze kaders aan met het *Backward Design*-model van Wiggins en McTighe.

**Samenhang als uitgangspunt.** Door deze kaders met elkaar te verbinden, streven we naar een begeleidingsaanpak waarin curriculumontwikkeling, implementatie, professionalisering en evidence-informed werken elkaar versterken.

### 8.3.4 Werkingsprincipes

Binnen onze geïntegreerde begeleiding hanteren we drie werkingsprincipes die we de voorbije jaren met succes hebben toegepast. Hun beginletters vormen samen onze naam: POV.



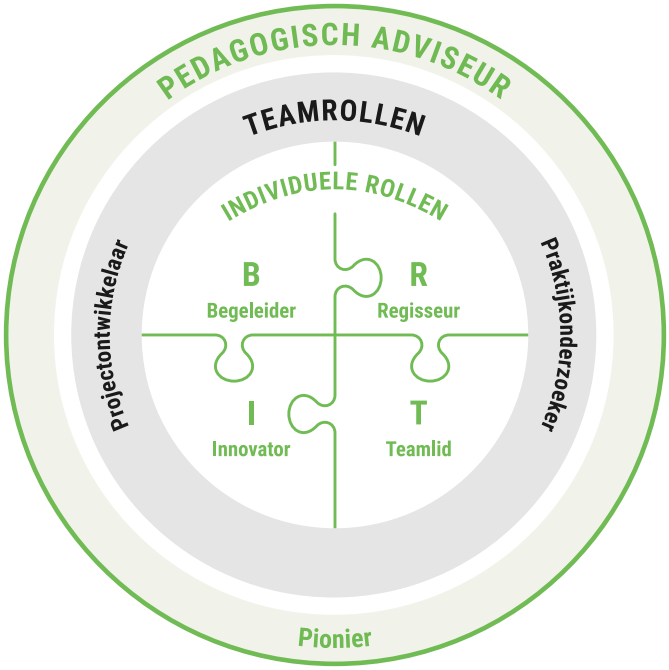

- **Proactief.** We nemen zelf contact op met alle scholen om begeleiding aan te bieden. We wachten niet op een begeleidingsvraag.
- **Op maat van de school.** We bieden gedifferentieerde begeleiding aan, van meedenken als klankbord en ondersteunen tot modelleren. Welke vorm passend is, hangt af van de ontwikkelingsfase van de school en de voortgang binnen het betrokken thema.
- **Verbinding.** We blijven, in afstemming met de school, betrokken tot de vooropgestelde doelen zijn bereikt.

**Continuïteit als aandachtspunt.** De resultaten van dit werkjaar bevestigen het belang van deze drie principes, maar laten ook zien dat het principe verbinding onder druk staat. Betrokken blijven tot de doelen zijn bereikt, blijkt in de praktijk het kwetsbaarst. Uit de bevraging bij schoolleiders over de trajecten met hoge frequentie bleek dat de kritiek vooral betrekking had op twee aspecten: de behoefte aan een flexibelere begeleidingsfrequentie en onderbrekingen in de begeleiding, meestal als gevolg van personeelswissels of doorlichtingen (11.1). Verbinding vraagt daarom niet alleen betrokkenheid van de begeleider, maar ook een organisatie die de continuïteit van de begeleiding waarborgt. Dit stelt eisen aan zowel het personeelsbeleid als het handelen van de begeleider.

## 8.4 Geïntegreerde inzet van begeleidingsrollen

Een geïntegreerde begeleidingsaanpak vraagt om een bewuste en doelgerichte inzet van verschillende begeleidingsrollen in onderlinge samenhang. Het rollenmodel verduidelijkt wat we van iedere begeleider verwachten en welke rollen we op teamniveau opnemen.

### 8.4.1 De opbouw van het rollenmodel en de actualisering




Het model bestaat uit drie schillen. De binnenste schil omvat de vier individuele rollen, voorgesteld als in elkaar grijpende puzzelstukken. De middelste schil omvat de twee teamrollen. De buitenste schil bestaat uit één bijkomende rol voor medewerkers met een opdracht als pedagogisch adviseur.

Per rol beschrijft het model kritische kenmerken en rolcompetenties. Niet iedere begeleider neemt alle rollen op; de verdeling hangt af van de opdracht en wordt binnen het team afgestemd.

- **De begeleider.** Ondersteunt scholen en teams vanuit expertise en helpt hen om pedagogische en didactische ontwikkeling in de praktijk vorm te geven.
- **De regisseur.** Bewaakt samen met de school de samenhang en voortgang van verandertrajecten en helpt om de nodige expertise en ondersteuning op het juiste moment samen te brengen.
- **De innovator.** Reflecteert over het eigen professioneel handelen en vernieuwt de begeleidingspraktijk op basis van feedback, onderzoek en ervaringsuitwisseling.
- **Het teamlid.** Werkt actief samen met collega's, deelt expertise en informatie en draagt bij aan de gezamenlijke kwaliteit van de werking.
- **De projectontwikkelaar.** Werkt mee aan het vormgeven, uitvoeren en opvolgen van projecten, samen met collega's en partners.

- **De praktijkonderzoeker.** Onderzoekt samen met collega's de eigen praktijk en gebruikt onderzoekskennis om de werking verder te versterken.
- **De pionier.** Neemt als pedagogisch adviseur een voortrekkersrol op in het verkennen en mee richting geven aan nieuwe ontwikkelingen binnen de werking van POV.

In januari 2026 actualiseerden we het rollenmodel op drie punten.

**Afstemming op het begeleidingsplan.** We stemden de formulering van de kritische kenmerken en de rolcompetenties af op het begeleidingsplan 2025–2030. Die actualisering was nodig om het rollenmodel richting te laten geven aan het handelen van medewerkers bij de uitvoering van het nieuwe plan.

**Navorming geïntegreerd in begeleiding.** We integreerden de afzonderlijke rol van navormer in de rol van begeleider. Vanuit het kader *Effective Professional Development* (EEF) willen we kennisoverdracht en kennisversterking verbinden met de toepassing en verankering in de praktijk. Door beide rollen samen te brengen, positioneren we professionalisering als een integraal onderdeel van het begeleidingstraject en voorkomen we dat vormingsmomenten losstaan van de verdere begeleiding.

**Van bruggenbouwer naar pionier.** We scherpten de bijkomende rol van de pedagogisch adviseur aan: de vroegere bruggenbouwer werd pionier. Als kennis- en informatiemakelaar verdiept de pionier zich in recent onderzoek en literatuur om nieuwe begeleidingswegen te ontwikkelen. De pionier ontwikkelt en test hiervoor materiaal, verbetert en borgt het en ondersteunt collega's bij het instappen in deze begeleidingswegen. Zo sluit de adviseursrol sterker aan bij onze kernwaarde *vernieuwend* en de aandacht voor kwaliteitsvol materiaal in het begeleidingsplan 2025–2030. De pilootgroep die het beleids- en implementatieplan ontwikkelde (7.2.2), vormt de eerste toepassing van deze rol in de praktijk.

### 8.4.2 Nieuwe rol toegevoegd bij reflectie: regisseur van veranderingsprocessen

*Hoe de regisseursrol zichtbaar werd*

**Een rol zichtbaar vanuit de praktijk.** Bij de reflectie op het voorbije werkjaar en het schrijven van dit begeleidingsverslag werd duidelijk dat de beschreven rollen het begeleidingswerk niet meer volledig dekten. Tijdens de implementatie van het kennisrijke curriculum in het basisonderwijs, meer specifiek binnen de VIV-werking, tekende zich de rol van regisseur van veranderingsprocessen af.

**De VIV-werking als aanleiding.** De schoolleider en de VIV sturen de implementatie aan. Uit gesprekken met de betrokken begeleider bleek dat dit een bredere invulling van de begeleiding vraagt. Naast ondersteuning en inhoudelijk advies bewaakt de begeleider de samenhang, brengt zij de juiste mensen samen en ondersteunt zij de vertaling van inhoudelijke kaders naar het schoolbeleid en de onderwijsleerpraktijk. Vanuit die coachende en regisserende positie helpt zij de

voorwaarden voor een kwaliteitsvol, doelgericht en duurzaam veranderingsproces te creëren, terwijl het eigenaarschap bij de school blijft.

**Responsief werken in de praktijk.** De regisseursrol is intussen opgenomen in het rollenschema als een van de vier individuele rollen (8.4.1). Daarmee illustreert ze het responsief werken uit hoofdstuk 3: inzichten uit de praktijk leiden tot bijsturing van ons eigen model. De rol situeert zich vooral op mesoniveau: de begeleider werkt met de schoolleider en de VIV aan de randvoorwaarden waarbinnen leraren hun onderwijsleerpraktijk versterken (8.3.2).

*Welke opdrachten koppelen we aan de regisseursrol*

**Professionalisering regisseren.** De begeleider brengt in kaart welke kennis en vaardigheden de schoolleider, de VIV en het schoolteam nodig hebben en stemt de professionalisering daarop af. Daarbij selecteert de begeleider kritisch wetenschappelijke en praktijkgerichte kennis en betrekt waar nodig collega's of externen. Zo komt de juiste expertise op het juiste moment bij de juiste mensen terecht.

**Veranderingsprocessen coachen.** Dit is wellicht het meest complexe onderdeel van de regisseursrol. De begeleider helpt schoolleiders en VIV's om uitdagingen te analyseren, haalbare oplossingen uit te werken en hun implementatieplan op te volgen. Bij weerstand, organisatorische knelpunten of inhoudelijke vragen denkt de begeleider mee, zonder de verantwoordelijkheid over te nemen. Met gerichte vragen en feedback versterkt de begeleider hen in het aansturen van de verandering. Zo groeit binnen de school het vermogen om veranderingen zelfstandig en duurzaam te realiseren.

**Scholen verbinden in een lerend netwerk.** De begeleider brengt VIV's en scholen samen om kennis en ervaringen te delen en gezamenlijk te reflecteren. Daarbij verbinden ze inzichten uit onderzoek, leerplanontwikkeling en professionalisering met hun eigen praktijk. Zo leren scholen van elkaar en versterken ze de implementatie van het kennisrijke curriculum.

*Wat de regisseursrol vraagt van de begeleider*

**Inzicht in implementatie- en veranderkunde.** De begeleider ontwerpt een professionaliseringsaanbod vanuit de noden van de school en de fase van het veranderingsproces, en niet louter vanuit de eigen expertise.

**Professionalisering organiseren.** De begeleider hoeft de professionalisering niet altijd zelf te geven en schakelt andere expertise in wanneer die geschikter is.

**Het proces bij de school laten.** De begeleider ondersteunt de schoolleider en de VIV om de verandering zelf aan te sturen, ook wanneer de school trager vooruitgaat dan gewenst. Voor wie graag zelf de motor van de verandering is, schuilt hier een valkuil: de verleiding om een stilvallend traject toch zelf over te nemen. Dat kan op korte termijn resultaat opleveren, maar dreigt het eigenaarschap van de school en de duurzame impact te ondermijnen.

*Waar de regisseursrol spant*

De regisseursrol brengt drie spanningen mee die om verdere uitwerking en gezamenlijke afweging vragen.

**Regisseren en overnemen.** De grens tussen ondersteunen en overnemen verschilt per school en per situatie. Een school die vastloopt, kan expliciet vragen om het proces over te nemen. Wanneer de begeleider blijft coachen, kan de school dit als onvoldoende ondersteuning ervaren. We beschikken nog niet over een gedeeld referentiekader om hierin afwegingen te maken. De ontwikkeling daarvan is een belangrijke opdracht.

**Kwaliteitsbewaking en eigenaarschap.** We bewaken dat de kerncomponenten van een professionaliseringsinitiatief behouden blijven (10.4). Tegelijk maakt de school zelf keuzes en stuurt ze de uitvoering aan (8.2). Dat vraagt afstemming wanneer de school een kerncomponent weglaat of aanpast. Hoe we dan de kwaliteit bewaken én het eigenaarschap van de school respecteren, hebben we nog niet uitgeklaard.

**Zichtbaarheid en meetbaarheid.** Wanneer de begeleider meer op de achtergrond werkt, wordt de bijdrage minder zichtbaar voor de school en in onze registraties. De indicator ‘60% van de begeleidingsuren binnen de klasvloercontext’ (9.1) maakt niet vanzelf zichtbaar hoe de regisseursrol via de schoolleider en de VIV doorwerkt tot in de klas. Een kwaliteitsvol traject kan daardoor lager scoren op deze indicator. Bij de interpretatie moeten we daarom rekening houden met het type traject en de rol van de begeleider.

*Wat we ermee doen*

**Verdere uitwerking met het team.** In 2026–2027 werken we de regisseursrol samen met alle begeleiders verder uit. We verfijnen de kritische kenmerken en rolcompetenties en nemen de rol op in het inwerkingstraject voor nieuwe begeleiders. Daarbij richten we ons op twee vragen.

- **Waar is de rol van toepassing?** We onderzoeken of de regisseursrol ook buiten de VIV-werking voorkomt. De vaste begeleider in de trajecten met hoge frequentie in het (buitengewoon) secundair onderwijs lijkt een vergelijkbare positie in te nemen (11.1).
- **Welke ondersteuning hebben begeleiders nodig?** We bepalen wat begeleiders nodig hebben om de rol in de praktijk op te nemen. Vanuit de ervaring met strategisch doel 1 voorzien we naast een rolbeschrijving ook modelleren en intervisie: kennis van de rol moet samengaan met het vertrouwen en de vaardigheid om ze uit te oefenen (7.3.2).

## 8.5 Externe expertise in een vernieuwd samenwerkingsmodel

**Samenwerken vanuit onze makelaarsrol.** Als relatief kleine organisatie kiezen we ervoor om onze impact niet uitsluitend te vergroten door interne capaciteit uit te bouwen, maar ook door doelgericht samen te werken met externe partners.

**Van gedeelde aanstellingen naar expertise in cocreatie en uitwisseling.** We zetten al geruime tijd in op buitenbaanbegeleiders die een 20%-opdracht bij POV combineren met een opdracht in een school. In 2025–2026 verbonden we binnen deze formule de praktijkexpertise uit de school doelgericht met de expertise binnen POV en maakten we die breder beschikbaar voor andere provinciale scholen. Voor de studierichtingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs biotechnologische (en chemische) wetenschappen resulteerde dit in een gezamenlijk uitgewerkt concept. Alle POV-scholen die deze studierichtingen aanbieden, ontwikkelden zo een gedeelde taal, gemeenschappelijke provinciale doelen en een gezamenlijke visie op het realiseren van de studierichtingsspecifieke doelen bij leerlingen.

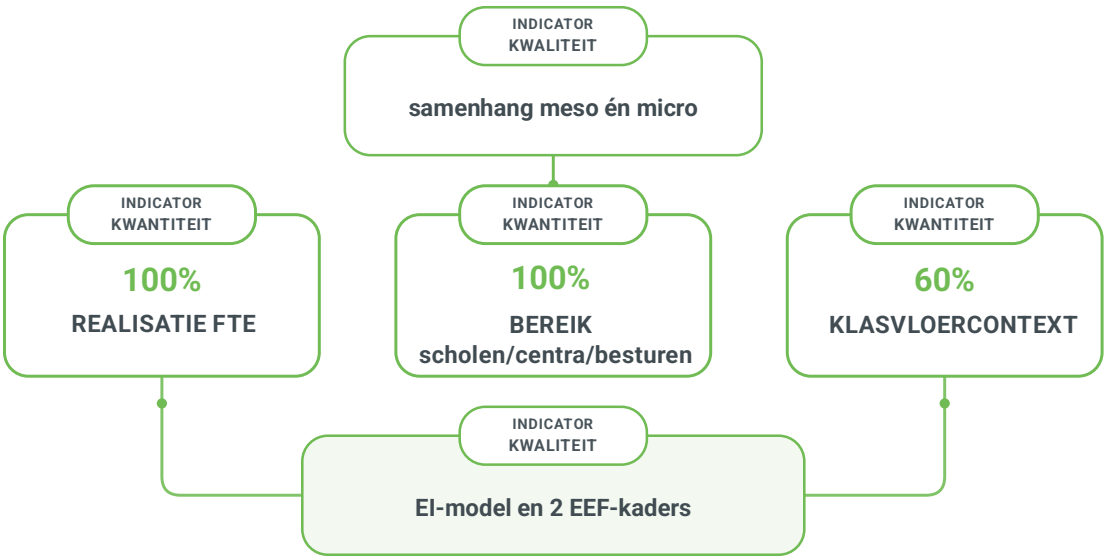
**Verdere uitbouw in evenwicht.** We bouwen voort op de positieve ervaring in 2025–2026, met blijvende aandacht voor een goede afstemming tussen de aansturing en coaching vanuit POV en de ondersteuning en verwachtingen van de school. Ook bij nieuwe samenwerkingen bewaken we dat de opgebouwde expertise de betrokken school, andere scholen én POV versterkt.

# 9 Effectbeleid

Als pedagogische begeleidingsdienst zijn we decretaal verplicht een effectbeleid uit te werken, met aandacht voor zowel bereik als impact. Bereik gaat over de mate waarin onze begeleiding de beoogde doelgroepen effectief bereikt. Impact gaat over de veranderingen die de begeleiding teweegbrengt in de onderwijsleerpraktijk, en over de duurzaamheid daarvan. We bespreken eerst het bereik (9.1) en daarna de impact (9.2).

## 9.1 Bereik en de vijf indicatoren

Het effect dat we willen realiseren, vertaalt zich in vijf indicatoren die zowel het kwantitatieve als het kwalitatieve bereik van onze begeleiding zichtbaar maken. Voor de volledige uitwerking verwijzen we naar het begeleidingsplan 2025–2030 (p. 211–221) en naar de bijlage 'Bereik' bij dit verslag.




Bereik vatten we daarbij niet uitsluitend op als het aantal scholen, centra en besturen dat tot op de klasvloer wordt bereikt. Ook de inzet van de beschikbare personeelscapaciteit en de inhoudelijke kwaliteit van de begeleiding worden in beeld gebracht.

### 9.1.1 De drie kwantitatieve indicatoren

We blijven het begeleidingsplan 2025–2030 volgen en gebruiken de drie kwantitatieve indicatoren om onze werking op te volgen.

| Kwantitatieve indicator | Streefwaarde | Gerealiseerd |
|---|---|---|
| 1. Realisatie van de operationeel realiseerbare FTE | 100% | ✓ |
| 2. Bereik van scholen, centra en schoolbesturen | 100% | ✓ |
| 3. Aandeel begeleidingsuren binnen klasvloercontext | 60% | × |

Dit schooljaar hebben we twee van onze drie streefwaarden (nagenoeg) gehaald. We hebben de personeelsinzet die operationeel haalbaar was nagenoeg volledig ingevuld (99,77%) en alle scholen, centra en schoolbesturen bereikt. Het aandeel begeleidingsuren dat rechtstreeks verband hield met de onderwijsleerpraktijk bleef onder de streefwaarde van 60%.

Sinds medio 2025–2026 kunnen de teams deze drie in real time opvolgen via interactieve dashboards (7.1).

### 9.1.2 Waarom we twee kwalitatieve indicatoren hebben toegevoegd

De kwantitatieve indicatoren geven zicht op hoeveel personeel we inzetten, wie we bereiken en hoe we onze begeleidingsuren verdelen. In het begeleidingsplan 2025–2030 besteden we ook aandacht aan de kwaliteit en de samenhang van onze begeleiding. Om die aspecten gericht op te volgen, vullen we de bestaande indicatoren aan met twee kwalitatieve indicatoren.

| Kwalitatieve indicator | Wat volgen we op? |
|---|---|
| 4. Samenhang tussen meso en micro | De mate waarin de begeleiding op mesoniveau en die op microniveau op elkaar aansluiten en elkaar versterken. |
| 5. Herkenbare en samenhangende inzet van de drie evidence-informed kaders | De mate waarin de drie kaders herkenbaar zijn in onze begeleidingskeuzes en in samenhang worden toegepast. |

### 9.1.3 Wat de vijfde indicator wel en niet afbakent

We passen deze indicator uitsluitend toe op langdurige begeleidingstrajecten waarin we een verandering systematisch voorbereiden, uitvoeren en opvolgen. Binnen die trajecten gaan we na in welke mate we de drie evidence-informed kaders herkenbaar en in samenhang toepassen.

***Van twee naar drie kaders***

Bij de opmaak van het begeleidingsplan 2025–2030 koos POV aanvankelijk voor twee overkoepelende evidence-informed kaders van de *Education Endowment Foundation* (EEF), *A School's Guide to Implementation* en *Effective Professional Development*.

Het definitieve model voor evidence-informed onderwijs van Leerpunt was op dat moment nog niet beschikbaar. Leerpunt publiceerde het model, ontwikkeld door de Vrije Universiteit Brussel, in oktober 2025. In de loop van het schooljaar 2025–2026 namen we het op als derde kader in onze gemeenschappelijke begeleidingsaanpak. Indicator 5 verwijst daarom intussen naar drie kaders, in plaats van de twee uit het begeleidingsplan.

Daarmee gaven we concreet invulling aan onze waarde *vernieuwend*. We stuurden onze aanpak bij zodra het definitieve model beschikbaar was. Die keuze maakte de uitvoering van het eerste strategisch doel van ons beleids- en implementatieplan complexer, omdat we het nieuwe model moesten afstemmen op de twee EEF-kaders en de drie samen moesten vertalen naar onze begeleidingspraktijk.

De drie evidence-informed kaders vullen elkaar aan, omdat elk kader een andere vraag beantwoordt.

- **Het EI-model van Leerpunt** gaat over hoe we onderbouwde keuzes maken. Het biedt een gemeenschappelijke taal om praktijkkennis, wetenschappelijke kennis en data samen te brengen, verschillende perspectieven te betrekken en keuzes te toetsen en bij te sturen.
- ***A School's Guide to Implementation*** gaat over hoe we een verandering laten slagen. Het biedt houvast om ze planmatig voor te bereiden, uit te voeren, op te volgen en duurzaam te verankeren.
- ***Effective Professional Development*** gaat over hoe we professionals versterken. Het beschrijft welke mechanismen professionalisering effectief maken en hoe we die doelgericht vormgeven.

Geen van de drie volstaat op zich: een onderbouwde keuze zonder implementatieplan blijft op papier staan, en een goed plan zonder effectieve professionalisering verandert de praktijk niet. Wat de drie kaders verbindt, is datagebruik. Bij de start gebruiken we data om de beginsituatie in beeld te brengen, tijdens de uitvoering om de voortgang te monitoren en waar nodig bij te sturen. Samen vormen ze het fundament van onze begeleiding.

### 9.1.4 Waarom de kaders lichtgroen staan in het schema

In het schema staan de kaders (EI-model en 2 EEF-kaders) in het lichtgroen. Die kleur maakt zichtbaar dat de invoering ervan een ingrijpende verandering vraagt in ons organisatie- en personeelsbeleid en in onze begeleidingspraktijk. Ook voor scholen heeft de toepassing van de kaders gevolgen voor de manier waarop ze werken aan kwaliteitsontwikkeling, veranderingen invoeren en professionalisering vormgeven.

Daarom richt het eerste strategische doel van ons beleids- en implementatieplan zich op het invoeren, kwaliteitsvol toepassen en duurzaam verankeren van de drie kaders. Hoofdstuk 7.3 licht toe hoe we deze verandering aanpakken.

De samenhang tussen meso en micro vraagt geen organisatiebrede invoering van een nieuwe werkwijze, ook al krijgt het microniveau in het begeleidingsplan 2025–2030 meer expliciete aandacht (8.3.2). Ze krijgt daarom geen lichtgroene markering. Hier ligt de opdracht in het opvolgen en borgen van die samenhang (7.2.3).

### 9.1.5 De resultaten van 2025–2026

Hieronder vatten we de belangrijkste resultaten samen. Alle cijfers staan in de bijlage 'Bereik' bij dit verslag.

| Indicator | Streefwaarde | Resultaat | Gerealiseerd |
|---|---|---|---|
| 1. Realisatie van de operationeel realiseerbare FTE | 100% | 99,77% (14,10 van 14,13 FTE; 15.225,10 van 15.260,40 uur) | ✓ |
| 2. Bereik van scholen, centra en schoolbesturen | 100% | 100% (alle organisaties binnen de formele opdracht bereikt) | ✓ |

| Indicator | Streefwaarde | Resultaat | Gerealiseerd |
|---|---|---|---|
| 3. Aandeel begeleidingsuren binnen klasvloercontext | 60% | 54,44%<br>(8.817,05 van 16.194,99 uur) | × (*) |
| 4. Samenhang tussen meso en micro | kwalitatief | 71,54% van de interventies op meso en 28,46% op micro | - (**) |
| 5. Herkenbare en samenhangende inzet van de drie evidence-informed kaders | kwalitatief | nog niet van toepassing (2025–2026 was een voorbereidingsjaar) | - (***) |

Drie resultaten verdienen toelichting.

(*) Het aandeel begeleidingsuren binnen de klasvloercontext bedraagt 54,44%. Dat is 5,56 procentpunt onder de streefwaarde van 60%. Voor de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) bedraagt het aandeel 54,82% en voor de permanente ondersteuningscel (POC) 49,44%.

De resultaten verschillen per PBD-pijler. KLB (68,74%) en PLV (68,83%) overschrijden de streefwaarde. CUR (51,72%), KLO (52,14%) en NED (53,40%) blijven eronder.

Sinds 2025–2026 berekenen we dit aandeel door de uren voor professionaliseringsinitiatieven binnen de klasvloercontext te delen door het totale aantal uren dat overeenkomt met de operationeel realiseerbare personeelsinzet. Uren voor interne afstemming, kwaliteitszorg, rapportering en verplaatsingen tellen mee in dat totaal. Een resultaat onder de streefwaarde geeft dus aan dat een kleiner deel van de beschikbare uren binnen de klasvloercontext is ingezet dan vooropgesteld.

In 2024–2025 vond 56% van de geregistreerde begeleidingstijd plaats in de schoolcontext. Door de gewijzigde berekeningswijze zijn de cijfers van beide schooljaren niet rechtstreeks vergelijkbaar. Voor de PBD geldt het resultaat van 2025–2026 daarom als nulmeting voor de volgende schooljaren. Bij de POC beïnvloedden langdurige afwezigheden de werking, waardoor het resultaat onvoldoende representatief is als nulmeting. Voor de POC meten we in 2026–2027 opnieuw.

Bij de tussentijdse evaluatie van het begeleidingsplan bekijken we per pijler of we een groter deel van de beschikbare uren binnen de klasvloercontext kunnen inzetten. We toetsen ook of de streefwaarde van 60% haalbaar is, rekening houdend met de tijd die de overige taken vragen.

(**) In het eerste uitvoeringsjaar vond 71,54% van de geregistreerde interventies over de vijf PBD-pijlers heen plaats op mesoniveau en 28,46% op microniveau. Het aandeel interventies op mesoniveau bedroeg 97,88% in het (buitengewoon) basisonderwijs, 65,00% in het (buitengewoon) secundair onderwijs en 92,72% in het volwassenenonderwijs.

Die verdeling hangt samen met de opstartfase van de implementatietrajecten en met de keuze in het begeleidingsplan 2025–2030 om met VIV's te werken. Bij de opstart ligt het accent op mesoniveau. Samen met de school maken we afspraken en werken we aan de voorwaarden om de beoogde verandering in de onderwijsleerpraktijk toe te passen.

In het (buitengewoon) basisonderwijs, waar de VIV-werking het verst gevorderd is, vond 2,12% van de geregistreerde PBD-interventies plaats op microniveau. Dat is het laagste aandeel van de drie onderwijsniveaus. VIV's ondersteunen leraren binnen hun eigen school bij de vertaalslag naar de onderwijsleerpraktijk. De PBD registreert haar eigen interventies. De tijd die VIV's aan die ondersteuning besteden, blijft daardoor buiten beeld.

De percentages laten zien op welk niveau de PBD rechtstreeks begeleidt. Om de samenhang tussen meso en micro te beoordelen, moeten we ook nagaan hoe afspraken op mesoniveau doorwerken in de onderwijsleerpraktijk en welke bijdrage VIV's daaraan leveren. Diezelfde beperking van de registratie komt aan bod bij de regisseursrol (8.4.2).

(***) In 2025–2026 werden de drie evidence-informed kaders voor het eerst toegepast in langdurige trajecten: bij de opmaak van de implementatieplannen in het (buitengewoon) basisonderwijs en via de digitale beleids- en implementatietool in drie secundaire scholen met hoge noden (7.3). Omdat die toepassing nog in een proeffase zat, hebben we de indicator niet gemeten.

### 9.1.6 Extra op te volgen vanaf 2026–2027

**Streefcijfers per doelgroep.** Bij de goedkeuring onder voorwaarden van de begeleidingsplannen voor 2025–2030 bepaalde de overheid dat pedagogische begeleidingsdiensten kwantitatieve streefcijfers moeten vastleggen voor het bereik per doelgroep. POV neemt deze opvolging op binnen de indicator 'Bereik van scholen, centra en schoolbesturen'. Aan de hand van de rolgebaseerde indeling uit 5.1 brengen we in beeld hoe de deelnames over de doelgroepen verdeeld zijn.

Het schooljaar 2025–2026 geldt als proefjaar en nulmeting. In 2026–2027 werken we de berekeningswijze verder uit en bepalen we per doelgroep referentiewaarden als basis voor de streefcijfers.

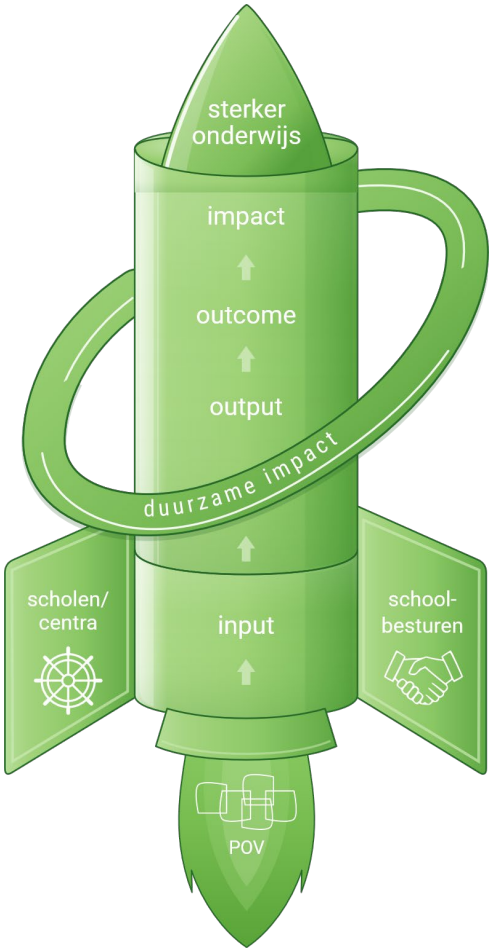
Voor deze opvolging gebruiken we uitsluitend samengevoegde aantallen deelnames per doelgroep. Daarbij verwerken we geen persoonsgegevens en rapporteren we alleen op het niveau van de doelgroepen. Elke deelname telt afzonderlijk. Wie meermaals deelneemt, wordt dus meermaals meegeteld. De cijfers tonen het deelnamevolume en de verdeling over de doelgroepen. Omdat we per doelgroep niet beschikken over het totale aantal potentiële deelnemers in scholen en centra, kunnen we geen bereikpercentage per doelgroep berekenen.

## 9.2 Impact en duurzame impact

Ons effect willen we niet alleen vertaald zien in bereik, maar ook in impact. Daarbij maken we een onderscheid tussen impact en duurzame impact. Duurzame impact omsluit de impact: het gaat om verandering die werkelijk verankerd raakt in de school.

### 9.2.1 Impact

Onder impact verstaan we de verandering in de schoolwerking en uiteindelijk in het leren en de ontwikkeling van leerlingen, waaraan een doelgerichte begeleidingsinterventie een bijdrage levert. Scholen veranderen zelf. De pedagogische begeleiding veroorzaakt die verandering niet, maar ondersteunt ze en draagt ertoe bij.




**Resultaatketen.** We bouwen onze bijdrage aan impact stapsgewijs op via de resultaatketen. Die onderscheidt vier opeenvolgende niveaus: input, output, outcome en impact (Funnell & Rogers, 2011). Elke operationele doelstelling doorloopt die logica stap voor stap.

- **Input** omvat wat POV inzet om scholen kwaliteitsvol te begeleiden: de inzet van medewerkers, de ontwikkeling van materialen, het organiseren van professionaliseringsinitiatieven en begeleidingstrajecten, en het creëren van de nodige randvoorwaarden.
- **Output** sluit aan bij module 1, blok 1 van het EDBI-instrument en gaat over de onmiddellijke opbrengsten van de begeleiding. We brengen in kaart hoe deelnemers de begeleiding waarderen, hoe bruikbaar ze de ondersteuning vinden en in welke mate ze aangeven nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden te hebben verworven.
- **Outcome** sluit aan bij module 1, blok 2 en gaat over gedragsverandering. We brengen in kaart in welke mate leraren, schoolleiders en andere betrokkenen hun professioneel handelen veranderen op basis van de verworven kennis, inzichten en vaardigheden.

- **Impact** sluit eveneens aan bij module 1, blok 2. Het verwijst naar de bredere effecten van die gedragsveranderingen op de schoolorganisatie en uiteindelijk op het leren en de ontwikkeling van leerlingen.

Door deze niveaus expliciet te onderscheiden, kunnen we begeleidingstrajecten realistischer evalueren. Zo wordt ook zichtbaarder welke bijdrage de pedagogische begeleiding levert aan duurzame kwaliteitsontwikkeling.

Veranderingsprocessen in onderwijs zijn complex en contextgebonden. Het is niet realistisch te verwachten dat een begeleidingstraject elk jaar een volgend niveau van de resultaatketen bereikt. Afhankelijk van de aard en de omvang van de beoogde verandering kan een operationele doelstelling meerdere schooljaren op het niveau van output of outcome blijven voordat duurzame gedragsverandering en uiteindelijk impact zichtbaar worden. De resultaatketen is dus niet alleen een evaluatiekader. Ze geeft ook een realistisch beeld van de tijd die duurzame verandering vraagt.

### 9.2.2 Duurzame impact

Onder duurzame impact verstaan we veranderingen die blijvend verankerd raken in de werking van de school en die standhouden, ook nadat de begeleiding is afgelopen. Duurzame impact is bereikt wanneer nieuwe kennis, werkwijzen, afspraken en professionele routines deel uitmaken van de organisatiecultuur en niet langer afhangen van één of enkele individuen.

Duurzaamheid is geen vijfde niveau van de resultaatketen. Het is een eigenschap die op elk niveau aanwezig kan zijn. De resultaatketen beschrijft hoe ver een verandering reikt. Duurzaamheid beschrijft of die verandering blijft bestaan zonder ondersteuning van buitenaf:

- op het niveau van output gaat het om kennis, inzichten en vaardigheden die beklijven en verder gebruikt worden;
- op het niveau van outcome gaat het om veranderd professioneel handelen dat uitgroeit tot een vaste routine;
- op het niveau van impact gaat het om veranderingen in de schoolorganisatie die ingebed raken in afspraken, structuren en cultuur, en zo blijven bijdragen aan het leren van leerlingen.

De ring rond de raket staat voor duurzame impact. Ze omvat de hele raket: op elk niveau kan een verandering verankerd raken. Hoe hoger de raket komt en hoe steviger de verankering, hoe dichter ze bij een stabiele baan komt, waarin geen extra stuwkracht meer nodig is.

### 9.2.3 Waarom we het begrip duurzame impact nodig hebben

**Ervaren en verankerde verandering.** In de EDBI-langetermijnevaluaties bevragen we veranderingen op schoolniveau. Respondenten schatten die veranderingen doorgaans hoog in. Aanvullende focusgesprekken met dezelfde scholen toonden dat de veranderingen in de praktijk aanzienlijk beperkter waren dan gerapporteerd. Bevragingen geven ons dus zicht op de verandering die deelnemers ervaren. Om te weten of een verandering ook verankerd is in de schoolwerking, hebben

we bijkomende informatie nodig over wat in de praktijk veranderd is. Dat is de reden waarom we duurzame impact apart opvolgen.

**Opvolging tijdens het traject.** We hebben het zwaartepunt verschoven van effectmeting achteraf naar systematische opvolging tijdens het begeleidingstraject. We koppelen jaarlijkse opstappen en mijlpalen, met indicatoren en procesresultaten, aan de niveaus van de resultaatketen. Zo brengen we in kaart welke vooruitgang tijdens het traject zichtbaar wordt. In hoofdstuk 10.5 lichten we toe hoe we dat aanpakken.

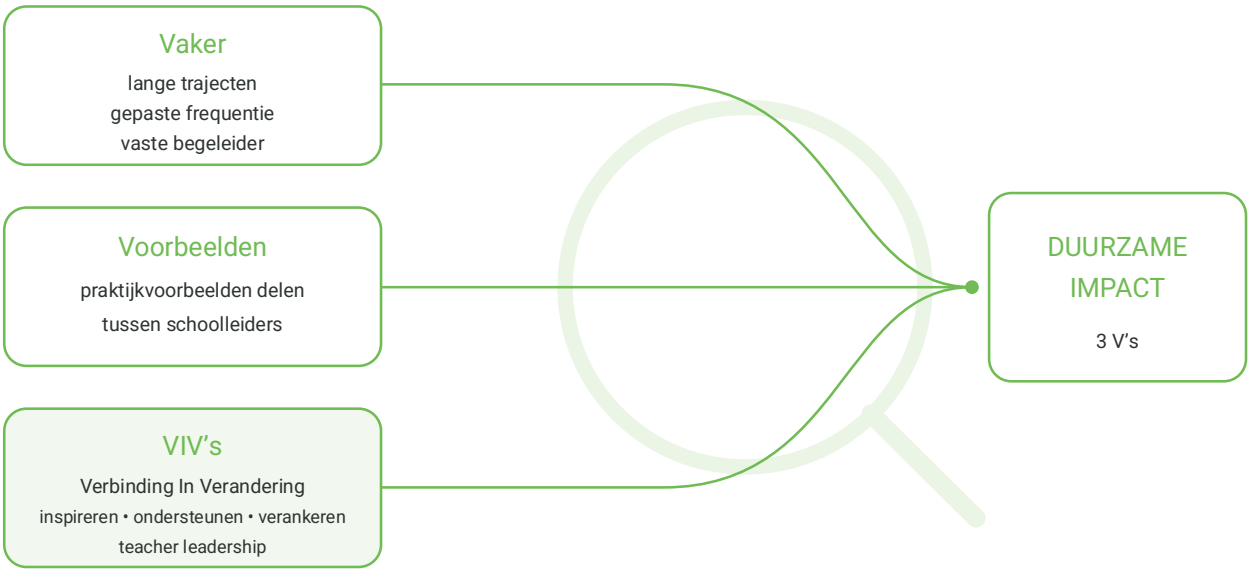
**Verankeringsindicatoren.** Om duurzame verankering vast te stellen, steunen we niet alleen op zelfrapportage. We kijken naar aanwijzingen in de praktijk, zoals:

- de werkwijze is opgenomen in afspraken of in het schoolbeleid;
- ze maakt deel uit van vaste routines, zoals overleg of professionele leergemeenschappen;
- ze wordt gedragen door meerdere mensen in de school;
- nieuwe teamleden worden erin meegenomen;
- ze bestaat nog een jaar na het einde van het traject.

We willen die aanwijzingen verzamelen via focusgesprekken, documenten en, waar mogelijk, observatie. Een betrouwbare meetmethode daarvoor ontwikkelen we nog (9.3).

**Drie hypothesen over duurzame verandering.** Schoolleiders gaven aan dat veranderingsprocessen in hun scholen trager verlopen dan beoogd. Samen met hen zetten we in het begeleidingsplan drie sporen uit, onderbouwd met wetenschappelijke literatuur over effectieve professionalisering, implementatie en onderwijsverandering (begeleidingsplan 2025–2030, p. 239–246). In de loop van het eerste jaar formuleerden we die sporen als hypothesen. In onderstaand schema vatten we ze samen als de drie V's. We veronderstellen dat elk van deze factoren de kans op duurzame verandering vergroot:

- **Vaker**
  langere begeleidingstrajecten met een gepaste frequentie en een vaste begeleider;
- **Voorbeelden**
  het systematisch faciliteren van de uitwisseling van praktijkvoorbeelden tussen schoolleiders;
- **VIV's**
  het versterken van teacher leadership in scholen via de 'Verbinding In Verandering': inspireren, ondersteunen en verankeren.




**Onderzoekshypothesen.** De drie V's zijn onderzoekshypothesen. Of en onder welke omstandigheden ze bijdragen aan duurzame verandering, is een open vraag. Die vraag is het uitgangspunt van onze opvolging van duurzame impact. De bevindingen kunnen de hypothesen ondersteunen, nuanceren of weerleggen.

**Opvolging.** Gedurende de looptijd van het begeleidingsplan volgen we de hypothesen op wanneer een meting nieuwe inzichten kan opleveren. We gebruiken de verzamelde gegevens om onze aanpak bij te sturen en om in 2030 de eindconclusies te formuleren. De eerste bevindingen staan in hoofdstuk 11.

**De VIV-werking als strategisch doel.** In het schema staan de VIV's, net als de drie evidence-informed kaders, in het lichtgroen. Die kleur geeft aan dat de invoering van de VIV-werking ingrijpende veranderingen vraagt in onze eigen werking en in die van de scholen. Daarom richt het tweede strategische doel van ons beleids- en implementatieplan zich op het conceptueel ontwikkelen van teacher leadership, met de VIV-werking als kern (7.4).

## 9.3 Inzicht & bijsturing

Bij de evaluatie van ons effectbeleid staan we stil bij de haalbaarheid van de streefwaarde voor begeleidingsuren binnen de klasvloercontext en bij wat onze metingen zeggen over impact en duurzame impact.

**Bereik.** Het aandeel begeleidingsuren binnen de klasvloercontext bedroeg 54,44%, tegenover een streefwaarde van 60%. Bij de tussentijdse evaluatie van het begeleidingsplan onderzoeken we of we een groter deel van de beschikbare uren binnen de klasvloercontext kunnen inzetten. We toetsen ook of de streefwaarde haalbaar is, rekening houdend met de tijd die onze overige taken vragen.

**Impact en duurzame verankering.** Zoals de eerdere EDBI-langetermijnevaluaties toonden, schatten respondenten in bevragingen de veranderingen hoger in dan wat uit focusgesprekken blijkt (9.2.3). Een bevraging alleen volstaat dus niet om uitspraken te doen over duurzame impact. Daarom onderscheiden we bij de bespreking van resultaten drie lagen:

- hoe deelnemers de begeleiding waarderen;
- welke veranderingen ze ervaren;
- welke veranderingsindicatoren er zijn op het niveau van de resultaatketen dat het traject bereikt.

In dit eerste jaar beperken de resultaten in hoofdstuk 11 zich grotendeels tot de eerste twee lagen. Voor de derde laag hebben we een meetmethode nodig die veranderingen in de praktijk betrouwbaar kan vaststellen. Die ontwikkelen we via het praktijkonderzoek dat in 2027–2028 start.

# 10 Kwaliteitsbeleid

## 10.1 Waarom ons kwaliteitskader moest veranderen

Bij de uitvoering van het begeleidingsplan 2025–2030 hebben we onze interne kwaliteitszorg verder versterkt om de effecten van onze begeleiding zo groot mogelijk te maken. In dat kader volgde onze kwaliteitsverantwoordelijke een bedrijfsgerichte professionalisering rond kwaliteitsontwikkeling en kwaliteitsbewaking.

Tijdens die professionalisering kwamen we tot een ongemakkelijk inzicht. Onze kwaliteitszorg was de voorbije jaren sterk gericht op evaluatie en effectmeting ná afloop van begeleidingstrajecten. Die focus hing mede samen met het beleidskader van de overheid. Met het EDBI-instrument, dat de overheid voor de pedagogische begeleidingsdiensten ontwikkelde, lag de nadruk vooral op het in kaart brengen van de effecten van uitgevoerde trajecten.

Daardoor kregen twee andere momenten in de begeleidingscyclus minder expliciete aandacht.

- De kwaliteitsbewaking bij de opstart van een begeleidingstraject.
- De kwaliteitsbewaking tijdens de uitvoering.

Dat wil niet zeggen dat er vooraf geen kwaliteitsbewaking was. We besteden al jaren expliciet aandacht aan de voorbereiding van begeleidingstrajecten. We kiezen er bewust voor om die trajecten op te bouwen met professionaliseringsinitiatieven waarvan de potentiële impact wetenschappelijk is onderbouwd en gevalideerd. Die bewuste keuze maakten we nog onvoldoende expliciet als onderdeel van een geïntegreerd continuüm dat de volledige begeleidingscyclus omspant.

Die reflectie heeft ertoe geleid dat we besloten een geïntegreerd kwaliteitsbeleid uit te werken. Het kwaliteitskader bestaat uit drie samenhangende onderdelen.




- Kwaliteitsbewaking voorbereiding. We verhelderen de begeleidingsvraag en kiezen een passende aanpak.
- Kwaliteitsbewaking tijdens uitvoering. We spelen in op de situatie en bewaken de kerncomponenten.
- Kwaliteitsbewaking na de begeleiding. De procesopvolging gebeurt aan de hand van een jaarlijkse opstap op inputniveau of een jaarlijkse mijlpaal op een van de andere procesniveaus: output, outcome of impact. De bevindingen nemen we op in het begeleidingsverslag. Wanneer

een jaarlijkse opvolging niet relevant is omdat ze naar verwachting geen nieuwe inzichten zal opleveren, kan een doelstelling een jaar zonder opstap of mijlpaal blijven (11.1).

## 10.2 Waarom we spreken van een geïntegreerd kwaliteitskader

De onderdelen van onze kwaliteitszorg zijn geen losstaande initiatieven, maar versterken elkaar. Dat maakt het kader geïntegreerd: het verbindt de voorbereiding en de uitvoering van begeleidingstrajecten met de opvolging ervan, tot en met de monitoring van hun impact.

De inzichten uit elke component vormen de basis voor bijsturing en verdere kwaliteitsontwikkeling. Zo ontstaat een continue kwaliteitscyclus waarin alle onderdelen bijdragen aan een duurzame impact.

We bespreken achtereenvolgens kwaliteitsbewaking vóór de begeleiding, kwaliteitsbewaking tijdens de begeleiding en kwaliteitsbewaking na de begeleiding.

## 10.3 Kwaliteitsbewaking vóór de begeleiding

De kwaliteitsbewaking vóór de begeleiding steunt op vier onderdelen: een geïntegreerd begeleidingsconcept, evidence-informed begeleidingsinitiatieven, het documenteren van begeleidingstrajecten en materiaalontwikkeling. De eerste twee onderdelen legden we vast in het begeleidingsplan 2025–2030. De andere twee bouwen daarop verder.



### 10.3.1 Geïntegreerd begeleidingsconcept

**Gemeenschappelijke visie.** Een eerste onderdeel is de uitbouw van een geïntegreerd begeleidingsconcept voor de volledige dienst. Dat concept vertrekt vanuit de visie dat elke begeleiding effect nastreeft op zowel meso- als microniveau, en dat we daarbij data gebruiken voor zowel beeldvorming als monitoring (begeleidingsplan 2025–2030, p. 19). Drie evidence-informed kaders vormen het gemeenschappelijke referentiekader. In het begeleidingsplan kozen we voor *A School's Guide to Implementation* (EEF) op mesoniveau en *Effective Professional Development* (EEF) op microniveau (p. 43–44). Intussen kwam daar het EI-model van Leerpunt bij als derde kader.

### 10.3.2 Evidence-informed begeleidingsinitiatieven

**Limitatieve lijst.** Een tweede onderdeel is een limitatieve lijst van professionaliseringsinitiatieven. Die zetten we de komende vijf jaar in binnen onze begeleidingstrajecten, op basis van beschikbare evidence-informed inzichten (begeleidingsplan 2025–2030, p. 49–52). Voor elk initiatief is een heldere definitie geformuleerd. Die definities vormen het vertrekpunt om ook de kerncomponenten van elk initiatief te expliciteren.

**Kerncomponenten.** Dat expliciteren is essentieel. Kerncomponenten maken zichtbaar welke elementen onmisbaar zijn om een professionaliseringsinitiatief uit te voeren zoals bedoeld, in overeenstemming met de onderliggende evidence-informed inzichten. Ze leggen zo vooraf vast wat implementatiefideliteit inhoudt: welke kenmerken behouden moeten blijven, en waar ruimte is voor aanpassingen aan de context die de werkzaamheid niet aantasten (Fixsen et al., 2005; Century, Rudnick & Freeman, 2010). Tijdens de begeleiding vormen ze de maatstaf voor een getrouwe uitvoering (10.4).

**Basis voor documentatie.** Daarnaast vormen de kerncomponenten een checklist bij het documenteren van begeleidingstrajecten. Ze maken het mogelijk om na te gaan in welke mate de essentiële elementen in de praktijk ook echt gerealiseerd worden.

### 10.3.3 Documentatie van begeleidingstrajecten

**Transparantie en navolgbaarheid.** Als derde onderdeel zetten we in op het systematisch documenteren van onze professionaliseringsinitiatieven en begeleidingstrajecten, en bouwen we die werkwijze verder uit. De ervaringen met het documenteren van Lesson Study en met de opbouw van leerlijnen binnen de pijler curriculum laten de meerwaarde van die aanpak zien. Transparante procesdocumentatie ondersteunt de afstemming van begeleidingsprocessen en maakt onze werking beter navolgbaar.

**Kennisdeling.** Binnen een pedagogische begeleidingsdienst werken begeleiders vaak autonoom en verspreid over verschillende trajecten, scholen en regio's. Gedeelde procesdocumentatie is daarom een belangrijke hefboom. Ze helpt kennisverlies te voorkomen, maakt kennisdeling tussen collega's makkelijker en versterkt de consistentie van de begeleiding. Op termijn ondersteunt ze ook een vlotte inwerking van nieuwe medewerkers volgens de afgesproken kwaliteitsstandaarden.

### 10.3.4 Materiaalontwikkeling

**Onderbouwing.** Ten slotte zetten we waar nodig ondersteunend materiaal en instrumenten in. In het begeleidingsplan kozen we ervoor om onze professionaliseringsinitiatieven sterker te ondersteunen met zelfontwikkeld materiaal. Onderzoek toont aan dat dit een effectieve strategie is, en het sluit aan bij de wens van school- en centrumleiders en leraren (Desimone, 2009; begeleidingsplan 2025–2030, p. 49).

**Gedeelde materialen.** Die materialen helpen niet alleen de deelnemers, maar maken onze begeleiding ook beter en consistenter. Omdat begeleiders met dezelfde materialen, formats en instrumenten werken, hanteren we een gemeenschappelijke standaard en stemmen we beter op elkaar af. Zo kunnen we trajecten ook makkelijker herhalen bij andere scholen. Samen met de scholen verbeteren we de materialen, zodat ze in de praktijk goed bruikbaar zijn.

## 10.4 Kwaliteitsbewaking tijdens de begeleiding

De afspraken die we vóór de begeleiding vastleggen, vormen het uitgangspunt voor de kwaliteitsbewaking gedurende de volledige uitvoering. Daarbij volgen we vier onderdelen op. We bewaken de afstemming van de begeleiding op de situatie (situationeel begeleiden), de kwaliteit van de begeleider, de uitvoering overeenkomstig de gemaakte afspraken (getrouwe uitvoering) en de beheersing van risico's. De kwaliteit van de begeleider en een getrouwe uitvoering gelden beide als noodzakelijke voorwaarden voor kwaliteitsvolle begeleiding.




### 10.4.1 Situationeel begeleiden

**Afstemmen op de klant.** Het geïntegreerde begeleidingsconcept is het belangrijkste instrument voor kwaliteit tijdens de uitvoering. Situationeel begeleiden staat daarbij centraal: begeleiders stemmen hun handelen af op de context, de draagkracht en de veranderingsfase van de klant.

### 10.4.2 Kwaliteit van de begeleider

**Professionele standaard.** Een kwalitatieve begeleiding staat of valt met de begeleider. Intern hanteren we daarom een duidelijk beleid om die kwaliteit te bewaken. Elke begeleider kan gebruikmaken van inloopbegeleiding en continue coaching. Die zijn gericht op het verder ontwikkelen, verdiepen en borgen van de competenties uit onze professionele standaard voor pedagogische begeleiding.

### 10.4.3 Getrouwe uitvoering

**Kerncomponenten bewaken.** Een begeleiding voldoet aan onze professionele standaard wanneer de kerncomponenten behouden blijven. Dringen klanten aan om ervan af te wijken, dan gaan we daarover in gesprek: we maken zichtbaar welke elementen onmisbaar zijn voor de werkzaamheid en wat een afwijking betekent voor de kwaliteit van het traject. De school beslist; wij bewaken de onderbouwing van die keuze.

**Omgaan met druk.** We stellen vast dat scholen, soms onbewust, druk uitoefenen om het implementatieproces te versnellen. Een essentiële kerncomponent, zoals het systematisch verzamelen en analyseren van data, dreigt dan te weinig aandacht te krijgen of zelfs overgeslagen te worden. Ook wanneer scholen sneller vooruit willen, blijft de begeleider daarom de noodzakelijke kerncomponenten bewaken. Zo blijven de kwaliteit en de diepgang van het implementatieproces gewaarborgd.

**Een nieuwe dimensie.** Die bewaking kreeg in 2025–2026 een extra dimensie, die vanaf 2026–2027 verder aan belang wint. Via de VIV-werking nemen scholen de uitvoering steeds meer zelf in handen. Wij bewaken dan kerncomponenten in een proces dat we niet zelf uitvoeren. Hoe we daarmee omgaan, dienen we nog verder uit te werken (8.4.2).

### 10.4.4 Risicobeheersing

**Vier maatregelen.** De grootste uitdaging voor de kwaliteit ligt in de uitvoering. Daarom beperken we het risico op afwijkingen op vier manieren:

- duo-begeleiding ter plaatse in de school;
- de begeleiding in de school voorbereiden met een coach-expert;
- zoveel mogelijk begeleiden op basis van gedocumenteerde trajecten;
- ondersteunende materialen ter beschikking stellen van begeleiders.

## 10.5 Kwaliteitsbewaking na de begeleiding

Na afloop van een begeleidingstraject gaan we na wat het heeft opgeleverd.




We blikken eerst kort terug op de aanpak die we tot nu toe hanteerden en op de redenen waarom we die hebben bijgestuurd. Daarna beschrijven we de nieuwe aanpak in vier stappen: jaarlijkse mijlpalen, de koppeling aan de resultaatketen, het meten en beoordelen van resultaten, en de vertaling naar beleid. Samen vormen ze een continue kwaliteitscyclus.

### 10.5.1 Terugblik op de gehanteerde aanpak

**EDBI-kader.** Tot nu toe baseerden we die opvolging op het EDBI-kader, met een onderscheid tussen korte- en langetermijnevaluaties. Die werkwijze volstond niet meer, om twee redenen.

**Weinig onderscheidend vermogen.** Ten eerste leverden de kortetermijnevaluaties te weinig nieuwe inzichten op. Daarin bevroegen we klanten over de potentiële effectwaarde van de evidence-informed methodieken die we hanteerden. De resultaten bleven echter jaar na jaar sterk gelijklopend, zonder noemenswaardige verschillen of evoluties. Ze boden daardoor onvoldoende houvast om onze begeleiding inhoudelijk bij te sturen of de kwaliteit te verbeteren.

**Een bredere vaststelling.** Die vaststelling zegt ook iets over het meetinstrument zelf. Een meetinstrument dat jaar na jaar hetzelfde resultaat geeft, meet ofwel iets wat niet verandert, ofwel iets wat het instrument niet kan onderscheiden. Wij vermoeden dat het tweede het geval is.

**Zelfinschatting versus praktijk.** Ten tweede bleek uit de langetermijnevaluaties dat respondenten de effecten op schoolniveau hoger inschatten dan uit focusgesprekken naar voren kwam (9.2.3). Zelfinschattingen alleen zijn dus geen betrouwbare maatstaf voor het effect van een begeleiding.

**Werken met indicatoren.** Bij de opmaak van het begeleidingsverslag 2022–2025 werkten we voor het eerst systematisch met indicatoren. We sloten aan bij de indicatoren uit het begeleidingsplan en ontwikkelden bijkomende indicatoren die beter aansloten bij de veranderende accenten in onze trajecten. Om de realisatie aan te tonen, verzamelden we observaties, instrumenten die scholen zelf ontwikkelden, en meetresultaten. Die aanpak bleek waardevol. Hij maakt resultaten gestructureerder, transparanter en beter onderbouwd zichtbaar, maakt doelstellingen concreter en laat toe de voortgang consistent op te volgen.

### 10.5.2 De nieuwe aanpak: hoe we onze doelstellingen opvolgen

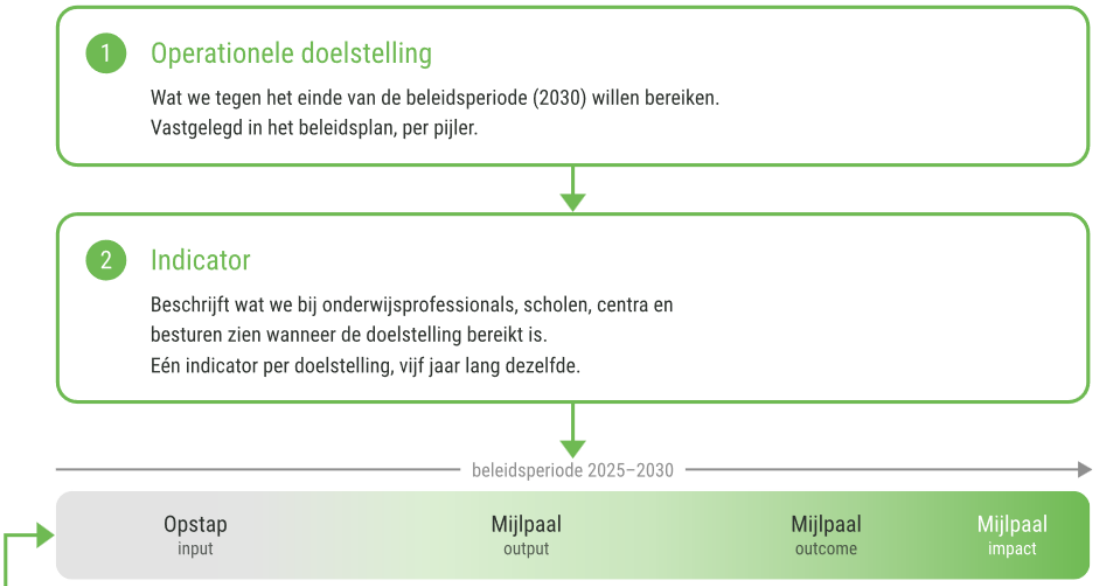
**Waarom we verfijnden.** Hoewel het werken met indicatoren al richting gaf, stelden we in 2025–2026 vast dat een eenduidig referentiekader ontbrak om er verder mee te werken. We hebben onze monitoring daarom verfijnd door indicatoren en procesresultaten te koppelen aan de niveaus van de resultaatketen (9.2.1). Het schema hieronder toont hoe we te werk gaan. We lichten de stappen kort toe.

**Operationele doelstelling en indicator.** Het vertrekpunt is de operationele doelstelling uit het begeleidingsplan 2025–2030: wat we tegen het einde van de beleidsperiode willen bereiken. Voor elke doelstelling leggen we één indicator vast voor de volledige periode van vijf jaar. De indicator beschrijft wat we bij onderwijsprofessionals, scholen, centra en besturen zien wanneer de doelstelling bereikt is.

**Opstap en mijlpalen.** Omdat die indicator pas op lange termijn realiseerbaar is, leggen we per schooljaar vast wat dit jaar bereikt moet zijn als stap naar de indicator. Dat is een opstap of een mijlpaal, afhankelijk van waar de doelstelling op dat moment staat. De vastlegging gebeurt op organisatieniveau, in samenspraak met de teams per pijler. Voor de mijlpalen lieten we ons inspireren door *A School's Guide to Implementation* (EEF).

# Hoe we onze doelstellingen opvolgen

van operationele doelstelling via opstap en mijlpalen naar de indicator




*Elke fase duurt zo lang als nodig: de periode verschilt per doelstelling.*

3 Per schooljaar leggen we vast wat dit jaar bereikt moet zijn als tussenstap naar de indicator: een opstap of een mijlpaal op het niveau waar de doelstelling op dat moment staat. Vastgelegd op organisatieniveau, samen met de teams per pijler.

### Opstap = input

De beoogde situatie: de voorwaarden die POV zelf creëert zodat een mijlpaal mogelijk wordt. Zolang die voorwaarden er niet zijn, werken we met een opstap. Een opstap is geen mijlpaal.

Een mijlpaal bestaat uit vier delen:

### Procesresultaat

De concrete, waarneembare situatie die we dit schooljaar willen bereiken.

### Procesniveau

Elke mijlpaal ligt op één niveau van de resultaatketen: output, outcome of impact. Een doelstelling kan meerdere jaren op hetzelfde niveau blijven.

### Streefwaarde

De meetbare norm voor dit schooljaar, waartegen we het resultaat beoordelen.

### Meting

Hoe het team het resultaat vaststelt: bevraging, registratie, observatie. Het team beschikt zelf over de resultaten.

### 4 Beoordelen en bijsturen

Meetresultaat t.o.v. streefwaarde: gerealiseerd · grotendeels (< 10 pp) · deels (10–25 pp) · niet (≥ 25 pp). Het resultaat bepaalt mee wat het volgende schooljaar wordt (een opstap of een mijlpaal, en op welk niveau) en voedt het begeleidingsverslag.

**Opstap.** De opstap situeert zich op het niveau input: wat POV zelf inzet. Input is een voorwaarde en geen resultaat. Daarom koppelen we er geen mijlpaal aan, maar een opstap. Die beschrijft de beoogde situatie: de voorwaarden die nodig zijn zodat een mijlpaal mogelijk wordt. Zolang die voorwaarden er niet zijn, werken we met een opstap. Eens ze er zijn, volgen we de doelstelling op met mijlpalen.

**Onderdelen van een mijlpaal.** Elke mijlpaal bestaat uit vier onderdelen:

- Het procesresultaat is de concrete, waarneembare situatie die we dit schooljaar willen bereiken.
- Het procesniveau situeert dat resultaat in de resultaatketen: output, outcome of impact. Elke mijlpaal ligt op één niveau, en een doelstelling kan meerdere jaren op hetzelfde niveau blijven. Tijdens deze eerste implementatiefase richten de procesresultaten zich, overeenkomstig de logica van de resultaatketen, hoofdzakelijk op het niveau output. Doorheen de beleidsperiode schuiven de mijlpalen op naar outcome en impact. Hoe lang elke fase duurt, verschilt per doelstelling.
- De streefwaarde is de meetbare norm voor dit schooljaar, waartegen we het resultaat beoordelen.
- De meting legt vast hoe het team het resultaat vaststelt.

**Bevragingen als instrument.** Om de procesresultaten te monitoren, ontwikkelden we bevragingen. Die instrumenten zijn gedeeltelijk gebaseerd op de principes van het EDBI en aangevuld met vragen die aansluiten bij ons interne kwaliteitszorgsysteem. We ontwikkelen en valideren ze in nauwe samenwerking met de teams. De teams zijn eigenaar van deze instrumenten, communiceren ze naar de scholen en centra en beschikken rechtstreeks over de resultaten. Zo kunnen zij de eigen begeleiding kritisch evalueren, sterke praktijken borgen en gerichte verbeteracties formuleren.

**Beoordelen en bijsturen.** Na de meting vergelijken we het resultaat met de streefwaarde en beoordelen we of de mijlpaal gerealiseerd is (10.5.3). Het resultaat bepaalt mee de mijlpaal van het volgende schooljaar en voedt het begeleidingsverslag. Zo ontstaat een cyclus waarin elk jaar voortbouwt op het vorige.

### 10.5.3 Resultaten meten en verwerken

Het schema hieronder toont in vier stappen hoe we van de antwoorden op een bevraging komen tot de beoordeling van een mijlpaal; daarna lichten we elke stap toe.

**Vijfpuntsschaal.** Om onze procesresultaten te meten, werken we met een vijfpuntsschaal (likertschaal). Respondenten geven per uitspraak aan in welke mate ze akkoord gaan, van 1 (helemaal niet akkoord) tot 5 (helemaal akkoord). Score 3 is het middelpunt. Dat is een eigen positie tussen positief en negatief, geen afgezwakt ‘akkoord’ (Kankaraš & Capecchi, 2025). Bij de opbouw van de schaal volgen we de recente richtlijn dat de antwoordcategorieën duidelijk van elkaar verschillen en elkaar niet overlappen.

**Van score naar percentage.** Een mijlpaal mikt op een positief antwoord. Daarom berekenen we per vraag het aandeel respondenten dat score 4 of 5 gaf. Score 3 telt daarbij niet mee als positief, en ook score 1 en 2 tellen niet mee. Dat percentage vergelijken we met de streefwaarde van de mijlpaal. Omvat een mijlpaal meerdere stellingen, dan vergelijken we het gemiddelde van die percentages met de streefwaarde.

**Alle antwoorden tellen.** We verwerken in principe de antwoorden van alle respondenten. Een opvallend afwijkend antwoord is op zichzelf geen reden om het weg te laten. Afwijkende antwoorden kunnen waardevolle informatie bevatten, en ze schrappen kan de resultaten vertekenen (Aguinis, Gottfredson & Joo, 2013). We sluiten een antwoord enkel uit als daar een objectieve reden voor is: een aantoonbare administratieve fout, een dubbel ingevulde vragenlijst, of een respondent die niet tot de doelgroep van de bevraging behoort.

**Twijfel over een antwoord.** Soms zijn er aanwijzingen dat iemand de vragenlijst onaandachtig of onbetrouwbaar invulde. Ook dan schrappen we het antwoord niet zomaar. Onderzoek naar *careless responding* raadt aan om zo'n antwoord op meerdere aanwijzingen te beoordelen en de keuze transparant te rapporteren (Ward & Meade, 2023). Bij twijfel berekenen we het resultaat daarom twee keer: met en zonder het betwiste antwoord. Zo wordt zichtbaar of dat ene antwoord het verschil maakt voor de beoordeling van de mijlpaal. Een antwoord wordt dus nooit geschrapt alleen omdat het hoog of laag is.

## Hoe we resultaten meten en beoordelen

van antwoord op de vragenlijst naar beoordeling van de mijlpaal

### 1 Antwoorden op een vijfpuntsschaal

Alleen score 4 en 5 tellen als positief. Score 3 is neutraal, geen afgezwakt akkoord.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
| helemaal niet akkoord | niet akkoord | neutraal | akkoord | helemaal akkoord |

### 2 Alle antwoorden tellen mee

We schrappen een antwoord alleen bij een objectieve reden: een fout, een dubbele vragenlijst of een respondent buiten de doelgroep. Bij twijfel rekenen we met én zonder dat antwoord en rapporteren we beide.

### 3 Percentage positief vergelijken met de streefwaarde

Per vraag berekenen we het aandeel respondenten met score 4 of 5. Het verschil met de streefwaarde bepaalt de beoordeling:

| gerealiseerd | grotendeels | deels | niet |
|---|---|---|---|
| streefwaarde bereikt | < 10 pp eronder | 10–25 pp eronder | ≥ 25 pp eronder |

Voorbeeld: streefwaarde 80 %, resultaat 73 % → 7 pp eronder → grotendeels gerealiseerd.

Bronnen: Aguinis e.a. (2013); Ward & Meade (2023)

**Wanneer is een mijlpaal gerealiseerd?** We vergelijken het behaalde percentage met de streefwaarde. Het verschil, uitgedrukt in procentpunten, bepaalt de beoordeling.

| Beoordeling | Verschil met de streefwaarde | Betekenis |
|---|---|---|
| **Gerealiseerd** | streefwaarde bereikt of overschreden | De mijlpaal is behaald. |
| **Grotendeels gerealiseerd** | minder dan 10 procentpunten onder de streefwaarde | De mijlpaal is grotendeels behaald. |
| **Deels gerealiseerd** | 10 tot 25 procentpunten onder de streefwaarde | Er is duidelijke vooruitgang, maar de afstand tot de streefwaarde is nog groot. |
| **Niet gerealiseerd** | 25 procentpunten of meer onder de streefwaarde | Het resultaat blijft duidelijk onder de streefwaarde. |

**Bronnen.** Aguinis, H., Gottfredson, R. K., & Joo, H. (2013). Best-practice recommendations for defining, identifying, and handling outliers. *Organizational Research Methods, 16*(2), 270–301.
Kankaraš, M., & Capecchi, S. (2025). Neither agree nor disagree: Use and misuse of the neutral response category in Likert-type scales. *METRON, 83*(1), 111–140.
Ward, M. K., & Meade, A. W. (2023). Dealing with careless responding in survey data: Prevention, identification, and recommended best practices. *Annual Review of Psychology, 74*, 577–596.

### 10.5.4 Van meetresultaat naar beleid

**Resultaten per pijler.** De resultaten per mijlpaal staan bij de pijlers. Hier beschrijven we wat we met die resultaten doen.

**Twee doelen**. De meetresultaten dienen niet alleen voor externe verantwoording, maar ook voor onze interne kwaliteitsontwikkeling. Elk team analyseert de eigen resultaten om sterke praktijken te borgen en ontwikkelkansen te benoemen.

**Organisatiebrede analyse.** Daarnaast maakt de directeur van POV een analyse voor de hele organisatie. Die wordt tijdens de tweedaagse bij het begin van het schooljaar met de teams besproken en vormt het uitgangspunt voor gezamenlijke reflectie, kwaliteitsborging en verdere beleidsontwikkeling. Tijdens die opstartdagen bekijken we ook wat de resultaten betekenen voor het personeels- en organisatiebeleid.

**Een ander soort verslag**. Door deze werkwijze evolueert ons begeleidingsverslag van een beschrijvend document naar een rapporteringsinstrument dat resultaten en beleid met elkaar verbindt. Voor elke operationele doelstelling wordt zichtbaar welke mijlpalen we vooropstelden, in welke mate we die realiseerden, en hoe ze bijdragen aan de beoogde output, outcome en, op langere termijn, impact.

## 10.6 Inzicht & bijsturing

Het geïntegreerde kwaliteitskader werd in 2025–2026 ontworpen. De belangrijkste toets volgt wanneer de procesresultaten opschuiven van output naar outcome. Dan moet blijken of onze

instrumenten gedragsverandering bij professionals kunnen vaststellen. Gezien wat 9.2.3 leert over de kloof tussen bevraging en focusgesprek, is dat allerminst zeker.

In 2026–2027 blijven de procesresultaten hoofdzakelijk op het niveau output, maar met meer diepgang: de focus verschuift van wat we aanbieden naar hoe professionals dat aanbod in hun praktijk zullen kunnen gebruiken. Pas in een volgende fase richten de mijlpalen zich op outcome.

# 11 Duurzame impact: de eerste resultaten

In het begeleidingsplan 2025–2030 zetten we drie sporen uit om duurzame impact te realiseren: een hogere begeleidingsfrequentie, het delen van praktijkvoorbeelden en de inzet van VIV's (begeleidingsplan, hoofdstuk 5, 'Duurzame impact – PBD'). In de loop van het eerste jaar formuleerden we die sporen als hypothesen: veronderstellingen over wat duurzame impact bevordert, die we toetsen (9.2.3). In dit hoofdstuk bespreken we per hypothese eerst de inhoudelijke onderbouwing en daarna de resultaten van het eerste jaar.

Bij het lezen van die resultaten zijn drie kanttekeningen belangrijk.

- Ten eerste gaat het om kleine aantallen respondenten. In het (buitengewoon) basisonderwijs bevroegen we zeven VIV's en zes schoolleiders, in het (buitengewoon) secundair onderwijs vier VIV's. Daarnaast bevroegen we 21 schoolleiders uit de trajecten met hoge frequentie en zes schoolleiders die praktijkvoorbeelden deelden. Bij zulke aantallen zeggen percentages weinig. Daarom rapporteren we in absolute getallen.
- Ten tweede gaat het telkens om het eerste jaar van een traject. We meten dus grotendeels op het niveau output.
- Ten derde weten we uit eerdere evaluaties dat respondenten in bevragingen veranderingen hoger inschatten dan uit focusgesprekken blijkt (9.2.3).

Wat we hier vaststellen, zijn dus eerste aanwijzingen, geen bewijzen. Ze vragen om verificatie in de komende jaren.

## 11.1 Hypothese Vaker | hogere begeleidingsfrequentie

### 11.1.1 Onderbouwing

We hechten veel waarde aan frequente en systematische begeleiding, omdat die de sleutel kan vormen tot doelgerichte opvolging en de effectieve realisatie van concrete output. Een consistent en doordacht begeleidingstraject stelt ons in staat om klanten optimaal te ondersteunen in hun ontwikkeling (Fullan, 2011; Merchie & Tuytens, 2016) en zo tot duurzame impact te komen.

Tijdens een evaluatievergadering op 20 februari 2025 gaven de secundaire scholen aan opnieuw behoefte te hebben aan trajecten die systematischer worden opgevolgd en met een consistente frequentie worden begeleid — de krachtige leeromgeving werd daarbij als voorbeeld genoemd. Een cruciale randvoorwaarde is dat de scholen zelf de gewenste frequentie bepalen.

De rol die wij binnen zulke trajecten vervullen, verschilt per school: sommige scholen beschouwen ons als klankbord, andere eerder als kritische vriend die actief meedenkt over de volgende stappen. In 2025–2026 boden we elke secundaire school de mogelijkheid om een pijler of een thematisch traject te selecteren dat met verhoogde frequentie en op systematische wijze werd begeleid door een vaste begeleider. Na dit eerste jaar hebben we deze werkwijze geëvalueerd om de kritische succesfactoren in kaart te brengen.

### 11.1.2 Hogere begeleidingsfrequentie

#### 11.1.2.1 Bereik

Alle 27 scholen voor (buitengewoon) secundair onderwijs en het centrum voor deeltijds beroepssecundair onderwijs kozen in 2025–2026 een pijler of thematisch traject met hoge begeleidingsfrequentie. In 24 van de 28 scholen werd dat traject ook uitgevoerd. In SCB en SLA kwam het traject niet van de grond door een directeurswissel. BSA wist dat de school vanaf 2026–2027 niet langer door POV begeleid zou worden. Voor SLD konden we het gewenste traject pas in 2026–2027 aanbieden. SAD, SAE en DAA vormen samen één geheel en volgden één gezamenlijk traject.

| Code | Pijler of thematisch traject |
|---|---|
| BSB | Curriculum |
| BSC | Krachtige leeromgeving |
| SAA | Nederlands |
| SAB | Krachtige leeromgeving |
| SAC | Routines |
| SAD, SAE, DAA | Krachtige leeromgeving |
| SCA | Krachtige leeromgeving |
| SCC | Krachtige leeromgeving |
| SLB | Krachtige leeromgeving |
| SLC | Leerlingenbegeleiding |
| SLE | Leerlingenbegeleiding |
| SLF | Leerlingenbegeleiding |
| SLG | Krachtige leeromgeving |
| SLH | Curriculum |
| SOA | Krachtige leeromgeving |
| SOB | Krachtige leeromgeving |
| SOC | Nederlands |
| SOD | Nederlands |
| SOE | Krachtige leeromgeving |
| SVA | Krachtige leeromgeving |
| SVB | Nederlands |
| SWA | Leiderschap |

Die keuzes zijn op zichzelf een bevinding. De krachtige leeromgeving is met afstand de meest gekozen pijler: de helft van de trajecten (11 van de 22) gaat erover. Daarna volgen Nederlands (4), leerlingenbegeleiding (3) en curriculum (2). Routines en leiderschap werden elk één keer gekozen.

Scholen kiezen hun traject op basis van hun eigen noden. Dat de krachtige leeromgeving zo vaak gekozen wordt, hangt ook samen met haar plaats als beleidsprioriteit.

#### 11.1.2.2 Mijlpaal | SO — procesresultaat bij de schoolleiders (2025-2026)

| Mijlpaal | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de begeleide schoolleiders geeft aan dat de begeleidingsfrequentie en de samenwerking met de vaste begeleider bijdragen tot meer focus en vertrouwen binnen het begeleidingsproces. |
| **Status** | **Gerealiseerd** |
| **Meting** | Bevraging schoolleiders: aandeel eerder akkoord of helemaal akkoord op de drie stellingen (frequentie, opvolging, vaste begeleider). |

We bevroegen de schoolleiders van de scholen waar het traject liep. SAA lieten we buiten beschouwing: de schoolleiding was er te weinig betrokken bij het traject, waardoor een bevraging van de schoolleider niet van toepassing was. Van de overige 21 trajecten werd de bevraging in 19 trajecten ingevuld. SCA en SVA antwoordden niet. In SLG en SOE vulden twee schoolleiders de bevraging in, waardoor de resultaten hieronder gebaseerd zijn op 21 antwoorden.
Over de drie stellingen samen gaan de schoolleiders in 58 van de 63 antwoorden eerder of helemaal akkoord (92%). Daarmee is de mijlpaal gerealiseerd.

| Aspect | Helemaal akkoord | Eerder akkoord |
|---|---|---|
| Algemene tevredenheid over de begeleidingsfrequentie. | 9 | 9 |
| Systematische opvolging. | 11 | 9 |
| Samenwerking met een vaste pedagogische begeleider. | 17 | 3 |

De samenwerking met een vaste begeleider wordt dus het sterkst gewaardeerd — en met een opvallende concentratie op helemaal akkoord (17 van de 21). De frequentie scoort iets lager: drie schoolleiders vinden dat ze onvoldoende aansloot bij de noden van hun school.

De kwalitatieve feedback ondersteunt dat beeld. Schoolleiders geven aan dat de regelmatige begeleidingsmomenten ervoor zorgen dat het traject onder de aandacht blijft (13), dat gerichte vervolgstappen kunnen worden bepaald (19) en dat afspraken beter worden opgevolgd (14). De meerwaarde van een vaste begeleider wordt herhaaldelijk benadrukt: respondenten verwijzen naar de grondige kennis van de schoolcontext (20), de mogelijkheid om voort te bouwen op eerdere gesprekken (17), en de vertrouwensrelatie die daaruit ontstaat (20).

"*Door de vaste begeleider was er een band met het kernteam. Ze kent de collega's in het kernteam en doordat ze onze schoolcontext kent, weet ze welke richting het traject kan lopen. Bv. het opstellen van KLO 'wat doen we wel' en 'wat doen we niet' is heel contextgebonden*."

#### 11.1.2.3 Wat hebben we geleerd?

**Kritische opmerkingen.** De kritische opmerkingen zijn beperkt in aantal en betreffen vrijwel uitsluitend de frequentie en de continuïteit. Dertien van de 21 schoolleiders ervaarden geen

knelpunten. De opmerkingen van de anderen gaan over te veel tijd tussen de begeleidingsmomenten (2), een traject dat op bepaalde momenten stilviel (2) en de wens naar een flexibeler afgestemde frequentie (6); sommige schoolleiders gaven meer dan één opmerking.

**Uitvoerbaarheid.** Die opmerkingen komen vooral voor in trajecten waarin de begeleiding tijdelijk werd onderbroken, bijvoorbeeld door personeelswissels of doorlichtingen. Aan het principe van een vaste begeleider twijfelen de schoolleiders nauwelijks. De vraag is eerder of we die vaste begeleider ook het hele traject kunnen garanderen. Dat raakt rechtstreeks aan het evenwicht tussen personeelsrotatie en continuïteit dat we in 6.3 beschrijven: elke personeelsbeweging kan een traject onderbreken.

**Voortzetting.** De bereidheid om het traject voort te zetten is groot. Zestien van de 21 schoolleiders willen verdergaan rond hetzelfde thema en twee rond een ander thema. Samen kiezen er dus 18 van de 21 opnieuw voor een langer traject. Twee schoolleiders weten het nog niet, en één geeft aan niet verder te gaan omdat het traject ten einde is.

**Meerjarig proces.** De grote bereidheid om verder te gaan suggereert dat schoolleiders de implementatie van onderwijsvernieuwing beschouwen als een meerjarig proces, dat tijd en continue ondersteuning vraagt om duurzaam te verankeren.

### 11.1.3 Vooruitblik 2026–2027

**Risicobeheersing.** Om onderbrekingen in de begeleiding te beperken, voorzien we bij de personeelsplanning expliciet FTE-ruimte om flexibel te kunnen inspelen op onvoorziene omstandigheden en onverwachte ondersteuningsnoden. Zo willen we vermijden dat bijkomende begeleidingsvragen ten koste gaan van de geplande werking en de realisatie van de vooropgestelde doelstellingen.

**Spanningsveld tussen continuïteit en rotatie.** Continuïteit voor de school en rotatie voor POV zijn twee legitieme belangen die kunnen botsen. Een rotatie die midden in een langlopend traject valt, heeft een prijs die tot nu toe niet werd meegewogen. Voor 2026–2027 nemen we die spanning daarom expliciet mee bij de planning van personeelsverschuivingen.

**Betrouwbare meting van outcome.** De meeste scholen zetten hun begeleidingstraject rond hetzelfde thema voort vanuit een meerjarig perspectief. Die continuïteit creëert kansen om ingezette veranderingsprocessen verder te verdiepen en duurzaam te verankeren, en om op termijn ook na te gaan wat er in de praktijk verandert. Daarvoor volstaat een bevraging niet: ze meet hoe schoolleiders de begeleiding ervaren, niet wat er in het handelen van schoolleiders en leraren verandert. Bovendien gaan bijna alle schoolleiders nu al akkoord met de stellingen over opvolging en vaste begeleider (20 van de 21). Een herhaling van de bevraging zou naar verwachting dezelfde antwoorden opleveren. Daarom bevragen we de schoolleiders in 2026–2027 niet opnieuw en leggen we geen mijlpaal vast. We zetten de trajecten met hoge frequentie voort en werken aan de randvoorwaarden hierboven.

Wat we wel nodig hebben, is een valide, betrouwbare en haalbare manier om veranderingen in het professioneel handelen van onderwijsprofessionals vast te stellen. Daarom zetten we een praktijkonderzoek op. Omwille van de beschikbare middelen starten we met die opstap in 2027–2028.

## 11.2 Hypothese Voorbeelden | praktijkvoorbeelden delen

### 11.2.1 Onderbouwing

**Sterk organisatiebeleid.** De Onderwijsspiegel 2026 bevestigt die keuze. In de 531 doorgelichte scholen is het organisatiebeleid over het algemeen sterk uitgebouwd: meer dan acht op de tien scholen (83%) beschikken over een degelijk organisatiebeleid. Daarmee is het organisatiebeleid het sterkst ontwikkelde aspect van de kwaliteitsontwikkeling, over alle onderwijsniveaus heen.

**Scholen versterken elkaar.** Omdat scholen op dit vlak al sterk staan, nemen we het thema niet langer expliciet op in onze begeleiding. We geloven daarbij sterk in de kracht van scholen om elkaar te versterken, onder meer door het delen van inspirerende praktijkvoorbeelden. Vanaf 2025–2026 faciliteren we daarom de uitwisseling van praktijkvoorbeelden tussen secundaire scholen (Kelchtermans, 2007; Ballet, 2009). Dat is een van onze drie hypothesen over duurzame impact.

**Praktijkvoorbeelden in plaats van modelscholen.** We hebben bewust een keuze gemaakt tussen twee modellen: werken met modelscholen[2] of werken met praktijkvoorbeelden. Na overleg met de schoolleiders kozen we in eerste instantie voor praktijkvoorbeelden. De belangrijkste reden is dat er binnen onze community een sterke vertrouwenscultuur bestaat, waarin schoolleiders open met elkaar delen en van elkaars ervaringen leren. Onderzoek wijst erop dat werken met modelscholen het risico inhoudt dat er een hiërarchie ontstaat, waarbij modelscholen als superieur worden beschouwd en andere scholen als minder innovatief of minder succesvol. Dat kan leiden tot een top-downcultuur die precies de gelijkwaardigheid ondergraaft waar samenwerking op steunt (Hargreaves & Fullan, 2012).

### 11.2.2 Praktijkvoorbeelden delen

#### 11.2.2.1 Bereik

We hadden voor dit onderdeel geen bereikcijfers vooropgesteld: het betrof een open oproep aan schoolleiders om mee te werken aan een pilootproject. Tien schoolleiders uit acht scholen gingen

[2] Voor de professionalisering van leraren kiezen we bewust voor het concept van inspiratiescholen. Een inspiratieschool verschilt van een modelschool: ze wordt niet naar voren geschoven als voorbeeld dat andere scholen moeten volgen, maar als een school in een vergelijkbare context waar collega's hun praktijk openstellen om samen te leren. Onze praktijkervaring leert dat leraren bijzonder veel waarde hechten aan het leren van collega's die in een vergelijkbare onderwijscontext werken en met gelijkaardige uitdagingen worden geconfronteerd.

op die oproep in. Ze vormden twee uitwisselingsgroepen van elk vijf schoolleiders. Uit SAA en SLC namen twee schoolleiders deel, één in elke groep.

| Groep 1 | Groep 2 |
|---|---|
| SAA | SAA |
| SAB | SLC |
| SLC | SLG |
| SOE | SVB |
| SVA | SWA |

**Uitwisseling in twee groepen.** De schoolleiders vormden zelf twee groepen, gefaciliteerd door POV, waarin tijdens het eerste semester een eerste uitwisseling plaatsvond. De schoolleiders gaven zelf aan welke thema's zij wilden delen en waarnaar zij op zoek waren. De deelnemers reageerden bijzonder positief en spraken de wens uit om ook in het tweede semester samen te komen. Door de hoge werkdruk bij de schoolleiders kon die tweede bijeenkomst maar deels worden gerealiseerd.

#### 11.2.2.2 Mijlpaal | SO — procesresultaat bij de schoolleiders (2025–2026)

| Mijlpaal | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de deelnemende schoolleiders geeft aan dat het delen van praktijkvoorbeelden en tips bijdraagt aan inspiratie, herkenning en concrete ideeën voor toepassing in de eigen schoolcontext. |
| **Status** | **Gerealiseerd** |
| **Meting** | Bevraging schoolleiders: aandeel eerder akkoord of helemaal akkoord op de drie stellingen (inspiratie, herkenning, concrete ideeën) |

Zes van de tien deelnemende schoolleiders vulden de bevraging in, uit zes van de acht scholen. De schoolleider van SAB kon niet antwoorden, omdat de tweede bijeenkomst van haar groep werd uitgesteld en zij de eerste niet bijwoonde.
Over de drie stellingen samen gaan de schoolleiders in 17 van de 18 antwoorden eerder of helemaal akkoord (94%). Daarmee is de mijlpaal gerealiseerd.

| Stelling | Helemaal akkoord | Eerder akkoord |
|---|---|---|
| Inspiratie<br>Nieuwe ideeën en inzichten opgedaan. | 2 | 3 |
| Herkenning<br>Praktijkvoorbeelden bruikbaar voor de eigen schoolcontext. | 2 | 4 |
| Concrete ideeën<br>Meer houvast en vertrouwen om stappen te zetten. | 1 | 5 |

De kwalitatieve antwoorden versterken dit beeld. Alle schoolleiders noemen concrete praktijkvoorbeelden die hen zijn bijgebleven, onder meer close reading, taalhelduren, de STEM-organisatie en brede basiszorg. Ze beschrijven ook welke acties zij in de eigen school zullen

ondernemen of al hebben opgestart, zoals de invoering van een papieren planner, sterker inzetten op routines, de voorbereiding van peilingstoetsen en het delen van inzichten binnen het directieteam. In één school leidde de uitwisseling al tot implementatie: de STEM-organisatie die een andere school voorstelde, wordt er vanaf 1 september 2026 ingevoerd.

#### 11.2.2.3 Wat hebben we geleerd?

**Van vrijblijvende collegiale uitwisseling naar doelgericht professioneel leren.** Het is voor schoolleiders niet altijd evident om binnen hun drukke agenda tijd vrij te maken voor uitwisselingsmomenten met collega-directeurs. Dat bleek ook dit jaar: de tweede bijeenkomst kon door de werkdruk maar deels doorgaan, en twee van de zes schoolleiders willen volgend jaar alleen deelnemen als het thema relevant is en er tijd voor is. Bovendien bestaat het risico dat deze bijeenkomsten zich beperken tot waardevolle, maar vrijblijvende ontmoetingen waarin ervaringen en bezorgdheden in een sfeer van vertrouwen worden gedeeld. Hoewel dat onderlinge vertrouwen een belangrijke voorwaarde vormt voor professioneel leren, leidt collegiale uitwisseling op zichzelf niet noodzakelijk tot veranderingen in het leiderschapsgedrag of de schoolwerking. Dat de uitwisseling dit jaar al tot concrete acties leidde, is een goed begin. Om dat ook op lange termijn te bereiken, is meer structuur nodig, zoals een van de schoolleiders zelf aangeeft.

### 11.2.3 Vooruitblik 2026–2027

**Risicobeheersing.** Uitwisseling tussen schoolleiders kan vrijblijvend blijven. Om dat te vermijden, willen we de uitwisselingsmomenten zo vormgeven dat ze verder gaan dan het delen van ervaringen en echt bijdragen aan de professionele ontwikkeling van schoolleiders en aan hun beleidspraktijk. Dat vraagt om een doelgerichte aanpak, waarin schoolleiders nieuwe inzichten vertalen naar hun eigen school, toepassen en kritisch evalueren.

**Mijlpaal | SO — procesresultaat bij schoolleiders (2026–2027)**

| Mijlpaal | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de deelnemende schoolleiders heeft minstens één inzicht of praktijkvoorbeeld uit de uitwisseling omgezet in een concrete actie in de eigen school. |
| **Meting** | Bevraging schoolleiders: aantal deelnemende schoolleiders dat aangeeft minstens één actie te hebben uitgevoerd, op het totaal aantal deelnemende schoolleiders |

## 11.3 Hypothese VIV's | teacher leadership versterken

### 11.3.1 Onderbouwing

Impactvolle samenwerking met scholen gaat verder dan losse, tijdelijke interventies. Het doel is blijvende gedragsverandering en structurele verbetering binnen de organisatie (Kirkpatrick, 1959). Daarom zetten we in op zes principes:

1. **Een gedeelde onderwijskundige visie.** School en begeleidingsdienst hanteren een gezamenlijke, evidence- en data-informed onderwijsvisie.
2. **Eigenaarschap bij het schoolteam.** Het team zit aan het stuur en geeft zelf vorm aan de vertaling van de begeleiding naar de praktijk.
3. **Ondersteuning binnen het schoolteam.** Er zijn voldoende middelen en structuren om verandering te ondersteunen (Guskey, 1999).
4. **Ruimte.** Scholen bieden mogelijkheden voor professionalisering en uitwisseling binnen het team (Guskey, 1999).
5. **Een systematische aanpak.** Meetbare doelstellingen helpen de vooruitgang te bewaken en bij te sturen (Kirkpatrick, 1959).
6. **Een lerende school.** Het hele team groeit, niet alleen individuele leraren. Kennisdeling en intervisie spelen daarin een sleutelrol.

Volgens Guskey (1999) zijn organisatorische structuren binnen scholen essentieel om duurzame gedragsverandering mogelijk te maken. Daarom zoeken we actief de verbinding tussen die veranderingsstructuren en onze begeleidingsdienst. Het model dat we daarvoor naar voren schuiven, is teacher leadership, zoals beschreven in het NRO-rapport *Teacher Leadership: Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?*

Teacher leadership is een proces waarbij leraren vanuit hun expertise en affiniteit invloed uitoefenen op collega's, schoolleiders en andere betrokkenen binnen en buiten de school. Die invloed reikt verder dan het eigen klaslokaal en draagt bij aan de ontwikkeling van leerlingen. Onderzoek toont dat teacher leadership een sleutelcomponent kan zijn voor succesvolle verandering in scholen (Harris & Townsend, 2007; Muijs & Harris, 2006; Wenner & Campbell, 2017). Het model sluit bovendien naadloos aan bij het provinciaal leiderschapsvenster, omdat het uitgaat van gedeeld leiderschap: leraren zijn niet alleen uitvoerders van onderwijsbeleid, maar actieve partners in schoolontwikkeling.

Leraren in zo'n rol faciliteren verandering door invloed uit te oefenen op de motivatie, de kennis, de overtuigingen en de praktijken van hun collega's (Spillane, 2006). Hun kracht zit in samen leren en groeien, zonder extra druk of verplichtingen (Danielson, 2007). Naar de scholen toe noemen we hen VIV's: 'Verbinding In Verandering'.

### 11.3.2 Wat een VIV is

**Verbindende rol.** Een VIV is een onderwijsprofessional die vanuit expertise, vertrouwen en engagement een verbindende rol opneemt in de ontwikkeling van de school. De invloed van een VIV berust niet op hiërarchie, maar op vakbekwaamheid, geloofwaardigheid en de bereidheid om samen met collega's te leren. Een formele leidinggevende positie is daarvoor niet nodig.

**Flexibele invulling.** De rol kan formeel of informeel zijn en worden opgenomen op basis van expertise, engagement of affiniteit met een thema. Ze kan permanent of tijdelijk zijn, afhankelijk van de doelstellingen en de fase van het veranderproces. Een VIV kan individueel werken of deel

uitmaken van een collectief van collega's. De concrete invulling sluit steeds aan bij de context en de ontwikkelnoden van de school, en kan zich richten op uiteenlopende focusgebieden, zoals curriculumontwikkeling, taalbeleid, leerlingenbegeleiding, didactiek of leiderschap.

**Profiel.** Een VIV beschikt over sterke inhoudelijke deskundigheid binnen een domein, vertaalt die naar de dagelijkse onderwijspraktijk en inspireert collega's. Hij of zij werkt vanuit een open en onderzoekende houding: staat open voor nieuwe wetenschappelijke inzichten, reflecteert kritisch op de eigen praktijk en stimuleert evidence-informed werken in het team. Veranderingen worden niet opgelegd, maar samen met het team ontwikkeld, uitgeprobeerd, geëvalueerd en verankerd. Daarvoor combineert een VIV analytisch vermogen met communicatieve, relationele en organisatorische vaardigheden: veranderinitiatieven coördineren, kennisdeling stimuleren en de onderwijsleerpraktijk verbinden met schoolbeleid en externe partners.

**Opdracht.** De VIV ondersteunt de duurzame implementatie van onderwijsvernieuwingen. Als aanspreekpunt binnen een ontwikkelingsdomein vormt hij of zij een brug tussen klasvloer, schoolleiding en begeleidingsdienst. De VIV draagt bij aan een cultuur van samenwerking en gezamenlijke verantwoordelijkheid en vertaalt nieuwe inzichten, afspraken en werkwijzen naar de dagelijkse praktijk. Hij of zij is een klankbord voor collega's met ideeën of vragen, deelt materialen en goede praktijken, en stimuleert professionele dialoog, onder meer door collega's in de eigen klas te laten meekijken. Zo is de VIV een rolmodel dat in kleine, haalbare stappen bijdraagt aan de schoolontwikkeling. Tijdens veranderprocessen signaleert de VIV noden, kansen en belemmeringen, denkt actief mee over oplossingen die bij de schoolcontext passen en ondersteunt de opvolging van en reflectie op ontwikkeltrajecten.

**Pilootprojecten.** Het begeleidingsplan voorzag een pilootproject in het (buitengewoon) secundair onderwijs. In 2025–2026 hebben we dat uitgebreid naar twee pilootprojecten: één in het (buitengewoon) basisonderwijs met formele VIV's en één in het (buitengewoon) secundair onderwijs met informele VIV's.

### 11.3.3 Pilootproject (buitengewoon) basisonderwijs: formele VIV's

#### 11.3.3.1 Bereik

In het kader van de implementatie van het kennisrijk curriculum zetten we in al onze basisscholen een pilootproject op met VIV's. Het implementatietraject loopt langs drie sporen: minimumdoelen, effectieve didactiek, en rust en routines.

In het (buitengewoon) basisonderwijs kozen we voor formele VIV's, die voor 20% vrijgesteld worden van hun lesopdracht gefinancierd door middelen van de Vlaamse overheid in het kader van de leerplannen. We informeerden de scholen over het gewenste profiel (11.3.2), maar lieten de keuze van de VIV aan de school zelf. De basisschool BOB verdeelde de voorziene 20% over twee VIV's, die elk een opdracht van 10% opnemen.

Dat we deze aanpak in het hele basisonderwijs konden uitrollen, danken we aan de beperkte schaal van ons basisonderwijs en aan de bijkomende middelen uit het project leerplannen van de Vlaamse overheid (hoofdstuk 4).

#### 11.3.3.2 Wat de VIV-werking verandert

Bij de implementatie van het kennisrijk curriculum in het basisonderwijs wordt het duidelijkst zichtbaar wat de VIV-werking verandert. Voorheen liep de implementatie via de begeleider. Die was in elke school de motor van het veranderingsproces, en de snelheid van dat proces werd begrensd door de uren die één begeleider per school kon vrijmaken.

Met een VIV per school verschuift die motor naar binnen. Naast de begeleider werkt nu in elke basisschool een leraar of beleidsmedewerker die 20% van zijn opdracht aan de implementatie besteedt. Die uren worden volledig binnen de school besteed, tussen collega's, ook op de dagen dat de begeleider er niet is.

Het gaat dus niet om meer begeleidingsuren, maar om een verschuiving van het eigenaarschap over de implementatie naar de school. De eerste resultaten wijzen in die richting. De begeleider verliest daarbij niet aan belang, maar krijgt een andere rol (regisseursrol, 8.4.2).

Die verschuiving is ook zichtbaar in onze registratie, en ze legt meteen een blinde vlek bloot. In 2025–2026 zijn VIV's goed voor 7.157 van de 34.845 geregistreerde deelnames (20,54%). Samen met de school- en centrumleiders gaat het om 64,39% van het totale deelnamevolume (9.1). Tegelijk bedraagt het aandeel begeleidingsuren dat we registreren als observatie, modelling en feedback slechts 1,97%. Een plausibele verklaring is dat die begeleidingsvormen nu door de VIV's in de school zelf worden opgenomen, maar die uren registreren we niet. Onze cijfers tonen dus wel dat we de juiste mensen bereiken, maar niet wat die mensen vervolgens in hun school doen.

#### 11.3.3.3 Mijlpaal 1 | BAO — procesresultaat bij de VIV's (2025–2026)

| Mijlpaal 1 | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de VIV's geeft aan dat teacher leadership hen motiveert om collega's te betrekken bij veranderingen die gedragen zijn en die continueren. |
| **Status** | **Gerealiseerd** |
| **Meting** | Bevraging VIV's: aantal VIV's dat regelmatig of structureel de betrokkenheid van collega's bij het veranderingsproces versterkt, op het totaal aantal bevraagden |

Als maat voor dit procesresultaat gebruiken we het item 'Ik versterk de betrokkenheid van collega's bij het veranderingsproces'. Alle zeven VIV's doen dat regelmatig (4) of structureel (3). Dat item meet hoe vaak VIV's collega's betrekken en niet rechtstreeks hun motivatie; we beschouwen het als een indicatie daarvan. Vanaf 2026–2027 stemmen we procesresultaat en meting beter op elkaar af.

De zeven bevraagde VIV's beoordelen de meerwaarde van de VIV-werking bijzonder positief. Alle respondenten onderschrijven de vier voorgelegde stellingen, al verschilt de verdeling tussen eerder akkoord en helemaal akkoord:

| Stelling | Helemaal akkoord | Eerder akkoord |
|---|---|---|
| De VIV-werking versterkt de informatieoverdracht tussen schoolleider en schoolteam. | 5 | 2 |
| De VIV-werking versterkt de communicatie naar leraren. | 4 | 3 |
| De implementatie wordt dankzij de VIV-werking breder gedragen binnen de school. | 5 | 2 |
| De VIV-werking draagt bij aan meer continuïteit in de implementatie, ook wanneer de intensieve begeleiding door POV afneemt. | 5 | 2 |

De antwoorden op de vraag naar het concrete handelen bevestigen dat de VIV's hun rol actief opnemen. Alle zeven geven aan dat zij collega's regelmatig of structureel informeren, veranderingen duiden, ondersteunen bij de implementatie en samen met collega's vervolgstappen bepalen. Vooral het delen van inzichten (4 van de 7 structureel) en het gezamenlijk bepalen van vervolgstappen (5 van de 7 structureel) zijn sterk verankerd.

Twee zaken vragen nog groei. Het ondersteunen van collega's bij het omzetten van afspraken naar concrete acties gebeurt bij 2 van de 7 VIV's structureel — gezien de opstartfase een verwacht ontwikkelpunt. Ook het inzetten van materialen uit de begeleiding biedt ruimte voor verdere structurele verankering (3 structureel, 3 regelmatig, 1 af en toe).

De open antwoorden bevestigen het kwantitatieve beeld. Een terugkerend thema is de waardering voor de ondersteuning die de VIV's tijdens het implementatietraject ontvingen. Zij verwijzen vooral naar de combinatie van inhoudelijke professionalisering, coaching, de gezamenlijke uitwerking van implementatieplannen en inbreng van onderzoek en data. Kenmerkend is dat de begeleiding niet wordt ervaren als een reeks afzonderlijke vormingsmomenten, maar als één samenhangend implementatietraject. Die bevinding is theoretisch relevant: ze komt overeen met wat het EEF-kader *Effective Professional Development* voorspelt, en ze onderbouwt achteraf onze beslissing om de rol van navormer te integreren in die van begeleider (8.4.1). Tegelijk suggereert ze dat de vórm van de begeleiding een verklarende factor kan zijn voor de positieve evaluatie — en dus dat we mogelijk niet zozeer het VIV-concept meten als wel de kwaliteit van het begeleidingstraject eromheen.

Op basis van deze beperkte bevraging zijn daarover geen conclusies te trekken. We verdiepen dit in de komende focusgesprekken, waarin we nagaan welke vormen van ondersteuning VIV's als het meest waardevol ervaren.

#### 11.3.3.4 Mijlpaal 2 | BAO — procesresultaat bij de schoolleiders (2025–2026)

| Mijlpaal 2 | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de schoolleiders geeft aan dat de begeleiding bijdraagt tot een beter inzicht in de mogelijkheden van een VIV-werking en motiveert tot verdere uitbouw. |
| **Status** | **Gerealiseerd** |
| **Meting** | Bevraging schoolleiders: aantal akkoord op totaal aantal bevraagden |

Alle zes schoolleiders gaan eerder akkoord of helemaal akkoord met de vijf voorgelegde stellingen.

| Stelling | Helemaal akkoord | Eerder akkoord |
|---|---|---|
| Door de begeleiding heb ik een doelgerichte VIV-werking uitgebouwd. | 4 | 2 |
| De VIV's nemen een leiderschapsrol op bij de implementatie van het KRC. | 4 | 2 |
| De expertise van de VIV's wordt ingezet bij de implementatie van het KRC. | 6 | 0 |
| De VIV's krijgen autonomie om veranderprocessen rond het KRC te begeleiden. | 4 | 2 |
| De VIV's ondersteunen leraren in hun professionele groei rond het KRC. | 4 | 2 |

De begeleiding heeft de schoolleiders dus inzicht gegeven in de meerwaarde van een VIV-werking. Ook geven alle zes in een bijkomende vraag aan dat ze zich gestimuleerd voelen om verder aan de slag te gaan met de implementatie (4 helemaal en 2 eerder akkoord), waarin de VIV een hefboom is voor een breder gedragen en duurzamer implementatieproces.

#### 11.3.3.5 Wat hebben we geleerd?

De combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve resultaten vormt een eerste aanwijzing dat het VIV-concept kan bijdragen aan de implementatiecapaciteit van scholen. Voorzichtigheid blijft geboden: de resultaten zijn gebaseerd op een beperkte bevraging bij een klein aantal scholen en betreffen het eerste implementatiejaar.

Hoewel beide mijlpalen volledig werden gerealiseerd, tonen de kwalitatieve antwoorden dat de volgende stap niet ligt in het verder overtuigen van scholen, maar in het duurzaam verankeren van de werking. Zes aandachtspunten komen naar voren.

1. **Duurzame verankering van de rol.** Verschillende schoolleiders vragen blijvende opvolging, ook na de eerste implementatiefase. Eén school plant een vaste werkgroep die niet alleen nieuwe routines ontwikkelt, maar ook de reeds ingevoerde afspraken bewaakt. Dat illustreert dat teacher leadership een continu proces is en niet beperkt blijft tot de opstart van een verandering.
2. **Verdere professionalisering van de VIV's.** Schoolleiders vragen blijvende inhoudelijke ondersteuning, bijkomende inspiratie en de mogelijkheid om praktijkervaringen met andere

scholen uit te wisselen. Alle zes geven aan dat de expertise van de VIV's wordt ingezet bij de implementatie: de VIV wordt gezien als een inhoudelijke expert die collega's ondersteunt.

3. **Systematische opvolging en feedback.** Regelmatige overlegmomenten met de begeleiding helpen om de voortgang te bewaken, mijlpalen op te volgen en acties bij te sturen. Schoolleiders waarderen de begeleiding ook ná de opstart als kritische sparringpartner, iemand buiten de eigen werking met zicht op andere scholen.
4. **Scherpere rolafbakening.** Eén schoolleider vraagt om de rolverdeling tussen VIV, schoolleider en pedagogische begeleiding scherper af te bakenen. Heldere verwachtingen en verantwoordelijkheden kunnen de effectiviteit verhogen. Dit punt sluit rechtstreeks aan bij de spanningen die we bij de regisseursrol beschrijven (8.4.2): ook aan onze kant is die afbakening nog niet af.
5. **Netwerkleren tussen scholen.** Schoolleiders en VIV's willen ervaringen, materialen en praktijkvoorbeelden met andere scholen delen. Dat sluit nauw aan bij de hypothese Voorbeelden (11.2), die we tot nu toe enkel toetsten bij schoolleiders in het (buitengewoon) secundair onderwijs.
6. **Tijd en organisatorische ruimte.** Tijd komt meermaals terug als voorwaarde om verder te gaan, bijvoorbeeld om bijkomende routines uit te werken of leraren daarvoor klasvrij te maken. Vooral in kleinere scholen zonder beleidsteam wordt het belang benadrukt van blijvende ondersteuning en opvolging. Eén VIV draagt de rol over, omdat de combinatie met de lesopdracht moeilijk haalbaar blijkt.

### 11.3.4 Pilootproject secundair onderwijs: informele VIV's

#### 11.3.4.1 Bereik

In het secundair onderwijs liep het VIV-pilootproject in de scholen SVA en SWA. Het traject zette in op de professionalisering van de VIV's: inzicht in hoe verandering in een school verloopt, omgaan met weerstand, de wetenschappelijke onderbouwing van effectieve aanpakken en het samen leren als team. Vier VIV's namen deel aan de bevraging.

De bevraging peilde naar de manier waarop de VIV's de professionalisering ervaren: de tevredenheid, de bruikbaarheid, nieuwe inzichten, houvast en de motivatie om de rol van VIV verder op te nemen.

Het verschil met het basisonderwijs is belangrijk voor de interpretatie van de resultaten hieronder: waar een formele VIV over vrijgestelde tijd beschikt, neemt een informele VIV de rol op bovenop de eigen lesopdracht. Dat maakt de vergelijking tussen beide pilots onzuiver, maar roept wel een interessante vraag op: werkt het concept ook wanneer de rol bovenop de lesopdracht komt? Deze bevraging kan die vraag nog niet beantwoorden, omdat ze peilde naar de professionalisering en niet naar de manier waarop de VIV's hun rol in de school opnemen.

#### 11.3.4.2 Opstap | SO (2025–2026)

In het (buitengewoon) secundair onderwijs stond 2025–2026 in het teken van de voorbereiding van de VIV's op hun rol in de school. Deze opstap situeert zich op inputniveau en omvat het professionaliseringstraject dat POV aanbood. De onderstaande bevraging dient om deze opstap op te volgen en richt zich daarom op de professionalisering, nog niet op de manier waarop de VIV's hun collega's betrekken bij veranderingen.

Alle vier de VIV's binnen de 2 pilootscholen gaan eerder akkoord of helemaal akkoord met de vijf voorgelegde stellingen.

| Aspect | Helemaal akkoord | Eerder akkoord |
|---|---|---|
| Tevredenheid over de begeleiding. | 2 | 2 |
| Bruikbare ondersteuning voor de VIV-rol. | 0 | 4 |
| Nieuwe kennis, inzichten en/of vaardigheden. | 2 | 2 |
| Meer houvast en vertrouwen. | 1 | 3 |
| Gestimuleerd om verder aan de slag te gaan. | 1 | 3 |

De tevredenheid en de nieuwe inzichten scoren het hoogst. De bruikbaarheid voor de VIV-rol scoort het laagst. Bij vier respondenten is dit een sterk maar fragiel resultaat: één andere beoordeling zou het beeld aanzienlijk verschuiven. We rapporteren het dan ook als indicatie, niet als bevestiging.

#### 11.3.4.3 Wat de kwalitatieve feedback toevoegt

In de open antwoorden komen vier elementen terug die de deelnemers als waardevol ervaren. Die antwoorden komen grotendeels van de VIV's uit één school.

**De deskundigheid van de begeleider.** Respondenten waarderen de heldere uitleg, de sterke inhoudelijke expertise en het enthousiasme. De veilige leeromgeving maakte het mogelijk om vragen en moeilijkheden open te bespreken. De begeleiding draagt niet alleen kennis over, maar helpt VIV's ook begrijpen wáárom bepaalde aanpakken werken.

**Praktische handvatten voor de rol.** Respondenten benoemen praktische tips, handvatten en leestips. Eén respondent noemt het leren omgaan met weerstand bij veranderingsprocessen meermaals expliciet als waardevol. Dat is betekenisvol, omdat de VIV niet louter een inhoudelijke expertrol heeft maar collega's moet kunnen meenemen in verandering. De vertaling naar de eigen praktijk zien de VIV's zelf als de volgende stap.

**Samen leren.** Het delen en bespreken van ervaringen, expertise, uitgeteste werkwijzen en knelpunten wordt als ondersteunend ervaren. Eén respondent benoemt expliciet het gevoel van een team dat tijd krijgt om te groeien. De begeleiding versterkt daarmee niet alleen individuele competenties, maar kan ook de basis leggen voor een lerend netwerk van VIV's.

**Persoonlijke groei en toenemend vertrouwen.** Respondenten geven aan nieuwe inzichten te hebben opgedaan, sterker te zijn geworden in hun rol en meer houvast te ervaren. Dat sluit rechtstreeks aan bij wat we met de professionalisering van teacher leaders beogen.

#### 11.3.4.4 Wat hebben we geleerd?

Het belangrijkste werkpunt ligt niet meer in de initiële professionalisering, maar in de transfer naar de praktijk. Eén respondent formuleert het scherp: *'Ik denk dat het nu zaak is van de theorie toe te passen in de praktijk en samen te leren van de mogelijke valkuilen, maar ook van de successen.'* De begeleiding moet dus evolueren van kennis- en vaardigheidsopbouw naar ondersteuning tijdens de implementatie op school.
Dat is hetzelfde patroon als bij onze eigen begeleiders in 7.3.2: kennis is opgebouwd, de toepassing is de volgende horde. Dat het patroon zich op twee niveaus tegelijk voordoet — bij onze begeleiders én bij de VIV's die zij begeleiden — sterkt ons in de keuze om implementatieondersteuning centraal te stellen in 2026–2027.

Een tweede werkpunt is het ondersteunen van VIV's bij de vertaling naar de eigen onderwijscontext. Een praktijkleerkracht geeft aan dat sommige elementen moeilijker naar de eigen praktijk te vertalen zijn. Differentiatie kan dus nodig zijn: algemene principes zijn waardevol, maar VIV's kunnen begeleiding nodig hebben om die te concretiseren voor hun eigen vak en praktijkcontext.

### 11.3.5 Vooruitblik 2026–2027

Gezien het beperkte aantal bevraagde VIV's laten de huidige resultaten niet toe om vergaande conclusies te trekken over de duurzame impact van de VIV-werking. Niettemin beschouwen we de resultaten als een positief signaal dat wijst op het potentieel van de VIV-werking en aanleiding geeft om het concept verder te ontwikkelen en te verfijnen. De bevindingen bieden bovendien concrete aanknopingspunten om de ondersteuning van VIV's gerichter vorm te geven. Op basis hiervan leggen we voor het schooljaar 2026–2027 de volgende prioriteit.

**Versterken van VIV's als coach van leraren.** De VIV's geven aan behoefte te hebben aan meer concrete handvatten om leraren gericht te ondersteunen bij het versterken van hun onderwijsleerpraktijk. Daarom ontwikkelen we in 2026–2027 een ondersteuningstraject op basis van *instructional coaching*. Bij deze aanpak begeleidt de VIV leraren in korte cycli: samen een concreet doel bepalen, een aanpak voordoen, observeren, feedback geven en bijsturen. De begeleider van de PBD neemt daarbij de rol op van coach van de coach. Ook de schoolleiding wordt betrokken, zodat zij de VIV's kan ondersteunen bij het coachen van leraren.
Onderzoek toont aan dat instructional coaching een duidelijk effect kan hebben op de onderwijsleerpraktijk (Kraft, Blazar & Hogan, 2018). De aanpak sluit bovendien aan bij de werkzame mechanismen uit het EEF-kader *Effective Professional Development*.
Omdat we zelf nog weinig ervaring hebben met instructional coaching, starten we in de inspiratieschool van het (buitengewoon) basisonderwijs. Daar bouwen we eerst de nodige expertise op, voordat we de aanpak verder uitbreiden.

In het (buitengewoon) secundair onderwijs gaan de VIV's van SVA in 2026–2027, met ondersteuning van de PBD, aan de slag met werkgroepen. Zo doen ze hun eerste praktijkervaring op met hun rol. SWA kiest ervoor om zelfstandig verder te oefenen. Vanaf 2027–2028 nemen we de ervaringen met *instructional coaching* uit het (buitengewoon) basisonderwijs mee naar het (buitengewoon) secundair onderwijs.

Hiermee willen we de VIV's versterken in hun rol als brugfiguur tussen het schoolbeleid en de dagelijkse onderwijsleerpraktijk, zodat de transfer van mesoniveau naar microniveau wordt bevorderd en de vooropgestelde veranderingen daadwerkelijk zichtbaar worden in het handelen van leraren.

**Mijlpaal | BAO — procesresultaat bij de VIV's en schoolleiders (2026–2027)**

| Mijlpaal | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 75% van de VIV's en schoolleiders in de inspiratieschool ervaart de begeleiding als ondersteunend en voelt zich gestimuleerd om de coaching van leraren op de klasvloer verder uit te bouwen (VIV's) of te ondersteunen (schoolleiders) in functie van de implementatie van het kennisrijk curriculum. |
| **Meting** | Bevraging VIV's en schoolleiders van de inspiratieschool: aantal VIV's en schoolleiders dat akkoord gaat met beide stellingen (ondersteuning en stimulans), op het totaal aantal bevraagde VIV's en schoolleiders van de inspiratieschool |

## 11.4 Wat de drie hypothesen samen laten zien

De resultaten van het eerste jaar wijzen voor elk van de drie hypothesen in een positieve richting. Binnen de hypothese Vaker wordt vooral de samenwerking met een vaste begeleider hoog gewaardeerd, en 18 van de 21 schoolleiders willen hun traject voortzetten. Binnen de hypothese Voorbeelden resulteerde de uitwisseling tussen schoolleiders in concrete acties, en in één school al in implementatie. Binnen de hypothese VIV's nemen de VIV's in het (buitengewoon) basisonderwijs hun rol actief op, terwijl in het (buitengewoon) secundair onderwijs via professionalisering een basis werd gelegd.

Over de drie hypothesen heen komen twee bevindingen naar voren. Ten eerste lijken de hypothesen onderling samen te hangen: de vaste begeleider, de uitwisseling tussen scholen en de inzet van VIV's versterken elkaar. Ten tweede wordt de realisatie van alle drie begrensd door de beschikbare tijd: de continuïteit van de begeleiding, de werkdruk van schoolleiders en de ruimte die VIV's naast hun opdracht hebben. Die randvoorwaarden nemen we expliciet mee in de planning voor 2026–2027.

Deze resultaten zijn eerste aanwijzingen, geen bewijzen. De huidige metingen brengen vooral in kaart hoe schoolleiders en VIV's de begeleiding ervaren. In 2026–2027 verleggen we de focus naar wat er in de praktijk gebeurt: we volgen de acties op die schoolleiders na de uitwisseling ondernemen, de VIV's van de inspiratieschool in het (buitengewoon) basisonderwijs doen hun eerste ervaringen op met de coaching van leraren, en in een praktijkonderzoek in vier cases brengen we de rol van de VIV als brugfiguur in kaart (7.4). Om veranderingen in het professioneel

handelen van onderwijsprofessionals op termijn betrouwbaar te kunnen vaststellen, zetten we in 2027–2028 een tweede praktijkonderzoek op, naar een geschikte meetmethode.

# VERSLAG PIJLERS PBD



# Pijlers pedagogische begeleidingsdienst

## Zes samenhangende pijlers

De werking van de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) krijgt vorm vanuit zes samenhangende pijlers.

### Stichting Leerpunt

We versterken evidence-informed werken in het schoolbeleid en de onderwijspraktijk, in samenwerking met Leerpunt.

### Curriculum

We ondersteunen scholen en centra bij de uitbouw van een samenhangend schooleigen curriculum en de doelgerichte realisatie ervan in de klas.

### Nederlands

We versterken het taal- en leesbeleid en de didactiek rond lezen en woordenschat, met aandacht voor de nieuwe minimumdoelen en Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs.

### Krachtige leeromgeving

We ondersteunen schoolteams bij het versterken en duurzaam verankeren van effectief pedagogisch-didactisch handelen.

### Krachtige leerlingenbegeleiding

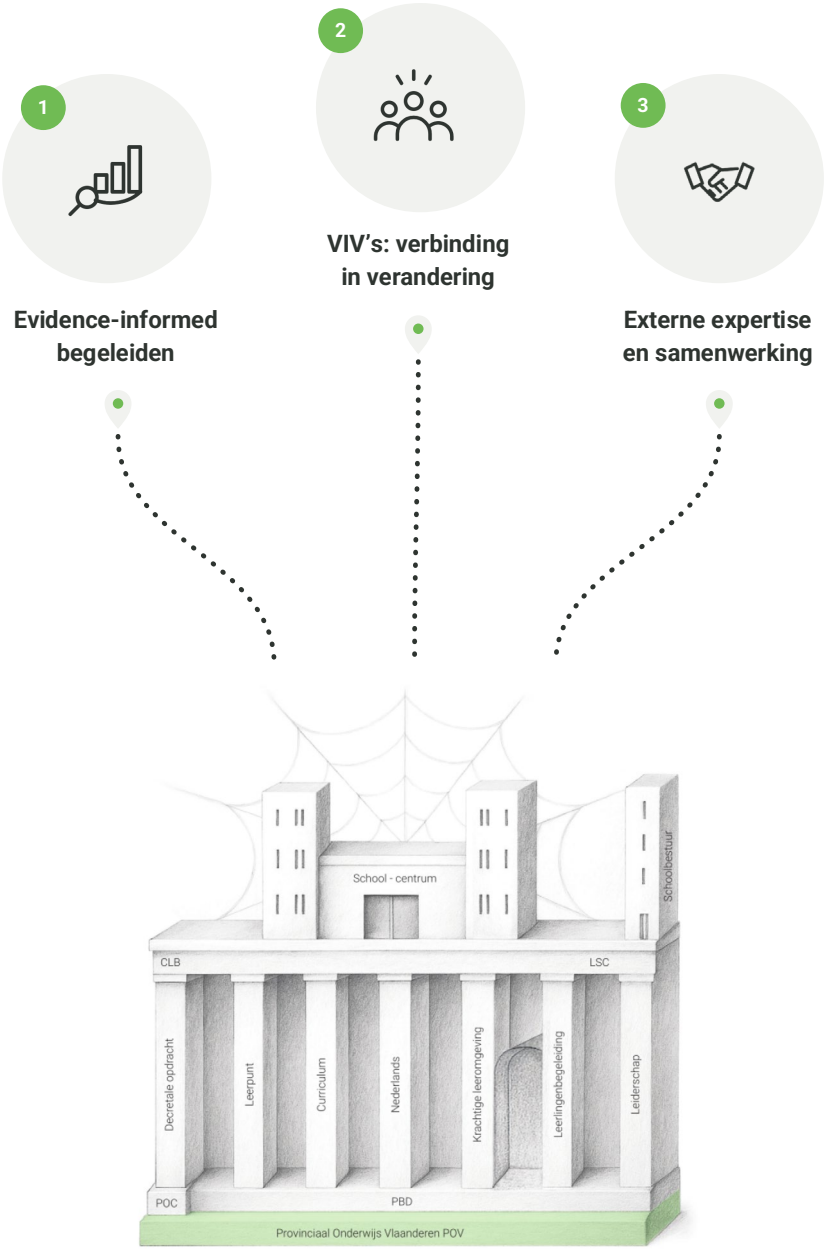
We ondersteunen een samenhangend beleid voor leerlingenbegeleiding, met aandacht voor het zorgcontinuüm, rust en routines en inclusie.

### Provinciaal leiderschap

We versterken school- en centrumleiders en schoolbesturen in hun onderwijskundig leiderschap, beleidsvoering en aandacht voor gelijke onderwijskansen.

# Pijler Stichting Leerpunt

DRIE TRANSITIES




LEIDRAAD: ONS BEGELEIDINGSPLAN

# 1 Inleiding

De pijler Stichting Leerpunt (SLP) onderscheidt zich binnen het begeleidingsplan 2025–2030 door drie operationele doelen op macro-, meso- en microniveau.

Op macroniveau (OD1) geven we uitvoering aan de expliciete opdracht van de Vlaamse overheid om evidence-informed werken in scholen te versterken door nauwe samenwerking tussen Stichting Leerpunt en de pedagogische begeleidingsdienst. Op mesoniveau (OD2) richten we ons op de implementatie en verankering ervan in het schoolbeleid. Op microniveau (OD3) ondersteunen we leraren om evidence-informed werken gezamenlijk toe te passen in hun onderwijsleerpraktijk.

De drie niveaus versterken elkaar. Samenwerking en kennisuitwisseling met Leerpunt onderbouwen onze ondersteuning van schoolleiders, schoolteams en leraren. Ervaringen en behoeften uit de scholen brengen we op onze beurt in de overlegorganen van Leerpunt in.

# 2 Globale reflectie

De pijler bouwt op macroniveau voort op de nauwe samenwerking met Stichting Leerpunt van de voorbije jaren. Die samenwerking intensiveren we verder, binnen de verschillende onderwijsniveaus (OD1).

OD2 en OD3 gaan over de introductie van evidence-informed werken in de schoolcontext. Voor beide doelen zitten we in een opstapfase: de eerste stappen zijn gezet, maar de basis voor een brede uitrol moet nog verder worden uitgebouwd.

Op mesoniveau (OD2) namen 36 van de 45 uitgenodigde organisaties (80%) deel aan de professionalisering over het EI-model en de twee EEF-kaders. Het gaat om organisaties uit het (buitengewoon) secundair onderwijs, schoolbesturen, een CLB, internaten, het volwassenenonderwijs en het hoger beroepsonderwijs verpleegkunde. De directeurs van het (buitengewoon) basisonderwijs namen, op één uitzondering na, niet deel aan deze professionalisering. Zij maakten wel op een inductieve manier kennis met de kaders, toen ze in functie van de uitrol van het kennisrijk curriculum hun implementatieplannen voor wiskunde en Nederlands uitwerkten.

Ook op microniveau (OD3) werd een start gemaakt, al gebeurde dat nog niet schoolbreed. OD3 sluit nauw aan bij de geoormerkte middelen voor effectieve didactiek. Die vallen onder dezelfde beleidsprioriteit en worden ingezet binnen OD3 van de pijler Nederlands (effectieve taal- en leesdidactiek). Binnen dat kader begeleidden we in school SAA een vervolgtraject Lesson Study rond lezen, met twee cycli. Lesson Study is een evidence-informed vorm van professionalisering. Een team leraren bereidt samen een onderzoeksles voor op basis van wetenschappelijke inzichten en hun eigen praktijkkennis. Ze observeren hoe de leerlingen in die les leren en sturen de les op basis van die gegevens bij. Zo brengt Lesson Study de kern van het EI-model van Leerpunt naar de klasvloer: kennisbronnen combineren, verschillende perspectieven betrekken en een onderbouwde cyclus doorlopen. De aanpak sluit ook aan bij de mechanismen voor effectieve professionalisering van de EEF.

Aanvankelijk schatten we in dat de opstapfase één schooljaar zou duren. We stellen nu vast dat ook in 2026–2027 bijkomende voorbereiding nodig is. We blijven daarom investeren in de randvoorwaarden die nodig zijn om evidence-informed werken duurzaam te verankeren in de schoolwerking (POV als organisatie, 7.3). Daarnaast breiden we de kennis van en de expertise in de gebruikte evidence-informed kaders systematisch uit naar de VIV's. Zo betrekken we hen bij het ontwikkelen en verankeren van een cultuur van evidence-informed werken in de scholen (POV als organisatie, 7.4). Voor de directeurs van het (buitengewoon) basisonderwijs versterken we de inductieve kennismaking met een kennissessie over het EI-model en de twee EEF-kaders.

Voor OD3 houden we vast aan een gefaseerde aanpak. De brede ondersteuning van leraren bouwen we pas uit als de voorbereiding en verankering op mesoniveau voldoende stevig staan. De ervaring die we al enkele jaren met Lesson Study opbouwen, vormt daarbij een van de bouwstenen.

# 3 Globaal bereik

## 3.1 FTE-realisatie

### 3.1.1 Beleidsprioriteit

De pijler Stichting Leerpunt geeft uitvoering aan de beleidsprioriteit “De concretisering van de samenwerking met Leerpunt”. De Vlaamse Regering legde die op 2 mei 2025 vast voor de begrotingsjaren 2026–2029. De prioriteit voegt twee vroegere beleidsprioriteiten samen: “effectieve didactiek” en “concretisering van de samenwerking met Leerpunt”. De twee thema’s horen inhoudelijk bij elkaar: Leerpunt wil evidence-informed didactisch werken versterken, en effectieve didactiek krijgt in de samenwerking een sterke focus.

Voor deze beleidsprioriteit zette POV in 2025–2026 in totaal 1,10 FTE aan geoormerkte middelen in:

| Onderdeel | Voorziene FTE | Gerealiseerde FTE | Realisatiegraad |
|---|---|---|---|
| Samenwerking met Leerpunt (pijler SLP) | 0,35 | 0,35 | 100 % |
| Effectieve didactiek (pijler NED) | 0,75 | 0,75 | 100 % |
| Totaal beleidsprioriteit | 1,10 | 1,10 | 100 % |

De voorziene middelen voor deze beleidsprioriteit werden dus volledig gerealiseerd.

De middelen worden op twee plaatsen ingezet, en dat volgt uit de manier waarop de prioriteit is opgebouwd. Het partnerschap met Leerpunt en de opbouw van een gedeelde evidence-informed kennisbasis lopen via de pijler SLP. Die werkt transversaal door in alle inhoudelijke pijlers. De geoormerkte middelen voor effectieve didactiek zitten in de pijler Nederlands, en meer bepaald in OD3 (effectieve taal- en leesdidactiek). Daar wordt effectieve didactiek rechtstreeks op de klasvloer gebracht. De inzet wordt in de betrokken pijlers één keer meegeteld. Voor de inhoudelijke rapportering over effectieve didactiek verwijzen we naar de pijler Nederlands.

Zo wordt de beleidsprioriteit op de twee niveaus ingevuld die de Vlaamse overheid vooropstelt. Via de samenwerking met Leerpunt wordt de evidence-informed basis versterkt. Via effectieve didactiek wordt die vertaald naar het handelen van leraren in de klas.

### 3.1.2 Samenwerking met Leerpunt

#### 3.1.2.1 Transversaal georganiseerd

Stichting Leerpunt is een van de zes inhoudelijke pijlers in ons begeleidingsplan 2025–2030. Toch heeft de pijler geen eigen team. SLP werkt met een samengesteld team van begeleiders uit de pijlers curriculum, Nederlands, krachtige leeromgeving, krachtige leerlingenbegeleiding en het provinciaal leiderschapsvenster. Evidence-informed werken maakt deel uit van hun opdracht in die pijlers, en niet van een afzonderlijk Leerpunt-aanbod.

In de praktijk worden de inzichten van Leerpunt, aangevuld met andere wetenschappelijke bronnen, de EEF en het NRO, geïntegreerd in de lopende begeleidingstrajecten. Dat gebeurt onder meer bij de implementatie van het kennisrijk curriculum, het taal- en leesbeleid, de krachtige leeromgeving en de professionalisering van schoolleiders. Het EI-model van Leerpunt en de twee EEF-kaders vormen daarbij de gemeenschappelijke basis. Ze zorgen ervoor dat begeleiders uit verschillende pijlers dezelfde taal spreken en op een gelijkgerichte manier werken.

Dat heeft gevolgen voor dit hoofdstuk. Sommige realisaties vinden plaats binnen een andere pijler, maar worden hier besproken omdat ze over evidence-informed werken gaan. Voor de vakinhoudelijke uitwerking verwijzen we naar de betrokken pijlers.

#### 3.1.2.2 Verdeling over de pijlers

De inzet voor SLP is gespreid over alle inhoudelijke pijlers:

| Pijler | Aandeel | FTE |
|---|---|---|
| Curriculum (CUR) | 37,17 % | 0,13 |
| Krachtige leeromgeving (KLO) | 24,74 % | 0,09 |
| Provinciaal leiderschapsvenster (PLV) | 15,91 % | 0,06 |
| Krachtige leerlingenbegeleiding (KLB) | 12,30 % | 0,04 |
| Nederlands (NED) | 9,88 % | 0,03 |
| **Totaal** | **100 %** | **0,35** |

Die spreiding toont dat evidence-informed werken geen apart thema is: het zit in de verschillende inhoudelijke pijlers. Het grootste aandeel ligt bij curriculum en krachtige leeromgeving. Daar lopen de omvangrijkste implementatietrajecten, met name de invoering van het kennisrijk curriculum en de krachtige leeromgeving, waarin het EI-model en het EEF-implementatiekader het sterkst worden ingezet. Het aandeel van het provinciaal leiderschapsvenster hangt samen met de voorbereiding van de professionalisering van schoolleiders in de evidence-informed kaders.
Het relatief kleine aandeel van Nederlands moet worden gelezen naast de geoormerkte middelen voor effectieve didactiek (0,75 FTE). Die maken binnen dezelfde beleidsprioriteit deel uit van de pijler Nederlands en worden daar afzonderlijk gerapporteerd.

## 3.2 Tijdsverdeling per operationeel doel

De inzet binnen de pijler Stichting Leerpunt valt in vier categorieën. Elke categorie is gekoppeld aan een operationeel doel.

| Categorie | Aandeel | Koppeling |
|---|---|---|
| Structurele samenwerking en participatie | 10,43 % | OD1 |
| Ondersteuning bij implementatieprojecten | 2,94 % | OD1 |
| Externe kennisverwerving en zelfstudie | 58,28 % | voorwaarden voor OD2 en OD3 |
| Interne professionalisering | 28,35 % | voorwaarden voor OD2 en OD3 |

Van de inzet ging 13.37 % rechtstreeks naar OD1. Via de raad van bestuur, de gebruikerscommissie en de klankbordgroep van Leerpunt brengen we behoeften en ervaringen uit de begeleidingspraktijk in, en volgen we de ontwikkelingen binnen Leerpunt op. Daarnaast boden we schrijfondersteuning bij implementatieprojecten: we hielpen projectvoorstellen inhoudelijk te structureren en wetenschappelijk te onderbouwen.

Het grootste deel van de inzet (86,63 %) ging naar het opbouwen van expertise, en past zo in de opstapfase van OD2 en OD3. Bij externe kennisverwerving en zelfstudie namen begeleiders de leidraden zelfstandig door, volgden ze sessies van Leerpunt, de EEF en het NRO, legden ze die inzichten naast de andere wetenschappelijke bronnen die we in de begeleiding gebruiken, en vertaalden ze die kennis naar de begeleidingspraktijk. Bij de interne professionalisering verwerkten, verdiepten en deelden ze die kennis samen. Het EI-model en de twee EEF-kaders vormden daarbij de inhoudelijke en methodologische basis. Zo bouwen begeleiders een gedeeld referentiekader op om scholen en centra in de volgende fase gericht te ondersteunen bij de implementatie van evidence-informed werken. Het begeleidingsplan noemt die professionalisering uitdrukkelijk als voorwaarde voor de bredere opdracht van elke begeleider. Daarom tellen deze activiteiten als kernactiviteit.

Daarnaast werd tijd besteed aan het onderbouwen van de trajecten binnen de verschillende pijlers. We vertrekken daarbij van een bestaande, brede wetenschappelijke kennisbasis. De leidraden van Leerpunt vullen die aan: waar ze een meerwaarde bieden ten opzichte van de bronnen die we al gebruiken, worden ze opgenomen in lopende begeleidingstrajecten, zonder de bestaande kennisbasis te vervangen. Zo versterken en verrijken ze de evidence-informed onderbouwing van onze begeleidingspraktijk. De gebruikte bronnen delen we altijd met de scholen.

De activiteiten in de scholen zelf zijn niet in deze verdeling opgenomen. Ze worden geregistreerd in de pijlers waarin ze plaatsvinden. Dat geldt voor de professionalisering van schoolleiders en schoolbesturen (OD2), die in de pijler PLV geregistreerd is. Het geldt ook voor het Lesson Study-traject (OD3), dat valt onder de geoormerkte middelen voor effectieve didactiek in de pijler Nederlands.

## 3.3 Bereik van scholen en centra

De pijler Stichting Leerpunt is transversaal georganiseerd. Een afzonderlijk bereik van scholen en centra berekenen we daarom niet: het bereik wordt zichtbaar binnen de pijlers waarin de werking geïntegreerd is (CUR, NED, KLO, KLB en PLV). De inzichten uit de leidraden nemen we ook mee in de begeleiding van het volwassenenonderwijs, al behoort dat niet tot de formele doelgroep van Leerpunt.

## 3.4 Klasvloerpercentage

Voor de pijler Stichting Leerpunt berekenen we geen afzonderlijk klasvloerpercentage. De pijler is transversaal georganiseerd: de activiteiten zijn geïntegreerd in de pijlers CUR, NED, KLO, KLB en PLV, en de inzet wordt daar één keer meegeteld. De doorwerking naar de klasvloer wordt dan ook

binnen die pijlers zichtbaar. Om dezelfde reden verschijnt SLP in de globale berekening van de klasvloercontext niet als aparte pijler.

De aard van de SLP-inzet verklaart die keuze mee. In 2025–2026 ging het grootste deel van de geregistreerde tijd naar structurele samenwerking met Leerpunt en naar het opbouwen van expertise bij de begeleiders. Die activiteiten vinden per definitie niet op de klasvloer plaats, maar leggen de basis voor begeleiding die daar wel terechtkomt. De ondersteuning van leraren in de klas loopt binnen dezelfde beleidsprioriteit via de geoormerkte middelen voor effectieve didactiek in de pijler Nederlands, onder meer via het Lesson Study-traject. Ze is opgenomen in het klasvloerpercentage van die pijler.

## 3.5 Overkoepelende conclusie

In het schooljaar 2025–2026 werd de voorziene personeelsinzet voor Stichting Leerpunt volledig gerealiseerd (0,35 FTE). De werking is transversaal geïntegreerd in de verschillende pijlers van de pedagogische begeleidingsdienst.

De tijdsbesteding maakt duidelijk dat 2025–2026 in belangrijke mate een opbouw- en professionaliseringsjaar was. Het zwaartepunt lag op externe kennisverwerving (58,28 %) en interne professionalisering (28,35 %), samen goed voor 86,63 % van de geregistreerde tijd. Die cijfers zouden ten onrechte de indruk kunnen wekken dat de pedagogische begeleidingsdienst zich vooral op de eigen interne werking richtte. Kennisverwerving en professionalisering stonden echter niet los van de begeleiding van scholen en centra. Wetenschappelijke inzichten werden verwerkt, vertaald naar de onderwijspraktijk en gedeeld met schoolleiders, VIV's en leraren. In onze bevragingen hebben we hier uitdrukkelijk naar gepeild: respondenten geven herhaaldelijk aan dat ze de wetenschappelijke onderbouwing van de begeleiding waarderen. De investering in kennisontwikkeling is dan ook geen louter interne activiteit, maar de basis voor een evidence-informed begeleiding van scholen en centra.

De volledige onderbouwing van de bereikcijfers is opgenomen in de bijlage 4 'Bereik' bij dit verslag.

# 4 Globale impact

Zoals beschreven in het onderdeel POV als organisatie (9.2.1), bouwen we de realisatie van impact binnen deze pijler voortaan stapsgewijs op via de niveaus van de resultaatketen. Die keten onderscheidt vier opeenvolgende niveaus: input, output, outcome en impact (Funnell & Rogers, 2011). De realisatie van elk operationeel doel verloopt volgens deze logica.

Per operationeel doel bepalen we jaarlijks op welk niveau van de resultaatketen we de mijlpaal formuleren, afhankelijk van de fase van het traject. Een traject kan daarbij meerdere jaren op hetzelfde niveau blijven. Waar een mijlpaal met een procesresultaat wordt geformuleerd, volgen we de realisatie daarvan op. Waar dat niet gebeurt, lichten we die keuze toe.

## 4.1 Keuze van het procesresultaat

Voor OD1 bevinden we ons al verder in de resultaatketen en formuleren we het procesresultaat op outputniveau. Tijdens het voorgaande schooljaar 2024–2025 werd de vooropgestelde mijlpaal op inputniveau gerealiseerd: nagenoeg alle schoolleiders gaven aan toegang te hebben tot het materiaal en de nieuwsbrief van de Stichting Leerpunt via de acties van de pedagogische begeleidingsdienst.

Voor het schooljaar 2025–2026 verschuift de focus daarom van toegang tot en kennisname van informatie naar het benutten ervan (output). De ambitie is dat schoolleiders, mede op basis van de informatie, materialen en inzichten van de Stichting Leerpunt en andere bronnen, beslissingen nemen aangaande hun schoolwerking. Daarmee verschuift de focus voor OD1 van de toegang tot bronnen naar het gerapporteerde gebruik ervan ter ondersteuning van beslissingen.

Voor OD2 en OD3 zitten we nog in de opstapfase (input). De focus ligt op het creëren van de voorwaarden voor een kwaliteitsvolle verdere uitrol.

Voor OD2 staat de professionalisering van schoolleiders en schoolbesturen centraal. Die moet hen voorbereiden om evidence-informed werken in een volgende fase in de schoolwerking te implementeren.

OD3 werd op kleine schaal opgestart via een Lesson Study-traject, in samenhang met de geoormerkte middelen voor effectieve didactiek binnen de pijler Nederlands. Omdat het om een eerste, afzonderlijk traject gaat en nog niet om een schoolbrede uitrol, formuleren we voor OD2 en OD3 dit jaar geen afzonderlijke mijlpaal.

## 4.2 Realisatie van de procesresultaten

Onderstaande tabel geeft de stand van zaken van de mijlpalen weer. De toelichting per operationeel doel volgt in de hoofdstukken 5 tot en met 7.

| OD | Thema | Mijlpaal | Status |
|---|---|---|---|
| OD1 – macro | Partnerschap met Leerpunt – informatiemakelaar | Mijlpaal 1: 90 % van de schoolleiders geeft aan evidence-informed bronnen, waaronder die van Leerpunt, te gebruiken ter ondersteuning van beleidsbeslissingen | **Gerealiseerd** |
| OD2 – meso | Evidence-informed werken in het schoolbeleid | Geen mijlpaal (opstapfase, inputniveau) | **Niet van toepassing** |
| OD3 – micro | Evidence-informed werken in de klaspraktijk | Geen mijlpaal (opstapfase, traject via Lesson Study) | **Niet van toepassing** |

## 4.3 Globale vooruitblik 2026–2027

Voor het schooljaar 2026–2027 kiezen we voor een gefaseerde verdere implementatie van de operationele doelen. Daarbij bewaken we bewust de overgang van voorbereiding op inputniveau naar de volgende stap in de resultaatketen, zonder die overgang te versnellen wanneer de noodzakelijke randvoorwaarden nog onvoldoende gerealiseerd zijn.

Voor OD1 formuleren we vanaf het schooljaar 2026–2027 geen afzonderlijke mijlpaal meer. Het doelgericht gebruik van de leidraden van Leerpunt en andere relevante wetenschappelijke inzichten integreren we in de verdere uitrol van OD2. Het afzonderlijk meten van het gebruik van deze bronnen biedt volgens ons onvoldoende meerwaarde. De essentie ligt immers niet in het gebruik van de leidraden op zich, maar in de mate waarin scholen wetenschappelijke inzichten kritisch en doelgericht benutten om hun onderwijspraktijk te onderbouwen, te verbeteren en duurzaam te verankeren. Door de opvolging te integreren in OD2 kunnen we beter nagaan hoe deze inzichten daadwerkelijk bijdragen aan de ontwikkeling van een evidence-informed schoolcultuur.

Voor OD2 investeren we in 2026–2027 in een opstap op inputniveau. Verdere professionalisering en voorbereiding blijven noodzakelijk om het evidence-informed werken duurzaam op mesoniveau te verankeren. In twee pilootscholen (SVA en SAC) passen we de evidence-informed kaders op mesoniveau toe en volgen we die toepassing op. Deze pilootprojecten moeten ons toelaten kennis en ervaring op te bouwen als voorbereiding op de implementatie, na te gaan welke ondersteuning scholen daarbij nodig hebben en de aanpak bij te sturen met het oog op een bredere uitrol.

Voor OD3 stellen we de brede uitrol nog één schooljaar uit. In 2026–2027 blijven we inzetten op voorbereiding en professionalisering. Daarnaast bouwen we voort op de ervaring met Lesson Study en starten we, ter voorbereiding van 2027–2028, een verkenning in de school BSC. Zo kiezen we bewust voor een realistisch implementatietempo: eerst bouwen we voldoende expertise en randvoorwaarden op, en pas daarna maken we de vertaalslag naar de onderwijsleerpraktijk.

# 5 OD1 PBD-SLP | Macro - Uitbouw van partnerschap met Leerpunt

## 5.1 (Buitengewoon) basis- en secundair onderwijs

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Informatiemakelaar | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan |
| Facilitering | Niet van toepassing (geen projectaanvraag) |

### 5.1.1 Partnerschap

#### 5.1.1.1 Gepland-realisatie

Binnen OD1 hebben we ons via het begeleidingsplan 2025–2030 geëngageerd om onze scholen te ondersteunen met twee **acties**: als **informatiemakelaar** en als **facilitator bij de implementatieprojecten van Leerpunt**.

In functie van deze twee acties hebben we de inhoudelijke samenwerking met Leerpunt verder aangescherpt:

- deelname aan de raad van bestuur van Leerpunt;
- deelname aan de gebruikerscommissie;
- feedback op de leidraden digitale technologie (herbeoordeling), convergente differentiatie, data-ondersteund werken, groepsdynamieken en pesten en inclusie, taal, gedrag en professionalisering, de praktijkgerichte reviewstudie rond cognitief sterk functionerende leerlingen en divergente differentiatie;
- preview van het model voor evidence-informed onderwijs;
- deelname aan het internationale bezoek aan de Doncaster Research School, georganiseerd door Leerpunt voor lerarenopleidingen en begeleidingsdiensten;
- deelname aan de werkgroep voor de ontwikkeling van kwaliteitscriteria voor procesproducten: materialen die ontstaan vanuit een implementatie- of begeleidingsproject;
- deelname aan de infosessie over het keurmerk professionalisering;
- deelname door begeleiders aan studiedagen, Leersnacks, valorisatie-events en andere activiteiten van Leerpunt.

***Actie: informatiemakelaar***

We vervullen een rol als informatiemakelaar, zowel via de directeurenplatformen van het (buitengewoon) secundair en het (buitengewoon) basisonderwijs als via onze individuele begeleiding. De volgende leidraden werden in de kijker gezet.

Voor het (buitengewoon) basis en secundair onderwijs:

- Differentiatie
- Metacognitie en zelfregulerend leren

- Feedback die het leren verbetert
- Hoge verwachtingen

***Actie: facilitering***

We hadden ons ook voorgenomen om als facilitator op te treden bij de indiening van een project door een school. Die situatie heeft zich in het schooljaar 2025–2026 niet voorgedaan. Gezien de dalende trend in het aantal implementatietrajecten dat Leerpunt lanceert, verwachten we dat deze ondersteuningsrol slechts sporadisch zal kunnen worden opgenomen.

#### 5.1.1.2 Bereik

De actie informatiemakelaar bereikte alle scholen voor (buitengewoon) basis- en secundair onderwijs, via de directeurenplatformen (PLV) en de begeleiding binnen CUR, NED, KLO en KLB.

#### 5.1.1.3 Impact

We bepalen enkel mijlpalen voor de actie informatiemakelaar, omdat de actie facilitator te sporadisch voorkomt.

| **Mijlpaal 1** | **Niveau resultaatketen: output** |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90 % van de schoolleiders geeft aan evidence-informed bronnen, waaronder die van Leerpunt, te gebruiken ter ondersteuning van beleidsbeslissingen. |
| **Status** | **Gerealiseerd** |
| **Indicator** | SLP – OD1 – (BU)BAO & (BU)SO – macro \| 1. Percentage schoolleiders dat aangeeft evidence-informed bronnen, waaronder die van Leerpunt, doelgericht in te zetten bij beslissingen over implementatie en professionalisering in de school. |

Voor de analyse van dit procesresultaat hebben we de bevragingen van de schoolleiders van 2024–2025 en 2025–2026 met elkaar vergeleken.

In het schooljaar 2024–2025 lag de nadruk vooral op het gebruik van de materialen van Leerpunt. Schoolleiders gaven toen aan dat zij de nieuwsbrief ontvingen en de leidraden consulteerden, maar het gebruik binnen vakgroepen bleef beperkt. Vooral het structureel inzetten van deze kennis in de dagelijkse werking bleek nog een groeipunt.

De bevraging van 2025–2026 (34 respondenten) geeft een positief beeld van het gerapporteerde gebruik van evidence-informed bronnen. Bijna alle respondenten (33 van de 34, 97 %) geven aan dat zij evidence-informed bronnen gebruiken ter ondersteuning van beleidsbeslissingen, waarbij Leerpunt wordt gecombineerd met andere wetenschappelijk onderbouwde bronnen. Bovendien geeft 100% van de schoolleiders aan dat ze materialen over evidence-informed werken delen met teamleden. Dat wijst erop dat het consulteren van evidence-informed materiaal niet langer beperkt blijft tot de directie, maar steeds meer wordt verspreid binnen de organisatie.

Het gerapporteerde gebruik van evidence-informed bronnen (97 %) ligt boven de vooropgestelde norm van 90 %. Op basis van deze zelfrapportage wordt de mijlpaal als gerealiseerd beschouwd.

De resultaten tonen op zichzelf niet aan hoe systematisch of kwaliteitsvol die bronnen worden benut, noch in welke mate het gebruik aan de begeleiding van POV kan worden toegeschreven.

De volgende ontwikkelingsstap ligt minder in het aanbieden van bijkomende informatie en meer in het ondersteunen van scholen bij het duurzaam implementeren van deze kennis in hun beleidsprocessen samen met kernteams en vakgroepen.

#### 5.1.1.4 Vooruitblik 2026–2027

Het gebruik van evidence-informed bronnen binnen OD1 hangt nauw samen met het evidence-informed schoolbeleid dat centraal staat in OD2. Beide operationele doelen hangen inhoudelijk samen en dragen bij aan dezelfde beoogde verandering. Om deze samenhang te bewaken en een versnipperde opvolging te vermijden, formuleren we voor dit operationele doel in het schooljaar 2026–2027 geen afzonderlijke mijlpaal. De verdere uitvoering en opvolging worden geïntegreerd in de aanpak van OD2.

# 6 OD2 PBD-SLP | Meso - Schoolbreed evidence-informed

## 6.1 (Buitengewoon) basis- en secundair onderwijs

De acties binnen het (buitengewoon) basisonderwijs worden vanuit twee invalshoeken verantwoord. De eerste tabel vertrekt vanuit de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs en geeft per strategische doelstelling (SD) aan in welke mate de acties gerealiseerd zijn en waaruit dat blijkt. De tweede tabel situeert dezelfde acties binnen de pijlers van het begeleidingsplan 2025–2030 en maakt duidelijk hoe ze bijdragen aan de begeleidingsopdracht van POV.

| Acties | Relatie tot subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs | Indicator |
|---|---|---|
| SD professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan | Masterclass voor schoolbesturen: EEF's school guide to implementation + EEF effective professional development |

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Visie | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan |
| Implementatie | Op wacht (eerst draagkracht en implementatiekracht opbouwen) |
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan |
| Materiaal | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan |

### 6.1.1 EI-model - schoolbeleid

#### 6.1.1.1 Gepland-realisatie

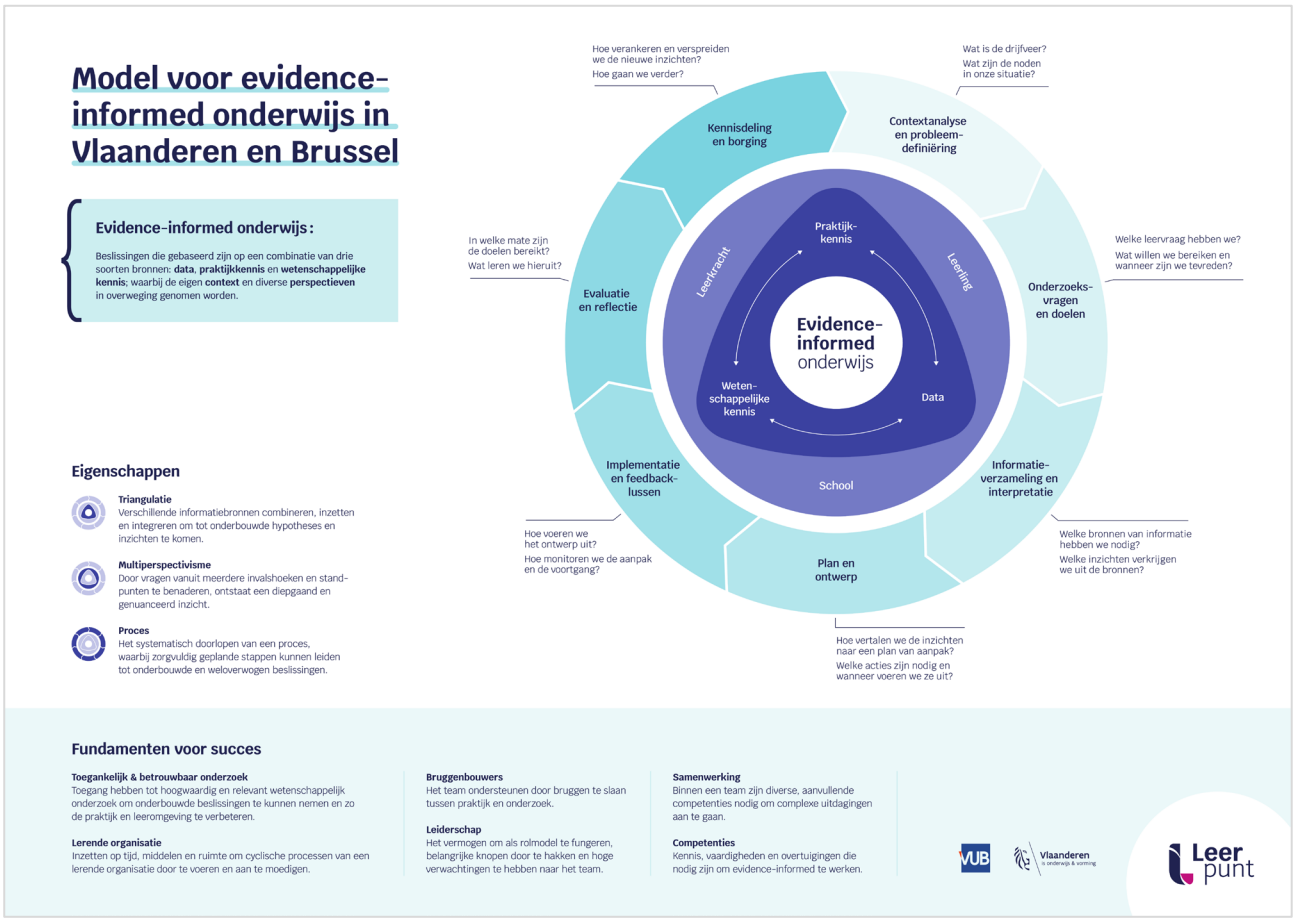
In ons begeleidingsplan 2025–2030 schreven we dat de uitrol van OD2 een grote uitdaging wordt. Scholen en schoolleiders zijn niet vertrouwd met evidence-informed werken binnen de school. De transitie is een ingrijpende verandering, zowel voor de scholen als voor ons team (begeleidingsplan 2025–2030, p. 57). Een doordachte en gefaseerde uitrol is daarom essentieel. We kiezen voor een implementatie op twee niveaus: enerzijds de pedagogisch begeleiders, anderzijds de schoolleiders.

Om deze implementatie planmatig en duurzaam te realiseren, hebben we beslist een beleids- en implementatieplan voor POV uit te werken, gespreid over een periode van vijf jaar.

We zijn alvast gestart met de uitrol van de acties visie, professionalisering en materiaal, zoals voorzien in het begeleidingsplan 2025–2030. De structurele uitrol van de actie implementatie hebben we nog niet opgestart. Wel werd de digitale beleids- en implementatietool uitgetest in drie secundaire scholen met hoge ondersteuningsnoden.

### *Actie: Visie*

Als pedagogische begeleidingsdienst moesten we eerst een concept voor evidence-informed werken in scholen selecteren. Zoals aangekondigd in ons begeleidingsplan, kozen we voor het model van Leerpunt: evidence-informed werken in de school.




*Evidence-informed onderwijs (Leerpunt)*

We hebben dit model geïntegreerd met de implementatiecyclus van *A School's Guide to Implementation* (EEF) en het model *Effective professional development* (EEF) met als doel scholen een samenhangend en praktisch hanteerbaar model aan te bieden. We pakten dit intern aan via een kernteam, dat een voorstel tot integratie uitwerkte en dat vervolgens in cocreatie met het volledige team verfijnde. De visuele voorstelling van deze integratie is niet alleen belangrijk voor onze begeleiders, maar ook voor onze scholen.

### *Actie: professionalisering (OD3.2 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)*

In uitvoering van OD3.2 van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs en van OD2 van het begeleidingsplan 2025–2030 lag de focus in het eerste jaar op professionalisering. Daardoor hebben we nog niet alle acties uit het begeleidingsplan gerealiseerd. Dat is een bewuste keuze. Het eerste jaar werd immers opgevat als een voorbereidingsjaar, met de nadruk op het creëren van de

nodige voorwaarden voor een kwaliteitsvolle en gedragen implementatie van de vooropgestelde acties.

Die professionalisering van de betrokken actoren verliep rond de drie eerder beschreven kaders. Daarvoor werden verschillende professionaliseringsinitiatieven georganiseerd: een masterclass voor schoolbesturen en een masterclass voor schoolleiders. Zoals eerder aangegeven, maakten schoolleiders uit het (buitengewoon) basisonderwijs al op een inductieve manier kennis met de kaders via de implementatieplannen. Voor deze doelgroep wordt in het volgende schooljaar nog een afzonderlijke kennissessie georganiseerd om de theoretische onderbouwing verder te verdiepen.

***Actie: materiaal***

Op vraag van enkele schoolleiders die behoefte hadden aan een concreet instrument om evidence-informed werken (EI-model Leerpunt) in hun schoolbeleid te verankeren, stelden we de beleids- en implementatietool die we oorspronkelijk voor het beleidsplan van de pedagogische begeleidingsdienst ontwikkelden ook ter beschikking van scholen. Voor meer info over de ontwikkeling en inhoud, verwijzen we naar POV als organisatie (7.2.2).

Het onderliggende concept werd gepiloteerd in alle scholen voor (buitengewoon) basisonderwijs, in het kader van de implementatie van het kennisrijk curriculum (KRC).

De digitale uitwerking in een tool werd in drie secundaire scholen met hoge ondersteuningsnoden (advies 2.a.) uitgetest, binnen de pijlers KLO, KLB en Nederlands. Deze pilootfase bood inzicht in de bruikbaarheid van het instrument en leidde tot een belangrijk voortschrijdend inzicht over de verdere realisatie van evidence-informed werken binnen een school.

### 6.1.1.2 Bereik

Van de 45 uitgenodigde organisaties namen er 36 (80%) deel aan de professionalisering over het EI-model en de twee EEF-kaders.

***Deelname aan de professionalisering***

| Type organisatie | Uitgenodigd | Deelgenomen | Deelnamegraad |
|---|---|---|---|
| Secundair onderwijs (incl. deeltijds) | 26 | 22 | 84,6 % |
| Buitengewoon secundair onderwijs | 3 | 3 | 100 % |
| Volwassenenonderwijs | 4 | 2 | 50,0 % |
| Hoger beroepsonderwijs | 1 | 1 | 100 % |
| Internaten | 2 | 2 | 100 % |
| CLB | 2 | 1 | 50,0 % |
| Leersteuncentra | 2 | 0 | 0 % |
| Schoolbesturen | 5 | 5 | 100 % |
| **Totaal** | **45** | **36** | **80,0 %** |

*Het basisonderwijs was niet structureel in het aanbod opgenomen. BLA nam als uitzondering wel deel.*

***Bereikte organisaties***

| Onderwijsniveau | Bereikte scholen, centra en besturen |
|---|---|
| Secundair onderwijs | SAA, SAB, SAC, SAD, SAE, SCA, SCC, SLA, SLB, SLC, SLD, SLE, SLG, SOA, SOB, SOC, SOD, SOE, SVA, SVB, SWA, SAY |
| Buitengewoon secundair onderwijs | BSA, BSB, BSC |
| Volwassenenonderwijs | VLA, VOA |
| Hoger beroepsonderwijs | HBA |
| Internaten | ILA, ILB |
| CLB | LLL |
| Schoolbesturen | PVA, PVL, PVO, PVV, PVW |
| *Uitzondering basisonderwijs* | *BLA* |

### 6.1.1.3 Impact

Niet van toepassing.
Omdat dit schooljaar in het teken stond van de opstap/input, werden nog geen mijlpaal en bijbehorend procesresultaat geformuleerd voor het werkjaar 2025-2026.

**Wat hebben we geleerd?** In het kader van onze interne kwaliteitsbewaking namen we wel een EDBI-bevraging af over de tevredenheid met en de bruikbaarheid van de twee implementatiemodellen. De resultaten tonen aan dat schoolleiders onmiddellijk na de kennissessie (32 respondenten) vooral de visuele ondersteuning (met stappen, strategieën en procesresultaten) en de bijbehorende stappenplannen als bijzonder bruikbaar ervaren. Daarnaast bevroegen we aan het einde van het schooljaar 35 schoolleiders over de mate waarin zij zich voldoende toegerust voelen om de implementatie zelfstandig op te starten. Slechts 17 % geeft aan zich voldoende zeker te voelen om ermee aan de slag te gaan.

Op basis van onze eigen observaties, deden we de volgende vaststellingen:

**Randvoorwaarden onvoldoende ontwikkeld.** Het proefdraaien op mesoniveau bracht een onderschat aandachtspunt aan het licht. Het gebruik van de digitale tool veronderstelt randvoorwaarden die nog niet overal voldoende ontwikkeld zijn: competenties bij schoolleiders en organisatorische voorwaarden.

**Tool op zich volstaat niet.** We stellen vast dat het aanbieden van een instrument voor beleidsplanning op zichzelf onvoldoende is om evidence-informed werken duurzaam op mesoniveau in een school te verankeren. Evidence-informed werken is echter ruimer dan het onderbouwen van de selectie en formulering van strategische doelstellingen. Een duurzame evidence-informed schoolwerking veronderstelt dat het systematisch verbinden van wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en relevante data deel gaat uitmaken van de bredere besluitvorming binnen de school.

**Competenties bij schoolleiders.** Werken met een implementatieplan op basis van de implementatiecyclus uit *A School's Guide to Implementation* (EEF) en het EI-model (Leerpunt) vraagt van schoolleiders dat ze de beginsituatie vanuit meerdere databronnen analyseren, het onderliggende probleem scherp definiëren, *evidence* verbinden met hun schoolcontext, prioriteiten stellen, data verzamelen en analyseren en het implementatieproces planmatig opvolgen en bijsturen.

**Organisatorische voorwaarden.** Ook voldoende tijd en ruimte voor professionele dialoog, gedeeld eigenaarschap en de nodige expertise binnen het schoolteam zijn essentieel om van analyse tot gerichte actie te komen.

#### 6.1.1.4 Vooruitblik 2026–2027

Gezien het belang van de cruciale randvoorwaarden starten we in het schooljaar 2026–2027 op inputniveau met een opstap rond evidence-informed werken in twee pilootscholen: SVA en SAC. Dit sluit aan bij strategisch doel 1 van ons beleidsplan waarbij we onze begeleidingsaanpak willen afstemmen op de cruciale randvoorwaarden die nodig zijn binnen een school (POV als organisatie, 7.3.4).

Binnen de uitrol van deze opstap staat collectief leren en samenwerken vormen hierbij essentiële uitgangspunten. Daarbij benaderen we evidence-informed werken niet in de eerste plaats als het gebruik van een afzonderlijk instrument, maar als een manier van denken en handelen die richting geeft aan beleidsbeslissingen binnen de school.

We onderzoeken hoe wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en beschikbare data (kwalitatief en kwantitatief) systematisch kunnen worden samengebracht bij het analyseren van problemen, het maken van beleidskeuzes, het selecteren en implementeren van interventies en het evalueren en bijsturen ervan. We stimuleren de pilootscholen om zelf relevante literatuur door te nemen.

De twee pilootprojecten moeten ons inzicht geven in de ondersteuning van schoolteams bij het maken van onderbouwde beleidskeuzes, door wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en beschikbare data systematisch met elkaar te verbinden.

# 7 OD3 PBD-SLP | Micro - Evidence-informed werken in de onderwijsleerpraktijk

## 7.1 (Buitengewoon) basis- en secundair onderwijs

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Professionalisering | Op kleine schaal opgestart (Lesson Study, op vraag van de school) |
| Materiaal | Op wacht (eerst verankering op mesoniveau) |

### 7.1.1 EI model – leraren - vakgroepen

#### 7.1.1.1 Gepland-realisatie

Het begeleidingsplan 2025–2030 voorziet voor OD3 de acties professionalisering en materiaal, met Lesson Study en praktijkonderzoek als belangrijkste vormen. Een structurele uitrol was voor 2025–2026 niet voorzien: we kiezen voor een gefaseerde aanpak, waarbij eerst het mesoniveau wordt verankerd.

Wel werd OD3 op kleine schaal opgestart met een vervolgtraject Lesson Study rond lezen in school SAA (Globale reflectie). Het traject valt onder de geoormerkte middelen voor effectieve didactiek en is geregistreerd in de pijler Nederlands. De actie materiaal werd nog niet opgestart.

#### 7.1.1.2 Bereik

Eén school (SAA).

#### 7.1.1.3 Impact

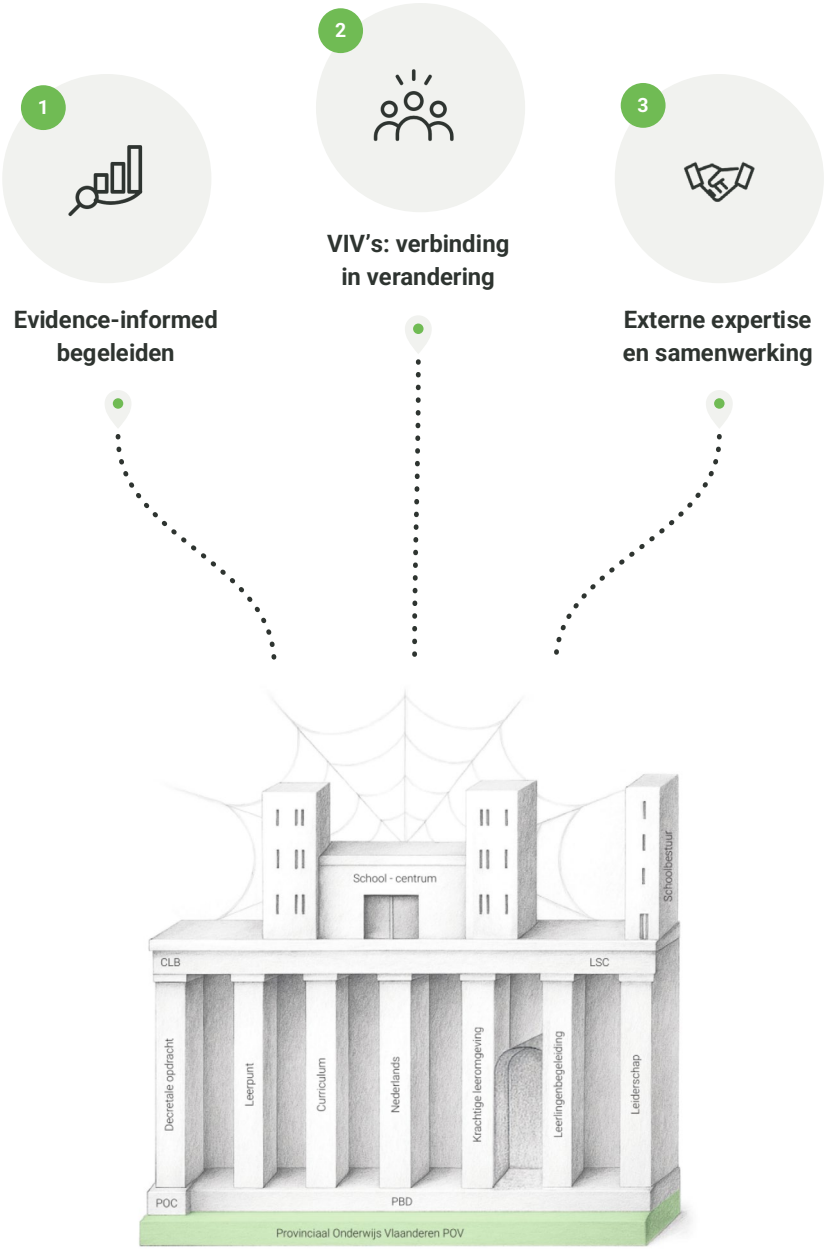
Geen mijlpaal geformuleerd, omdat OD3 zich nog in de opstapfase bevindt (4.2).

#### 7.1.1.4 Vooruitblik 2026–2027

We stellen de brede uitrol van OD3 nog een schooljaar uit en blijven inzetten op voorbereiding en professionalisering, ook van de VIV's. Ter voorbereiding van 2027–2028 starten we een verkenning in de school BSC. De ervaring die we al enkele jaren met Lesson Study opbouwen, vormt daarbij een van de bouwstenen voor de verdere uitwerking van OD3.

# Pijler Curriculum

DRIE TRANSITIES




LEIDRAAD: ONS BEGELEIDINGSPLAN

# 1 Inleiding

De pijler curriculum (CUR) ondersteunt scholen en centra bij het uitbouwen van een samenhangend schooleigen curriculum en de doelgerichte realisatie ervan in de klas. Het uiteindelijke doel is dat zo veel mogelijk leerlingen en cursisten de onderwijsdoelen bereiken.

Binnen deze pijler werken we op twee onderling verbonden niveaus. Op mesoniveau (OD1) ondersteunen we schoolleiders bij het expliciteren, implementeren en monitoren van het schooleigen curriculum. Op microniveau (OD2) professionaliseren we leraren en lerarenteams in de doelgerichte realisatie ervan.

Per onderwijsniveau ligt het accent anders. In het (buitengewoon) basisonderwijs staat de implementatie van het kennisrijk curriculum centraal. De begeleiding rond de nieuwe minimumdoelen Nederlands maakt daarvan deel uit. Omdat die begeleiding inhoudelijk verweven is met de vakdidactiek, rapporteren we er uitgebreid over in het hoofdstuk van de pijler Nederlands.

In het (buitengewoon) secundair onderwijs richten we ons op het schooleigen curriculum en de realisatie van de leerplandoelen, met bijzondere aandacht voor ‘De waaier’, het provinciaal pedagogisch project. Daarnaast begeleiden we scholen bij het benutten van de resultaten van de Vlaamse toetsen en de toetsen basisgeletterdheid wiskunde. Deze begeleiding wordt gefinancierd met geoormerkte middelen voor datageletterdheid en komt aan bod in de ‘Bijlage 1 | Data – BG & VLT’ bij dit verslag.

In het volwassenenonderwijs ligt het accent op de netoverschrijdende ontwikkeling van curriculuminstrumenten via de internetten en op de aansluiting tussen secundair onderwijs en volwassenenonderwijs.

Waar we op beide niveaus begeleiden, staat de wisselwerking tussen meso en micro centraal. We ondersteunen scholen om hun schoolbrede curriculumkeuzes te vertalen naar het handelen van leraren. Omgekeerd benutten we ervaringen uit de klaspraktijk om die keuzes te evalueren en bij te sturen.

# 2 Globale reflectie

## 2.1 (Buitengewoon) basisonderwijs

In samenwerking met Cocon-Horizon en de provinciale scholen ontwikkelde POV leerplannen wiskunde, Nederlands, wetenschappen en techniek en diende die in bij de Vlaamse overheid. Dit gebeurde in uitvoering van strategisch doel 1 van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs: een samenhangend en helder curriculum ter beschikking stellen voor het kleuter- en lager onderwijs, met horizontale, verticale en diagonale coherentie.

Voor het (buitengewoon) basisonderwijs verliep de implementatie van de leerplannen in het eerste jaar van het begeleidingsplan 2025–2030 in grote lijnen volgens plan, met één opmerkelijke accentverschuiving: de inzet van formele VIV's. Die verschuiving kwam er naar aanleiding van de subsidieaanvraag 'leerplannen basisonderwijs'. Het begeleidingsplan voorzag VIV's al als doelgroep, maar toen het plan werd ingediend, was nog niet te voorzien dat zij formeel voor 20% FTE konden worden vrijgesteld. Bij het uitschrijven van de subsidieaanvraag koos POV ervoor die middelen niet binnen de eigen organisatie in te zetten, maar rechtstreeks te investeren in haar basisscholen. Elke school kreeg zo de mogelijkheid om een formele VIV aan te stellen voor 20% FTE. Omdat de middelen niet volstonden om ook PBS Voeren op dezelfde manier te ondersteunen, investeerde POV daar bijkomend eigen middelen.

Die keuze sluit aan bij de hypothese uit het begeleidingsplan: duurzame verandering ontstaat wanneer expertise langdurig in de school wordt verankerd. Op schoolniveau (OD1) beschikte elke school voortaan over een implementatieteam waarvan de schoolleider en de VIV deel uitmaakten.

Het effect reikte bovendien verder dan OD1: ook de uitvoering van OD2 veranderde daardoor. De professionalisering van leraren verschoof grotendeels naar de VIV's. Zij fungeerden als interne veranderingsagent die de implementatie continu kon opvolgen, collega's kon begeleiden en de vertaalslag kon maken van beleidsdoelen naar de onderwijsleerpraktijk. Waar externe begeleiding per definitie tijdelijk is, zorgt de permanente aanwezigheid van een VIV voor continue ondersteuning, opvolging en borging. Zo kan de hefboomwerking van onze begeleiding aanzienlijk toenemen.

De eerste resultaten zijn bemoedigend: schoolleiders en VIV's ervaren de begeleiding als ondersteunend (4.2). Of de inzet van VIV's de doorwerking naar de klasvloer effectief versterkt, brengen we de komende jaren in kaart. De grootste uitdaging ligt nu bij de borging: de scholen vanaf het schooljaar 2026–2027 ondersteunen om hun implementatie zelf op te volgen en bij te sturen.

## 2.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs

In het eerste jaar van het begeleidingsplan 2025–2030 kreeg schoolbegeleiding opnieuw een centrale plaats in onze werking voor het (buitengewoon) secundair onderwijs. Tegelijk zetten we

het leerplanwerk voort, na een periode van intensieve leerplanontwikkeling op basis van de minimumdoelen, de specifieke minimumdoelen en de curriculumdossiers.

***Leerplanwerk***

We herwerkten de leerplannen voor de basisopties van de eerste graad en werkten de beroepsgerichte leerplannen verder uit.

***Begeleiding schooleigen curriculum***

We ondersteunden scholen bij de schooleigen invulling van het curriculum en stuurden onze aanpak van de vakgroepbegeleiding bij.

Het zwaartepunt van de begeleiding lag bij het maken van curriculumkeuzes. We ondersteunden scholen bij het leggen van eigen accenten vanuit hun visie en context en bij de vertaling ervan naar de onderwijsleerpraktijk. We moedigden hen ook aan om, binnen de ruimte die het leerplan biedt, de doelen die ze zelf toevoegen zichtbaar te maken in hun curriculum. Daarmee willen we het curriculair eigenaarschap van scholen en lerarenteams versterken (Nieveen & Van den Akker, 2023; OECD, 2024).
De curriculumexpertise verschilt van school tot school. Het vraagt tijd om de begeleiding af te stemmen op de aanwezige expertise en samen tot keuzes te komen die het lerarenteam zelf kan onderbouwen en uitvoeren.

De bijsturing van de vakgroepbegeleiding vertrok vanuit terugkerende vragen om cursusmateriaal te beoordelen op de afstemming met de onderwijsdoelen. Die vragen brachten ons ertoe onze rol te herbekijken, mede vanuit inzichten over teacher agency, teacher leadership en professionele capaciteitsontwikkeling. Wanneer we beoordelingen en beslissingen systematisch overnemen, kan de afhankelijkheid van externe begeleiding toenemen en krijgen leraren minder ruimte om hun deskundigheid, autonomie en professioneel oordeel te ontwikkelen. Daarom richten we onze begeleiding op de vakgroepwerking. We ondersteunen vakgroepen om samen hun lesmateriaal te beoordelen, leerlijnen te ontwikkelen en hun keuzes te onderbouwen en bij te sturen.

***Visie, professionalisering, materiaal en data***

Op mesoniveau begeleidden we scholen in het BVBA-traject bij het uitwerken van een schooleigen ‘Kijk op PAV’ en het prioriteren van leerplandoelen. Daarnaast ontwikkelden we een referentiekader voor leerlijnen in de basisvorming. Een stappenplan helpt vakgroepen om dat kader toe te passen.
Op microniveau ontwikkelden we materiaal voor burgerschap en voor ICT en media. Voor wiskundig probleemoplossend denken werkten we een visie en een didactisch concept uit.
Ook de STEM-begeleiding kreeg een nieuwe richting. Om de kwaliteit van het STEM-onderwijs te versterken, introduceerden we het STEM-DNA als kwaliteitskader en werkten we een concept voor STEM-routines uit.
De monitoring van het schooleigen curriculum staat op wacht. We stemmen de timing van de opstart af op de draagkracht van de scholen.

## 2.3 Volwassenenonderwijs

In het volwassenenonderwijs verliep het eerste jaar van het begeleidingsplan 2025–2030 in grote lijnen zoals gepland. Het aantal ontwikkeltrajecten lag wel lager dan in voorgaande jaren, onder meer door het wegvallen van de extra Edusprong-middelen, personeelswissels en een gewijzigde procedure voor de indiening van leerplannen. De begeleiding situeerde zich op mesoniveau, met als zwaartepunt de netoverschrijdende ontwikkeling en actualisering van opleidingsprofielen, leerplannen, vrijstellingsproeven en concordanties via de internetten.

# 3 Globaal bereik

## 3.1 FTE-realisatie

Onderstaande tabel toont hoe de geregistreerde personeelsinzet zich verhoudt tot de operationeel beschikbare personeelscapaciteit binnen de pijler curriculum, uitgesplitst per onderwijsniveau.

| Onderwijsniveau | Operationeel realiseerbare FTE | Geregistreerde uren | Gerealiseerde FTE | Realisatie-graad |
|---|---|---|---|---|
| (Buitengewoon) basisonderwijs | 1,20 | 1.405,15 | 1,30 | 108,42% |
| (Buitengewoon) secundair onderwijs | 4,11 | 4.721,45 | 4,37 | 106,37% |
| *waarvan geoormerkte middelen datageletterdheid* | *0,30* | *349,50* | *0,32* | *107,87%* |
| Volwassenenonderwijs | 0,50 | 442,05 | 0,41 | 81,86% |
| **Totaal** | **5,81** | **6.568,65** | **6,08** | **104,68%** |

De personele inzet binnen de pijler curriculum situeerde zich hoofdzakelijk in het (buitengewoon) secundair onderwijs. Globaal werd 104,68% van de operationeel realiseerbare FTE binnen de pijler gerealiseerd. De realisatiegraad bedroeg 108,42% in het (buitengewoon) basisonderwijs, 106,37% in het (buitengewoon) secundair onderwijs en 81,86% in het volwassenenonderwijs. De geoormerkte middelen voor datageletterdheid binnen het (buitengewoon) secundair onderwijs werden volledig gerealiseerd, met een realisatiegraad van 107,87%.

## 3.2 Tijdsverdeling per operationeel doel

Onderstaande tabel toont hoe de geregistreerde tijd binnen de pijler curriculum procentueel is verdeeld over de verschillende operationele doelen, uitgesplitst per onderwijsniveau.

| Operationeel doel<br>Onderwijsniveau | Geregistreerde uren | Percentage |
|---|---|---|
| OD1 PBD-CUR \| Meso - Schooleigen curriculum | 4.281,00 | 65,17% |
| (Buitengewoon) basisonderwijs | 1.345,15 | 20,48% |
| (Buitengewoon) secundair onderwijs | 2.493,80 | 37,97% |
| Volwassenenonderwijs | 442,05 | 6,73% |
| OD2 PBD-CUR \| Micro - Doelgerichte curriculumrealisatie | 2.287,65 | 34,83% |
| (Buitengewoon) basisonderwijs | 60,00 | 0,91% |
| (Buitengewoon) secundair onderwijs | 2.227,65 | 33,91% |
| **Totaal OD1 + OD2** | **6.568,65** | **100,00%** |

De inzet binnen de pijler curriculum lag hoofdzakelijk op mesoniveau: 65,17% van de geregistreerde uren ging naar de uitbouw van een schooleigen curriculum (OD1). De overige 34,83% werd besteed aan doelgerichte curriculumrealisatie op microniveau (OD2). In het

(buitengewoon) basisonderwijs en het volwassenenonderwijs lag het zwaartepunt bij OD1. Binnen het (buitengewoon) secundair onderwijs was de inzet gelijkmatiger verdeeld over beide operationele doelen. De begeleiding op microniveau situeerde zich vrijwel volledig in het (buitengewoon) secundair onderwijs.

## 3.3 Bereik van scholen en centra

Onderstaande tabel toont per onderwijsniveau hoeveel scholen en centra binnen de pijler curriculum werden bereikt ten opzichte van het totale aantal scholen en centra.

| Onderwijsniveau | # scholen / centra | # bereikte scholen / centra | Percentage |
|---|---|---|---|
| POV scholen (buitengewoon) basisonderwijs | 6 | 6 | 100,00% |
| *BAO* | *2* | *2* | |
| *BUBAO* | *4* | *4* | |
| POV scholen (buitengewoon) secundair onderwijs | 28 | 28 | 100,00% |
| *SO* | *24* | *24* | |
| *BUSO* | *3* | *3* | |
| *Deeltijds SO* | *1* | *1* | |
| POV centra volwassenenonderwijs | 4 | 4 | 100,00% |
| **Totaal** | **38** | **38** | **100,00%** |

Binnen de pijler curriculum werden alle 38 POV-scholen en -centra bereikt. Zowel in het (buitengewoon) basisonderwijs als in het (buitengewoon) secundair onderwijs en het volwassenenonderwijs bedroeg het bereik 100%.

## 3.4 Klasvloerpercentage

Onderstaande tabel toont per onderwijsniveau welk aandeel van de volledig operationeel realiseerbare personeelsinzet binnen de pijler curriculum werd geregistreerd voor professionaliseringsinitiatieven in de klasvloercontext.

| Onderwijsniveau | Volledige operationeel realiseerbare personeelsinzet in uren | Geregistreerde uren professionaliserings-initiatieven | Klasvloer-percentage |
|---|---|---|---|
| (Buitengewoon) basisonderwijs | 1.523,04 | 740,50 | 48,62% |
| (Buitengewoon) secundair onderwijs | 5.216,41 | 2.757,25 | 52,86% |
| Volwassenenonderwijs | 634,60 | 316,35 | 49,85% |
| **Totaal** | **7.374,05** | **3.814,10** | **51,72%** |

Binnen de pijler curriculum werd 51,72% van de volledig operationeel realiseerbare personeelsinzet geregistreerd voor professionaliseringsinitiatieven in de klasvloercontext. Daarmee werd de vooropgestelde norm van 60% nog niet bereikt. Het klasvloerpercentage bedroeg 48,62% in het (buitengewoon) basisonderwijs, 52,86% in het (buitengewoon) secundair onderwijs en 49,85% in het volwassenenonderwijs.

## 3.5 Overkoepelende conclusie

De pijler curriculum zette haar personeelscapaciteit in 2025–2026 volledig in: de realisatiegraad bedroeg 104,68%, en ook de geoormerkte middelen voor datageletterdheid werden ten volle benut. Alle 38 POV-scholen en -centra kwamen in contact met de pijler.

De inzet richtte zich hoofdzakelijk op het schoolniveau. Bijna twee derde van de geregistreerde uren ging naar de uitbouw van een schooleigen curriculum (OD1). Begeleiding op microniveau vond vrijwel uitsluitend plaats in het (buitengewoon) secundair onderwijs; in het (buitengewoon) basisonderwijs verliep de professionalisering van leraren grotendeels via de VIV's.

De geregistreerde klasvloerinzet bedroeg 51,72% en bleef daarmee onder de norm van 60%. Het beeld is vergelijkbaar over de onderwijsniveaus heen en vormt een aandachtspunt voor de hele pijler. Het percentage hangt samen met de manier waarop de begeleiding in 2025–2026 vorm kreeg. Een deel van de inzet ging naar inhoudelijke voorbereiding en naar ondersteuning die leraren indirect bereikte. Die inzet komt slechts gedeeltelijk tot uiting in het klasvloerpercentage. De voorbereidende werkzaamheden vormen een basis voor de verdere begeleiding in de scholen.

De volledige onderbouwing van de bereikcijfers is opgenomen in de bijlage 4 'Bereik' bij dit verslag.

# 4 Globale impact

Zoals beschreven in het onderdeel POV als organisatie (9.2.1), bouwen we de realisatie van impact binnen deze pijler voortaan stapsgewijs op via de niveaus van de resultaatketen. Die keten onderscheidt vier opeenvolgende niveaus: input, output, outcome en impact (Funnell & Rogers, 2011). De realisatie van elk operationeel doel verloopt volgens deze logica.

Per operationeel doel bepalen we jaarlijks op welk niveau van de resultaatketen we de mijlpaal formuleren, afhankelijk van de fase van het traject. Een traject kan daarbij meerdere jaren op hetzelfde niveau blijven. Waar een mijlpaal met een procesresultaat wordt geformuleerd, volgen we de realisatie daarvan op. Waar dat niet gebeurt, lichten we die keuze toe.

## 4.1 Keuze van het procesresultaat

Voor de pijler curriculum (CUR) koppelen we de mijlpalen en bijbehorende procesresultaten aan de fase waarin de begeleiding zich bevindt. In het eerste jaar van het begeleidingsplan situeren deze zich op input- of outputniveau. We maken daarbij een onderscheid tussen het (buitengewoon) basisonderwijs en de curriculumbegeleiding in het (buitengewoon) secundair onderwijs. Voor het volwassenenonderwijs werd geen afzonderlijk procesresultaat geformuleerd, omdat de begeleiding daar netoverschrijdend verliep via de internetten.

Op inputniveau kijken we naar de beschikbaarheid van de concepten en materialen die nodig zijn om begeleidingstrajecten op te starten. Het outputniveau sluit aan bij module 1, blok 1 van het EDBI-instrument en betreft de onmiddellijke opbrengsten van de begeleiding: de ervaren ondersteuning en bruikbaarheid, en de kennis, inzichten en vaardigheden die deelnemers aangeven te hebben verworven. Deze resultaten laten nog geen uitspraken toe over gedragsverandering of duurzame impact.

In het (buitengewoon) basisonderwijs liggen de procesresultaten op outputniveau. Op mesoniveau (OD1) richten we ons op schoolleiders die een evidence-informed implementatieplan voor het kennisrijk curriculum opstellen, en op VIV's die de implementatie als teacher leaders mee aansturen. Omdat de professionalisering van leraren op microniveau (OD2) grotendeels via de VIV's verloopt, geldt het procesresultaat bij de VIV's ook voor OD2. We brengen in kaart hoe schoolleiders en VIV's de begeleiding ervaren. Bij de schoolleiders gaat het om de ervaren ondersteuning bij het opstellen van hun implementatieplan. Bij de VIV's gaat het daarnaast om de kennis, inzichten en vaardigheden die ze aangeven te hebben verworven om hun rol als teacher leader op te nemen.

Binnen de curriculumbegeleiding in het (buitengewoon) secundair onderwijs lag de nadruk op conceptontwikkeling en de voorbereiding van begeleidingstrajecten. Daarom kozen we voor deze begeleiding een procesresultaat op inputniveau: de beschikbaarheid van de concepten en materialen waarop de trajecten vanaf 2026–2027 voortbouwen. In lijn met ons kwaliteitsbeleid ontwikkelden we deze in nauwe samenwerking met scholen en toetsten we ze bij hen af. Voor dit

procesresultaat vertaalden we die werkwijze nog niet naar een meetbaar kwaliteitscriterium. In 2026–2027 werken we dit criterium uit door vast te leggen wanneer we scholen betrekken, welke aspecten we aftoetsen en hoe we hun feedback verwerken.

## 4.2 Realisatie van de procesresultaten

Onderstaande tabel geeft de stand van zaken van de mijlpalen weer, zoals ze in de hoofdstukken 5 en 6 worden toegelicht.

| OD | Onderwijs-niveau | Niveau resultaatketen | Mijlpaal | Status |
|---|---|---|---|---|
| OD1 – meso | (BU)BAO | Output | 1. Schoolleiders ervaren de begeleiding en de beleids- en implementatietool als ondersteunend bij het opstellen van een evidence-informed implementatieplan. | **Grotendeels gerealiseerd** |
| | | | 2. VIV's ervaren de begeleiding als ondersteunend en verwerven kennis, inzichten en vaardigheden voor hun rol als teacher leader. | **Gerealiseerd** |
| OD1 – meso | (BU)SO – curriculum | Input | 1. De geplande concepten en materialen voor de begeleidingstrajecten zijn beschikbaar. | **Gerealiseerd** |
| OD1 – meso | VO | – | Geen mijlpaal (netoverschrijdend initiatief) | **Niet van toepassing** |
| OD2 – micro | (BU)BAO | Output | *Zie OD1, mijlpaal 2 (professionalisering via de VIV's)* | **Gerealiseerd** |
| OD2 – micro | (BU)SO – curriculum | Input | *Zie OD1, mijlpaal 1 (concepten en materialen voor beide doelen)* | **Gerealiseerd** |

Globaal tonen de resultaten dat de meeste mijlpalen in dit eerste jaar gerealiseerd of grotendeels gerealiseerd werden.

**(Buitengewoon) basisonderwijs.** Beide mijlpalen liggen op outputniveau. Vijf van de zes schoolleiders (83%) ervaren de begeleiding als ondersteunend bij het opstellen van hun implementatieplan. Dat is minder dan 10 procentpunten onder de streefwaarde van 90%, dus deze mijlpaal is grotendeels gerealiseerd. De schoolleiders vinden het model met doelen, indicatoren en mijlpalen bruikbaar en voelen zich zekerder om de uitvoering op te volgen. Hun intentie om verder te gaan is groot.
Alle VIV's (100%) ervaren de begeleiding als ondersteunend. Ze geven aan nieuwe kennis en inzichten te hebben verworven en voelen zich versterkt in hun rol als teacher leader. Ze waarderen vooral de gefaseerde aanpak, de wetenschappelijke onderbouwing en de ruimte om inzichten naar hun eigen school te vertalen. Omdat het om een kleine groep en om zelfrapportage gaat, zeggen deze resultaten nog niets over de doorwerking in het schoolteam of op de klasvloer.

**(Buitengewoon) secundair onderwijs.** De mijlpaal op inputniveau is gerealiseerd. Samen met scholen ontwikkelden we concepten en materialen voor de begeleiding vanaf 2026–2027, onder meer rond PAV, leerlijnen, STEM, wiskundig probleemoplossend denken en burgerschap. De inzichten uit de werking rond ICT en media bieden ook aanknopingspunten voor het (her)schrijven van de leerplandoelen voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs. Een deel van het materiaal is klaar voor gebruik. Andere materialen en concepten worden nog uitgetest of verder uitgewerkt. Tijdens de begeleidingstrajecten brengen we in kaart hoe scholen ermee aan de slag gaan.

**Volwassenenonderwijs.** Er werd geen procesresultaat geformuleerd, omdat de begeleiding netoverschrijdend verliep via de internetten.

## 4.3 Globale vooruitblik 2026–2027

**(Buitengewoon) basisonderwijs.** In 2026–2027 blijven de procesresultaten op outputniveau. Schoolleiders moeten nog groeien in het zelfstandig opstellen en opvolgen van een implementatieplan (OD1). Bij de VIV's ligt de focus op het consolideren van hun werking in bijzonder gericht naar de implementatie van nieuwe minimum doelen – wetenschappen (OD1). Voor OD2 formuleerden we geen afzonderlijke mijlpaal. Omdat de professionalisering van leraren grotendeels via de VIV's verloopt, geldt mijlpaal 2 van OD1 (5.1.2.3) ook voor dit operationeel doel.

**(Buitengewoon) secundair onderwijs.** De opleveringen van dit schooljaar krijgen per project een vervolg. Waar projecten worden uitgerold in de scholen, schuift het procesresultaat op naar output. Dat geldt zowel op meso- als op microniveau, voor professionalisering én voor materiaal.

Op mesoniveau (OD1) gaan we na of schoolleiders en VIV's zich door de begeleiding ondersteund en gestimuleerd voelen om het curriculum verder schooleigen te maken. Voor de professionalisering doen we dat onder meer via collegiale visitatie; voor het materiaal via de ontwikkeling ervan samen met VIV's.

Op microniveau (OD2) achterhalen we bij de professionalisering of onderwijsprofessionals zich ondersteund en gestimuleerd voelen om het geleerde toe te passen, te borgen of te verbeteren in de eigen onderwijsleerpraktijk. Bij het materiaal brengen we in kaart of het hen voldoende houvast en inspiratie biedt om de beoogde leerplandoelen in de eigen klaspraktijk te realiseren.

Enkele materialen stemmen we eerst verder af op de onderwijsleerpraktijk. Daar blijft het procesresultaat voorlopig op inputniveau, als opstap naar output. We maken er de samenwerking met scholen explicieter: we leggen vast wanneer we scholen betrekken, wat we aftoetsen en hoe we hun feedback verwerken. Zo kiezen we per project het niveau dat op dat moment haalbaar en betekenisvol is.

**Volwassenenonderwijs.** Ook in 2026–2027 formuleren we geen procesresultaat.

# 5 OD1 PBD-CUR | Meso - Schooleigen curriculum

## 5.1 (Buitengewoon) basisonderwijs

De acties binnen het (buitengewoon) basisonderwijs worden vanuit twee invalshoeken verantwoord. De eerste tabel vertrekt vanuit de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs en geeft per strategische doelstelling (SD) aan in welke mate de acties gerealiseerd zijn en waaruit dat blijkt. De tweede tabel situeert dezelfde acties binnen de pijlers van het begeleidingsplan 2025–2030 en maakt duidelijk hoe ze bijdragen aan de begeleidingsopdracht van POV.

| Acties | Relatie tot subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs | Indicator |
|---|---|---|
| SD1<br>leerplannen | Geconcretiseerd volgens subsidieaanvraag | Leerplannen Nederlands, wiskunde, wetenschappen en techniek (attitudes)<br>Kernprincipes implementatiestrategie<br>Selectie van leerplanproof methodes en materiaal |
| SD2<br>materiaal | Geconcretiseerd volgens subsidieaanvraag | Kleuter: geproefdraaid lesmateriaal op basis van thema's die horizontaal, verticaal en diagonaal leerplandoelen omvatten<br>Lager onderwijs: voorbeeldmateriaal (fiche voor leraren en lesmateriaal) |
| SD3<br>professionalisering | Geconcretiseerd volgens subsidieaanvraag | Professionalisering via VIV's<br>Geen EDBI-bevraging afgenomen |
| SD4<br>digitaal platform | Geconcretiseerd volgens subsidieaanvraag | Digitaal platform (leerplandoelen, visie, leerlijnen, lesmateriaal) |

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Visie | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan |
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan |
| Implementatie | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan |
| Materiaal | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan |
| Data | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan (beeldvorming); monitoring wordt de komende jaren verder uitgebouwd. |

### 5.1.1 Leerplannen wiskunde, Nederlands, wetenschappen en techniek (attitudes)

#### 5.1.1.1 Gepland-realisatie

***Actie: leerplannen (OD1.1 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

In uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs, strategisch doel 1 (Een samenhangend en helder kennisrijk curriculum ter beschikking stellen voor kleuter- en lager onderwijs, met horizontale, verticale en diagonale coherentie), werden de leerplannen wiskunde, Nederlands en wetenschappen en techniek voor de negen jaren van het basisonderwijs uitgewerkt

en ingediend bij de Vlaamse overheid. Deze ontwikkeling gebeurde in samenwerking met Cocon-Horizon. De scholen voor gewoon en buitengewoon basisonderwijs van het provinciaal onderwijs traden daarbij op als kritische vriend.

Het leerplan vertrekt rechtstreeks vanuit de decretale minimumdoelen en vanuit een eigen visie en eigen kernprincipes per vakdiscipline. Het zet de drie standaarden om in negen faseringen met leerplandoelen die als tussentijdse bakens dienen. Daaraan zijn leerlijnen gekoppeld die horizontale, verticale en diagonale samenhang creëren, met een doordachte opbouw van kennis en vaardigheden.

Het leerplan is opgesteld voor het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en het buitengewoon basisonderwijs (type basisaanbod en type 9).

Elke doelenset per vakdiscipline wordt voorafgegaan door een rationale die de keuzes onderbouwt, zodat leraren niet alleen weten wat ze aanbieden, maar ook waarom. De rationale bestaat uit een situering van het vak en de vakopbouw, didactische aandachtspunten en materiële wenken.

Elk leerplan bevat een concordantietabel.

De leerplannen kennisrijk curriculum voor het basisonderwijs zijn publiek raadpleegbaar via https://pov.be/leerplannen-bao.

***Actie: voorbeeldmateriaal (OD2.1 en 2.2 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

In uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen, strategisch doel 2 (Hoogwaardig en doelgericht lesmateriaal ontwikkelen en ter beschikking stellen aan leraren als hefboom voor verhoogde onderwijskwaliteit en betere leerresultaten bij leerlingen, met prioritaire focus op het kleuteronderwijs), werd voorbeeldmateriaal ontwikkeld.

Het voorbeeldmateriaal wordt ontwikkeld volgens een vaste architectuur: thematisch opgebouwd, met thema's die horizontaal, verticaal en diagonaal leerplandoelen omvatten, evidence-informed, met een stevige kennisbasis voor de leraar en aansluitend bij bestaande methodes. Er is aandacht voor een goede spreiding van cognitieve belasting.

Het kleuteronderwijs krijgt daarbij prioriteit. Voor de overige vakdisciplines wordt vertrokken vanuit een bestaande, kennisrijke curriculumarchitectuur die naar de Vlaamse context wordt vertaald en hertaald. Al het materiaal doorloopt een try-out in de scholen van het netwerk, die als kritische vriend optreden, en wordt op basis daarvan aangepast. Zo heeft de provinciale basisschool Voeren het materiaal wiskunde geproefdraaid in het kleuteronderwijs. De leraren hebben hierdoor vertrouwen opgebouwd in functie van de opstartstrategie per 1 september 2026.

Het voorbeeldmateriaal is geen methode die de bestaande handboeken vervangt. Het toont leraren hoe de leerplandoelen concreet in de klas worden gerealiseerd en biedt hen de inhoudelijke kennisbasis om dat met vertrouwen te doen. Het voorbeeldmateriaal is gekoppeld aan de

leerplandoelen van de nieuwe leerplannen (SD1) en zal via het digitaal platform (SD4) ter beschikking worden gesteld.

Overeenkomstig het project werd volgend materiaal ontwikkeld:

- het ontwikkelkader voor voorbeeldmateriaal, dat de architectuur en de onderliggende principes vastlegt;
- het voorbeeldmateriaal voor het kleuteronderwijs voor alle vakdisciplines;
- het voorbeeldmateriaal voor wetenschappen en techniek;
- de instrumenten waarmee de scholen van het netwerk feedback geven tijdens de try-out.

Zie: https://provinciaalonderwijs.vlaanderen/materiaal-basisonderwijs-kennisrijk-curriculum/

***Actie: planningsdocumenten (OD1.6 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

Scholen hebben ook nood aan organisatorische ondersteuning. Planningsdocumenten (lessentabel, jaartabel, weektabel, jaar- en weekplanning) garanderen dat de leerplandoelen gespreid en gevarieerd worden aangeboden, met ten minste 50% van de onderwijstijd voor Nederlands en wiskunde. Een visie over het transversaal aanbieden van leerplandoelen heeft hier ook zijn plaats. Alle scholen hebben op basis van deze planningsdocumenten de start op 1 september 2026 voor Nederlands en wiskunde voorbereid. Deze planningsdocumenten werden nagekeken en goedgekeurd door de schoolbesturen.

***Actie: digitaal platform (OD4.1 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

Het digitaal platform wordt ontwikkeld om de leerplannen te ontsluiten voor de leraren. Het brengt in één omgeving samen wat een leraar nodig heeft om met het kennisrijk curriculum aan de slag te gaan: de decretale minimumdoelen, de leerplandoelen die daarop zijn geënt, het overkoepelend handboek en, vooral, de leermiddelen die bij de leerplandoelen horen.

De leraar vertrekt in het platform vanuit een leerplandoel of een thema en vindt van daaruit meteen de bijhorende lessenreeksen, presentaties en aanvullende materialen. Zo ondersteunt het digitaal platform de verspreiding van de leerplandoelen en de planmatige professionalisering die het rapport van de commissie Muijs vooropstelt: helder communiceren over de doelstellingen en over het belang van kennisrijke minimumdoelen, en leraren gericht toeleiden naar het materiaal waarmee ze die doelen in de klas realiseren. De leermiddelen in het platform zijn het voorbeeldmateriaal (SD2); het platform (SD4) wordt de plaats waar leerplan (SD1) en materiaal voor de leraar samenkomen. Het staat los van de digitale ondersteuning van de professionalisering (SD3), die al in gebruik is.

Voorziene inhoud van het platform:

- de minimumdoelen en de leerplandoelen van het kennisrijk curriculum, gestructureerd en doorzoekbaar ontsloten per vakdiscipline en fasering;

- het overkoepelend handboek dat visie, kernprincipes en opbouw van het kennisrijk curriculum toelicht;
- de leermiddelen, gekoppeld aan de leerplandoelen: lessenreeksen, presentaties en aanvullende materialen voor de leraar;
- de beheeromgeving waarin POV en de partners van het netwerk doelen, handboek en leermiddelen zullen invoeren, koppelen en actueel houden.

Conform het projectplan werden eerst de noden van schoolleiders en partners bevraagd en afgewogen tegenover bestaande digitale systemen (najaar 2025), waarna werd gekozen voor de doorontwikkeling van een bestaand onderwijsplatform. Het platform is momenteel in ontwikkeling. De leerplandoelen vormen de eerste stap van de ontsluiting; de leermiddelen worden stapsgewijs toegevoegd naarmate het voorbeeldmateriaal na try-out definitief wordt. Op eenvoudig verzoek geven we graag een demonstratie van de huidige versie van het platform.

### 5.1.2 Uitrol implementatie kennisrijk curriculum

#### 5.1.2.1 Gepland-realisatie

OD1 beoogt schoolleiders te ondersteunen bij het expliciteren, implementeren en monitoren van een samenhangend en doelgericht schooleigen curriculum. Voor het (buitengewoon) basisonderwijs voorziet het begeleidingsplan 2025–2030 in een traject voor alle scholen, gericht op schoolleiders en VIV's. Dit is ook overeenkomstig de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs strategisch doel 3 (*Investeren in inhoudelijke en didactische professionalisering van schoolleiders en leraren om hun expertise en vertrouwen in het behalen van ambitieuze leerdoelen bij alle leerlingen te versterken)*

Het traject omvat vier actielijnen. We ondersteunen scholen bij de visieontwikkeling rond het kennisrijk curriculum, bieden professionalisering aan rond kennisopbouw, de nieuwe minimumdoelen en routines, begeleiden de implementatie op maat van de schoolcontext en ontwikkelen ondersteunend materiaal. Daarnaast ondersteunen we scholen bij het monitoren van hun schooleigen curriculum aan de hand van data. Het schooljaar 2025–2026 was het eerste jaar van dit traject.

***Elf kernprincipes voor een doordachte implementatiestrategie (OD1.3 en 1.5 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

In uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs (strategisch doel 1, OD1.3 en 1.5) en in lijn met ons begeleidingsplan 2025–2030 werd een doordachte implementatiestrategie uitgewerkt. Bij de start van het traject formuleerden we elf ontwerpprincipes die richting geven aan de professionalisering, de materiaalontwikkeling en de implementatiebegeleiding. We baseerden ons op het EI-model (Leerpunt) en op twee kaders van de *Education Endowment Foundation* (EEF), *A School's Guide to Implementation* en *Effective Professional Development*. We vertrokken ook vanuit onze eigen werkingsprincipes: proactief, op maat en verbinding.

1. **We implementeren de drie pijlers van een kennisrijk curriculum in samenhang.** Minimumdoelen, rust en routines, en effectieve didactiek versterken elkaar. Daarom nemen we de drie pijlers van bij de start samen mee in de implementatie.

2. **We versterken de implementatiecapaciteit binnen scholen.** Elke deelnemende school beschikt over één of meer VIV's (Verbinding in Verandering), die voor 20% van hun opdracht worden vrijgesteld. Als teacher leaders vormen zij de brug tussen de pedagogische begeleiding en het schoolteam. Een helder VIV-profiel helpt scholen om iemand te kiezen die deze rol kan opnemen.

3. **We ontwikkelen vakgebonden leerplannen in co-creatie met het onderwijsveld.** Voor de ontwikkeling van de nieuwe vakgebonden leerplannen werken we samen met KBO Oudenaarde. We bundelen onze expertise om leerplannen te ontwikkelen die inhoudelijk sterk en praktisch bruikbaar zijn voor leraren.

4. **We baseren onze begeleiding op wetenschappelijke expertise.** We brengen expertise uit binnen- en buitenland samen en vertalen relevante inzichten naar de schoolpraktijk, afgestemd op de fase waarin de school zich bevindt.

5. **POV neemt de regierol op in het implementatieproces.** We selecteren en vertalen relevante kennis en zorgen dat die tijdig bij de betrokkenen terechtkomt. We ondersteunen scholen bij het opstellen van een schooleigen implementatieplan en een professionaliseringsplan dat aansluit bij de noden van leraren en schoolteams. We coachen de betrokkenen en stimuleren de uitwisseling van expertise tussen scholen.

6. **We ondersteunen leraren met kwaliteitsvol en evidence-informed materiaal.** We ontwikkelen materiaal dat aansluit bij de nieuwe leerplandoelen en de implementatie voor leraren concreet en haalbaar maakt. Wanneer er al geschikt materiaal beschikbaar is, adviseren we scholen op basis van de minimumdoelen en evidence-informed bronnen.

7. **We leren samen in professionele netwerken.** In lerende netwerken delen scholen ervaringen, materialen en praktijkvoorbeelden. Ze bespreken wat in hun context werkt en welke lessen ze daaruit kunnen trekken voor hun eigen implementatie.

8. **We bouwen stapsgewijs en met focus.** Scholen werken gedurende meerdere jaren aan een beperkt aantal duidelijke prioriteiten. Die fasering voorkomt versnippering en geeft scholen tijd om veranderingen duurzaam te verankeren.

9. **We sturen bij op basis van resultaten.** We volgen de voortgang op en gebruiken kwantitatieve en kwalitatieve gegevens om onze begeleiding bij te sturen. Daarbij onderscheiden we input, output, outcome en impact.

10. **We werken onderwijsniveauoverschrijdend.** Begeleiders uit het (buitengewoon) basis- en secundair onderwijs vormen samen een cross-overteam. Zo benutten we de kennis en ervaring

uit het (buitengewoon) secundair onderwijs ook bij de begeleiding van (buitengewone) basisscholen.

11. **We doseren de kennisopbouw.** De professionalisering vertrekt van algemene kennis over de principes van een kennisrijk curriculum. Daarna verdiepen we die kennis per vak, met aandacht voor de vakvisie en de inhoud van de minimumdoelen.

**Aanvullend voor het kleuteronderwijs: We verkennen en piloteren materiaal.**
Naast de elf kernprincipes geldt voor het kleuteronderwijs een bijkomende aandacht. Het kleuteronderwijs staat voor grote wijzigingen. Daarom willen we rust en vertrouwen creëren door scholen en leraren tijdig te betrekken bij de voorbereiding. Zo kregen scholen vooraf inzicht in de thema's voor het kleuteronderwijs en konden leraren het materiaal voor wiskunde uittesten. Op die manier bereiden we de invoering van nieuw materiaal samen met de scholen voor.

***Uitrol in het eerste implementatiejaar (OD3.3, 3.6 en 3.9 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

In uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs (OD3.3, 3.6 en 3.9) en in lijn met ons begeleidingsplan 2025–2030 gingen we in 2025–2026 aan de slag met vier actielijnen in de zes basisscholen die het kennisrijk curriculum voor wiskunde en Nederlands invoeren. Voor de specifieke uitwerking van Nederlands verwijzen we naar het verslag van de pijler Nederlands. De begeleiding rond rust en routines werd binnen deze pijler geregistreerd, maar komt inhoudelijk aan bod in het verslag van de pijler krachtige leerlingbegeleiding.

**Visieontwikkeling en professionalisering van schoolleiders en VIV's verliepen in samenhang.** We benutten het aanbod van de Vlaamse overheid, waaronder de studiedag met Daniel Muijs en webinars, en schakelden experten uit de ontwikkelcommissies voor de minimumdoelen in. Daarnaast maakten we gebruik van het internationale ELP-programma voor schoolleiders, de leersnacks van Leerpunt, de expertise van de Taalunie en de expertise binnen POV op het vlak van expliciete directe instructie (EDI) en veranderingsmanagement.

Zo verwierven schoolleiders en VIV's inzicht in de principes van een kennisrijk curriculum, veelvoorkomende misconcepties, de architectuur van de leerplannen, de opbouw van de leerlijnen binnen de vakken, de minimumdoelen en de achterliggende vakvisie. Zij brachten deze inzichten vervolgens over naar de werkgroepen van leraren binnen hun scholen.

Als **implementatiebegeleiding** stelde POV een eerste concept van de beleids- en implementatietool ter beschikking. De tool bouwt voort op het EI-model (Leerpunt) en de kaders (EEF). Hij helpt scholen om hun implementatiedoelstellingen in drie stappen planmatig uit te werken.

1. De school brengt haar beginsituatie in kaart. Ze legt praktijkkennis, wetenschappelijke kennis en data samen en vult die aan met de perspectieven van betrokkenen. Ze

onderzoekt de aard en complexiteit van de verandering en brengt hefbomen en hindernissen in beeld.
2. De school bepaalt de kerncomponenten van haar strategisch doel en formuleert operationele doelen en indicatoren.
3. De school legt per implementatiefase mijlpalen en procesresultaten vast en bepaalt in een meetplan hoe ze de voortgang opvolgt.

In het eerste implementatiejaar ondersteunden we scholen bij het in kaart brengen van hun beginsituatie aan de hand van data. De systematische monitoring van de invoering bouwen we de komende jaren verder uit. In 2025–2026 werkten de scholen met een eerste concept van de beleids- en implementatietool en stelden ze, met begeleiding van POV, een eerste implementatieplan op. Vanaf 2026–2027 werkt inspiratieschool De Sterretjes met een digitale tool die op dat concept is gebaseerd. De toelichting bij de beleids- en implementatietool is opgenomen bij de pijler Stichting Leerpunt.

***VIV's en de regierol van POV (OD3.9 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

In uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs (OD3.9) en in lijn met ons begeleidingsplan 2025–2030 namen we de regie op over de professionalisering van schoolleiders en VIV's. We selecteerden relevante wetenschappelijke en praktijkgerichte kennis, schakelden externe experten in en stemden de professionalisering af op de implementatiefase van de scholen. Zo ondersteunden we schoolleiders en VIV's om elk vanuit hun eigen rol de implementatie van het kennisrijk curriculum binnen hun school te ondersteunen en begeleiden.

De coaching van het implementatieproces in elke school vroeg de meeste afstemming. Samen met schoolleiders en VIV's analyseerden we uitdagingen, zochten we haalbare oplossingen en volgden we de voortgang van het implementatieplan op. Bij weerstand, organisatorische knelpunten of inhoudelijke vragen bekeken we samen welke bijsturingen mogelijk waren.

De pedagogisch begeleider voerde wekelijks coachingsgesprekken met de VIV's. Daarnaast deelden schoolleiders en VIV's ervaringen en praktijkvoorbeelden in lerende netwerken. De VIV's kregen een gemeenschappelijke lesvrije dag om onderling overleg mogelijk te maken. Ook hun actieve kennisopbouw droeg bij aan de implementatie. Ze verdiepten zich in de leerplandoelen en de visies voor de vakken Nederlands en wiskunde. Een bijkomend effect van de **lerende netwerken** was dat scholen elkaar stimuleerden om verdere stappen te zetten.

#### 5.1.2.2 Bereik

We bereikten alle zes basisscholen met de voorziene acties rond visieontwikkeling, professionalisering, implementatie, materiaal en data.

#### 5.1.2.3 Impact

| Mijlpaal 1 | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de begeleide schoolleiders geeft aan dat ze de begeleiding en het aangereikte materiaal (beleids- en implementatietool) als ondersteunend ervaren en zich gestimuleerd voelen om een evidence-informed plan op te stellen voor de implementatie van het kennisrijk curriculum. |
| **Status** | **Grotendeels gerealiseerd** |
| **Indicator** | CUR – OD1 – (BU)BAO – meso \| 1. Schoolleiders gebruiken een evidence-informed plan voor de implementatie van het kennisrijk curriculum. |

Met de introductie van de evidence-informed beleids- en implementatietool hebben we een belangrijke stap gezet in de ondersteuning van scholen. Zes schoolleiders evalueerden de begeleiding bij het opstellen en uitvoeren van het implementatieplan voor het kennisrijk curriculum. Ze beoordeelden de begeleiding overwegend positief; op geen van de bevraagde aspecten gaven zij een negatieve beoordeling. De vooropgestelde output werd grotendeels gerealiseerd: met 83% ligt het resultaat minder dan 10 procentpunten onder de streefwaarde van 90%. Deze mijlpaal komt ook aan bod in het verslag van de pijler Nederlands.

Vijf van de zes schoolleiders vinden dat de begeleiding voldoende ondersteuning bood bij het vormgeven van het implementatieplan. Drie respondenten zijn helemaal akkoord met die stelling en twee zijn eerder akkoord. Eén respondent antwoordt neutraal. Verschillende schoolleiders benadrukken dat het implementatieplan in co-creatie werd ontwikkeld, waardoor het beter aansloot bij de eigen schoolwerking.

Vijf van de zes respondenten beoordelen het model met strategische doelen, operationele doelen, indicatoren en mijlpalen als bruikbaar voor het opstellen van een doelgericht implementatieplan. Twee schoolleiders geven aan dat vooral de systematische opbouw, de focus op meetbare acties en de opdeling van de implementatie in haalbare stappen hen hielpen om het veranderproces beter te structureren. Eén respondent merkt op dat de terminologie en structuur van het EEF-model aanvankelijk enige gewenning vroegen en dat een overzicht van de verschillende onderdelen de bruikbaarheid nog verder zou kunnen verhogen.

De begeleiding droeg ook bij tot kennisopbouw. Alle schoolleiders geven aan dat de begeleiding nieuwe kennis en inzichten over het kennisrijk curriculum aanreikte en hielp om binnen hun school concrete stappen te zetten. Vijf van hen zijn helemaal akkoord, één eerder akkoord. Eén schoolleider stelt dat er bij de start van het traject weinig tot geen kennis over het kennisrijk curriculum aanwezig was, en dat die kennis dankzij de begeleiding sterk is uitgebreid. Een andere schoolleider waardeert dat de school eigen keuzes kon maken, gestuurd door de kennis en expertise die POV aanreikte.

Alle respondenten geven aan dat zij dankzij de begeleiding meer houvast en vertrouwen kregen om het implementatieplan verder vorm te geven en de uitvoering ervan op te volgen aan de hand van mijlpalen. Twee schoolleiders zijn helemaal akkoord met die stelling en vier eerder akkoord. De open antwoorden tonen aan dat vooral de regelmatige feedbackmomenten, de ruimte voor overleg, de

mogelijkheid om vragen te bespreken en de gezamenlijke reflectie over de voortgang van het implementatieproces bijdragen aan dit vertrouwen.

Vier van de zes schoolleiders zijn helemaal akkoord en twee eerder akkoord met de stelling dat de begeleiding hen stimuleert om de implementatie verder uit te voeren, de mijlpalen systematisch op te volgen en acties waar nodig bij te sturen.

**Wat hebben we geleerd?** Alle schoolleiders geven aan dat de begeleiding hen meer houvast gaf. Uit de open antwoorden blijkt wel dat ze voor de verdere uitvoering en opvolging van hun plan nog bijkomende ondersteuning nodig hebben. De inductieve aanpak vormde een waardevolle instap om de scholen vertrouwd te maken met de twee referentiekaders, namelijk het EI-model (Leerpunt) en *A School's Guide to Implementation* (EEF). Tegelijkertijd blijkt deze introductie op zich onvoldoende om een duurzame implementatie te ondersteunen. De scholen geven aan nood te hebben aan meer houvast bij het gebruik van de beleids- en implementatietool. Concreet vragen zij een duidelijkere structuur van de tool, aangevuld met ondersteunende materialen en een bijkomende professionaliseringssessie. Daarnaast benadrukken de scholen het belang van verdere opvolging door POV. Zij beschouwen deze begeleiding als essentieel om de verzamelde data systematisch te analyseren en de implementatie cyclisch te monitoren, te borgen en waar nodig bij te sturen. Gezien de aanzienlijke werkdruk die gepaard gaat met de implementatie van het kennisrijk curriculum, bestaat het risico dat deze opvolgingsfase onvoldoende aandacht krijgt, terwijl net deze fase cruciaal is voor een duurzame implementatie. POV zal daarom in het schooljaar 2026–2027 verder inzetten op de begeleiding bij het gebruik van de beleids- en implementatietool. POV zet ook het lerend netwerk voort, aangezien de scholen de onderlinge uitwisseling van ervaringen en goede praktijken als een belangrijke meerwaarde ervaren voor hun verdere implementatieproces.

| **Mijlpaal 2** | **Niveau resultaatketen: output** |
|---|---|
| **Procesresultaat 1** | 90% van de VIV's ervaart de begeleiding als ondersteunend bij de implementatie van het kennisrijk curriculum voor Nederlands en wiskunde. |
| **Procesresultaat 2** | 90% van de VIV's geeft aan de nodige kennis, inzichten en vaardigheden te hebben verworven om hun rol als teacher leader op te nemen bij de implementatie van het kennisrijk curriculum voor Nederlands en wiskunde. |
| **Status** | **Gerealiseerd** |
| **Indicator** | CUR – OD1 – (BU)BAO – meso \| 2. VIV's verwerven kennis, inzichten en vaardigheden om de implementatie van het kennisrijk curriculum te ondersteunen. |

De resultaten tonen aan dat beide vooropgestelde streefwaarden werden bereikt. Alle zeven bevraagde VIV's (100%; één school deelde de VIV-aanstelling van 20% op in twee aanstellingen van 10%) ervaren de begeleiding als ondersteunend en geven aan dat zij dankzij het traject de nodige kennis, inzichten en vaardigheden hebben ontwikkeld om hun rol als teacher leader op te nemen bij de implementatie van het kennisrijk curriculum. De kwantitatieve resultaten en de kwalitatieve feedback wijzen op een versterking van hun inhoudelijke expertise, hun vertrouwen en hun

handelingsbekwaamheid om het implementatieproces binnen hun school mee aan te sturen. Op alle bevraagde aspecten kozen de VIV's voor 'eerder akkoord' of 'helemaal akkoord'. Aangezien de VIV's een sleutelrol opnemen in de implementatie en daarbij verantwoordelijkheden dragen die voor velen nieuw zijn, legden we de lat bewust hoog. Dat die streefwaarde volledig werd gehaald, is een sterk signaal.

Vier van de zeven VIV's zijn helemaal akkoord en drie eerder akkoord met de stelling dat ze tevreden zijn over de manier waarop de begeleiding ondersteuning bood bij de uitrol van het kennisrijk curriculum. Uit de open antwoorden blijkt dat vooral de grondige inhoudelijke expertise, de duidelijke opbouw van het traject en de laagdrempelige ondersteuning worden gewaardeerd. Respondenten verwijzen onder meer naar de masterclasses, de vormingsdagen, de schoolbezoeken en de mogelijkheid om tussentijds vragen te stellen of feedback te krijgen.

Ook de bruikbaarheid van de begeleiding wordt unaniem positief beoordeeld. Drie respondenten zijn helemaal akkoord en vier eerder akkoord met de stelling dat de begeleiding hen ondersteunde om als VIV de implementatie van het kennisrijk curriculum mee vorm te geven. Uit de kwalitatieve feedback blijkt dat zij vooral de gefaseerde aanpak, de leidraad voor het implementatieproces en de concrete ondersteuning bij het opstellen van het implementatieplan bruikbaar vonden. Verschillende respondenten geven aan dat zij de aangereikte structuur rechtstreeks konden gebruiken om het veranderproces binnen hun eigen school vorm te geven.

De begeleiding droeg eveneens bij tot het verwerven van nieuwe kennis en inzichten. Vier VIV's zijn helemaal akkoord en drie eerder akkoord met de stelling dat de begeleiding nieuwe kennis en inzichten over het kennisrijk curriculum aanreikte. In de open antwoorden verwijzen zij vooral naar de heldere introductie van de uitgangspunten van een kennisrijk curriculum, de verdieping rond de minimumdoelen voor Nederlands en wiskunde en de wetenschappelijke onderbouwing van de gekozen aanpak. Meerdere respondenten geven aan dat deze kennis hen hielp om aan collega's uit te leggen waarom de verandering nodig was.

De VIV's geven ook aan dat de begeleiding hun vertrouwen versterkte om hun rol op te nemen. Vier respondenten zijn helemaal akkoord en drie eerder akkoord met de stelling dat de begeleiding hen meer houvast en vertrouwen gaf om de uitrol binnen de eigen school mee vorm te geven. Vooral de regelmatige overlegmomenten, de mogelijkheid om plannen af te toetsen en de persoonlijke feedback van de begeleider worden als belangrijke succesfactoren genoemd. Respondenten waarderen bovendien dat de begeleiding een duidelijke richting gaf en hun voldoende autonomie liet om de implementatie af te stemmen op de eigen schoolcontext.

Ten slotte geven de VIV's aan dat hun competenties om samen met de schoolleiding het implementatieproces te begeleiden zijn versterkt. Drie respondenten zijn helemaal akkoord en vier eerder akkoord met die stelling. Uit de kwalitatieve feedback blijkt dat de evidence-informed onderbouwing van het traject hun vertrouwen vergrootte om collega's mee te nemen in het veranderproces. Daarnaast wordt de systematische en gefaseerde opbouw van het

implementatieplan meermaals genoemd als een belangrijke ondersteuning bij het begeleiden van het schoolteam.

#### 5.1.2.4 Vooruitblik 2026–2027

**Beleids- en implementatieplan**. De resultaten wijzen op een hoge mate van tevredenheid over de begeleiding bij het opstellen van beleids- en implementatieplannen. Bij de beleids- en implementatieplannen verschuiven we geleidelijk de focus. We leggen meer nadruk op het versterken van de zelfstandigheid van scholen bij de uitvoering, monitoring en bijsturing van hun plannen. Zo willen we bereiken dat scholen geleidelijk minder begeleiding nodig hebben en veranderingsprocessen zelfstandig en duurzaam kunnen vormgeven.

**Nieuwe minimumdoelen**. De implementatie van de nieuwe minimumdoelen is een omvangrijk en meerjarig veranderingsproces dat gefaseerd verloopt. Daarbij houden we rekening met de draagkracht van schoolteams. Dezelfde teams maken zich stapsgewijs bijkomende minimumdoelen eigen en vertalen die naar hun onderwijspraktijk. Om voldoende ruimte te bieden voor kennisverwerving, voorbereiding en een kwaliteitsvolle implementatie, kiezen we ervoor om ook in het schooljaar 2026–2027 de mijlpalen voor de implementatie van bijkomende minimumdoelen (zoals wetenschappen) op outputniveau te formuleren.

## 5.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Visie | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(scholen ondersteunen bij het bepalen van eigen accenten en doelen binnen de ruimte die het leerplan biedt) |
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(schoolteams begeleiden bij het maken van keuzes over hun curriculum) |
| Materiaal | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(leerplannen, criteria en hulpmiddelen ontwikkelen die scholen ondersteunen bij de uitbouw van hun schooleigen curriculum) |
| Data | Op wacht: monitoring van het schooleigen curriculum<br>(uitvoering zodra de draagkracht van scholen dit toelaat) |

### 5.2.1 Leerplannen

#### 5.2.1.1 Gepland-realisatie

***Actie: materiaal***

**Leerplanontwikkeling.** In 2025–2026 rondden we het leerplanwerk uit de vorige planperiode af. In januari 2026 dienden we acht aangepaste domeinleerplannen in voor de derde graad en de zevende leerjaren gericht op de arbeidsmarkt, samen met de bijbehorende minimale materiële vereisten. Het betreft 14 structuuronderdelen: voor zeven ontwikkelden we de leerplannen of stemden we ze af op nieuwe of gewijzigde curriculumdossiers, zeven andere voegden we toe voor scholen die ze nieuw inrichten.

Aansluitend herwerkten we in het voorjaar van 2026 in co-creatie met de scholen alle 32 leerplannen voor de basisopties van de eerste graad (18 in de A-stroom, 14 in de B-stroom): de omvangrijkste opdracht van het schooljaar. We werkten elk leerplandoel meteen volledig uit met onderliggende kennis, criteria, concretiseringen en concrete voorbeelden, en zetten het tegelijk met de indiening klaar in de SAPO-doelenverdeler. Daarmee is ook de laatste reeks leerplannen omgezet naar de aanpak van de herwerkte modernisering. In het najaar van 2026 kunnen scholen nog wijzigingen doorgeven; op basis van hun feedback en die van AHOVOKS dienen we deze leerplannen in januari 2027 opnieuw in.

**Leerplandetaillering voor leerplandoelen gekoppeld aan beroepskwalificaties.** Van de 109 structuuronderdelen in de tweede en derde graad waarvoor we de leerplandoelen met criteria concretiseren, beschikten er tien al vóór 2025–2026 over dergelijke criteria. In het najaar van 2025 werkten we tijdens online sessies, in co-creatie met scholen, criteria uit voor 27 bijkomende structuuronderdelen in de domeinen STEM, economie en organisatie, en maatschappij en welzijn. Deze werkwijze leverde breed gedragen criteria op, maar is te arbeidsintensief om ook toe te passen op de 72 resterende structuuronderdelen.

#### 5.2.1.2 Bereik

Zowel bij de leerplanontwikkeling als bij de leerplandetaillering waren alle scholen betrokken die de betreffende structuuronderdelen aanbieden.

#### 5.2.1.3 Impact

Niet van toepassing.
**Opstap (input).** De leerplannen en de criteria zijn beschikbaar in de SAPO-doelenverdeler. Ze vormen het vertrekpunt voor het schooleigen curriculum van de scholen en voor onze begeleiding daarbij.

#### 5.2.1.4 Vooruitblik 2026–2027

Op 31 januari 2027 dienen we 97 leerplannen voor het secundair onderwijs in: de 32 herwerkte basisopties van de eerste graad, 6 leerplannen basisvorming voor de tweede en de derde graad, 42 leerplannen specifieke vorming in de doorstroomfinaliteit (18 in de tweede graad, 24 in de derde graad), 15 leerplannen voor de aanloopfase duaal en 2 leerplannen voor een zevende leerjaar. Elk structuuronderdeel krijgt voortaan een eigen leerplan in plaats van een bundeling per domein.

Voor de leerplandetaillering schakelen we in het voorjaar van 2027 over op een asynchrone aanpak: per cluster van verwante structuuronderdelen stellen we een ontwerpversie op waarop de betrokken scholen schriftelijk feedback kunnen geven.

### 5.2.2 Schooleigen doelen

#### 5.2.2.1 Gepland-realisatie

***Actie: visie en materiaal***

Binnen OD1 ondersteunen we scholen bij het uitbouwen van een samenhangend schooleigen curriculum. De leerplannen laten daarvoor ruimte: vanuit hun pedagogisch project en hun vakvisie kunnen scholen schooleigen doelen toevoegen. Dat is een curriculumkeuze op schoolniveau. Op vraag begeleiden we schoolteams bij het formuleren van die doelen en bij de opname ervan in de SAPO-doelenverdeler, waar ze gekoppeld worden aan de betrokken vakken en leraren. Zo wordt zichtbaar wie welke doelen realiseert, en vertaalt een keuze op schoolniveau zich naar afspraken voor de onderwijsleerpraktijk.

#### 5.2.2.2 Bereik

We begeleidden 15 secundaire scholen bij het formuleren van schooleigen doelen en bij de opname ervan in de SAPO-doelenverdeler. Samen beschikken deze scholen inmiddels over 30 doelenlijsten, voornamelijk voor de derde graad.
Tijdens het directeurenplatform bevroegen we 31 schoolleiders uit het (buitengewoon) secundair onderwijs. Drie gaven aan dat alle schooleigen doelen in de SAPO-doelenverdeler waren opgenomen. Bij 16 liep de opname nog of stond ze gepland. De overige 12 konden niet aangeven hoever hun school daarmee stond.

#### 5.2.2.3 Impact

Niet van toepassing.
**Opstap (input).** De visie en het materiaal zijn beschikbaar en vormen de noodzakelijke voorwaarde voor de verdere begeleiding in de scholen. In een volgende fase gaan we na hoe scholen ermee aan de slag gaan (output).

#### 5.2.2.4 Vooruitblik 2026–2027

In 2026–2027 ondersteunen we schoolleiders en hun lerarenteams verder bij het opnemen en toewijzen van alle schooleigen doelen in de SAPO-doelenverdeler. Zo wordt duidelijk in welke vakken die doelen aan bod komen en wie verantwoordelijk is voor de realisatie ervan.

### 5.2.3 Basisvorming B-stroom en arbeidsmarktfinaliteit (BVBA-traject) – ‘Kijk op PAV’

#### 5.2.3.1 Gepland-realisatie

***Actie: materiaal en professionalisering***

Met het BVBA-traject geven we concreet vorm aan OD1: schoolleiders ondersteunen bij het expliciteren, implementeren en monitoren van een samenhangend en doelgericht schooleigen curriculum. Voor de tweede en derde graad leidde het traject tot ‘Kijk op PAV’, een mini-tool met toelichting voor vakgroepen. Schoolteams, telkens met een leidinggevende erbij, werken er een haalbaar en samenhangend PAV-aanbod mee uit, met voldoende ruimte voor systematische kennisopbouw en inoefening. Vanuit het leerplan, hun schoolvisie en de noden van hun leerlingen bepalen ze welke doelen essentieel zijn, welke contextdoelen en welke oriëntatiedoelen. Die keuze stuurt hoeveel onderwijstijd en oefenkansen elk doel krijgt; alle toepasselijke leerplandoelen blijven behouden. Teams gaan ook na welke doelen ze samen kunnen realiseren: welke ze eerst apart

aanleren en inoefenen voor ze die geïntegreerd toepassen, welke ze meteen geïntegreerd aanbieden en welke apart aan bod komen. Daarnaast leggen ze vast of ze die doelen gespreid in de reguliere lessen opbouwen of geconcentreerd in projecten uitwerken. Zo biedt het kader houvast voor gezamenlijke keuzes over inhoud, didactiek en planning, terwijl het eigenaarschap bij de schoolteams blijft. Die keuzes vormen het vertrekpunt voor de leerlijnen in de onderwijsleerpraktijk.

#### 5.2.3.2 Bereik

We stelden de mini-tool voor aan een tiental scholen. In vijf (SAC, SLC, SOD, DAA en BSC) daarvan begeleidden we het schoolteam bij het formuleren van een schooleigen ‘Kijk op PAV’: drie scholen voor gewoon secundair onderwijs, één centrum voor deeltijds onderwijs en één school voor buitengewoon secundair onderwijs.

In 2026–2027 krijgt dit traject een vervolg op maat van de betrokken scholen. Twee scholen (SAC en SLC) voor gewoon secundair onderwijs vertalen hun ‘Kijk op PAV’ naar de onderwijsleerpraktijk via de uitwerking van leerlijnen. De derde (SOD) stelt het vervolg uit vanwege andere prioriteiten. Het centrum voor deeltijds onderwijs (DAA) beëindigt het traject wegens de inkanteling in het gewoon onderwijs. Daarnaast willen twee andere scholen voor gewoon secundair onderwijs (SLH en SAB) met het traject starten.

Binnen het Vlaamse project pioniersscholen verbreden we het traject van de school voor buitengewoon secundair onderwijs (BSC) naar een samenwerking met een school voor gewoon secundair onderwijs (SLF). We begeleiden beide PAV-teams bij de curriculaire afstemming die nodig is voor een inclusieve leeromgeving. Elke school behoudt haar eigen ‘Kijk op PAV’; gezamenlijke afspraken waarborgen de samenhang en continuïteit in het leertraject van de leerlingen.

#### 5.2.3.3 Impact

Niet van toepassing.
**Opstap (input).** Het materiaal is beschikbaar onderwijsprofessionals zijn geprofessionaliseerd in het gebruik ervan. Dat is de noodzakelijke voorwaarde voor de verdere begeleiding in de scholen. In een volgende fase gaan we na hoe scholen ermee aan de slag gaan (output).

#### 5.2.3.4 Vooruitblik 2026–2027

In 2026–2027 krijgt dit traject een vervolg op maat van de betrokken scholen. Twee scholen voor gewoon secundair onderwijs (SAC en SLC) vertalen hun ‘Kijk op PAV’ naar de onderwijsleerpraktijk: zij starten met de uitwerking van leerlijnen, respectievelijk voor Nederlands en voor wetenschappen (OD2, 6.2.1). De derde school (SOD) stelt het vervolg uit vanwege andere prioriteiten. Het centrum voor deeltijds onderwijs (DAA) beëindigt het traject wegens de inkanteling in het gewoon onderwijs. Daarnaast wil een bijkomende school voor gewoon secundair onderwijs (SLH), waar DBSO al is ingekanteld, met het traject starten.

Binnen het Vlaamse project pioniersscholen verbreden we het traject van de school voor buitengewoon secundair onderwijs (BSC) naar een samenwerking met een school voor gewoon secundair onderwijs (SLF). We begeleiden beide PAV-teams bij de curriculaire afstemming die nodig is voor een inclusieve leeromgeving. Elke school behoudt haar eigen 'Kijk op PAV'; gezamenlijke afspraken waarborgen de samenhang en continuïteit in het leertraject van de leerlingen.

### 5.2.4 Referentiekader leerlijnen basisvorming

#### 5.2.4.1 Gepland-realisatie

***Actie: materiaal***

Leerlijnen zijn in scholen vaak impliciet aanwezig in de expertise en het handelen van leraren, maar worden niet altijd expliciet vastgelegd en onderling afgestemd. Ze blijven daardoor verspreid over individuele praktijken en afzonderlijke documenten. Een samenhangend overzicht van de beoogde opbouw ontbreekt, waardoor de leerlijnen voor collega's, leerlingen en ouders onvoldoende zichtbaar zijn.

Om scholen te ondersteunen bij het expliciteren en afstemmen van hun leerlijnen, ontwikkelden we een referentiekader dat de opbouw van het curriculum basisvorming beschrijft, van de Vlaamse minimumdoelen tot de concrete les. Het biedt begeleiders en schoolteams een gedeelde taal om de samenhang van het curriculum te bespreken en te versterken.

Het referentiekader beschrijft die opbouw als een keten van zeven schakels op drie niveaus. Op macroniveau ordent Vlaanderen de minimumdoelen in zestien sleutelcompetenties en acht doelensets basisvorming, per graad en per stroom of finaliteit. Op mesoniveau nemen onze leerplannen die doelen op, scherpen ze aan met de accenten van het provinciaal pedagogisch project en bundelen ze in bouwstenen: herkenbare inhoudelijke domeinen binnen een sleutelcompetentie. Scholen koppelen de leerplandoelen via doelenpakketten in de SAPO-doelenverdeler aan vakken, projecten en leerlingengesprekken, zodat duidelijk is waar en wanneer elk doel aan bod komt. Vanuit de bouwstenen werken ze leerlijnen uit die de progressie van leerlingen beschrijven doorheen opeenvolgende leerfases, in lijn met de opbouw van de leerplandoelen over de graden heen. Op microniveau krijgen die leerlijnen vorm in curriculumblokken: afgebakende lessen of lessenreeksen die telkens één stap uit de leerlijn realiseren. Binnen elk blok zorgt constructieve afstemming ervoor dat doelen, leerkansen en evaluatie op één lijn liggen.

Zo ondersteunt het referentiekader schoolteams om impliciete expertise om te zetten in een expliciete, gedeelde curriculumopbouw, en maakt het zichtbaar hoe keuzes op schoolniveau richting geven aan de onderwijsleerpraktijk. Het vormt het kader waarbinnen vakgroepen in het BVBA-traject hun leerlijnen uitwerken (7.2.1).

#### 5.2.4.2 Bereik

We brachten het referentiekader in twee fasen bij de schoolleiders van de secundaire scholen, telkens via het directeurenplatform, waar doorgaans meer dan 90% van de schoolleiders aanwezig is. In oktober 2025 lag de focus op bewustwording van het belang van expliciete leerlijnen; in februari 2026 stelden we het volledige referentiekader voor. De schoolleiders onderschreven de aanpak en gaven hun akkoord om er in hun scholen verder op in te zetten. Het gaat hier om bereik via een informerend overlegplatform, nog niet om begeleiding van individuele scholen.

#### 5.2.4.3 Impact

Niet van toepassing.
**Opstap (input).** Het referentiekader is beschikbaar en door de schoolleiders onderschreven. Het vormt de gedeelde achtergrond waarop we in onze begeleiding rond leerlijnen telkens terugvallen.

#### 5.2.4.4 Vooruitblik 2026–2027

We gebruiken het referentiekader als vast vertrekpunt in de begeleidingstrajecten rond leerlijnen. De resultaten daarvan volgen we op binnen die trajecten.

### 5.2.5 Biotechnologie en STEM-DNA

#### 5.2.5.1 Gepland-realisatie

***Actie: visie, professionalisering en materiaal***

Op vraag van de provinciale scholen die biotechnologie aanbieden in de doorstroomfinaliteit, startten we een begeleidingstraject rond de inhoudelijke invulling van biotechnologie en STEM. De doelen vanuit de wetenschapsdomeinen boden de leraren onvoldoende houvast voor de concrete invulling van biotechnologie. De vertaalslag vroeg om keuzes die zij niet altijd voldoende konden onderbouwen. Dit leidde tot onzekerheid en verschillen in de invulling. Er was daarom behoefte aan een gemeenschappelijk kader, met ruimte voor schooleigen accenten.

Het traject omvatte studierichtingen uit de domeinen land- en tuinbouw en STEM. In het domein land- en tuinbouw ging het om Biotechnologische wetenschappen (tweede graad) en Biotechnologische en chemische wetenschappen (derde graad). In het domein STEM betrof het Biotechnologische STEM-wetenschappen (tweede graad) en Biotechnologische en chemische STEM-wetenschappen (derde graad). Alle vier de studierichtingen hebben een uitgesproken STEM-profiel, waarin wetenschappen, technologie, engineering en wiskunde sterk vertegenwoordigd zijn.

We brachten eerst in kaart hoe de scholen biotechnologie invulden en welke accenten zij legden. Vervolgens werkten we in 2025–2026 met een provinciale stuurgroep van VIV's – BioT – aan drie samenhangende onderdelen. Anders dan in het (buitengewoon) basisonderwijs nemen VIV's in het (buitengewoon) secundair onderwijs deze rol op zonder of met gedeeltelijke formele vrijstelling.

**Een gedeeld inhoudelijk kader.** Om scholen te ondersteunen bij het afbakenen van biotechnologie en het bepalen van hun eigen accenten, werkten we een gemeenschappelijke begripsomschrijving uit. We groepeerden de werkvelden in drie inhoudelijke domeinen: industriële biotechnologie, agrarische en voedingsbiotechnologie en medische biotechnologie. Zo maakten we de breedte van biotechnologie zichtbaar en boden we scholen een kapstok om hun inhoudelijke keuzes te onderbouwen. Dit kader ondersteunt ook het overleg over de plaats van biotechnologie in de lessentabel en de onderwijstijd die scholen hiervoor voorzien.

**Provinciale doelen als ondersteuning.** Vanuit het gedeelde kader ontwikkelden we provinciale doelen voor biotechnologie in de tweede en de derde graad. Daarmee boden we scholen een onderbouwd voorstel om de ruimte voor schooleigen inbreng binnen het leerplan in te vullen. De provinciale doelen verbreden of verdiepen de doelen vanuit de wetenschapsdomeinen. Met de taxonomie van Bloom expliciteerden we de opbouw tussen beide graden: van begrijpen en toepassen in de tweede graad naar analyseren en evalueren in de derde graad. Alle betrokken scholen onderschreven de provinciale doelen, namen ze op in hun doelenpakketten en bepalen zelf hoe ze die in hun onderwijsleerpraktijk uitwerken.

**Een verduidelijking van STEM.** Bij de start van het traject was er veel onzekerheid over wat kwaliteitsvolle STEM inhoudt en hoe de bestaande praktijk zich daartoe verhoudt. Daarom ontwikkelden we samen met de VIV's het STEM-DNA als gemeenschappelijk kader. Het verduidelijkt hoe onderzoeken en ontwerpen elkaar versterken vanuit een maatschappelijk relevante uitdaging, ondersteund door engineering en wiskunde.
Het kader biedt herkenningspunten om de kwaliteit van STEM-projecten te beoordelen, bestaande sterktes te herkennen en verbeterpunten te bepalen. De gedeelde taal ondersteunt het overleg en de afstemming binnen de schoolteams. In de samenwerking met de VIV's merkten we steeds meer rust en vertrouwen door het duidelijkere zicht op de verwachtingen en de verdere ontwikkelpunten. Het realiseren van kwaliteitsvolle STEM vraagt nog verdere begeleiding en ontwikkeling.

#### 5.2.5.2 Bereik

De provinciale stuurgroep BioT bracht VIV’s samen van alle zeven provinciale scholen die biotechnologie aanbieden in de doorstroomfinaliteit: zes scholen uit het domein land- en tuinbouw (SVA, SLC, SAE, SAD, SAB en SWA) en één school uit het domein STEM (SAA). De stuurgroep kwam vier keer samen. Daarnaast vond één tot twee keer overleg plaats met VIV’s en enkele betrokken leraren uit SAA, SVA, SLC, SAB en SWA.

#### 5.2.5.3 Impact

Niet van toepassing.
**Opstap (input).** De visie en de materialen zijn in co-creatie met de VIV’s ontwikkeld. Dat is de noodzakelijke voorwaarde voor de verdere begeleiding in de scholen. Een eerste concreet resultaat is er al: alle betrokken scholen namen de provinciale doelen biotechnologie op in hun doelenpakketten van 2026-2027.

#### 5.2.5.4 Vooruitblik 2026–2027

In 2026–2027 ronden we het project af. Via de VIV's gaan we na in welke mate de doelen en de materialen worden gebruikt en welke resultaten op outputniveau zichtbaar zijn.

### 5.2.6 Toetsen wiskunde: BG & VLT

Binnen de pijler curriculum richt de werking rond datageletterdheid zich op het benutten van de resultaten van de Vlaamse toetsen wiskunde en de toetsen basisgeletterdheid wiskunde. De toelichting bij de werking op schoolniveau is opgenomen in de 'Bijlage 1 | Data – BG & VLT' bij dit verslag.

## 5.3 Volwassenenonderwijs

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan |

### 5.3.1 Internetten

#### 5.3.1.1 Gepland-realisatie

Binnen het volwassenenonderwijs droeg POV, zoals voorzien in het begeleidingsplan 2025–2030, bij aan de netoverschrijdende actualisering en ontwikkeling van curriculuminstrumenten. De prioriteiten werden bepaald op basis van de noden van de centra en de arbeidsmarkt.

***Opleidingsprofielen en leerplannen***

De ontwikkeltrajecten vertrokken van een netoverschrijdende bevraging bij alle centra. De voorstellen werden vervolgens met AHOVOKS besproken in het kader van een opportuniteitstoets. Na groen licht van de overheid werden de trajecten opgestart.

Binnen deze samenwerking werden in 2025–2026 tien opleidingsprofielen en zeven leerplannen gerealiseerd. Het aantal ontwikkeltrajecten lag lager dan in voorgaande jaren, onder meer door het wegvallen van de extra Edusprong-middelen, personeelswissels en de gewijzigde timing en procedure voor de indiening en advisering van leerplannen.

Daarnaast ging een belangrijk deel van de beschikbare capaciteit naar de voorbereiding van de vernieuwing van de studiegebieden 'Algemene vorming (AV)' en 'Aanvullende algemene vorming (AAV)'. De ontwikkeling van de nieuwe opleidingsprofielen start in schooljaar 2026–2027, met het oog op de voorziene invoering van de gemoderniseerde eindtermen in het volwassenenonderwijs op 1 september 2027.

***Concordanties***

Binnen de netoverschrijdende samenwerking werd regelmatig afgestemd met de Examencommissie over concordanties voor AAV en AV. Deze afstemming was nodig omdat de

Examencommissie op 1 september 2025 overstapte naar de gemoderniseerde eindtermen, terwijl die overstap in het volwassenenonderwijs voorzien is op 1 september 2027. De afspraken moeten het voor cursisten eenvoudiger maken om beide leerwegen te combineren en behaalde resultaten te laten erkennen. Zo wordt de aansluiting tussen het secundair onderwijs en het volwassenenonderwijs versterkt.

***Vrijstellingsproeven ICT***

Op vraag van de centra werden binnen het netoverschrijdende overleg, in samenwerking met de centra, de vrijstellingsproeven voor vijf ICT-modules geactualiseerd: 'Start to program', 'Start to create', 'Eenvoudige content aanmaken', 'E-communicatie, internet en online diensten' en 'Aan de slag met ICT'. Deze proeven ondersteunen centra bij het beoordelen van eerder verworven competenties en het toekennen van vrijstellingen, zodat cursisten een traject kunnen volgen dat aansluit bij hun voorkennis.

#### 5.3.1.2 Bereik

Alle vier de POV-centra werden bereikt via de netoverschrijdende bevraging en de ontwikkeltrajecten.

#### 5.3.1.3 Impact

Niet van toepassing.

#### 5.3.1.4 Vooruitblik 2026–2027

We zetten de werkzaamheden netoverschrijdend verder.

# 6 OD2 PBD-CUR | Micro - Doelgerichte curriculumrealisatie

## 6.1 (Buitengewoon) basisonderwijs

De acties binnen het (buitengewoon) basisonderwijs worden vanuit twee invalshoeken verantwoord. De eerste tabel vertrekt vanuit de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs en geeft per strategische doelstelling (SD) aan in welke mate de acties gerealiseerd zijn en waaruit dat blijkt. De tweede tabel situeert dezelfde acties binnen de pijlers van het begeleidingsplan 2025–2030 en maakt duidelijk hoe ze bijdragen aan de begeleidingsopdracht van POV.

| Acties | Relatie tot subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs | Indicator |
|---|---|---|
| SD1 leerplannen | Geconcretiseerd volgens subsidieaanvraag | Leerplanproef methode en materiaal |
| SD3 professionalisering | Geconcretiseerd volgens subsidieaanvraag | Professionalisering via VIV's<br>Geen EDBI-bevraging afgenomen |

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Professionalisering | Nieuw accent t.o.v. begeleidingsplan (via de VIV's) |
| Materiaal | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan |

### 6.1.1 Uitrol kennisrijk curriculum

#### 6.1.1.1 Gepland-realisatie

Op microniveau realiseerden we de voorziene acties rond professionalisering en materiaal. Met een nieuw accent ten opzichte van het begeleidingsplan 2025–2030 verliep de professionalisering van leraren grotendeels via de VIV's.

***Actie: professionalisering (OD3.6, 3.9 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

In uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs (OD3.6 en 3.9) en in lijn met ons begeleidingsplan 2025–2030 zetten we in op de professionalisering van VIV's en leraren.

**Welke rol namen de externe experten op?** Zij deelden hun kennis over de nieuwe leerplandoelen, de visies vak, de keuzes bij de uitwerking van de leerlijnen en recente wetenschappelijke inzichten met de VIV's en een vertegenwoordiging van de leraren. Scholen konden de beschikbare webinars breder verspreiden onder hun leraren.

**Welke rol namen de VIV's op?** Zoals beschreven bij OD1 op mesoniveau, namen de VIV's een centrale rol op in het verspreiden en verankeren van kennis binnen de lerarenteams. De professionalisering van leraren verliep dan ook in belangrijke mate via de VIV's. Als leden van het schoolteam kennen zij de schoolcontext, hun collega's en de werkcultuur. Daardoor konden zij de professionalisering dicht bij de onderwijsleerpraktijk organiseren en afstemmen op de noden van

het team en van individuele leraren. Die vertrouwdheid hielp hen om de inhoud geloofwaardig over te brengen en in te spelen op vragen, weerstanden en ontwikkelkansen tijdens de implementatie. De professionalisering richtte zich op de kernprincipes van een kennisrijk curriculum, de visie op Nederlands en wiskunde, de leerplandoelen en de onderliggende leerlijnen voor beide vakken. Met ondersteuning van POV ontwikkelden de scholen eigen professionaliseringstrajecten, die ze gefaseerd opbouwden om cognitieve overbelasting te vermijden. Zo selecteerden VIV's bijvoorbeeld uit de door POV aangereikte webinars de onderdelen die aansloten bij wat leraren op dat moment nodig hadden. Deze gerichte en gefaseerde aanpak werd door de leraren positief onthaald.

Vanuit deze gezamenlijke expertiseopbouw gingen de lerarenteams en de VIV's na in welke mate de bestaande leerlijnen voldoende houvast boden voor de dagelijkse onderwijsleerpraktijk.

Door het overleg met VIV's en leraren konden we nieuwe ondersteuningsnoden snel signaleren en vertalen naar materiaal en gerichte ondersteuning. Zo groeide de begeleiding uit tot een cyclisch proces van professionaliseren, signaleren, ontwikkelen, uittesten en bijsturen. Die werkwijze helpt scholen om de curriculumvernieuwing stapsgewijs te verankeren.

Scholen richtten vakgerichte werkgroepen op waarin leraren samen de leerplandoelen en leerlijnen analyseerden. Ze bespraken de samenhang en opbouw van de leerlijnen en onderzochten waar verdere concretisering nodig was voor de dagelijkse onderwijsleerpraktijk.

**Welke rol nam POV op?** We ondersteunden de VIV's vooral bij het voorbereiden en vormgeven van de werking van de lerarenwerkgroepen. Daarbij besteedden we aandacht aan hun rol in het begeleiden van collega's, het creëren van draagvlak en het ontwikkelen van een schooleigen implementatieaanpak die door het team wordt gedragen. Via collegiale lesbezoeken en gerichte overlegmomenten ondersteunden we de VIV's bij het observeren en analyseren van praktijkvoorbeelden, het bespreken van implementatievraagstukken en het vertalen van inzichten naar concrete acties binnen de eigen school. Zo brachten de VIV's kennisontwikkeling, professionele samenwerking en implementatie binnen de school samen.

Tijdens de begeleiding volgden we nauwgezet hoe de implementatie verliep. We merkten dat bijkomende aandacht nodig was voor het draagvlak bij VIV's en schoolleiders en voor het versterken van vertrouwen en veiligheid binnen de schoolteams.

Zoals opgenomen in de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs, voorzagen we ook een schooloverstijgende sessie voor leraren en paramedici over de leerplandoelen wiskunde en de bijbehorende vakdidactiek. Deze sessie bood ruimte om als klankbord op te treden en feedback te geven. Daarmee droegen we bij aan de KPI van de Vlaamse overheid die bepaalt dat minstens 50% van de schoolteams betrokken moet worden bij de opmaak van of feedback op de leerplannen, het bijbehorende didactisch materiaal, vormingen of visieteksten.

***Actie: materiaal (OD1.3 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

In uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs (OD1.3) en in lijn met ons begeleidingsplan 2025–2030 besteedden we bijzondere aandacht aan de keuze en ontwikkeling van lesmateriaal.

Zowel de VIV's als de leraren gaven aan nood te hebben aan kwaliteitsvol, evidence-informed lesmateriaal dat hen ondersteunt bij de implementatie van het kennisrijk curriculum. Zoals beschreven bij de pijler Nederlands, formuleerden we een advies over een methode of methodiek die leraren kan ondersteunen bij de implementatie van de nieuwe doelen. Die keuze sluit aan bij twee uitgangspunten van het begeleidingsplan 2025–2030. We versterken het evidence-informed werken in scholen en zetten kwaliteitsvol materiaal in om de professionele ontwikkeling en handelingsbekwaamheid van leraren te ondersteunen. Het advies kwam tot stand na grondige afweging en in nauw overleg met externe experten, schoolleiders, VIV's en leraren.

Voor het kleuteronderwijs kozen we ervoor om verder te bouwen op het materiaal van KBO Oudenaarde. Het materiaal is gekoppeld aan een curriculumkaart voor de drie kleuterjaren en is spiraalvormig opgebouwd, met aandacht voor horizontale, verticale en diagonale leerlijnen. Het lesmateriaal werd gedurende een volledig schooljaar uitgetest in verschillende scholen van KBO Oudenaarde. Op basis van de verzamelde praktijkervaringen en feedback wordt het verder verfijnd.

Voor het lager onderwijs beoordeelden we bestaande methodes vanuit een evidence-informed perspectief, samen met externe experten en werkgroepverantwoordelijken uit de verschillende scholen. Voor wiskunde kozen we ervoor om de bestaande methode verder te gebruiken en die inhoudelijk af te stemmen op de uitgangspunten van het kennisrijk curriculum. Zo kunnen de scholen voortbouwen op hun bestaande expertise en tegelijk de inhoud van hun wiskundeonderwijs versterken. Voor Nederlands verwijzen we naar de pijler Nederlands.

Uit de bevraging van de VIV's blijkt dat de methodekeuze nog aandacht vraagt. Vier van de zeven VIV's geven aan dat ze voldoende inzicht hadden om mee een onderbouwde keuze te maken voor een methode voor Nederlands of wiskunde en de implementatie ervan voor te bereiden; drie antwoorden neutraal. Vijf van de zeven vinden dat de aangereikte methode voldoende houvast biedt om leraren bij de implementatie te ondersteunen; twee antwoorden neutraal.

In 2026–2027 blijven we scholen ondersteunen bij het maken van onderbouwde materiaalkeuzes, in nauwe samenwerking met schoolleiders en VIV's.

#### 6.1.1.2 Bereik

We bereikten alle zes basisscholen.

#### 6.1.1.3 Impact

Voor OD2 formuleerden we geen afzonderlijke mijlpaal. Omdat de professionalisering van leraren grotendeels via de VIV's verloopt, geldt mijlpaal 2 van OD1 (5.1.2.3) ook voor dit operationeel doel. Die mijlpaal werd gerealiseerd.

De scholen nemen de regie over de beoogde output en outcome op het niveau van het professioneel handelen van leraren. De VIV's vervullen daarin een sleutelrol door leraren binnen de school te begeleiden bij de implementatie van de vooropgestelde veranderingen.

Onze rol situeert zich vooral op mesoniveau. We ondersteunen schoolleiders en VIV's bij het planmatig vormgeven, opvolgen en evalueren van de implementatie. Daarbij stimuleren we scholen om in hun eigen beleids- en implementatieplan concrete en meetbare mijlpalen op microniveau te formuleren en de realisatie ervan systematisch op te volgen. Zo versterken we het eigenaarschap van de scholen. Zij sturen de begeleiding van leraren en de beoogde veranderingen in de onderwijsleerpraktijk aan.

#### 6.1.1.4 Vooruitblik 2026–2027

We consolideren de werkzaamheden verder met het oog op de nieuwe minimumdoelen voor wetenschappen. Zoals hierboven toegelicht, formuleren we hiervoor geen aparte mijlpaal.

## 6.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Visie<br>(toegevoegd) | Nieuw accent t.o.v. begeleidingsplan<br>(ontwikkeling van een onderbouwde visie en een didactisch concept als basis voor professionalisering en materiaal) |
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(begeleiding van leraren en vakgroepen bij constructieve afstemming en het uitwerken van leerlijnen) |
| Informatiemakelaar | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(deelname aan overlegfora om noodzakelijke informatie in te winnen i.f.v. praktijkvakken, die tijdens professionalisering wordt gedeeld) |
| Materiaal | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(ontwikkeling van didactische concepten, stappenplannen, lessenreeksen en hulpmiddelen i.f.v. curriculumrealisatie, deels in co-creatie met leraren) |
| Data | Op wacht: monitoring van aanbieden en evalueren van leerplandoelen<br>(uitvoering zodra de draagkracht van leraren(teams) dit toelaat) |

### 6.2.1 Basisvorming B-stroom en arbeidsmarktfinaliteit (BVBA-traject) – leerlijnen

#### 6.2.1.1 Gepland-realisatie

***Actie: professionalisering en materiaal***

In 2025–2026 gaven we aan dat we cursusmateriaal niet langer systematisch zouden nakijken. We verkenden vervolgens hoe we de vakgroepwerking konden versterken, zodat leraren op termijn samen kunnen beoordelen in hoeverre hun materiaal aansluit bij de onderwijsdoelen. De verkenning vormde een voorbereiding op die gezamenlijke beoordeling.

Een eerste stap in het versterken van de vakgroepwerking zetten we in het BVBA-traject. Bij zulke vragen zetten we in op de vakgroepwerking: we investeren in het vermogen van leraren en vakgroepen om de kwaliteit van hun onderwijs zelf en samen te beoordelen, te ontwikkelen en te bewaken. Daar bepaalden schoolteams, met een leidinggevende erbij, hun schooleigen 'Kijk op PAV' en prioriteerden ze de leerplandoelen. Die keuzes vormen het vertrekpunt voor de leerlijnen in de onderwijsleerpraktijk. Het referentiekader leerlijnen basisvorming biedt daarbij de gedeelde taal: de leerlijnen beschrijven op mesoniveau de beoogde groei van leerlingen doorheen opeenvolgende leerfases en krijgen op microniveau vorm in concrete lessen. Met de uitwerking van leerlijnen zetten vakgroepen dus de stap van de curriculumkeuzes op schoolniveau naar de onderwijsleerpraktijk.

Inhoudelijk kiezen we bij de concretisering van de nieuwe minimumdoelen voor een samenhangend curriculum, waarin verticale, horizontale en diagonale afstemming elkaar versterken: de opbouw binnen een bouwsteen over de leerfases heen, de afstemming tussen vakken en bouwstenen binnen eenzelfde leerfase, en het later opnieuw ophalen en toepassen van wat in een ander vak of een eerdere fase is aangeleerd. Dat steunt op inzichten over het belang van voorkennis, een goed opgebouwde kennisstructuur, cumulatief leren en het gespreid ophalen en toepassen van kennis (Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Crato, N., Hattie, J., Muijs, D., Rata, E., Wiliam, D., & Kirschner, P. A. (2025). *Kennisrijk kansrijk: Naar een onderwijscurriculum voor diepe denkers*).

We starten met de verticale samenhang: een leerlijn die de progressie van leerlingen doorheen opeenvolgende leerfases beschrijft, in lijn met de opbouw van de leerplandoelen over de graden heen. Zodra vakgroepen die werkwijze beheersen, breiden we uit naar de horizontale en diagonale afstemming. Om vakgroepen daarin systematisch te ondersteunen, schreven we een stappenplan voor de opbouw van een leerlijn uit. Daarmee nemen we vakgroepen stap voor stap mee in de werkwijze.

Om cognitieve overbelasting te vermijden, kiezen we voor een gefaseerde aanpak. Vakgroepen starten met één afgebakende bouwsteen. Zo maken ze zich de werkwijze eigen en bouwen ze de nodige kennis en vaardigheden op, voor ze die toepassen op andere bouwstenen. We begeleiden volgens het principe van scaffolding: eerst bieden we intensieve, gerichte ondersteuning, daarna bouwen we die geleidelijk af. Bij elke volgende bouwsteen neemt de vakgroep meer

verantwoordelijkheid op voor het doorlopen van het stappenplan en voor de kwaliteit en samenhang van de leerlijn.

#### 6.2.1.2 Bereik

In 2025–2026 testten we het stappenplan voor de opbouw van een leerlijn uit met de PAV-vakgroep van één school voor gewoon secundair onderwijs (SAC), een van de scholen die in het BVBA-traject haar 'Kijk op PAV' formuleerde.

#### 6.2.1.3 Impact

Opstap (input). Het stappenplan is uitgetest met een eerste vakgroep en wordt op basis van die ervaringen verfijnd. Samen met de professionalisering vormt het de noodzakelijke voorwaarde voor de verdere begeleiding van vakgroepen. In een volgende fase gaan we na hoe vakgroepen ermee aan de slag gaan (output).

#### 6.2.1.4 Vooruitblik 2026–2027

In 2026–2027 verfijnen we, op basis van de ervaringen in SAC, het stappenplan voor de opbouw van een leerlijn. SAC zet een volgende stap in de leerlijn Nederlands. In SLC starten we, als vervolg op 'Kijk op PAV', met de leerlijn wetenschappen. Daarnaast starten we met de leerlijn Nederlands in SOC, een school die het onderwijs in de arbeidsmarktfinaliteit in vakken organiseert.

### 6.2.2 Burgerschap

#### 6.2.2.1 Gepland-realisatie

***Actie: materiaal***

Naar aanleiding van de introductie van de nieuwe minimumdoelen voor het secundair onderwijs heeft de raad van bestuur beslist om, in overeenstemming met het provinciaal pedagogisch project, eigen inhoudelijke accenten te leggen. Deze accenten werden geconcretiseerd in een doorlopende leerlijn voor de eerste, tweede en derde graad van het secundair onderwijs.

Voor het schooljaar 2025–2026 stond de ontwikkeling van lesmateriaal rond het thema identiteit gepland. Dit materiaal werd volledig gerealiseerd. Hiermee geven we uitvoering aan de actie 'Toolkit – curriculumrealisatie' binnen OD2 – Doelgerichte curriculumrealisatie van het begeleidingsplan. De ontwikkeling van het materiaal vormt een basis voor de beoogde professionalisering van leraren en vakgroepen rond constructieve afstemming: de samenhang tussen leerplandoelen, leerinhouden, leeractiviteiten, leermiddelen en evaluatie.

Het ontwikkelde materiaal is nadrukkelijk geen kant-en-klaar pakket dat vakgroepen zonder meer moeten overnemen. Het fungeert als een inhoudelijk en didactisch referentiekader om de eigen onderwijsleerpraktijk kritisch te onderzoeken en verder te versterken. Daarbij staat de doelgerichtheid van het onderwijs centraal. Het materiaal biedt vakgroepen een concrete

toetssteen om na te gaan in welke mate hun onderwijsaanbod vertrekt vanuit de vooropgestelde doelen en hoe zij de verschillende onderdelen daarop afstemmen.

We willen het materiaal inzetten als instrument voor gezamenlijke reflectie, professionele dialoog en evidence-informed onderwijsontwikkeling binnen vakgroepen. Zo beogen we bij te dragen aan de duurzame professionalisering van leraren en de versterking van de onderwijskwaliteit.

#### 6.2.2.2 Bereik

Het materiaal rond identiteit werd gedeeld via het directeurenplatform en op vraag van scholen voorgesteld en toegelicht. Daarbij vroegen we feedback en peilden we naar de intentie om het materiaal in de onderwijsleerpraktijk te gebruiken.
Het volledig overzicht van de acties per provincie vind je in de bijlage **Pijler Curriculum | (BU)SO | MICRO | Burgerschap - leerlijn identiteit.**

#### 6.2.2.3 Impact

Niet van toepassing.
Opstap (input). Het materiaal is beschikbaar en vormt de noodzakelijke voorwaarde voor de verdere begeleiding in de scholen. In een volgende fase gaan we na hoe scholen ermee aan de slag gaan (output).

#### 6.2.2.4 Vooruitblik 2026–2027

In 2026–2027 testen enkele scholen (SOE, SOB, SLG, SLH en SCC) de lessenreeks rond identiteit uit in de klaspraktijk. Daarbij gaan we na in welke mate het materiaal leraren voldoende houvast en inspiratie biedt om de beoogde leerplandoelen te realiseren (output). Daarnaast werken we verder aan het materiaal rond diversiteit. Dat stemmen we eerst af op de onderwijsleerpraktijk (input).

### 6.2.3 ICT en media in de eerste graad als vervolg van basisonderwijs

#### 6.2.3.1 Gepland-realisatie

Met het oog op het nieuwe ICT-leerplan voor het basisonderwijs en de herwerking van het curriculum van de eerste graad wilden we tijdig zicht krijgen op de digitale beginsituatie van leerlingen. Dat sloot aan bij een vraag van de school SAA, waar leraren grote verschillen vaststelden bij leerlingen in de A- en B-stroom.

Tijdens vakgroepvergaderingen in 2025–2026 brachten we de ervaringen van de leraren in kaart. Veel leerlingen gebruiken vlot een smartphone, maar hebben moeite met schoolse digitale vaardigheden zoals inloggen, bestanden bewaren en opdrachten indienen. Leraren merkten ook dat leerlingen niet altijd vertrouwd zijn met digitale begrippen en dat ze aangeleerde werkwijzen moeilijk toepassen in een andere toepassing.

De nieuwe minimumdoelen ICT voor het basisonderwijs worden geleidelijk ingevoerd. Ze moeten ervoor zorgen dat leerlingen met een gemeenschappelijke digitale basis instromen in het

secundair onderwijs. Leerlingen die het volledige traject hebben doorlopen, stromen ten vroegste in 2031–2032 in de eerste graad in. Om die overgangsperiode te overbruggen, ontwikkelden we samen met vijf leraren van SAA direct inzetbaar materiaal voor de eerste graad. Het bestaat uit een begrippenkader, een instrument om de digitale beginsituatie in kaart te brengen, 25 digistarters en 16 digiroutines.

De inzichten uit dit traject helpen ons om de leerplandoelen voor ICT in het basisonderwijs en de eerste graad beter op elkaar af te stemmen.

#### 6.2.3.2 Bereik

Het materiaal werd ontwikkeld met vijf leraren van de eerste graad van SAA. Het staat intussen online, samen met een open leerlingenpagina met de digistarters.

#### 6.2.3.3 Impact

Niet van toepassing.
Opstap (input). Een eerste versie van het materiaal is beschikbaar en werd in co-creatie met leraren van één school ontwikkeld. Dat is de noodzakelijke voorwaarde voor de verdere ontwikkeling en de uitrol naar de scholen. In een volgende fase gaan we na hoe scholen ermee aan de slag gaan (output).

#### 6.2.3.4 Vooruitblik 2026–2027

In 2026–2027 brengt de eerste graad van SAA bij de start van het schooljaar de beginsituatie van de leerlingen in kaart met het nieuwe instrument. Op basis van de resultaten en de feedback van de leraren werken we het materiaal verder uit. In de loop van het schooljaar rollen we het uit naar de andere secundaire scholen. Het blijft voorlopig een opstap (input).

### 6.2.4 Heroriëntering van de begeleiding STEM - concept STEM-routines

#### 6.2.4.1 Gepland-realisatie

***Actie: materiaal***

De voorbije jaren ondersteunden we STEM-onderwijs in de provinciale scholen op verschillende manieren. We begeleidden vakgroepen bij het ontwikkelen van eigen projecten, samen met iSTEM. We stelden een uitgebreid STEM-kader met website ter beschikking en boden zelf projecten aan, onder meer met Dwengo. Die aanpakken kenden wisselend succes, vooral op het vlak van kwaliteit en duurzame verankering.

Na meer dan zeven jaar hebben STEM-projecten ingang gevonden in de provinciale scholen. De uitdaging ligt vandaag bij hun onderwijskundige kwaliteit. De samenhang tussen onderzoeken en ontwerpen, met engineering en wiskunde als ondersteuning, komt in sommige projecten nog onvoldoende tot stand. Daarom stuurden we onze aanpak bij. We bundelden de inzichten uit onze

eerdere STEM-begeleiding in het STEM-DNA, een kader dat beschrijft wat kwaliteitsvol STEM-onderwijs inhoudt.

Om leraren te ondersteunen bij de toepassing van dit kwaliteitskader in de onderwijsleerpraktijk, werkten we in 2025–2026 binnen de provinciale stuurgroep BioT het concept van de STEM-routines uit.

De ongeveer dertig routines maken de STEM-leerplandoelen uit de basisvorming en de specifieke vorming concreet en besteden ook aandacht aan ondernemingszin. Ze zijn geordend volgens de vier STEM-pijlers en de vier projectfasen — oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en reflecteren. Samenwerken, duurzaamheid en veiligheid krijgen aandacht over de pijlers en projectfasen heen.

Een leerplandoel wordt vaak pas bereikt via meerdere routines. Door brede doelen op te delen in herkenbare stappen, krijgen leraren handvatten om na te gaan wat een project al realiseert en wat nog ontbreekt. Hoe ver een leraar daarin moet gaan, hangt af van de finaliteit, de graad en de studierichting van de leerlingen. Zo verbinden de routines het STEM-DNA, de leerplandoelen en de concrete opbouw van een project. Daarmee worden ze een toetssteen waarmee vakgroepen de kwaliteit van hun projecten zelf kunnen bewaken.

#### 6.2.4.2 Bereik

Het concept werd voorgesteld aan de VIV's van de zeven scholen van de stuurgroep BioT en in twee andere scholen (SLD en SOA).

#### 6.2.4.3 Impact

Niet van toepassing.
Opstap (input). Het concept van de STEM-routines is uitgewerkt. Het vormt de basis voor een meerjarenproject waarin we de routines samen met de scholen verder ontwikkelen. In een volgende fase gaan we na hoe scholen ermee aan de slag gaan (output).

#### 6.2.4.4 Vooruitblik 2026–2027

In 2026–2027 werken we de routines verder uit, afgestemd op de finaliteit, de graad en de studierichting van de leerlingen. Dat doen we samen met een klankbordgroep van leraren, STEM-coördinatoren en andere onderwijsprofessionals uit het provinciaal onderwijs. De leden polsen in hun eigen school hoe de uitgewerkte routines bij collega's onthaald worden, en brengen die signalen terug naar de klankbordgroep.

### 6.2.5 Wiskundig probleemoplossend denken

#### 6.2.5.1 Gepland-realisatie

***Actie: visie en materiaal***

De raad van bestuur maakte budget vrij om samen met de Vrije Universiteit Brussel (VUB) te werken aan wiskundig probleemoplossend denken voor leerlingen in de A- en B-stroom van de eerste graad. Het traject verloopt in drie stappen. We ontwikkelen eerst een visie en een didactisch concept, werken het concept vervolgens uit tot bruikbaar materiaal in een inspiratieschool en delen het materiaal daarna met andere scholen. In 2025–2026 stond de visieontwikkeling en het didactisch concept centraal.

Tijdens en na een workshop van de VUB in november 2025 gingen we met leraren in gesprek, zowel individueel als in groep. Daarbij vroegen leraren vooral ondersteuning bij het integreren van probleemoplossend denken in het curriculum, het aanleren van oplossingsstrategieën en het evalueren van het oplossingsproces. Daarnaast stelden we vast dat didactische principes en leerstrategieën nog niet systematisch worden toegepast in het wiskundeonderwijs, zoals het spreiden van oefenmomenten, het afwisselen van verschillende soorten opgaven, het doelbewust variëren van oefeningen en het actief ophalen van kennis uit het geheugen. De vragen van leraren en deze vaststellingen vormden samen het vertrekpunt voor de ontwikkeling van een samenhangend didactisch kader.

Op basis van een uitgebreide literatuurstudie ontwikkelde POV een visie op wiskundig leren en probleemoplossend denken. De instructionele hiërarchie (Haring & Eaton, 1978) vormt daarbij het uitgangspunt. Leerlingen ontwikkelen zowel conceptueel begrip als procedurele vlotheid. Ze leren wiskundige concepten begrijpen, verbanden leggen en procedures correct uitvoeren. Door doelgericht te oefenen, passen ze procedures steeds vlotter en zelfstandiger toe en onderhouden ze hun kennis. Conceptueel begrip en procedurele vlotheid versterken elkaar en vormen een stevige kennisbasis. Die kennisbasis stelt leerlingen in staat om wiskundige kennis flexibel en doelgericht in te zetten bij vraagstukken en problemen.

Binnen dit kader krijgen evidence-informed didactische principes en instructionele routines een duidelijke plaats. Principes en aanpakken zoals expliciete instructie, het gebruik van uitgewerkte voorbeelden en de variatietheorie ondersteunen bijvoorbeeld de opbouw van kennis en vaardigheden. Door strategieën voor te doen, hardop te denken en uitgewerkte voorbeelden te gebruiken, maakt de leraar het denkproces zichtbaar en beperkt die de belasting van het werkgeheugen. Tegelijk leren leerlingen niet alleen hoe ze een strategie uitvoeren, maar ook waarom en wanneer die bruikbaar is.

De visie werd vertaald naar een didactisch concept dat de fasen van de instructionele hiërarchie als structuur gebruikt en aangeeft hoe leraren het leren in elke fase kunnen ondersteunen.

Om dit concept naar de klaspraktijk te vertalen, ontwikkelden we allereerst vijf tips voor leraren van de eerste graad, telkens aangevuld met praktische voorbeelden.

1. Bouw voldoende kennisbasis op.
2. Kies doelbewust problemen.
3. Leer heuristieken expliciet aan.
4. Ondersteun het oplossingsproces.
5. Voer rijke klassendiscussies.

De vijf tips bieden leraren concrete handvatten om hun wiskundeonderwijs doelgericht vorm te geven en probleemoplossend denken systematisch te ondersteunen. Een eerste concrete uitwerking is er voor tip 2, 'Kies doelbewust problemen'. Daarin verduidelijken we het onderscheid tussen vraagstukken en problemen en reiken we criteria aan waarmee leraren doelgericht problemen kunnen selecteren binnen het curriculum.

De VUB adviseerde bij de literatuurstudie en gaf feedback op de ontwikkeling van de visie en enkele tips. Verder leverden ze uitgewerkte problemen aan voor de A- en B-stroom die we kunnen koppelen aan de tweede tip.

De visie steunt onder meer op Barton (2019), Chi, Feltovich & Glaser (1981), Drijvers, Van Streun & Zwaneveld (2012), Foster (2023), Gupta & Zheng (2020), Haring & Eaton (1978), Kirschner & Hendrick (2024), Lit, Kool & Drijvers (2026), Mason, Burton & Stacey (2010), Neelen & Kirschner (2020), Pólya (1945/2022), Schoenfeld (1985, 1992), Smith & Sherin (2019) en Sweller (1988). Aanvullende inspiratie kwam van NRICH, Cambridge Maths, LUMEN, bigmathematicalideas, Leerpunt, de EEF en het IES.

#### 6.2.5.2 Bereik

Via de VUB-workshop brachten we bij 22 leraren uit 20 scholen de stand van zaken en hun ondersteuningsnoden in kaart. Daarnaast gingen we met vier scholen in individuele feedbacksessies dieper in op de noden en ervaringen van leraren. Deze scholen werden geselecteerd op basis van de bevraging na de workshop.
Ook tijdens de sessies over de Vlaamse toetsen wiskunde verzamelden we feedback uit de praktijk. Daarbij werden nog eens 14 scholen betrokken.

#### 6.2.5.3 Impact

Niet van toepassing.
Opstap (input). De visie, het didactisch concept en een eerste uitwerking van de tips zijn beschikbaar. Ze vormen de basis voor de verdere ontwikkeling van het materiaal. In een volgende fase gaan we na hoe leraren ermee aan de slag gaan (output).

#### 6.2.5.4 Vooruitblik 2026–2027

In 2026–2027 werken we de vijf tips en het bijbehorende materiaal verder uit, samen met de inspiratieschool ‘Wiskundig probleemoplossend denken’. De school test het materiaal uit in de onderwijsleerpraktijk en verzamelt feedback, die de basis vormt voor de verdere verfijning. Daarnaast ontwikkelt ze oefeningen die leraren ook in de tweede en derde graad kunnen inzetten.

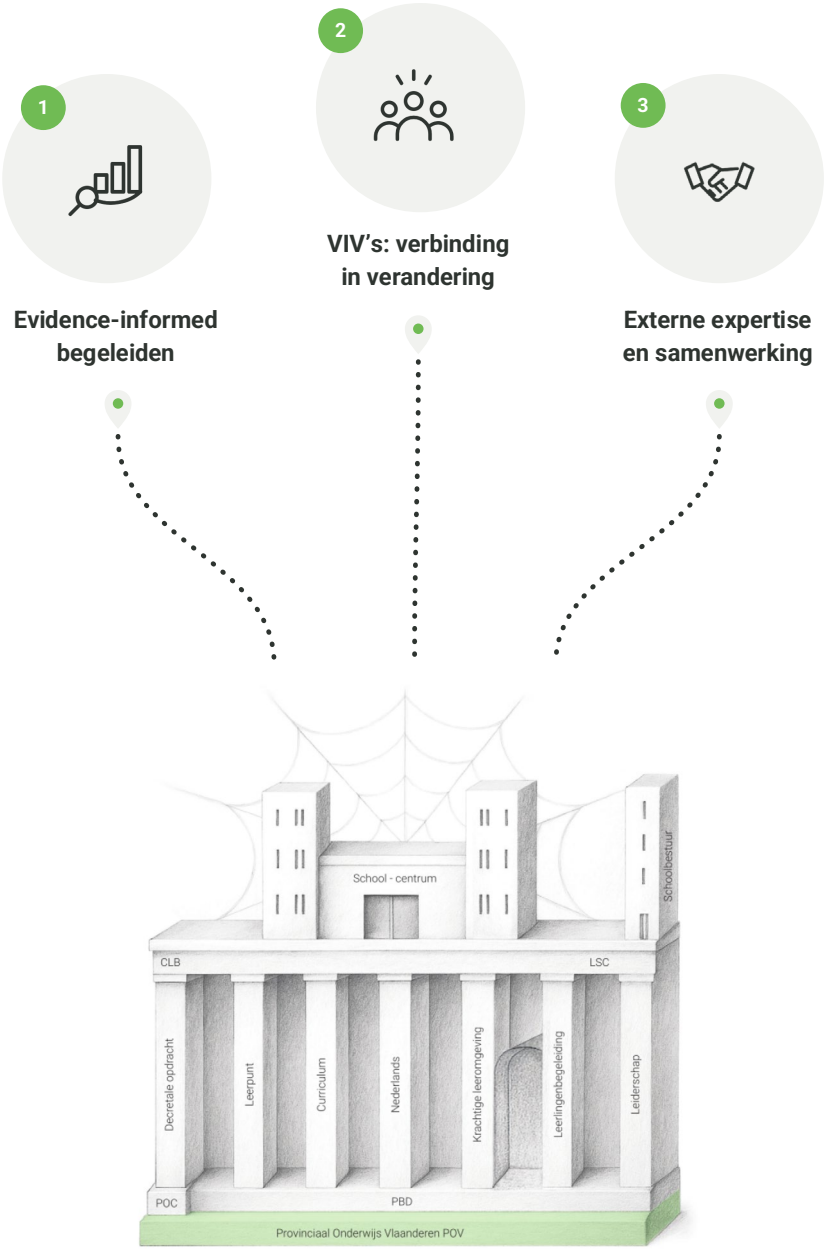
De uitwerking richt zich eerst op het curriculum wiskunde van de eerste graad A-stroom; de vertaling naar de B-stroom volgt later. De school ontvangt hiervoor financiering voor 0,2 FTE. Daarbij gaan we na in welke mate het materiaal de leraren van de inspiratieschool voldoende houvast en inspiratie biedt om probleemoplossend denken in hun klaspraktijk vorm te geven (output).

### 6.2.6 Toetsen wiskunde: BG & VLT

Binnen de pijler curriculum richt de werking rond datageletterdheid zich op het benutten van de resultaten van de Vlaamse toetsen wiskunde en de toetsen basisgeletterdheid wiskunde. De toelichting bij de werking op klas- en leerlingenniveau is opgenomen in de 'Bijlage 1 | Data – BG & VLT' bij dit verslag.

# Pijler Nederlands

DRIE TRANSITIES




LEIDRAAD: ONS BEGELEIDINGSPLAN

# 1 Inleiding

Binnen de pijler Nederlands (NED) zetten we in op het versterken van de taal- en leesvaardigheid van leerlingen door scholen te ondersteunen bij het realiseren van kwaliteitsvol en evidence-informed taalonderwijs. Daarbij werken we op mesoniveau (OD1 en OD2) aan een schoolbreed taal- en leesbeleid en op microniveau (OD3) aan het versterken van het didactisch handelen van leraren in de klas, met focus op lezen en woordenschat.

In het basisonderwijs ligt daarbij een belangrijke focus op de implementatie van de nieuwe minimumdoelen Nederlands en de vertaling ervan naar het curriculum en de klaspraktijk. In het volwassenenonderwijs richten we ons op Nederlands als tweede taal. De doorwerking van meso naar micro, en omgekeerd, staat binnen elk onderwijsniveau centraal, zodat schoolbrede keuzes daadwerkelijk zichtbaar worden op de klasvloer en bijdragen aan het leren van leerlingen.

Daarnaast begeleiden we scholen in het secundair onderwijs bij het benutten van de resultaten van de Vlaamse toetsen en de toetsen basisgeletterdheid Nederlands. Deze begeleiding wordt gefinancierd met geoormerkte middelen voor datageletterdheid en komt aan bod in de ‘Bijlage 1 | Data – BG & VLT’ bij dit verslag.

# 2 Globale reflectie

## 2.1 (Buitengewoon) basisonderwijs

Voor het (buitengewoon) basisonderwijs hebben OD1 en OD3 een ingrijpende wijziging ondergaan. Bij het opstellen van het begeleidingsplan was de impact van de nieuwe minimumdoelen op deze operationele doelstellingen nog onvoldoende duidelijk. **Daarom hebben we het taal- en leesbeleid geheroriënteerd naar de implementatie van de nieuwe leerplandoelen Nederlands. In feite zijn beide operationele doelstellingen hierdoor samengesmolten met de pijler curriculum.**

In overleg met en op vraag van de scholen hebben we ervoor gekozen onze ondersteuning prioritair te richten op de ontwikkeling en uitvoering van een implementatieplan Nederlands op mesoniveau, en op de professionalisering van schoolleiders en VIV's rond de minimumdoelen. Nieuw is ook dat we de schoolbesturen maximaal hebben betrokken bij belangrijke beslissingen in het traject, zoals de evidence-informed keuze van leermiddelen en de kandidaatstelling van de Sterretjes als inspiratieschool. Dit sluit aan bij de pijler 'Stimuleer hoge onderwijskundige ambities' van het leiderschapsvenster van de provinciale schoolbesturen.

Er werd daarnaast geïnvesteerd in de ontwikkeling van implementatieplannen, waarbij onze drie overkoepelende kaders systematisch met elkaar werden verbonden: het EI-model (Leerpunt), *A School's Guide to Implementation* (EEF) *en Effective Professional Development* (EEF). Voor de scholen van het (buitengewoon) basisonderwijs die aan de slag gingen met het **nieuwe concept van de beleids- en implementatietool** betekende deze werkwijze een belangrijke omslag: van het plannen van afzonderlijke acties naar het meer systematisch en evidence-informed vormgeven van implementatieprocessen. Deze manier van werken is nog relatief nieuw. Verdere begeleiding en oefenkansen zijn nodig om hen hiermee meer vertrouwd te maken en hun zelfstandigheid hierin te versterken.

De vooropgestelde ambities voor Nederlands binnen type 2, met enerzijds de voorontwikkeling van doelen en anderzijds de uitwerking van tussendoelen, bleken te ambitieus geformuleerd. Daarom werd beslist deze doelstelling bij te stellen. De scholen werken momenteel verder met de doelen die zij de voorbije jaren hebben gehanteerd en waar mogelijk wordt al een link gelegd met de nieuwe leerplandoelen. De ontwikkeling van passende doelen voor deze doelgroep vormt bovendien een gedeelde uitdaging voor alle scholen, ongeacht het onderwijsnet. Vanuit die vaststelling lijkt een gezamenlijke, netoverschrijdende aanpak aangewezen. We hopen dan ook dat de Vlaamse overheid hierin een initiatief neemt, zodat expertise en ontwikkelcapaciteit kunnen worden gebundeld en scholen kunnen werken vanuit een gemeenschappelijk en onderbouwd kader.

## 2.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs

Voor OD1 en OD3 in het (buitengewoon) secundair onderwijs stellen we vast dat schoolleiders en leraren van de zaakvakken de meerwaarde van expliciete instructie van schooltaalwoorden steeds

meer erkennen en die instructie opnemen in hun onderwijspraktijk. Deze evolutie is bijzonder waardevol. Tegelijk blijft de implementatie uitdagend. Het uitbreiden van de verantwoordelijkheid voor taalontwikkeling naar de zaakvakken wordt nog regelmatig door leraren ervaren als een bijkomende opdracht of extra planlast. Dat vraagt blijvende ondersteuning en een sterke focus op de pedagogische meerwaarde, zowel voor leraren als voor leerlingen.

Om deze implementatie te versterken, ontwikkelde de pedagogische begeleidingsdienst de digitale AI-tool **Taallab**, waarmee leraren van de zaakvakken worden ondersteund bij het doelgericht integreren van schooltaalwoorden in hun lessen. De ontwikkeling van **Taallab** was een bijkomend engagement van de pedagogische begeleidingsdienst en was niet opgenomen in het oorspronkelijke begeleidingsplan 2025–2030. De tool vormt een belangrijke hefboom om de implementatie van taalgericht vakonderwijs te versnellen en de vooropgestelde doelstellingen duurzaam te realiseren binnen de zaakvakken.

In het (buitengewoon) secundair onderwijs werden eveneens stappen gezet om de drie overkoepelende kaders te integreren in de opmaak van het taal- en leesbeleidsplan. Anders dan in het (buitengewoon) basisonderwijs werd hiervoor de digitale beleids- en implementatietool gebruikt. Deze tool werd in 2025-2026 voor het eerst uitgetest in drie secundaire scholen met hoge noden.

## 2.3 Volwassenenonderwijs

Voor OD2 in het volwassenenonderwijs werd het begeleidingsplan uitgevoerd zoals voorzien.

# 3 Globaal bereik

## Voorafgaande opmerking

In het schooljaar 2025–2026 werd de begeleiding rond Nederlands in het (buitengewoon) basisonderwijs in de pijler curriculum geregistreerd als geïntegreerd onderdeel van het kennisrijk curriculum en wordt in casu niet meegenomen.

Voor een correcte interpretatie van het bereik in het (buitengewoon) basisonderwijs verwijzen we daarom naar de cijfers van de pijler curriculum. We gaan dan in dit hoofdstuk niet verder in op (buitengewoon) basisonderwijs omdat de cijfers een foutieve weergave zijn van de realiteit.

Vanaf het schooljaar 2026–2027 wordt deze begeleiding deels geregistreerd binnen het project 'Taalexpert' en deels binnen de pijler Nederlands.

## 3.1 FTE-realisatie

Onderstaande tabel toont hoe de geregistreerde personeelsinzet zich verhoudt tot de operationeel beschikbare personeelscapaciteit binnen de pijler Nederlands, uitgesplitst per onderwijsniveau.

| Onderwijsniveau | Operationeel realiseerbare FTE | Geregistreerde uren | Gerealiseerde FTE | Realisatiegraad |
|---|---|---|---|---|
| (Buitengewoon) basisonderwijs | 0 | 11,50 | 0,01 | **n.v.t.** |
| (Buitengewoon) secundair onderwijs | 1,58 | 1.417,75 | 1,32 | 83,08% |
| *waarvan geoormerkte middelen effectieve didactiek* | *0,40 (KMI) + 0,35 (MNI)* | *810* | *0,75* | *100%* |
| *en geoormerkte middelen datageletterdheid* | *0,30 (MNI)* | *327,50* | *0,30* | *101,08%* |
| Volwassenenonderwijs | 0,05 | 133,90 | 0,12 | 247,96% |
| **Totaal** | **1,63** | **1.563,15** | **1,45** | **88,80%** |

De personele inzet binnen de pijler Nederlands situeerde zich hoofdzakelijk in het (buitengewoon) secundair onderwijs. Globaal werd 88,80% van de operationeel realiseerbare FTE binnen de pijler gerealiseerd. Binnen het (buitengewoon) secundair onderwijs bedroeg de realisatiegraad 83,08%. De geoormerkte middelen voor effectieve didactiek werden volledig gerealiseerd (100%), evenals de geoormerkte middelen voor datageletterdheid (101,08%).

Binnen het volwassenenonderwijs lag de gerealiseerde personeelsinzet met 247,96% aanzienlijk hoger dan oorspronkelijk voorzien. Dat percentage vraagt enige nuancering: aangezien de voorziene personeelsinzet voor NT2 aanvankelijk beperkt was, leidt een relatief beperkte bijkomende inzet al snel tot een sterke procentuele stijging. De hogere realisatie is voornamelijk toe te schrijven aan de bijkomende begeleiding in het kader van de NT2-test.

## 3.2 Tijdsverdeling per operationeel doel

Onderstaande tabel toont hoe de geregistreerde tijd binnen de pijler Nederlands procentueel is verdeeld over de verschillende operationele doelen, uitgesplitst per onderwijsniveau.

| Operationeel doel<br>Onderwijsniveau | Geregistreerde uren | Percentage |
|---|---|---|
| OD1 PBD-NED \| Meso - Schoolbreed taal- en leesbeleid | 544,15 | 34,81% |
| (Buitengewoon) basisonderwijs | 3,00 | 0,19% |
| (Buitengewoon) secundair onderwijs | 541,15 | 34,62% |
| OD2 PBD-NED \| Meso - Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs | 133,90 | 8,57% |
| Volwassenenonderwijs | 133,90 | 8,57% |
| OD3 PBD-NED \| Micro - Effectieve taal- en leesdidactiek | 885,10 | 56,62% |
| (Buitengewoon) basisonderwijs | 8,50 | 0,54% |
| (Buitengewoon) secundair onderwijs | 876,60 | 56,08% |
| **Totaal OD1 + OD2 + OD3** | **1.563,15** | **100,00%** |

Binnen de pijler Nederlands lag het zwaartepunt van de begeleiding bij effectieve taal- en leesdidactiek op microniveau, waaraan 56,62% van de geregistreerde tijd werd besteed. Daarnaast ging 34,81% van de tijd naar het versterken van een schoolbreed taal- en leesbeleid op mesoniveau. De ondersteuning rond Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs vertegenwoordigde 8,57% van de geregistreerde tijd.

## 3.3 Bereik van scholen en centra

Onderstaande tabel toont per onderwijsniveau hoeveel scholen en centra binnen de pijler Nederlands werden bereikt ten opzichte van het totale aantal scholen en centra

| Onderwijsniveau | # scholen / centra | # bereikte scholen / centra | Percentage |
|---|---|---|---|
| POV-scholen (buitengewoon) basisonderwijs | 6 | 3 | n.v.t. |
| *BAO* | *2* | *2* | |
| *BUBAO* | *4* | *1* | |
| POV-scholen (buitengewoon) secundair onderwijs | 28 | 27 | 96,43% |
| *SO* | *24* | *24* | |
| *BUSO* | *3* | *2* | |
| *Deeltijds SO* | *1* | *1* | |
| POV-centra volwassenenonderwijs | 4 | 4 | 100,00% |
| **Totaal** | **38** | **34** | **89,47%** |

Binnen de pijler Nederlands werd globaal 89,47% van de scholen en centra bereikt. In het (buitengewoon) secundair onderwijs bedroeg het bereik 96,43%, waardoor nagenoeg alle scholen werden bereikt. Binnen het volwassenenonderwijs werden alle centra bereikt (100%).

## 3.4 Klasvloerpercentage

Onderstaande tabel toont per onderwijsniveau welk aandeel van de volledig operationeel realiseerbare personeelsinzet binnen de pijler Nederlands werd geregistreerd voor professionaliseringsinitiatieven in de klasvloercontext.

| Onderwijsniveau | Volledig operationeel realiseerbare personeelsinzet in uren | Geregistreerde uren professionaliserings-initiatieven | Klasvloer-percentage |
|---|---|---|---|
| (Buitengewoon) basisonderwijs | 0 | 5,50 | n.v.t. |
| (Buitengewoon) secundair onderwijs | 2.005,34 | 997,30 | 49,73% |
| Volwassenenonderwijs | 63,46 | 101,90 | 160,57% |
| **Totaal** | **2.068,80** | **1.104,70** | **53,40%** |

Binnen de pijler Nederlands werd 53,40% van de volledig operationeel realiseerbare personeelsinzet geregistreerd binnen professionaliseringsinitiatieven die tot de klasvloercontext worden gerekend. Daarmee wordt de vooropgestelde norm van 60% nog niet bereikt.

Binnen het (buitengewoon) secundair onderwijs bedraagt het klasvloerpercentage 49,73%. Het volwassenenonderwijs vertoont met 160,57% een afwijkend beeld, doordat de geregistreerde inzet voor professionaliseringsinitiatieven hoger lag dan de oorspronkelijk voorziene personeelscapaciteit.

## 3.5 Overkoepelende conclusie

De geregistreerde data tonen dat de pijler Nederlands in het voorbije schooljaar sterk werd ingezet in het (buitengewoon) secundair onderwijs, met een duidelijke verbinding tussen schoolbreed taal- en leesbeleid en effectieve taal- en leesdidactiek. De pijler onderscheidt zich daarbij door een sterke gerichtheid op het microniveau: 56,08% van de totale begeleidingsduur van de pijler betrof microniveau in het (buitengewoon) secundair onderwijs, tegenover 34,62% mesoniveau.

Het bereik in het (buitengewoon) secundair onderwijs en het volwassenenonderwijs is zeer ruim. Het (buitengewoon) basisonderwijs is in de afzonderlijke registratie van de pijler Nederlands niet zichtbaar, maar dat mag niet worden geïnterpreteerd als een beperkt bereik van de begeleiding rond Nederlands. Vanuit de implementatie van de nieuwe minimumdoelen werd bewust gekozen voor een geïntegreerde benadering binnen de pijler curriculum.

De volledige onderbouwing van de bereikcijfers is opgenomen in de ‘Bijlage 4 | Bereik’ bij dit verslag.

# 4 Globale impact

Zoals beschreven in het onderdeel 'POV als organisatie', bouwen we de realisatie van impact binnen deze pijler voortaan stapsgewijs op via de niveaus van de resultaatketen. Die keten onderscheidt vier opeenvolgende niveaus: input, output, outcome en impact (Funnell & Rogers, 2011). De realisatie van elke operationele doelstelling verloopt volgens deze logica.

## 4.1 Keuze van het procesresultaat

Voor de pijler Nederlands (NED) hebben we onze mijlpalen en bijbehorende procesresultaten geformuleerd op het niveau van output, gelet op de opstartfase van het begeleidingsplan. Het outputniveau sluit aan bij module 1, blok 1 van het EDBI-instrument en heeft betrekking op de onmiddellijke opbrengsten van de begeleiding: de waardering van de begeleiding, de bruikbaarheid van de aangeboden ondersteuning en de mate waarin deelnemers aangeven nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden te hebben verworven.

## 4.2 Realisatie van de procesresultaten

Onderstaande tabel geeft de stand van zaken van de mijlpalen weer, zoals ze in de hoofdstukken 5 tot en met 8 worden toegelicht.

| OD | Onderwijs-niveau | Niveau resultaatketen | Mijlpaal | Status |
|---|---|---|---|---|
| OD1 – meso | (BU)BAO | Output | 1. Schoolleiders ervaren de begeleiding en de beleids- en implementatietool als ondersteunend bij het opstellen van een evidence-informed implementatieplan. | **Grotendeels gerealiseerd** |
| | | | 2. VIV's ervaren de begeleiding als ondersteunend en verwerven kennis, inzichten en vaardigheden voor hun rol als teacher leader. | **Gerealiseerd** |
| OD1 – meso | (BU)SO | Output | 1. Begeleiding bij het schoolbreed taal- en leesbeleidsplan. | **Gerealiseerd** |
| OD2 – meso | VO | Output | *Geen mijlpaal (netoverschrijdend initiatief)* | **Niet van toepassing** |
| OD3 – micro | (BU)BAO | Output | *Zie OD1, mijlpaal 2 (professionalisering via de VIV's)* | **Gerealiseerd** |
| OD3 – micro | (BU)SO | Output | 1. Materiaal digitaal lezen. | **Deels gerealiseerd** |
| | | | 2. Materiaal woordenschat. | **Gerealiseerd** |

Globaal tonen de resultaten aan dat **het merendeel van de vooropgestelde mijlpalen binnen de pijler Nederlands werd gerealiseerd of in belangrijke mate werd bereikt**, met uitzondering van de evidence-informed actieplannen rond de Vlaamse toetsen. Die vaststelling wijst op een bredere

uitdaging die verder reikt dan het werken met de Vlaamse toetsen zelf. Het opnemen van een gedeelde verantwoordelijkheid voor onderwijskwaliteit door leraren is nog onvoldoende verankerd in de schoolcultuur en vormt ook Vlaanderenbreed een belangrijke ontwikkelopgave *(Didau, D. (2020). Intelligent Accountability: Creating the Conditions for Teachers to Thrive. John Catt Educational*).

Daarnaast stellen we vast dat op zowel meso- als microniveau nog niet alle randvoorwaarden aanwezig zijn om data systematisch en doelgericht te benutten. Scholen beschikken nog onvoldoende over de nodige structuren, competenties en werkwijzen om data gezamenlijk te analyseren, er betekenis aan te geven en die analyse vervolgens planmatig te vertalen naar gerichte acties en opvolging. Deze vaststelling komt als een rode draad doorheen dit verslag naar voren en vormt een belangrijk aandachtspunt voor de verdere uitrol van het begeleidingsplan 2025–2030.

Tegelijk zien we positieve signalen. Er worden geleidelijk stappen gezet om de gezamenlijke verantwoordelijkheid te versterken. Hoewel de omslag nog niet is gerealiseerd, is de eerste beweging ingezet, en dat vormt een belangrijke basis voor verdere ontwikkeling.

## 4.3 Globale vooruitblik 2026–2027

**(Buitengewoon) basisonderwijs.** Wat de beleids- en implementatieplannen betreft, leggen we bij de output de nadruk op het doelmatig inplannen van acties en de stapsgewijze groei naar zelfstandigheid (OD1). We formuleren geen mijlpaal op microniveau (OD3).

**(Buitengewoon) secundair onderwijs.** De verhogen de ambitie door sterker in te zetten op een evidence-informed actualisatie van het taal- en leesbeleidsplan (OD1). Voor wat betreft OD3 richten we ons op het initiatief van de Vlaamse overheid – 3 uur extra Nederlands – en de dataverzameling van het leren van de leerlingen o.a. via EMT (OD3).

**Volwassenenonderwijs.** We verlengen onze netoverschrijdende begeleiding (OD2). In casu leggen we geen mijlpaal vast.

# 5 OD1 PBD-NED | Meso - Schoolbreed taal- en leesbeleid

## 5.1 (Buitengewoon) basisonderwijs

De acties binnen het (buitengewoon) basisonderwijs worden vanuit twee invalshoeken verantwoord. De eerste tabel vertrekt vanuit de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs en geeft per strategische doelstelling (SD) aan in welke mate de acties gerealiseerd zijn en waaruit dat blijkt. De tweede tabel situeert dezelfde acties binnen de pijlers van het begeleidingsplan 2025–2030 en maakt duidelijk hoe ze bijdragen aan de begeleidingsopdracht van POV.

| Acties | Relatie tot subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs | Indicator |
|---|---|---|
| SD3 professionalisering | Geconcretiseerd volgens subsidieaanvraag | Implementatieplan Nederlands<br>VIV's hebben kennis verruimd minimumdoelen Nederlands in functie van het omzetten in de praktijk. |

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Visie | Nieuw accent t.o.v. begeleidingsplan<br>(uitrol van de nieuwe minimumdoelen Nederlands binnen het kennisrijk curriculum, met aandacht voor visieontwikkeling, professionalisering van schoolleiders en VIV's en begeleiding van de schooleigen implementatie) |
| Professionalisering | |
| Implementatie | |
| Data | |

### 5.1.1 Taal- en leesbeleid

#### 5.1.1.1 Gepland-realisatie

Zoals aangegeven in de algemene reflectie, hebben we de focus verbreed naar de implementatie van de nieuwe doelen Nederlands. In feite is deze doelstelling daardoor samengesmolten met de pijler curriculum.

De acties uit het begeleidingsplan 2025–2030 – visie, professionalisering, implementatie en data, met de focus op beeldvorming – werden aan de scholen aangeboden. Data met de focus op monitoring worden pas de komende jaren verder uitgebouwd.

De acties visie, professionalisering en implementatie gingen voor schoolleiders en VIV's hand in hand. Om een sterke visieontwikkeling en professionalisering voor schoolleiders en VIV's te realiseren, werden alle beschikbare kanalen benut: professionalisering door de overheid rond het kennisrijk curriculum (een studiedag met Daniel Muijs en webinars van de Vlaamse overheid), door externe experten die deel uitmaakten van de ontwikkelcommissies minimumdoelen, door internationale experten (het ELP-programma van de Knowledge Hub, voor schoolleiders), door Leerpunt en door de Taalunie.

**Wat is de rol van POV?**

***Actie: professionalisering (OD3.6 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

In uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs (OD3.6) en in lijn met ons begeleidingsplan 2025–2030 versterkten we de VIV's in hun rol als teacher leader bij de implementatie van de nieuwe minimumdoelen Nederlands binnen het kennisrijk curriculum. Als brugfiguur tussen de pedagogische begeleidingsdienst, de schoolleiding en het schoolteam ondersteunen zij de vertaling van de nieuwe doelen naar de onderwijsleerpraktijk. Om hen daarop voor te bereiden, nam POV een regierol op.

Die bestond ten eerste erin relevante wetenschappelijke en praktijkgerichte kennis te identificeren, kritisch te selecteren, te vertalen naar de onderwijspraktijk en op het juiste moment bij de juiste actoren in de school te laten landen. Daarbij richtten we ons zowel op schoolleiders als op VIV's, zodat zij vanuit hun eigen rol de implementatie binnen de school konden versterken. Deze regierol vraagt meer dan het aanbieden van professionalisering: ze veronderstelt een grondig inzicht in veranderingsprocessen, implementatiewetenschap en schoolontwikkeling, zodat het professionaliseringsaanbod doelgericht kan worden afgestemd op de verschillende fasen van de implementatie en op de noden van individuele leraren en schoolteams.

Concreet werd een breed professionaliseringsaanbod uitgewerkt voor schoolleiders, VIV's en andere betrokkenen. Het omvatte onder meer:

- een kennissessie over het kennisrijk curriculum door Daniel Muijs, gericht op schoolleiders en VIV's;
- een toelichting bij de nieuwe minimumdoelen Nederlands door de vakgroepvoorzitter Nederlands van de commissie-Muijs;
- een kennissessie voor schoolleiders en VIV's over de nieuwe minimumdoelen Nederlands, georganiseerd door POV en aangevuld met de webinars van AHOVOKS;
- een masterclass over de leerplannen Nederlands, verzorgd door de leerplanschrijvers;
- infosessies over methodes en methodieken voor Nederlands, met bijzondere aandacht voor lezen en spelling;
- een tweedaagse professionalisering door de leerplanschrijvers, waarin concreet met het leerplan Nederlands aan de slag werd gegaan. Aan bod kwamen onder meer kennisrijke teksten, fonemisch en fonologisch bewustzijn, het klankkastje en de methodieken en materialen van STAAL en ZLKLS[3]. Deelnemers kregen daarnaast materiaal en webinars aangereikt om de opgedane kennis binnen de eigen school verder te verspreiden;
- overlegmomenten met externe experten om per school de mogelijkheden voor implementatie te verkennen;

[3] ZLKLS: Zo leer je kinderen lezen en spellen.

- een gerichte infosessie voor VIV's, taalexperten en werkgroepvoorzitters over methodes en methodieken Nederlands;
- drie collegiale bezoeken, waarbij VIV's lessen Nederlands volgens de methodiek ZLKLS konden observeren;
- collegiale schoolbezoeken waarbij het schooleigen implementatieplan Nederlands werd besproken;
- lerende netwerken gericht op ervaringsdeling over de schooleigen implementatie van onder meer ZLKLS en STAAL;
- verdere professionalisering van de VIV's via leerbuffetten, leersnacks en kennisclips van Leerpunt.

Die regierol houdt ten tweede een coachende rol in: we ondersteunen schoolleiders en VIV's bij het analyseren van uitdagingen, het zoeken naar haalbare oplossingen en het bewaken van de voortgang van hun implementatieplan. Wanneer scholen geconfronteerd worden met weerstand, organisatorische knelpunten of inhoudelijke vragen, denken we mee na over passende interventies en helpen we hen de vooropgestelde doelen stapsgewijs te realiseren. Zo evolueert de begeleiding van kennisoverdracht naar duurzame implementatieondersteuning.

De regierol bestaat er bovendien ten derde in de verschillende partners binnen het implementatietraject met elkaar te verbinden. We zorgen ervoor dat inzichten uit wetenschappelijk onderzoek, leerplanontwikkeling, professionalisering en praktijkervaring elkaar versterken. Door deze kennisstromen te coördineren en continu terug te koppelen naar de scholen, ontstaat een coherent implementatieproces dat de kans op duurzame onderwijsverbetering aanzienlijk vergroot.

Om de implementatie duurzaam te ondersteunen, organiseerde de pedagogisch begeleider wekelijks coachingsgesprekken met de VIV's van de deelnemende scholen. In deze coachingstrajecten werden de schoolinterne implementatieprocessen vormgegeven. Daarnaast werden lerende netwerken opgezet waarin schoolleiders en VIV's ervaringen, uitdagingen en succesvolle praktijken met elkaar deelden. Deze structurele begeleiding stelde scholen in staat hun implementatieaanpak stapsgewijs bij te sturen en af te stemmen op de eigen context. Een belangrijke sleutel tot succes was de motivatie van de VIV's om zich de leerplandoelen Nederlands grondig eigen te maken, in combinatie met een vragensessie met de leerplanschrijvers.

De evidence-informed analyse van ZLKLS en STAAL, met het oog op de aansluiting bij de huidige totaalmethodes Nederlands en aanvankelijk lezen in de verschillende scholen, ondersteunde het implementatieproces in belangrijke mate. De pedagogische begeleidingsdienst ondersteunde deze analyse bijkomend door onderzoeksartikelen van Anna Bosman ter beschikking te stellen van de VIV's.

Een niet vooraf beoogd, maar duidelijk waarneembaar effect van het lerend netwerk was dat de deelnemende scholen elkaar stimuleerden en inspireerden. Er ontstond een positieve dynamiek waarin scholen elkaar op een constructieve manier uitdaagden en motiveerden om verdere stappen te zetten. Een concreet resultaat van de doelgerichte ondersteuning door POV was de

ontwikkeling van schooleigen professionaliseringstrajecten voor leraren, gefaseerd opgebouwd om cognitieve overbelasting te vermijden en een duurzame implementatie te bevorderen, bijvoorbeeld door uit webinars de onderdelen te selecteren die voor de betrokken leraar van toepassing zijn.

***Actie: materiaal (OD3.3. subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

In uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs (OD3.3) en in lijn met ons begeleidingsplan 2025–2030 ontwikkelden we ondersteunend materiaal om de implementatie van het kennisrijk curriculum in de (buitengewone) basisscholen te versterken. Om de implementatie doelgerichter, datagedreven en planmatig te ondersteunen, stelde POV een concept van de beleids- en implementatietool ter beschikking van de (buitengewone) basisscholen zoals beschreven bij de pijler Stichting Leerpunt (6.1). De inspiratieschool De Sterretjes gaat nog een stap verder: vanaf 2026–2027 werkt de school met een digitale beleids- en implementatietool die op het concept is gebaseerd.

#### 5.1.1.2 Bereik

100% van de (buitengewone) basisscholen.

Het volledig overzicht van de acties per provincie vind je in de bijlage **Pijler Nederlands | (BU)BAO | MESO + MICRO | CUR Nederlands**.

#### 5.1.1.3 Impact

Voor de begeleiding van het (buitengewoon) basisonderwijs formuleerden we twee mijlpalen op outputniveau: een eerste bij de schoolleiders, over de begeleiding bij het opstellen van een implementatieplan met de beleids- en implementatietool, en een tweede bij de VIV's, over hun rol als teacher leader. Beide mijlpalen komen ook aan bod in het verslag van de pijler curriculum.

| **Mijlpaal 1** | **Niveau resultaatketen: output** |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de begeleide schoolleiders geeft aan dat ze de begeleiding en het aangereikte materiaal (beleids- en implementatietool) als ondersteunend ervaren en zich gestimuleerd voelen om een evidence-informed plan op te stellen voor de implementatie van het kennisrijk curriculum (in casu Nederlands). |
| **Status** | **Grotendeels gerealiseerd** |
| **Indicator** | CUR – OD1 – (BU)BAO – meso \| 1. Schoolleiders gebruiken een evidence-informed plan voor de implementatie van het kennisrijk curriculum. |

Uit de bevraging van alle begeleide scholen (zes respondenten) blijkt dat de eerste mijlpaal grotendeels werd bereikt: vijf van de zes schoolleiders (83%) ervaren de begeleiding als ondersteunend. Dat is minder dan 10 procentpunten onder de streefwaarde van 90%. Deze mijlpaal komt ook aan bod in het verslag van de pijler curriculum.

De schoolleiders geven globaal aan tevreden te zijn over de manier waarop de begeleiding bij de ontwikkeling van het beleids- en implementatieplan werd vormgegeven (1 neutraal, 2 eerder

akkoord en 3 helemaal akkoord). Daarnaast beoordelen zij het gehanteerde model, opgebouwd rond strategische doelstellingen, operationele doelstellingen, indicatoren en mijlpalen, als een bruikbaar instrument voor het opstellen van een doelgericht implementatieplan (1 neutraal, 3 eerder akkoord en 2 helemaal akkoord). De begeleiding bood de schoolleiders bovendien meer houvast en vertrouwen om het implementatieplan verder uit te werken, de voortgang systematisch te monitoren aan de hand van mijlpalen en toekomstige bijsturingen doelgericht vorm te geven (4 eerder akkoord en 2 helemaal akkoord). Alle schoolleiders geven ook aan dat de begeleiding nieuwe kennis en inzichten over het kennisrijk curriculum aanreikte en hielp om binnen hun school concrete stappen te zetten (1 eerder akkoord en 5 helemaal akkoord). Tot slot geven de schoolleiders aan dat de begeleiding hen motiveert om de implementatie verder te zetten, de voortgang blijvend op te volgen via mijlpalen en waar nodig acties doelgericht bij te sturen (2 eerder akkoord en 4 helemaal akkoord).

**Wat hebben we geleerd?** De data-analyse toont aan dat de inductieve aanpak een waardevolle instap vormde om de scholen vertrouwd te maken met de twee referentiekaders: EI-model (leerpunt) en *A School's Guide to Implementation* (EEF). Tegelijk blijkt deze introductie op zich onvoldoende om een duurzame implementatie te ondersteunen. De scholen geven aan nood te hebben aan meer houvast bij het gebruik van de beleids- en implementatietool. Scholen benadrukken het belang van verdere opvolging door POV. Zij beschouwen die begeleiding als essentieel om de verzamelde data systematisch te analyseren en de implementatie cyclisch te monitoren, te borgen en waar nodig bij te sturen.

| **Mijlpaal 2** | **Niveau resultaatketen: output** |
|---|---|
| **Procesresultaat 1** | 90% van de VIV's ervaart de begeleiding als ondersteunend bij de implementatie van het kennisrijk curriculum (in casu Nederlands). |
| **Procesresultaat 2** | 90% van de VIV's geeft aan de nodige kennis, inzichten en vaardigheden te hebben verworven om hun rol als teacher leader op te nemen bij de implementatie van het kennisrijk curriculum (in casu Nederlands). |
| **Status** | **Gerealiseerd** |
| **Indicator** | CUR – OD1 – (BU)BAO – meso \| 2. VIV's verwerven kennis, inzichten en vaardigheden om de implementatie van het kennisrijk curriculum te ondersteunen. |

Ook deze mijlpaal werd bereikt. De zeven bevraagde VIV's (één school heeft de VIV-aanstelling van 20% opgedeeld in twee aanstellingen van 10%) beoordelen de begeleiding zeer positief. Alle respondenten zijn tevreden over de ondersteuning die zij kregen bij de uitrol van het kennisrijk curriculum en geven aan dat de begeleiding hen geholpen heeft om hun kennis en inzichten te verdiepen en hun rol als VIV op te nemen. De resultaten wijzen erop dat de begeleiding zowel inhoudelijke expertise als concreet houvast biedt om het implementatieproces binnen de eigen school mee vorm te geven.

Op alle bevraagde aspecten situeren de antwoorden zich uitsluitend binnen de categorieën eerder akkoord en helemaal akkoord.

- **Tevredenheid.** Alle zeven VIV's zijn positief over de ondersteuning bij de uitrol van het kennisrijk curriculum (vier helemaal akkoord en drie eerder akkoord). Uit de open antwoorden blijkt dat vooral de gestructureerde aanpak, de inhoudelijke expertise, de masterclasses en vormingsmomenten, de schoolbezoeken en het regelmatige overleg worden gewaardeerd. Ook de laagdrempelige mogelijkheid om tussentijds vragen te stellen en feedback te krijgen, wordt meermaals als meerwaarde genoemd.
- **Bruikbaarheid.** Alle zeven respondenten geven aan dat de begeleiding hen ondersteunt om de implementatie als VIV mee vorm te geven (drie helemaal akkoord en vier eerder akkoord). Vooral de gefaseerde aanpak, de ondersteuning bij het opstellen van het implementatieplan en de mogelijkheid om de aangereikte kaders naar de eigen schoolcontext te vertalen, worden als bruikbaar ervaren.
- **Kennis en inzichten.** Alle zeven VIV's geven aan dat de begeleiding nieuwe kennis en inzichten over het kennisrijk curriculum aanreikte (vier helemaal akkoord en drie eerder akkoord). De open antwoorden verwijzen onder meer naar de uitgangspunten van het kennisrijk curriculum, de samenhang tussen leerdoelen en leerinhouden, de nieuwe minimumdoelen en de wetenschappelijke onderbouwing van de aanpak. Op basis hiervan concluderen we dat de mijlpaal bereikt is.
- **Vertrouwen in de eigen rol.** Alle zeven VIV's antwoorden positief op de vraag of de begeleiding hen meer houvast en vertrouwen geeft om de uitrol binnen de eigen school mee vorm te geven (vier helemaal akkoord en drie eerder akkoord). Vooral het regelmatige overleg, het kunnen aftoetsen van de genomen stappen en de gerichte feedback van de begeleider blijken hierbij belangrijk.
- **Competenties om het proces te begeleiden.** Ook hier antwoorden alle zeven VIV's positief (drie helemaal akkoord en vier eerder akkoord). De open antwoorden wijzen op het belang van de systematische en gefaseerde aanpak, de evidence-informed onderbouwing en de ondersteuning bij de vertaling naar de eigen schoolcontext.

De open antwoorden versterken dit beeld. De VIV's waarderen vooral de combinatie van wetenschappelijke onderbouwing, een duidelijke implementatiestructuur en begeleiding op maat. Verschillende respondenten beschrijven hoe zij de verworven kennis vervolgens vertalen naar het schoolteam, bijvoorbeeld via overleg, werkgroepen of professionaliseringsmomenten. De begeleiding lijkt daarmee niet alleen de individuele VIV te versterken, maar ondersteunt ook de brugfunctie van de VIV tussen de pedagogische begeleidingsdienst en het schoolteam.

**Wat hebben we geleerd?** De resultaten geven een duidelijk positief signaal om de VIV-werking verder te zetten. Bovendien geeft 100% van de VIV's aan dat hun kennis en vaardigheden versterkt zijn. Tegelijk brengen de open antwoorden meer nuance. Ze wijzen op verschillen in beschikbare tijd, positie binnen het schoolteam en mogelijkheden om de rol daadwerkelijk op te nemen. Dit bevestigt dat het niet volstaat om VIV's inhoudelijk te professionaliseren. Gezien het beperkte aantal van zeven respondenten kunnen geen verregaande conclusies worden getrokken, maar de

resultaten bieden voldoende aanknopingspunten om de VIV-werking verder te zetten én gerichter te onderzoeken.

#### 5.1.1.4 Vooruitblik 2026–2027

**Risicobeheersing.** Gezien de aanzienlijke werkdruk die gepaard gaat met de implementatie van het kennisrijk curriculum, bestaat het risico dat scholen onvoldoende aandacht besteden aan een gefaseerde aanpak met duidelijke en meetbare mijlpalen. Nochtans is deze stapsgewijze werkwijze cruciaal voor een duurzame implementatie. POV zal daarom in het schooljaar 2026–2027 als output verder inzetten op de begeleiding bij de ontwikkeling van beleids- en implementatieplannen, met bijzondere aandacht voor meer zelfstandigheid.

**Begeleiding van leraren op de klasvloer**. De VIV's geven aan behoefte te hebben aan meer concrete handvatten om leraren gericht te ondersteunen bij het versterken van hun onderwijspraktijk. Daarom zullen we, in samenwerking met de (buitengewone) basisscholen, een ondersteuningstraject voor de VIV's ontwikkelen, met bijzondere aandacht voor de begeleiding van leraren op de klasvloer. Hiermee willen we de VIV's versterken in hun rol als brugfiguur tussen het schoolbeleid en de dagelijkse onderwijspraktijk, zodat de transfer van mesoniveau naar microniveau wordt bevorderd en de vooropgestelde veranderingen daadwerkelijk zichtbaar worden in het handelen van leraren. **We formuleren opnieuw een mijlpaal op niveau van output maar weliswaar met een andere focus.**

## 5.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs – beleid

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Visie | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(gedeelde visie op taal- en leesbeleid) |
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(professionalisering van schoolteams rond lezen en woordenschat) |
| Implementatie | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(schoolbreed taal- en leesbeleidsplan als implementatieplan) |
| Materiaal | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(blauwdruk taal- en leesbeleid en digitale beleids- en implementatietool) |
| Data | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(data voor beeldvorming en opvolging) |

### 5.2.1 Taal- en leesbeleid

#### 5.2.1.1 Gepland-realisatie

***Trajecten met hoge frequentie***

Vanaf het schooljaar 2025–2026 konden scholen bovendien kiezen voor een begeleidingstraject met verhoogde frequentie rond Nederlands; alle scholen met hoge noden kregen automatisch zo'n traject. Daarin werkte de pedagogisch begeleider op regelmatige basis samen met een kernteam

of VIV aan de stapsgewijze implementatie van de gekozen kerncomponenten. Naast deze vooraf geplande trajecten werden bijkomende scholen begeleid naar aanleiding van verdere ondersteuningsvragen.

***Actie: visie, implementatie en professionalisering***

De acties uit het begeleidingsplan 2025–2030 werden ontwikkeld: visie, implementatie, professionalisering en data. Als einddoel van deze begeleiding staat een schoolbreed taal- en leesbeleidsplan voorop, met een luik leesbegrip en een luik woordenschat (context, interactie en woordenschatverwerving). De begeleiders lezen en woordenschat begeleiden de scholen geïntegreerd, waarbij visieontwikkeling en professionalisering hand in hand gaan met het opstellen van een taal- en leesbeleidsplan als implementatieplan.

Het begeleidingsproces vertrok vanuit een **blauwdruk voor taal- en leesbeleid**, met als naam en streven 'Iedereen taalheld'. Centraal daarbij staat de definitie die de Taalunie aan taalcompetentie geeft: 'Leerlingen zijn taalcompetent als ze kennis, vaardigheden en attitudes geïntegreerd kunnen inzetten om voor hen relevante doelen te halen.' Het taalbeleid dat de school voert en de visie die zij daarop nahoudt, bepalen hoe zij haar leerlingen tot taalhelden vormt en welke acties en professionaliseringsinitiatieven voor teamleden daartoe kunnen bijdragen. Om die dialoog te voeren, bevatte de blauwdruk twee grote luiken: 'Iedereen woordheld' en 'Iedereen leesheld'. Elk luik bevatte een waaier aan mogelijke aandachtspunten en initiatieven, op basis waarvan met de school prioriteiten werden geselecteerd. Die werden vertaald in een taal- en leesbeleidsplan met concrete acties. Rond leesbeleid wordt al jaren gewerkt, maar op het vlak van woordenschat was een inhaalbeweging nodig. Die is gelukt, mede dankzij nieuwe expertise op het vlak van woordenschatverwerving. Het team telt nu twee experten: een voor lezen en een voor woordenschat.

In drie scholen met hoge ondersteuningsnoden werd gewerkt aan de ontwikkeling van een gedocumenteerd beleids- en implementatieplan, onder meer met behulp van de digitale beleids- en implementatietool, zoals beschreven bij de pijler Stichting Leerpunt (6.1). Samen met de schoolleider, de VIV en het kernteam werden belangrijke eerste stappen gezet naar een meer planmatige en onderbouwde aanpak. Van een duurzame verankering in de schoolwerking is echter nog geen sprake.

***Actie: data***

Voor de actie data werken we langs twee sporen. Enerzijds worden data ingezet voor **beeldvorming** bij het opstellen van een taal- en leesbeleidsplan; in elk begeleidingstraject vormt dat het vertrekpunt. Onder data verstaan we hier alle relevante kwantitatieve en kwalitatieve informatie die helpt om de beginsituatie van een school in kaart te brengen en noden te identificeren. Concreet gaat het om kwantitatieve data zoals de resultaten van de Vlaamse toets leesbegrip, de Diataal-screenings en de digitale afname basisgeletterdheid die de begeleidingsdienst organiseert, en om kwalitatieve data zoals input uit leerlingengesprekken of -

bevragingen, bevragingen van het schoolteam, de Leesscan en de flitsbezoeken taalrijk lesgeven, die in het schooljaar 2025–2026 voor het eerst werden georganiseerd.

Anderzijds worden data ingezet als instrument voor **monitoring** binnen het implementatieproces. Op dat vlak werd in de loop van het schooljaar een duidelijke evolutie doorgemaakt. Waar het taal- en leesbeleidsplan in de beginfase vooral de vorm van een actieplan had, zonder expliciet geformuleerde indicatoren of opvolgingsmechanismen, evolueerde het geleidelijk naar een beter onderbouwd en evidence-informed implementatieplan, geïntegreerd in het bredere schoolbeleidsplan. Die ontwikkeling werd ondersteund door de introductie van een digitale beleids- en implementatietool, die scholen helpt om doelgericht acties te plannen, de voortgang te monitoren en op basis van data bij te sturen. De tool werd eerst ingezet bij de drie scholen met de hoogste ondersteuningsnoden, om de meerwaarde ervan binnen complexe implementatieprocessen verder te verkennen en te versterken.

De toetsen basisgeletterdheid en de Vlaamse toetsen komen aan bod in de 'Bijlage 1 | Data – BG & VLT' bij dit verslag.

#### 5.2.1.2 Bereik

Het volledig overzicht van de acties per provincie vind je in de bijlage **Pijler Nederlands | (BU)SO | MESO | Taal en leesbeleid.**

#### 5.2.1.3 Impact

| Mijlpaal 1 | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de begeleide schoolleiders geeft aan dat de begeleiding hen ondersteunt bij het opstellen van een schoolbreed lees- en taalbeleidsplan en dat zij zich gestimuleerd voelen om hiermee verder aan de slag te gaan. |
| **Status** | **Gerealiseerd** (beperkte steekproef) |
| **Indicator** | NED – OD1– (BU)SO – meso \| 1. Schoolleiders gebruiken een evidence-informed plan ter versterking van de taal- en leespraktijk in de hele school. |

Op basis van de bevraging bij alle 6 begeleide scholen (10 respondenten) kunnen we concluderen dat de eerste mijlpaal, met het daaraan gekoppelde procesresultaat, werd gerealiseerd. Het gaat om de scholen met een hoogfrequent begeleidingstraject Nederlands en de scholen die in het kader van een verbeterplan een vergelijkbare begeleiding kregen. Het betreft evenwel een beperkte steekproef, aangezien de bevraging uitsluitend bij deze scholen werd afgenomen. De resultaten moeten dan ook binnen deze specifieke context worden geïnterpreteerd. De respons van één begeleide school werd niet meegenomen in de analyse, omdat de respondent niet tot de vooraf bepaalde doelgroep van de bevraging behoorde (totaal: 9 respondenten).

Negen respondenten evalueerden de begeleiding bij de ontwikkeling van een schoolbreed taal- en leesbeleid. De resultaten tonen een zeer positieve waardering.

- **Tevredenheid.** Vijf van de negen respondenten zijn helemaal akkoord en vier akkoord met de stelling dat de begeleiding voldoende ondersteuning bood bij het vormgeven van de acties binnen het schoolbrede taal- en leesbeleidsplan. Vooral de gestructureerde aanpak, de bereikbaarheid van de begeleiders en het meedenken vanuit de eigen schoolcontext worden gewaardeerd, met verwijzingen naar de flitsbezoeken, de teamgerichte begeleiding en de ondersteuning bij het opstellen van een beleidsplan dat vertrekt vanuit de eigen schoolwerking.
- **Bruikbaarheid.** Vijf respondenten antwoorden helemaal akkoord en vier akkoord op de stelling dat de begeleiding bruikbare ondersteuning bood. Verschillende respondenten waarderen de inhoudelijke verdieping rond leesdidactiek en de concrete vertaalslag naar de schoolpraktijk.
- **Kennis en inzichten.** Twee respondenten antwoorden helemaal akkoord, vijf akkoord en twee neutraal. De open antwoorden wijzen op een beter inzicht in gezamenlijke schoolafspraken, de ondersteuning van niet-taalvakken, de relatie tussen uitspraak en spelling en de verdere uitbouw van een inhoudelijk sterk taal- en leesbeleid. De neutrale antwoorden worden vooral verklaard doordat enkele respondenten al over een stevige voorkennis beschikten, waardoor de begeleiding eerder bevestigend was dan nieuw.
- **Vertrouwen.** Vier respondenten antwoorden helemaal akkoord, vier akkoord en één neutraal op de stelling dat de begeleiding hun vertrouwen versterkte om een schoolbreed taal- en leesbeleidsplan vorm te geven en collega's mee te nemen in een gezamenlijk beleid.
- **Motivatie.** Acht respondenten antwoorden helemaal akkoord en één akkoord op de stelling dat de begeleiding hen stimuleerde om verder aan de slag te gaan met het taal- en leesbeleid. Uit de open antwoorden blijkt dat scholen vooral nood hebben aan verdere begeleiding tijdens de implementatiefase, blijvende opvolging en ondersteuning bij de borging van gemaakte afspraken.
- **Evidence-informed onderbouwing.** Drie respondenten antwoorden helemaal akkoord, vijf akkoord en één neutraal. De kwalitatieve feedback bevestigt dat de verwijzingen naar wetenschappelijke inzichten en relevante literatuur bijdragen aan het vertrouwen in de gekozen aanpak en scholen helpen om beleidskeuzes te onderbouwen.

**Wat hebben we geleerd? Integratie lezen en woordenschat**. Uit onze eigen observaties blijkt dat de begeleide scholen tevreden zijn over de inzichten die ze kregen over woordenschatverwerving, en dat ze de neiging hebben zich daarop te focussen, omdat het een nieuw aspect van de begeleiding is. De twee inhoudelijke sporen, lezen en woordenschat, **moeten evenwel sterker geïntegreerd worden aangeboden**, zodat het evenwicht tussen beide op schoolniveau bewaakt blijft. Daarvoor zullen we naar de scholen toe de nodige overtuigingskracht moeten ontwikkelen.

**Zaakvakken.** Daarnaast stellen we vast dat de doorvertaling van een schoolbreed lees- en taalbeleidsplan naar de zaakvakken nog een horde is die moet worden genomen. In drie scholen, waarvan twee met hoge noden, werd die stap in het implementatieplan wel al gezet.

#### 5.2.1.4 Vooruitblik 2026–2027

**Zaakvakken.** In het schooljaar 2026–2027 ondersteunen we, aanvullend op de scholen die met hoge frequentie worden begeleid, vier extra pilootscholen, bij het actualiseren van hun taal- en leesbeleidsplan op basis van recente evidence-informed inzichten, met bijzondere aandacht voor de versterking van het Nederlands in de zaakvakken.

**Datagedreven actieplan.** Daarbij zetten we in op een datagedreven en onderbouwd actieplan, waarin scholen op basis van een analyse van hun beginsituatie gerichte prioriteiten bepalen, concrete acties formuleren en meetbare mijlpalen vastleggen. We situeren onze mijlpaal en bijgaand procesresultaat op outputniveau.

### 5.2.2 Toetsen Nederlands: BG & VLT

Binnen de pijler Nederlands richt de werking rond datageletterdheid zich op het benutten van de resultaten van de Vlaamse toetsen leesbegrip en de toetsen basisgeletterdheid Nederlands. De toelichting bij de werking op schoolniveau is opgenomen in de ‘Bijlage 1 | Data – BG & VLT’ bij dit verslag.

# 6 OD2 PBD-NED | Meso - Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs

## 6.1 Volwassenenonderwijs

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(lerende netwerken en kennissessies, netoverschrijdend en binnen POV) |

### 6.1.1 NT2

#### 6.1.1.1 Gepland-realisatie

De vooropgestelde professionaliseringsacties werden conform het begeleidingsplan 2025–2030 volledig gerealiseerd. Zoals in het begeleidingsplan opgenomen, wordt de professionalisering van de NT2-coördinatoren op mesoniveau georganiseerd in samenwerking met de andere onderwijsverstrekkers, binnen de netoverschrijdende werkgroep MEE met NT2.

***Actie: professionalisering***

De professionalisering richtte zich zowel op kennisverrijking als op expertise-uitwisseling. Voor de expertise-uitwisseling werden een lerend netwerk rond AI en NT2 en een lerend netwerk voor trajectbegeleiders NT2 georganiseerd. Voor de kennisverrijking werden een lerend netwerk voor startende NT2-medewerkers, een kennissessie over NT2 voor ouders en een kennissessie over de inzet van chatbots binnen NT2 aangeboden.

Aanvullend op deze netoverschrijdende samenwerking organiseerde POV een eigen lerend netwerk voor de NT2-coördinatoren van de provinciale centra. Binnen dit netwerk lag de nadruk op het delen van expertise en goede praktijken, met bijzondere aandacht voor de implementatie en het gebruik van de NT2-test. Dat verklaart de verhoogde personeelsinzet. Het netwerk versterkte niet alleen de deskundigheid van de coördinatoren, maar ook de afstemming en kennisdeling tussen de centra.

#### 6.1.1.2 Bereik

Binnen het provinciaal onderwijs werd 100% van de centra met een onderwijsbevoegdheid NT2 bereikt.

#### 6.1.1.3 Impact

Niet van toepassing, aangezien het hoofdzakelijk om een netoverschrijdend initiatief gaat.

#### 6.1.1.4 Vooruitblik 2026–2027

We verlengen onze netoverschrijdende werkzaamheden. Er wordt geen mijlpaal geformuleerd.

# 7 OD3 PBD-NED | Micro - Effectieve taal- en leesdidactiek

## 7.1 (Buitengewoon) basisonderwijs

De acties binnen het (buitengewoon) basisonderwijs worden vanuit twee invalshoeken verantwoord. De eerste tabel vertrekt vanuit de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs en geeft per strategische doelstelling (SD) aan in welke mate de acties gerealiseerd zijn en waaruit dat blijkt. De tweede tabel situeert dezelfde acties binnen de pijlers van het begeleidingsplan 2025–2030 en maakt duidelijk hoe ze bijdragen aan de begeleidingsopdracht van POV.

| Acties | Relatie tot subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs | Indicator |
|---|---|---|
| OD4 leerplan | Geconcretiseerd volgens de aanvraagsubsidie | Leerplan proef methode en materiaal |
| SD3 professionalisering | Geconcretiseerd volgens de aanvraagsubsidie | Professionalisering via VIV's<br>Geen EDBI-bevraging afgenomen |

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan |
| Data | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan |
| Materiaal | Nieuw accent t.o.v. begeleidingsplan |

### 7.1.1 Taal- en leesdidactiek

#### 7.1.1.1 Gepland-realisatie (OD3.9 aanvraagsubsidie leerplannen basisonderwijs)

Met onze inzet op taal- en leesdidactiek geven we tegelijk uitvoering aan de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs (OD3.9) en aan OD3 van ons begeleidingsplan 2025–2030: de professionalisering van leraren rond de nieuwe leerplandoelen Nederlands. Zoals aangegeven in de algemene reflectie, hebben we de invulling van OD3 van het begeleidingsplan meteen verbreed naar de implementatie van de nieuwe minimumdoelen Nederlands, in combinatie met de pijler curriculum. Samen met de schoolleiders en VIV's werd bovendien beslist om de professionalisering op meso- en microniveau samen aan te pakken. Die keuze lag voor de hand, omdat de implementatie op 1 september 2026 voor de deur stond. De doelstelling voor dit schooljaar was duidelijk: leraren de kennis, inzichten en vaardigheden aanreiken om het schooljaar op 1 september 2026 te kunnen opstarten.

In het begeleidingsplan 2025–2030 werden voor deze doelstelling drie actielijnen vooropgesteld: professionalisering, data en materiaal. Gezien de omstandigheden werd in deze periode uitsluitend ingezet op de professionalisering van leraren en op materiaal. Een datamonitoring die de implementatie opvolgt en de effecten op de leerresultaten van leerlingen in kaart brengt, wordt verder uitgewerkt.

***Actie: professionalisering***

De professionalisering van de leraren met betrekking tot de leerplandoelen Nederlands werd gerealiseerd in samenwerking met externe experten en de VIV's. Dat is een nieuwe aanpak in vergelijking met de vroegere werking: de pedagogische begeleidingsdienst neemt hier een regierol op in het veranderingsproces binnen de school. We organiseerden daarom geen afzonderlijke professionalisering voor leraren: de VIV's brachten de kennis rechtstreeks binnen in hun lerarenteam.

*Rol van de externe experten*

De externe experten brachten de kennis binnen over de nieuwe leerplandoelen, de visie op het vak, de keuzes binnen de leerlijnen en de recente stand van het wetenschappelijk onderzoek over lezen en spellen. Het ging concreet om het onderzoek van Anna Bosman en José Schraven naar de methodiek ZLKLS (Bosman & Schraven, 2007; Bosman & Schraven, 2008). Die inzichten waren zowel voor de pedagogische begeleidingsdienst als voor de scholen verhelderend.

*Rol van de VIV's*

Zoals beschreven bij OD1 van de pijler curriculum, speelden de VIV's een cruciale rol in het verspreiden en verankeren van kennis binnen de lerarenteams. Onder hun leiding richtten scholen vakgerichte werkgroepen op, waarin leraren samen de nieuwe leerplandoelen en leerlijnen analyseerden. Daarbij werden niet alleen de samenhang en opbouw van de leerlijnen besproken, maar ook onderzocht waar verdere concretisering nodig was om ze te vertalen naar de dagelijkse onderwijspraktijk. De scholen schaften de materialen aan en investeren in een inhoudelijke verdieping ervan, zowel op beleidsniveau als binnen de lerarenteams. Daarnaast werd in verschillende scholen proefgedraaid met lessen volgens de methodiek ZLKLS, zodat scholen de aanpak in de praktijk konden verkennen, eerste ervaringen konden opdoen en de verdere implementatie gericht konden voorbereiden.

*Rol van de pedagogische begeleidingsdienst*

De regierol van de pedagogische begeleidingsdienst bestond vooral uit het ondersteunen van de VIV's bij de voorbereiding, opstart en vormgeving van de lerarenwerkgroepen. Een belangrijke investering lag in diepgaande professionele dialogen met schoolleiders en VIV's over het belang van het integreren van recente wetenschappelijke inzichten over lezen en spelling in de schoolwerking. We hielden daarbij de vinger aan de pols: het was belangrijk om eerst vertrouwen en veiligheid op te bouwen, zodat het draagvlak bij VIV's en schoolleiders kon groeien.

Zoals beschreven in de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs, organiseerden we daarnaast een schooloverstijgende sessie voor leraren en paramedici over de leerplandoelen Nederlands en de bijhorende vakdidactiek. Die sessie fungeerde als klankbord en bood de deelnemers de kans om feedback te geven. Zo voldoen we onder meer aan de KPI van de Vlaamse overheid: minstens

50% van de schoolteams betrekken bij de opmaak van of feedback op de leerplannen, het bijhorende didactisch materiaal, vormingen of visieteksten.

Aanvankelijk stonden verschillende schoolleiders hier terughoudend tegenover: veel scholen hadden de voorbije jaren al geïnvesteerd in een lees- of spellingmethode, en er leefde de vrees dat een nieuwe verandering de werkdruk voor leraren zou verhogen. Door talrijke professionele gesprekken ondersteunde de begeleider de scholen in een zorgvuldig veranderproces. Zo konden de nieuwe inzichten geleidelijk rijpen en werden scholen gestimuleerd om evidence-informed beslissingen te nemen. Uiteindelijk kozen alle betrokken scholen ervoor om onmiddellijk – volledig of gedeeltelijk – of uiterlijk vanaf het volgende schooljaar met de nieuwe methodiek aan de slag te gaan.

Daarnaast werden voor het eerst ook de schoolbesturen actief betrokken bij dit traject, binnen het provinciaal leiderschapsvenster voor schoolbesturen. De focus lag daarbij op twee hefbomen: het stimuleren van hoge onderwijskundige ambities en het versterken van datagedreven en evidence-informed besluitvorming.

***Actie: materiaal (OD1.3 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

In uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs (OD1.3) en in lijn met OD3 van ons begeleidingsplan 2025–2030 werkten we een advies uit over materiaal dat leraren ondersteunt bij de implementatie van de nieuwe leerplandoelen Nederlands. Ondanks de terughoudendheid die hierover bij andere pedagogische begeleidingsdiensten bestond, kozen we er bewust voor om een concrete methode/methodiek aan te bevelen. Deze keuze was het resultaat van een grondige afweging en sluit aan bij twee belangrijke uitgangspunten van het begeleidingsplan 2025-2030: het versterken van evidence-informed werken in scholen en het inzetten van kwaliteitsvolle materialen als hefboom voor de professionele ontwikkeling en handelingsbekwaamheid van leraren. De keuze voor een onderbouwde methode is echter slechts een eerste stap. Het is belangrijk dat we als pedagogische begeleidingsdienst ook de implementatie ervan gericht blijven ondersteunen.

Op aangeven van de externe experten werden alle methodieken naast de nieuwe leerplandoelen gelegd en werd gekozen voor ZLKLS; de leraren werden daarbij betrokken. ZLKLS geeft duidelijke aanwijzingen voor de manier waarop de leraar het onderwijs in lezen en spellen het best vormgeeft, met aandacht voor zowel het wat als het hoe. José Schraven ontwikkelde de methodiek midden jaren negentig en verbeterde ze telkens opnieuw, op basis van kennis en inzichten die al lang bestonden en waarvan zij de waarde en bruikbaarheid in de klas kon toetsen. Het resultaat is een effectieve preventieve instructiemethodiek. ZLKLS vervangt de leesmethode van de school niet, maar vormt er een waardevolle aanvulling op. Voor de methodes ‘Veilig leren lezen’, ‘Leessleutel’ en ‘Leeshuis’ bevat de methodiek volledig uitgewerkte planningsschema’s. Er is ook wetenschappelijk onderzoek beschikbaar dat de effectiviteit van de methodiek onderschrijft (Bosman, 2007).

#### 7.1.1.2 Bereik

Alle scholen voor (buitengewoon) basisonderwijs werden bereikt voor beide acties: professionalisering en materiaal.

#### 7.1.1.3 Impact

POV begeleidde de scholen intensief bij het maken van een evidence-informed keuze voor hun lees- en spellingonderwijs, met de nieuwe leerplandoelen als uitgangspunt. In overleg met hun schoolbestuur besloten de scholen ZLKLS als aanvulling op de bestaande leesmethode te implementeren: onmiddellijk, gefaseerd of uiterlijk vanaf het volgende schooljaar. IBIS maakte vanuit zijn specifieke context een andere keuze.

Voor OD3 in het (buitengewoon) basisonderwijs formuleerden we geen afzonderlijke mijlpaal, net zoals bij OD2 in de pijler curriculum. De professionalisering van leraren verliep grotendeels via de VIV's. Daarom geldt mijlpaal 2 van OD1 (5.1.1.3) ook voor deze doelstelling. Die mijlpaal werd gerealiseerd.

De bevraging van de VIV's geeft wel een duidelijk signaal over de methodekeuze. Vier van de zeven VIV's (57%) geven aan dat ze voldoende inzicht hadden om mee een onderbouwde keuze voor een methode te maken en de implementatie ervan voor te bereiden; drie antwoorden neutraal. Vijf van de zeven vinden dat de aangereikte methode voldoende houvast biedt om leraren bij de implementatie te ondersteunen; twee antwoorden neutraal. De keuze voor ZLKLS is gemaakt, maar de VIV's hebben nog ondersteuning nodig om de methodiek mee te implementeren en hun collega's daarbij te begeleiden. Daarop spelen we in 2026–2027 in (7.1.1.4).

#### 7.1.1.4 Vooruitblik 2026–2027

Vanaf het schooljaar 2026–2027 starten de scholen met de implementatie van ZLKLS. We blijven de VIV's verder ondersteunen in de begeleiding van hun leraren tot op de klasvloer. We formuleren geen mijlpaal.

## 7.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs – didactiek

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(Lesson Study, kennissessies, klasbezoeken, nieuwe lijn woordenschatverwerving) |
| Materiaal | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(uitbreiding materiaal digitaal lezen, nieuw materiaal woordenschat, waaronder Taallab) |
| Data | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(7.2.3 en bijlage Data: BG & VLT) |

In het (buitengewoon) secundair onderwijs kon het begeleidingsplan 2025–2030 worden uitgevoerd zoals oorspronkelijk voorzien, met de acties professionalisering, materiaal en data. Er

deden zich geen onverwachte externe omstandigheden voor die de realisatie van de geplande acties hebben beïnvloed. Daarbij werd bewust een extra inspanning geleverd rond woordenschat, en die is geslaagd.

De acties professionalisering en materiaal werden in de praktijk vaak geïntegreerd aangeboden, zodat inhoudelijke expertise en concrete ondersteuningsmiddelen elkaar versterkten. Hieronder maken we een onderscheid tussen de thema's lezen en woordenschatverwerving.

### 7.2.1 Lezen

#### 7.2.1.1 Gepland-realisatie

***Actie: professionalisering - materiaal***

De begeleiding rond lezen zet de acties van de voorbije jaren voort. De actie professionalisering werd op verschillende manieren aangeboden – Lesson Study, didactiek digitaal lezen, klasbezoeken op vraag van de scholen – en vaak ondersteund met materiaal (Leeslabo).

Binnen het domein lezen werd verder ingezet op **Lesson Study**, een aanpak die in het verleden aantoonbaar tot duurzame gedragsverandering in de onderwijspraktijk heeft geleid. Eén school koos ervoor om, aansluitend op de trajecten van het vorige schooljaar, een vervolgtraject met twee cycli te lopen.

De belangrijkste inspanning ging naar de begeleiding rond **digitale leesdidactiek**, ingebed in het traject rond de Vlaamse toetsen en basisgeletterdheid. Vorig schooljaar werden al ondersteunende materialen uitgewerkt, die in verschillende scholen werden gemodeld. Dit jaar werd het aanbod uitgebreid met nieuwe casussen, een handleiding en een poster met leesstrategieën. Tijdens de begeleidingen rond de Vlaamse toetsen werd de relevantie van dit materiaal belicht en besproken, samen met eerdere ervaringen van leraren. De kracht van het materiaal is dat het aansluit bij de leefwereld van de leerlingen, waardoor inzichten en didactische principes uit het overleg – zoals aandacht voor modelen en strategie-instructie – rechtstreeks naar de klaspraktijk kunnen worden vertaald. Op vraag van de school werd het materiaal ook dit schooljaar nog in vier scholen gemodeld.

De materialen worden in de scholen steeds vaker gebruikt. De gebruikscijfers vertonen een duidelijk stijgende trend. Van de 27 begeleide secundaire scholen gebruikten 19 scholen dit schooljaar het eerder ontwikkelde of het nieuwe materiaal, en minstens twee derde van die negentien scholen werkte met beide.

#### 7.2.1.2 Bereik

Het volledig overzicht van de acties per provincie vind je in de bijlage **Pijler Nederlands | (BU)SO | MICRO | Effectieve leesdidactiek.**

#### 7.2.1.3 Impact

| Mijlpaal 1 | Niveau resultaatketen: output lezen |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de leraren wordt door de aangereikte materialen digitaal lezen ondersteund en gestimuleerd om de evidence-informed aanpak van het leesonderwijs te benutten in de onderwijsleerpraktijk. |
| **Status** | **Deels gerealiseerd** |
| **Indicator** | NED – OD3 – (BU)SO – micro \| 1. Onderwijsprofessionals Nederlands passen een evidence-informed didactische aanpak voor leesonderwijs toe in hun onderwijsleerpraktijk. |

De bevraging werd ingevuld door vijftien respondenten. De antwoorden van twee respondenten werden verwijderd omdat zij niet tot de doelgroep leraren behoren. De analyse heeft daardoor betrekking op dertien respondenten uit tien begeleide scholen en geeft globaal een positief beeld van het aangeboden materiaal rond digitaal lezen. De resultaten wijzen op een positieve waardering van het aangereikte materiaal, al werd de vooraf bepaalde norm van 90% slechts deels gerealiseerd.

- **Tevredenheid** over het digitale materiaal. Van de 13 respondenten geven 8 een positieve beoordeling: 6 respondenten zijn akkoord en 2 helemaal akkoord. De overige 5 respondenten antwoorden neutraal. Geen enkele respondent is niet akkoord.
- **Bruikbaarheid** van het digitale lesmateriaal en de input over modelen. Hier geven 10 van de 13 respondenten een positieve beoordeling: 6 respondenten zijn akkoord en 4 helemaal akkoord. De overige 3 respondenten antwoorden neutraal. Er zijn geen respondenten die niet akkoord of helemaal niet akkoord zijn.
- **Houvast en vertrouwen** om het digitaal lezen van leerlingen te versterken. Op dit item geven 8 van de 13 respondenten een positieve beoordeling: 6 respondenten zijn akkoord en 2 helemaal akkoord. Daarnaast antwoorden 3 respondenten neutraal, 1 respondent is niet akkoord en 1 respondent helemaal niet akkoord.
- **Stimulans** om verder aan de slag te gaan met digitaal lezen. Dit item sluit rechtstreeks aan bij de tweede component van de mijlpaal. 10 van de 13 respondenten beoordelen dit positief: 8 zijn akkoord en 2 helemaal akkoord. Daarnaast antwoordt 1 respondent neutraal en zijn 2 respondenten helemaal niet akkoord.

Uit de kwalitatieve antwoorden blijkt dat vooral de concrete toepasbaarheid van het materiaal wordt gewaardeerd. Respondenten verwijzen onder meer naar het materiaal van Leeslabo, close reading, BookWidgets en de ondersteuning rond modelen. Een respondent vat de meerwaarde samen als “het pasklare lesmateriaal”.

De respons van één school blijft in de hoofdanalyse behouden. Het antwoordpatroon wijkt sterk af van dat van de overige respondenten en bevat mogelijke aanwijzingen voor onzorgvuldig invullen. Omdat dit op basis van de beschikbare gegevens niet met zekerheid kan worden vastgesteld, is er onvoldoende grond om deze respons uit de hoofdanalyse te verwijderen. Daarom werd aanvullend een sensitiviteitsanalyse uitgevoerd om na te gaan in welke mate deze respons het resultaat

beïnvloedt. Voor beide items die het meest rechtstreeks aansluiten bij de mijlpaal, namelijk de ondersteunende en bruikbare waarde van het digitale materiaal en de mate waarin het materiaal stimuleert om ermee aan de slag te gaan, geeft 76,9% van de respondenten (10 van de 13) een positieve beoordeling. Daarmee wordt de vooropgestelde norm van 90% deels gerealiseerd. Wanneer de sterk afwijkende respons in de sensitiviteitsanalyse buiten beschouwing wordt gelaten, stijgt dit resultaat tot 83,3% (10 van de 12). Het resultaat wordt dus gedeeltelijk gedrukt door deze ene respons, maar ook zonder deze respons wordt de norm niet bereikt.

**Wat hebben we geleerd?** De kwalitatieve feedback biedt tegelijk aanknopingspunten voor verdere verbetering. Zo is er vraag naar bijkomend materiaal, meer materiaal rond basisgeletterdheid en verdere ondersteuning bij de concrete toepassing ervan in de klaspraktijk. De uitbreiding van het aanbod wordt voorzien voor het begin van het schooljaar 2026-2027. Waar onze digitale afname BG nu focust op BG 2.1, vragen sommige leerkrachten verdere ondersteuning voor BG 2.2 en 2.3 (productie en interactie).

Op basis van deze analyse wordt beslist om dit mijlpaalresultaat in de toekomst niet langer afzonderlijk te behouden, al is het niet volledig gerealiseerd. De resultaten geven voldoende zicht op de waardering en ervaren bruikbaarheid van het aangereikte materiaal.

### 7.2.2 Woordenschat

#### 7.2.2.1 Gepland-realisatie

***Actie: professionalisering - materiaal***

Woordenschatverwerving is een nieuwe lijn binnen het begeleidingsplan 2025–2030. Binnen dit domein werd geïnvesteerd in materiaal en professionalisering rond taalrijk en taalontwikkelend lesgeven, met de focus op vaktaalwoordenschat, het belang van vakspecifieke geletterdheid, het aanbieden van betekenisvolle context, het voorzien van taalsteun en het stimuleren van interactie als bouwstenen voor krachtig taalonderwijs.

Een bijzondere plaats krijgt de AI-tool **Taallab**, ontwikkeld door de begeleider woordenschat. Deze tool biedt een antwoord op de vraag naar de haalbaarheid van woordenschatoefeningen buiten de taalklas: niet-taalleraren kunnen er op een efficiënte manier printklare woordenschatoefeningen mee genereren. De tool vertrekt van valide criteria voor woordenschatverwerving en van woordenschatstrategieën, die leerlingen helpen om nieuwe woorden te begrijpen, te onthouden en actief te gebruiken. Deze strategieën zijn essentieel voor het verwerven van vaktaal en dragen bij tot een diepere taalontwikkeling binnen de verschillende vakgebieden.

Met Taallab slagen we er voor het eerst echt in om de zaakvakken te bereiken. Twee leraren getuigen: *“Ik gebruik Taallab regelmatig binnen het vak PAV. Via deze tool laat ik leerlingen woordenschat over bepaalde geziene thema’s extra verwerken (bijvoorbeeld WO II, sociale media …).”*

*“Taallab biedt materiaal (teksten maar ook afbeeldingen) op maat, wat welkom is in de arbeidsmarktfinaliteit.”*

Het volgende materiaal werd ter beschikking gesteld:

- een overzicht van criteria voor taalrijk en taalontwikkelend lesgeven;
- schooleigen observatie-instrumenten voor taalrijk en taalontwikkelend lesgeven, om de criteria naar de klaspraktijk te vertalen;
- spreek- en schrijfkaders die leerlingen ondersteunen bij het formuleren van antwoorden en redeneringen;
- professionaliseringsmateriaal zoals video’s, podcasts en presentaties met aanbevelingen over belangrijke aspecten van taalontwikkelend lesgeven (talige doelen, activeren van voorkennis, technieken voor interactie, taalsteun);
- een instrument om instructietaal op toegankelijkheid te controleren;
- de woordenschattool Taallab (pilootgroepen).

De volgende kennissessies werden aangeboden:

- De woordenschatkloof: woordenschat als voorspeller van leersucces
- Toegankelijke instructietaal
- Taalrijke klaslokalen
- Vakspecifieke taalvaardigheid
- Valide woordenschatoefeningen
- Van passieve naar actieve woordenschat
- Didactische keuzes voor expliciete woordenschatdidactiek
- De kracht van een correcte uitspraak

#### 7.2.2.2 Bereik

Het volledig overzicht van de acties per provincie vind je in de bijlage **Pijler Nederlands | (BU)SO) | MESO + MICRO | Woordenschat**.

#### 7.2.2.3 Impact

| Mijlpaal 2 | Niveau resultaatketen: output-woordenschat |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de begeleide leraren wordt door de aangereikte materialen rond woordenschatverwerving ondersteund en gestimuleerd om een evidence-informed aanpak van expliciete woordenschatdidactiek te benutten in de onderwijsleerpraktijk. |
| **Status** | **Gerealiseerd** |
| **Indicator** | NED – OD3 – (BU)SO – micro \| 2. Onderwijsprofessionals passen een evidence-informed didactische aanpak voor expliciete woordenschatdidactiek toe in hun onderwijsleerpraktijk. |

De mijlpaal en het procesresultaat werden gerealiseerd. Tien respondenten evalueerden het materiaal rond woordenschat en taalontwikkelend lesgeven, waaronder Taallab, de video's, podcasts, presentaties en de kijkwijzers bij de flitsbezoeken. Vrijwel alle beoordelingen situeren zich in de categorie helemaal akkoord.

- **Tevredenheid**. Alle tien respondenten zijn helemaal akkoord met de stelling dat zij tevreden zijn over het aangereikte materiaal. Er zijn geen neutrale of negatieve beoordelingen.
- **Bruikbaarheid**. Acht respondenten zijn helemaal akkoord met de stelling dat zij bruikbaar materiaal kregen voor taalrijke lessen; voor de twee andere was de vraag niet van toepassing. Vooral Taallab, de concrete voorbeelden, de verklarende woordenschatoefeningen, de wisbordjes, de feedback uit de flitsbezoeken en de uitgewerkte praktijkvoorbeelden worden als bruikbaar ervaren. Verschillende respondenten benadrukken dat het materiaal onmiddellijk inzetbaar is en weinig extra voorbereiding vraagt.
- **Houvast**. Acht respondenten zijn helemaal akkoord met de stelling dat het materiaal houvast biedt om doelgericht met woordenschat aan de slag te gaan; voor twee was de vraag niet van toepassing. De combinatie van de wetenschappelijk onderbouwde tool Taallab, de concrete werkvormen en de ondersteuning tijdens de begeleiding geeft leraren vertrouwen om woordenschat expliciet en systematisch in hun lessen te integreren.

De open antwoorden bevestigen dit beeld. Respondenten noemen Taallab veruit het vaakst als belangrijkste meerwaarde, vanwege de onmiddellijke inzetbaarheid van de oefeningen, de lage voorbereidingslast en de sterke aansluiting bij de vakinhouden en de leefwereld van de leerlingen. Ook de verklarende woordenschatoefeningen, de methode met wisbordjes, de schoolfoto op basis van de flitsbezoeken en de materialen voor taalrijke lessen worden meermaals genoemd. Verschillende respondenten geven aan dat zij het materiaal zullen blijven gebruiken of verder verspreiden binnen hun vakgroep of schoolteam.

**Wat hebben we geleerd?** Zeker in de scholen met een hoogfrequent traject moeten we onderzoeken hoe Taallab stapsgewijs breder in de school kan worden uitgerold. Mogelijk kan de school daarvoor zelf een mijlpaal en een resultaat bepalen. Daarnaast bewaken we dat de tool door de juiste doelgroep wordt gebruikt.

#### 7.2.2.4 Vooruitblik 2026–2027

We focussen ons in de loop van het schooljaar 2026–2027 op het traject van de 3 uren extra Nederlands (Ieder kind taalheld) binnen het (buitengewoon) secundair onderwijs en hierbij nemen we o.a. het verzamelen en interpreteren van data in functie van monitoring van het leerproces van de leerlingen mee. Onze mijlpaal formuleren we op niveau van output.

### 7.2.3 Toetsen Nederlands: BG & VLT

Binnen de pijler Nederlands richt de werking rond datageletterdheid zich op het benutten van de resultaten van de Vlaamse toetsen leesbegrip en de toetsen basisgeletterdheid Nederlands. De toelichting bij de werking op klas- en leerlingenniveau is opgenomen in de ‘Bijlage 1 | Data – BG & VLT’ bij dit verslag.

# 8 Extra taalexpert

## 8.1 Situering

Provinciaal Onderwijs Vlaanderen ontvangt een subsidie van 95.072 euro voor de periode van 1 januari 2026 tot en met 31 december 2029. De subsidie wordt aangewend voor de personeels-, werkings- en investeringskosten om de pedagogische begeleidingsdienst te versterken met personeelsleden, teneinde de implementatie van de nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs te garanderen.

In het kader van deze subsidie heeft POV ook eigen middelen ingezet om de buitengewone basisscholen mee op te nemen in het traject taalexpert. Ook deze scholen stellen een interne taalexpert aan, zodat zij volwaardig kunnen participeren aan het professionaliseringstraject. Daarnaast werd met de Taalunie afgesproken dat de taalexperten van de buitengewone basisscholen eveneens kunnen deelnemen aan de opleiding Taalexpert van de Taalunie. Zo krijgen ook zij toegang tot dezelfde kwaliteitsvolle professionalisering en expertiseontwikkeling.

## 8.2 Voorbehoud rapportering

### Voorbehoud - rapportering door onderwijsverstrekkers KOV, OVSG, Go!, kleine onderwijsverstrekkers en POV

Omdat het project zich momenteel nog in de opstartfase bevindt, is het op dit moment te vroeg om voor de KPI's al inhoudelijk en datagebaseerd te rapporteren. Omdat de KPI's betrekking hebben op netwerken, begeleidingstrajecten, effectmetingen, tevredenheidsmetingen of de impact op de klaspraktijk, zijn er vandaag nog onvoldoende gerealiseerde trajecten of verzamelde data beschikbaar. We stellen daarom voor om in deze fase vooral te rapporteren over genomen voorbereidingen en de planning om tegemoet te komen aan de KPI's, en de meer volledige KPI-rapportering op te nemen vanaf schooljaar 2026-2027 m.a.w. zodra de betrokken trajecten verder uitgerold zijn en er voldoende gegevens beschikbaar zijn.

## 8.3 Doelstellingen

### 8.3.1 Doelstelling 1 – Professionaliteit van de taalexpert binnen de pedagogische begeleidingsdienst

#### 8.3.1.1 Gepland-realisatie

| Actie(s) | Omschrijving |
|---|---|
| Actie 1 | In de eerste twee jaar van de subsidiëring volgt de PBD-taalexpert de vormingsreeks voor taalexperten die door de Taalunie wordt georganiseerd. |
| Actie 1 bis | De PBD-taalexpert eigent zich het door Leerpunt ontwikkelde materiaal toe ter bevordering van de eigen deskundigheid. |
| Actie 1 ter | De PBD-taalexpert neemt deel aan de professionaliseringsinitiatieven die door Leerpunt worden georganiseerd ter bevordering van de eigen deskundigheid. |

| Actie(s) | Omschrijving |
|---|---|
| Actie 4 | De PBD-taalexperten wisselen netoverschrijdend ervaringen en expertise uit en verwerken deze in hun begeleidingsaanbod. |

Alle vier de geformuleerde acties voor het eerste jaar werden gerealiseerd.

**Actie 1**. De aangestelde begeleider Julie Seeuws is in ziekteverlof en wordt momenteel vervangen door Helena Vermeir. Helena Vermeir, die de taalexperten ondersteunt, heeft via professionalisering haar kennis en inzichten inzake taalbeleid en minimumdoelen Nederlands verder versterkt.

De hiernavolgende professionaliseringen werden door Helena Vermeir gevolgd:

- Kennissessies KRC + infosessie vakgroepvoorzitter Nederlands
  Webinar AHOVOKS;
- Masterclass minimumdoelen Nederlands en leerplan Nederlands + visie vak + leerlijn door experten-leerplanschrijvers;
- Vakdidactiek: Fonologisch en fonemisch bewustzijn (kleuter);
- Vakdidactiek: Technisch lezen (aanvankelijk (L1) + voortgezet (L2-L6));
- Vakdidactiek: Spellen (aanvankelijk (L1) + voortgezet (L2-L6));
- Rijke teksten (kleuter en lager);
- Vakdidactiek: Schrijven om te leren, schrijven om te delen;
- Vakdidactiek: Interactie met literatuur (o.a. samenleesboeken) (kleuter en lager);
- Studie van materiaal/methodes/methodieken Nederlands;
- Webinar ZLKLS;
- Webinar gebruik klankkastje in de kleuterklas;
- Onderzoeksartikelen.

**Actie 1 bis en ter.** Daarnaast heeft de begeleider zich verdiept in het materiaal omtrent Nederlands en taalbeleid van Leerpunt en deelgenomen aan de professionaliseringen van Leerpunt.

- Leerbuffet Nederlands;
- Krachtige leesdidactiek en rijke kinder- en jeugdliteratuur inzetten;
- Alle kleuters aan het woord + Voorlezen met impact: woordenschatontwikkeling in de kleuterpraktijk;
- Taalstimulerende gesprekken met kleuters;
- Versterking zorgcontinuüm: evidence-informed aan de slag binnen brede basiszorg en verhoogde zorg (aansluitend, niet specifiek over Nederlands maar wel met een link).

Op 30 juni 2026 vond een overleg plaats tussen POV en Leerpunt om zicht te krijgen op het aanbod aan professionalisering en materialen voor het schooljaar 2026-2027.

**Actie 4.** POV heeft ook deelgenomen aan de uitwisseling tussen de PBD's (vier keer per jaar).

#### 8.3.1.2 Bereik

Alle (buitengewone) basisscholen werden bereikt.

#### 8.3.1.3 Impact

**Decretale indicator.** Alle personeelsleden die met de middelen van deze subsidie worden ingezet, hebben tegen 31 december 2027 deelgenomen aan de vormingsreeks voor taalexpert van de Taalunie.

De interne professionalisering werd volledig afgerond, met uitzondering van de opleiding van de Taalunie, die pas in het najaar definitief van start gaat. De wettelijk vooropgestelde indicator, namelijk dat alle personeelsleden die met deze middelen worden ingezet uiterlijk op 31 december 2027 hebben deelgenomen aan de vormingsreeks Taalexpert van de Taalunie, zal zonder problemen worden behaald. De betrokken begeleider nam reeds deel aan de startsessie. Daarnaast zal ook de begeleider Nederlands van het secundair onderwijs de opleiding Taalexpert PBD volgen. Dit bijkomende engagement van POV versterkt de afstemming tussen het basis- en het secundair onderwijs en draagt bij aan een doorlopende taalondersteuning over beide onderwijsniveaus heen.

### 8.3.2 Doelstelling 2 – Evidence-informed kennisbasis over effectieve taaldidactiek in de school

#### 8.3.2.1 Gepland-realisatie

| Actie(s) | Omschrijving |
|---|---|
| Actie 2 | De PBD-taalexpert informeert de basisscholen jaarlijks over recente wetenschappelijke inzichten in effectieve taaldidactiek en over het relevante aanbod van Leerpunt. |
| Actie 7 | In de professionalisering en begeleiding van de taalexperten bij de scholen en de schoolteams gebruiken de PBD's de door Leerpunt ontsloten leermiddelen over effectieve taaldidactiek |

**Actie 2 en 7**. Al tijdens het schooljaar 2025–2026 werd binnen de begeleiding/netwerken van het taal- en leesonderwijs systematisch aandacht besteed aan recente wetenschappelijke inzichten over effectieve taaldidactiek. Daarbij werden de reeds gehanteerde wetenschappelijke kaders en bronnen aangevuld met de inzichten en materialen die Stichting Leerpunt ter beschikking stelde.

We hebben sterk geïnvesteerd in de overdracht van de informatie van Stichting Leerpunt en de scholen namen deel aan de volgende leersnacks en leerbuffetten:

- Voorbereidend technisch lezen in het kleuteronderwijs en technisch lezen in het lager onderwijs, met aansluitend een live vraag- en antwoordsessie.
- Sterk leesonderwijs en interactief voorlezen.
- Krachtige leesdidactiek en de inzet van rijke kinder- en jeugdliteratuur.
- Kwalitatieve interactie, taalgebruik en taalsystemen.

- Aanvankelijk lezen en schrijven.

De begeleider heeft die inzichten ook verwerkt in het materiaal (PowerPointpresentaties) dat ze ter beschikking stelt aan de (buitengewone) basisscholen.

#### 8.3.2.2 Bereik

Alle (buitengewone) basisscholen werden bereikt.

#### 8.3.2.3 Impact

**Decretale indicator**. Bij elke begeleidingsinterventie geven de PBD's aan de betrokken school de wetenschappelijke onderbouwing, de vooropgestelde doelen en de beoogde effecten aan.

We werken hier systematisch verder aan.

### 8.3.3 Doelstelling 3 – Begeleiding van de taalexperten van de scholen

#### 8.3.3.1 Gepland-realisatie

| Actie(s) | Omschrijving |
|---|---|
| Actie 5 | De PBD-taalexpert bevraagt jaarlijks de taalexperten van de basisscholen over hun noden op het vlak van effectieve taaldidactiek. |
| Actie 6 | De PBD-taalexpert beantwoordt de vastgestelde noden via de meest geschikte evidence-informed begeleidingsinterventie, met aandacht voor de te bereiken doelen en de verwachte effecten. |

**Actie 5 en 6.** De professionalisering en begeleiding konden we maar realiseren door eerst van start te gaan met een behoefteanalyse. Gezien de kleinschaligheid van ons scholennetwerk (zes scholen) hebben we ervoor gekozen om de behoefteanalyse niet via een schriftelijke vragenlijst uit te voeren. Een focusgesprek en professionele dialoog leveren in onze context rijkere en meer genuanceerde informatie op dan kwantitatieve bevragingen. Een zinvolle behoefteanalyse kon echter pas plaatsvinden nadat de schoolleiders, VIV's en taalexperten een gemeenschappelijk referentiekader hadden opgebouwd. Om de ondersteuningsnoden correct te kunnen inschatten, was het noodzakelijk dat zij eerst inzicht kregen in de verwachtingen die vanaf 1 september 2026 voortvloeien uit de nieuwe leerplandoelen Nederlands en de principes van effectieve taaldidactiek.

Daarom namen alle schoolleiders, VIV's en (inclusieve) taalexperten deel aan een professionaliseringstraject rond effectieve taaldidactiek, gekoppeld aan de nieuwe leerplandoelen Nederlands. Deze kennissessies werden verzorgd door onze toenmalige taalexpert Julie Seeuws, in het kader van de samenwerking met KBO. Na deze professionalisering maakten alle scholen, met uitzondering van de aangesloten school IBIS, een bewuste evidence-informed keuze om te werken met de methodiek ZLKLS als hefboom voor de implementatie van de nieuwe leerplandoelen.

Vervolgens ging onze pedagogisch begeleider met elke school in professionele dialoog om de ondersteuningsbehoeften met betrekking tot de implementatie van deze methodiek vanaf 1 september 2026 in kaart te brengen. Uit deze gesprekken bleek dat de initiële professionalisering voornamelijk gericht was op kennisontwikkeling. Volgens het *Effective Professional Development-model van de Education Endowment Foundation* (EEF) vormt een kennissessie een noodzakelijke eerste stap binnen een implementatietraject, maar volstaat zij niet om een duurzame verandering in de klaspraktijk te realiseren. Na de fase van kennisopbouw moet immers expliciet worden ingezet op training van vaardigheden, gevolgd door coaching, feedback en opvolging.

Op basis van deze gezamenlijke behoefte besloten alle scholen daarom om per school een vertegenwoordiging van acht leraren te laten deelnemen aan een praktijkgerichte trainingssessie, georganiseerd door José Schraven. Deze training heeft als doel de vertaalslag te maken van theoretische inzichten naar concreet didactisch handelen in de klas. Vanuit POV werden contacten gelegd met de methodeontwikkelaars José Schraven en Maureen Grevinck met het oog op een gerichte afstemming van de professionaliseringssessies op de Vlaamse onderwijscontext en de implementatie van de nieuwe minimumdoelen Nederlands. Op die manier stelden we de scholen in staat om sterk uit de startblokken te schieten vanaf 1 september 2026.

Voor de aangesloten school IBIS, die vanwege de huidige context en haalbaarheid voorlopig niet instapt in de implementatie van ZLKLS, wordt een afzonderlijk ondersteuningstraject uitgewerkt. Dit traject sluit aan bij de specifieke noden die tijdens de professionele dialoog werden vastgesteld. Binnen dit traject wordt de ondersteuning afgestemd op de specifieke context van de school en worden samen met de VIV's de concrete realisatienoden in kaart gebracht. De huidige methodes werden naast de nieuwe leerplandoelen gelegd om na te gaan in welke mate deze de nieuwe doelen afdekken en waar zich eventuele hiaten bevinden in de aangeboden lesonderwerpen. In afwachting van een onderbouwde keuze voor een nieuwe methode en rekening houdend met de draagkracht van de leerkrachten, werd voor het overgangsjaar gekozen voor het gebruik van aanvullend schooleigen materiaal. Dit materiaal wordt gericht ingezet om de vastgestelde hiaten te ondervangen en de aansluiting bij de nieuwe leerplandoelen te ondersteunen.

#### 8.3.3.2 Bereik

Alle scholen voor (buitengewoon) basisonderwijs werden bereikt.

#### 8.3.3.3 Impact

**Decretale indicator.** De PBD's analyseren en actualiseren jaarlijks de noden van de scholen met betrekking tot de implementatie van de minimumdoelen (inzonderheid van de vakdiscipline Nederlands), effectieve taaldidactiek en evidence-informed taalbeleid en hanteren deze data om hun begeleidingsinterventies en (opleidings)aanbod op te stellen.

Deze indicator hebben we bereikt.

### 8.3.4 Doelstelling 4 – Monitoring van de effectiviteit

| Actie(s) | Omschrijving |
|---|---|
| Actie 8 | De PBD-taalexpert brengt met het EDBI-instrument de effectiviteit van de begeleiding in kaart aan de hand van zowel tevredenheid als de impact op de klaspraktijk in de betrokken scholen. |

Doelstelling 4 beoogt het monitoren van de effectiviteit van de begeleidingsinterventies op het vlak van taalbeleid in het basisonderwijs. We zijn de voorbereiding gestart door een gesprek te voeren met prof. Wim Van den Broeck over de te meten basisvaardigheden, de valide meetinstrumenten en de tijdstippen van meten. Intussen werden hierover al afspraken gemaakt met al onze (buitengewone) basisscholen. We rapporteren hierover in het begeleidingsverslag 2026-2027.

#### 8.3.4.1 Bereik

Niet van toepassing.

#### 8.3.4.2 Impact

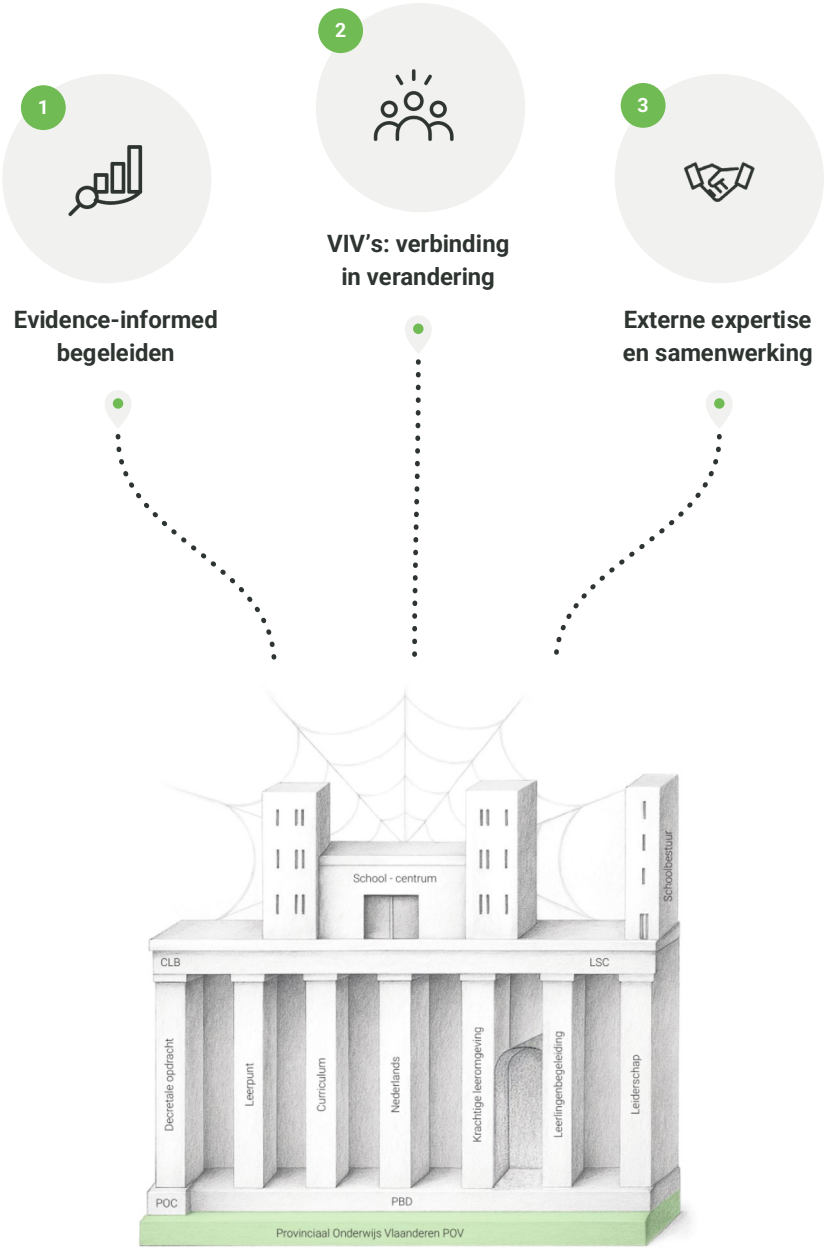
Niet van toepassing.

**Decretale indicator.** Pedagogische begeleidingsdiensten gaan jaarlijks bij minstens 50% van de begeleide basisscholen na of er een positief effect is op de prestaties van de leerlingen voor de basisvaardigheden Nederlands, en gebruiken deze data om de begeleidingsinterventies en het aanbod zo nodig bij te sturen.

**Decretale indicator.** De pedagogische begeleidingsdiensten verzamelen jaarlijks bij minstens 50% van de begeleidingsinterventies op het vlak van taaldidactiek en evidence-informed taalbeleid de vaststellingen over de impact op de klaspraktijk via het instrument ‘Effectiviteitsmeting van Doelgerichte Begeleidingsinterventies’, en stemmen hun begeleidingsinterventies en aanbod daarop af.

# Pijler Krachtige leeromgeving

DRIE TRANSITIES




LEIDRAAD: ONS BEGELEIDINGSPLAN

# 1 Inleiding

De pijler krachtige leeromgeving (KLO) richt zich op het versterken van de kwaliteit van het onderwijsleerproces, met als uiteindelijk doel dat alle leerlingen en cursisten maximaal tot leren komen. Daarvoor bouwen we samen met scholen en centra aan een krachtige leeromgeving, via een school- of centrumbrede aanpak.

De pedagogische begeleidingsdienst werkt binnen deze pijler op twee onderling verbonden niveaus.

Op mesoniveau (OD1) ondersteunen we scholen en centra bij het expliciteren en implementeren van een school- of centrumbrede visie op leren. Zo creëren we de voorwaarden waarbinnen de principes van een krachtige leeromgeving schoolbreed kunnen worden geïmplementeerd en duurzaam verankerd. Het versterken van schoolleiders, kernteams en VIV's (Verbinding in Verandering) in visieontwikkeling, professionalisering, het gebruik van ondersteunend materiaal, datagebruik en implementatieplanning vormt hierin een belangrijke hefboom.

Op microniveau (OD2) versterken we lerarenteams in hun pedagogisch-didactisch handelen om een krachtige leeromgeving in de klas te creëren, via professionalisering, ondersteunend materiaal en het gebruik van klaseigen data. Formatief handelen vormt daarbij het fundament. Daarnaast werken we evidence-informed rond onder meer effectieve didactiek, leerstrategieën en leerroutines.

In het (buitengewoon) basisonderwijs gebeurt dat samen met de implementatie van het kennisrijk curriculum (pijler CUR), met bijzondere aandacht voor expliciete directe instructie. In het volwassenenonderwijs ligt de focus op mesoniveau. Met de pijler KLB werken we samen rond brede basiszorg in de klas.

# 2 Globale reflectie

De engagementen uit het begeleidingsplan 2025–2030 werden in alle betrokken onderwijsniveaus opgestart. De uitvoering week op een aantal punten af van de planning. In het (buitengewoon) basisonderwijs werd de inzet op een krachtige leeromgeving afgestemd op de fasering van het kennisrijk curriculum. In het (buitengewoon) secundair onderwijs liep de uitwerking van de implementatieplannen vertraging op. In het volwassenenonderwijs stuurden we bij naar begeleiding op microniveau, afgestemd op de ondersteuningsvragen van de centra.

Zowel in het (buitengewoon) basis- als in het secundair onderwijs lag de focus op het versterken van kernteams en VIV's, met het oog op een krachtige leeromgeving tot op de klasvloer. Via deze formele en informele *teacher leaders* bouwen we aan implementatiekracht binnen de school en creëren we een duurzame verbinding tussen de pedagogische begeleiding en het schoolteam. Zo versterken we zowel onze eigen capaciteit als de innovatiecapaciteit van de scholen, en leggen we de voorwaarden voor een duurzame verankering en continuïteit van veranderingsprocessen.

## 2.1 (Buitengewoon) basisonderwijs

Binnen het (buitengewoon) basisonderwijs vormt de krachtige leeromgeving een van de drie sporen binnen de implementatie van het kennisrijk curriculum. In 2025–2026, het voorbereidingsjaar vóór de gefaseerde invoering van het kennisrijk curriculum op 1 september 2026, lag de prioriteit bij het versterken van de inhoudelijke fundamenten van dat curriculum. De scholen zetten daarom in eerste instantie in op de principes van een kennisrijk curriculum, op de nieuwe leerplandoelen voor wiskunde en Nederlands en op de ontwikkeling van rust en routines. Deze keuzes waren noodzakelijk om een stevige basis te leggen voor die invoering.

De implementatie van de krachtige leeromgeving werd in dit werkjaar niettemin opgestart, zij het vanuit een voorbereidende fase. De nadruk lag op de actie visie. De scholen ontwikkelden samen met hun kernteam een schooleigen visie waarin expliciet aandacht ging naar effectieve didactiek en expliciete directe instructie (EDI). Zij formuleerden daarbij de uitdrukkelijke ambitie om effectieve didactiek niet als een afzonderlijk traject te benaderen, maar doelgericht te verbinden met hun vakspecifieke visie. Op microniveau (OD2) werden nog geen afzonderlijke acties opgezet. De doorwerking naar de klas loopt in deze fase via de VIV's (6.1).

## 2.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs

Binnen het (buitengewoon) secundair onderwijs werd ingezet op alle **acties** uit het begeleidingsplan 2025–2030, op maat en op tempo van de verschillende scholen en in **samenwerking met kernteams en VIV's**. In dat kader werd bewust aanzienlijk geïnvesteerd in de ontwikkeling van ondersteunend materiaal als drager voor professionalisering, datagebruik en professionele dialoog, en als opstap naar een implementatieplan. Deze acties vormden de noodzakelijke basis om de implementatie van de krachtige leeromgeving duurzaam te kunnen verankeren.

Die prioritering had tot gevolg dat de systematische opmaak van beleids- en implementatieplannen binnen de voorziene FTE's minder ver kon worden uitgerold dan gepland (4, 5.2).
Het begeleidingsplan kondigde voor het (buitengewoon) secundair onderwijs een sterkere inzet op microniveau aan. In de praktijk bleken meso en micro sterk met elkaar verweven. Omdat VIV's en kernteamleden vaak zelf leraar zijn, vertalen zij de begeleiding en het materiaal rechtstreeks naar de klas. De huidige registratie maakt die doorwerking nog onvoldoende zichtbaar (6.2).

## 2.3 Volwassenenonderwijs

Binnen het volwassenenonderwijs werd in het begeleidingsplan 2025–2030 bewust gekozen om de begeleiding voornamelijk op het **mesoniveau** te organiseren. Die keuze is ingegeven door de schaalgrootte van de centra voor volwassenenonderwijs en door de aanwezigheid van een uitgebouwd middenkader, dat een centrale rol vervult in de ondersteuning, coaching en professionalisering van leraren.

Naar aanleiding van de inspectieadviezen over de opleidingen Algemene Aanvullende Vorming (AAV) in twee centra werd deze aanpak gedeeltelijk bijgestuurd. Hoewel de centra traditioneel over een sterk uitgebouwd middenkader beschikken, bleek in deze context toch nood aan een meer directe ondersteuning van leraren. Dat roept de vraag op onder welke voorwaarden het middenkader de implementatie meer zelfstandigheid kan opnemen.

# 3 Globaal bereik

## 3.1 FTE-realisatie

Onderstaande tabel toont hoe de geregistreerde personeelsinzet zich verhoudt tot de operationeel beschikbare personeelscapaciteit binnen de pijler krachtige leeromgeving, uitgesplitst per onderwijsniveau.

| Onderwijsniveau | Operationeel realiseerbare FTE | Geregistreerde uren | Gerealiseerde FTE | Realisatiegraad |
|---|---|---|---|---|
| (Buitengewoon) basisonderwijs | 0,15 | 164,50 | 0,15 | 101,54% |
| (Buitengewoon) secundair onderwijs | 1,95 | 1.807,05 | 1,67 | 85,80% |
| *waarvan geoormerkte middelen evidence-informed inclusieve leeromgeving* | *0,60 (MNV)*<br>*0,40 (SMA)* | *412,75*<br>*667,25* | *0,38*<br>*0,62* | *63,70%*<br>*154,46%* |
| Volwassenenonderwijs | 0,40 | 430,00 | 0,40 | 99,54% |
| **Totaal** | **2,50** | **2.401,55** | **2,22** | **88,95%** |

De gerealiseerde inzet sluit in het basis- en volwassenenonderwijs nagenoeg volledig aan bij de beschikbare capaciteit. Het (buitengewoon) secundair onderwijs blijft achter. De geoormerkte middelen voor evidence-informed inclusieve leeromgeving werden samen wel volledig ingezet (1,00 FTE). Het verschil situeert zich dus in de overige inzet: daarvan werd ongeveer 0,67 van de 0,95 FTE gerealiseerd. Bijkomende ondersteuningsvragen en opdrachten vanuit de scholen, zoals ondersteuning bij doorlichtingen, doorkruisten daar de geplande inzet binnen deze pijler. Een deel van de capaciteit van het team werd daardoor ingezet voor andere begeleidingsnoden. De pedagogische begeleiding bleef dus wel aanwezig in de scholen, maar niet altijd binnen deze pijler.

## 3.2 Tijdsverdeling per operationeel doel

Onderstaande tabel toont hoe de geregistreerde tijd binnen de pijler krachtige leeromgeving procentueel is verdeeld over de verschillende operationele doelen, uitgesplitst per onderwijsniveau.

| Operationeel doel<br>Onderwijsniveau | Geregistreerde uren | Percentage |
|---|---|---|
| OD1 PBD-KLO \| Meso - Implementatie krachtige leeromgeving | 1.574,10 | 65,55% |
| (Buitengewoon) basisonderwijs | 164,5 | 6,85% |
| (Buitengewoon) secundair onderwijs | 1.102,30 | 45,90% |
| Volwassenenonderwijs | 307,3 | 12,80% |
| OD2 PBD-KLO \| Micro - Krachtige leeromgeving in de klas | 827,45 | 34,45% |
| (Buitengewoon) basisonderwijs | 0 | 0,00% |
| (Buitengewoon) secundair onderwijs | 704,75 | 29,35% |

| Operationeel doel<br>Onderwijsniveau | Geregistreerde uren | Percentage |
|---|---|---|
| Volwassenenonderwijs (*) | 122,7 | 5,11% |
| **Totaal OD1 + OD2** | **2.401,55** | **100,00%** |

(*) Op basis van een vastgestelde nood in de onderwijsleerpraktijk werd OD2 ook in het volwassenenonderwijs ingezet, terwijl het begeleidingsplan 2025–2030 daar geen acties op microniveau voorzag.

Het zwaartepunt van de begeleiding lag op het **mesoniveau**: 65,55% van de geregistreerde tijd werd ingezet voor de schoolbrede implementatie van een krachtige leeromgeving, tegenover 34,45% voor de ondersteuning van de onderwijsleerpraktijk op **microniveau**. Deze verhouding weerspiegelt de keuze om naast de klaspraktijk ook gericht te investeren in de schoolbrede voorwaarden – zoals de structuur van kernteams en VIV's – die nodig zijn om veranderingen in de klaspraktijk te realiseren en duurzaam te verankeren. De verhouding tussen meso en micro verschilt evenwel sterk naargelang het onderwijsniveau.

Onderstaande tabel toont per onderwijsniveau de verhouding tussen de tijd op mesoniveau en op microniveau.

| Niveau | Meso (OD1) | Micro (OD2) | Totaal | % meso | % micro |
|---|---|---|---|---|---|
| (BU)BAO | 164,50 | 0 | 164,50 | 100,00% | 0,00% |
| (BU)SO | 1.102,30 | 704,75 | 1.807,05 | 61,00% | 39,00% |
| VO | 307,30 | 122,70 | 430,00 | 71,47% | 28,53 % |
| Totaal | 1.574,10 | 827,45 | 2.401,55 | 65,55% | 34,45% |

- **(Buitengewoon) basisonderwijs.** De begeleiding werd volledig op mesoniveau geregistreerd. Dat hangt samen met de gekozen aanpak, waarbij in het eerste uitvoeringsjaar sterk werd geïnvesteerd in schoolleiders en in de uitbouw van de VIV-werking. Omdat de ondersteuning van VIV's formeel als mesobegeleiding wordt geregistreerd, blijft de doorwerking ervan naar de klaspraktijk buiten beeld in de huidige microregistratie. De geregistreerde verhouding geeft hier dan ook slechts gedeeltelijk weer hoe dicht de begeleiding uiteindelijk bij de klasvloer komt.
- **(Buitengewoon) secundair onderwijs.** De combinatie van beide niveaus is hier explicieter zichtbaar: 61% van de geregistreerde begeleidingsduur situeert zich op mesoniveau en 39% op microniveau. Beide niveaus nemen daarmee een substantieel aandeel in. Ook op schoolniveau zien we dat in een groot aantal scholen zowel op meso- als op microniveau wordt gewerkt, zij het in verschillende verhoudingen. Dat sluit aan bij een contextgerichte aanpak, waarbij de inzet wordt afgestemd op de ondersteuningsvraag, de beginsituatie en de fase waarin de school zich binnen het veranderingsproces bevindt.
- **Volwassenenonderwijs.** Hier werd bewust afgeweken van de oorspronkelijke planning. Hoewel het begeleidingsplan uitsluitend meso-interventies voorzag, wezen vastgestelde noden in de onderwijsleerpraktijk op de nood aan bijkomende ondersteuning op microniveau. Binnen deze pijler werd daarom 122,70 uur ingezet voor begeleiding van de krachtige leeromgeving in de

klas. Deze bijsturing illustreert het responsieve karakter van de begeleiding: de geplande inzet werd aangepast toen de praktijk aantoonde dat bijkomende ondersteuning nodig was.

## 3.3 Bereik van scholen en centra

Onderstaande tabel toont per onderwijsniveau hoeveel scholen en centra binnen de pijler krachtige leeromgeving werden bereikt ten opzichte van het totale aantal scholen en centra.

| Onderwijsniveau | # scholen / centra | # bereikte scholen / centra | Percentage |
|---|---|---|---|
| POV scholen (buitengewoon) basisonderwijs | 6 | 6 | 100,00% |
| *BAO* | *2* | *2* | |
| *BUBAO* | *4* | *4* | |
| POV scholen (buitengewoon) secundair onderwijs | 28 | 27 | 96,43% |
| *SO* | *24* | *24* | |
| *BUSO* | *3* | *2* | |
| *Deeltijds SO* | *1* | *1* | |
| POV centra volwassenenonderwijs | 4 | 4 | 100,00% |
| **Totaal** | **38** | **37** | **97,37%** |

Het bereik binnen deze pijler is zeer hoog. Alle basisscholen en alle centra voor volwassenenonderwijs werden bereikt, evenals 27 van de 28 scholen voor (buitengewoon) secundair onderwijs. Het totale bereik bedraagt daarmee 97,37%. De pijler krachtige leeromgeving kent bijgevolg een nagenoeg organisatiebrede aanwezigheid.

## 3.4 Klasvloerpercentage

Onderstaande tabel toont per onderwijsniveau welk aandeel van de volledig operationeel realiseerbare personeelsinzet binnen de pijler krachtige leeromgeving werd geregistreerd voor professionaliseringsinitiatieven in de klasvloercontext.

| Onderwijsniveau | Volledige operationeel realiseerbare personeelsinzet in uren | Geregistreerde uren professionaliserings-initiatieven | Klasvloer-percentage |
|---|---|---|---|
| (Buitengewoon) basisonderwijs | 190,38 | 119,00 | 62,51% |
| (Buitengewoon) secundair onderwijs | 2.474,94 | 1.159,60 | 46,85% |
| Volwassenenonderwijs | 507,68 | 375,80 | 74,02% |
| **Totaal** | **3.173,00** | **1.654,40** | **52,14%** |

Globaal werd 52,14% van de begeleidingsduur gerealiseerd in een klasvloercontext, waarmee de vooropgestelde norm van 60% niet wordt bereikt. Achter dit globale resultaat gaan belangrijke verschillen schuil: het (buitengewoon) basisonderwijs realiseert 62,51% en het

volwassenenonderwijs 74,02%, terwijl het (buitengewoon) secundair onderwijs met 46,85% onder de norm blijft.

**Hoe kunnen we dit verschil verklaren?** Voor de pedagogische begeleidingsdienst als geheel werd in het (buitengewoon) secundair onderwijs 10.411,75 uur begeleiding geregistreerd, over alle pijlers heen. Daarvan bestaat 4.171,85 uur, of 40%, uit individueel (studie)werk. In het (buitengewoon) basisonderwijs is dat slechts 18% en in het volwassenenonderwijs 24% (bijlage 'Bereik', uitvoeringswijze). Omdat het concept krachtige leeromgeving binnen het team nog verder inhoudelijk moest worden uitgediept, onder meer rond leerstrategieën en metacognitie, ging relatief veel tijd naar individueel studiewerk en interne afstemming. Het ging daarbij onder meer om het raadplegen en verwerken van kennis, het uitwerken en afstemmen van concepten, het ontwikkelen van materialen en de inhoudelijke voorbereiding en verwerking van begeleidingsactiviteiten. Dit heeft ook gevolgen voor de indicator klasvloercontext. Alleen activiteiten die als professionaliseringsinitiatief zijn geregistreerd, worden in de teller opgenomen. Voorbereiding en naverwerking, interne afstemming, coördinatie, monitoring, rapportering en reistijd worden niet als klasvloercontext meegeteld. De ontwikkelfase waarin de pijler zich bevond, kan daardoor mee verklaren waarom het aandeel klasvloercontext in het (buitengewoon) secundair onderwijs lager ligt.

## 3.5 Overkoepelende conclusie

De geregistreerde data tonen dat de pijler krachtige leeromgeving in het eerste uitvoeringsjaar een zeer groot bereik realiseerde en substantieel inzette op zowel de schoolbrede implementatie als de onderwijsleerpraktijk. Tegelijk maken de cijfers zichtbaar dat de verhouding tussen meso en micro sterk verschilt tussen de onderwijsniveaus, en dat de huidige registratie onvoldoende zichtbaar maakt hoe beide niveaus inhoudelijk met elkaar verbonden zijn.

De ontwikkelopgave voor 2026–2027 ligt daarom niet louter in het verhogen van het aandeel microbegeleiding, maar in het versterken én zichtbaar maken van een samenhangende begeleidingslijn waarin interventies op meso- en microniveau elkaar doelgericht versterken. Dit wordt een belangrijk aandachtspunt voor de verdere monitoring.

De volledige onderbouwing van de bereikcijfers is opgenomen in de 'Bijlage 4 | Bereik' bij dit verslag.

# 4 Globale impact

Zoals beschreven in het onderdeel POV als organisatie (9.2.1), bouwen we de realisatie van impact binnen deze pijler voortaan stapsgewijs op via de niveaus van de resultaatketen. Die keten onderscheidt vier opeenvolgende niveaus: input, output, outcome en impact (Funnell & Rogers, 2011). De realisatie van elk operationeel doel verloopt volgens deze logica.

Per operationeel doel bepalen we jaarlijks op welk niveau van de resultaatketen we de mijlpaal formuleren, afhankelijk van de fase van het traject. Een traject kan daarbij meerdere jaren op hetzelfde niveau blijven. Waar een mijlpaal met een procesresultaat wordt geformuleerd, volgen we de realisatie daarvan op. Waar dat niet gebeurt, lichten we die keuze toe.

## 4.1 Keuze van het procesresultaat

Voor de krachtige leeromgeving hebben we **al onze mijlpalen en bijbehorende procesresultaten** geformuleerd op het niveau van **output**, gelet op de opstartfase van het begeleidingsplan. Het outputniveau sluit aan bij module 1, blok 1 van het EDBI-instrument en heeft betrekking op de onmiddellijke opbrengsten van de begeleiding: de waardering van de begeleiding, de bruikbaarheid van de aangeboden ondersteuning en de mate waarin deelnemers aangeven nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden te hebben verworven.

## 4.2 Realisatie van de procesresultaten

Onderstaande tabel geeft de stand van zaken van de mijlpalen weer. De toelichting per onderwijsniveau volgt in de hoofdstukken 5 en 6.

| OD | Onderwijs-niveau | Niveau resultaatketen | Mijlpaal | Status |
|---|---|---|---|---|
| OD1 – meso | (BU)BAO | Output | Schooleigen visie op de krachtige leeromgeving | **Gerealiseerd** |
| OD1 – meso | (BU)SO | Output | Mijlpaal 1: begeleiding en beleids- en implementatieplan als ondersteunend ervaren | **Niet gerealiseerd** |
| OD1 – meso | (BU)SO | Output | Mijlpaal 2: ondersteunend materiaal voor VIV's en kernteams | **Gerealiseerd** |
| OD1 – meso | VO | Output | Mijlpaal 1: begeleiding en beleids- en implementatieplan als ondersteunend ervaren | **Niet gerealiseerd** |
| OD2 – micro | (BU)BAO | Output | Nog te vroeg voor impact | **Niet van toepassing** |
| OD2 – micro | (BU)SO | Output | Identiek aan mijlpaal 2 van OD1 (materiaal) | **Gerealiseerd** |
| OD2 – micro | VO | Output | Geen afzonderlijke mijlpaal geformuleerd | **Niet van toepassing** |

Binnen het **(buitengewoon) basisonderwijs** werd enkel voor OD1 een mijlpaal met bijbehorend procesresultaat geformuleerd. In het kader van de uitrol van het kennisrijk curriculum werd in 2025–2026 immers nog geen afzonderlijke stap gezet naar OD2. De mijlpaal richtte zich daarom op de aanwezigheid van een visie op effectieve didactiek, die als inhoudelijk referentiekader kan dienen voor de verdere implementatie. Dit procesresultaat werd gerealiseerd. Voor het microniveau is het in het (buitengewoon) basisonderwijs nog te vroeg om over impact te spreken (6.1).

Binnen het (buitengewoon) **secundair onderwijs** werden op mesoniveau twee mijlpalen geformuleerd. De mijlpaal over de ontwikkeling en uitrol van een beleids- en implementatieplan liep vertraging op. Dit is deels te verklaren doordat de sterke aanwezigheid van de begeleiders op de klasvloer en de ontwikkeling van materiaal voor VIV's en kernteams weinig ruimte lieten om al tijdens het eerste werkjaar meerdere begeleiders van het team te betrekken bij de ontwikkeling en pilootuitrol van de digitale tool *Beleids- en implementatieplan*, die gebaseerd is op de drie overkoepelende evidence-informed kaders: *het evidence-informed implementatiemodel* van Leerpunt (EI), *A School's Guide to Implementation* (EEF) *en Effective Professional Development* (EEF). Daarnaast stellen we vast dat binnen de scholen eerst de nodige randvoorwaarden moeten worden gecreëerd om evidence-informed werken te initiëren of te versterken, zowel op meso- als op microniveau. Het procesresultaat was met andere woorden te ambitieus geformuleerd. Niettemin zien we dat beleidssterke scholen hun schooleigen beleidsplan op eigen initiatief hebben aangevuld op het vlak van de krachtige leeromgeving, op basis van de professionele dialoog die we met hen voerden.

De tweede mijlpaal, het ontwikkelen van kwaliteitsvol en bruikbaar ondersteunend materiaal voor VIV's en kernteams, werd daarentegen volledig gerealiseerd. De evaluaties tonen aan dat dit materiaal door VIV's en kernteams als een belangrijke hefboom wordt ervaren voor de verdere implementatie binnen de scholen. Omdat in het (buitengewoon) secundair onderwijs een duidelijke integratie groeit tussen meso en micro, werd voor het microniveau gekozen voor een identieke mijlpaal rond materiaal. Ook die werd in sterke mate gerealiseerd (5.2 en 6.2).

Ook binnen het **volwassenenonderwijs** werd de mijlpaal over de beleids- en implementatieplannen niet bereikt. Naast de uitdagingen die ook in het (buitengewoon) secundair onderwijs werden vastgesteld, spelen hier bijkomende contextfactoren binnen de verschillende centra. Punt 5.3 gaat hier verder op in.

## 4.3 Globale vooruitblik 2026–2027

Ook in het schooljaar 2026–2027 situeren we de procesresultaten (implementatieplannen en materiaal) **op outputniveau**.

**(Buitengewoon) basisonderwijs.** We gaan verder op weg naar de fase van implementatie van EDI**.** Waarbij we opnieuw de VIV's en schoolleiders versterken met als output (**OD1**) een faseerde uitrol en duidelijke schoolbrede afspraken.

**(Buitengewoon) secundair onderwijs.** De ervaringen uit het eerste uitvoeringsjaar tonen aan dat we de complexiteit en de benodigde doorlooptijd van veranderings- en implementatieprocessen, zowel binnen de pedagogische begeleidingsdienst als binnen de scholen, aanvankelijk hebben onderschat. Omdat de mijlpaal binnen **OD1** nog niet volledig werd gerealiseerd, kiezen we ervoor om de bestaande mijlpaal rond implementatie te behouden, maar gerichter te formuleren. Daarbij leggen we sterker de nadruk op het formuleren en opvolgen van mijlpalen en procesresultaten, om zo de doelgerichtheid van het implementatieproces te versterken. Voor **OD2** formuleren we eveneens een procesresultaat op outputniveau. Hierbij ligt de focus op de ontwikkeling van ondersteunend materiaal dat schoolleiders helpt bij de monitoring van het implementatieproces van de krachtige leeromgeving (EEF, *Effective Professional Development*, 9. Monitoring).

**Volwassenenonderwijs.** Gezien de op til staande structurele wijzigingen in het volwassenenonderwijs nemen we een afwachtende houding aan.

# 5 OD1 PBD-KLO | Meso - Implementatie krachtige leeromgeving

## 5.1 (Buitengewoon) basisonderwijs

De acties binnen het (buitengewoon) basisonderwijs worden vanuit twee invalshoeken verantwoord. De eerste tabel vertrekt vanuit de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs en geeft per strategische doelstelling (SD) aan in welke mate de acties gerealiseerd zijn en waaruit dat blijkt. De tweede tabel situeert dezelfde acties binnen de pijlers van het begeleidingsplan 2025–2030 en maakt duidelijk hoe ze bijdragen aan de begeleidingsopdracht van POV.

| Acties | Relatie tot subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs | Indicator |
|---|---|---|
| SD3 professionalisering | Geconcretiseerd volgens subsidieaanvraag | Wetenschappelijk en schooleigen visie per school op een effectieve leeromgeving en directe instructie<br>Kennissessies voor VIV's: EDI en cognitieve leerpsychologie<br>Kennissessie EDI en cognitieve leerpsychologie voor kernteams<br>Schoolbezoek voor VIV's aan Cocon-Horizon |

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Visie | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(gezamenlijk referentiekader met EDI, schooleigen visie) |
| Professionalisering (toegevoegd) | Aanvullend op begeleidingsplan, in uitvoering van de subsidieaanvraag<br>(kennissessies EDI voor VIV's en kernteams, scholenbezoek KRC-scholen) |
| Implementatie | Op wacht<br>(fasering kennisrijk curriculum) |
| Materiaal | |
| Data | |

### 5.1.1 Implementatie KLO

#### 5.1.1.1 Gepland-realisatie

Binnen het (buitengewoon) basisonderwijs wordt de krachtige leeromgeving geïmplementeerd als een van de drie sporen van het kennisrijk curriculum, naast de implementatie van de nieuwe leerplandoelen en de ontwikkeling van rust en routines. De implementatie van deze drie sporen verloopt bewust gefaseerd. Tijdens het eerste implementatiejaar lag, mede op vraag van schoolleiders en leraren, de prioriteit bij de nieuwe leerplandoelen en bij rust en routines. Daardoor werd de acties van de krachtige leeromgeving nog niet volledig uitgerold zoals voorzien in het begeleidingsplan 2025–2030.

***Actie: visie (OD3.4 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

In uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs (OD3.4) en in lijn met OD1 van de pijler krachtige leeromgeving in ons begeleidingsplan 2025–2030 ondersteunden we scholen bij het ontwikkelen van een schooleigen visie op de krachtige leeromgeving. In het schooljaar 2025–2026 werd binnen dit derde spoor prioritair ingezet op deze eerste actie. Die visie vormt een essentiële randvoorwaarde voor de verdere implementatie en biedt het gemeenschappelijke referentiekader om de volgende acties doelgericht en samenhangend uit te voeren. De overige acties uit het begeleidingsplan zijn daarom nog niet opgestart; zij worden in de komende schooljaren stapsgewijs geïmplementeerd, overeenkomstig de fasering van het begeleidingsplan.

Tussen maart 2025 en maart 2026 werd binnen het netwerk van directeurs (buitengewoon) basisonderwijs intensief gewerkt aan een gedeelde visie op de krachtige leeromgeving en op directe instructie. Deze visieontwikkeling steunde op een grondige literatuurstudie en op wetenschappelijke inzichten over effectief onderwijs. Tijdens het directeurenseminarie van 2025 werd gezamenlijk gereflecteerd over de essentiële kenmerken van een sterk didactisch model; verschillende bestaande modellen en onderwijsvisies werden daarbij naast elkaar geplaatst, geanalyseerd en vergeleken. Dit traject resulteerde in een gezamenlijk referentiekader voor het didactisch lesverloop, dat visueel werd uitgewerkt en de principes van expliciete directe instructie (EDI) integreert.

***Actie: professionalisering – kennissessies (OD3.6 en OD3.7 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

Aanvullend op ons begeleidingsplan 2025–2030 en in uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs (OD3.6 en OD3.7) boden we kennissessies aan om de visie op de krachtige leeromgeving verder te verdiepen en te concretiseren. In maart 2026 vonden schoolgebonden en schooloverstijgende kennissessies over EDI plaats, gekoppeld aan een herhaling van de principes uit de cognitieve leerpsychologie. Deze opleiding werd verzorgd door POV en georganiseerd binnen het VIV-netwerk enerzijds en voor de kernteams van de scholen anderzijds. Een kernteam bestaat uit de VIV, een paramedicus en een vertegenwoordiging van leraren. Het doel was de kennis over effectieve instructie en leren te versterken en de vertaalslag naar de onderwijspraktijk te ondersteunen. Daarnaast bezochten de VIV's KRC-scholen, waar ze de implementatie van directe instructie, krachtige leeromgevingen en rust en routines in de praktijk konden observeren.

#### 5.1.1.2 Bereik

100% van de (buitengewone) basisscholen.

#### 5.1.1.3 Impact

| Mijlpaal 1 | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 100% van de schoolleiders heeft onder begeleiding, samen met het kernteam, een schooleigen visie op de krachtige leeromgeving ontwikkeld. |
| **Status** | **Gerealiseerd** |
| **Indicator** | KLO – OD1 – (BU)BAO meso \| 1. Schoolleiders gebruiken een evidence-informed plan voor de implementatie van de krachtige leeromgeving. |

We beschouwen dit outputresultaat als een belangrijke verwezenlijking omdat alle deelnemende basisscholen, in samenwerking met een kernteam en onder begeleiding van POV, een schooleigen visie op de krachtige leeromgeving hebben uitgewerkt. De visie op directe instructie vormt daarvan een essentieel onderdeel. Het bereiken van deze mijlpaal toont niet rechtstreeks aan in welke mate schoolleiders zich versterkt voelen in hun handelingsbekwaamheid door de begeleiding.

#### 5.1.1.4 Vooruitblik 2026–2027

De begeleiding richt zich op het versterken van de VIV's en schoolleiders in het planmatig en gefaseerd implementeren van EDI, met bijzondere aandacht voor de vertaling naar de klaspraktijk. Schoolbrede afspraken maken hier ook deel van uit. Ook hier formuleren we een mijlpaal op output niveau.

## 5.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs

| | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Visie | Beperkt<br>(alleen in drie scholen met hoge noden; de andere scholen hadden hun visie al uitgewerkt) |
| Implementatie | Deels geconcretiseerd<br>(op maat in alle begeleide scholen met acties; een uitgeschreven implementatieplan alleen in drie pilootscholen) |
| Professionalisering | Nieuw accent t.o.v. begeleidingsplan<br>(kennissessies voor VIV's en kernteams, in plaats van voor de schoolleider) |
| Materiaal | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(website met materiaal, in cocreatie met scholen) |
| Data | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(kijkwijzers voor flitsbezoeken) |

### 5.2.1 Implementatie KLO

#### 5.2.1.1 Gepland-realisatie

Het team krachtige leeromgeving heeft in het schooljaar 2025–2026 de verschillende **acties** uit het begeleidingsplan 2025–2030 – **visie, implementatie, professionalisering, materiaalontwikkeling en datagebruik** – aangeboden aan de scholen voor (buitengewoon) secundair onderwijs. De concrete invulling werd afgestemd op de implementatiefase waarin de school zich bevond: niet

elke school had op hetzelfde moment nood aan dezelfde vorm van ondersteuning of professionalisering.

***Trajecten hoge frequentie***

Vanaf het schooljaar 2025–2026 konden scholen bovendien kiezen voor **een begeleidingstraject met verhoogde frequentie** rond de krachtige leeromgeving; alle scholen met hoge noden kregen automatisch zo'n traject. Daarin werkte de pedagogisch begeleider op regelmatige basis samen met een kernteam of VIV aan de stapsgewijze implementatie van de gekozen kerncomponenten. Naast deze vooraf geplande trajecten werden bijkomende scholen begeleid naar aanleiding van verdere **ondersteuningsvragen.**

Daardoor lag het gerealiseerde bereik hoger dan wanneer het beperkt was gebleven tot de trajecten met hoge frequentie.

***Actie: visie***

Omdat nagenoeg alle scholen de fase van de visieontwikkeling reeds hebben afgerond, werd deze actie in 2025–2026 nog slechts in drie scholen opgenomen, alle drie scholen met hoge noden. Gelet op de beperkte relevantie voor de totale doelgroep werd deze actie niet meegenomen in de evaluatie van de mijlpaal.

***Actie: implementatie***

Alle begeleidingstrajecten binnen deze pijler waren in 2025–2026 gekoppeld aan de actie implementatie, aangezien alle scholen zich bij de start van het schooljaar al in de implementatiefase van hun verandertraject bevonden. Het begeleidingsplan legde vast dat de begeleiding op maat zou gebeuren, met **als output een concreet implementatieplan** op basis van de drie overkoepelende kaders die de verdere implementatie richting geven.

De registraties tonen dat in alle begeleide scholen effectief op maat werd gewerkt. Samen met de schoolteams werd, aan de hand van verzamelde data, de beginsituatie in kaart gebracht, werden prioriteiten bepaald en werden concrete implementatieacties geformuleerd. Daarbij doorliepen de scholen, onder begeleiding van het team, het EI-model (Leerpunt) in combinatie met de fase *ontdekken* uit de implementatiecyclus zoals beschreven in *A School's Guide to Implementation* (EEF).

We stellen **evenwel vast dat noch de analyse, noch de implementatieacties voldoende systematisch werden gebundeld in een uitgeschreven implementatieplan**. De implementatie kreeg wel degelijk concreet vorm in de praktijk, maar de planmatige neerslag bleef in de meeste scholen beperkt. Deze vaststelling levert een belangrijke leerervaring op voor de verdere uitvoering van het begeleidingsplan. Zowel binnen de scholen als binnen de pedagogische begeleidingsdienst vraagt het werken volgens de implementatielogica van *A School's Guide to Implementation* en het EI-model (Leerpunt) nog verdere verankering. Daardoor blijft de implementatie in verschillende

scholen sterk afhankelijk van mondelinge afspraken en van de begeleiding, terwijl een gedeeld implementatieplan net kan bijdragen aan meer planmatigheid, transparantie en duurzame verankering van de verandering (Fixsen et al., 2005; Fixsen et al., 2013).

In drie scholen met hoge ondersteuningsnoden werd gewerkt aan de ontwikkeling van een gedocumenteerd beleids- en implementatieplan, onder meer met behulp van het digitale beleids-implementatieplan zoals omschreven in pijler stichting leerpunt, 6.1. Samen met de schoolleider, de VIV en het kernteam werden belangrijke eerste stappen gezet naar een meer planmatige en onderbouwde aanpak. Van een duurzame verankering in de schoolwerking is echter nog geen sprake.

***Actie: materiaal***

Omdat in het (buitengewoon) secundair onderwijs sterk werd ingezet op **de versterking van kernteams en VIV's,** werd begeleidingstijd geïnvesteerd in de actie materiaal, in co-creatie met de scholen. Het team ontwikkelde een **website** met een verzameling materiaal dat schoolleiders, kernteams en VIV's kunnen inzetten voor de professionalisering en ondersteuning van hun collega's. Vanuit formatief handelen, leerstrategieën en leerroutines wordt telkens ingegaan op het wat, waarom en hoe, met concreet implementatie- en werkmateriaal voor schoolleiders en kernteams. Ter inspiratie werden ook uitgewerkte voorbeelden van scholen gedeeld.

***Actie: professionalisering***

Het ontwikkelde materiaal werd niet alleen ter beschikking gesteld van de scholen, maar vormde ook **de inhoudelijke basis voor de professionalisering van de VIV's en kernteams**. Aan de hand van dit materiaal kregen zij gerichte kennissessies rond formatief handelen, leerstrategieën en leerroutines. Tijdens deze sessies werd telkens opgebouwd vanuit het wat, waarom en hoe: wat houdt de aanpak precies in, waarom is deze belangrijk voor het leren van leerlingen en hoe kan ze concreet worden vertaald naar de klaspraktijk? Vanuit deze kennisopbouw werden VIV's en kernteams vervolgens voorbereid om het materiaal ook zelf binnen hun school te gebruiken. Zij kregen handvatten om de verworven kennis met collega's te delen. Op die manier hadden de kennissessies een dubbele functie: de eigen expertise van VIV's en kernteams versterken én hen toerusten om als interne hefboom voor verdere professionalisering binnen het schoolteam op te treden.

***Actie: data***

Daarnaast ging begeleidingstijd naar de actie data, zowel voor beeldvorming als voor monitoring, en vaak in combinatie met de actie materiaal, bijvoorbeeld in de vorm van een kijkwijzer voor flitsbezoeken die in co-creatie met de school werd ontwikkeld. Dit materiaal is evidence-informed en steunt op wetenschappelijke bronnen en op leidraden van Leerpunt, telkens vertrekkend van de vraag welke indicatoren voor de school betekenisvol zijn en hoe die later kunnen worden vertaald naar concrete acties.

#### 5.2.1.2 Bereik

Het volledig overzicht van de acties per provincie vind je in de bijlage Pijler Krachtige leeromgeving | (BU)SO | MESO + MICRO | KLO.

#### 5.2.1.3 Impact

| Mijlpaal 1 | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat 2025-2026** | 75% van de begeleide schoolleiders geeft aan de begeleiding en het beleids- en implementatieplan als ondersteunend te ervaren en zich gestimuleerd te voelen om een evidence-informed plan op te stellen voor de implementatie van een krachtige leeromgeving. |
| **Status** | **Niet gerealiseerd** |
| **Procesresultaat 2026-2027** | 50 % van de begeleide schoolleiders en/of VIV's hebben mijlpalen en procesresultaten uitgezet vanuit een evidence-informed benadering ter versterking van de implementatie van een krachtige leeromgeving. |
| **Indicator** | KLO – OD1 – (BU)SO – meso \| 1. Schoolleiders gebruiken een evidence-informed plan voor de implementatie van de krachtige leeromgeving. |

***Verschil/bijsturen***

Het procesresultaat werd in 2025–2026 nog niet bereikt.

**Interne focus niet prioritair op beleids-implementatieplan.** Het team was slechts in beperkte mate betrokken bij de ontwikkeling en de eerste implementatie van het digitale beleids- en implementatieplan. De focus lag op de begeleiding op de klasvloer: de co-creatie van materiaal voor VIV's en kernteams, de ondersteuning bij de selectie van acties en schoolbrede afspraken, en de monitoring van het effect in de klassen via flitsbezoeken. Daardoor participeerde slechts één pedagogisch begeleider actief aan de ontwikkeling van de tool en werd die enkel in drie scholen met hoge ondersteuningsnoden gepiloteerd.

**Complexiteit van het ondersteuningsproces**. De eerste ervaringen wijzen erop dat de implementatie van het digitale beleids- en implementatieplan een complex veranderproces is. Dit vraagt intensieve procesbegeleiding en een grondige vertrouwdheid met de drie onderliggende kaders, bij de pedagogische begeleiders.

**Randvoorwaarden binnen scholen onvoldoende ontwikkeld**. Ook moeten binnen scholen voldoende randvoorwaarden aanwezig zijn om een implementatieplan kwaliteitsvol te ontwikkelen en uit te voeren. Uit de intervisie met de pedagogisch begeleiders van 27 augustus 2026 blijkt dat ook in scholen waar reeds planmatig wordt gewerkt, het zelfstandig toepassen van de gehanteerde kaders nog onvoldoende is ontwikkeld. De pedagogische begeleidingsdienst neemt momenteel nog een sterk ondersteunende en sturende rol op. Om het eigenaarschap en de implementatiekracht binnen de scholen te versterken, is het noodzakelijk eerst zicht te krijgen op de randvoorwaarden die op meso- en microniveau aanwezig moeten zijn om evidence-informed en planmatig te kunnen werken (POV als organisatie, 7.3).

**Focus op randvoorwaarden binnen de scholen**. Deze inzichten leiden tot een **bijsturing van de fasering van het implementatieproces**. In 2026–2027 focussen we ons op de randvoorwaarden en stemmen we onze begeleidingsaanpak hierop af. Het procesresultaat gekoppeld aan de mijlpaal 2025-2026 wordt verlengd naar het schooljaar 2026-2027.

***Borgen/groeikansen***

**Behoud van VIV-werking**. We behouden de verbinding met de begeleiding op de klasvloer, de werking van VIV's en kernteams en de monitoring van veranderingen in de klaspraktijk. En we investeren verder in het zichtbaar maken van de voorvertaling van meso naar micro.

**Verdere professionalisering van de pedagogisch begeleiders**. Naast inhoudelijke expertise hebben zij vaardigheden nodig om scholen procesmatig te begeleiden bij de gezamenlijke ontwikkeling, uitvoering en opvolging van een implementatieplan. Daarom voorzien we in 2026–2027 voldoende interne tijd en ruimte voor opleiding, oefening en gezamenlijke ontwikkeling.

| **Mijlpaal 2** | **Niveau resultaatketen: output** |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de begeleide VIV's en schoolleiders geeft aan het ondersteunend materiaal krachtige leeromgeving als ondersteunend te ervaren en zich gestimuleerd te voelen om leraren te ondersteunen bij het vormgeven van formatief onderwijs. |
| **Status** | **Gerealiseerd** |
| **Indicator** | KLO – OD1 – (BU)SO – meso \| 2. VIV's nemen hun rol als teacher leader op rond formatief handelen om leraren te ondersteunen bij het vormgeven van formatief onderwijs. |

De resultaten tonen een uitgesproken positieve waardering van het ontwikkelde materiaal. **Alle 11 respondenten beoordelen de bevraagde aspecten positief**, met scores binnen de categorieën *akkoord* en *helemaal akkoord*. Daarmee wordt de vooropgestelde norm van **90% ruimschoots bereikt**.

De respondenten geven aan dat **het materiaal een duidelijk beeld biedt** van wat een krachtige leeromgeving inhoudt en voldoende houvast geeft om hiermee binnen de eigen school aan de slag te gaan. Ook de bruikbaarheid voor het ondersteunen van collega's wordt positief beoordeeld. Alle respondenten geven bovendien aan het materiaal verder te willen benutten, zowel voor de verdere vormgeving van de krachtige leeromgeving als voor de ondersteuning van collega's.

De open antwoorden geven meer zicht op **wat precies als bruikbaar wordt ervaren**. Vooral materialen die abstracte principes vertalen naar concrete toepassingen worden genoemd. Het gaat onder meer om kijkwijzers voor klas- en flitsbezoeken, rubrics, materialen rond lesprincipes en leerstrategieën, routines, reflectievragen, concrete werkvormen en scripts. Deze instrumenten bieden niet alleen inhoudelijke houvast, maar ondersteunen ook observatie, feedback en de professionele dialoog over leskwaliteit.

Daarnaast blijkt dat het materiaal daadwerkelijk wordt gebruikt voor **professionalisering en gezamenlijke schoolontwikkeling**. Respondenten verwijzen naar interne vormingen, het gezamenlijk bestuderen van vakliteratuur, het maken van schoolbrede afspraken over lesprincipes en het delen van materialen en werkwijzen met collega's. Verschillende scholen geven bovendien aan dat zij de aangereikte materialen aanpassen aan hun eigen schoolcontext. Het materiaal wordt daarmee niet louter overgenomen, maar vormt een vertrekpunt voor gezamenlijke keuzes en een schooleigen vertaling van de krachtige leeromgeving.

**Wat hebben we geleerd?** De ontwikkelpunten hebben nauwelijks betrekking op de inhoudelijke kwaliteit van het materiaal zelf. Ze situeren zich vooral bij de vertaling ervan naar een samenhangende en duurzame schoolpraktijk. Respondenten vragen onder meer naar verdere coaching op de werkvloer, concrete voorbeelden uit andere scholen, verdere ondersteuning bij de toepassing en duidelijkere schoolinterne afspraken over het gebruik en delen van materialen. Ook wordt gewezen op het belang van voldoende ondersteuning vanuit de schoolleiding en van tijd om nieuwe werkwijzen uit te proberen, te evalueren en waar nodig bij te sturen. De volgende stap bestaat erin scholen te ondersteunen om de aangereikte inzichten en instrumenten doelgericht te vertalen naar de eigen context, ze daadwerkelijk toe te passen op de klasvloer en de uitvoering gezamenlijk op te volgen en bij te sturen.

#### 5.2.1.4 Vooruitblik 2026–2027

Zoals eerder aangegeven, werd de mijlpaal rond een planmatige aanpak op outputniveau nog niet gerealiseerd. De uitdaging bestaat erin om de stap te zetten van afzonderlijke acties naar een meer doelgerichte en samenhangende implementatieaanpak.

Daarom leggen we in de nieuwe outputmijlpaal de nadruk op het formuleren en opvolgen van mijlpalen en procesresultaten binnen de schoolbrede implementatie van een krachtige leeromgeving. Hiermee willen we het planmatig en doelgericht handelen van scholen versterken.

Daarnaast verschuiven we de focus sterker naar cognitieve leerstrategieën, waarbij het ontwikkelen van schoolbrede afspraken als concrete output vooropstaat.

## 5.3 Volwassenenonderwijs

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Visie | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(onderwijsvisie KLO ontwikkeld binnen AAV en NT2) |
| Implementatie | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(invoering visie in AAV en NT2 opgestart) |
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(kennissessies) |
| Materiaal | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(kijkwijzers in co-creatie) |

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Data | Op wacht |
| Begeleiding op microniveau | Nieuw accent t.o.v. begeleidingsplan<br>(tijdelijk, op vraag van de schoolleiders) |

### 5.3.1 Implementatie KLO

#### 5.3.1.1 Gepland-realisatie

Het begeleidingsplan 2025–2030 werd gerealiseerd door prioritair in te zetten op de opleidingen die in het Vlaams Regeerakkoord zijn opgenomen, met name AAV en NT2.

Binnen deze opleidingen werd, conform het begeleidingsplan, ingezet op de **actie visie**: de ontwikkeling van een onderwijsvisie op de krachtige leeromgeving. Die visieontwikkeling vertrok vanuit verschillende data, onder meer het inspectieverslag en gegevens uit leerwandelingen. Er werd steeds rekening gehouden met de specifieke context en noden van de betrokken centra, met de professionele dialoog als uitgangspunt.

Vervolgens startte de actie implementatie: de invoering van deze onderwijsvisie binnen de betrokken opleidingen. Binnen de actie professionalisering werden onder meer kennissessies aangeboden, en binnen de actie materiaal werden in co-creatie materialen zoals kijkwijzers ontwikkeld.

EXTRA: Het begeleidingsplan 2025–2030 voorzag voor het volwassenenonderwijs GEEN afzonderlijke begeleiding op microniveau. Naar aanleiding van de inspectieadviezen over de opleidingen Algemene Aanvullende Vorming (AAV) werd deze keuze in de loop van het schooljaar - situationeel - bijgestuurd. Op vraag van de betrokken schoolleiders werden ook leraren rechtstreeks begeleid, met als doel de onderwijskwaliteit binnen AAV op korte termijn te versterken. Daarbij werd ingezet op de methodiek Lesson Study en op coaching op de klasvloer in de vorm van flitsbezoeken.

#### 5.3.1.2 Bereik

100% van de centra voor volwassenenonderwijs.

#### 5.3.1.3 Impact

| Mijlpaal 1 | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat 2025-2026** | 75% van de begeleide centrumleiders geeft aan de begeleiding en het beleids- en implementatieplan als ondersteunend te ervaren en zich gestimuleerd te voelen om een evidence-informed plan op te stellen voor de implementatie van een krachtige leeromgeving. |
| **Status** | **Niet gerealiseerd** |
| **Procesresultaat 2026-2027** | Het procesresultaat wordt verplaatst naar de pijler Provinciaal Leiderschapsvenster (PLV, 7.2.1.4), waar we het uitsluitend op vraag van een centrum opnemen. |

| Mijlpaal 1 | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Indicator** | KLO – OD1 – VO – meso \| 1. Centrumleiders gebruiken een evidence-informed plan voor de implementatie van de krachtige leeromgeving. |

***Verschil/bijsturen***

**Specifieke contextfactoren**. Net als in het (buitengewoon) secundair onderwijs werd deze mijlpaal niet gerealiseerd. Naast de uitdagingen die voor het (buitengewoon) secundair onderwijs werden beschreven, speelden binnen de centra ook specifieke contextgebonden factoren. Zo vroegen een directiewissel in Oost-Vlaanderen, de onduidelijkheid over de afbakening van de pedagogische entiteit en de verbeterpunten uit de doorlichtingsverslagen (1B en 2A) in Limburg aanzienlijke beleidsmatige aandacht. De beschikbare tijd en implementatiecapaciteit werden daardoor prioritair ingezet voor deze organisatievraagstukken en voor de specifieke opvolging binnen clusters. De ontwikkeling van een centrumbrede beleids- en implementatieplan kreeg tijdelijk een lagere prioriteit, waardoor het vooropgestelde procesresultaat in 2025–2026 niet kon worden gerealiseerd en bijgevolg verlengen naar het schooljaar 2026-2027.

***Borgen/groeikansen***

Voor wat betreft CVO in Oost-Vlaanderen gaan we van start met een implementatieplan. Wat betreft Limburg wachten we eerst een mogelijke herstructurering af.

**Versterken van VIV-werking.** In het volwassenenonderwijs gezien de brede organisatiestructuur zetten we in op de versterking van VIV's.

#### 5.3.1.4 Vooruitblik 2026-2027

Omdat er belangrijke structurele aanpassingen op til zijn in het provinciaal volwassenenonderwijs, wordt de begeleiding rond de krachtige leeromgeving in 2026–2027 niet als afzonderlijk traject voortgezet. Ondersteuningsvragen van de centra over dit thema nemen we voortaan op binnen de pijler Provinciaal Leiderschapsvenster (PLV, 7.2.1.4), uitsluitend op vraag van een centrum. Gezien de schaalgrootte en de organisatiestructuur van de centra richt de pedagogische begeleiding zich immers vooral op het leiderschapsteam. Van daaruit worden de verdere beleidskeuzes en implementatieprocessen in het centrum aangestuurd en ondersteund.

# 6 OD2 PBD-KLO | Micro - Krachtige leeromgeving in de klas

## 6.1 (Buitengewoon) basisonderwijs

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Professionalisering | Nieuw accent t.o.v. begeleidingsplan<br>(geen afzonderlijke acties op microniveau; rol VIV's nog te bekijken) |
| Materiaal | |
| Data | |

### 6.1.1 KLO in de klas

#### 6.1.1.1 Gepland-realisatie

***Begeleidingsacties***

Gelet op de implementatiefase waarin de scholen zich in 2025–2026 bevonden, werden binnen deze pijler nog **geen afzonderlijke begeleidingsacties op microniveau** ontwikkeld. Bij de opmaak van het begeleidingsplan gingen we ervan uit dat de begeleiding op mesoniveau – schoolleider, beleidsteam en VIV – te onderscheiden valt van de begeleiding van leraren op microniveau. De eerste praktijkervaringen tonen echter een complexere realiteit.

De **introductie van de VIV's heeft immers geleid tot een veel dynamischere wisselwerking tussen de organisatieniveaus dan oorspronkelijk verondersteld.** VIV's fungeren als teacher leaders die de brug slaan tussen de pedagogische begeleiding, de schoolleiding en het lerarenteam. Een VIV situeert zich daarbij niet noodzakelijk op mesoniveau: een VIV kan ook de rol van leraar opnemen. De VIV's vervullen een belangrijke verbindende rol tussen het schoolbeleid en de klaspraktijk. Hierdoor ontstaan kansen om inzichten van het mesoniveau te vertalen naar het pedagogisch-didactisch handelen van leraren en om praktijkervaringen opnieuw te benutten bij de verdere beleidsontwikkeling. In welke mate deze wisselwerking daadwerkelijk leidt tot veranderingen op de klasvloer, moet nog verder worden opgevolgd. Deze vaststelling sluit aan bij recente inzichten uit de implementatiewetenschap: duurzame onderwijsverandering ontstaat niet door een lineaire opeenvolging van beleids-, team- en klasniveau, maar door een voortdurende interactie tussen deze niveaus, waarbij leiderschap wordt gedeeld en professionele dialoog centraal staat (*Fullan, 2020; Fixsen et al., 2005; Education Endowment Foundation, 2024*). Zij vormt een belangrijk aandachtspunt voor de planning en de registratie van de komende werkjaren.

#### 6.1.1.2 Bereik

Niet van toepassing.

#### 6.1.1.3 Impact

Niet van toepassing.

#### 6.1.1.4 Vooruitblik 2026–2027

We ondersteunen de VIV's bij het zetten van de eerste stappen in hun rol als begeleider van leraren bij de gefaseerde implementatie van EDI op de klasvloer. Daarbij ligt de focus op het formuleren en expliciteren van lesdoelen en succescriteria en het activeren van voorkennis. We formuleren geen mijlpaal.

## 6.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(studiedagen, begeleiding VIV en kernteam, VideoKLuB) |
| Materiaal | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(ontwikkeld op mesoniveau, zie 5.2; doorwerking naar de klaspraktijk via de VIV's) |
| Data | Op wacht<br>(doorwerking naar de klaspraktijk niet afzonderlijk gemeten; monitoring voorzien in 2026–2027) |

### 6.2.1 KLO in de klas

#### 6.2.1.1 Gepland-realisatie

De praktijkervaringen tonen aan dat begeleiding op meso- en microniveau nauw met elkaar samenhangt. Vooral de VIV's vervullen hierin een verbindende rol. We behouden evenwel het onderscheid tussen beide niveaus voor de planning, registratie en evaluatie van de begeleiding, zodat de bijdrage van POV en de doorwerking naar de klaspraktijk afzonderlijk zichtbaar blijven. De begeleiding richt zich in eerste instantie op de schoolleider, de VIV en het kernteam. Aangezien de VIV en de leden van het kernteam vaak ook leraren zijn, vertalen zij de aangereikte inzichten – met vallen en opstaan – naar de klaspraktijk en nemen zij een inspirerende rol op naar hun collega's. Zo ontstaat een geïntegreerd implementatieproces waarin meso- en microbegeleiding voortdurend op elkaar inspelen en niet langer als afzonderlijke begeleidingsniveaus kunnen worden beschouwd.

De ontwikkelde ondersteunende materialen illustreren deze geïntegreerde werkwijze. Dezelfde **materialen worden gebruikt door de schoolleider, de VIV, de leden van het kernteam én de leraren, waardoor zij uitgroeien tot een gemeenschappelijk referentiekader voor de implementatie**. Een concreet voorbeeld is de implementatie van de lesprincipes: tijdens de begeleiding worden de lesprincipes en de principes van formatief handelen eerst samen met de schoolleider, de VIV en het kernteam uitgewerkt in verwachtingen naar leraren en leerlingen. Vervolgens gebruikt de VIV dezelfde materialen tijdens teamvergaderingen, klasbezoeken en professionele gesprekken met collega's. De kijkwijzers, rubrics en observatie-instrumenten worden daarbij ingezet om lessen te observeren én om een gezamenlijke professionele taal over kwaliteitsvol lesgeven te ontwikkelen. Dezelfde materialen ondersteunen zo zowel de beleidskeuzes van de school als de professionele ontwikkeling van individuele leraren. De analyse van de bevragingen bevestigt deze geïntegreerde aanpak: respondenten ervaren de materialen niet

als losstaande instrumenten, maar als een hefboom om de implementatie schoolbreed verder vorm te geven.

Een afzonderlijk begeleidingstraject dat zich rechtstreeks tot volledige lerarenteams richt, komt slechts in een beperkt aantal situaties voor. Een eerste voorbeeld zijn **de pedagogische studiedagen**, die bewust worden ingezet als onderdeel van een langer begeleidingstraject rond de krachtige leeromgeving, onder meer in 6 scholen. Leden van het kernteam werden gestimuleerd om tijdens deze studiedagen groepjes leraren te begeleiden. De studiedag vormt daarbij geen losstaande interventie, maar een schakel binnen een meerjarig implementatietraject. Een tweede voorbeeld is het project **VideoKLuB**, waarbij leraren aan de hand van geselecteerde videobeelden van hun eigen lessen in collegiale dialoog reflecteren over hun onderwijspraktijk. Dit project werd uitgevoerd in samenwerking met Leerpunt en afgerond in juni 2026. Hoewel deze begeleiding zich rechtstreeks tot leraren richtte, maakte zij geen deel uit van het begeleidingsplan 2025–2030.

#### 6.2.1.2 Bereik

Pedagogische studiedagen in zes scholen: SOA, SOB, SOE, BSC, SLC en BSA. Daarnaast liep het project VideoKLuB, uitgevoerd in samenwerking met Leerpunt en afgerond in juni 2026.

#### 6.2.1.3 Impact

Voor het microniveau werd gekozen voor een mijlpaal die identiek is aan mijlpaal 2 van OD1 (5.2), maar de daadwerkelijke doorwerking naar de klaspraktijk werd niet afzonderlijk gemeten.

#### 6.2.1.4 Vooruitblik 2026–2027

We hebben de ambitie om de stap te zetten naar microniveau door schoolleiders via materiaal te versterken op het vlak van monitoring van de implementatie van de krachtige leeromgeving. (output).

# Pijler Krachtige leerlingenbegeleiding

DRIE TRANSITIES

1

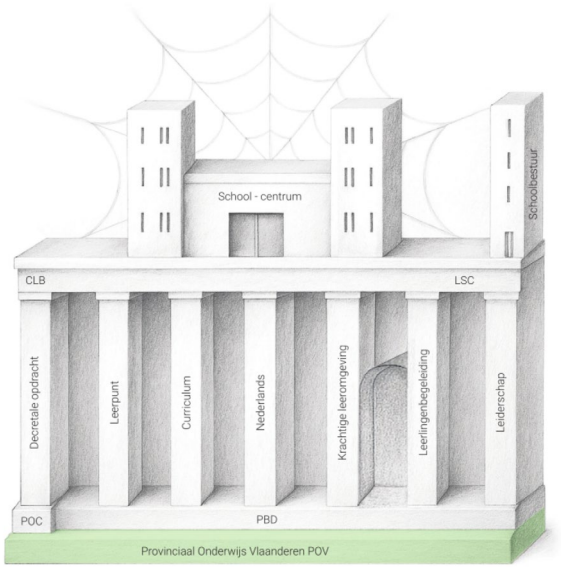
Evidence-informed begeleiden

2

VIV's: verbinding in verandering

3

Externe expertise en samenwerking




LEIDRAAD: ONS BEGELEIDINGSPLAN

# 1 Inleiding

Binnen de pijler krachtige leerlingenbegeleiding (KLB) ondersteunen we scholen bij het uitbouwen van een doelgericht en samenhangend beleid dat de leer- en ontwikkelingskansen van alle leerlingen versterkt. Daarbij zijn doelstellingen geformuleerd op zowel meso (OD1) - als microniveau (OD2) vanuit de overtuiging dat duurzame verandering ontstaat wanneer het schoolbeleid en de concrete klaspraktijk voldoende op elkaar aansluiten en elkaar versterken.

# 2 Globale reflectie

## 2.1 (Buitengewoon) basisonderwijs

Binnen het (buitengewoon) basisonderwijs werd tijdens de uitvoering van het begeleidingsplan enkel de rapporteringsstructuur bijgestuurd. Met het oog op een heldere en transparante rapportering aan de Vlaamse overheid nemen we de werking rond rust en routines voortaan op binnen de pijler KLB. In het begeleidingsplan 2025–2030 werd rust en routines oorspronkelijk onder de pijler curriculum (buitengewoon basisonderwijs) opgenomen, omdat het binnen het kennisrijk curriculum een van de strategische hefbomen vormt om voorwaarden te creëren waaronder leerlingen tot leren kunnen komen. We kiezen er voortaan voor om zowel de acties en resultaten rond rust en routines voor het secundair als het (buitengewoon) basisonderwijs binnen KLB te rapporteren. Deze aanpassing heeft uitsluitend betrekking op de structuur van de rapportering: inhoudelijk blijft rust en routines binnen het (buitengewoon) basisonderwijs nauw verbonden met de implementatie van het kennisrijk curriculum.

## 2.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs

Tijdens het schooljaar 2025–2026 hebben we binnen de pijler KLB een aantal ontwikkelingen vastgesteld die aanleiding gaven tot een inhoudelijke bijsturing van de oorspronkelijke planning. Deze bijsturingen situeren zich zowel op meso- als op microniveau.

Binnen OD1 nam **de vraag naar begeleiding rond rust en routines sterker toe** dan bij de opmaak van het begeleidingsplan was voorzien. Scholen beschouwen duidelijke gedrags- en leerroutines steeds meer als een belangrijke voorwaarde voor een veilige, voorspelbare en krachtige leeromgeving. De pedagogische begeleidingsdienst heeft hierop ingespeeld door het begeleidingsaanbod uit te breiden en af te stemmen op de ondersteuningsvragen van de scholen. Deze werking wordt in het schooljaar 2026–2027 voortgezet en verdiept.

Daarnaast werd binnen OD1 een derde inhoudelijke focus toegevoegd naast leerlingenbegeleiding en rust en routines met name **inclusie**. POV participeerde in het schrijversteam voor de aanvraag van een pioniersschool inclusie in Limburg, samen met De Wissel, APP School, PCLB Limburg en Leersteuncentrum Limburg. De aanvraag werd goedgekeurd. Om deze nieuwe opdracht structureel te kunnen opnemen, wordt vanaf 1 september 2026 via een verschuiving van middelen binnen de pedagogische begeleidingsdienst een bijkomende begeleider aangeworven. Inclusie wordt daarmee vanaf het schooljaar 2026–2027 expliciet opgenomen binnen de werking van OD1.

Voor OD2, gericht **op leerlingenbegeleiding op microniveau, stellen we vast dat er nauwelijks rechtstreekse begeleidingsvragen vanuit de scholen binnenkomen**. Een belangrijke verklaring is dat leerlingenbegeleiders die binnen de school als VIV functioneren, heel wat ondersteuningsvragen van leraren zelf opnemen. Een afzonderlijk operationeel doel op microniveau blijkt daardoor minder noodzakelijk. Op basis van deze vaststelling hebben we beslist om **OD2 als afzonderlijk operationeel doel te schrappen**. Dat betekent niet dat de ondersteuning

op microniveau verdwijnt: wanneer scholen of leraren hierover specifieke begeleidingsvragen stellen, blijven we die opnemen. De ondersteuning op microniveau wordt zo sterker geïntegreerd in de werking op mesoniveau.

Naast deze inhoudelijke bijsturingen werd in 2025–2026 ook **een nieuwe begeleidingsaanpak** uitgewerkt. Hoewel het **concept inspiratieschool** oorspronkelijk niet was opgenomen binnen de pijler KLB van het begeleidingsplan 2025–2030, hebben de positieve ervaringen met de schoolbezoeken van schoolleiders en leraren aan het Alfrinkcollege in Nederland en de West London Free School in het Verenigd Koninkrijk ons ertoe aangezet deze aanpak verder te verkennen. Doorheen het schooljaar 2025–2026 werd PIVA Antwerpen daarom uitgebouwd tot inspiratieschool rust en routines. Vanaf 2026–2027 onderzoeken we hoe een school die zelf ervaring en expertise rond rust en routines opbouwt, andere provinciale scholen kan ondersteunen en inspireren. Tegelijk willen we nagaan welke werkzame elementen uit deze praktijk overdraagbaar zijn naar andere schoolcontexten. De inspiratieschool wordt in eerste instantie als aanpak uitgetest en geëvalueerd, alvorens uitspraken te doen over een eventuele verdere verbreding.

# 3 Globaal bereik

## Voorafgaande opmerking

De rapportering over rust en routines in het (buitengewoon) basisonderwijs verhuisde voor wat betreft de rapportering van de pijler curriculum naar de pijler krachtige leerlingenbegeleiding, maar de begeleidingstijd werd nog in de pijler curriculum geïntegreerd geregistreerd als een onderdeel van kennisrijk curriculum en wordt in casu niet meegenomen.

## 3.1 FTE-realisatie

Onderstaande tabel toont hoe de geregistreerde personeelsinzet zich verhoudt tot de operationeel beschikbare personeelscapaciteit binnen de pijler krachtige leerlingenbegeleiding, uitgesplitst per onderwijsniveau.

| Onderwijsniveau | Operationeel realiseerbare FTE | Geregistreerde uren | Gerealiseerde FTE | Realisatiegraad |
|---|---|---|---|---|
| (Buitengewoon) basisonderwijs | 0 | 13,00 | 0,01 | n.v.t. |
| (Buitengewoon) secundair onderwijs | 0,58 | 625,50 | 0,58 | 99,86% |
| **Totaal** | **0,58** | **638,50** | **0,59** | **101,93%** |

De voorziene capaciteit binnen de pijler krachtige leerlingenbegeleiding werd volledig ingezet. In het (buitengewoon) secundair onderwijs, waarvoor 0,58 FTE voorzien was, bedraagt de realisatiegraad 99,86%. De globale realisatiegraad van 101,93% is het gevolg van 13 bijkomende uren in het (buitengewoon) basisonderwijs. Daarvoor was geen FTE voorzien, maar die uren werden ingezet op basis van een vastgestelde ondersteuningsnood.

## 3.2 Tijdsverdeling per operationeel doel

Onderstaande tabel toont hoe de geregistreerde tijd binnen de pijler krachtige leerlingenbegeleiding procentueel is verdeeld over de verschillende operationele doelen, uitgesplitst per onderwijsniveau.

| Operationeel doel<br>Onderwijsniveau | Geregistreerde uren | Percentage |
|---|---|---|
| OD1 PBD-KLB \| Meso - Implementatie van leerlingenbegeleiding | 577,50 | 90,45% |
| (Buitengewoon) basisonderwijs (*) | 13,00 | 2,04% |
| (Buitengewoon) secundair onderwijs | 564,50 | 88,41% |
| OD2 PBD-KLB \| Micro - Leerlingenbegeleiding op de klasvloer | 61,00 | 9,55% |
| (Buitengewoon) secundair onderwijs | 61,00 | 9,55% |
| **Totaal OD1 + OD2** | **638,50** | **100,00%** |

(*) Op basis van een vastgestelde nood in de onderwijsleerpraktijk werd een aanvullende operationele doelstelling opgenomen die niet in het oorspronkelijke begeleidingsplan 2025-2030 was opgenomen.

In 2025–2026 lag de begeleiding binnen KLB uitgesproken op het mesoniveau: 90,45% van de begeleidingsduur ging naar de implementatie van leerlingenbegeleiding op schoolniveau, met de schoolleiders en leerlingenbegeleiders als belangrijkste doelgroep. De ondersteuning op microniveau vertegenwoordigt 61 uur of 9,55% van de totale geregistreerde begeleidingsduur. Dat is minder dan het begeleidingsplan 2025–2030 beoogde, dat meer ruimte voor het microniveau voorzag. Omdat de micro-acties op vraag van de scholen worden aangeboden en die vragen grotendeels uitbleven, schrappen we het operationeel doel op microniveau (OD2) vanaf het volgende werkjaar.

## 3.3 Bereik van scholen en leersteuncentra

Onderstaande tabel toont per onderwijsniveau hoeveel scholen en centra binnen de pijler krachtige leerlingenbegeleiding werden bereikt ten opzichte van het totale aantal scholen en centra.

| Onderwijsniveau | # scholen / centra | # bereikte scholen / centra | Percentage |
|---|---|---|---|
| POV scholen (buitengewoon) basisonderwijs | 6 | 1 | 16,67% |
| *BAO* | *2* | *1* | |
| *BUBAO* | *4* | *0* | |
| POV scholen (buitengewoon) secundair onderwijs | 28 | 27 | 96,43% |
| *SO* | *24* | *24* | |
| *BUSO* | *3* | *2* | |
| *Deeltijds SO* | *1* | *1* | |
| POV Leersteuncentra | 2 | 2 | 100,00% |
| **Totaal** | **36** | **30** | **83,33%** |

In het (buitengewoon) secundair onderwijs werden 27 van de 28 scholen bereikt (96,43%). Dat ligt ruim boven het streefcijfer van 50% uit het begeleidingsplan 2025–2030. Daarnaast werden beide leersteuncentra bereikt (100%).

In het (buitengewoon) basisonderwijs werd één van de zes scholen begeleid rond leerlingenbegeleiding, naar aanleiding van een concrete ondersteuningsvraag. Het begeleidingsplan voorzag binnen deze pijler geen bereik voor het (buitengewoon) basisonderwijs. Deze begeleiding toont dat de pedagogische begeleidingsdienst ook inspeelt op vragen buiten de geplande werking. Ze is daarom mee opgenomen in het globale bereik. De begeleiding rond rust en routines in het (buitengewoon) basisonderwijs, waarmee alle basisscholen werden bereikt, is hier

niet meegeteld, omdat die geregistreerd werd onder de pijler curriculum (voorafgaande opmerking).

De cijfers maken nog niet zichtbaar in welke mate de mesogerichte interventies daadwerkelijk doorwerken in het handelen van leraren en in de leerlingenbegeleiding op de klasvloer. De volgende stap ligt daarom niet noodzakelijk in méér microbegeleiding, maar in het sterker zichtbaar maken en monitoren van de **inhoudelijke verbinding en doorwerking tussen schoolbreed beleid en de concrete onderwijsleerpraktijk**. Dat vormt een belangrijk ontwikkelpunt voor de verdere monitoring vanaf 2026–2027.

## 3.4 Klasvloerpercentage

Onderstaande tabel toont per onderwijsniveau welk aandeel van de volledig operationeel realiseerbare personeelsinzet binnen de pijler krachtige leerlingenbegeleiding werd geregistreerd voor professionaliseringsinitiatieven in de klasvloercontext.

| Onderwijsniveau | Volledige operationeel realiseerbare personeelsinzet in uren | Geregistreerde uren professionaliserings-initiatieven | Klasvloer-percentage |
|---|---|---|---|
| Basisonderwijs | 0 | 11,00 | n.v.t. |
| Secundair onderwijs | 736,13 | 495,00 | 67,24% |
| **Totaal** | **736,13** | **506,00** | **68,74%** |

Opvallend is het hoge aandeel begeleiding dat binnen KLB in een klasvloercontext werd gerealiseerd. Globaal bedraagt dit 68,74%, waarmee de vooropgestelde norm van 60% wordt overschreden. Voor het secundair onderwijs bedraagt het klasvloerpercentage 67,24%. Voor het basisonderwijs wordt geen percentage berekend, omdat daar in het begeleidingsplan geen operationeel realiseerbare FTE voor KLB was voorzien.

De combinatie van deze cijfers met de tijdsverdeling per operationeel doel is bijzonder relevant. Hoewel 90,45% van de begeleidingsactiviteiten onder een mesogericht operationeel doel werd geregistreerd, vond tegelijk 68,74% van de inzet plaats in een klasvloercontext. De begrippen meso/micro en klasvloercontext meten dus verschillende dimensies van de begeleiding en mogen niet met elkaar worden gelijkgesteld. Een mesogerichte interventie kan immers plaatsvinden in of dicht bij de onderwijsleerpraktijk, bijvoorbeeld wanneer schoolbrede afspraken, processen of beleid samen met onderwijsprofessionals vanuit de concrete praktijk worden ontwikkeld of geïmplementeerd.

Dit resultaat nuanceert tegelijk de interpretatie van de 60%-indicator. Het bereiken van de klasvloer hoeft niet samen te vallen met een hoog aandeel interventies dat formeel als micro wordt geregistreerd. Voor de verdere monitoring is het daarom belangrijk beide indicatoren complementair te lezen: meso/micro zegt iets over het aangrijpingsniveau van de begeleiding, terwijl klasvloercontext zichtbaar maakt waar, en met welke nabijheid tot de onderwijsleerpraktijk, die begeleiding plaatsvindt.

## 3.5 Overkoepelende conclusie

De geregistreerde data tonen dat KLB in het eerste uitvoeringsjaar de beschikbare personele capaciteit nagenoeg volledig realiseerde en binnen de prioritaire doelgroep van het secundair onderwijs een vrijwel volledig bereik kende. De begeleiding was, conform de opbouw van het begeleidingsplan, sterk mesogericht, maar werd tegelijk in belangrijke mate dicht bij de klasvloer gerealiseerd.

De cijfers maken echter nog niet zichtbaar in welke mate de mesogerichte interventies daadwerkelijk doorwerken in het handelen van leraren en in de leerlingenbegeleiding op de klasvloer. De volgende stap ligt daarom niet noodzakelijk in méér microbegeleiding, maar in het sterker zichtbaar maken en monitoren van de inhoudelijke verbinding en doorwerking tussen schoolbreed beleid en de concrete onderwijsleerpraktijk. Dat vormt een belangrijk ontwikkelpunt voor de verdere monitoring vanaf 2026–2027.

# 4 Globale impact

Zoals beschreven in het onderdeel POV als organisatie (9.2.1), bouwen we de realisatie van impact binnen deze pijler voortaan stapsgewijs op via de niveaus van de resultaatketen. Die keten onderscheidt vier opeenvolgende niveaus: input, output, outcome en impact (Funnell & Rogers, 2011). De realisatie van elk operationeel doel verloopt volgens deze logica.

Per operationeel doel bepalen we jaarlijks op welk niveau van de resultaatketen we de mijlpaal formuleren, afhankelijk van de fase van het traject. Een traject kan daarbij meerdere jaren op hetzelfde niveau blijven. Waar een mijlpaal met een procesresultaat wordt geformuleerd, volgen we de realisatie daarvan op. Waar dat niet gebeurt, lichten we die keuze toe.

## 4.1 Keuze van het procesresultaat

Binnen de pijler KLB bevinden we ons voor verschillende ontwikkeltrajecten nog in de voorbereidings- en ontwikkelfase. Voor deze trajecten werd als mijlpaal een procesresultaat op outputniveau geformuleerd: leerlingenbegeleiders voelen zich ondersteund en gestimuleerd om het ontwikkelde richtinggevend materiaal te benutten bij de verdere uitbouw van het leerlingenbegeleidingsbeleid in hun school.

Voor het traject rust en routines reikte de ambitie verder dan de ontwikkeling van materialen alleen. Door de grote betrokkenheid en motivatie van de deelnemende scholen voor (buitengewoon) basis- en secundair onderwijs konden we een procesresultaat op outcomeniveau formuleren. In het (buitengewoon) basisonderwijs werd als succescriterium vastgelegd dat scholen minimaal twee schoolbrede routines uitwerken, inoefenen en duurzaam implementeren in hun dagelijkse werking. In het (buitengewoon) secundair onderwijs was het succescriterium dat één school schoolbrede routines ontwikkelt en zichtbaar toepast als inspiratieschool voor andere provinciale scholen. Uit de bevragingen en observaties binnen de scholen blijkt dat deze outcome werd gerealiseerd, zowel in het (buitengewoon) basis- als in het secundair onderwijs. Daarmee tonen de resultaten aan dat de begeleiding niet alleen heeft geleid tot concrete producten (output), maar ook tot aantoonbare veranderingen in de schoolpraktijk (outcome), wat een belangrijke stap vormt richting duurzame impact.

## 4.2 Realisatie van de procesresultaten

Onderstaande tabel geeft de stand van zaken van de mijlpalen weer, zoals ze in de hoofdstukken 5 en 6 worden toegelicht.

| OD | Onderwijsniveau en thema | Niveau resultaatketen | Mijlpaal | Status |
|---|---|---|---|---|
| OD1 – meso | (BU)BAO – rust en routines | Outcome | Mijlpaal 3: schoolleiders en VIV's ervaren de begeleiding als ondersteunend | **Gerealiseerd** |

| OD | Onderwijsniveau en thema | Niveau resultaatketen | Mijlpaal | Status |
|---|---|---|---|---|
| OD1 – meso | (BU)BAO – rust en routines | Outcome | Mijlpaal 4: alle scholen hebben schoolbrede routines ontwikkeld en toegepast | **Gerealiseerd** |
| OD1 – meso | (BU)SO – leerlingenbegeleiding | Output | Mijlpaal 1A: leerlingenbegeleiders voelen zich ondersteund om het richtinggevend materiaal (Verhoogde zorg) te benutten | **Gerealiseerd** |
| OD1 – meso | (BU)SO – leerlingenbegeleiding | Output | Mijlpaal 1B: leerlingenbegeleiders voelen zich ondersteund om het richtinggevend materiaal (Onderwijsloopbaan) te benutten | **Deels gerealiseerd** |
| OD1 – meso | (BU)SO – rust en routines | Outcome | Mijlpaal 2: één inspiratieschool heeft schoolbrede routines ontwikkeld en toegepast | **Gerealiseerd** |
| OD1 – meso | (BU)SO – inclusie | Input | Voorbereidingsjaar | **Niet van toepassing** |
| OD2 – micro | (BU)SO | - | Vraaggestuurde begeleiding | **Niet van toepassing** |

## 4.3 Globale vooruitblik 2026–2027

Op basis van de resultaten van 2025–2026 kiezen we ervoor om de mijlpaal rond leerlingenbegeleiding in 2026–2027 **hoofdzakelijk op outputniveau te blijven formuleren**. Hoewel de mijlpalen - samengenomen - grotendeels gerealiseerd werden, stellen we vast dat een aantal essentiële voorwaarden om de volgende stap in de resultaatketen te zetten nog verder moet worden ontwikkeld, geïmplementeerd en geconsolideerd.

**(Buitengewoon) basisonderwijs**. Een uitzondering hierop is rust en routines in het (buitengewoon) basisonderwijs. Deze aanpak werd in 2025–2026 in alle scholen geïntroduceerd en toegepast. In 2026–2027 willen we nagaan in welke mate de ingevoerde routines duurzaam verankerd zijn in de praktijk (outcome) en verder worden uitgebouwd, onder meer door bestaande routines te behouden en, waar passend, een bijkomende routine in te voeren.

**(Buitengewoon) secundair onderwijs.** In 2025–2026 werd de outcome gerealiseerd in de inspiratieschool PIVA. Andere scholen maakten kennis met de aanpak en De Wijnpers zette de eerste stappen. In 2026–2027 formuleren we voor de verdere uitrol naar andere scholen opnieuw een mijlpaal op het niveau van outcome.

Wat betreft het ontwikkeld materiaal blijven we op het niveau van output gekoppeld aan het gebruik van de toolkit onderwijsloopbaan in de pilootscholen.

Voor inclusie zullen we de keuze van het resultaatniveau maken op basis van de evolutie van het project.

# 5 OD1 PBD-KLB | Meso - Implementatie van leerlingenbegeleiding

## 5.1 (Buitengewoon) basisonderwijs – rust en routines

Hieronder verantwoorden we de acties vanuit de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs.

| Acties | Relatie tot subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs | Indicator |
|---|---|---|
| SD3 professionalisering | Geconcretiseerd volgens subsidieaanvraag | 100% van de scholen hebben 2 routines uitgewerkt. De subsidieaanvraag voorzag 1 routine. |

### 5.1.1 Implementatie KRC

#### 5.1.1.1 Gepland-realisatie (OD3.4 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)

In uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs (OD3.4) ondersteunden we de scholen bij de uitbouw en implementatie van rust en routines. Voor POV staat rust en routines niet op zichzelf, en we beperken dit thema niet tot krachtige leerlingenbegeleiding. We beschouwen een rustige, veilige en voorspelbare leeromgeving, ondersteund door duidelijke gedrags- en leerroutines, als een belangrijke randvoorwaarde voor de implementatie van een kennisrijk curriculum. Leerlingen moeten immers in de juiste omstandigheden tot leren kunnen komen. Rust en routines ondersteunt daarmee de implementatie van het kennisrijk curriculum en vormt, samen met effectieve didactiek, een belangrijke basis om het curriculum daadwerkelijk tot op de klasvloer te realiseren. Daarom werden van bij de start ook alle scholen voor (buitengewoon) basisonderwijs betrokken en werd hun ondersteuning aangeboden bij de uitbouw en implementatie van rust en routines op school- en klasniveau.

Al tijdens het studiebezoek aan KBO in mei 2025 stelden we vast dat de schoolleiders sterk gemotiveerd waren om verder in te zetten op de implementatie van rust en routines. In het buitengewoon onderwijs waren al verschillende elementen van rust en routines aanwezig, ingegeven door het belang van structuur en voorspelbaarheid. Tegelijkertijd zagen we nog groeikansen om deze aanpak verder te expliciteren en te verankeren bij leerlingen, leraren en ouders. De POV-masterclass over rust en routines, verzorgd door Tom Bennett op 29 september 2025 in Antwerpen, vormde hiervoor het startpunt. Daarnaast konden schoolleiders in het schooljaar 2025–2026 via POV deelnemen aan het Exemplary Leadership Programme (ELP), waarin onder meer Tom Bennett als spreker aan bod kwam.

Daarna gingen we concreet aan de slag. Binnen de begeleiding van het (buitengewoon) basisonderwijs hanteerden we dezelfde blauwdruk als in het (buitengewoon) secundair onderwijs (5.3.1) om schoolteams mee te nemen in de visieontwikkeling en implementatie.

**Rol van POV.** Ook in het (buitengewoon) basisonderwijs kozen we ervoor om de VIV's van de scholen een sleutelpositie te geven. De pedagogische begeleidingsdienst ondersteunde hen daarbij stapsgewijs.
Het traject startte in mei 2025 met een studiebezoek aan KBO Oudenaarde. Dat 'kijken over het muurtje' is een belangrijke voorwaarde voor succes: de VIV's zagen hoe rust en routines in de praktijk vorm krijgen en konden die observaties meteen spiegelen aan hun eigen schoolcontext. Vervolgens vervulde de pedagogisch begeleider een makelaarsrol door de VIV's toe te leiden naar de online training van de Vlaamse overheid over rust en routines in het (buitengewoon) basisonderwijs. Daarna verdiepte de pedagogische begeleidingsdienst die kennis in een inhoudelijke kennissessie over gedrag en leren.
Tot slot nam de begeleider een regierol op: via cocreatieve sessies met leraren in de verschillende scholen werd een implementatietraject vastgelegd en zichtbaar gemaakt.

Deze gefaseerde aanpak sluit aan bij de implementatiestrategie die ook in het (buitengewoon) secundair onderwijs succesvol wordt gehanteerd, waarbij praktijkgericht leren, kennisopbouw en professionele dialoog elkaar versterken. We stellen vast dat de implementatie van rust en routines in het (buitengewoon) basisonderwijs op bepaalde vlakken een andere dynamiek kent dan in het (buitengewoon) secundair onderwijs. De initiële veranderbereidheid bij de VIV's was groot en de meerwaarde van de aanpak werd snel herkend. Daardoor kon het traject vanuit een sterk engagement en een gedeeld eigenaarschap worden opgebouwd.

**Rol van de VIV's.** Alle VIV's brachten de opgedane kennis binnen in hun lerarenteam. Samen met de leraren vertaalden zij het concept naar concrete routines, die ze gezamenlijk uitwerkten, inoefenden, evalueerden en bijstuurden. Tegen januari 2026 had elk team twee routines geformuleerd, die in de loop van hetzelfde schooljaar werden geïmplementeerd. Daarmee werd het resultaat uit de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs verdubbeld: daar was één routine per school vooropgesteld.

Het schoolbezoek aan de London Free Primary School vormde voor de schoolleiders de kers op de taart. Omdat zij al routines in hun eigen school hadden geïmplementeerd, konden ze vanuit hun eerste praktijkervaringen gericht nieuwe inzichten opdoen en daarover in gesprek gaan met hun Engelse collega's.

#### 5.1.1.2 Bereik

Alle basisscholen werden bereikt (100%). Het volledig overzicht van de acties per provincie vind je in de bijlage **Pijler Curriculum | (BU)BAO | MESO + MICRO | Rust en routines**.

#### 5.1.1.3 Impact

| Mijlpaal 3 | Niveau resultaatketen: outcome |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 100% van de begeleide schoolleiders en VIV's ervaart de begeleiding als ondersteunend en voelt zich gestimuleerd om schoolbrede routines te ontwikkelen en toe te passen in functie van de implementatie van het kennisrijk curriculum. |
| **Status** | **Gerealiseerd** |
| **Indicator** | CUR – OD1 – (BU)BAO – meso \| 3. Schoolleiders gebruiken schoolbrede routines ter ondersteuning van de implementatie van het kennisrijk curriculum. |

Zes schoolleiders en zeven VIV's evalueerden de begeleiding rond de implementatie van rust en routines. De resultaten tonen een zeer positieve waardering bij beide groepen. Zowel schoolleiders als VIV's geven aan dat **de begeleiding hen concrete handvatten bood om routines uit te werken en te implementeren.** De antwoorden van beide groepen liggen sterk in elkaars verlengde, al leggen schoolleiders iets meer nadruk op de gerealiseerde effecten, terwijl VIV's vaker verwijzen naar het implementatieproces binnen het schoolteam.

Beide groepen zijn **unaniem tevreden over de informatie die zij ontvingen**: alle zes schoolleiders en alle zes VIV's zijn helemaal akkoord met de stelling dat zij de juiste en voldoende informatie kregen over rust en routines. Ook de begeleiding bij het ontwikkelen van een eerste routine wordt positief beoordeeld; alle respondenten situeren zich in de categorieën eerder akkoord of helemaal akkoord. **Op basis van deze resultaten meten we de realisatie van de mijlpaal.**

**De opvolging en uitwisseling tijdens het begeleidingstraject worden eveneens positief** geëvalueerd, door schoolleiders iets positiever dan door VIV's. Vier van de zes schoolleiders zijn helemaal akkoord dat de opvolging hielp om de routine verder uit te werken; bij de VIV's is één respondent helemaal akkoord en antwoorden vijf respondenten eerder akkoord.

**Zowel schoolleiders als VIV's geven aan dat voldoende tijd, overleg en een stapsgewijze aanpak cruciaal zijn om nieuwe routines duurzaam te verankeren**. Daarnaast benadrukken zij de meerwaarde van het uitwisselen van ervaringen tussen scholen, het delen van succesvolle praktijkvoorbeelden en het verder ondersteunen van werkgroepen die de implementatie binnen de school begeleiden. De resultaten tonen aan dat de begeleiding rond rust en routines niet alleen positief wordt gewaardeerd, maar ook leidt tot concrete veranderingen in de schoolpraktijk.

**Wat hebben we geleerd?** Scholen gaan zelfstandig aan de slag. Uit de bevraging leren we dat de scholen zelf verder aan de slag willen met gedrags- en leerroutines. Uitwisseling tussen de scholen blijft nodig als inspiratiebron; we vangen die op via het netwerk (buitengewoon) basisonderwijs. Nood aan begeleiding leerroutines. De scholen zijn wel vragende partij voor ondersteuning door POV bij routines die betrekking hebben op het leren. De pedagogische begeleidingsdienst neemt dit op en slaat daarvoor een brug tussen de begeleider (buitengewoon) basisonderwijs en de begeleider (buitengewoon) secundair onderwijs binnen de pijler KLO.

| Mijlpaal 4 | Niveau resultaatketen: outcome |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 100% van de scholen voor (buitengewoon) basisonderwijs heeft schoolbrede routines ontwikkeld en zichtbaar toegepast ter ondersteuning van de implementatie van het kennisrijk curriculum. |
| **Status** | **Gerealiseerd** |
| **Indicator** | CUR – OD1 – (BU)BAO – meso \| 4. Schoolleiders gebruiken schoolbrede routines ter ondersteuning van de implementatie van het kennisrijk curriculum. |

*In het (buitengewoon) basisonderwijs behoort rust en routines inhoudelijk tot KLB, maar wordt de begeleidingstijd vanwege de samenhang met het kennisrijk curriculum geregistreerd onder CUR.*

Het is in de eerste plaats een verwezenlijking van de scholen voor (buitengewoon) basisonderwijs zelf, in samenwerking met de schoolleider en de VIV waarbij de pedagogische begeleidingsdienst de regierol opnam.

Alle scholen hebben rust en routines geïmplementeerd. De meeste scholen kozen voor eenvoudige, schoolbrede routines rond **stilte bij de tweede bel**, **rijvorming**, **stilte in de gangen**, **de overgang van speelplaats naar klas**, **handsignalen** of **SARK (zit- en leerhouding)**. Volgens zowel schoolleiders als VIV's zorgen deze afspraken voor een rustigere start van de lessen, meer eenvormigheid tussen leraren, duidelijkere verwachtingen voor leerlingen en een efficiëntere overgang tussen activiteiten. Verschillende respondenten geven aan dat de gezamenlijke aanpak binnen het team leidt tot minder discussie met leerlingen en meer voorspelbaarheid in de dagelijkse schoolwerking.

#### 5.1.1.4 Vooruitblik 2026–2027

**Mijlpaal per school.** De schoolleiders en VIV's geven aan dat ze zelf het eigenaarschap willen opnemen voor de verdere implementatie en verankering van rust en routines. Daarom zal elke school voor het schooljaar 2026–2027 een eigen schoolbrede mijlpaal formuleren, afgestemd op de beginsituatie en de reeds gerealiseerde vooruitgang.

Als pedagogische begeleidingsdienst willen we deze evolutie opvolgen, met bijzondere aandacht voor de mate waarin scholen zelfstandig verantwoordelijkheid opnemen voor het borgen, evalueren en gericht verbeteren van de ingevoerde routines.

## 5.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs – leerlingenbegeleiding

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Visie | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(visieontwikkeling met schoolleider en kernteam in trajecten hoge frequentie) |
| Implementatie | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(doelgerichte implementatieaanpak met beleids- en implementatietool) |
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(provinciale netwerken voor leerlingenbegeleiders als VIV) |

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Informatiemakelaar | Op wacht<br>(geen deelname aan werkgroep OV1 en werkgroep OV2) |
| Materiaal | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(website verhoogde zorg en toolkit onderwijsloopbaan) |
| Data | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(meetplan in twee scholen met hoge ondersteuningsnoden) |

### 5.2.1 Implementatie verhoogde zorg en onderwijsloopbaan

#### 5.2.1.1 Gepland-realisatie

De acties uit het begeleidingsplan werden grotendeels gerealiseerd: **visie, implementatie, professionalisering, materiaal en data**.

Binnen deze operationele doelstelling werd ingezet op twee complementaire sporen: enerzijds de intensieve begeleiding van scholen met een hoge begeleidingsfrequentie, anderzijds de uitbouw van provinciale netwerken in samenwerking met de schoolbesturen.

De begeleiding van scholen met een hoge frequentie is een nieuwe strategische keuze binnen het begeleidingsplan 2025–2030. Met deze aanpak kiezen we bewust voor een intensieve en langdurige begeleiding die de implementatiekracht van scholen versterkt en een duurzame impact op de onderwijspraktijk beoogt.

Daarnaast bouwen we verder op de provinciale netwerken die sinds het schooljaar 2024–2025 bestaan. Waar deze samenwerking aanvankelijk beperkt was, werden de netwerken intussen uitgebreid naar alle provincies. Zo versterken we de samenwerking met de schoolbesturen en creëren we een platform voor gezamenlijke expertiseontwikkeling, kennisdeling en professionele dialoog. Deze keuze sluit aan bij de pijler *'Versterk de school of het centrum als lerende organisatie' van het leiderschapsvenster van de provinciale schoolbesturen*, waarin schoolbesturen een belangrijke rol opnemen in het ondersteunen van schoolontwikkeling en het versterken van de professionele leercultuur. Hieronder gaan we achtereenvolgens dieper in op beide sporen.

***Begeleidingen hoge frequentie***

Vanaf 2025-2026 kunnen scholen kiezen voor een traject met hoge frequentie rond het thema KLB. De iets minder dan de helft van de Limburgse scholen heeft hiervoor gekozen. Ook de scholen met een doorlichtingsadvies 2.a nemen automatisch deel aan dit traject. De deelnemers zijn de schoolleiders en de leerlingenbegeleiders, die we als VIV beschouwen.

**Visieontwikkeling, implementatie en datagebruik** worden geïntegreerd benaderd, telkens in nauwe samenwerking met een kernteam van leerlingenbegeleiders en de schoolleider. Waar de implementatie aanvankelijk vooral werd vertaald naar een oplijsting van acties, evolueren we naar een meer doelgerichte en samenhangende implementatieaanpak, onderbouwd door de drie

overkoepelende evidence-informed kaders: het EI-model van Leerpunt, *A School's Guide to Implementation* (EEF) en *Effective Professional Development* (EEF).

In twee scholen met hoge ondersteuningsnoden werd de ontwikkelde beleids- en implementatietool ingezet om deze aanpak concreet vorm te geven. Samen met de schoolleider en het kernteam werden een strategisch doel, bijbehorende operationele doelen, gerichte acties en een meetplan uitgewerkt.

***Provinciale netwerken***

De professionalisering krijgt een plaats in de trajecten met hoge frequentie wanneer daar een specifieke behoefte is, maar vooral binnen de provinciale netwerken in samenwerking met de schoolbesturen. De doelgroep zijn hier de leerlingenbegeleiders, die we als VIV beschouwen.

De ontwikkeling en ontsluiting van ondersteunend **materiaal** vormt een belangrijke pijler van de begeleiding. Een website biedt een uitgebreid aanbod aan materialen ter ondersteuning van schoolleiders en VIV's, zoals een checklist en handleiding voor de klassenraad om maatregelen in het kader van verhoogde zorg te nemen, te borgen en te verbeteren. Daarnaast werd een toolkit onderwijsloopbaan ontwikkeld voor de eerste, tweede en derde graad van het secundair onderwijs. Deze toolkit bevat ook een leerlijn die in nauwe samenwerking met de scholen werd uitgewerkt en verfijnd, zodat ze maximaal aansluit bij de noden en de praktijk van de onderwijscontext.

#### 5.2.1.2 Bereik

Het volledig overzicht van de acties per provincie vind je in de bijlage Pijler Krachtige leerlingenbegeleiding | (BU)SO | MESO + MICRO | Leerlingenbegeleiding.

#### 5.2.1.3 Impact

| Mijlpaal 1 | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de begeleide leerlingenbegeleiders voelt zich ondersteund en gestimuleerd om het richtinggevend materiaal te benutten in de school. |
| **Status Verhoogde zorg** | **Gerealiseerd** |
| **Indicator 1A** | KLB – OD1 – (BU)SO – meso \| 1A. De klassenraad gebruikt een methodiek om de doelen, redelijke aanpassingen en effecten ervan bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften systematisch op te volgen en te evalueren. |
| **Status Onderwijsloopbaan** | **Deels gerealiseerd** |
| **Indicator 1B** | KLB – OD1 – (BU)SO – meso \| 1B. Onderwijsprofessionals zetten richtinggevend materiaal doelgericht in bij de begeleiding van leerlingen tijdens scharniermomenten in hun onderwijsloopbaan. |

De evaluatie van de twee toolkits – 'Verhoogde zorg' (16 respondenten) en 'Implementatie van de onderwijsloopbaan' (14 respondenten) – toont globaal een positieve waardering, die voor verhoogde zorg meer uitgesproken is dan voor onderwijsloopbaan. Dat verschil zie je ook in de

mijlpaal. Voor de toolkit 'Verhoogde zorg' is de mijlpaal gerealiseerd: 93,8% van de respondenten (15 van de 16) is akkoord of helemaal akkoord met de intentie om verder met het materiaal aan de slag te gaan, waarmee de norm van 90% wordt gehaald. Voor de toolkit 'Onderwijsloopbaan' is de mijlpaal deels gerealiseerd: met 78,6% (11 van de 14) blijft het aandeel onder de norm. Ook daar wijzen de resultaten op een breed draagvlak om het richtinggevend materiaal verder te benutten. De volgende stap is om binnen de trajecten hoge frequentie en de provinciale netwerken sterker in te zetten op de daadwerkelijke implementatie ervan in de schoolwerking.

***Toolkit 'Verhoogde zorg'***

- **Bruikbaarheid.** Opnieuw zijn veertien van de zestien respondenten akkoord of helemaal akkoord, gelijk verdeeld over beide categorieën; één respondent antwoordt neutraal en één niet akkoord.
- **Nieuwe kennis en inzichten.** Veertien van de zestien respondenten zijn akkoord of helemaal akkoord; twee antwoorden neutraal. Respondenten verwijzen onder meer naar een beter inzicht in het doelgericht opstellen van handelingsplannen, de rol van de leerlingbegeleider, de betrokkenheid van vakleraren en de verwachtingen rond verhoogde zorg.
- **Intentie om verder met het materiaal aan de slag te gaan.** Vijftien van de zestien respondenten zijn akkoord of helemaal akkoord, van wie acht helemaal akkoord; één respondent antwoordt neutraal. Het materiaal wordt daarmee door vrijwel alle respondenten als bruikbaar ervaren voor verdere toepassing binnen de schoolwerking. Deze resultaten vormen de basis voor de beoordeling van de mate waarin de vooropgestelde mijlpaal werd gerealiseerd.

***Toolkit 'Implementatie van de onderwijsloopbaan'***

- **Bruikbaarheid.** Elf van de veertien respondenten zijn akkoord of helemaal akkoord; drie antwoorden neutraal. Respondenten verwijzen onder meer naar de overzichtelijke structuur, de aandacht voor scharniermomenten, concrete richtvragen en de mogelijkheid om de bestaande schoolwerking in kaart te brengen.
- **Nieuwe kennis en inzichten.** Tien van de veertien respondenten zijn akkoord of helemaal akkoord; vier antwoorden neutraal. Genoemd worden onder meer de drie pijlers van onderwijsloopbaanbegeleiding, het uitwerken van een leerlijn en het versterken van de keuzebekwaamheid van leerlingen. Sommige neutrale antwoorden hangen samen met het feit dat scholen op dit vlak al een werking hadden uitgebouwd.
- **Intentie om verder met de toolkit aan de slag te gaan.** Elf van de veertien respondenten zijn akkoord of helemaal akkoord, twee antwoorden neutraal en één niet akkoord. Ook hier wijzen de open antwoorden erop dat de verdere toepassing sterk samenhangt met de beschikbare tijd en de mogelijkheid om het materiaal naar de eigen schoolcontext te vertalen. Deze resultaten vormen de basis voor de beoordeling van de mate waarin de vooropgestelde mijlpaal werd gerealiseerd.

**Wat hebben we geleerd?** De grootste uitdaging ligt volgens de respondenten niet bij de inhoud van de toolkits, maar bij de implementatie ervan. Zowel voor verhoogde zorg als voor onderwijsloopbaan geven scholen aan dat voldoende tijd nodig is om de materialen samen met collega's te bespreken, naar de eigen context te vertalen en duurzaam te verankeren in de dagelijkse praktijk. De resultaten suggereren dan ook dat de toolkits inhoudelijk sterk worden gewaardeerd, maar dat hun uiteindelijke impact afhangt van de ruimte die scholen krijgen om er beleidsmatig mee aan de slag te gaan.

#### 5.2.1.4 Vooruitblik 2026–2027

In het schooljaar 2026–2027 staat de implementatie van het ontwikkelde materiaal centraal. Vanaf 1 september 2026 wordt de leerlijn uit de toolkit 'Onderwijsloopbaan' toegepast in enkele pilootscholen. De mijlpaal en het bijbehorende procesresultaat blijven op outputniveau en richten zich op het gebruik van de toolkit in deze scholen.

## 5.3 (Buitengewoon) secundair onderwijs – rust en routines

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Visie | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(evidence-informed visie op routines via kennissessie en studiebezoek Alfrinkcollege) |
| Implementatie (toegevoegd) | Nieuw accent t.o.v. begeleidingsplan<br>(schoolbrede implementatie van gedragsroutines in PIVA, ondersteund door een VIV) |

### 5.3.1 Implementatie rust en routines

#### 5.3.1.1 Gepland-realisatie

De **implementatie van rust en routines werd in de provinciale scholen vroeg opgestart**. Dit thema vormt immers een van de strategische speerpunten van het beleidsprogramma van de raad van bestuur van Provinciaal Onderwijs Vlaanderen. De latere publicatie van het Vlaamse actieplan 'Goed gedragen' bevestigde bovendien de relevantie van deze keuze en creëerde een breed maatschappelijk en beleidsmatig draagvlak.

Bij de uitrol van dit traject lag **de focus op één school per provincie**. Om de hefboom van de begeleiding te vergroten, werd daarnaast geïnvesteerd in een pilootproject: een inspiratieschool rust en routines. Daarvoor werd doorheen het schooljaar 2025–2026 een gefaseerde en zorgvuldig voorbereide werkwijze uitgewerkt, telkens met de schoolleider en een kernteam.

**De strategie bestond erin één provinciale school te laten uitgroeien tot een inspiratieschool voor deze onderwijsinnovatie.** In een eerste fase namen we per provincie één directeur en een gedeputeerde (schoolbestuur) mee naar het Alfrinkcollege in Nederland, waar zij de concrete toepassing van rust en routines konden ervaren. De keuze om een gedeputeerde te betrekken kadert in het leiderschapsvenster van de provinciale schoolbesturen: 'Stimuleer hoge onderwijskundige ambities'. Voor dit bezoek werden vijf scholen geselecteerd die gekenmerkt

worden door een sterk beleidsvoerend vermogen en een helder onderbouwde onderwijskundige visie. Het bezoek vormde tegelijk de aanleiding voor een oproep tot kandidaatstelling voor de rol van inspiratieschool. Vanuit de provincie Antwerpen, vertegenwoordigd door gedeputeerde Luk Lemmens, en vanuit PIVA werd vervolgens een kandidatuur ingediend.

De pedagogische begeleidingsdienst adviseerde de school om een **kernteam van leraren** samen te stellen. Vervolgens bracht het volledige kernteam een bezoek aan het Alfrinkcollege. Voorafgaand aan dit bezoek volgden alle betrokken leraren een kennissessie waarin de uitgangspunten van gedrags- en leerroutines, de meerwaarde ervan en mogelijke valkuilen werden toegelicht. Na het schoolbezoek werd een bijkomend reflectiemoment georganiseerd om de opgedane inzichten te verdiepen en naar de eigen schoolcontext te vertalen. We stellen vast dat eventuele initiële scepsis bij leraren vaak afneemt wanneer zij de aanpak in een schoolcontext kunnen observeren en rechtstreeks ervaren welke impact die heeft op het leren van leerlingen.

Het kernteam van PIVA werkte vervolgens vier concrete gedragsroutines uit en nam zelf het voortouw om het volledige schoolteam van de meerwaarde ervan te overtuigen. Het verdere implementatieproces werd door de school autonoom vormgegeven, met ondersteuning van een VIV. Het consistent toepassen van gedragsroutines doorheen een school vraagt de ondersteuning van de leraren, en het proces moet telkens verder worden verfijnd op basis van de bevindingen binnen de school.

Bij de opstart nam de pedagogische begeleidingsdienst vooral een **regierol** op. In professionele dialoog met de school werden de essentiële voorwaarden en werkzame elementen voor een succesvolle implementatie in kaart gebracht en expliciet zichtbaar gemaakt. Naarmate het traject vorderde, verschoof die rol naar een ondersteunende en faciliterende positie, waarbij de VIV verder werd versterkt in zijn rol binnen de implementatie.

Vandaag is PIVA al toe aan de implementatie van zijn achtste routine. Daarmee is de school uitgegroeid tot de inspiratieschool die voor ogen stond. Andere provinciale scholen bezoeken PIVA om kennis te maken met de aanpak en zich te laten inspireren door de gerealiseerde praktijk. Met een relatief beperkte investering leverde deze aanpak een aanzienlijk resultaat op:

- de school heeft een duurzame werking rond routines uitgebouwd;
- de school fungeert als inspirerend voorbeeld voor andere provinciale scholen;
- expertise wordt van school tot school verspreid via praktijkgerichte kennisdeling.

**De positieve resultaten van deze kleinschalige inspiratieschool aanpak sterken ons in de overtuiging om dit model verder te verkennen**. Als de impact zich blijft bevestigen, willen we deze werkwijze ook inzetten bij andere onderwijsontwikkelingen en beleidsprioriteiten. Intussen hebben alle provincies stappen gezet rond rust en routines; zij worden daarbij door PIVA ondersteund via een schoolbezoek en uitwisseling van ervaringen.

Het plan van aanpak is intussen uitgegroeid tot een **waardevolle blauwdruk voor de implementatie.** Het bewust nemen van tijd om, zowel op meso- als op microniveau, over de

grenzen van de eigen organisatie heen te kijken, is daarbij een belangrijke succesfactor gebleken. Daarnaast beschouwen we de bottom-upontwikkeling, gedragen door een kerngroep van leraren, als een essentiële voorwaarde voor een breed gedragen en duurzame implementatie.

#### 5.3.1.2 Bereik

Het volledig overzicht van de acties per provincie vind je in de bijlage **Pijler Krachtige leerlingenbegeleiding | (BU)SO | MESO + MICRO | Rust en routines.**

#### 5.3.1.3 Impact

| Mijlpaal 2 | Niveau resultaatketen: outcome |
|---|---|
| **Procesresultaat** | Eén school heeft schoolbrede routines ontwikkeld en zichtbaar toegepast als inspiratie voor andere provinciale scholen (inspiratieschool). |
| **Status** | **Gerealiseerd** |
| **Indicator** | KLB – OD1 – (BU)SO – meso \| 2. Schoolleiders gebruiken schoolbrede routines ter ondersteuning van de realisatie van het doelenkader. |

**PIVA als inspiratieschool.** Het procesresultaat werd gerealiseerd. PIVA Antwerpen introduceerde een schoolbrede aanpak rond rust en routines en groeide zo uit tot de inspiratieschool die voor ogen stond.

**Andere provinciale scholen.** Voor de verbreding naar andere scholen werd voor 2025–2026 geen mijlpaal geformuleerd, maar de eerste stappen zijn wel gezet. Verschillende provinciale scholen bezochten, samen met de pedagogische begeleidingsdienst, PIVA om de aanpak en de toepassing ervan in de schoolpraktijk te leren kennen. De Wijnpers in Vlaams-Brabant startte, mede naar aanleiding van het werkbezoek aan Nederland, met de implementatie van rust en routines. Daarmee werd de aanpak binnen het provinciaal onderwijs verder verbreed.

Tegelijkertijd werden in 2025–2026 belangrijke voorbereidende stappen gezet voor een verdere opschaling. Hierdoor zijn de voorwaarden gecreëerd om vanaf het schooljaar 2026–2027 in **vier provincies** verder aan de slag te gaan met de implementatie van schoolbrede routines.

#### 5.3.1.4 Vooruitblik 2026–2027

In 2026–2027 formuleren we de mijlpaal op het niveau van outcome. Twee initiatieven staan daarbij centraal.

**Investering in de inspiratieschool.** Vanaf het schooljaar 2026–2027 gaat de pedagogische begeleidingsdienst een structurele samenwerking aan met PIVA en voorziet hiervoor 0,20 FTE, ter ondersteuning en verdere uitbouw van de werking van de inspiratieschool. Zo willen we de expertise rond rust en routines duurzaam verankeren en breed toegankelijk maken binnen het provinciaal onderwijs.

**Uitbreiding naar andere provinciale scholen.** De focus verschuift van introductie en voorbereiding naar implementatie. De scholen die in 2025–2026 kennismaakten met de aanpak, ontwikkelen zelf schoolbrede routines en passen die zichtbaar toe, met PIVA als inspiratiebron.

## 5.4 (Buitengewoon) secundair onderwijs – inclusie

### 5.4.1 Implementatie inclusie

#### 5.4.1.1 Gepland-realisatie

**Op vraag van de scholen werd binnen OD1 op mesoniveau voorlopig geen expliciete focus rond inclusieve schoolontwikkeling opgenomen.** Scholen gaven aan dat hun prioriteiten momenteel vooral liggen bij het versterken van krachtige leeromgevingen, Nederlands en wiskunde. Daarom werd een afwachtende houding aangenomen tot de lancering van de oproep voor pioniersscholen.

In overleg met de raad van bestuur van POV werd het begeleidingsplan uitgebreid met een bijkomende opdracht rond **inclusie binnen OD1 - MESO.** Tijdens dezelfde vergadering werden ook afspraken gemaakt over de kandidaatstelling voor het pioniersschoolproject. In consensus werd beslist de kandidatuur van de provincie Limburg te ondersteunen.

De pedagogische begeleidingsdienst nam een faciliterende rol op bij de uitwerking van de kandidatuur voor de pioniersschool, en zat het vakbondsoverleg in het kader van deze aanvraag voor. Intussen werd de kandidatuur door de Vlaamse Regering goedgekeurd en is POV toegetreden tot het consortium rond **de pioniersschool**. Dit consortium bestaat uit **De Wissel, APP School, PCLB Limburg en Leersteuncentrum Limburg.** Om het consortium optimaal te ondersteunen, wordt vanaf het schooljaar 2026–2027 een bijkomende pedagogisch begeleider aangesteld via verschuiving van middelen binnen de pedagogische begeleidingsdienst.

Voor het eerste werkingsjaar zetten we prioritair in op **de uitbouw van een duurzaam samenwerkingsmodel**. Centraal staat de voorbereiding van een sterke en geïntegreerde samenwerking tussen schoolinterne actoren en schoolnabije externe partners. Vanuit gedeelde structuren, visies, kaders en kernwaarden willen we samen kwaliteitsvol inclusief onderwijs realiseren dat is afgestemd op zowel de algemene als de specifieke onderwijsbehoeften van alle leerlingen.

#### 5.4.1.2 Bereik

Niet van toepassing.

#### 5.4.1.3 Impact

Niet van toepassing.

#### 5.4.1.4 Vooruitblik 2026–2027

Het gekozen procesresultaat zal gekoppeld worden aan de evolutie van het project.

# 6 OD2 PBD-KLB | Micro - Leerlingenbegeleiding op de klasvloer

## 6.1 (Buitengewoon) secundair onderwijs

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan, op vraag (gesprekstechnieken in SLF en SLE) |
| Materiaal | Geïntegreerd in OD1 meso (toolkit onderwijsloopbaan, zie 5.2.1) |

### 6.1.1 KLB op de klasvloer

#### 6.1.1.1 Gepland-realisatie

In het begeleidingsplan 2025–2030 werd binnen OD2 opgenomen dat leraren op vraag zouden worden geprofessionaliseerd. Zoals aangegeven in de globale reflectie, werden in de praktijk nauwelijks vragen in deze richting ontvangen.

Op basis hiervan hebben we beslist om deze operationele doelstelling binnen het begeleidingsplan 2025–2030 te schrappen. Wanneer zich alsnog een vraag voordoet, gaan we in eerste instantie na of we een makelaarsrol kunnen opnemen. Is dat niet mogelijk, dan bekijken we intern hoe we er het best op kunnen inspelen.

Gelet op de aard en de beperkte omvang van de vragen, verwachten we dat het inschakelen van een makelaar in veel gevallen een gepaste en efficiënte oplossing biedt. Dat creëert bovendien ruimte om de voorziene middelen te heroriënteren naar het mesoniveau, met als prioriteit de nieuwe opdracht rond de begeleiding van het consortium van de pioniersschool (De Wissel, APP School, PCLB Limburg en Leersteuncentrum Limburg) en de verdere uitbouw daarvan.

#### 6.1.1.2 Bereik

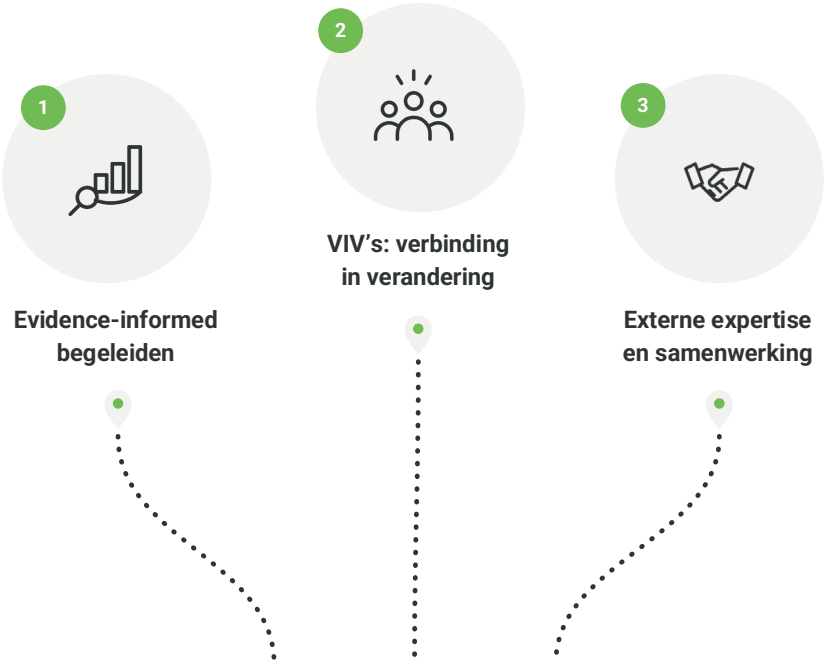
We bereikten 2 scholen met een thematische begeleiding: SLF met het thema gesprekstechnieken en SLE met het thema nieuwe autoriteit.

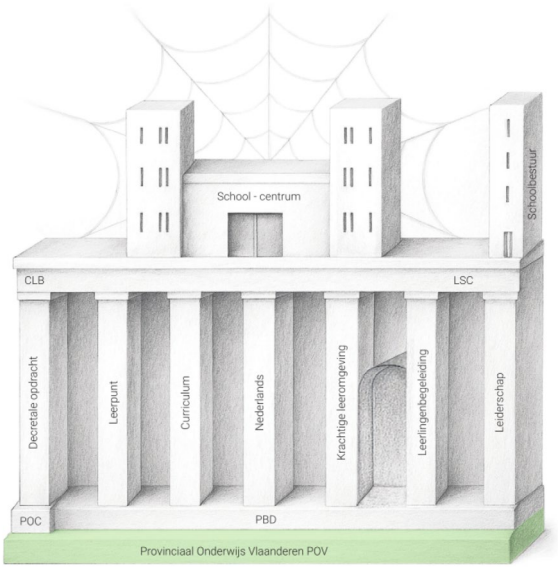
#### 6.1.1.3 Impact

Niet van toepassing - vraaggestuurde begeleiding.

# Pijler Provinciaal Leiderschap

DRIE TRANSITIES




LEIDRAAD: ONS BEGELEIDINGSPLAN

# 1 Inleiding

De pijler Provinciaal Leiderschap (PLV) wil binnen het begeleidingsplan 2025–2030 het leiderschap in scholen, centra en schoolbesturen versterken, met een specifieke focus op doelgericht onderwijskundig leiderschap. Het **Provinciaal Leiderschapsvenster** is daarbij ons kompas. De pijler telt vijf operationele doelen, die zich allemaal op mesoniveau situeren.

Vier operationele doelen richten zich tot school- en centrumleiders. Met OD1 ondersteunen we hen bij de opmaak en monitoring van hun beleidsplan. De eerste pijler van het Provinciaal Leiderschapsvenster, 'richting geven', vormt daarvan de kern. Het GOK-beleidsplan maakt deel uit van 'richting geven'. Daarom ondersteunen we scholen in OD2 bij de opmaak en monitoring van hun GOK-beleidsplan, overeenkomstig het decretaal kader. In OD 3 bundelen we de vier andere pijlers van het Provinciaal Leiderschapsvenster, omdat ze in de praktijk sterk met elkaar verweven zijn. In 2025–2026 lag de focus daarbij op de leiderschapspijlers 2, 4 en 5. OD5 richt zich op het kwaliteitsvol inrichten van duaal leren, dat de voorbije jaren een speerpunt van het provinciaal onderwijs was.

Met OD4 richten we ons tot de schoolbesturen. We ondersteunen hen bij het effectief invullen van hun subsidiariteitsrol ten opzichte van de scholen en centra. Het **Provinciaal Leiderschapsvenster voor schoolbesturen** is daarbij het referentiekader.

De pijler staat niet los van de andere pijlers. Twee leiderschapspijlers, 'voorzien in een doeltreffende schoolorganisatie' en 'verbeteren van leren en onderwijsprocessen', komen ook aan bod in de pijlers CUR, NED, KLO en KLB. Elk van die pijlers bevat minstens één operationeel doel op mesoniveau. Zo verbinden we het leiderschap op schoolniveau met de veranderingen in de klas.

# 2 Globale reflectie

In het eerste jaar van het begeleidingsplan 2025–2030 werkten we binnen alle vijf operationele doelen. Niet elk doel werd uitgevoerd zoals gepland: OD4 kreeg een versnelling, binnen OD3 en OD5 stuurden we bij op basis van de vastgestelde noden.

Binnen OD1 ontwikkelden we een concept en een digitale tool voor het beleids- en implementatieplan, op basis van het EI-model van Leerpunt en de implementatiecyclus van de EEF. We testten de tool uit in drie scholen secundair onderwijs met hoge noden. De scholen van het (buitengewoon) basisonderwijs gebruikten bewust alleen het concept, bij de implementatie van het kennisrijk curriculum, om hun werkdruk niet verder te verhogen.

Binnen OD2 begeleidden we alle scholen secundair onderwijs bij hun GOK-plan. Alle plannen voldoen aan de decretale voorwaarden. Dat toont nog niet aan dat scholen ook een doelgericht GOK-beleid voeren. Uit de bevraging blijkt bovendien dat 74% van de schoolleiders ondersteuning vraagt bij de effectmeting. Daar ligt de volgende stap.

Binnen OD3 gaven we het directeurenplatform een duidelijke focus op materiaal, vertrekkend vanuit de pijlers van het begeleidingsplan. De één-op-één begeleiding richtten we op de leiderschapspijlers 2, 4 en 5. Rond pijler 3, ‘voorzien in een doeltreffende schoolorganisatie’, bieden we niet langer proactief begeleiding aan. Uit onze contacten met schoolleiders en uit de Onderwijsspiegel 2026 blijkt dat schoolleiders daar al sterk staan. We zetten onze capaciteit in waar de noden het grootst zijn. Vragen over schoolorganisatie blijven niet onbeantwoord: we brengen schoolleiders in contact met collega-directeurs die met vergelijkbare vraagstukken ervaring hebben (11.2). Schoolorganisatie komt bovendien aan bod in de meso-doelen van de pijlers CUR, NED, KLO en KLB.

OD4 werd verder uitgediept dan voorzien. Een nieuwe dynamiek in het schoolbestuur van de provincie Antwerpen gaf ruimte om het Provinciaal Leiderschapsvenster voor schoolbesturen versneld uit te bouwen. We focusten op drie domeinen: hoge onderwijskundige ambities stimuleren, de school of het centrum als lerende organisatie versterken en datagedreven en evidence-informed keuzes activeren. We bereikten alle vijf provinciale schoolbesturen.

Binnen OD5 stelden we nagenoeg geen begeleidingsvragen vast. Scholen zijn volop bezig met de inkanteling van het DBSO in het voltijds secundair onderwijs, waarbij vestigingen en aanbod worden herschikt of afgebouwd. Vanuit andere voltijdse scholen is er geen vraag naar een aanloopfase. Inhoudelijke vragen blijken bovendien vaak curriculumvragen te zijn; die nemen we voortaan op binnen de pijler CUR. Vanaf 2026–2027 rapporteren we daarom niet langer afzonderlijk over duaal leren binnen PLV.

# 3 Globaal bereik

## 3.1 FTE-realisatie

Onderstaande tabel toont hoe de gerealiseerde personeelsinzet zich verhoudt tot de operationeel realiseerbare personeelscapaciteit binnen de pijler Provinciaal Leiderschapsvenster, uitgesplitst per doelgroep.

| Doelgroep | Operationeel realiseerbare FTE | Gerealiseerde FTE | Realisatiegraad |
|---|---|---|---|
| Provinciaal leiderschapsvenster – scholen en centra * | 0,85 | 1,16 | 136,62% |
| Provinciaal leiderschapsvenster – besturen | 0,40 | 0,51 | 128,25% |
| Duaal leren (Bu)SO | 0,10 | 0,03 | 26,85% |
| **Totaal** | **1,35** | **1,70** | **126,01%** |

* inclusief beleidsplannen (OD1, 0,10 FTE) en GOK-beleidsplannen (OD2, 0,05 FTE)

Binnen de pijler Provinciaal Leiderschapsvenster (PLV) werd in 2025–2026 1,70 FTE gerealiseerd, tegenover 1,35 operationeel realiseerbare FTE. De globale realisatiegraad bedraagt daarmee 126,01%.

Voor de scholen en centra ligt de inzet traditioneel hoger dan voorzien. Ook dit jaar bleef de overschrijding nagenoeg op hetzelfde niveau. Voor de schoolbesturen lag de inzet eveneens hoger dan gepland (128,25%), wat aansluit bij de versnelling binnen OD4. Voor duaal leren bleef de inzet ver onder de planning (26,85%). Door de inkanteling in het voltijds secundair onderwijs nam de vraag naar afzonderlijke begeleiding sterk af.

## 3.2 Tijdsverdeling per operationeel doel

Onderstaande tabel toont hoe de geregistreerde tijd binnen de pijler Provinciaal Leiderschapsvenster verdeeld is over de operationele doelen, in vergelijking met de voorziene verdeling.

| Operationeel doel | Voorziene uren | Geregistreerde uren | Voorzien aandeel | Gerealiseerd aandeel |
|---|---|---|---|---|
| OD1 PBD-PLV \| Meso – Beleidsplannen | 108,00 | 349,45 | 7,41% | 19,01% |
| OD2 PBD-PLV \| Meso – GOK-beleidsplannen in (Bu)SO | 54,00 | 132,20 | 3,70% | 7,20% |
| OD3 PBD-PLV \| Meso – Provinciaal leiderschapsvenster 2, 4 en 5 | 756,00 | 772,55 | 51,85% | 42,05% |
| OD4 PBD-PLV \| Meso – Schoolbesturen | 432,00 | 554,05 | 29,63% | 30,16% |

| Operationeel doel | Voorziene uren | Geregistreerde uren | Voorzien aandeel | Gerealiseerd aandeel |
|---|---|---|---|---|
| OD5 PBD-PLV \| Meso – Duaal leren (Bu)SO | 108,00 | 29,00 | 7,41% | 1,58% |
| **Totaal** | **1.458,00** | **1.837,25** | **100,00%** | **100,00%** |

Het zwaartepunt van de pijler ligt bij het Provinciaal Leiderschapsvenster: de begeleiding van schoolleiders (OD3) en de ondersteuning van de schoolbesturen (OD4) nemen samen 72,21% van de geregistreerde tijd in. De tijdsbesteding weerspiegelt zo de kernopdracht van de pijler: het versterken van het onderwijskundig leiderschap op school- en op bestuursniveau.

De extra inzet ten opzichte van de planning ging vooral naar de beleidsplannen (OD1) en de GOK-beleidsplannen (OD2). Voor beide operationele doelen samen werd bijna drie keer zoveel tijd geregistreerd als voorzien. Bij OD1 begeleidden we scholen intensiever bij hun beleidsplanning dan voorzien. Daarbij maakten we de digitale beleids- en implementatietool, oorspronkelijk ontwikkeld voor het beleidsplan van POV, ook toepasbaar voor de scholen. Bij OD2 begeleidden we alle scholen (buitengewoon) secundair onderwijs opnieuw bij hun GOK-plan. OD3 bleef in uren nagenoeg op de planning; het kleinere aandeel ervan is het gevolg van de grotere inzet elders. Ook voor de schoolbesturen werd meer tijd geregistreerd dan voorzien, in lijn met de versnelling binnen OD4. Duaal leren (OD5) nam slechts een marginaal deel van de tijd in.

We concluderen dat de inzet binnen de pijler aansloot bij de prioriteiten van het begeleidingsplan. De begeleiding bij beleidsplanning vroeg wel meer tijd dan voorzien. Daar spelen we in 2026–2027 op in. We bekijken hoe we die begeleiding en de registratie ervan het best organiseren, zodat de inzet beter aansluit bij de planning.

## 3.3 Bereik van scholen, centra en besturen

Onderstaande tabel toont per type organisatie hoeveel scholen, centra en besturen binnen de pijler Provinciaal Leiderschapsvenster werden bereikt, ten opzichte van het totale aantal.

| Organisatie | # scholen / centra / besturen | # bereikte scholen / centra / besturen | Percentage |
|---|---|---|---|
| POV schoolbesturen | 5 | 5 | 100% |
| POV scholen (buitengewoon) basisonderwijs | 6 | 6 | 100% |
| *BAO* | *2* | *2* | |
| *BUBAO* | *4* | *4* | |
| POV scholen (buitengewoon) secundair onderwijs | 28 | 28 | 100% |
| *SO* | *24* | *24* | |
| *BUSO* | *3* | *3* | |

| Organisatie | # scholen / centra / besturen | # bereikte scholen / centra / besturen | Percentage |
|---|---|---|---|
| *Deeltijds SO* | *1* | *1* | |
| POV centra volwassenenonderwijs | 4 | 4 | 100% |
| POV Leersteuncentra | 2 | 2 | 100% |
| **Totaal** | **45** | **45** | **100%** |

De pijler bereikte alle 45 provinciale organisaties (100%): de vijf schoolbesturen, alle scholen (buitengewoon) basis- en secundair onderwijs, de centra voor volwassenenonderwijs en de twee leersteuncentra.

Dat brede bereik sluit aan bij de opzet van de pijler. Het Provinciaal Leiderschapsvenster richt zich niet op een beperkte groep scholen met specifieke noden, maar vormt een gemeenschappelijk kader voor het leiderschap binnen het hele provinciaal onderwijs. Naast school- en centrumleiders ondersteunen we daarbij ook de schoolbesturen als afzonderlijke doelgroep.

## 3.4 Klasvloerpercentage

Onderstaande tabel toont per operationeel doel welk aandeel van de volledige operationeel realiseerbare personeelsinzet werd besteed aan professionaliseringsinitiatieven in de klasvloercontext.

| Operationeel doel | Volledige operationeel realiseerbare personeelsinzet in uren | Geregistreerde uren professionaliserings-initiatieven | Klasvloerpercentage |
|---|---|---|---|
| OD1 PBD-PLV \| Meso – Beleidsplannen | 126,92 | 275,00 | 216,67% |
| OD2 PBD-PLV \| Meso – GOK-beleidsplannen in (Bu)SO | 63,46 | 112,75 | 177,67% |
| OD3 PBD-PLV \| Meso – Provinciaal leiderschapsvenster 2, 4 en 5 | 888,44 | 520,55 | 58,59% |
| OD4 PBD-PLV \| Meso – Schoolbesturen | 507,68 | 266,05 | 52,41% |
| OD5 PBD-PLV \| Meso – Duaal leren (Bu)SO | 126,92 | 5,00 | 3,94% |
| **Totaal** | **1.713,42** | **1.179,35** | **68,83%** |

Met een klasvloerpercentage van 68,83% realiseert de pijler PLV de norm van 60%. Samen met KLB is PLV de enige pijler die de norm in 2025–2026 haalt.

Dat hoge percentage heeft twee verklaringen. Ten eerste bestaat de werking van PLV grotendeels uit initiatieven waarbij begeleiders rechtstreeks met school- en centrumleiders, VIV's en bestuursleden werken: het directeurenplatform, de directeurenopleiding, de één-op-één begeleiding

en de contactmomenten rond de GOK-plannen. Al die initiatieven worden tot de klasvloercontext gerekend. Ten tweede zet de indicator de geregistreerde uren af tegen de voorziene personeelsinzet. Omdat binnen PLV meer werd ingezet dan voorzien, ligt ook het klasvloerpercentage hoger. Daardoor overschrijden de beleidsplannen (OD1) en de GOK-beleidsplannen (OD2) zelfs de 100%.

Het percentage moet daarom met de nodige voorzichtigheid worden gelezen. Het toont dat de inzet binnen PLV sterk gericht was op rechtstreeks werk met onderwijsprofessionals, maar het is deels ook een gevolg van de hogere inzet. Bovendien werkt PLV op mesoniveau. De doorwerking naar de klas verloopt onrechtstreeks, via versterkt leiderschap en beleid.

## 3.5 Overkoepelende conclusie

In 2025–2026 bereikte de pijler Provinciaal Leiderschapsvenster alle organisaties binnen de doelgroep: scholen, centra, schoolbesturen en leersteuncentra. De begeleiding was gericht op het versterken van het leiderschap van school- en centrumleiders en schoolbesturen en verliep overwegend via rechtstreeks contact met de betrokken leiders en bestuursleden.

De personeelsinzet lag in totaal hoger dan voorzien, maar verschilde naargelang het begeleidingsthema. Vooral de begeleiding bij beleidsplanning en GOK-plannen vroeg meer inzet dan gepland, terwijl de inzet voor duaal leren ruim onder de planning bleef. Deze verschillen onderstrepen de noodzaak om de personeelsinzet per begeleidingsthema nauwkeuriger te plannen en tijdens het schooljaar op te volgen.

De volledige onderbouwing van de bereikcijfers is opgenomen in de ‘Bijlage 4 | Bereik’ bij dit verslag.

# 4 Globale impact

Zoals beschreven in het onderdeel POV als organisatie (9.2.1), bouwen we de realisatie van impact binnen deze pijler voortaan stapsgewijs op via de niveaus van de resultaatketen. Die keten onderscheidt vier opeenvolgende niveaus: input, output, outcome en impact (Funnell & Rogers, 2011). De realisatie van elk operationeel doel verloopt volgens deze logica.

Per operationeel doel bepalen we jaarlijks op welk niveau van de resultaatketen we de mijlpaal formuleren, afhankelijk van de fase van het traject. Een traject kan daarbij meerdere jaren op hetzelfde niveau blijven. Waar een mijlpaal met een procesresultaat wordt geformuleerd, volgen we de realisatie daarvan op. Waar dat niet gebeurt, lichten we die keuze toe.

## Voorafgaande opmerking

In 2025–2026 werden de procesresultaten binnen PLV afzonderlijk bevraagd in het (buitengewoon) secundair onderwijs. Voor het (buitengewoon) basisonderwijs gebeurde de bevraging geïntegreerd binnen curriculum en Nederlands, in het kader van de uitrol van het kennisrijk curriculum. Vanaf 2026–2027 voorzien we ook voor het (buitengewoon) basisonderwijs een afzonderlijke bevraging.

## 4.1 Keuze van het procesresultaat

Voor OD1 kozen we voor een opstap op inputniveau, gericht op de ontwikkeling van een concept en een bijbehorende beleids- en implementatietool voor scholen. Daarmee leggen we de basis om in een volgende fase te evolueren naar outputniveau, waarbij we nagaan in welke mate de tool schoolleiders ondersteunt bij hun beleidsvoering. Voor OD1 formuleerden we daarom nog geen mijlpaal met procesresultaat.

Voor OD2 en OD3 werden de mijlpalen reeds op outputniveau geformuleerd. Het outputniveau sluit aan bij module 1, blok 1 van het EDBI-instrument en heeft betrekking op de onmiddellijke opbrengsten van de begeleiding: de waardering van de begeleiding, de bruikbaarheid van de aangeboden ondersteuning en de mate waarin deelnemers aangeven nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden te hebben verworven.

Net als OD1 situeert OD4 (schoolbesturen) zich op inputniveau. We zetten de eerste stappen om de schoolbesturen te sensibiliseren voor het opnemen van hun subsidiariteitsrol, met het Provinciaal Leiderschapsvenster voor schoolbesturen als referentiekader. Voor de schoolbesturen, en in het bijzonder voor het ambtelijke niveau, betekent dit een fundamentele paradigmawissel. Daarom is het belangrijk dit veranderingsproces zorgvuldig en doelgericht te begeleiden. Tijdens dit schooljaar investeerde de pedagogische begeleidingsdienst vooral in begeleiding die de mogelijke impact van een schoolbestuur binnen zijn subsidiariteitsrol zichtbaar en bespreekbaar maakt. Zo leggen we de basis voor een sterker en meer doelgericht bestuurlijk leiderschap ten

dienste van de onderwijskwaliteit. Ook voor OD4 formuleerden we daarom geen mijlpaal met procesresultaat.

Voor OD5 (duaal leren) formuleerden we geen mijlpaal met procesresultaat, gezien de beperkte uitrol van dit operationeel doel door het geringe aantal ondersteuningsvragen.

## 4.2 Realisatie van de procesresultaten

Onderstaande tabel geeft een samenvattend overzicht van de stand van zaken van de mijlpalen en procesresultaten binnen de pijler PLV. De verdere toelichting en analyse volgen bij de bespreking van de afzonderlijke operationele doelen in de hoofdstukken 5 tot en met 9.

| OD | Doelgroep \| thema | Niveau resultaatketen | Mijlpaal | Status |
|---|---|---|---|---|
| OD1 – meso | School- en centrumleiders \| beleidsplannen | Input | Opstap: concept en digitale beleids- en implementatietool waarmee de voortgang via mijlpalen systematisch kan worden gemonitord | **Niet van toepassing** |
| OD2 – meso | School- en centrumleiders (Bu)SO \| GOK-beleidsplannen | Output | Mijlpaal 1: 100% van de GOK-plannen voldoet aan de decretale voorwaarden | **Gerealiseerd** |
| OD3 – meso | School- en centrumleiders \| Provinciaal Leiderschapsvenster | Output | Mijlpaal 1: 90% van de schoolleiders voelt zich ondersteund en gestimuleerd door een onderwijskundig directeurenplatform met focus op materiaal | **Onvoldoende gegevens** |
| OD3 – meso | School- en centrumleiders \| Provinciaal Leiderschapsvenster | Output | Mijlpaal 2: 90% van de schoolleiders geeft aan dat de inzichten van POV bijdragen tot beleidsbeslissingen (pijlers van het Provinciaal Leiderschapsvenster) | **Onvoldoende gegevens** |
| OD4 – meso | Schoolbesturen \| Provinciaal Leiderschapsvenster voor schoolbesturen | Input | Opstap: provinciaal leiderschapsvenster voor schoolbesturen | **Niet van toepassing** |
| OD5 – meso | School- en centrumleiders (Bu)SO \| duaal leren | - | Geen mijlpaal (beperkte uitrol) | **Niet van toepassing** |

OD1 (beleidsplannen) en OD4 (schoolbesturen) situeren zich op inputniveau. Voor deze operationele doelen werden geen mijlpalen met procesresultaat geformuleerd.

Voor OD2 (GOK-beleidsplannen) werd de mijlpaal gerealiseerd: alle GOK-plannen voldoen aan de decretale voorwaarden.

Binnen OD3 (Provinciaal Leiderschapsvenster) wijzen de resultaten voor de mijlpaal over de inhoudelijke versterking van het directeurenplatform op een positieve waardering: alle bevraagde schoolleiders geven aan dat het materiaal een meerwaarde heeft. De bevraging laat echter niet toe om vast te stellen of de vooropgestelde norm van 90% werd bereikt. De meting voor de tweede mijlpaal, die moest nagaan in welke mate de inzichten van POV bijdragen tot beleidsbeslissingen, bleek bovendien methodologisch onvoldoende adequaat om de vooropgestelde mijlpaal op een betrouwbare en onderbouwde manier te beoordelen. De verzamelde gegevens bieden niettemin waardevolle inzichten in de verschillende leiderschapspijlers. Hoewel ze geen sluitende uitspraak toelaten over het behalen van de mijlpalen, geven ze wel richting aan de verdere ontwikkeling en gerichte bijsturing van de begeleiding. We bespreken deze bevindingen bij OD3.

Voor OD5 (duaal leren) werd geen mijlpaal geformuleerd. Door het geringe aantal ondersteuningsvragen bleef de uitrol van dit operationeel doel beperkt.

## 4.3 Globale vooruitblik 2026–2027

In 2026–2027 verschuift OD1 (beleidsplannen) van ontwikkelwerk op inputniveau naar het evalueren van de ondersteunende waarde van de digitale beleids- en implementatietool op outputniveau.

Voor OD2 (GOK) behouden we het outputniveau en verschuiven we de inhoudelijke focus naar ondersteuning bij datagebruik, monitoring en evaluatie van het GOK-beleid.

Voor OD3 (Provinciaal Leiderschapsvenster) behouden we de twee oorspronkelijk voor 2025–2026 vooropgestelde mijlpalen op outputniveau, aangezien de beschikbare data onvoldoende geschikt waren om de realisatie ervan te beoordelen. We investeren daarom prioritair in een valide en doelgerichte meetmethode die een betrouwbare en onderbouwde evaluatie van de beoogde procesresultaten mogelijk maakt.

Voor OD4 (schoolbesturen) behouden we voorlopig het inputniveau als opstap. Na de versnelling van dit schooljaar maken verschillende contextuele ontwikkelingen binnen de schoolbesturen, waaronder wissels in de ambtelijke leiding, een tragere en meer gefaseerde implementatie noodzakelijk.

OD5 (duaal leren) vervalt als afzonderlijk operationeel doel, omdat er vanuit de scholen onvoldoende ondersteuningsvragen komen; vragen over duaal leren blijven we vraaggestuurd opnemen (9.1.1.4).

# 5 OD1 PBD-PLV | Meso – Beleidsplannen

## 5.1 (Buitengewoon) basisonderwijs en secundair onderwijs

De acties binnen het (buitengewoon) basisonderwijs worden vanuit twee invalshoeken verantwoord. De eerste tabel vertrekt vanuit de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs en geeft per strategische doelstelling (SD) aan in welke mate de acties gerealiseerd zijn en waaruit dat blijkt. De tweede tabel situeert dezelfde acties binnen de pijlers van het begeleidingsplan 2025–2030 en maakt duidelijk hoe ze bijdragen aan de begeleidingsopdracht van POV.

| Acties | Relatie tot subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs | Indicator |
|---|---|---|
| SD3 Professionalisering | Geconcretiseerd volgens de subsidieaanvraag | Implementatieplan wiskunde |

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan |
| Materiaal | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan- digitale tool; in (Bu)BaO enkel het concept, onder digitale beleids- en implementatietool |
| Data | Deels geconcretiseerd: het meetplan en de dashboards in de digitale tool werden alleen in de drie pilootscholen secundair onderwijs ingezet |

### 5.1.1 Beleids- implementatieplannen

#### 5.1.1.1 Gepland-realisatie

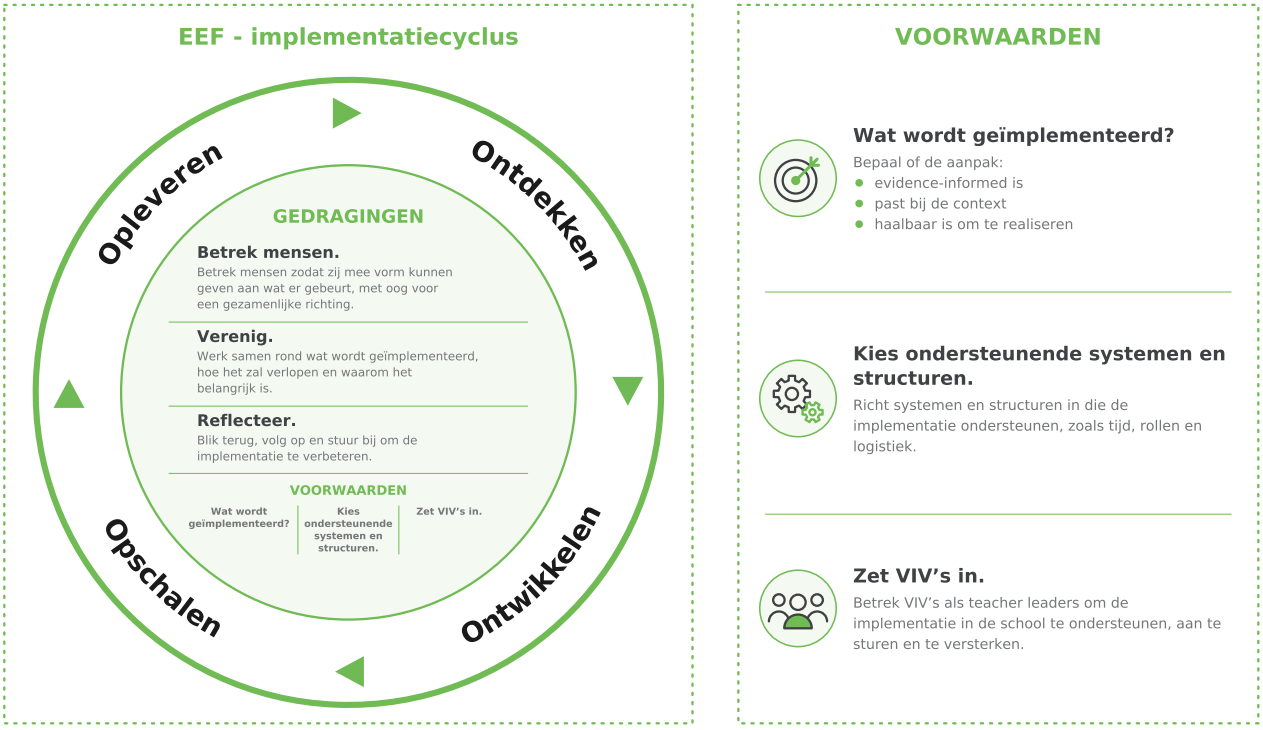
In ons begeleidingsplan 2025–2030 namen we ons voor om scholen te begeleiden bij het opstellen van beleidsplannen. Daarbij voorzagen we drie acties: professionalisering, een model als ondersteunend materiaal en het gebruik van data bij beeldvorming en monitoring. We hebben deze drie acties aan onze scholen aangeboden.

***Actie: materiaal (OD3.3 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

In uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs (OD3.3) en in lijn met ons begeleidingsplan 2025–2030 ontwikkelden we materiaal dat scholen ondersteunt bij het planmatig vormgeven van hun beleid. Concreet werkten we een concept voor het beleidsplan uit. Daarbij baseerden we ons op twee kaders: het model Evidence-informed werken in de school (Leerpunt) en de implementatiecyclus uit *A School's Guide to Implementation* (EEF).




*Evidence-informed onderwijs (Leerpunt)*




*Implementatiecyclus (EEF, A School's Guide to Implementation)*

Op basis van dat concept ontwikkelden we een digitale beleids- en implementatietool, oorspronkelijk voor het beleidsplan van POV, en maakten hem nadien toepasbaar voor de scholen.

De scholen van **het (buitengewoon) basisonderwijs hebben enkel het concept van het beleids- en implementatieplan gebruikt** in het kader van de implementatie van het kennisrijk curriculum. We hebben er bewust voor gekozen om in deze fase nog niet met de digitale tool te werken, rekening houdend met de aanzienlijke werkdruk waarmee schoolleiders bij de implementatie van het kennisrijk curriculum worden geconfronteerd. Door eerst te focussen op het verwerven van inzicht in de onderliggende principes van een planmatige en gefaseerde implementatie, willen we vermijden dat de introductie van een bijkomend instrument als een extra belasting wordt ervaren.

De **digitale beleids- en implementatietool werd wel uitgetest in drie scholen voor secundair onderwijs met hoge noden**, in het kader van de ontwikkeling van hun beleidsplannen binnen de pijlers Krachtige Leeromgeving (KLO), Nederlands (NED) en Krachtige Leerlingbegeleiding (KLB). De keuze voor deze drie scholen was weloverwogen en vertrok vanuit de vastgestelde nood aan versterking van het strategisch en planmatig beleidsvoerend vermogen. Met de inzet van de tool beogen we schoolleiders en hun kernteams te ondersteunen bij het formuleren van onderbouwde beleidsprioriteiten, het vertalen ervan naar concrete en haalbare acties en het systematisch opvolgen van de implementatie.

Een **belangrijke meerwaarde** van de digitale tool is de integratie van een **meetplan** en de mogelijkheid om de voortgang van de implementatie systematisch op te volgen. Via ingebouwde **dashboards** krijgen scholen inzicht in de geplande en uitgevoerde acties. Dit ondersteunt hen bij het bewaken van de voortgang en het tijdig bijsturen van hun implementatieproces.

Tijdens de pilootfase bleek gebruiksvriendelijkheid een cruciale voorwaarde voor een succesvolle toepassing in de schoolpraktijk. Wat we aanvankelijk onvoldoende hadden voorzien, was dat het verbeteren van de gebruiksvriendelijkheid ook zou leiden tot een verdere inhoudelijke afstemming op de specifieke behoeften van scholen. Op basis van hun ervaringen en feedback werden verschillende aanvullingen doorgevoerd, waaronder de mogelijkheid om documenten op te laden.

---

**Wat hebben we geleerd?** De eerste ervaringen met het beleids- en implementatieplan bevestigen dat de invoering ervan een **complex en tijdsintensief veranderingsproces** is. Zowel bij de pedagogische begeleidingsdienst als bij de scholen vraagt het tijd om vertrouwd te raken met de overkoepelende evidence-informed kaders en ze systematisch toe te passen binnen concrete verandertrajecten.

**Fase ‘ontdekken’ van de implementatiecyclus EEF.** Schoolleiders ervaren een begrijpelijke druk om snel tot concrete acties te komen en de onderwijskwaliteit zichtbaar te versterken. Daardoor kan de tijd die nodig is voor een grondige analyse van de beginsituatie aanvankelijk als vertragend worden ervaren.

**Mijlpalen en procesresultaten**. Ook het werken met mijlpalen en procesresultaten is voor verschillende schoolleiders relatief nieuw. Tegelijk stellen we vast dat zij de meerwaarde ervan erkennen: het expliciteren van tussentijdse resultaten biedt structuur, maakt de voortgang van het veranderingsproces beter zichtbaar en ondersteunt een meer systematische opvolging.

**Eigen schoolcontext primeert.** Tot slot blijkt dat schoolleiders behoefte hebben om het instrument af te stemmen op de eigen schoolcontext en bestaande beleidsinstrumenten. We beschouwen het ontwikkelde beleids- en implementatieplan daarom niet als een verplicht of uniform instrument. POV biedt het aan als ondersteunend kader wanneer een school nog niet over een eigen, volwaardig instrument beschikt. Waar al schooleigen instrumenten aanwezig zijn, wordt daarop voortgebouwd, met behoud van de essentiële principes uit de overkoepelende kaders. Deze ervaringen bevestigen dat de verdere uitrol niet gebaat is bij een uniforme toepassing van de tool, maar bij contextgerichte begeleiding waarbij de onderliggende implementatieprincipes richtinggevend zijn en het instrument ondersteunend is.

#### 5.1.1.2 Bereik

Bij de uitrol van de digitale beleids- en implementatietool lag de focus in de eerste plaats op drie scholen secundair onderwijs met hoge noden: SCA, SCC en SOC. In het (buitengewoon) basisonderwijs begeleidden we alle zes scholen bij hun beleids- en implementatieplan voor de uitrol van het kennisrijk curriculum.

#### 5.1.1.3 Impact

Niet van toepassing.

#### 5.1.1.4 Vooruitblik 2026–2027

Na de ontwikkeling en een eerste pilootfase van de digitale beleids- en implementatietool verschuift de focus in 2026–2027 naar het evalueren van de ondersteunende waarde ervan op outputniveau. We gaan na in welke mate de tool schoolleiders van de pilootscholen helpt bij het versterken van de leiderschapspijler ‘Richting geven’ van het Provinciaal Leiderschapsvenster. Daarbij besteden we bijzondere aandacht aan het formuleren van onderbouwde beleidsprioriteiten, het planmatig uitwerken van acties en het monitoren van de voortgang.

# 6 OD2 PBD-PLV | Meso - GOK-beleidsplannen in (Bu)SO

## 6.1 (Buitengewoon) secundair onderwijs

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(minstens drie contactmomenten per school) |
| Materiaal | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(model GOK-plan op basis van decretaal kader) |
| Data | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(datavragen voor beeldvorming, indicatoren voor monitoring) |

### 6.1.1 GOK-plannen

#### 6.1.1.1 Gepland-realisatie

In ons begeleidingsplan 2025–2030 hebben we ons geëngageerd om scholen te ondersteunen bij het voeren van een gelijkekansenbeleid ondersteund door een GOK-plan dat voldoet aan de decretale voorwaarden.

Concreet stelden we de scholen een model voor een GOK-plan ter beschikking dat vertrekt vanuit de eigen schooldata en de SES-kenmerken van hun leerlingen. De operationele doelen binnen dit model richten zich specifiek op de SES-leerlingen. Daarnaast ondersteunden we de scholen bij de beeldvorming via gerichte datavragen en bij de monitoring via de uitwerking van indicatoren.

We hebben ervoor gekozen om alle scholen dit jaar opnieuw te begeleiden, gefaseerd en met minstens drie contactmomenten per school: regelgeving, feedback op het GOK-plan en ondersteuning om het effect te meten en het GOK-plan te evalueren. Daarbij controleerden we ditmaal of de documenten effectief voldoen aan de decretale voorwaarden. Volgend schooljaar willen we vooral inzetten op monitoring.

#### 6.1.1.2 Bereik

Het volledig overzicht van de acties per provincie vind je in de bijlage Pijler Provinciaal leiderschapsvenster | (BU)BAO + (BU)SO | GOK-plan voor scholen met GOK-uren.

#### 6.1.1.3 Impact

| Mijlpaal 1 | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 100% van de GOK-plannen voldoet aan de decretale voorwaarden. |
| **Status** | **Gerealiseerd** |
| **Indicator** | PLV – OD2 – (BU)BAO & (BU)SO – meso \| 1. Schoolleiders voeren een doelgericht GOK-beleid uit om leerlingenbegeleiding en gelijke onderwijskansen te versterken. |

Uit onze eigen observaties kunnen we besluiten dat de GOK-plannen van de scholen voldoen aan de decretale vereisten en **dat we deze output dus hebben gerealiseerd**. We hebben de GOK-plannen van alle scholen in het secundair onderwijs nagekeken. We moeten evenwel deze nuancering maken. De vaststelling dat alle gecontroleerde GOK-plannen voldoen toont echter nog niet aan dat scholen daadwerkelijk een doelgericht GOK-beleid uitvoeren. Daarom verschuiven we in 2026–2027 de aandacht naar het versterken van de zelfstandigheid en datageletterdheid van schoolleiders, met bijzondere aandacht voor het monitoren en evalueren van hun GOK-beleid.

**Wat hebben we geleerd?** Met het oog op de vormgeving van onze begeleiding in de toekomst hebben we onze schoolleiders (31 respondenten) ook bevraagd over hun zelfstandigheid bij het opstellen van GOK-beleidsplannen.

**Groei naar zelfstandigheid.** Op de vraag of de school het GOK-beleidsplan in 2026–2027 zelfstandig zal actualiseren volgens de decretale verwachtingen, geeft 45% aan dit zelfstandig te zullen doen en 55% dat hiervoor nog ondersteuning nodig is. De resultaten tonen een gedifferentieerd beeld van de zelfstandigheid van scholen. Bijna de helft geeft aan het GOK-beleidsplan zelfstandig te kunnen actualiseren, terwijl iets meer dan de helft nog ondersteuning verwacht. Tegelijk betekent zelfstandig werken niet noodzakelijk dat er geen behoefte meer is aan ondersteuning: elf respondenten wensen bijvoorbeeld feedback op een plan dat zij zelf opstellen.

**Effectmeting.** De grootste ontwikkelbehoefte ligt duidelijk bij de effectmeting: 23 van de 31 respondenten (74%) vragen ondersteuning om te bepalen hoe kan worden nagegaan of de vooropgestelde doelen daadwerkelijk bereikt worden. Dat is opvallend hoger dan het aantal ondersteuningsvragen rond dataverzameling (13 respondenten), indicatoren (11), acties (11) en doelen (10).

#### 6.1.1.4 Vooruitblik 2026–2027

Voor POV ligt de opdracht niet zozeer in ondersteuning bij het actualiseren van het GOK-plan. Belangrijker is dat we scholen versterken in de competenties die ze nodig hebben om hun GOK-beleid zelfstandig, datageletterd en cyclisch te ontwikkelen, op te volgen en bij te sturen. Voor OD2 behouden we daarom het outputniveau, maar de inhoudelijke focus verschuift naar datagebruik. We gaan na in welke mate scholen zich ondersteund voelen bij het gebruik en de analyse van data, en in welke mate die ondersteuning hen helpt om data doelgericht in te zetten voor de ontwikkeling en opvolging van hun GOK-beleid.

# 7 OD3 PBD-PLV | Meso - Provinciaal leiderschapsvenster 2, 4 en 5

## 7.1 (Buitengewoon) basisonderwijs

Hieronder verantwoorden we de acties vanuit de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs.

| Acties | Relatie tot subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs | Indicator |
|---|---|---|
| SD3 professionalisering | Geconcretiseerd volgens de subsidieaanvraag | Opleiding gedeeld leiderschap binnen een kennisrijk curriculum – *Exemplary leadership programme – UK*<br>Lerend netwerk schoolleiders<br>Lerend netwerk VIV's |

### 7.1.1 Provinciaal leiderschapsvenster schoolleiders – leiderschapspijlers 2 en 4 binnen een kennisrijk curriculum

#### 7.1.1.1 Gepland realisatie

Binnen het (buitengewoon) basisonderwijs werden OD1 en OD3 integraal meegenomen in de uitrol van het kennisrijk curriculum binnen het begeleidingsplan 2025-2030. Het bereik en impact wordt integraal meegenomen in curriculum. In uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs; strategisch doel 3 ( investeren in inhoudelijke en didactische professionalisering van schoolleiders en leraren om hun expertise en vertrouwen in het behalen van ambitieuze leerdoelen bij alle leerlingen te versterken) zoomen we in op twee initiatieven.

***Actie: professionalisering (OD3.1 subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs)***

In uitvoering van de subsidieaanvraag leerplannen basisonderwijs (OD3.1) investeerden we in de professionalisering van schoolleiders, om hun onderwijskundig leiderschap bij de uitrol van een kennisrijk curriculum te versterken. Alle schoolleiders volgden het Exemplary Leadership Programme in het Verenigd Koninkrijk. De opleiding verbond leiderschap met rust en routines, kennisrijke doelen en effectieve didactiek. Ook een bezoek aan een basisschool maakte deel uit van het programma. Alle schoolleiders gaven aan dat de opleiding hen heeft ondersteund bij de uitbouw van een VIV-structuur gericht op de implementatie van een kennisrijk curriculum. Sommige schoolleiders volgen op eigen initiatief het vervolg.

Zoals reeds beschreven in de verschillende pijlers curriculum, krachtige leeromgeving en krachtige leerlingbegeleiding vormden de schoolleiders een lerend netwerk wat bijdroeg tot het versterken van het onderwijskundig leiderschap door het delen van ervaringen implementatie. Dit netwerk werd geflankeerd door een netwerk bestaande uit de VIV's.

## 7.2 (Buitengewoon) secundair onderwijs

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Visie | Niet uitgevoerd<br>(geen begeleidingsvraag voor gedeeld leiderschap) |
| Implementatie | Nieuw accent t.o.v. begeleidingsplan<br>(één-op-één begeleiding gericht op leiderschapspijlers 2, 4 en 5) |
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(directeurenplatform, directeurenopleiding, opleiding VIV's) |

### 7.2.1 Provinciaal leiderschapsvenster schoolleiders – leiderschapspijlers 2, 4 en 5

#### 7.2.1.1 Gepland-realisatie

In ons begeleidingsplan 2025–2030 hebben we ons geëngageerd om scholen te ondersteunen bij het versterken van het leiderschap aan de hand van het Provinciaal Leiderschapsvenster. De geplande acties omvatten visieontwikkeling over gedeeld leiderschap, één-op-één begeleiding, de directeurenopleiding, het directeurenplatform en de opleiding van VIV's. Voor visieontwikkeling over gedeeld leiderschap werd geen begeleidingsvraag ontvangen.

***Directeurenplatform-stuurgroep***

**Materiaal.** Voor de directeurenplatform-stuurgroep hebben we een duidelijke omslag gemaakt: de opbouw van het onderwijskundig leiderschap van de schoolleiders vertrekt vanuit de structuur van het begeleidingsplan 2025–2030. De verschillende pijlers (KLO, KLB, CUR en NED) keren daarbij consequent terug in het directeurenplatform en worden waar mogelijk ondersteund met concreet materiaal, bijvoorbeeld rond burgerschap, probleemoplossend denken, flitsbezoeken en de functiebeschrijving van een gedragscoach. In ons auditverslag staat ook vermeld dat de pijlers van het begeleidingsplan zeer goed bekend zijn bij onze schoolleiders. Dat is voor ons een bevestiging om de ingeslagen weg verder te zetten.

De keuze om expliciet met materiaal te werken is logisch en onderbouwd: het is niet alleen een prioritaire actie binnen ons begeleidingsplan, maar ook vanuit onderzoeksmatig perspectief relevant. Concreet materiaal maakt abstracte concepten zichtbaar en hanteerbaar in de praktijk. Het ondersteunt een gedeelde interpretatie tussen scholen en begeleiders, verhoogt de transfer naar de klaspraktijk en draagt bij aan een meer consistente implementatie. Dat sluit aan bij inzichten uit onderzoek naar effectieve professionalisering en implementatie, waarin wordt benadrukt dat concrete, praktijknabije artefacten en voorbeelden de vertaalslag van beleid naar klaspraktijk versterken (*Darling-Hammond et al., 2017 en Coburn, 2001)*.

**Data.** Tijdens het directeurenplatform werd ook, verspreid over de verschillende provincies, aandacht besteed aan de analyse en interpretatie van de resultaten van de toetsen basisgeletterdheid als opstap naar een delen van een '*good practice*' van wiskunde in de B-stroom.

***Eén-op-één begeleiding***

De **één-op-één begeleiding van de schoolleiders** is volledig gefocust op de leiderschapspijlers van het Provinciaal Leiderschapsvenster: (2) bouwen aan relaties en professioneel leren in de school, (4) verbeteren van leren en onderwijsprocessen en (5) verzekeren van gezamenlijke verantwoordelijkheid. Rond (3), het voorzien van een doeltreffende schoolorganisatie, hebben we minder initiatieven genomen, omdat uit de Onderwijsspiegel 2026 andermaal blijkt dat schoolleiders hier zeer goed op scoren. We hebben in casu de uitwisseling van praktijkvoorbeelden tussen schoolleiders opgezet als onderdeel van duurzame impact, zoals beschreven in POV als organisatie (11.2).

***Directeurenopleiding***

De **directeurenopleiding** werd dit schooljaar volledig gericht op de versterking van onderwijskundig leiderschap aan de hand van evidence-informed kaders:

- *A School's Guide to Implementation* (EEF);
- Evidence-informed onderwijs (Leerpunt);
- *Effective Professional Development* (EEF).

Hierover rapporteren we in de pijler Stichting Leerpunt, 6.1.

***Opleiding van VIV's***

Voor het eerst organiseerden we, in samenwerking met Pieter Sprangers, een schooloverstijgende generieke pilootopleiding voor VIV's. Deze opleiding stond open voor de twee scholen die deelnemen aan het pilootproject VIV in het (buitengewoon) secundair onderwijs. Het doel van de opleiding was de VIV's te versterken in hun informele leiderschapsvaardigheden.

Daarnaast werden de VIV's binnen de lopende trajecten in de pijlers KLO, NED en CUR inhoudelijk verder ondersteund via kennissessies, verzorgd door de begeleiders die verantwoordelijk zijn voor die trajecten. Deze kennissessies zijn bedoeld om een kennisvoorsprong te creëren, zodat de VIV's kunnen instaan voor de professionalisering en ondersteuning van teamleden in de school.

Voor info over de werking VIV, verwijzen we naar POV als organisatie (9.1).

#### 7.2.1.2 Bereik

- Directeurenplatform-stuurgroep: alle schoolleiders werden bereikt.
- Eén-op-één begeleidingen: alle schoolleiders werden bereikt.
- Opleiding van VIV's: De Wijnpers en PTI West-Vlaanderen.
- Visieontwikkeling gedeeld leiderschap: geen begeleidingsvraag ontvangen.

#### 7.2.1.3 Impact

| Mijlpaal 1 | Niveau resultaatketen: output – directeurenplatform |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de schoolleiders voelt zich via het directeurenplatform ondersteund en gestimuleerd door een onderwijskundig inhoudelijk directeurenplatform met focus op van materiaal. |
| **Status** | **Onvoldoende gegevens** |
| **Indicator** | PLV – OD3 – (BU)SO – meso \| 1. Schoolleiders maken onderbouwde keuzes om het leren van leerlingen en de kwaliteit van onderwijsprocessen te versterken, conform het provinciaal leiderschapsvenster. |

Alle 31 respondenten geven aan dat het **materiaal een meerwaarde heeft**. De resultaten van de bevraging wijzen op een positieve waardering van het materiaal en op toepassingen binnen de school die door de respondenten zelf worden gerapporteerd. Het betreft geen onafhankelijke vaststelling van de doorwerking in scholen.

Deze resultaten bevestigen de relevantie en bruikbaarheid van het aangeboden materiaal. De huidige bevraging laat echter niet toe om rechtstreeks vast te stellen of de vooropgestelde norm, waarbij 90% van de schoolleiders zich ondersteund en gestimuleerd voelt, werd bereikt. We beschouwen de resultaten daarom als een positief signaal voor de verdere ontwikkeling van het directeurenplatform.

De resultaten van de bevraging tonen ook aan dat **het materiaal uit het directeurenplatform niet alleen zijn weg vindt naar de scholen, maar ook effectief wordt ingezet om inhoudelijke thema's verder uit te werken met teamleden.** Van de 31 respondenten geeft 97% aan het materiaal al te hebben gedeeld met betrokken teamleden; 29% deed dat met alle betrokken teamleden en 68% met een selectie van relevante collega's. Slechts één respondent gaf aan dit nog te zullen doen. Ze tonen op zichzelf geen daadwerkelijk gebruik door teamleden aan.

| Mijlpaal 2 | Niveau resultaatketen: output directeurenplatform en één-op-één begeleiding |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de schoolleiders geeft aan dat de inzichten aangereikt door POV bijdragen tot het nemen van beleidsbeslissingen (leiderschapspijlers van het Provinciaal Leiderschapsvenster). |
| **Status** | **Onvoldoende gegevens** |
| **Indicator** | PLV – OD3 – (BU)SO – meso \| 2. 90% van de begeleide schoolleiders voelt zich ondersteund en gestimuleerd om inzichten uit PLV 2, 4 en 5 te benutten bij het maken van onderbouwde keuzes voor leren en onderwijsprocessen. |

De bevraging van 31 schoolleiders tijdens het directeurenplatform van 4 juni 2026 biedt onvoldoende basis om op een betrouwbare manier vast te stellen of de mijlpaal werd gerealiseerd. **Het procesresultaat kan op basis van de huidige rapporteringswijze niet eenduidig worden beoordeeld.** De bevraging toont wel aan dat de aangereikte inzichten bijdragen aan de ondersteuning van beleidsbeslissingen. Omdat de beschikbare gegevens gemiddelde waarderingen weergeven en geen verdeling van de antwoorden over de 31 respondenten, kan niet worden vastgesteld of de vooropgestelde norm van 90% werd bereikt. Voor het schooljaar 2026–

2027 wordt de wijze van dataverzameling daarom bijgestuurd, zodat de realisatie van de mijlpaal op een meer gerichte en onderbouwde manier kan worden opgevolgd.

Niettemin overlopen we de antwoorden van de schoolleiders in welke mate de aangereikte inzichten hebben bijgedragen aan het ondersteunen van beleidsbeslissingen.

| Provinciaal leiderschapsvenster | Gemiddelde waardering (*) | Interpretatie |
|---|---|---|
| Bouwen aan relaties en professioneel leren in de school | 2,7 | eerder positieve bijdrage |
| Voorzien in een doeltreffende schoolorganisatie | 2,2 | beperkte bijdrage |
| Verbeteren van leren en onderwijsprocessen | 3,5 | zeer sterke bijdrage |
| Verzekeren van gezamenlijke verantwoordelijkheid | 2,4 | eerder beperkte bijdrage |

(*) De scores zijn gemiddelden op een schaal van 0 tot 4.

Het sterkste resultaat situeert zich bij **het verbeteren van leren en onderwijsprocessen**. Met een gemiddelde waardering van **3,5** geven de schoolleiders aan dat de aangereikte inzichten in hoge mate bijdragen aan hun beleidsbeslissingen op deze pijler.

Voor **bouwen aan relaties en professioneel leren in de school** bedraagt de gemiddelde waardering 2,7, wat eveneens wijst op een positieve, maar minder uitgesproken bijdrage. De invulling door de PBD hiervan, vraagt verdere afstemming met de schoolbesturen. In de lopende onderhandelingen over het Onderwijsloopbaanpact wordt de rol van ondersteuner en richtinggever van het HRM-beleid binnen de scholen in de toekomst immers in belangrijke mate bij de schoolbesturen gelegd.

De resultaten zijn minder sterk voor **het voorzien in een doeltreffende schoolorganisatie** (**2,2**). Dit ligt in de lijn van onze verwachtingen. Zoals eerder aangegeven, bouwen we de begeleiding rond doeltreffende schoolorganisatie vanaf dit schooljaar bewust af. De lagere waardering is verenigbaar met de beperktere inzet op deze pijler, maar de bevraging toont geen oorzakelijk verband aan.

Ook **het verzekeren van gezamenlijke verantwoordelijkheid** (**2,4**) ligt beduidend lager. We leggen deze score naast de resultaten van de bevraging over de datageletterdheid in onze scholen.

**Vlaamse toetsen**. We stellen vast dat er een duidelijke groei in maturiteit is op het vlak van datageletterdheid Vlaamse toetsen in vergelijking met de meting die we uitvoerden in 2024-2025. Van de 35 bevraagde schoolleiders bespreekt 51% de resultaten van de Vlaamse toetsen regelmatig binnen bestaande overlegstructuren of heeft ze geïntegreerd in de schoolbrede kwaliteitscyclus. Nog eens 43% bespreekt de resultaten af en toe, wat aangeeft dat vrijwel alle scholen de data inmiddels een plaats geven in hun werking. 3% bespreekt de resultaten op vraag van de vakgroepen en 3% bespreekt de resultaten niet met de vakgroepen.

**Datawijzer.** Ook de bevraging van gebruik van de ‘datawijzer’ toont aan dat die bij een ruime meerderheid van de schoolleiders (33 respondenten) ingang heeft gevonden, maar dat de

intensiteit van het gebruik sterk varieert. Slechts 4% geeft aan de Datawijzer niet te gebruiken. Voor 63% blijft het gebruik evenwel eerder beperkt (33% consulteert de Datawijzer voornamelijk ter inspiratie en 30% gebruikt deze selectief bij specifieke beslissingen)  Bij 33% van de schoolleiders is sprake van een meer structurele toepassing (27% gebruikt de Datawijzer actief als leidraad bij het nemen van beslissingen en 6% geeft aan dat deze volledig geïntegreerd is in de besluitvorming).

**Wat hebben we geleerd?** Onze focus hoeft daarom minder te liggen op het louter lezen en interpreteren van data maar veeleer op het doelgericht inzetten van data en het verzamelen van aanvullende kwalitatieve informatie om processen beter te monitoren en te ondersteunen.

**Het concept gezamenlijke verantwoordelijkheid** (Didau, D. (2020). *Intelligent Accountability: Creating the Conditions for Teachers to Thrive*) is nog onvoldoende verankerd in de bestaande beleids- en beroepskaders, zoals het beroepsprofiel van de leraar. Daardoor blijft de perceptie bestaan dat de verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit bij de schoolleider ligt, terwijl duurzame kwaliteitsontwikkeling net vraagt om een gedeelde verantwoordelijkheid van alle betrokkenen.

#### 7.2.1.4 Vooruitblik 2026–2027

De mijlpalen 1 en 2 en hun procesresultaten worden niet gewijzigd. De prioriteit in het schooljaar 2026–2027 ligt bij het versterken van de dataverzameling en het verbeteren van de kwaliteit van de meting. We zetten in op een valide en doelgerichte meetmethode die toelaat om op een betrouwbare en onderbouwde manier vast te stellen in welke mate de oorspronkelijk voor 2025–2026 vooropgestelde mijlpalen worden gerealiseerd.

Zoals aangegeven binnen de pijler krachtige leeromgeving (5.2.2.4) worden eventuele ondersteuningsvragen vanuit het volwassenenonderwijs rond dit thema voortaan opgenomen binnen dit operationeel doel. Gezien de schaalgrootte en de organisatiestructuur van de centra voor volwassenenonderwijs richt de pedagogische begeleiding zich voornamelijk op het niveau van het leiderschapsteam. Vanuit dit niveau kunnen de verdere beleidskeuzes en implementatieprocessen binnen het centrum worden aangestuurd en ondersteund.

# 8 OD4 PBD-PLV | Meso – Schoolbesturen

## 8.1 Provinciale schoolbesturen

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Visie | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(Provinciaal Leiderschapsvenster voor schoolbesturen, drie domeinen) |
| Implementatie | Op wacht<br>(Nog niet aan de orde \| opstap op inputniveau) |
| Professionalisering | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(opleiding evidence-informed kaders en studiebezoek West London Free School) |
| Materiaal | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(Opvolgdocument - digitaal lezen) |
| Data | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan<br>(dashboards basisgeletterdheid, bespreking op twee raden van bestuur) |

### 8.1.1 Provinciaal leiderschapsvenster - schoolbesturen

#### 8.1.1.1 Gepland-realisatie

Zoals aangegeven in de algemene reflectie, heeft de uitrol van het *Provinciaal Leiderschapsvenster voor schoolbesturen* in het schooljaar 2025–2026 een boost gekregen via een opstapproject. We hebben ons gefocust op: *stimuleer hoge onderwijskundige ambities*, *versterk de school of het centrum als lerende organisatie* en *activeer het datagedreven en evidence-informed keuzes maken*.

Als pedagogische begeleidingsdienst hebben we, conform ons begeleidingsplan 2025–2030, drie pijlers naar voren geschoven om met de schoolbesturen aan de slag te gaan: **CUR**, **NED** (met bijzondere aandacht voor de Vlaamse toetsen) en **KLO**.

Binnen de pijlers **CUR en NED** hebben we de resultaten van de Vlaamse toetsen inmiddels tijdens twee raden van bestuur uitgebreid besproken. Voor meer informatie verwijzen we naar de bijlage ‘Data bij dit verslag.

Met het oog op een verdere sensibilisering rond het opnemen van een subsidiariteitsrol binnen **de krachtige leeromgeving (KLO)** piloteerden we, samen met de schoolbesturen en telkens een directeur, een studiebezoek aan de **West London Free School**. Tijdens dit bezoek kregen de deelnemers inzicht in de kracht van rust en routines, met een dubbele focus op gedrag en didactiek. Daarnaast maakten zij kennis met het belang van een sterke schoolcultuur die gedragen wordt door duidelijke waarden voor leerlingen en die consequent doorwerkt in alle fasen van het schoolbeleid. Tot slot ervoeren ze het belang van gemeenschappelijke afspraken over de inzet van effectieve didactische en pedagogische technieken. De kracht schuilt immers in een consequente en diepgaande toepassing ervan door het volledige schoolteam. De school zette daarvoor ook hulpmiddelen in voor leerlingen en leraren: een wisbordje per leerling en een visualizer voor elke leraar. Daarbij staan een doorgedreven professionalisering van leraren, een open feedbackcultuur,

frequente klasbezoeken en gerichte schriftelijke feedback centraal als hefbomen voor duurzame kwaliteitsontwikkeling.

#### 8.1.1.2 Bereik

Alle vijf provinciale schoolbesturen werden bereikt (100%).

#### 8.1.1.3 Impact

Niet van toepassing.

#### 8.1.1.4 Vooruitblik 2026–2027

Voor **OD4 – Provinciaal Leiderschapsvenster voor schoolbesturen** kiezen we er in 2026–2027 bewust voor om een **opstap op inputniveau** te behouden. Deze keuze hangt samen met een aantal belangrijke contextuele ontwikkelingen. In drie van de vijf schoolbesturen wordt een wissel verwacht op het niveau van de algemeen directeur of de betrokken ambtelijke leiding. Hierdoor is opnieuw tijd nodig om de nieuwe verantwoordelijken te introduceren in het **Provinciaal Leiderschapsvenster voor schoolbesturen**, een gedeeld referentiekader op te bouwen en de noodzakelijke voorwaarden voor verdere implementatie te creëren.

Daarnaast verwachten we vanuit de Vlaamse overheid nieuwe opdrachten en verantwoordelijkheden voor schoolbesturen. Deze ontwikkelingen vragen eveneens tijd voor analyse, voorbereiding en vertaling naar de specifieke context van het provinciaal onderwijs.

# 9 OD5 PBD-PLV | Meso - Duaal leren (Bu)SO

## 9.1 (Buitengewoon) secundair onderwijs – duaal

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Visie | Niet uitgevoerd<br>(geen ondersteuningsvragen) |
| Implementatie | Beperkt geconcretiseerd<br>(wegens de geringe ondersteuningsvraag) |
| Professionalisering | Beperkt geconcretiseerd<br>(nagenoeg geen ondersteuningsvragen) |
| Materiaal | Niet uitgevoerd<br>(geen ondersteuningsvragen) |

### 9.1.1 Duaal leren

#### 9.1.1.1 Gepland-realisatie

OD5 werd bij de opmaak van het begeleidingsplan opgenomen omdat uit de toenmalige bevraging van de scholen bleek dat er behoefte was aan specifieke ondersteuning en personeelsinzet voor duaal leren. In 2025–2026 stellen we evenwel vast dat er **nagenoeg geen vraag meer is naar begeleiding op maat rond duaal leren**. Dat weerspiegelt zich ook in de gerealiseerde personeelsinzet: van de voorziene 0,10 FTE werd 0,03 FTE gerealiseerd, wat overeenkomt met een realisatiegraad van **26,85%**.

Deze evolutie moet worden gezien tegen de achtergrond van de inspanningen van de voorbije jaren. POV heeft gedurende meerdere schooljaren sterk geïnvesteerd in de ondersteuning van duaal leren. Voor het provinciaal onderwijs vormde duaal leren een belangrijke beleidsprioriteit. De initiële ondersteuningsvragen, die vooral betrekking hadden op de opstart en de organisatorische uitbouw van duaal leren, zijn ondertussen in belangrijke mate opgenomen en beantwoord door de pedagogische begeleidingsdienst.

Tegelijk is de context gewijzigd. Scholen zijn momenteel volop bezig met de **inkanteling van het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) in het voltijds secundair onderwijs**. Deze transitie brengt aanzienlijke organisatorische en inhoudelijke veranderingen met zich mee. Op sommige plaatsen leidt dit tot een herschikking of afbouw van vestigingen en aanbod, afgestemd op de structuur en het opleidingsaanbod van de voltijdse school. Ook vanuit andere voltijdse scholen stellen we momenteel geen ondersteuningsvragen vast over de organisatie van een aanloopfase.

Daarnaast blijkt dat een aantal inhoudelijke begeleidingsvragen die vroeger onder duaal leren konden worden geplaatst, in essentie **curriculumvragen** zijn. Vragen over onder meer specifieke vorming, doelen en de inhoudelijke vormgeving van opleidingen in het technisch en beroepssecundair onderwijs worden daarom opgenomen binnen de pijler **curriculum**. De keuze voor een duale of niet-duale organisatievorm verandert immers niets aan de noodzaak om de

curriculumdoelen kwaliteitsvol te realiseren. Vanaf 2026–2027 wordt hierover bijgevolg niet langer afzonderlijk gerapporteerd binnen PLV.

#### 9.1.1.2 Bereik

De scholen SLD, SLH, SOA, SVB, SOC en DAA deden een beroep op vraaggestuurde begeleiding met betrekking tot duaal leren.

#### 9.1.1.3 Impact

Niet van toepassing wegens beperkt aantal interventies.

#### 9.1.1.4 Vooruitblik 2026-2027

**Vanaf het schooljaar 2026–2027 vervalt OD5 als afzonderlijk operationeel doel binnen de pijler Provinciaal Leiderschapsvenster.** De beperkte vraag naar begeleiding bij duaal leren rechtvaardigt geen afzonderlijk gereserveerde personeelsinzet. De voorziene middelen worden daarom overgeheveld naar de pijler Curriculum (CUR). Ondersteuningsvragen over duaal leren blijven deel uitmaken van de reguliere vraaggestuurde begeleiding en worden, afhankelijk van hun inhoud, binnen de passende pijler opgenomen.

# VERSLAG PIJLERS POC



# Pijlers permanente ondersteuningscel

## Drie samenhangende pijlers

De werking van de permanente ondersteuningscel (POC) krijgt vorm vanuit drie samenhangende pijlers.

### Lerende organisatie

We ondersteunen de provinciale CLB's bij het versterken van hun leiderschap en werking, zodat zij kunnen inspelen op veranderende opdrachten en uitdagingen.

### Beroepsbekwaamheid

We versterken de deskundigheid van CLB-medewerkers en de kwaliteit van de kernprocessen via professionalisering, kennisdeling en samenwerking met POC GO! en VCLB.

### Netoverschrijdende samenwerking

We werken samen met andere ondersteuningscellen aan een gedeelde visie en gezamenlijke initiatieven, onder meer binnen het decreet leersteun. Daarbij vertegenwoordigen we de belangen van de provinciale CLB's.

# 1 Inleiding

Binnen de decretale opdracht van de permanente ondersteuningscel (POC) ondersteunen we de twee provinciale centra voor leerlingenbegeleiding, PCLB Antwerpen en PCLB Limburg, via drie pijlers: lerende organisatie (meso), beroepsbekwaamheid (micro) en netoverschrijdende samenwerking (macro). Elke pijler telt één operationele doelstelling. Omdat de POC-werking kleinschalig is, brengen we de drie pijlers in één verslag samen, met dezelfde opbouw als de pijlerverslagen van de pedagogische begeleidingsdienst.

# 2 Globale reflectie

**Personeelsinzet.** In het schooljaar 2025–2026 werden binnen elk van de drie pijlers acties gerealiseerd, zij het niet in de oorspronkelijk voorziene verhouding zoals opgenomen in het begeleidingsplan 2025–2030. Door de uitzonderlijke personele omstandigheden bleef de beschikbare capaciteit lager dan gepland (3.1), waardoor een gerichte prioritering noodzakelijk was. Hoewel binnen alle drie de pijlers ondersteuning werd geboden, lag het zwaartepunt op de wettelijk verplichte netoverschrijdende samenwerking (macroniveau) en het versterken van de beroepsbekwaamheid van CLB-medewerkers (microniveau). Daarbij werd bewust ingezet op een nauwe wisselwerking tussen beide niveaus, met bijzondere aandacht voor de doorstroming van inzichten, afspraken en expertise vanuit de netoverschrijdende samenwerking naar de thematische experten en medewerkers binnen de CLB's. Deze keuze sluit aan bij een eerder geïdentificeerd groeipunt uit het Begeleidingsverslag 2022–2025 (p. 8 en 10), waarin de nood aan een betere informatiedoorstroming werd benadrukt. De prioritering was bijgevolg niet uitsluitend het gevolg van de beperktere personeelscapaciteit, maar vormde ook een bewuste kwaliteitsgerichte keuze om de samenhang en wisselwerking tussen het meso- en microniveau te versterken om zo sneller de noden van de personeelsleden te capteren.

**Nieuwe begeleidingsaanpak**. De begeleidingsaanpak onderging de voorbije periode een fundamentele verandering. Waar de ondersteuning voorheen voornamelijk bestond uit afzonderlijke vormings- en begeleidingsmomenten, evolueerde deze naar een meer structurele, geïntegreerde en nabijheidsgerichte werkwijze. Concreet is de POC-begeleider tweewekelijks gedurende een volledige werkdag aanwezig in de centra en sluit hij of zij nauw aan bij de dagelijkse werking van het CLB-team. Vanuit deze positie neemt de begeleider de rol van critical friend op: een betrokken, maar tegelijk kritisch-reflectieve partner die vanuit expertise en een extern helikopterperspectief het team ondersteunt, bestaande praktijken mee in vraag stelt en bijdraagt aan de verdere professionele ontwikkeling op basis van het kwaliteitskader CLB.

**Risicobeheersing.** Het voorbije werkjaar heeft de structurele kwetsbaarheid van onze POC-werking blootgelegd. Door de beperkte schaalgrootte heeft de uitval van één of meerdere medewerkers een aanzienlijke impact op de continuïteit en de realisatie van de vooropgestelde doelstellingen. Om dit risico te beheersen, hebben we bewust ingezet op samenwerking met andere organisaties, waaronder VCLB en GO!, vanuit de verwachting dat deze samenwerkingsverbanden zouden bijdragen aan een grotere draagkracht en continuïteit van onze werking. De ervaringen van het voorbije werkjaar leren ons evenwel dat deze strategie onvoldoende garanties biedt om de kwetsbaarheid van onze organisatie structureel op te vangen. Deze vaststelling vraagt om een kritische reflectie op de gekozen aanpak en een heroverweging van onze risicobeheersing. In overleg met de raad van bestuur zullen we daarom onderzoeken welke structurele maatregelen en eventuele alternatieve organisatievormen nodig zijn om de continuïteit, kwaliteit en duurzaamheid van onze POC-werking op langere termijn beter te waarborgen in functie van sterke CLB's met een unieke positie in het onderwijslandschap.

# 3 Globaal bereik

## Voorafgaande opmerking

De POC-werking beschikt over een beperkte personeelsomkadering van 1,10 FTE, bestaande uit één begeleider met een opdracht van 0,90 FTE en een aanvullende inzet van 0,20 FTE door een tweede begeleider voor de netoverschrijdende samenwerking.

In het schooljaar 2025–2026 werd de continuïteit van de werking aanzienlijk bemoeilijkt door onvoorziene personeelsafwezigheden. Werkonderbrekingen wegens ingrijpende familiale omstandigheden bij de ene begeleider en ziekteafwezigheid bij de andere begeleider zorgden ervoor dat de geplande personeelsinzet niet volledig kon worden gerealiseerd. De effectieve inzet bedroeg 0,89 FTE tegenover de voorziene 1,10 FTE.

Deze omstandigheden hadden gevolgen voor de uitvoering en de monitoring van het begeleidingsplan. De gerapporteerde resultaten moeten daarom met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd en kunnen niet als een representatieve nulmeting van de vooropgestelde POC-werking worden beschouwd. In het schooljaar 2026–2027 wordt daarom een nieuwe nulmeting uitgevoerd, die als betrouwbaarder uitgangspunt moet dienen voor de verdere opvolging en evaluatie.

***Aandachtspunten bij de interpretatie van de cijfers.***

Bij de beoordeling van de resultaten houden we rekening met de beperkte personeelsinzet en de volgende registratiekenmerken:

- De absolute aantallen zijn beperkt.
- Overlegmomenten waaraan beide begeleiders deelnamen, werden door elk van hen afzonderlijk geregistreerd. De geregistreerde uren weerspiegelen daarmee de personeelsinzet van beide begeleiders.
- Van de in totaal 244,5 uur ‘helpdesk op maat’ werd 208 uur maandelijks gebundeld geregistreerd.
- Van de 109,5 uur onder ‘andere overlegfora’ betreft 80 uur wekelijks intern overleg tussen beide POC-begeleiders over netoverschrijdende dossiers. Deze uren hebben betrekking op interne afstemming en niet op deelname aan externe overlegfora.

## 3.1 FTE-realisatie

Onderstaande tabel toont per pijler hoe de geregistreerde personeelsinzet zich verhoudt tot de operationeel realiseerbare personeelscapaciteit.

| Pijler | Voorziene FTE | Operationeel realiseerbare FTE | Geregistreerde uren | Gerealiseerde FTE | Realisatiegraad |
|---|---|---|---|---|---|
| POC-ORG | 0,10 | 0,08 | 61,50 | 0,06 | 71,18% |
| POC-PRO | 0,30 | 0,25 | 172,50 | 0,16 | 63,89% |
| POC-SAM | 0,70 | 0,56 | 453,50 | 0,42 | 74,98% |
| **Totaal** | **1,10** | **0,89** | **687,50** | **0,64** | **71,53%** |

Globaal werd 71,53% van de operationeel realiseerbare FTE gerealiseerd. Tegenover de 1,10 FTE die het begeleidingsplan voorziet, is dat 58%. De pijler netoverschrijdende samenwerking haalt de hoogste realisatiegraad. De pijler beroepsbekwaamheid blijft het verst achter op wat voorzien was. Voor de pijler beroepsbekwaamheid geven de cijfers wel een onvolledig beeld van de ondersteuning die de CLB's rond hun kernprocessen krijgen. Een belangrijk deel van die ondersteuning loopt via de samenwerking met POC GO! en VCLB. CLB-medewerkers nemen deel aan de PLG's van POC GO! en hebben toegang tot het kennisnet en de materialen van VCLB. Daardoor worden de CLB's inhoudelijk breder bediend dan dit overzicht laat zien. Die inzet valt buiten de voorziene personeelsinzet en heeft dus geen invloed op de realisatiegraad.

## 3.2 Tijdsverdeling per operationeel doel

Onderstaande tabel toont hoe de geregistreerde tijd procentueel is verdeeld over de drie operationele doelen en de onderliggende acties.

| Operationeel doel / actie | Geregistreerde uren | Percentage |
|---|---|---|
| OD1 POC-ORG \| Meso – Beleidsprioriteiten | 61,50 | 8,95% |
| Visie | 37,50 | 5,45% |
| Beleidsplan: voorbereiding | 24,00 | 3,49% |
| OD1 POC-PRO \| Micro – CLB-kernprocessen | 172,50 | 25,09% |
| Begeleiding op maat | 48,50 | 7,05% |
| Helpdesk op maat | 122,50 | 17,82% |
| Toolkit kernprocessen | 1,50 | 0,22% |
| OD1 POC-SAM \| Meso – Krachtig samenwerken met andere POC's | 453,50 | 65,96% |
| CLB-lobby / coördinatorenoverleg | 33,50 | 4,87% |
| Helpdesk op maat | 122,00 | 17,75% |
| Deelname ISC en ISC-projecten | 188,50 | 27,42% |
| Andere overlegfora | 109,50 | 15,93% |
| **Totaal** | **687,50** | **100,00%** |

De verdeling van de geregistreerde tijd over de drie operationele doelen sluit nauw aan bij de verdeling van de voorziene personeelsinzet in het begeleidingsplan. Bijna twee derde van de tijd ging naar de netoverschrijdende samenwerking, een kwart naar beroepsbekwaamheid en minder dan een tiende naar de lerende organisatie.

Binnen de netoverschrijdende samenwerking ging het grootste deel van de tijd naar de deelname aan ISC en de ISC-projecten. Daarna volgen de helpdesk op maat en de andere overlegfora. In die laatste categorie ging 80 uur naar het wekelijkse interne afstemmingsoverleg tussen beide POC-begeleiders. De deelname aan externe overlegfora bedroeg 29,5 uur.

Binnen de pijler beroepsbekwaamheid ging ruim twee derde van de tijd naar de helpdesk op maat. De rest ging vooral naar begeleiding op maat. Voor de toolkit kernprocessen werd nauwelijks tijd geregistreerd.

Binnen de pijler lerende organisatie werd de tijd verdeeld over visieontwikkeling en de voorbereiding van het beleidsplan, met het grootste aandeel voor visie.

**Vooruitblik 2026–2027.** Vanaf het schooljaar 2026–2027 verdwijnt het wekelijkse interne overleg tussen beide begeleiders. De capaciteit die daarvoor werd ingezet, komt vrij voor de kerntaken en prioriteiten van de POC.

## 3.3 Bereik van de centra

Onderstaande tabel toont hoeveel uren werden geregistreerd voor de organisaties waarvoor de POC een opdracht opneemt.

| Organisatie | Geregistreerde uren |
|---|---:|
| PCLB Antwerpen | 580,00 |
| PCLB Limburg | 597,50 |
| Leersteuncentra (LSA en LSB) | 6,50 |
| **Totaal** | **1.184,00** |

Beide centra werden bereikt, waarmee het bereik 100% bedraagt. De inzet is gelijkmatig over de twee centra verdeeld. Voor de leersteuncentra werd slechts een beperkt aantal uren geregistreerd. Een activiteit die voor beide centra samen werd georganiseerd, wordt bij elk centrum geregistreerd. Daardoor ligt het totaal hoger dan de geregistreerde personeelsinzet. Deze tabel toont hoeveel ondersteuning elk centrum heeft gekregen, niet hoeveel personeelsinzet er nodig was.

Voor de centra voor leerlingenbegeleiding registreerden POC en PBD samen 209 hits met 887 deelnames. Meer dan de helft van die deelnames kwam van centrumleiders, ruim een derde van CLB-medewerkers. De overige deelnames, minder dan een tiende, kwamen vooral van ondersteuners, aangevuld met enkele VIV's en andere rollen. Met de centrumleiders en kernteams was er structureel contact. Individuele medewerkers werden vooral bereikt via één-op-één begeleiding en zitdagen.

Voor de netoverschrijdende samenwerking neemt de POC, net als in het vorige verslag, een makelaarsrol op. Die inzet is niet op het niveau van de centra zichtbaar. Ze blijkt wel uit de tijd die naar ISC, de ISC-projecten en andere overlegfora ging (3.2).

## 3.4 Klasvloerpercentage

| Pijler | Volledig operationeel realiseerbare personeelsinzet in uren | Geregistreerde uren professionaliseringsinitiatieven | Klasvloer-percentage |
|---|---|---|---|
| POC-ORG | 101,54 | 58,50 | 57,61% |
| POC-PRO | 317,30 | 164,50 | 51,84% |
| POC-SAM | 710,75 | 335,50 | 47,20% |
| **Totaal** | **1.129,59** | **558,50** | **49,44%** |

Voor de POC als geheel werd 49,44% van de operationeel realiseerbare personeelsinzet geregistreerd binnen professionaliseringsinitiatieven. Dat ligt onder de norm van 60%. Geen enkele pijler haalt de norm. De lerende organisatie benadert ze het dichtst, de netoverschrijdende samenwerking ligt het verst eronder.

Het lage percentage hangt vooral samen met de realisatiegraad: een deel van de beschikbare capaciteit werd niet als kernactiviteit geregistreerd. Van de tijd die wel als kernactiviteit werd geregistreerd, ging ruim 80% naar professionaliseringsinitiatieven. Binnen de lerende organisatie en de beroepsbekwaamheid geldt dat voor bijna alle geregistreerde tijd. Bij de netoverschrijdende samenwerking ligt dat aandeel lager, omdat daar een deel van de tijd naar overleg gaat dat niet als professionaliseringsinitiatief geldt.

## 3.5 Overkoepelende conclusie

De registratiegegevens tonen aan dat de POC in 2025–2026 prioritair invulling gaf aan haar wettelijk verplichte opdracht inzake netoverschrijdende samenwerking. Daarnaast ging een aanzienlijk deel van de personeelsinzet naar het beantwoorden van individuele vragen van CLB-medewerkers. Die ondersteuning was gericht op het versterken van hun beroepsbekwaamheid en de kwaliteit van de kernprocessen (micro). De ondersteuning van de centra als lerende organisatie (meso) bleef beperkter en richtte zich op visieontwikkeling en het beleidsplan.

De analyse brengt ook een belangrijk aandachtspunt aan het licht. De tijdsregistratie binnen de POC was in 2025–2026 onvoldoende volledig en nauwkeurig. Het knelpunt ligt bij de registratiepraktijk binnen de POC. De uitzonderlijke personele omstandigheden van het voorbije werkjaar speelden daarbij een rol. De POC-gegevens moeten daarom met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd, aangezien een onvolledige registratie een vertekend beeld kan geven van de feitelijke personeelsinzet.

**Risicobeheersing – vooruitblik 2026–2027.** In het schooljaar 2026–2027 evalueren we de registratiepraktijk binnen de POC. We onderzoeken hoe we die kunnen versterken met duidelijkere afspraken, een betere opvolging en gerichte ondersteuning van de medewerkers. Daarbij bouwen

we voort op de werkwijze binnen de PBD, die haar waarde heeft bewezen. Het doel is een volledige, consistente en betrouwbare registratie. Die maakt niet alleen een kwaliteitsvollere rapportering mogelijk, maar biedt ook een stevigere basis voor de monitoring, evaluatie en bijsturing van de POC-werking.

De volledige onderbouwing van de bereikcijfers is opgenomen in de ‘Bijlage 4 | Bereik’ bij dit verslag.

# 4 Globale impact

## 4.1 Voorgaande opmerking

Verschillende resultaten onder deze rubriek beschrijven uitgevoerde activiteiten en samenwerkingsinitiatieven, maar tonen volgens de resultaatketen van POV geen aantoonbare impact aan. Dezelfde vaststelling geldt voor de resultaten die in de paragrafen 5.3, 6.3 en 7.3 als impact worden beschreven.

**Mijlpalen.** Binnen de pedagogische begeleidingsdienst wordt de impactmeting systematisch opgebouwd aan de hand van een resultatenketen die onderscheid maakt tussen input, output, outcome en impact. Deze benadering laat toe om niet alleen de ingezette middelen en gerealiseerde activiteiten in kaart te brengen, maar ook de bereikte resultaten en de effecten op langere termijn.

De implementatie van deze werkwijze werd eerst opgestart binnen de pedagogische begeleidingsdienst. Zo konden we praktijkervaring opbouwen, de methodiek verder verfijnen en de opgedane inzichten vervolgens benutten binnen de POC-werking.

De uitrol binnen de POC werd voorlopig uitgesteld. Deze keuze was enerzijds ingegeven door de bewuste gefaseerde aanpak en anderzijds door de uitzonderlijke personele omstandigheden in 2025–2026. Met de beperkte capaciteit die daardoor beschikbaar was, was het niet aangewezen om bijkomende verwachtingen op het vlak van impactmeting te introduceren.

De verdere ontwikkeling van een systematische en haalbare impactmeting binnen de POC blijft evenwel een belangrijk groeipunt. Daarbij willen we maximaal voortbouwen op de ervaringen en expertise die binnen de pedagogische begeleidingsdienst worden opgebouwd.

In het kader van de kwaliteitsbewaking werden, ter voorbereiding van het begeleidingsverslag 2022–2025, focusgesprekken gevoerd met de coördinatoren van de twee provinciale CLB's. Deze gesprekken boden de mogelijkheid om de werking van de POC kritisch te evalueren, de ervaren meerwaarde van de ondersteuning in kaart te brengen en aandachtspunten voor verdere kwaliteitsontwikkeling te identificeren.

**Aanbevelingen.** Bij de bespreking van de verschillende pijlers en bijbehorende operationele doelen (OD's) nemen we de realisatie van de aanbevelingen uit deze focusgesprekken systematisch mee. Daarnaast betrekken we ook de aanbevelingen van de Vlaamse overheid, zodat de evaluatie niet alleen steunt op de ervaringen en behoeften van de centra, maar ook aansluit bij de externe verwachtingen ten aanzien van de POC-werking.

## 4.2 Resultaten

We kunnen de volgende resultaten voorleggen:

- **OD1 POC-ORG | Beleidsprioriteiten.** Samen met de twee PCLB's werd een visie op het CLB van de toekomst ontwikkeld.
- **OD1 POC-PRO | CLB-kernprocessen.** Er werden gerichte informatie- en kennissessies georganiseerd voor CLB-medewerkers en experten.
- **OD1 POC-SAM | Krachtig samenwerken met andere POC's.** Er werd deelgenomen aan verschillende ICS-werkgroepen, met het oog op de verdere verwerking van de resultaten binnen de twee PCLB's.

## 4.3 Globale vooruitblik 2026–2027

Vanaf het schooljaar 2026–2027 formuleren we voor de pijlers Organisatie en Beroepsbekwaamheid mijlpalen op het niveau van output. Daarmee sluiten we aan bij de aanpak van de pedagogische begeleidingsdienst. We bepalen deze mijlpalen in overleg met onze twee PCLB's. Omdat deze oefening nog moet plaatsvinden, wordt in de vooruitblik per operationeel doel nog geen niveau van de resultaatketen vermeld.

Zo zetten we een stap in de uitvoering van artikel 3 van het ministerieel besluit tot goedkeuring met voorwaarden van de begeleidingsplannen van de pedagogische begeleidingsdiensten en de permanente ondersteuningscellen voor de periode 2025–2029. Dit artikel vraagt een toelichting bij de wijze waarop de streefcijfers inzake effectiviteit worden bepaald en onderbouwd.

# 5 OD1 POC-ORG | Meso – Beleidsprioriteiten

## 5.1 Gepland-realisatie

We gaven een aanzet tot de realisatie van de acties uit het begeleidingsplan 2025-2030.

***Actie: visieontwikkeling***

In het schooljaar 2025–2026 startten beide centra een nieuwe beleidscyclus. De POC begeleidde de centrumleiders en hun kernteams bij een visieontwikkeling, gericht op het actualiseren van de centrumvisie in het licht van de evoluties binnen de CLB-sector en het bredere onderwijslandschap. Daarbij werd onder meer rekening gehouden met de ontwikkelingen rond leersteun, de actualisatie van de CLB-kernprocessen en de beleidsintenties uit het Vlaamse regeerakkoord met betrekking tot een meer overkoepelende, territoriaal georganiseerde werking.

Het begeleidingstraject omvatte een inhoudelijke kennissessie, gezamenlijke reflectie- en overlegmomenten en de ontwikkeling van een visuele voorstelling die de centra kunnen gebruiken om hun geactualiseerde visie binnen de teams te bespreken en verder te concretiseren. De actualisatie van de CLB-kernprocessen vormde hierbij het inhoudelijke referentiekader, zodat de visieontwikkeling nauw aansluit bij de kernopdracht en de maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van de centra. De visieontwikkeling vormt de eerste stap in de nieuwe beleidscyclus. Het opstellen van de beleidsplannen zelf volgt in de volgende fase; in 2025–2026 bleef de inzet hierrond beperkt tot de voorbereiding.

***Acties: professionalisering, implementatie en datagebruik***

Deze acties kregen in 2025–2026 een andere invulling dan oorspronkelijk voorzien in het begeleidingsplan. Zoals toegelicht in de globale reflectie, evolueerde de begeleidingsaanpak naar een meer geïntegreerde ondersteuning, waarbij de POC-begeleider regelmatig aanwezig is in de centra en een rol opneemt als ‘critical friend’ (5.3).

Vanuit deze rol ondersteunt de begeleider de centra bij het kritisch reflecteren over hun werking en het kwaliteitsvol vormgeven en implementeren van beleids- en verbeteracties. Dit gebeurt onder meer door gerichte feedback te geven op concrete processen en werkwijzen, zoals de aanpak rond huisonderwijs.

Een belangrijk groeipunt blijft evenwel het systematischer ondersteunen van een doelgerichte en cyclische kwaliteitsontwikkeling. Daarbij gaat het om het expliciteren van beoogde resultaten, het bepalen van passende indicatoren en het plannen van evaluatiemomenten. Vragen als ‘Wanneer zijn we tevreden?’, ‘Hoe stellen we vast dat de beoogde resultaten bereikt zijn?’ en ‘Op welk moment evalueren we de voortgang en de effecten?’ maakten reeds deel uit van de begeleidingspraktijk, maar werden nog onvoldoende systematisch en planmatig ingezet. Dit vormt een aandachtspunt voor de verdere ontwikkeling van de begeleidingsaanpak.

***Actie: materiaal***

We sturen het begeleidingsplan 2025–2030 bij en schrappen de oorspronkelijk voorziene actie rond materiaalontwikkeling. Beide centra geven immers de voorkeur aan het behoud en de verdere ontwikkeling van hun eigen formats en instrumenten. Deze bijsturing hangt samen met het beleidsvoerend vermogen van beide centra, die elk een gunstige doorlichting kregen en in toenemende mate zelf eigenaarschap opnemen voor hun kwaliteitsontwikkeling. De POC respecteert hierin het eigenaarschap van de centra, conform onze visie dat het centrum aan het stuur zit.

***Samenwerking VCLB***

De realisatie van deze acties wordt ondersteund door toegang tot het kennisnet van VCLB en de bijhorende materialen rond thema's binnen specifieke expertisedomeinen, en de nieuwsbrief. Deze samenwerking met VCLB wordt gefinancierd met de koepelmiddelen van de POC.

## 5.2 Bereik

Beide centra werden bereikt (100%).

## 5.3 Impact

***Samenwerking VCLB (goedkeuringsbrief bij het verslag 2023–2024)***

De samenwerking met VCLB wordt als waardevol ervaren. Het platform wordt veelvuldig geraadpleegd en vormt een belangrijke informatiebron die richting en houvast biedt aan CLB-medewerkers. Er blijft evenwel behoefte aan een vast aanspreekpunt of communicatiekanaal binnen VCLB waar medewerkers terechtkunnen met vragen over het beschikbare materiaal. POC POV heeft deze vraag reeds aangekaart, maar voorlopig werd hiervoor nog geen oplossing gevonden.

***Aanbeveling – evaluatie begeleiding door de POC***

Op vraag van de twee centra hebben we onze begeleidingsaanpak bijgestuurd, met een sterkere nadruk op nabijheid en aanwezigheid binnen de centrumwerking. Volgens de centra zorgt de combinatie van formele en informele contacten voor een betere afstemming van de begeleiding op hun noden.

De concrete invulling verschilt per centrum. In PCLB Antwerpen is de begeleider wekelijks tot tweewekelijks ter plaatse aanwezig. In PCLB Limburg krijgt deze nabijheid vooral vorm via frequente contacten per e-mail, telefoon en bezoeken ter plaatse.

## 5.4 Vooruitblik 2026–2027

We bespreken de samenwerking met VCLB opnieuw en brengen de vraag naar een vast aanspreekpunt voor vragen over het materiaal opnieuw onder de aandacht.

Gezien de positieve ervaringen van beide centra zetten we deze nabije en centrumgerichte begeleidingsaanpak verder in 2026–2027. We houden daarbij de vinger aan de pols. Het grootste risico is dat de regelmaat van de aanwezigheid niet kan worden aangehouden.

# 6 OD1 POC-PRO | Micro - CLB Kernprocessen

## 6.1 Gepland-realisatie

De acties binnen de pijler en de operationele doelstelling werden globaal uitgewerkt zoals voorzien in het begeleidingsplan. De samenwerking met POC GO! neemt hierin een belangrijke plaats in.

***Samenwerking met POC GO!***

Het begeleidingsplan voorziet dat medewerkers van de provinciale centra inschrijven op de PLG's van POC GO!. In het schooljaar 2025-2026 was er een stijging van de inschrijvingen voor de netwerken van POC GO! en voor overige professionaliseringsinitiatieven. Dit aanbod wordt gefinancierd met de koepelmiddelen van de POC.

| PLG | Unieke deelnemers |
|---|---|
| Artsen en verpleegkundigen (JGZ) | 2 |
| Beroepsgeheim – deontologische code CLB – DRM | 2 |
| Onderwijsloopbaanbegeleiding | 1 |
| Consultatieve leerlingenbegeleiding | 1 |
| Implementatie Signaalfunctie | 1 |
| Opvolging Leerrecht-Leerplicht binnen CLB | 1 |

| Overige professionaliseringsactiviteiten | Unieke deelnemers |
|---|---|
| Starterstraject CLB en welzijn | 1 |
| Starterstraject CLB en onderwijs | 1 |
| Infosessie voor CLB | 2 |

**Begeleiding op maat.** Naast het partneraanbod ondersteunde de POC de medewerkers van beide centra rechtstreeks rond de kernprocessen (bv. individueel aangepaste curricula (IAC), afstemming van de aanpak tussen CLB en leersteuncentra, samenwerkingsafspraken en de aanpassing van de nomenclatuur). De grootste personeelsinvestering ging naar de transparante informatiedoorstroming vanuit ISC en de werkgroepen naar de experten binnen de centra, zoals de centra zelf vroegen. Deze keuze sluit aan bij een eerder geïdentificeerd groeipunt uit het begeleidingsverslag 2022–2025 (p. 8 en 10), waarin de nood aan een betere informatiedoorstroming werd benadrukt.

**Materiaal.** We sturen het begeleidingsplan 2025–2030 bij en schrappen de ontwikkeling van eigen materiaal. Momenteel worden heel wat tools netoverschrijdend ontwikkeld; we zetten in op de verspreiding ervan.

## 6.2 Bereik

Beide centra werden bereikt (100%).

## 6.3 Impact

***Samenwerking POC GO! (goedkeuringsbrief bij het verslag 2023–2024)***

De participatie aan deze netwerken verloopt positief. Tegelijkertijd zien we enkele aandachtspunten voor de verdere samenwerking. Zo willen we sterker inzetten op een inhoudelijke evaluatie van de behandelde thema's en de meerwaarde ervan voor onze centra, om onderbouwd te kunnen beslissen over een eventuele voortzetting van de deelname.

Daarnaast stellen we vast dat de professionalisering sterk aansluit bij de visie van GO!, waardoor de inhoud voor onze deelnemers niet altijd even herkenbaar of rechtstreeks toepasbaar is binnen de eigen centrumcontext. Ook de toegang tot het bijhorende opleidingsmateriaal verloopt niet altijd even vlot.

***Aanbeveling - evaluatie begeleiding door de POC (2024-2025)***

Op vraag van de centra hebben we een rechtstreekse informatiedoorstroming naar de betrokken expertmedewerkers opgestart. De wijze en kwaliteit van de terugkoppeling verschilden echter naargelang de betrokken POC-begeleider, waardoor het overkoepelende overzicht niet altijd voldoende gewaarborgd was.

## 6.4 Vooruitblik 2026–2027

**Registratie.** Omdat het partneraanbod GO! geen POV-uren genereert, onderschat de eigen registratie de realisatie van deze pijler. Een fijnmazigere registratie van begeleiding op maat kan de rapportering in de toekomst verbeteren.

**Netwerken voor PCLB-medewerkers.** Met het oog op het volgende werkjaar bekijken we hoe we deze aandachtspunten met betrekking tot de netwerken van POC GO! kunnen opnemen in de verdere samenwerking. Daarnaast onderzoeken we of onze centra ook kunnen aansluiten bij professionaliseringsinitiatieven van VCLB, om het aanbod beter af te stemmen op hun noden.

**Informatiedoorstroming naar experten binnen de centra.** Om de informatiedoorstroming verder te stroomlijnen en het overkoepelende overzicht te versterken, zetten we in het schooljaar 2026–2027 sterker in op de samenwerking met OVSG. Voortaan wordt alle relevante informatie centraal verzameld en gecoördineerd door één POC-medewerker, die ook instaat voor een consistente communicatie naar de centra.

# 7 OD1 POC-SAM | Meso - Krachtig samenwerken met andere POC's

## 7.1 Gepland-realisatie

De POC nam op geregelde tijdstippen deel aan het netoverschrijdend ISC-overleg, netoverschrijdende ISC-projecten gefinancierd door de Vlaamse Overheid en diverse netoverschrijdende overlegfora. POC heeft dit overleg voornamelijk zelf opgenomen, hoewel in het begeleidingsverslag 2022-2025 (p. 8) was aangegeven dat we beroep zouden doen op medewerkers van de centra. In de praktijk blijkt dit niet altijd doenbaar te zijn voor de centra. Beide CLB-directies geven aan dat ze hun CLB-medewerkers broodnodig hebben op de werkvloer door de beperkte personeelsomkadering.

**Netoverschrijdend ISC-overleg.** Dit overleg vond maandelijks plaats, gevolgd door het ISC-overleg waarbij administratie en kabinet aansluiten. Op dat laatste overleg werden ook andere partners als gast uitgenodigd (bv. de Taalunie).

**Internetten Samenwerkingscel CLB (ISC).** Naast de ISC waren er ook de ISC-werkgroepen, waaraan verschillende POC's deelnamen. Deze werkgroepen kwamen op systematische basis samen (bv. ISC PGZ, ISC specifieke noden …) of ad hoc als het beleid hierrond wijzigde en er netoverstijgende richtlijnen gewenst waren.

**Netoverschrijdende ISC-projecten gefinancierd door de Vlaamse overheid:**

- CLB online;
- Blinkers;
- ISC Onderwijskiezer;
- IRIS-CLB online (samenwerkingsdossier);
- LARS;
- SID-in tool Onderwijskiezer;
- Prodia;
- WG forum netoverstijgend diagnostiek.

**Andere netoverschrijdende overlegfora:**

- Vlaams forum diagnostiek;
- Bemiddelingscommissie;
- Vaccinatiekoepel;
- Samen tegen onbetaalde schoolfacturen;
- Gezondheidsbeleid – OSW Leerlingenbegeleiding – PGZ;
- Kazerne Dossin – herinneringseducatie;
- Rode Neuzen;
- Wij-Zij netwerk.

Daarnaast werd 80 uur geregistreerd voor een wekelijks intern overlegmoment tussen de twee POC-begeleiders over de netoverschrijdende dossiers; dat is afstemming en geen deelname aan

een forum. Zoals aangegeven in de algemene reflectie wordt dit via een interne reorganisatie tegen het schooljaar 2026-2027 geschrapt.

**CLB-lobby.** In het coördinatorenoverleg van de centra bracht de POC op vijf momenten nieuwe netoverstijgende informatie (onder meer leerrecht en AGODI, ISC-dossiers) en ging daarover in dialoog.

**Eén-op-één begeleiding.** Zoals het begeleidingsplan voorziet, beantwoordde de POC doorheen het jaar de individuele vragen in concrete dossiers in de vorm van een helpdesk.

---

**Wat hebben we geleerd?** De ontwikkelde materialen, zoals de Prodia-protocollen, worden door de centra soms als te theoretisch en academisch ervaren, waardoor de aansluiting bij de dagelijkse CLB-praktijk niet altijd vanzelfsprekend is. Daarnaast ervaren de centra het ontwikkelproces als eerder top-down, waarbij de expertise van CLB-medewerkers onvoldoende vanaf de beginfase wordt benut. In combinatie met het hoge tempo waarin nieuwe instrumenten en veranderingen elkaar opvolgen, bemoeilijkt dit een gefaseerde en duurzame implementatie. De centra kiezen er daarom bewust voor om hun beschikbare capaciteit prioritair in te zetten op de rechtstreekse begeleiding van scholen en leerlingen.

---

## 7.2 Bereik

Het bereik bedraagt 100%.

## 7.3 Impact

Per strategische doelstelling verduidelijken we aan de hand van concrete voorbeelden wat deze samenwerking voor beide centra betekent.

### Netoverschrijdende samenwerking – doelstelling 1
### Een preventieve en proactieve CLB-werking dicht bij de leerling, ouders en school

**Gedeelde visie op leerlingenbegeleiding.** Binnen het ISC-overleg werden de netgebonden visies op de toekomst van leerlingenbegeleiding met elkaar gedeeld. Uit deze uitwisseling blijkt een grote inhoudelijke overeenstemming, waardoor op hoofdlijnen gesproken kan worden van een gedeelde visie. Beide provinciale CLB's leverden vanuit POC POV een actieve bijdrage aan deze visieontwikkeling. Hiervoor werden drie bijeenkomsten georganiseerd, waarin de centra hun inzichten en praktijkervaringen konden inbrengen.

**Preventieve gezondheidszorg.** Binnen de netoverstijgende samenwerking werd met het Agentschap Zorg en Gezondheid verder afgestemd over de aanpak van de MBR-vaccinatie in het tweede leerjaar. Beide centra werden als klankbord betrokken bij de vertaling en implementatie van deze afspraken op centrumniveau.

**Onderwijsloopbaanbegeleiding: verbinding en tucht.** Binnen ISC OLB werd, naar aanleiding van uitspraken van de Raad van State, een gezamenlijke tekst ontwikkeld over de rol van het CLB bij tuchtprocedures. De tekst benadrukt het belang van preventieve en verbindende begeleiding, waarbij tucht pas aan bod komt nadat andere begeleidingsmogelijkheden voldoende zijn onderzocht en benut. De doorwerking verschilt tussen beide centra. PCLB Limburg gebruikte de tekst tijdens het provinciale directeurenoverleg om de rol van het CLB te verduidelijken. PCLB Antwerpen voorziet de inhoud op een later tijdstip te integreren in het eigen afwezigheidsbeleid en de samenwerking met scholen.

**Samenwerking met talentcenters.** De evolutie van de talentcenters werd vanuit ISC OLB opgevolgd via deelname aan de klankbordgroep. Daarnaast werden bezoeken voor CLB-medewerkers georganiseerd en werd onderzocht hoe het talentenrapport kan worden ingebed in een ruimer beleid rond onderwijsloopbaanbegeleiding. Binnen het provinciaal onderwijs stimuleert de pedagogische begeleidingsdienst de samenwerking tussen scholen en talentcenters reeds actief. Hierdoor nemen scholen vaker zelf het initiatief en is de trekkende rol van de CLB's beperkter dan binnen sommige andere onderwijsnetten.

**Prodia en vroegtijdige ondersteuning.** Binnen Prodia werd gewerkt aan de afronding van de tekst Van vroegsignalering naar vroeginterventie en aan de ontwikkeling van een samenwerkingstool, aangevuld met een kennisclip en een Prodiabrief. De Prodia-website blijft een belangrijk kanaal voor de verspreiding en implementatie van materialen. De communicatie naar beide provinciale centra verloopt grotendeels rechtstreeks vanuit het project, waardoor bijkomende tussenkomst van POC POV beperkt nodig is.

**Blinkers en preventieve gezondheidszorg.** Binnen ISC Specifieke Noden werd input geleverd voor Blinkers rond leren en studeren. Binnen ISC PGZ werd de beschikbaarheid van documenten via Blinkers verder in kaart gebracht. PCLB Antwerpen neemt deel als pilootcentrum aan de uitrol van Blinkers. De directie van PCLB Limburg participeert aan ISC PGZ en vervult daarbij een vertegenwoordigende en terugkoppelende rol voor beide provinciale centra.

**Samen tegen schooluitval.** Via de provinciale professionele leergemeenschappen (PLG's) van het project Samen tegen Schooluitval werd ingezet op het versterken van de expertise rond aanwezigheidsbeleid. Beide provinciale CLB's namen via hun ankerfiguren rond afwezigheden deel aan deze PLG's. Daarnaast ontvangen zij informatie via de projectnieuwsbrief en de provinciale coördinatoren. De netoverstijgende werking biedt hiermee mogelijkheden om expertise te delen en nieuwe initiatieven rond aanwezigheidsbeleid te ontwikkelen. De concrete doorwerking hiervan binnen beide centra vraagt verdere opvolging.

## Netoverschrijdende samenwerking – doelstelling 2
## Bewaken en maximaal garanderen van het leerrecht voor elke leerling, in het bijzonder voor kwetsbare doelgroepen

**Verbinding en tucht: versterken van de CLB-rol.** De gezamenlijke ISC-tekst over verbinding en tucht draagt ook bij aan het bewaken van het leerrecht. Door de rol en het mandaat van CLB-medewerkers bij tuchtprocedures te verduidelijken, worden zij ondersteund om na te gaan of het zorgcontinuüm voldoende werd doorlopen en alle begeleidingsmogelijkheden werden benut. Zoals eerder aangegeven, werd deze tekst reeds ingezet door PCLB Limburg. PCLB Antwerpen voorziet een verdere vertaling naar het eigen beleid en de samenwerking met scholen.

**POAH en TOAH: netoverstijgende afspraken.** Binnen de ISC-werkgroep werd gewerkt aan netoverstijgende afspraken over de verschuiving van opdrachten rond permanent onderwijs aan huis (POAH). De verdere concretisering van de richtlijnen en de vertaling naar de praktijk zijn voorzien voor 2026–2027. POC POV neemt momenteel deel aan het netoverstijgende POAH-overleg met VCLB en OVSG en volgt daarbij de binnenkomende dossiers van beide provinciale centra op. Dit is een bewuste keuze. Door de eerste toepassing van de nieuwe werkwijze op POC-niveau te begeleiden, kunnen mogelijke knelpunten worden opgespoord en bijgestuurd voordat de opvolging aan de centra zelf wordt overgedragen. Op die manier willen we een efficiënte en kwaliteitsvolle implementatie ondersteunen, zonder de centra tijdens de ontwikkelfase bijkomend te belasten.

**Langdurige en medische afwezigheden.** Binnen ISC PGZ vond overleg plaats met het Departement Onderwijs, de curatieve sector en de Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg over de afstemming rond ziekteattesten en langdurige afwezigheden. Bijzondere aandacht ging naar leerlingen met psychische kwetsbaarheden of chronische aandoeningen en naar de mogelijkheden van TOAH en Bednet. De centra kiezen er bewust voor om het beleidsvoorbereidende werk grotendeels door POC POV te laten opnemen. Hierdoor kunnen zij zich sterker richten op de toepassing binnen hun eigen werking.

**Specifieke onderwijsbehoeften en regelgeving.** Binnen ISC Specifieke Noden en Prodia werden knelpunten in de onderwijsregelgeving rond onderwijstypes gesignaleerd. Daarnaast vond overleg plaats met de Vlaamse Vereniging voor Kinderpsychiaters. De betrokkenheid van beide centra situeerde zich voorlopig voornamelijk op het niveau van de directies, die werden geraadpleegd om input te leveren. Een verdere concrete doorwerking op centrumniveau is nog niet vastgesteld.

**Kansenbevordering en ondersteuning van kwetsbare doelgroepen.** Binnen ISC Kansenbevordering werd informatie gedeeld via de ISC-nieuwsbrief. De concrete doorwerking naar de provinciale centra bleef vooralsnog beperkt zichtbaar. Via het Oekraïneproject ontvingen beide centra gerichte informatie. PCLB Antwerpen maakte daarnaast voor concrete casuïstiek gebruik van de expertise van de ISC-projectmedewerker. Een gelijkaardige werkwijze werd toegepast voor vragen rond faire diagnostiek bij OKAN-leerlingen. Beide centra konden hiervoor een beroep doen op de helpdesk van Prodia.

**Samen tegen schooluitval.** Binnen het project Samen tegen Schooluitval werd een vernieuwde aanpak ontwikkeld waarbij expertise gerichter wordt ingezet in scholen en regio's met een verhoogd risico op vroegtijdig schoolverlaten. De aandacht gaat in het bijzonder naar scholen met verhoogde risicofactoren, waaronder leerlingenkenmerken, gewettigde en ongewettigde afwezigheden en vroegtijdige schooluitval. Inhoudelijk ligt de focus op aanwezigheidsbeleid, een verbindend schoolklimaat en de preventie van uitsluiting.

### Netoverschrijdende samenwerking – doelstelling 3
### De evolutie naar 'Scholen voor iedereen', met inclusieve leeromgevingen als einddoel

**Netoverstijgende beleidsontwikkeling.** De ontwikkelingen rond Scholen voor iedereen werden binnen de ISC systematisch opgevolgd. Daarnaast organiseerde de ISC een netoverstijgende directiedag over dit thema. Beide provinciale CLB's namen deel aan deze directiedag. Hierdoor konden zij kennisnemen van de beleidsontwikkelingen en hierover van gedachten wisselen met andere CLB-directies.

**Ondersteuning bij leersteun en attestering.** Binnen ISC Specifieke Noden werd gewerkt aan verschillende ondersteunende initiatieven, waaronder een visual over het opheffen van verslaggeving voor leersteun, de voorbereiding van een webinar over de adviserende commissie attestering en het actualiseren van de richtlijnen rond leersteun. De ontwikkelde visuals werden verspreid onder de medewerkers van beide centra. De centra namen deel aan het webinar en kunnen de actuele richtlijnen online raadplegen. Deze initiatieven dragen bij aan een gedeeld referentiekader en ondersteunen de centra bij de toepassing van regelgeving en procedures.

### Netoverschrijdende samenwerking – doelstelling 4
### Samenwerking en partnerschap met andere beleidsdomeinen, met bijzondere aandacht voor onderwijs, welzijn en volksgezondheid

**Netoverstijgende vertegenwoordiging en afstemming.** Binnen deze doelstelling lag de nadruk op beleidsvoorbereiding en intersectorale afstemming op Vlaams niveau. POC POV nam hierbij de vertegenwoordiging van beide provinciale centra op. De directies werden voornamelijk betrokken via afstemming binnen de CLobby, waardoor zij de ontwikkelingen konden opvolgen en implementeren binnen hun centra.

**Samenwerking rond diagnostiek en specifieke onderwijsbehoeften.** Vanuit Prodia werd meegewerkt aan verschillende intersectorale richtlijnen, waaronder de Algemene Intersectorale Richtlijn Diagnostiek en de actualisering van richtlijnen over verstandelijke beperking en ADHD. Binnen ISC Specifieke Noden vond samenwerking plaats met onder meer de Vlaamse Vereniging voor Logopedisten, de Centra voor Ontwikkelingsstoornissen en de Centra voor Ambulante Revalidatie en Geestelijke Gezondheidszorg. Daarbij werd onder meer gewerkt rond de terugbetaling van logopedie en gezamenlijke communicatie hierover. Beide centra werden via het project Prodia geïnformeerd over de wijzigingen met betrekking tot de samenwerking met de diagnostische centra en andere relevante partners.

**Samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp.** Het project Samen tegen Schooluitval onderhoudt structurele contacten met lerende netwerken op het snijvlak van jeugdhulp en onderwijs, zowel op Vlaams als op lokaal niveau. Deze samenwerking ondersteunt een meer geïntegreerde aanpak van problematische afwezigheden en schooluitval. De toekomstige beleidsmatige keuzes binnen beide beleidsdomeinen (onderwijs en welzijn) zijn volop in ontwikkeling in het kader van het nieuwe jeugdhulplandschap. Onze centra werden op regelmatige basis geïnformeerd en fungeerden als klankbord via de CLobby.

**Digitale gegevensuitwisseling tussen beleidsdomeinen.** Vanuit CLB Online werd verder gewerkt aan de koppeling van bestaande systemen met externe toepassingen en databronnen. Het gaat onder meer om verbindingen tussen LARS en Discimus, Creon, ACM/IDM, eHealthBox, Vitalink en Vaccinnet, en tussen IRIS en het Zoe-dossier. Deze ontwikkelingen moeten een veiligere en efficiëntere gegevensuitwisseling tussen de betrokken sectoren ondersteunen. Omwille van het zeer technische karakter van de digitale transitie van de verschillende platformen werd de CLB-medewerker uit PCLBA (met ICT achtergrond) regelmatig betrokken bij overleg via diverse stuurgroepen of ging de POC in gesprek met hem voor technische knowhow en kennis.

### Netoverschrijdende samenwerking – doelstelling 5
### Uitbouwen en realiseren van een duurzame werking rond innovatieve IT-systemen en -structuren vanuit CLB Online

**Uitbouw van een nieuwe governancestructuur**. In 2025–2026 lag de nadruk binnen CLB Online op de ontwikkeling van een duurzame governancestructuur. Met de oprichting van de vzw CLB Online werd gewerkt aan een centrale organisatie voor de verschillende digitale platformen en projecten binnen de CLB-sector. Daarbij werden een algemene vergadering, bestuursorgaan, dagelijks bestuur en adviesraad voorzien. Ook werd een aanpassing van het decreet voorbereid om CLB Online als organisatie decretaal te verankeren. Dit traject was op het einde van het werkjaar nog lopende. Daarnaast werd een veranderingstraject opgestart met aandacht voor gedeelde waarden, strategische doelstellingen, teamwerking en eigenaarschap.

**Betrokkenheid van de provinciale centra.** Beide directies werden nauw betrokken bij de ontwikkelingen via afstemming binnen de CLobby. POC POV en POV namen de opvolging van het bestuursorgaan en de raad van bestuur op. Daarnaast werd een medewerker van PCLB Antwerpen ingeschakeld om deel te nemen aan verschillende inhoudelijke werkgroepen. Deze werkwijze werd positief ervaren, omdat ze de expertise van de praktijk rechtstreeks verbindt met de beleidsvoorbereiding. Er werd ook een koppeling gemaakt met PCLB Limburg.

**Ontwikkeling van de digitale infrastructuur.** Naast de bestuurlijke hervorming werd ingezet op de verdere optimalisering van de IT-architectuur. Belangrijke ontwikkelingen waren de voorbereiding van één gezamenlijke digitale omgeving voor documentatie en communicatie, de afstemming van datastructuren met Microsoft en de onderwijsnetten, en de verdere aandacht voor dataveiligheid via DPIA's en de opvolging van NIS2.

Op het niveau van de afzonderlijke platformen werden verschillende ontwikkelingen voorbereid of verdergezet:

- LARS: verdere integratie van Vaccinnet en POAH, met aandacht voor gegevensbescherming.
- Blinkers: ontwikkeling van medische vragenlijsten voor ouders en voorbereiding van de uitrol naar pilootcentra, scholen en leerlingen.
- Onderwijskiezer: analyse en voorbereiding van een vernieuwde website.
- CLBch@t: deelname aan TETRA-projecten.
- Blended hulpverlening: verdere professionalisering, met bijkomende aandacht voor artificiële intelligentie.
- IRIS: verdere ontwikkeling van de koppeling met het Zoe-dossier.
- Datawarehouse: voorbereiding van de sectorbrede overstap naar Fabric64 om de mogelijkheden voor data-analyse te versterken.

Ook hier werd de CLB-medewerker met ICT achtergrond op regelmatige basis geconsulteerd door de POC en nam hij ook deel aan verschillende deelwerkgroepen.

## 7.4 Vooruitblik 2026–2027

We zetten deze samenwerking verder en blijven kort op de bal spelen met de twee PCLB's. De voorbije jaren hebben de provinciale CLB's ervoor gekozen om geen middelen af te dragen aan de POC, met als doel de beschikbare personeelscapaciteit maximaal te behouden voor de rechtstreekse dienstverlening op het werkveld. Hierdoor blijft de capaciteit van de POC evenwel beperkt. Ook het verkennen van mogelijkheden om bepaalde overlegopdrachten, waarvoor specifieke expertise vereist is, door CLB-medewerkers te laten opnemen, blijkt in de praktijk niet evident.

**Risicospreiding.** Om de kwetsbaarheid van de POC-werking te verminderen en de continuïteit van de dienstverlening beter te waarborgen, hernemen we het overleg met OVSG. Daarbij willen we onderzoeken hoe de werkzaamheden en verantwoordelijkheden binnen de ISC doelgerichter kunnen worden verdeeld, rekening houdend met de beschikbare capaciteit en expertise van de betrokken partners. Het uitgangspunt is een haalbare en duurzame taakverdeling, die de beperkte personeelsmiddelen optimaal benut en tegelijk de kwaliteit van de ondersteuning aan de CLB's waarborgt.

# INZICHT & BIJSTURING



# Lessen uit het voorbije werkjaar PBD/POC

## Doelgroep

### Wat heeft de PBD/POC uit de begeleiding geleerd over de noden, vragen of evoluties bij de doelgroep?

De noden, vragen en evoluties bij onze doelgroep worden uitvoerig besproken in het begeleidingsverslag 2025-2026. Als overkoepelende vaststelling merken we dat scholen steeds bewuster op zoek gaan naar manieren om onderwijsverbeteringen duurzaam te verankeren in hun dagelijkse werking.

Daarbij groeit het besef dat duurzame verandering niet uitsluitend kan steunen op externe begeleiding of individuele professionalisering, maar ook vraagt om voldoende interne expertise, gedeeld eigenaarschap en continuïteit in het veranderingsproces.

We stellen vast dat scholen daarom in toenemende mate willen werken met VIV's (Verbinding in Verandering): personeelsleden die vanuit hun positie binnen het schoolteam een verbindende rol opnemen tussen de pedagogische begeleidingsdienst, de schoolleiding en de leraren. Zij kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan het versterken van de interne veranderkracht en het bewaken van de continuïteit van implementatieprocessen.

Deze evolutie bevestigt het belang van onze keuze om binnen het begeleidingsplan 2025-2030 expliciet in te zetten op de ontwikkeling en ondersteuning van VIV's. Tegelijk leren onze eerste ervaringen dat hun rol, mandaat en ondersteuningsbehoeften verdere verduidelijking vragen. Dit vormt dan ook een belangrijk aandachtspunt voor het schooljaar 2026-2027.

**Van kennis naar toepassing.** De ervaringen met VIV's leren ons dat zij na de eerste professionalisering vooral ondersteuning nodig hebben bij het toepassen van de verworven kennis in de eigen school. De vertaalslag naar verschillende vakken, praktijkcontexten en teams vraagt differentiatie. Ook bij schoolleiders zijn de voorwaarden voor het ontwikkelen van een beleids- en implementatieplan nog niet overal voldoende vervuld. Het analyseren van de beginsituatie, het scherp definiëren van een probleem en het planmatig opvolgen van acties verdienen daarom expliciete aandacht vóór de verdere uitrol.

## Eigen organisatie

### Wat heeft de PBD/POC uit de begeleiding geleerd over de eigen werking en organisatie?

De inzichten over onze eigen werking en organisatie worden uitvoerig besproken in het begeleidingsverslag 2025-2026: POV als organisatie.

Het eerste uitvoeringsjaar van ons begeleidingsplan 2025-2030 heeft ons vooral geleerd dat een doordachte strategische koers noodzakelijk is, maar dat de kwaliteit van onze werking evenzeer wordt bepaald door ons vermogen om die koers op basis van nieuwe inzichten en ervaringen uit de praktijk bij te sturen (bv. aanpassingen van het begeleidingsplan 2025-2030).

Een belangrijke vaststelling is dat **kennisverwerving bij onze begeleiders niet automatisch leidt tot een consequente toepassing in de begeleidingspraktijk**. Dit heeft ons ertoe aangezet sterker in te zetten op implementatieondersteuning en de verdere professionalisering van onze begeleiders (vb. drie overkoepelende evidence-informed kaders).

Daarnaast hebben we geleerd dat onze rol bij de verdere uitrol van het begeleidingsplan evolueert van het aanreiken van kennis en wetenschappelijk onderzoek **via materialen** naar het **mee ondersteunen en regisseren van duurzame veranderingsprocessen binnen de scholen**, met bijzondere aandacht voor de wisselwerking tussen schoolleiding, VIV's en leraren.

Tot slot heeft het eerste uitvoeringsjaar ons bevestigd dat **kwaliteitszorg meer moet omvatten dan het achteraf meten van resultaten. Ook de voorbereiding en uitvoering** van begeleidingstrajecten verdienen systematische aandacht. Daarbij blijft het combineren van verschillende informatiebronnen noodzakelijk om de gerealiseerde impact zorgvuldig te beoordelen.

**Een expliciete regisseursrol.** De VIV-werking maakt zichtbaar dat begeleiders ook een veranderingsproces ondersteunen dat de school zelf aanstuurt. Zij helpen professionalisering organiseren, verbinden expertise en bewaken de samenhang en kwaliteit, terwijl het eigenaarschap bij de school blijft. Deze regisseursrol vraagt verdere uitwerking in rolcompetenties, modeling, intervisie en onboarding. Een belangrijk ontwikkelpunt is het vinden van een passende balans tussen ondersteuning bieden, kerncomponenten bewaken en het proces niet overnemen.

**Samenhang en continuïteit binnen de begeleiding organiseren.** Groeidocumenten per school en crossteamoverleg ondersteunen de afstemming tussen pijlers en begeleiders. Gedeelde procesdocumentatie helpt kennis behouden en nieuwe medewerkers inwerken. Bij personeelsverschuivingen moeten we de nood aan nieuwe expertise afwegen tegen de continuïteit van langlopende trajecten. Ook het welbevinden en de draagkracht van medewerkers vragen blijvende aandacht, onder meer via coaching, startersgesprekken en waar nodig externe ondersteuning.

**Bereik zorgvuldig interpreteren.** De interactieve dashboards bieden teams mogelijkheden om hun inzet te analyseren en bij te sturen, maar het gebruik ervan vraagt verdere ondersteuning. In 2025-2026 werd 54,44% van de begeleidingsuren in de klasvloercontext gerealiseerd, tegenover de streefwaarde van 60%. Naast dit aandeel volgen we de samenhang tussen meso- en microbegeleiding en de doorwerking via VIV's op. Rolgebaseerde registratie maakt hun deelname zichtbaar, maar registreert niet wat zij vervolgens binnen de school doen. Het deelnamevolume per doelgroep toont bovendien geen aantal unieke personen of dekkingsgraad.

**Versterken van de kwaliteit en nauwkeurigheid van de dataverzameling.** We hebben het voorbije werkjaar belangrijke stappen gezet in het systematisch verzamelen en analyseren van data om de realisatie van onze mijlpalen en procesresultaten te beoordelen. Tegelijk stellen we vast dat onze werkwijze nog verder kan worden verfijnd. Een eerste aandachtspunt betreft de **gerichte selectie van respondenten**. We moeten vooraf nauwkeuriger bepalen bij welke doelgroep we gegevens verzamelen, zodat de antwoorden daadwerkelijk betrekking hebben op de begeleiding die we willen evalueren. Zo vermijden we dat respondenten achteraf uit de analyse moeten worden verwijderd. Een tweede aandachtspunt is de **kwaliteit van onze meetinstrumenten**. We moeten erover waken dat de vraagstelling voldoende eenduidig is en dat de verzamelde gegevens een betrouwbare en betekenisvolle interpretatie toelaten. Daarbij is het belangrijk dat onze meetinstrumenten aansluiten bij wat we daadwerkelijk willen meten en bij het niveau van onze mijlpalen: output, outcome of impact. Een derde aandachtspunt is het verzamelen van valide data bij **de POC's gezien het zeer beperkt aantal respondenten.**

**Conclusies afstemmen op de beschikbare data.** De eerste procesresultaten situeren zich hoofdzakelijk op outputniveau: waardering, bruikbaarheid en verworven kennis. Zij geven nog geen uitsluitsel over veranderingen in het handelen of duurzame impact. Daarom combineren we bevragingen met focusgesprekken en concrete praktijkgegevens. Ook de drie hypothesen rond VIV's, hogere begeleidingsfrequentie en praktijkvoorbeelden blijven onderwerp van opvolging. We ontwikkelen praktijkonderzoek over onze VIV-werking.

**Responsiviteit doelgericht inzetten.** Bijsturen op basis van nieuwe inzichten blijft noodzakelijk, maar elke aanpassing vraagt tijd en capaciteit. We moeten daarom explicieter afwegen welke signalen een koerswijziging vragen en welke vooral tijd voor verdere implementatie. De samenwerking met scholen en externe partners biedt aanvullende expertise en praktijkkennis, op voorwaarde dat opdrachten en verwachtingen helder zijn en de ondersteuning vanuit school en begeleidingsdienst op elkaar worden afgestemd.

**Risicobeheersing als prioriteit**. De ervaringen en analyses van het voorbije werkjaar tonen aan dat een meer systematische en organisatiebrede aanpak van risicobeheersing noodzakelijk is. Zo heeft de evaluatie van de **POC-werking** duidelijk gemaakt dat de beperkte personeelscapaciteit een belangrijke kwetsbaarheid vormt voor het waarborgen van de continuïteit en kwaliteit van de dienstverlening. Dit voorbeeld illustreert evenwel een bredere uitdaging. Risicobeheersing mag zich niet beperken tot het reageren op vastgestelde knelpunten, maar moet een structureel onderdeel worden van onze beleidsvoering en kwaliteitsontwikkeling. Dit vraagt om een systematische

identificatie, analyse en beoordeling van risico's binnen de verschillende domeinen van onze werking, gekoppeld aan gerichte beheersmaatregelen en een regelmatige opvolging van hun doeltreffendheid.

Deze inzichten bevestigen onze ambitie om als **responsieve en evidence-informed organisatie** voortdurend te leren uit onze eigen begeleidingspraktijk, zonder daarbij de strategische doelstellingen uit het oog te verliezen.

## Onderwijsbeleid

### Welke inzichten/aandachtspunten/signalen uit het veld zijn relevant voor het onderwijsbeleid?

Een van de belangrijkste inzichten uit ons begeleidingsverslag 2025-2026 is dat **duurzame onderwijsverbetering niet door individuele actoren kan worden gerealiseerd, maar het resultaat is van een gedeelde verantwoordelijkheid binnen de school, ondersteund door externe partners**.

Hoe deskundig en gedreven een schoolleider ook is, duurzame verandering kan niet uitsluitend op diens schouders rusten. Ze vraagt om schoolteams waarin leraren, onder meer binnen vakgroepen, gezamenlijk verantwoordelijkheid opnemen voor de kwaliteit van het onderwijs. Schoolleiders vervullen daarbij een essentiële rol door richting te geven, voorwaarden te creëren en de professionele samenwerking te ondersteunen.

Een belangrijke hefboom hiervoor is het versterken van de *collective teacher efficacy*: het gedeelde vertrouwen van leraren in hun gezamenlijke vermogen om het leren en de leerresultaten van leerlingen positief te beïnvloeden. Dit vraagt meer dan occasioneel overleg of vrijblijvende samenwerking. Het veronderstelt een professionele cultuur waarin leraren systematisch samenwerken, kennis delen, gezamenlijk onderwijs ontwikkelen en de effecten van hun handelen onderzoeken.

**Daarom pleiten we ervoor om in het kader van het loopbaandebat decretaal te verankeren dat binnen de opdracht van elke leraar wekelijks twee uur wordt vrijgemaakt voor professionele samenwerking, co-creatie en professionalisering OP SCHOOL.** Die tijd moet structureel worden ingebed in de schoolorganisatie en gericht zijn op het gezamenlijk versterken van de onderwijsleerpraktijk.

Een dergelijke maatregel zou scholen de noodzakelijke organisatorische ruimte bieden om gedeeld eigenaarschap en collectieve verantwoordelijkheid verder te ontwikkelen. Tegelijk zou hij de voorwaarden versterken waaronder pedagogische begeleiding en andere vormen van externe ondersteuning duurzaam kunnen doorwerken tot op de klasvloer (bv. VIV-werking, Lesson Study, praktijkonderzoek door leraren, …)

**Duurzame onderwijsverbetering vraagt dus niet alleen sterke schoolleiders en deskundige leraren, maar vooral sterke schoolteams die samen verantwoordelijkheid opnemen voor het leren van alle leerlingen.**

# Aanpassingen in het begeleidingsplan 2025-2030

## Aard van de aanpassing

De aanpassingen aan het begeleidingsplan zijn zowel inhoudelijk als technisch van aard.

De inhoudelijke bijsturingen zijn ingegeven door verschillende ontwikkelingen zoals bijvoorbeeld:

- Aansluiting bij nieuwe beleidsinitiatieven van de Vlaamse overheid;
- Stopzetting wanneer blijkt dat er vanuit de scholen geen structurele ondersteuningsbehoeften (meer) zijn door een gewijzigde onderwijscontext;
- Stopzetting wanneer de actie structureel worden opgenomen binnen een netoverschrijdende samenwerking;
- Stopzetting, vanuit het principe van gedifferentieerd begeleiden, de beschikbare ondersteuningscapaciteit gerichter in te zetten op de grootste ondersteuningsnoden.

Daarnaast worden ook technische aanpassingen doorgevoerd. Deze zijn gericht op het versterken van de transparantie en samenhang van het begeleidingsplan, zodat de uitvoering, monitoring en rapportering aan de Vlaamse overheid op een meer eenduidige en overzichtelijke manier kunnen verlopen.

## Concretisering

- Binnen de pijler Nederlands wordt bij OD3 PBD-NED | effectieve taal- en leesdidactiek de focus op lezen verruimd naar de implementatie van het vak Nederlands in het kader van het kennisrijk curriculum binnen het (buitengewoon) basisonderwijs.
- Binnen de pijler Krachtige Leerlingbegeleiding wordt OD1 PBD-KLB | Meso leerlingbegeleiding – Rust en leerroutines uitgebreid met een afzonderlijke rubriek voor het (buitengewoon) basisonderwijs. Deze aanpassing beoogt een duidelijkere en overzichtelijkere structuur, zodat de lezer de doelstellingen en bijbehorende acties gemakkelijker kan terugvinden.
- Binnen de pijler krachtige leerlingbegeleiding wordt OD2 PBD-KLB | micro leerlingbegeleiding op de klasvloer geschrapt als afzonderlijk operationeel doel omdat er vanuit de scholen geen structurele ondersteuningsvraag is.
- Binnen de pijler krachtige leeromgeving, OD1 PBD-KLO | meso implementatie krachtige leeromgeving wordt de begeleiding on hold gezet om structurele redenen en wordt een eventuele binnenkomende vraag voortaan ondersteund binnen de pijler provinciaal leiderschapsvenster, OD3 PBD-PLV | Meso - Provinciaal leiderschapsvenster 2, 4 en 5 – onderwijskundig beleid. Gezien de schaalgrootte en de organisatiestructuur van de centra voor volwassenenonderwijs richt de pedagogische begeleiding zich voornamelijk op het niveau van

het leiderschapsteam. Vanuit dit niveau kunnen de verdere beleidskeuzes en implementatieprocessen binnen het centrum worden aangestuurd en ondersteund.

- Binnen de pijler leerlingbegeleiding OD1 PBD-KLB | meso-implementatie van leerlingbegeleiding wordt vanwege de gewijzigde context binnen *scholen voor iedereen* het thema inclusie toegevoegd.
- Binnen de pijler Provinciaal Leiderschapsvenster PBD-PLV | Provinciaal Leiderschapsvenster 2, 3, 4 en 5 wordt de begeleiding rond doeltreffende schoolorganisatie stopgezet. Vanuit het principe van gedifferentieerd begeleiden verschuift de focus naar grotere ondersteuningsnoden, aangezien scholen volgens de Onderwijsspiegel 2026 op dit vlak goed scoren.
- Binnen de pijler Provinciaal Leiderschapsvenster wordt OD5 PBD-PLV | duaal leren (Bu)SO wordt geschrapt als afzonderlijk operationeel doel wegens de gewijzigde context en de beperkte ondersteuningsvraag.
- Binnen de pijlers POC–ORG en POC–SAM wordt de actie rond materiaalontwikkeling niet langer afzonderlijk opgenomen. Deze bijsturing is ingegeven door twee ontwikkelingen. Enerzijds geven de centra er de voorkeur aan hun eigen model van beleidsplan te behouden. Anderzijds worden binnen de netoverschrijdende samenwerking (ISC) steeds meer instrumenten ontwikkeld die voor alle centra beschikbaar zijn en ook daadwerkelijk hun weg vinden naar de praktijk.

## Gevolgen voor de oorspronkelijk vooropgestelde doelen

De strategische ambities van het begeleidingsplan 2025–2030 blijven onverkort behouden. De bijsturingen leiden tot een gerichtere inzet van de beschikbare begeleidingscapaciteit afgestemd op de noden van de scholen en de beleidsinitiatieven van de Vlaamse overheid.

# Beleidsaanbevelingen

## Creëer binnen het decreet rechtspositie structurele ruimte voor teacher leadership en collectieve professionalisering

We pleiten ervoor om binnen de toekomstige kaders van het decreet Rechtspositie expliciet ruimte te creëren voor de ontwikkeling van *teacher leadership* en de versterking van de gezamenlijke verantwoordelijkheid van schoolteams voor onderwijskwaliteit.

Concreet adviseren we om wekelijks twee uur schoolgebonden professionalisering en samenwerking structureel te verankeren. Deze tijd moet leraren de mogelijkheid bieden om samen, onderwijskundig aangestuurd door de schoolleiding en ondersteund door teacher leaders, evidence-informed te werken aan de verbetering van hun onderwijspraktijk.

We denken hierbij onder meer aan het gezamenlijk analyseren van leerlingresultaten en formuleren van gerichte verbeteracties, het ontwikkelen van samenhangende leerlijnen en kwaliteitsvolle evaluaties, het uitvoeren van *lesson study*, het observeren en bespreken van elkaars lessen en het gezamenlijk ontwikkelen en evalueren van didactische aanpakken.

Door hiervoor structureel tijd vrij te maken, versterken we niet alleen de professionele ontwikkeling van individuele leraren, maar vooral ook de collectieve professionele bekwaamheid en gedeelde verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit. Zo kan Vlaanderen evolueren naar een onderwijscultuur waarin kwaliteitsontwikkeling niet uitsluitend de verantwoordelijkheid is van de schoolleider of de individuele leraar, maar gedragen wordt door het volledige schoolteam.

## Breid de Vlaamse toetsen Nederlands en wiskunde uit naar de tweede graad secundair onderwijs

We pleiten voor de ontwikkeling en invoering van Vlaamse toetsen Nederlands en wiskunde in de tweede graad van het secundair onderwijs.

De huidige tijdspanne tussen de Vlaamse toetsen in de eerste en derde graad is te groot om de ontwikkeling van de leerprestaties voldoende systematisch op te volgen en tijdig bij te sturen.

Schoolbesturen, schoolleiders en leraren hebben nood aan een bijkomend, objectief en gestandaardiseerd instrument dat hen in staat stelt om de leerontwikkeling van leerlingen tussentijds in kaart te brengen, mogelijke leerachterstanden tijdig te detecteren en de effectiviteit van genomen onderwijsmaatregelen te evalueren.

Een bijkomend toetsmoment in de tweede graad versterkt de mogelijkheden voor datageïnformeerde kwaliteitsontwikkeling en ondersteunt scholen om gerichter en sneller bij te sturen, met het oog op maximale leerwinst voor alle leerlingen.

## Onderzoek de opportuniteit en risico's van een netoverschrijdend georganiseerde CLB-sector, ondersteund door één Permanente Ondersteuningscel (POC)

De evolutie naar scholen voor iedereen biedt een aanleiding om de organisatie en ondersteuning van de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) fundamenteel te herbekijken. In een onderwijslandschap dat sterker inzet op inclusie, gelijke onderwijskansen, geïntegreerde leerlingenbegeleiding en interprofessionele samenwerking, rijst de vraag of de huidige netgebonden organisatie van de CLB-sector nog de meest doeltreffende structuur is.

We stellen voor om de mogelijkheden, randvoorwaarden en gevolgen te onderzoeken van één geïntegreerde, netoverschrijdend georganiseerde CLB-sector, ondersteund door één Permanente Ondersteuningscel (POC).

Deze hervorming mag evenwel geen doel op zich zijn. De centrale vraag moet zijn in welke mate een andere organisatiestructuur bijdraagt aan:

- een kwaliteitsvollere, toegankelijkere en meer gelijkwaardige leerlingenbegeleiding;
- een sterkere samenwerking tussen onderwijs, welzijn en gezondheidszorg;
- een doelgerichtere inzet van beschikbare expertise en middelen;
- een versterking van de professionalisering en kwaliteitsontwikkeling van CLB-medewerkers;
- het realiseren van inclusiever onderwijs, met behoud van de eigenheid en de onafhankelijke positie van de CLB-werking.

# Groeikansen naar aanleiding van de audit

## Inclusie en het zorgcontinuüm zichtbaarder verankeren

Vanaf het schooljaar 2026–2027 intensiveren we binnen deze pijler de begeleiding van de leersteuncentra. We richten ons daarbij in het bijzonder op de verdere professionalisering van leersteunbegeleiders en de versterking van hun expertise. Tegelijk bereiden we de centra voor op mogelijke evoluties in het leersteunlandschap, zodat zij onderbouwd en wendbaar kunnen inspelen op toekomstige beleidsmatige en organisatorische veranderingen.

Ook onze inzet voor inclusiever onderwijs zetten we voort. We bouwen verder op de begeleiding van de pionierschool en stimuleren de schoolbesturen om een bijkomend dossier voor een pionierschool in te dienen. Zo willen we praktijkervaring opbouwen en benutten om inclusieve onderwijspraktijken verder te ontwikkelen.

## De begeleiding van praktijkgerichte opleidingen versterken

Bij de start van het schooljaar 2026–2027 hebben we bijkomende personeelsmiddelen ingezet om de samenwerking met de beroepssectoren te versterken. Daarmee willen we onder meer de doorstroming van ontwikkeld lesmateriaal naar de scholen verbeteren en de vertaling ervan naar de klas- en atelierpraktijk ondersteunen.

Daarnaast zijn we, op vraag van de scholen, gestart met collegiale visitaties rond het curriculum van beroepsgerichte studierichtingen. Deze uitwisselingen bieden kansen om expertise tussen scholen te delen, onderwijspraktijken kritisch te bespreken en gerichte verbeteringen te stimuleren.

## Risicoanalyse verdiepen en langetermijneffecten beter in beeld brengen

Onze aanpak van risicobeheersing bevindt zich nog in een ontwikkelingsfase. In het begeleidingsverslag 2025–2026 hebben we een eerste aanzet gegeven tot het systematisch identificeren en bespreken van risico’s. Die oefening vormt een vertrekpunt, maar maakt ook duidelijk dat we onze kennis en methodiek op dit vlak verder moeten versterken. In 2026–2027 willen we risicoanalyse daarom doelgerichter integreren in de planning, uitvoering en evaluatie van onze werking.

Ook het betrouwbaar vaststellen van effecten op langere termijn blijft een ontwikkelpunt. We engageren ons om hierover samen te leren met collega’s van andere pedagogische begeleidingsdiensten, ondersteund door wetenschappelijke expertise. Daarbij willen we onderzoeken welke vormen van dataverzameling en opvolging geschikt zijn om duurzame veranderingen in de onderwijspraktijk zichtbaar te maken.

## De expertise en begeleidingscapaciteit binnen de POC versterken

De beperkte schaalgrootte van de POC maakt de werking kwetsbaar en beperkt de mogelijkheden om op uiteenlopende ondersteuningsvragen in te spelen. Daarom vragen we aan de raad van bestuur toestemming om, in nauwe samenwerking met de betrokken centra, een verkennende denkoefening op te starten over de versterking van de begeleidingscapaciteit en de beschikbare expertise.

Deze oefening moet mogelijke organisatorische en samenwerkingsvormen in kaart brengen, met aandacht voor continuïteit, kwaliteit en een doelmatige inzet van middelen. Op basis daarvan kunnen onderbouwde keuzes aan de raad van bestuur worden voorgelegd.

# Nawoord

Dit jaarverslag sluit het eerste uitvoeringsjaar van het begeleidingsplan 2025–2030 af. Het toont een werking die volop in ontwikkeling is en waarin we steeds nadrukkelijker evolueren van activiteiten en bereik naar kwaliteit, implementatie en impact. De resultaten bevestigen dat veel vooropgestelde stappen werden gezet, maar maken tegelijk zichtbaar waar verdere verdieping, bijsturing of een andere aanpak nodig is.

Die kritische blik op onze eigen werking vinden we essentieel. Evidence-informed werken betekent voor ons immers ook dat we bereid zijn onze eigen keuzes te onderzoeken. We willen behouden en versterken wat werkt, bijsturen waar resultaten achterblijven en doelstellingen heroverwegen wanneer de context of de ondersteuningsnoden van scholen veranderen. Niet de realisatie van een mijlpaal op zich staat daarbij centraal, maar de vraag of onze begeleiding daadwerkelijk bijdraagt aan sterkere school- en klaspraktijken en uiteindelijk aan beter onderwijs voor leerlingen en cursisten.

De realisaties in dit verslag zijn het resultaat van een gezamenlijke inspanning. We willen daarom uitdrukkelijk onze pedagogische begeleiders en ondersteunende medewerkers bedanken voor hun deskundigheid, engagement en bereidheid om de eigen praktijk voortdurend kritisch te onderzoeken en verder te ontwikkelen.

Een bijzondere dank gaat ook uit naar de schoolleiders, leraren, VIV's, leerlingbegeleiders, directieteams, schoolbesturen en andere onderwijsprofessionals die met ons samenwerken. Zij stellen hun praktijk open, delen hun ervaringen en data, geven feedback en gaan samen met onze begeleiders aan de slag met soms complexe veranderingsprocessen. Hun betrokkenheid is onmisbaar om begeleiding te laten doorwerken tot waar ze uiteindelijk betekenis moet krijgen: in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Tot slot bedanken we onze externe partners die vanuit hun expertise mee richting geven aan onze werking, ons kritisch bevragen en bijdragen aan de verdere onderbouwing van onze werking.

Met de lessen uit 2025-2026 zetten we de volgende stap in de uitvoering van het begeleidingsplan 2025-2030. We doen dat met dezelfde ambitie, maar met een steeds scherper zicht op wat daarvoor nodig is: gericht kiezen, evidence-informed werken, samen leren en volgehouden investeren in duurzame implementatie.

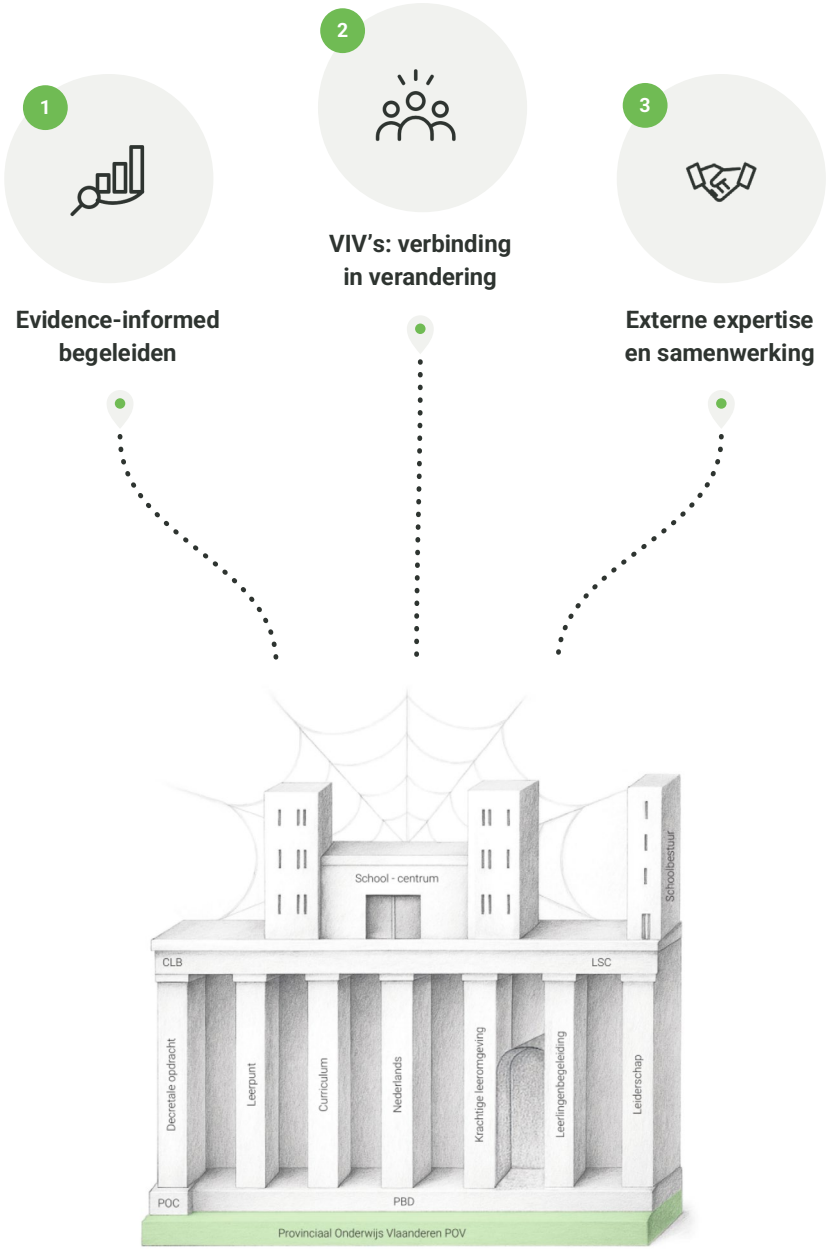
Luk Lemmens - voorzitter POV

# BIJLAGEN


Provinciaal Onderwijs Vlaanderen • Partner voor de toekomst
Samen werken aan sterk onderwijs
DRIE TRANSITIES
1
Evidence-informed begeleiden
2
VIV's: verbinding in verandering
3
Externe expertise en samenwerking

# Bijlage 1 | Data – BG & VLT

DRIE TRANSITIES




LEIDRAAD: ONS BEGELEIDINGSPLAN

## Voorafgaande opmerking

In het begeleidingsplan 2025–2030 zijn voor het (buitengewoon) secundair onderwijs binnen de pijlers curriculum (PBD-CUR) en Nederlands (PBD-NED) geoormerkte middelen voor datageletterdheid voorzien. Elke pijler beschikt hiervoor over 0,30 FTE. Samen vormen deze middelen de 0,60 FTE die in het begeleidingsplan voor datageletterdheid is begroot. Ze worden ingezet voor de ontwikkeling van de toetsen basisgeletterdheid en voor de ondersteuning bij het gebruik van de resultaten van deze toetsen en de Vlaamse toetsen.

### Bereik 2025-2026

De geoormerkte middelen voor datageletterdheid worden in het bereikrapport afzonderlijk geregistreerd binnen het secundair onderwijs. Zo wordt zichtbaar hoeveel personeelsinzet binnen de pijlers curriculum en Nederlands naar de toetsen basisgeletterdheid en de Vlaamse toetsen gaat.

| Pijler | Niveau | Operationeel realiseerbare FTE | Uren | Gerealiseerde FTE | Realisatie-graad |
|---|---|---|---|---|---|
| Pijler CUR | SO | 0,30 (LWI) | 349,50 | 0,32 | 107,87% |
| Pijler NED | SO | 0,30 (MNI) | 327,50 | 0,30 | 101,08% |
| **Totaal datageletterdheid** | **SO** | **0,60** | **677,00** | **0,63** | **104,48%** |

### Ontwikkeling en begeleiding

**Basisgeletterdheid – ontwikkeling.** Beide pijlers ontwikkelen samen met de Examencommissie twee keer per jaar een toets basisgeletterdheid voor hun domein: wiskunde bij CUR en Nederlands bij NED. Per afgenomen toets basisgeletterdheid ontwikkelen we een dashboard op school-, klas- en leerlingniveau.

**Basisgeletterdheid en Vlaamse toetsen – begeleiding**. De resultaten van de toetsen basisgeletterdheid (BG) en de Vlaamse toetsen (VLT) vormen een belangrijk vertrekpunt voor de begeleiding op microniveau. Daarbij gebruiken we onze eigen dashboards voor basisgeletterdheid en het feedbackdashboard van de Vlaamse overheid voor de Vlaamse toetsen. Tijdens de begeleiding ondersteunen we leraren bij het begrijpen en benutten van deze gegevens om hun onderwijsleerpraktijk gericht bij te sturen.
Deze aanpak sluit aan bij een verbeterpunt uit de reflectie op het begeleidingsverslag 2022–2025: leraren sterker ondersteunen bij het gebruik van beschikbare data. In het schooljaar 2025–2026 vertaalden we dit verbeterpunt naar gerichte begeleidingsacties voor leraren.

Hoewel het zwaartepunt van de begeleiding bij de vakgroepen ligt, werd ook op mesoniveau een traject met de schoolbesturen opgestart, binnen het kader van *het Provinciaal Leiderschapsvenster voor schoolbesturen*. Hierbij werden de resultaten van de Vlaamse toetsen van de schooljaren 2023–2024 en 2024–2025 naast elkaar gelegd en geanalyseerd. Deze vergelijking biedt de

schoolbesturen een onderbouwde basis om de evolutie van de resultaten op te volgen, gerichte beleidskeuzes te maken en de verdere onderwijsverbetering binnen hun scholen te ondersteunen. Op basis daarvan brachten we voor de schoolbesturen in kaart waar scholen vooruitgang hebben geboekt, waar de resultaten stabiel zijn gebleven en waar er knipperlichten zijn die aanleiding geven tot bijkomende aandacht. We zetten alle provinciale scholen ook af tegen het Vlaamse gemiddelde. We stellen vast dat het provinciaal onderwijs algemeen genomen lager scoort dan het Vlaamse gemiddelde in de A-stroom, en hoger in de B-stroom. Voor de A-stroom is dat te verklaren doordat het provinciaal onderwijs nagenoeg geen ASO aanbiedt. De resultaten in de B-stroom sporen ons aan om nog beter te doen, gezien het engagement dat het provinciaal onderwijs jaarlijks opneemt voor de B-stroom. De raad van bestuur heeft als reactie op de analyse van de data twee initiatieven genomen, voor Nederlands en voor wiskunde, die hierna aan bod komen.

| Actie | Pijler CUR | | Pijler NED | |
|---|---|---|---|---|
| | Meso | Micro | Meso | Micro |
| **Ontwikkeling** | | | | |
| Toets basisgeletterdheid (met de Examencommissie, twee keer per jaar) | | ✓ | | ✓ |
| Dashboard basisgeletterdheid op schoolniveau (per afgenomen toets) | ✓ | | ✓ | |
| Dashboard basisgeletterdheid op klas- en leerlingniveau (per afgenomen toets) | | ✓ | | ✓ |
| **Begeleiding** | | | | |
| Analyseren en opvolgen van de toetsresultaten op schoolniveau (schoolleiders en kernteams) | ✓ | | ✓ | |
| Analyse en interpretatie van de resultaten op klas- en leerlingniveau (leraren en lerarenteams) | | ✓ | | ✓ |
| Vertaling van de resultaten naar een actieplan | | ✓ | | ✓ |
| Opvolging van de effecten (CUR: wiskundig probleemoplossend denken; NED: leesbegrip en leesmotivatie) | | ✓ | | ✓ |

# 1 OD1 PBD-NED / OD1 PBD-CUR | Meso – Data

## 1.1 (Buitengewoon) secundair onderwijs – Vlaamse toetsen

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Data | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan |

### 1.1.1 Nederlands

#### 1.1.1.1 Gepland-realisatie

Een **eerste initiatief van de raad van bestuur** betrof de ontwikkeling van aanvullend lesmateriaal voor **digitaal lezen** in de eerste graad van zowel de A- als de B-stroom. Om de implementatie van dit materiaal te versterken, werd de raad van bestuur uitdrukkelijk gevraagd om dit initiatief vanuit zijn rol als schoolbestuur in de verschillende provincies te ondersteunen. Daarnaast stelde POV een monitoringssysteem ter beschikking van de schoolbesturen, waarmee zij zowel de voorbereiding op de Vlaamse toetsen als de versterking van digitaal lezen systematisch konden opvolgen. Deze nauwe samenwerking met de schoolbesturen bleek een belangrijke hefboom voor de implementatie. We stelden immers vast dat het ontwikkelde lesmateriaal systematischer werd ingezet in de scholen. Dit onderstreept het belang van een gedeelde verantwoordelijkheid tussen de pedagogische begeleidingsdienst en de schoolbesturen bij het ondersteunen en opvolgen van onderwijsverbeteringen.

#### 1.1.1.2 Bereik

Het volledig overzicht van de acties per provincie vind je in de bijlage Pijler Nederlands | (BU)SO | MESO | Basisgeletterdheid en Vlaamse toetsen. Een kruisje in de kolom ‘Data’ geeft aan dat het beleid heeft gekozen voor deelname aan de digitale afname basisgeletterdheid en/of het begeleidingstraject Vlaamse toetsen.

#### 1.1.1.3 Impact

Niet van toepassing.

### 1.1.2 Wiskunde

#### 1.1.2.1 Gepland-realisatie

Een **tweede initiatief van de raad van bestuur** betrof **wiskundig probleemoplossend denken**, omdat de resultaten daarvoor in de verschillende provincies onvoldoende waren. Daarom maakte de raad van bestuur samen met de gedeputeerden middelen vrij voor een samenwerking met de Vrije Universiteit Brussel (VUB, prof. Ann Dooms), voor leerlingen in de A- en B-stroom van de eerste graad. In 2025–2026 ontwikkelde POV een visie en een didactisch concept. De VUB adviseerde bij de literatuurstudie, gaf feedback op de visie en de tips voor leraren, en leverde uitgewerkte problemen aan. In 2026–2027 werken we het concept samen met een inspiratieschool

uit tot bruikbaar materiaal, zodat scholen hun leerlingen op dit domein gerichter kunnen ondersteunen. Een uitgebreide toelichting staat in het verslag van de pijler curriculum (6.2.5).

#### 1.1.2.2 Bereik

Niet van toepassing.

#### 1.1.2.3 Impact

Niet van toepassing.

# 2 OD3 PBD-NED / OD2 PBD-CUR | Micro – Data

## 2.1 (Buitengewoon) secundair onderwijs – toetsen

| Acties | Relatie tot begeleidingsplan 2025–2030 |
|---|---|
| Data | Geconcretiseerd volgens begeleidingsplan |

### 2.1.1 Nederlands

#### 2.1.1.1 Gepland-realisatie

Voor de actie rond data uit de basisgeletterdheid Nederlands en de Vlaamse toetsen lag de focus in het schooljaar 2025–2026 op de doelgroep leraren; daarom wordt deze actie hier, bij OD3, besproken.

De digitale screening basisgeletterdheid Nederlands, die samen met de Examencommissie wordt vormgegeven en afgenomen, kende het voorbije schooljaar voor het eerst twee afnamemomenten: in oktober en in maart.

| Afname toetsen basisgeletterdheid (BG) Nederlands | | |
|---|---|---|
| | 2025-2026 | |
| Afname | 1 | 2 |
| Totaal aantal deelnemers | 3342 | 3439 |
| Aantal deelgenomen scholen | 26 | 26 |
| Totaal aantal scholen | 27 | 27 |
| % deelgenomen scholen | 96% | 96% |

Voor de Vlaamse toetsen Nederlands werd voortgebouwd op het fundament van vorig schooljaar. De begeleidingsdienst bood daarom een driesporenmodel aan, waarbij niet alleen het beleid werd betrokken, maar nu ook de volledige vakgroep Nederlands van de eerste graad (en de vakgroep wiskunde). Het vertrekpunt was telkens een gemeenschappelijke kennisbasis en gedeelde taal, aan de hand van kennisclips. Daarin werd geduid waarom er wordt getoetst, wie wordt getoetst en wat er wordt getoetst, wat de impact van de resultaten is, hoe er wordt getoetst en gerapporteerd – met aandacht voor de eigenheden van de toetsen wiskunde en leesbegrip – en hoe het feedbackdashboard wordt geraadpleegd.

Het beoogde eindpunt was dat vakgroepen zelf een evidence-informed actieplan kunnen opstellen. Scholen konden daarvoor kiezen uit drie trajecten:

- **Traject 1.** De school gaat zelfstandig aan de slag met de data en de vakgroep stelt zelf een actieplan op. De begeleidingsdienst fungeert desgewenst als helpdesk.
- **Traject 2.** De begeleidingsdienst duidt wat evidence-informed werken inhoudt, leest en interpreteert samen met de vakgroep de data van de Vlaamse toetsen 2024 en 2025 en van de

basisgeletterdheid, stelt mogelijke actiepunten voor en reikt een sjabloon aan voor een evidence-informed actieplan. Ook de vaardigheidsniveaus van de toets leesbegrip komen aan bod. De vakgroep werkt daarna zelf een actieplan uit; een opvolgsessie biedt ruimte om het plan en de uitrol ervan te bespreken, of de moeilijkheden bij het opstellen ervan.

- **Traject 3.** Aanvullend op traject 2 wordt samen de klas- en schoolcontext in kaart gebracht, aan de hand van richtvragen over de doelen, de lerenden en de inhoud en vorm van het onderwijs dat de vakgroep aanbiedt. De begeleidingsdienst ondersteunt de vakgroep verder bij het vormgeven van een actieplan.

#### 2.1.1.2 Bereik

Het volledig overzicht van de acties per provincie vind je in de bijlage Pijler Nederlands | (BU)SO | MICRO | Effectieve leesdidactiek + Basisgeletterdheid en Vlaamse toetsen.

#### 2.1.1.3 Impact

| Mijlpaal 3 | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de begeleide leraren ervaart de begeleiding als ondersteunend en voelt zich ondersteund om een evidence-informed actieplan te ontwikkelen ter versterking van de onderwijsleerpraktijk Nederlands. |
| **Status** | **Deels gerealiseerd** |
| **Indicator** | NED – OD3 – (BU)SO – micro \| 3. Leraren(teams) Nederlands gebruiken een evidence-informed plan ter versterking van de onderwijsleerpraktijk Nederlands. |

***Verschil/bijsturen***

Hoewel de begeleiding door de meerderheid van de respondenten positief wordt geëvalueerd en geen enkele respondent een negatieve beoordeling geeft, bereikt het aandeel positieve beoordelingen (66,7%) de vooropgestelde norm van 90% niet.

**Onderscheid tussen analyse data en omzetten in acties**. Uit de kwalitatieve feedback blijkt dat de begeleiding vooral werd gewaardeerd om de ondersteuning bij het begrijpen en interpreteren van de resultaten van de Vlaamse toetsen (73% van de respondenten – en geen negatieve antwoorden). Er zijn echter slechts beperkte aanwijzingen dat respondenten zich door de begeleiding daadwerkelijk gesterkt voelden om binnen de vakgroep concrete actieplannen of vervolgacties uit te werken. De resultaten suggereren daarom dat de begeleiding een belangrijke eerste stap vormt in het datageïnformeerd werken, maar dat bijkomende ondersteuning nodig is om de vertaalslag naar een gezamenlijk en duurzaam actieplan te realiseren. Het vertrouwen van de vakgroepen dient ook nog versterkt te worden.

**Randvoorwaarden binnen vakgroepen**. Uit onze eigen observaties blijkt bovendien dat we de beginsituatie van de scholen onvoldoende correct hebben ingeschat. De noodzakelijke basiskennis en houding ten aanzien van datageïnformeerd en evidence-informed werken zijn nog niet overal voldoende ontwikkeld. Bovendien stellen we grote niveauverschillen tussen vakgroepen vast.

***Borgen/groeikansen***

**Professionele dialoog**. De toelichting bij de toetsresultaten en vaardigheidsniveaus, de gezamenlijke interpretatie en de reflectie over mogelijke acties voor het leesonderwijs worden verdergezet in functie van het opbouwen van vertrouwen bij leraren.

**Self-efficacy van leraren.** De overtuiging van leraren dat zij met hun pedagogisch-didactisch handelen daadwerkelijk een verschil kunnen maken voor het leren en de ontwikkeling van hun leerlingen is een belangrijke hefboom naar het ontwikkelen van acties (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). We blijven inzetten op vakgroepen om zo de collective teacher efficacy te versterken.

**Uitbouw van scaffolding.** Een belangrijke groeikans ligt in het versterken van de datageletterdheid van scholen en vakgroepen en hun vermogen om inzichten om te zetten in concrete verbeteracties. Uitgewerkte voorbeelden en uitwisseling tussen scholen kunnen daarbij houvast bieden voor vakgroepen met zwakkere mentale modellen (*Goodrich, J. (2024*). *Responsive coaching: Evidence-informed instructional coaching that works for every teacher in your school*). Daarnaast vraagt duurzame implementatie verdere ondersteuning bij het formuleren van prioriteiten en acties.

#### 2.1.1.4 Vooruitblik 2026–2027

Voor Nederlands houden we vast aan de mijlpaal rond het opstellen van een actieplan, maar we ondersteunen de realisatie ervan anders.

**Scaffolding.** In de loop van het schooljaar 2026–2027 ontwikkelen we daarom een keuzemenu met concrete didactische acties waaruit vakgroepen Nederlands, rekening houdend met hun ondersteuningsbehoeften en expertise, gerichte verbeteracties kunnen selecteren op basis van de resultaten van de Vlaamse toetsen. Een begeleidend document ondersteunt hen bij de analyse van de resultaten, de vertaling naar concrete afspraken en de evaluatie van de gekozen acties na een afgesproken periode. We formuleren hiervoor een mijlpaal op outputniveau, met de nadruk op het versterken van de kennis en vaardigheden van leraren om resultaten te interpreteren en passende verbeteracties te formuleren.

| Mijlpaal ‘26-‘27 | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 50% van de begeleide leraren Nederlands voelt zich, dankzij het keuzemenu van concrete didactische acties en het begeleidende document, beter in staat om op basis van de resultaten van de Vlaamse toetsen onderbouwde verbeteracties te selecteren en te formuleren ter versterking van de onderwijsleerpraktijk Nederlands. |
| **Indicator** | NED – OD3– (BU)SO – micro \| Leraren(teams) Nederlands gebruiken een evidence-informed plan ter versterking van de onderwijsleerpraktijk Nederlands. |

Voor 2026–2027 streven we ernaar dat minstens de helft van de begeleide leraren zich in staat voelt om toetsresultaten te vertalen naar passende, evidence-informed verbeteracties. Bij het bepalen van deze voorlopige streefwaarde houden we rekening met de uiteenlopende

beginsituaties van vakgroepen, de ondersteuning die deze vertaalslag vraagt en de beschikbare tijd voor opvolging.

#### 2.1.1.5 Analyse resultaten basisgeletterdheid – Nederlands

Een analyse van de resultaten voor basisgeletterdheid Nederlands is momenteel nog niet mogelijk, aangezien in het schooljaar 2025–2026 voor het eerst twee afnames plaatsvonden.

### 2.1.2 Wiskunde

#### 2.1.2.1 Gepland-realisatie

De digitale screening basisgeletterdheid wiskunde, die we samen met de Examencommissie vormgeven en afnemen, heeft twee afnamemomenten: een eerste in oktober, een tweede in maart. Anders dan bij Nederlands is dat voor wiskunde al het derde schooljaar op rij, wat zowel de scholen als de pedagogische begeleidingsdienst rijke data oplevert.

| **Afname toetsen basisgeletterdheid (BG) wiskunde** | | |
|---|---|---|
| | 2025-2026 | |
| Afname | 1 | 2 |
| Totaal aantal deelnemers | 3196 | 3320 |
| Aantal deelgenomen scholen | 25 | 25 |
| Totaal aantal scholen | 27 | 27 |
| % deelgenomen scholen | 93% | 93% |

Wat betreft de begeleiding rond de Vlaamse toetsen wiskunde sloot de begeleider wiskunde aan bij de begeleider Nederlands. Beide begeleiders richtten zich gezamenlijk tot de scholen via de drie begeleidingstrajecten, zoals beschreven onder de pijler Nederlands. Deze gezamenlijke aanpak was ingegeven door de grote inhoudelijke overlap bij het lezen, analyseren en interpreteren van de resultaten van de Vlaamse toetsen.

Bij de vertaling van de analyse van de Vlaamse toetsen en de basisgeletterdheid naar concrete actiepunten werd de begeleiding vakspecifiek georganiseerd. Vanaf dat moment ondersteunden de begeleiders afzonderlijk de respectieve vakgroepen Nederlands en wiskunde bij het formuleren van gerichte actiepunten, afgestemd op de specifieke noden en uitdagingen binnen elk vakgebied.

#### 2.1.2.2 Bereik

Het volledig overzicht van de acties per provincie vind je in de bijlage **Pijler Curriculum | (BU)SO | MICRO | Basisgeletterdheid en Vlaamse toetsen wiskunde - data**.

#### 2.1.2.3 Impact

| Mijlpaal 1 | Niveau resultaatketen: output |
|---|---|
| **Procesresultaat** | 90% van de begeleide leraren ervaart de begeleiding als ondersteunend en voelt zich ondersteund om een evidence-informed actieplan te ontwikkelen ter versterking van de onderwijsleerpraktijk wiskunde. |
| **Status** | **Niet gerealiseerd** |
| **Indicator** | CUR – OD2 – (BU)SO – micro \| 1. Leraren(teams) wiskunde gebruiken een evidence-informed plan ter versterking van de onderwijsleerpraktijk wiskunde. |

***Verschil/bijsturen***

De bevraging Vlaamse toetsen gebeurde gezamenlijk voor Nederlands en wiskunde gezien de begeleiding in belangrijke mate samen gebeurde. We verwijzen hiervoor naar 2.1.1.4.

***Borgen/groeikansen***

De borgpunten en groeikansen voor wiskunde liggen in dezelfde lijn als die voor Nederlands, zoals het behoud van de professionele dialoog en het belang van de self-efficacy van leraren (2.1.1.5). Naast deze gemeenschappelijke aandachtspunten is er voor wiskunde ook een vakspecifieke nood.

**Concretisering van concepten**. Uit de bevragingen blijkt dat leraren het moeilijk hebben om een concept als probleemoplossend denken om te zetten in hun dagelijkse lespraktijk. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat in de eerste graad niet alle leraren beschikken over een diploma leraar wiskunde.

#### 2.1.2.4 Vooruitblik 2026–2027

Vanaf het schooljaar 2026–2027 verschuiven we 80% van de beschikbare middelen voor wiskunde naar het (buitengewoon) basisonderwijs, met het oog op de ondersteuning van de implementatie van het kennisrijk curriculum. Deze inzet vormt tevens een voorbereiding op de toekomstige herziening van de minimumdoelen wiskunde voor de eerste graad A- en B-stroom van het secundair onderwijs, waarbij eveneens een sterkere kennisgerichte benadering wordt verwacht.

**Van actieplan naar concretisering van probleemoplossend denken**. Op basis van de gemeten resultaten stellen we onze oorspronkelijke ambitie om scholen te ondersteunen bij de opmaak van een actieplan voorlopig bij. Uit de resultaten blijkt immers dat leraren van de eerste graad nog onvoldoende een concreet beeld hebben van wat probleemoplossend denken in de onderwijspraktijk inhoudt. Dit bemoeilijkt de vertaling van de toetsresultaten naar gerichte acties en een onderbouwd actieplan.

Daarom kiezen we ervoor om eerst deze noodzakelijke tussenstap te versterken. In samenwerking met een inspiratieschool zullen we het concept *probleemoplossend denken* concretiseren en

uittesten in een authentieke klascontext. De inzichten uit deze praktijkgerichte aanpak moeten scholen vervolgens houvast bieden om gerichte acties te formuleren.

**Mijlpaal op outputniveau**. Voor 2026–2027 formuleren we daarom geen mijlpaal meer rond de opmaak van een actieplan wiskunde, maar richten we ons op een concreet en bruikbaar praktijkresultaat dat de basis kan vormen voor verdere implementatie.

#### 2.1.2.5 Analyse resultaten basisgeletterdheid – wiskunde

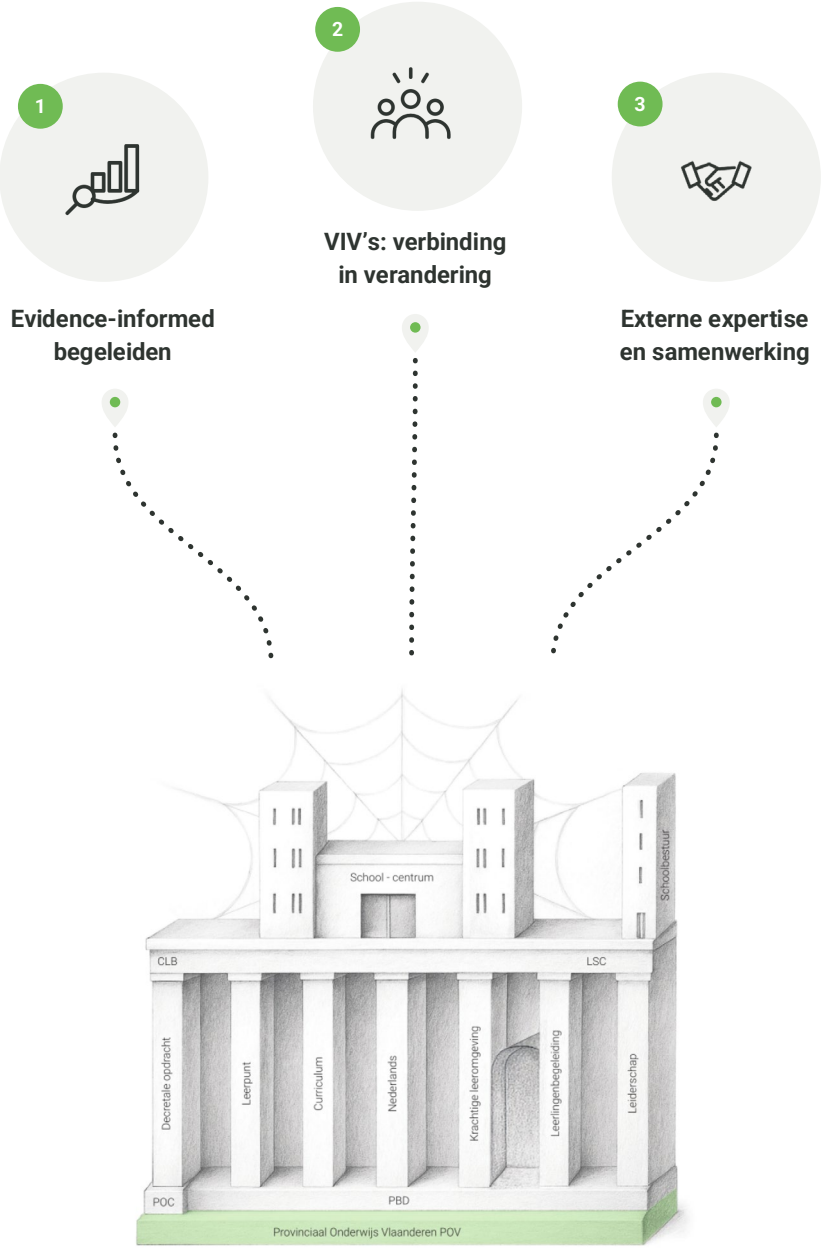
De analyse steunt op de twee afnames van 2025–2026 (telkens meer dan 3.000 leerlingen uit 25 scholen). Per doel vergelijken we de gemiddelden tussen de afnames, de stromen, de leerjaren en, waar mogelijk, vorige schooljaren. Mogelijke verklaringen zijn hypotheses.

| **Algemeen** |
|---|
| Zowel in de A- als in de B-stroom ligt het gemiddelde resultaat bij de tweede afname hoger dan bij de eerste. Dit geldt voor het gemiddelde over de doelen heen, maar niet voor elk afzonderlijk doel. Voor BG06.02 liggen de resultaten bij de tweede afname lager. |
| **BG06.01 De leerling voert met functioneel gebruik van ICT eenvoudige berekeningen uit met natuurlijke, positieve decimale getallen met maximaal 2 cijfers na de komma, procenten en verhoudingen in betekenisvolle contexten.** |
| In zowel de A- als de B-stroom ligt het gemiddelde resultaat bij de tweede afname hoger dan bij de eerste, ondertussen het derde schooljaar op rij. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de resultaten vooral worden gebruikt om de onderwijspraktijk bij te sturen, zowel op groepsniveau als op individueel niveau. De bijsturingen die op basis van de eerste afname gebeuren, kunnen mogelijk bijdragen aan de hogere resultaten bij de tweede afname.<br>Hier blijven verhoudingen en procenten de zwakst gescoorde onderdelen. Ook rekenen met breuken verloopt moeilijk, vooral in de B-stroom. |
| **BG06.02 De leerling gebruikt maatgetallen en eenheden van grootheden in betekenisvolle contexten.** |
| Voor BG2 is er over de schooljaren heen geen eenduidige evolutie zichtbaar tussen de eerste en de tweede afname. In 2025-2026 liggen de resultaten bij de tweede afname in alle groepen lager dan bij de eerste afname. Het verschil tussen de A- en B-stroom is bij de tweede afname kleiner. Dat komt vooral doordat het gemiddelde van de A-stroom sterker daalt dan dat van de B-stroom.<br>Het gemiddelde resultaat voor BG2 ligt op hetzelfde niveau als in het voorgaande schooljaar. |
| **BG06.03 De leerling gebruikt informatie uit eenvoudige tabellen in betekenisvolle contexten.** |
| Er is in elke groep weinig verschil tussen het gemiddelde resultaat van de eerste en de tweede afname. Tabellen lezen, vergelijken en interpreteren lukt goed. Het uitvoeren van berekeningen op basis van gegevens uit tabellen blijkt vooral in de B-stroom een moeilijker onderdeel, met onvoldoende resultaten, ook in het tweede jaar. |
| **BG06.04 De leerling berekent de omtrek van een vierhoek en de oppervlakte van een rechthoek in betekenisvolle contexten.** |
| Voor het berekenen van de oppervlakte zien we een stijging van het gemiddelde resultaat tussen de eerste en de tweede afname, vooral in de A-stroom en in het tweede jaar van de B-stroom. Toch blijft het resultaat in de B-stroom onvoldoende.<br>Het berekenen van de omtrek van een vierhoek op basis van vier verschillende gegevens lukt de leerlingen goed. Wanneer het concept omtrek in een ander type vraag wordt toegepast, zien we echter een terugval in de resultaten. |
| **BG06.05 De leerling gebruikt informatie uit eenvoudige diagrammen in betekenisvolle contexten.** |

Het gemiddelde resultaat voor BG5 blijft hoog, hoewel er geen stijging zichtbaar is tussen de eerste en de tweede afname. De resultaten liggen wel in lijn met die van de voorgaande schooljaren.

# Bijlage 2 | Internetten volwassenenonderwijs

DRIE TRANSITIES




LEIDRAAD: ONS BEGELEIDINGSPLAN

## Curriculumontwikkeling

In nauwe samenwerking met de centra voor volwassenenonderwijs en over de netten heen werd verder ingezet op een kwaliteitsvolle en constructieve ontwikkeling van opleidingsprofielen en leerplannen. In totaal werden tien opleidingsprofielen en zeven leerplannen gerealiseerd. Het aantal ontwikkeltrajecten lag lager dan in voorgaande jaren, onder meer door het wegvallen van de extra Edusprong-middelen, personeelswissels en de gewijzigde timing en procedure voor de indiening en advisering van leerplannen. Daarnaast ging een belangrijk deel van de beschikbare capaciteit naar de voorbereiding van de implementatie van de nieuwe eindtermen secundair onderwijs en de opstart van de ontwikkeling van nieuwe opleidingsprofielen voor de studiegebieden Algemene vorming en Aanvullende algemene vorming vanaf schooljaar 2026-2027.

## Tweedekansonderwijs

Binnen het netwerk Tweedekansonderwijs werden de federatievergaderingen voor TKO-verantwoordelijken verder uitgebouwd als een constructief en participatief overlegplatform. Naast pedagogische vraagstukken en onderzoeksresultaten kreeg ook de uitfasering van de Federatie de nodige aandacht. In overleg met de onderwijsverstrekkers werd verder gewerkt aan de concretisering van zeven procespijlers.

Het lerend netwerk voor trajectbegeleiders en de inspiratiedag voor Elektrotechnisch Installateur en Elektrotechnicus konden rekenen op een brede deelname vanuit alle centra voor volwassenenonderwijs. Beide initiatieven werden positief geëvalueerd, ook omwille van het inter-netten karakter. Daarnaast werd, in samenwerking met de projectgroep Curriculum, het ontwikkelproces van nieuwe opleidingsprofielen voor OK3, OK4 en OK4 Humane Wetenschappen opgestart.

## Opleidingen voor knelpuntberoepen

De deelnemers aan het inter-netten overleg ervaren het regelmatige overleg als een duidelijke meerwaarde voor hun eigen praktijk. Er wordt sterk ingezet op kennisdeling, ervaringsuitwisseling en gezamenlijke materiaalontwikkeling. De implementatie van de opleiding Ambulancier verloopt in een intensieve samenwerkingsvorm, waarbij gezamenlijke cursus- en evaluatiematerialen worden ontwikkeld volgens vaste sjablonen. Daarnaast worden afspraken gemaakt rond onder meer groepsaankopen, vrijstellingen, lesaanpak, afstandsonderwijs en stages. Ook de gezamenlijke werking rond EVC-assessments wordt verder uitgebouwd, onder meer via een gemeenschappelijke online leermodule.

Er is ruime aandacht voor ervaringsuitwisseling, ondersteuning en gezamenlijke ontwikkeling. De verdere uitbouw van EVC en de samenwerking met de sector in het kader van het BLINK-project

vormden belangrijke speerpunten. Met het oog op schooljaar 2026-2027 worden de verdere uitrol van de praktijkcentra en een versterkte afstemming met sector en VDAB als prioritaire doelstellingen naar voren geschoven. Dit moet bijdragen aan een flexibel en divers opleidingsaanbod.

De combinatie van regelmatige online overlegmomenten en een fysieke ontmoetingsdag voor de opleidingen persoonsbegeleider aan het einde van het schooljaar wordt door de betrokken collega's sterk gewaardeerd. De mogelijkheid om gezamenlijk de agenda te bepalen en materialen te delen bevordert een cultuur van samenwerking en kennisdeling. De thematische uitwisseling rond stage, waarbij ook collega's uit andere centra aansloten, leidde tot waardevolle inzichten en versterkte de onderlinge samenwerking. Naast de structurele contacten ontstaan ook steeds meer bilaterale samenwerkingsverbanden. Het Vlaams Instituut voor Vorming en Opleiding in de Social Profit (VIVO) wordt systematisch betrokken bij de communicatie en overlegmomenten. Hierdoor wordt de verbinding tussen de sector en de centra verder versterkt en ontstaat een directe afstemming tussen werkveld en onderwijs.

## Geletterdheid

Binnen de centra voor volwassenenonderwijs is het belang van geletterdheid breed erkend. Tegelijk blijkt dat een systematische verankering in het beleid en een coherente aanpak over opleidingen heen nog niet overal gerealiseerd zijn. De centra benadrukken het belang van een geïntegreerde en laagdrempelige benadering als belangrijke succesfactor.

Vanuit de themagroep Geletterdheid wordt verder gewerkt aan een duurzame verankering van geletterdheid tot op de klasvloer. Daarbij wordt gestart met het ontwikkelen van een gedeelde visie en gemeenschappelijke verwachtingen. In de daaropvolgende schooljaren zal de focus verschuiven naar het versterken van detectie en brede opvolging.

## Nederlands als tweede taal

De bevraging die bij de start van het nieuwe samenwerkingsverband werd georganiseerd, leverde met 510 respondenten een duidelijk beeld op van de noden en verwachtingen binnen het NT2-veld. Op basis daarvan werden gerichte keuzes gemaakt en werd prioritair ingezet op actuele ontwikkelingen met een grote impact op de centra.

De inspiratiedag NT2 voor ouders kende een grote belangstelling. Praktijkvoorbeelden uit de centra werden sterk gewaardeerd. Ook de opstart van het lerend netwerk rond artificiële intelligentie en NT2 en de sessie over chatbots in samenwerking met het Centrum voor Taal en Onderwijs konden rekenen op een ruime opkomst en positieve evaluaties. Hiermee wordt ingespeeld op een duidelijke behoefte binnen het werkveld.

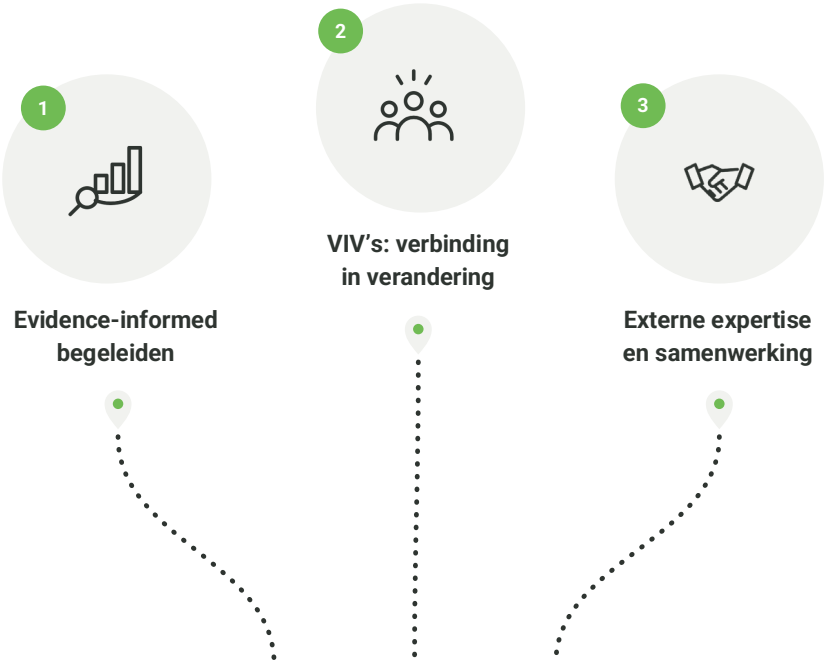
Het lerend netwerk voor startende NT2-lesgevers werd eveneens positief onthaald en bevestigt het belang van een ondersteunend professionaliseringsaanbod voor beginnende collega's. Door de gemaakte keuzes kwamen thema's die de voorbije jaren succesvol waren, zoals trajectbegeleiding

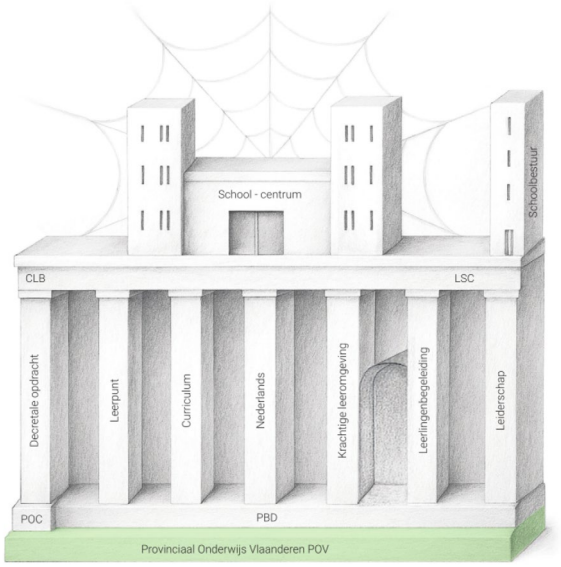
en ondersteuning van trager lerenden, minder aan bod. Er wordt onderzocht hoe deze thema's in de toekomst opnieuw een plaats kunnen krijgen via themadagen en andere initiatieven.

De hoge deelnamecijfers tonen aan dat de doelgroep goed wordt bereikt. Vooral de gratis online initiatieven blijken een laagdrempelige en efficiënte manier om een breed publiek te bereiken. In de toekomst wordt verder ingezet op de uitbouw van het aanbod rond artificiële intelligentie en NT2, evenals op een versterkte samenwerking met VDAB rond de thema's NT2 en arbeidsmarkt.

# Bijlage 3 | POC

DRIE TRANSITIES




LEIDRAAD: ONS BEGELEIDINGSPLAN

## Netoverstijgende speerpunten | begeleidingsplannen

### Doelstelling 1: Een preventieve en proactieve CLB-werking dicht bij de leerling, ouders en school

Tijdens schooljaar 2025-2026 werd ingezet op het uitwisselen van netgebonden visies op leerlingenbegeleiding, van waaruit gelijkenissen en verschillen werden besproken. Ook werd de aanpak van de MBR-vaccinatie in het tweede leerjaar netoverstijgend afgestemd, dit in overleg met het Agentschap Zorg en Gezondheid. Er werd een gezamenlijke tekst uitgewerkt rond verbinding en tucht, met nadruk op preventie en het maximaal benutten van begeleidingsmogelijkheden. Daarnaast werden de ontwikkelingen rond talentcenters opgevolgd en werd de mogelijke integratie van het talentenrapport in de onderwijsloopbaanbegeleiding verkend. Prodia werkte verder aan vroegsignalering en vroeginterventie en aan constructieve samenwerking binnen het zorgcontinuüm via de ontwikkeling van een samenwerkingstool binnen leerlingenbegeleiding en het aanbieden van ondersteunende materialen via de website. Ook werd input geleverd voor Blinkers rond leren en studeren. Via de professionele leergemeenschappen van Samen tegen schooluitval werd tot slot ingezet op het versterken van de expertise van CLB's rond aanwezigheidsbeleid, wat verschillende CLB's stimuleerde om nieuwe initiatieven te ontwikkelen ter ondersteuning van scholen.

### Doelstelling 2: Het leerrecht voor elke leerling bewaken en maximaal garanderen, in het bijzonder voor doelgroepen bij wie dit leerrecht onder druk staat

Er werd afgelopen schooljaar netoverstijgend ingezet op het versterken van het leerrecht, met bijzondere aandacht voor kwetsbare leerlingen en het voorkomen van schooluitval en uitsluiting. De rol van het CLB bij tuchtprocedures werd verduidelijkt, met nadruk op het doorlopen van het zorgcontinuüm en het benutten van alle begeleidingsmogelijkheden. Daarnaast werden afspraken gemaakt over huisonderwijs en vond overleg plaats over ziekteattesten, langdurige afwezigheid en de inzet van TOAH en Bednet. Ook werden knelpunten in de onderwijsregelgeving rond onderwijstypes gesignaleerd en werd samengewerkt met de Vlaamse Vereniging voor Kinderpsychiaters. Via Prodia en het Oekraïneproject werd aandacht besteed aan faire diagnostiek bij anderstalige nieuwkomers. Het project Samen tegen schooluitval ontwikkelde een vernieuwde aanpak om scholen in regio's met een hoge schooluitval te ondersteunen bij het versterken van hun aanwezigheidsbeleid, het bevorderen van een verbindend schoolklimaat en het voorkomen van uitsluiting.

## Doelstelling 3: De evolutie naar ‘scholen voor iedereen’, met inclusieve leeromgevingen als einddoel

De evolutie naar ‘Scholen voor iedereen’ werd netoverstijgend opgevolgd. De ISC organiseerde hierover een gezamenlijke directiedag. Daarnaast werd binnen de werkgroep Specifieke Noden gewerkt aan een visual over het opheffen van verslaggeving voor leersteun, de voorbereiding van een webinar over het advies van de commissie attestering en het actualiseren van de richtlijnen rond leersteun. Prodia ontwikkelde kennisclips rond het kwaliteitsvol doorlopen van de verschillende HGD-fases en het gebruik van ICF-CY.

## Doelstelling 4: Samenwerking en partnerschap met andere beleidsdomeinen, met bijzondere aandacht voor onderwijs-welzijn en volksgezondheid

Er werd ingezet op intersectorale afstemming en samenwerking tussen onderwijs, welzijn en gezondheidszorg. Prodia werkte mee aan de ontwikkeling en actualisering van intersectorale diagnostische richtlijnen, onder meer rond verstandelijke beperking en ADHD. Daarnaast werd met de VVL, COS en CAR/CGG samengewerkt rond de terugbetaling van logopedie.

Ook op het niveau van het Intersectoraal Samenwerkingsverband (ISC) werden initiatieven genomen om de samenwerking tussen onderwijs en welzijn te versterken. Zo werden samenwerkingsafspraken gemaakt met het Vlaams Meldpunt Grensoverschrijdend Gedrag. Daarnaast vond overleg plaats met enkele directies van de Vertrouwenscentra Kindermishandeling (VK), met als doel de samenwerking tussen CLB en VK bij verontrustende situaties te optimaliseren.

In het kader van de uitrol van het Plan Jeugdhulp werd overleg gepleegd met Opgroeien over het concept van netwerken laagdrempelige jeugdhulp. Daarnaast werd deelgenomen aan een werkgroep crisis, met het oog op het verscherpen van de opdrachten van de crisisnetwerken, en aan een werkgroep over de werking van een nieuwe afdeling Jeugdzorg en Bescherming.

Tot slot versterkte het project Samen tegen schooluitval de structurele samenwerking met de lerende netwerken jeugdhulp-onderwijs, zowel op Vlaams als op lokaal niveau.

## Doelstelling 5: Een duurzame werking uitbouwen en realiseren rond innovatieve IT-systemen en -structuren vanuit CLB Online

Er werd dit schooljaar verder gewerkt aan de structurele verankering van CLB Online binnen de CLB-werking. Met de oprichting van de vzw CLB Online werd een organisatie opgezet die

verantwoordelijk is voor de digitale platformen en projecten, met een governance structuur voor centrale besluitvorming en gerichte inzet van financiële middelen. De voorbereiding van een decreetsaanpassing om CLB Online formeel in het decreet op te nemen, is nog lopende.

Daarnaast werd ingezet op een veranderingstraject met een vernieuwde methodologie, het vastleggen van gedeelde waarden en strategische doelstellingen en het versterken van teamwerking en eigenaarschap. Ook de IT-architectuur werd verder geoptimaliseerd, onder meer door te werken aan één centrale omgeving voor documentatie en communicatie en door met Microsoft en de onderwijsnetten en -koepels de afstemming van datastructuren te bespreken. Dataveiligheid bleef een belangrijk aandachtspunt, met de uitwerking en toetsing van DPIA's voor de verschillende platformen en de opvolging van NIS2.

Op platformniveau werden gerichte ontwikkelingen gerealiseerd. Voor LARS werden onder meer de integratie van Vaccinnet, POAH en aandachtspunten uit de DPIA opgenomen. Blinkers werd verder verfijnd, met de mogelijkheid om medische vragenlijsten digitaal aan ouders aan te bieden en de voorbereiding van pilootprojecten in het schooljaar 2026-2027. Voor Onderwijskiezer (OK) lag de nadruk op de analysefase voor de bouw van een vernieuwde website. CLBch@t nam deel aan TETRA-projecten en binnen blended hulpverlening werd naast het jaarlijkse vormingsaanbod ook ingezet op AI. Voor IRIS werd gewerkt aan het ZOE-dossier. Tot slot werd voor het datawarehouse (DWH) de overstap naar Fabric64 voorbereid en sectorbreed opgepakt om de mogelijkheden voor data-analyse te optimaliseren.

## Schooljaar 2025-2026: Acties vanuit ISC(-werkgroepen)

### 1. Een preventieve en proactieve CLB-werking dicht bij de leerling, ouders en school

- ISC-overleg
  - De netgebonden visies op (de toekomst van) leerlingenbegeleiding werden gedeeld met elkaar; de grote lijnen komen in sterke mate overeen zodat we kunnen spreken van een gedeelde visie.
  - Overleg met agentschap zorg en gezondheid rond vaccinaties MBR à Plan van aanpak voor vaccinatie MBR in tweede leerjaar werd op ISC-niveau verder afgestemd.
- ISC OLB
  - Er werd een gezamenlijke tekst opgemaakt rond 'verbinding en tucht' naar aanleiding van enkele uitspraken van de Raad van State over de aanwezigheid van het CLB op de

tuchtklassenraad. Deze tekst heeft bewust ook een proactief en preventief luik, opdat tucht maar aan bod zou komen als de andere begeleidingsmogelijkheden benut en uitgeput zijn.
    - Vanuit de werkgroep werd ook de evolutie van de talentcenters nauw opgevolgd door deelname aan de klankbordgroep als kritische vriend. We organiseerden en faciliteerden bezoeken aan de talentcenters door CLB'ers en we bekeken samen de mogelijke implementatie van het talentenrapport in het bredere OLB-beleid op scholen.
- Prodia
    - Finaliseren van de tekst 'Van vroegsignalering naar vroeginterventie'
    - Ontwikkeling van de samenwerkingstool (inclusief kennisclip en Prodiabrief)
    - de Prodia-website fungeert als belangrijk en stabiel implementatiekanaal. Vooral de homepage, materialenpagina, zorgcontinuüm en Handelingsgericht Samenwerken worden veel geraadpleegd.
- ISC Specifieke Noden
    - Input voor Blinkers rond Leren & Studeren
- ISC PGZ
    - Beschikbaarheid van diverse documenten via Blinkers in kaart gebracht
- Samen tegen schooluitval (STS):
    - Met de PLG's STS werd ingezet op het versterken van expertise van CLB's rond aanwezigheidsbeleid. We stellen vast dat de werking van de PLG's sensibiliserend en activerend werkt. We zien verschillende CLB's nieuwe initiatieven ontwikkelen waarbij ze scholen ondersteunen in hun aanwezigheidsbeleid.

## 2. Bewaken en maximaal garanderen van leerrecht voor elke leerling, in het bijzonder voor doelgroepen waar dit leerrecht onder druk staat;

- ISC OLB
    - Tekst rond 'verbinding en tucht': door de aanwezigheid van het CLB en de taak van de CLB-medewerker duidelijker naar voor te schuiven, versterken we onze collega's om hun rol te spelen op tuchtklassenraden. Was het mogelijk om het zorgcontinuüm te doorlopen en werd het doorlopen? Werden alle begeleidingsmogelijkheden bekeken?
- POAH/TOAH vanuit ISC-werkgroep
    - Netoverstijgende afspraken rond verschuiving opdracht huisonderwijs.
    - Overleg ISC-werkgroep PGZ, departement onderwijs, curatieve sector en afvaardiging van de VWVJ i.f.v. afstemming over ziekte-attesten met focus op langdurige afwezigheid, leerlingen met een psychische kwetsbaarheid, leerlingen met een chronische aandoening, inzetten van TOAH en Bednet,...
- ISC Specifieke Noden en Prodia:

    - Signaleren van knelpunten in onderwijsregelgeving rond types
    - Overleg en gezamenlijk schrijven met Vlaamse Vereniging voor Kinderpsychiaters
- SC kansenbevordering
- STS à verwijzen naar jaarverslag
- Oekraïneproject à verwijzen naar jaarverslag? O.a. casusoverleggen, publicatie themanummer Caleidoscoop…
- Prodia:
    - Helpdesk faire diagnostiek OKAN (i.s.m. Oekraïneproject)
- STS:
    - Met het project STS staat het bewaken en garanderen van leerrecht voor alle leerlingen centraal. In de periode januari-augustus werd het nieuwe projectopzet ontwikkeld: expertise inzetten in scholen en verder blijven inzetten op de professionalisering (intern en extern) rond het thema. We schreven in deze periode het nieuwe concept uit waarbij we in rode regio's (waar de schooluitval het hoogst is) scholen zullen ondersteunen in hun beleid ter preventie van schooluitval. We mikken daarbij bij voorkeur op scholen die het hoogst scoren op risicofactoren als OKI, gewettigde en ongewettigde afwezigheden en aantal vroegtijdig schoolverlaters. Dit zijn scholen waar kwetsbare doelgroepen oververtegenwoordigd zijn.

Inhoudelijk gaat het vooral over thema's als aanwezigheidsbeleid, verbindend schoolklimaat en gedrag- en emotionele problemen (preventie uitsluitingen).

## 3. De evolutie naar 'scholen voor iedereen' waarbij inclusieve leeromgevingen het einddoel vormen;

- ISC
    - Scholen voor iedereen werd op de voet opgevolgd op de ISC
    - De ISC organiseerde een netoverstijgende directiedag rond het thema Scholen voor iedereen
- Prodia
- ISC Specifieke Noden:
    - Visual opheffen verslaggeving leersteun
    - Voorbereiding webinar advies commissie attestering
    - Up to date houden van richtlijnen ISC Leersteun

## 4. Samenwerking en partnerschap met andere beleidsdomeinen met een bijzondere focus op de samenwerking onderwijs-welzijn (Vlaams niveau) en Volksgezondheid (federaal niveau);

- ISC-niveau: intersectorale afstemming – vooral procesmatig
- Prodia
  - Medewerking aan Algemene Intersectorale Richtlijn Diagnostiek, update Richtlijn Diagnostiek Verstandelijke Beperking, Richtlijn ADHD en dergelijke

- SC Specifieke noden:
  - Samenwerking met VVL, COS en CAR/CGG i.f.v. terugbetaling logopedie, opmaken van een gezamenlijk nieuwsbriefbericht
- STS: Structurele samenwerking met de lerende netwerken jeugdhulp-onderwijs op Vlaams en lokaal niveau
- CLB Online: connecties vanuit LARS met Discimus, Creon, ACM/IDM, Departement Zorg (eHealthBox), Vitalink, Vaccinnet; connecties IRIS met Zoe.

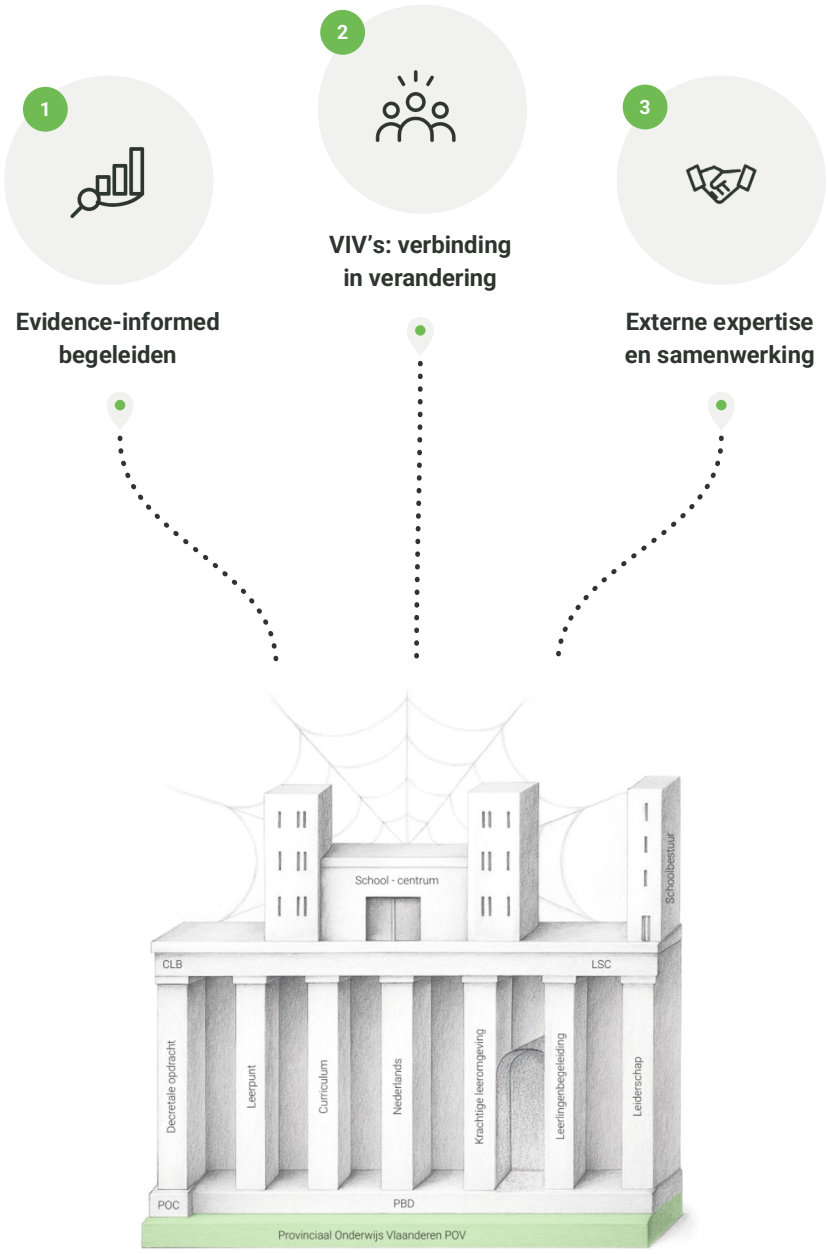
## 5. Uitbouwen en realiseren van een duurzame werking rond innovatieve IT-systemen en -structuren vanuit CLB Online.

- Creëren van een governancestructuur met een centrale besluitvorming en die de financiële middelen gericht kan inzetten
  - Oprichting vzw CLB Online als één orgaan binnen de CLB-werking verantwoordelijk voor alle digitale platformen en projecten. (Algemene vergadering, bestuursorgaan, dagelijks bestuur en adviesraad)
  - Aanpassing van het decreet werd voorbereid om CLB Online als organisatie op te nemen in het decreet (nog lopende).
- Veranderingstraject
  - Implementeren van de vernieuwde methodologie
    - Waarden vastleggen
    - Vanuit de strategiekaart doelen opstellen
  - Inzetten op teamwerking en eigenaarschap
- IT-architectuur van de CLB Online-omgeving optimaliseren
  - Uitbouwen van 1 tenant voor alle documentatie en communicatie over de verschillende platformen
  - In gesprek met Microsoft en de 4 onderwijsnetten/koepels om de datastructuur op elkaar af te stemmen, zodat dit makkelijk kan gedeeld worden in de toekomst

- Dataveiligheid: DPIA's uitschrijven en aftoetsen voor de verschillende platformen. NIS2 wordt opgevolgd.
- Focuspunten per platform:
  - LARS: Vaccinnet, POAH, DPIA punten worden geïntegreerd
  - Blinkers: Medische vragenlijsten voor ouders kunnen gebruikt worden + platform finetunen om in schooljaar 26-27 te starten met pilootcentra, scholen en leerlingen.
  - OK: vernieuwde website wordt gebouwd. De focus lag schooljaar 25-26 op de analysefase.
  - CLBch@t: deelnemer van de TETRA-projecten
  - Blended hulpverlening: naast het jaarlijks vormingsaanbod ook ingezet op AI
  - IRIS: Zoe-dossier
  - DWH: overstap naar Fabric64 met de gehele sector om data-analyse te optimaliseren

# Bijlage 4 | Bereik

DRIE TRANSITIES




LEIDRAAD: ONS BEGELEIDINGSPLAN

# Duiding

Deze bijlage bevat de definities, de berekeningswijze en de geregistreerde data van het bereik. De beleidsmatige toelichting en de conclusies staan in het deel ‘POV als organisatie’ van het begeleidingsverslag en worden hier niet herhaald. Waar die toelichting van belang is, verwijzen we in de tekst naar de betrokken paragraaf, in de vorm (POV als organisatie, x.x).

# 1 Registratie en opvolging van het bereik

## 1.1 Registratie van begeleidingsactiviteiten

### 1.1.1 Vastgelegde acties

Om de uitvoering van het begeleidingsplan systematisch op te volgen, registreren medewerkers hun begeleidingsactiviteiten via een online registratietool. Voor elke activiteit selecteren zij uit een vooraf vastgelegde keuzelijst de actie uit het begeleidingsplan waaraan de activiteit bijdraagt.

Vanuit een responsieve houding kan het beleid beslissen om gedurende de looptijd van het begeleidingsplan bijkomende acties aan deze keuzelijst toe te voegen, bijvoorbeeld als antwoord op nieuwe ontwikkelingen of behoeften uit de praktijk. Ook de activiteiten die aan deze bijkomende acties gekoppeld zijn, worden geregistreerd.

Zo ontstaat een aantoonbare verbinding tussen:

- de oorspronkelijk geplande acties;
- de acties die het beleid responsief toevoegt;
- de activiteiten die medewerkers daadwerkelijk uitvoeren;
- de personeelsinzet die daarmee gepaard gaat.

### 1.1.2 Geregistreerde kenmerken

Bij de registratie van een begeleidingsactiviteit worden verschillende kenmerken automatisch vanuit de databank toegevoegd. Het gaat om:

- de pijler: Stichting Leerpunt, curriculum, Nederlands, krachtige leeromgeving, krachtige leerlingenbegeleiding, het Provinciaal Leiderschapsvenster of de POC-pijlers;
- het onderwijsniveau: basisonderwijs, secundair onderwijs of volwassenenonderwijs;
- het niveau van begeleiding: macro-, meso- of microniveau;
- de aard van de activiteit: visieontwikkeling, implementatie, professionalisering, materiaalontwikkeling, data, informatiemakelaar of facilitering.

Medewerkers hoeven deze kenmerken niet zelf te selecteren.

Zij registreren zelf:

- de betrokken school, het centrum of het bestuur;
- de bestede tijd;
- de methodiek;
- de betrokken deelnemers;
- de uitvoeringswijze.

### 1.1.3 Van registraties naar indicatoren

Afzonderlijke registraties geven informatie over concrete begeleidingsactiviteiten. Door deze gegevens op organisatieniveau samen te brengen en volgens vooraf vastgelegde definities te verwerken, ontstaan indicatoren.

Een indicator bundelt meerdere registratiegegevens en maakt een relevant aspect van de werking zichtbaar. De indicatoren laten toe om:

- de uitvoering van het begeleidingsplan te volgen;
- ontwikkelingen over verschillende periodes te vergelijken;
- onderbouwd bij te sturen.

## 1.2 Vijf indicatoren voor een genuanceerd beeld

POV volgt vijf indicatoren op: drie kwantitatieve en twee kwalitatieve. Samen brengen ze de inzet van de personeelscapaciteit, het bereik van scholen, centra en besturen en de inhoudelijke kwaliteit van de begeleiding in beeld. Het schema, de keuze voor deze indicatoren en de resultaten van 2025-2026 staan in het begeleidingsverslag (POV als organisatie, 9.1). Deze bijlage beperkt zich tot de afbakening, de berekening en de data.

| Indicator | Uitwerking in deze bijlage |
|---|---|
| 1. Realisatie van de operationeel realiseerbare FTE (streefwaarde 100%) | Duiding 2.1 \| Geregistreerde data POV, hoofdstuk 1 en 2 |
| 2. Bereik van scholen, centra en besturen (streefwaarde 100%) | Duiding 2.2 \| Geregistreerde data POV, hoofdstuk 3 |
| 3. Aandeel begeleidingsuren binnen de klasvloercontext (streefwaarde 60%) | Duiding 2.3 \| Geregistreerde data POV, hoofdstuk 4 |
| 4. Samenhang tussen meso en micro (kwalitatief) | Duiding 2.6 \| Geregistreerde data POV, 5.2 |
| 5. Inzet van de drie evidence-informed kaders (kwalitatief) | Duiding 2.5 \| Geregistreerde data POV, 5.1 |

De drie kwantitatieve indicatoren beantwoorden twee onderscheiden vragen:

1. In welke mate zetten onze medewerkers de beschikbare personeelscapaciteit in voor de uitvoering van het begeleidingsplan en voor de klasvloercontext?
2. In welke mate bereiken we als organisatie de scholen, centra en besturen die tot onze doelgroep behoren?

Vanaf het schooljaar 2026-2027 volgt POV daarnaast het bereik per doelgroep op. Het schooljaar 2025-2026 geldt daarvoor als nulmeting. De methodiek en de referentiewaarden staan in 2.4.

# 2 Dataverzameling en -verwerking

Voor elke indicator legt POV vast welke gegevens worden verzameld en hoe deze worden verwerkt. Zo kunnen de indicatoren eenduidig worden opgevolgd en resultaten over verschillende periodes worden vergeleken.

## 2.1 Kwantitatieve indicator | 100% FTE-realisatie

Om de personeelsinzet transparant en genuanceerd te rapporteren, onderscheiden we drie niveaus.

### 2.1.1 Structureel inzetbare FTE

De structureel inzetbare FTE is de personeelscapaciteit die volgens de opdrachtverdeling voor de pijler was voorzien en gedurende het schooljaar structureel beschikbaar was.

Langdurige afwezigheden en structurele wijzigingen in de personeelsbezetting worden verrekend in verhouding tot de periode waarin de betrokken capaciteit niet beschikbaar was. Een medewerker die gedurende het volledige schooljaar afwezig was, wordt bijgevolg niet opgenomen in de structureel inzetbare FTE. Wanneer een medewerker de organisatie tijdens het schooljaar verlaat en niet of slechts gedeeltelijk wordt vervangen, wordt alleen de effectief beschikbare vervangingscapaciteit meegerekend. Zo geeft de structureel inzetbare FTE een realistisch beeld van de personeelscapaciteit die gedurende de rapporteringsperiode daadwerkelijk beschikbaar was.

### 2.1.2 Operationeel realiseerbare FTE

De operationeel realiseerbare FTE is het gedeelte van de structureel inzetbare FTE dat tijdens de rapporteringsperiode daadwerkelijk kon worden ingezet.

Hierbij wordt rekening gehouden met tijdelijke omstandigheden, zoals afwezigheden van enkele weken tot maanden, waardoor de geplande inzet gedurende een beperkter deel van het schooljaar niet kon worden uitgevoerd.

### 2.1.3 Gerealiseerde FTE

De gerealiseerde FTE is de personeelsinzet die tijdens de rapporteringsperiode daadwerkelijk binnen de pijler werd uitgevoerd en geregistreerd.

Het verschil tussen de operationeel realiseerbare en de gerealiseerde FTE toont welk deel van de beschikbare capaciteit niet werd gerealiseerd. In dit overkoepelende rapport wordt deze afwijking uitsluitend kwantitatief weergegeven. De inhoudelijke verklaring en eventuele bijsturing worden opgenomen in de afzonderlijke rapportering van de betrokken pijler. Daar kunnen onder meer

verschuivingen in prioriteiten, wijzigingen in begeleidingsvragen en onvoorziene opdrachten worden toegelicht.

### 2.1.4 Berekeningsbasis

Voor de berekening van de kwantitatieve indicator voor FTE-realisatie worden uitsluitend de uren meegeteld die in het registratiesysteem onder de categorie kernactiviteiten zijn opgenomen. Kernactiviteiten zijn activiteiten die rechtstreeks uitvoering geven aan de operationele doelstellingen en acties van de betrokken pijlers.

Hoewel de uren voor professionalisering en expertiseontwikkeling, interne afstemming en opvolging, en reistijd tijdens de werkuren deel uitmaken van de totale personeelsinzet, worden zij niet meegerekend in deze kwantitatieve indicator.

### 2.1.5 Realisatiegraad

De realisatiegraad wordt berekend door de gerealiseerde FTE op basis van de geregistreerde kernactiviteiten te delen door de operationeel realiseerbare FTE en het resultaat te vermenigvuldigen met 100. De realisatiegraad geeft daarmee weer in welke mate de operationeel beschikbare personeelscapaciteit werd ingezet voor de kernactiviteiten van de betrokken pijler.

## 2.2 Kwantitatieve indicator | 100% bereik scholen, centra en besturen

### 2.2.1 Bereik van scholen, centra en besturen

***Streefdoel van 100% bereik***

Het streefdoel van 100% bereik betekent dat POV gedurende de rapporteringsperiode elke provinciale of aangesloten school en elk centrum waarvoor het een begeleidingsopdracht opneemt, bereikt met minstens één geregistreerde begeleidingsactiviteit.

Een school, centrum of bestuur wordt als bereikt beschouwd wanneer het daadwerkelijk bij een activiteit betrokken is en actief deelneemt of wanneer er sprake is van inhoudelijke interactie. Een algemene communicatie of uitnodiging volstaat dus niet. De deelname kan zowel plaatsvinden via een individuele begeleiding als via een gezamenlijke activiteit.

***Registratie van de duur per organisatie***

Voor elke geregistreerde activiteit wordt ook de duur vastgelegd. Bij de rapportering vermeldt POV daarom zowel het aantal bereikte scholen, centra en besturen als de duur van de activiteiten die aan hen wordt toegerekend.

Wanneer meerdere scholen, centra of besturen aan dezelfde activiteit deelnemen, wordt de volledige duur van de activiteit aan elk van deze organisaties toegerekend. De geregistreerde duur

is daardoor geen optelsom van unieke werkuren, maar een weergave van de omvang van de activiteiten waarbij elke organisatie betrokken was.

***Participerende scholen, centra en besturen***

Niet elke activiteit is gericht op één of meer specifieke scholen, centra of besturen. Bij materiaal- of conceptontwikkeling kan het bijvoorbeeld gaan om een aanbod waarvan verschillende scholen of centra later gebruikmaken of waarmee zij zelfstandig aan de slag gaan.

In dat geval wordt de verzamelcategorie 'Participerende scholen, centra en besturen' geregistreerd. Deze registratie wordt niet aan afzonderlijke organisaties toegerekend en telt niet mee bij de berekening van het bereik. De duur van de activiteit wordt wel opgenomen in de totale duur van de geregistreerde activiteiten.

***Niet-POV-scholen***

Wanneer scholen die niet provinciaal of aangesloten zijn actief deelnemen aan een activiteit, worden zij geregistreerd onder de verzamelcategorie 'Niet-POV-scholen'. Ook deze categorie wordt niet meegerekend bij het streefdoel van 100% bereik van de eigen doelgroep. De duur van de activiteiten waaraan deze scholen deelnemen, wordt wel opgenomen in de totale duur.

***Betekenis en afbakening***

De indicator toont hoe breed POV de scholen, centra en besturen binnen zijn begeleidingsopdracht bereikt. De toegerekende duur geeft daarnaast een beeld van de omvang van de activiteiten waarbij zij betrokken waren.

Deze gegevens zeggen op zichzelf niet hoe intensief elke afzonderlijke organisatie werd begeleid, op welke niveaus de begeleiding plaatsvond of welke resultaten ermee werden bereikt. Die aspecten worden afzonderlijk opgevolgd.

### 2.2.2 Uitvoeringswijze

Waar de bereikgegevens zichtbaar maken welke scholen, centra en besturen worden bereikt en welke duur aan hen wordt toegerekend, geven de uitvoeringswijzen aanvullende informatie over de manier waarop de geregistreerde begeleiding wordt uitgevoerd.

Voor elke begeleidingsactiviteit registreren medewerkers hoe die wordt uitgevoerd. POV onderscheidt vijf uitvoeringswijzen: fysiek, via videomeeting, via mail of chat, telefonisch en als individueel (studie)werk.

***Contactvormen met actieve interactie***

De eerste vier uitvoeringswijzen maken zichtbaar via welke contactvormen de inhoudelijke interactie met scholen, centra, besturen en andere betrokkenen plaatsvindt.

Door deze gegevens over verschillende periodes te vergelijken, kan POV verschuivingen in de gebruikte contactvormen herkennen. Die verschuivingen kunnen wijzen op veranderende behoeften of voorkeuren en aanleiding geven om daarover in gesprek te gaan met scholen, centra en besturen.

***Individueel (studie)werk***

Individueel (studie)werk omvat begeleidingswerk dat zonder gelijktijdige interactie met deelnemers wordt uitgevoerd. Het kan onder meer gaan om voorbereiding en naverwerking, analyse, inhoudelijke verdieping, materiaalontwikkeling en conceptontwikkeling. Dit werk is doorgaans noodzakelijk om activiteiten met actieve deelname mogelijk te maken, inhoudelijk te verdiepen of op te volgen.

Wanneer individueel (studie)werk specifiek voor één of meer scholen, centra of besturen wordt uitgevoerd, wordt de volledige geregistreerde duur aan deze organisaties toegerekend. Het individuele (studie)werk telt dus voor 100% mee bij de berekening van de aan de betrokken organisaties bestede begeleidingstijd en van het bereik uitgedrukt in uren.

Voor het aantal unieke bereikte organisaties geldt een afzonderlijke voorwaarde. Een school, centrum of bestuur wordt als bereikt beschouwd wanneer er tijdens de rapporteringsperiode ook actieve deelname of inhoudelijke interactie heeft plaatsgevonden. Individueel (studie)werk verhoogt de toegerekende begeleidingsduur, maar leidt niet tot een bijkomende telling van een organisatie die uitsluitend aan studiewerk is gekoppeld.

***Aanvullende duiding***

De indeling naar uitvoeringswijze toont hoe de geregistreerde begeleidingstijd is verdeeld over fysieke begeleiding, videovergaderingen, mail/chat, telefoon en individueel (studie)werk. Zo wordt zichtbaar hoeveel tijd wordt besteed aan contact met scholen, centra en besturen en hoeveel tijd wordt besteed aan begeleidingswerk zonder gelijktijdige interactie.

## 2.3 Kwantitatieve indicator | 60% klasvloercontext

Om deze indicator eenduidig te interpreteren, verduidelijken we eerst welke personeelsuren als berekeningsbasis worden gebruikt en vervolgens welke activiteiten in de teller als begeleiding binnen de klasvloercontext worden opgenomen.

Het percentage wordt berekend door de geregistreerde uren binnen de klasvloercontext te delen door de volledige operationeel realiseerbare personeelsinzet tijdens de rapporteringsperiode en het resultaat te vermenigvuldigen met 100.

### 2.3.1 Berekeningsbasis

De volledige operationeel realiseerbare personeelsinzet vormt dus de noemer van de berekening. Deze omvat alle beschikbare personeelsuren, ook de uren voor eigen professionalisering en

expertiseontwikkeling, interne afstemming en opvolging en reistijd. Deze ondersteunende uren worden niet als klasvloertijd meegeteld, maar maken uitsluitend deel uit van de totale personeelsinzet waartegen de geregistreerde klasvloeruren worden afgezet. Tijdelijk of structureel niet-beschikbare personeelscapaciteit wordt verrekend via de operationeel realiseerbare FTE.

De keuze om de totale personeelsinzet als noemer te gebruiken, sluit aan bij de berekeningswijze van de Commissie-Monard, waarbij de werkvloergerichte inzet wordt afgezet tegen de totale tijdsbesteding van de begeleiders (Commissie-Monard, 2019, p. 18 en 35-36). Deze aansluiting betreft de berekeningsbasis. Welke activiteiten POV in de teller als begeleiding binnen de klasvloercontext opneemt, wordt in het volgende onderdeel verduidelijkt.

### 2.3.2 Professionaliseringsinitiatieven

We beschouwen een professionaliseringsinitiatief als een doelgerichte en planmatige activiteit waarmee we de kennis, vaardigheden en het professionele handelen van onderwijsprofessionals versterken. Een professionaliseringsinitiatief kan zowel kortlopend worden aangeboden als deel uitmaken van een langdurig begeleidingstraject. De gekozen aanpak wordt afgestemd op de context, de ondersteuningsnoden en de operationele doelstellingen van de betrokken pijler.

POV rekent alle professionaliseringsinitiatieven uit het begeleidingsplan tot de klasvloercontext. Deze keuze sluit inhoudelijk aan bij de nadruk die de Commissie-Monard legt op werkvloergerichte begeleiding. Monard gebruikt dit begrip voor begeleidingsinterventies waarbij rechtstreeks met onderwijsprofessionals wordt gewerkt. Bij alle professionaliseringsinitiatieven staat die rechtstreekse samenwerking centraal. Begeleiders en onderwijsprofessionals werken er aan kennis, materialen en werkwijzen die in de onderwijsleerpraktijk worden toegepast.

De initiatieven kunnen gericht zijn op het professionele handelen en de klaspraktijk, maar ook op de werking van de school of organisatie en op het leren en welbevinden van de lerenden. De plaats of begeleidingsvorm is niet bepalend. Een initiatief kan plaatsvinden in de klas of de school, maar ook in een lerend netwerk, tijdens een digitale begeleiding of via een andere begeleidingsvorm.

De professionaliseringsinitiatieven uit het begeleidingsplan vormen bijgevolg het registratietechnische kader waarmee we bepalen welke activiteiten in de teller van de indicator klasvloercontext worden opgenomen. Binnen dit kader onderscheiden we de volgende professionaliseringsinitiatieven:

- cocreatief ontwikkelinitiatief;
- collegiaal lesbezoek;
- collegiale visitatie;
- individuele helpdesk;
- intervisie;
- kennissessie;
- klasobservatie;

- leerwandeling;
- lerend netwerk;
- Lesson Study;
- materiaal;
- modelling;
- praktijkonderzoek;
- professionele dialoog;
- studiebezoek;
- trainingssessie;
- videocoaching.

POV kiest er bewust voor om doelgerichte materiaalontwikkeling als een volwaardig professionaliseringsinitiatief en als onderdeel van de klasvloercontext te beschouwen. Materiaalontwikkeling is daarbij geen doel op zich. Het materiaal vertrekt vanuit een concrete praktijkvraag of ondersteuningsnood die in de samenwerking met één of meer onderwijsprofessionals naar voren komt. Het is gekoppeld aan actie uit het begeleidingsplan en is bedoeld om het professionele handelen en de onderwijsleerpraktijk te ondersteunen. Alleen materiaal dat aan deze voorwaarden voldoet, wordt binnen deze categorie geregistreerd.

De ontwikkeling, aanpassing of verwerking van het materiaal kan gedeeltelijk individueel en zonder gelijktijdige interactie plaatsvinden. Dit individuele werk staat niet los van de samenwerking, maar bereidt ze voor, ondersteunt ze of volgt ze op. De rechtstreekse samenwerking wordt daarom beoordeeld op het niveau van het volledige professionaliseringsinitiatief of begeleidingstraject en niet voor elk geregistreerd uur afzonderlijk.

Omdat deze trajecten over meerdere schooljaren binnen het begeleidingsplan 2025-2030 kunnen lopen, vallen de praktijkvraag, de materiaalontwikkeling, de rechtstreekse interactie en de toepassing van het materiaal niet noodzakelijk binnen dezelfde rapporteringsperiode. Die samenhang is daardoor niet altijd volledig zichtbaar in de gegevens van één schooljaar. Vanuit deze inhoudelijke en trajectmatige benadering wordt de volledige geregistreerde duur van het materiaal tot de klasvloercontext gerekend.

### 2.3.3 Activiteiten die niet tot de klasvloercontext behoren

Alleen de uren die als een professionaliseringsinitiatief uit het begeleidingsplan zijn geregistreerd, worden opgenomen in de teller van de indicator klasvloercontext. Alle overige activiteiten worden uitgesloten van de teller en worden dus niet als klasvloertijd beschouwd.

Deze uren verdwijnen niet uit de berekening. Ze maken deel uit van de operationeel realiseerbare personeelsinzet en blijven opgenomen in de noemer waartegen de geregistreerde klasvloeruren worden afgezet.

Het gaat om:

- professionalisering en expertiseontwikkeling van de eigen begeleiders;
- interne afstemming, teamoverleg, coördinatie en opvolging;
- beleidsmatige, administratieve en organisatorische werkzaamheden;
- interne kwaliteitszorg, monitoring en rapportering;
- algemene communicatie en de ontwikkeling van interne of administratieve documenten;
- voorbereiding en naverwerking van professionaliseringsinitiatieven, tenzij de activiteit zelf volgens de geldende definitie als het professionaliseringsinitiatief materiaal wordt geregistreerd;
- reistijd;
- activiteiten die niet aan een operationele doelstelling en actie van een pijler kunnen worden gekoppeld.

Deze activiteiten zijn noodzakelijk voor een kwaliteitsvolle werking en maken deel uit van de totale operationeel realiseerbare personeelsinzet. Ze worden daarom wel opgenomen in de noemer, maar niet in de teller van de indicator klasvloercontext.

## 2.4 Bereik per doelgroep | onderdeel van de indicator 100% bereik

### 2.4.1 Aanleiding

Bij de goedkeuring onder voorwaarden van de begeleidingsplannen van de pedagogische begeleidingsdiensten en de permanente ondersteuningscellen voor de periode 2025–2029 bepaalde de overheid dat kwantitatieve streefcijfers voor het bereik per doelgroep moeten worden vastgelegd. Deze bepaling vormt geen bijkomende inhoudelijke beleidsprioriteit, maar een aanvullende voorwaarde voor de systematische opvolging en rapportering van het bereik. POV neemt deze opvolging op binnen de bestaande indicator ‘Bereik van scholen, centra en besturen’ (POV als organisatie, 9.1.6).

POV voert deze opvolging gefaseerd in. Het schooljaar 2025-2026 geldt als proefjaar en nulmeting. De verzamelde gegevens en opgedane ervaringen vormen het uitgangspunt voor een werkbare methodiek om per rolgebaseerde doelgroep onderbouwde streefcijfers vast te leggen. Gedurende het schooljaar 2026-2027 wordt deze methodiek verder uitgewerkt en in de praktijk toegepast. Zo werkt POV stapsgewijs toe naar een betrouwbare en haalbare invulling van de voorwaarde inzake het bereik per doelgroep.

De beleidsmatige toelichting bij deze opvolging staat in het begeleidingsverslag (POV als organisatie, 5.1 en 9.1.6).

### 2.4.2 Rolgebaseerde doelgroepen

De negen rolgebaseerde doelgroepen, de plaats van formele en informele VIV's daarin en de overstap van een registratie volgens functie naar een registratie volgens rol zijn beschreven in het begeleidingsverslag (POV als organisatie, 5.1 en 5.2). Voor het bereik per doelgroep geldt één registratieregel: per deelnamemoment wordt een deelnemer toegewezen aan de doelgroep die overeenstemt met de primaire rol van waaruit hij of zij aan het initiatief deelneemt.

### 2.4.3 Duiding van het deelnamevolume per rolgebaseerde doelgroep.

De indeling in rolgebaseerde doelgroepen maakt zichtbaar hoe de geregistreerde deelnames aan professionaliseringsinitiatieven over de verschillende groepen betrokkenen zijn verdeeld. Het bereik per doelgroep wordt daarom geïnterpreteerd als het deelnamevolume per rolgebaseerde doelgroep.

Een hit staat voor één geregistreerde deelname. Wanneer dezelfde persoon meermaals deelneemt, worden deze deelnames afzonderlijk geteld. Het cijfer geeft bijgevolg geen informatie over het aantal unieke personen.

POV beschikt niet over gegevens over de personeelsbezetting van de scholen en centra, uitgesplitst naar rolgebaseerde doelgroep. Daardoor kan niet worden berekend welk aandeel van alle mogelijke deelnemers wordt bereikt. De resultaten tonen dus hoe het geregistreerde deelnamevolume over de rolgebaseerde doelgroepen is verdeeld, maar vormen geen dekkingsgraad.

### 2.4.4 Methodiek voor de berekening van het deelnamevolume en de referentievorken

De methodiek bestaat uit twee fasen. In de eerste fase worden op basis van de nulmeting 2025-2026 referentiewaarden bepaald. Vanaf het schooljaar 2026-2027 worden deze referentiewaarden gebruikt om het gerealiseerde bereik van de rolgebaseerde doelgroepen te beoordelen: voor de PBD per pijler en voor de POC als geheel.

Fase 1: bepalen van de referentiewaarden op basis van de nulmeting 2025-2026

***Bundeling van de rolgebaseerde doelgroepen***

Voor de berekening en rapportering van het bereik per doelgroep worden de afzonderlijk geregistreerde rolgebaseerde doelgroepen samengebracht in zes rapporteringsgroepen. Deze bundeling maakt de rapportering overzichtelijker en vergroot voor een aantal rapporteringsgroepen het aantal beschikbare waarnemingen.

| Rapporteringsgroep | Onderliggende rolgebaseerde doelgroepen |
|---|---|
| School- en centrumleiders | School- en centrumleiders |
| Bestuursleden | Leden van een schoolbestuur of inrichtende macht |

| Rapporteringsgroep | Onderliggende rolgebaseerde doelgroepen |
|---|---|
| VIV's | Formele en informele VIV's |
| Leraren | Leraren |
| Ondersteuners | Trajectbegeleiders duaal, leerlingen- en cursistenbegeleiders, paramedici en leerondersteuners |
| CLB-medewerkers | CLB-medewerkers |

De bundeling verandert niets aan de onderliggende registratie. Begeleiders blijven de concrete rol van de deelnemer registreren. Voor de berekening en rapportering van de indicator worden de aantallen vervolgens samengebracht binnen de overeenkomstige rapporteringsgroep.

De registraties van de PBD en de POC worden niet samengevoegd. Ze worden verwerkt en gerapporteerd volgens het aggregatieniveau dat hieronder voor beide onderdelen is beschreven.

***Aggregatieniveau***

Om voldoende waarnemingen en onderling vergelijkbare referentiewaarden te verkrijgen, worden de registraties van de PBD over de verschillende pijlers en niveaus heen samengebracht. De referentiewaarden worden bijgevolg bepaald voor de PBD als geheel, per type professionaliseringsinitiatief en rapporteringsgroep. De referentiewaarden worden niet afzonderlijk per pijler bepaald. Vanaf het schooljaar 2026-2027 worden de gemeenschappelijke PBD-referentiewaarden wel binnen iedere pijler toegepast. De berekening en rapportering van het gerealiseerde bereik gebeuren voor de PBD dus per pijler en rapporteringsgroep.

Voor de POC worden de referentiewaarden bepaald op basis van de registraties van de ondersteuningscel als geheel. Wanneer per type professionaliseringsinitiatief onvoldoende waarnemingen beschikbaar zijn, kan een POC-brede referentiewaarde voor de betrokken rapporteringsgroep worden gehanteerd.

***Bepaling van de referentievork***

Voor iedere combinatie van type professionaliseringsinitiatief en rapporteringsgroep kan een referentievork worden bepaald wanneer minstens tien positieve waarnemingen beschikbaar zijn. De referentievork beschrijft het gebruikelijke deelnamevolume, uitgedrukt in het aantal hits per deelnamemoment waarop deelname werd geregistreerd.

Een positieve waarneming is een deelnamemoment waarop voor de betrokken rapporteringsgroep minstens één hit werd geregistreerd. Deelnamemomenten zonder hits voor die rapporteringsgroep worden niet in de berekening opgenomen.

De geregistreerde aantallen hits worden van klein naar groot gerangschikt. De kwartielen verdelen deze waarnemingen in vier ongeveer even grote delen. De mediaan vormt de centrale waarde: bij

ongeveer de helft van de deelnamemomenten ligt het aantal hits op of onder de mediaan en bij de andere helft op of erboven.

De referentievork bestaat uit:

- een ondergrens, bepaald door het eerste kwartiel;
- een centrale referentiewaarde, bepaald door de mediaan;
- een bovengrens, bepaald door het derde kwartiel.

Tussen het eerste en het derde kwartiel ligt de middelste 50% van de geregistreerde aantallen hits. De onder- en bovengrens zijn dus geen absolute minimum- en maximumwaarden. Deelnamemomenten met een aantal hits buiten de referentievork kunnen voorkomen.

De mediaan wordt als centrale referentiewaarde gebruikt omdat deze minder sterk dan het gemiddelde wordt beïnvloed door uitzonderlijk grote of kleine aantallen hits. Daardoor geeft de mediaan een robuuster beeld van het gebruikelijke deelnamevolume per deelnamemoment.

Om rekening te houden met de omvang van de gegevensbasis onderscheidt POV:

- een voorlopige referentievork bij minstens twintig positieve waarnemingen;
- een proefreferentievork bij tien tot en met negentien positieve waarnemingen;
- onvoldoende basis bij minder dan tien positieve waarnemingen.

Combinaties met minder dan tien positieve waarnemingen worden niet in de referentietabel opgenomen. Wanneer de gegevensbasis voor een specifieke combinatie onvoldoende is, kan een referentievork op een hoger aggregatieniveau worden gebruikt, op voorwaarde dat de samengevoegde gegevens inhoudelijk voldoende vergelijkbaar zijn. Dit wordt bij de rapportering uitdrukkelijk vermeld.

De grenzen van tien en twintig positieve waarnemingen zijn pragmatische rapporteringsgrenzen. Ze vormen geen statistische kwaliteitsgarantie en worden tijdens volgende rapporteringsperioden geëvalueerd. Daarbij wordt nagegaan of de berekende referentiewaarden voldoende gelijk blijven en bruikbaar zijn voor de rapportering.

***Referentiewaarden PBD***

Onderstaande referentiewaarden zijn berekend op basis van de gezamenlijke registraties van de PBD, over de verschillende pijlers en niveaus heen. Ze worden vanaf 2026-2027 binnen de afzonderlijke pijlers toegepast.

| Professionaliserings-initiatief PBD | Rapporteringsgroep | Positieve waarnemingen | Ondergrens | Referentiewaarde | Bovengrens | Status |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Cocreatief ontwikkelinitiatief | School- en centrumleiders | 144 | 1,0 | **2,0** | 2,0 | Voorlopige referentievork |
| Cocreatief ontwikkelinitiatief | VIV's | 140 | 1,0 | **2,0** | 4,0 | Voorlopige referentievork |
| Individuele helpdesk | School- en centrumleiders | 155 | 1,0 | **1,0** | 2,0 | Voorlopige referentievork |
| Individuele helpdesk | VIV's | 99 | 1,0 | **1,0** | 1,0 | Voorlopige referentievork |
| Individuele helpdesk | Leraren | 55 | 1,0 | **1,0** | 2,0 | Voorlopige referentievork |
| Individuele helpdesk | Ondersteuners | 14 | 1,0 | **1,0** | 1,8 | Proef-referentievork |
| Individuele helpdesk | Bestuursleden | 25 | 1,0 | **1,0** | 2,0 | Voorlopige referentievork |
| Kennissessie | School- en centrumleiders | 122 | 1,0 | **1,0** | 3,0 | Voorlopige referentievork |
| Kennissessie | VIV's | 94 | 1,0 | **2,0** | 4,8 | Voorlopige referentievork |
| Kennissessie | Leraren | 103 | 5,0 | **11,0** | 33,5 | Voorlopige referentievork |
| Kennissessie | Ondersteuners | 16 | 1,0 | **3,0** | 6,5 | Proef-referentievork |
| Klasobservatie | School- en centrumleiders | 26 | 1,0 | **1,0** | 1,8 | Voorlopige referentievork |
| Klasobservatie | Leraren | 32 | 3,5 | **8,5** | 19,0 | Voorlopige referentievork |
| Lerend netwerk | Ondersteuners | 11 | 14,5 | **16,0** | 17,5 | Proef-referentievork |
| Lesson study | School- en centrumleiders | 34 | 1,0 | **1,0** | 2,0 | Voorlopige referentievork |
| Lesson study | VIV's | 43 | 1,0 | **2,0** | 4,0 | Voorlopige referentievork |
| Lesson study | Leraren | 41 | 4,0 | **6,0** | 7,0 | Voorlopige referentievork |
| Professionele dialoog | School- en centrumleiders | 577 | 1,0 | **2,0** | 3,0 | Voorlopige referentievork |
| Professionele dialoog | VIV's | 395 | 1,0 | **2,0** | 4,0 | Voorlopige referentievork |

| Professionaliserings-initiatief PBD | Rapporteringsgroep | Positieve waarnemingen | Ondergrens | Referentiewaarde | Bovengrens | Status |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Professionele dialoog | Leraren | 231 | 2,0 | **3,0** | 6,0 | Voorlopige referentievork |
| Professionele dialoog | Ondersteuners | 117 | 1,0 | **2,0** | 5,0 | Voorlopige referentievork |
| Professionele dialoog | Bestuursleden | 59 | 1,0 | **2,0** | 3,0 | Voorlopige referentievork |
| Professionele dialoog | CLB-medewerkers | 17 | 1,0 | **2,0** | 4,0 | Proef-referentievork |

***Referentiewaarden POC***

Voor de permanente ondersteuningscel worden de referentiewaarden afzonderlijk berekend op basis van de gezamenlijke registraties van de POC.

| Professionaliserings-initiatief PBD | Rapporteringsgroep | Positieve waarnemingen | Ondergrens | Referentiewaarde | Bovengrens | Status |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Cocreatief ontwikkelinitiatief | School- en centrumleiders | 19 | 2,0 | **2,0** | 2,0 | Proefreferentievork |
| Individuele helpdesk | School- en centrumleiders | 12 | 1,8 | **2,0** | 2,0 | Proefreferentievork |
| Professionele dialoog | School- en centrumleiders | 27 | 1,0 | **2,0** | 2,0 | Voorlopige referentievork |
| Alle types professionaliserings-initiatieven samen | CLB-medewerkers | 15 | 3,0 | **4,0** | 6,5 | POC-brede proefreferentievork |

Voor CLB-medewerkers zijn onvoldoende waarnemingen beschikbaar om afzonderlijke referentiewaarden per type professionaliseringsinitiatief te bepalen. Daarom wordt voorlopig één POC-brede proefreferentievork over de verschillende types professionaliseringsinitiatieven heen gehanteerd.

#### 2.4.4.1 Fase 2: toepassing vanaf het schooljaar 2026–2027

***Bepaling van het centrale referentieaantal en de referentievork***

In het begeleidingsplan is iedere actie gekoppeld aan een of meer rolgebaseerde doelgroepen. Voor de berekening van het bereik per doelgroep worden deze doelgroepen toegewezen aan de zes hierboven beschreven rapporteringsgroepen. Deze koppeling bepaalt voor welke rapporteringsgroepen de professionaliseringsinitiatieven binnen de actie relevant zijn. De actie zelf wordt niet als berekeningsniveau gebruikt.

Voor elk schooljaar wordt het aantal deelnamemomenten per type professionaliseringsinitiatief en relevante rapporteringsgroep vermenigvuldigd met de bijbehorende referentiewaarden. Voor de PBD gebeurt deze berekening per pijler en voor de POC als geheel:

- Ondergrens = aantal deelnamemomenten × eerste kwartiel
- Centraal referentieaantal = aantal deelnamemomenten × mediaan
- Bovengrens = aantal deelnamemomenten × derde kwartiel

Wanneer binnen een pijler of binnen de POC als geheel verschillende types professionaliseringsinitiatieven worden ingezet, worden de berekende aantallen per rapporteringsgroep samengevoegd. Zo ontstaat per pijler en, voor de POC, op het niveau van de ondersteuningscel als geheel een centraal referentieaantal met een bijbehorende referentievork.

De berekende ondergrenzen, centrale referentieaantallen en bovengrenzen worden voor de rapportering afgerond op gehele hits.

***Berekening van de bereikindex***

Het gerealiseerde aantal hits wordt vervolgens vergeleken met het centrale referentieaantal:
bereikindex = gerealiseerd aantal hits ÷ centraal referentieaantal × 100

Een bereikindex van 100 betekent dat het gerealiseerde aantal hits overeenkomt met het centrale referentieaantal. Een index van 90 ligt 10% onder het centrale referentieaantal; een index van 110 ligt er 10% boven.

De bereikindex geeft niet aan welk percentage van alle personen binnen een doelgroep werd bereikt. Ze toont hoe het gerealiseerde aantal deelnames zich verhoudt tot het centrale referentieaantal.

***Interpretatie***

Bij de beoordeling worden de bereikindex en de referentievork samen bekeken. De bereikindex toont hoe het gerealiseerde aantal hits zich verhoudt tot het centrale referentieaantal. De referentievork toont of het gerealiseerde aantal hits tussen de berekende onder- en bovengrens ligt.

De onder- en bovengrens zijn gebaseerd op het eerste en derde kwartiel van vergelijkbare deelnamemomenten uit de nulmeting. Een resultaat buiten de referentievork wordt niet automatisch als gunstig of ongunstig beoordeeld. Het geeft aan dat het gerealiseerde bereik lager of hoger ligt dan de centrale spreiding die uit de nulmeting naar voren komt.

Een dergelijk resultaat wordt geduid vanuit de aard, schaal en context van de professionaliseringsinitiatieven. Wanneer resultaten systematisch buiten de referentievork liggen, wordt nagegaan of de referentiewaarden of de afbakening van de initiatieven moeten worden bijgestuurd.

## 2.5 Kwalitatieve indicator | evidence-informed werken

Deze indicator gaat na in welke mate POV de drie evidence-informed kaders herkenbaar en in samenhang toepast. Ze geldt uitsluitend voor langdurige begeleidingstrajecten waarin een verandering systematisch wordt voorbereid, uitgevoerd en opgevolgd (POV als organisatie, 9.1.2 en 9.1.3). De functie van elk kader en hun onderlinge samenhang zijn in het begeleidingsverslag toegelicht (POV als organisatie, 8.3.3 en 9.1.3).

In 2025-2026 werd de indicator nog niet gemeten (POV als organisatie, 9.1.5). Het schooljaar was een voorbereidingsjaar waarin POV een gedeelde kennisbasis rond de drie kaders opbouwde (POV als organisatie, 7.3). De deelnamecijfers van het professionaliseringsaanbod staan in deze bijlage onder ‘Geregistreerde data POV 2025-2026’, 5.1.

## 2.6 Kwalitatieve indicator | geïntegreerde samenhang tussen meso en micro

Deze indicator volgt op in welke mate de begeleiding op mesoniveau en die op microniveau op elkaar aansluiten en elkaar versterken (POV als organisatie, 8.3.2 en 9.1.2).

In 2025-2026 volgt de registratie op hoeveel interventies op meso- en microniveau plaatsvinden en in hoeveel scholen POV op beide niveaus begeleidt. Die gegevens tonen de verdeling van de begeleiding over beide niveaus, maar nog niet de inhoudelijke verbinding ertussen (POV als organisatie, 9.1.5). De cijfers staan in deze bijlage onder ‘Geregistreerde data POV 2025-2026’, 5.2.

# Geregistreerde data POV 2025-2026

## 1.1 Bijstelling van de personeelsmiddelen t.o.v. het begeleidingsplan 2025-2030

De personeelsmiddelen zoals opgenomen op p. 28 van het begeleidingsplan 2025-2030 werden aangepast. Deze aanpassing is het gevolg van het wegvallen van 0,6 FTE aan middelen vanuit de provincie Limburg, de verschuiving van 0,3 FTE naar de scholen binnen het project leerplannen basisonderwijs en de verschuiving van 0,4 FTE naar koepelwerking, bestaande uit 0,3 FTE koepelmiddelen en 0,1 FTE CODO-middelen.

Daardoor wordt de oorspronkelijk voorziene personeelsinzet van 18 FTE teruggebracht tot 16,7 FTE.

| Departement onderwijs | Koepel | Provincie O-VL | CODO | Totaal |
|---|---|---|---|---|
| PBD/POC | PBD | PBD | PBD | PBD + POC |
| 12,1 FTE | 2,2 FTE | 0,5 FTE | 1,9 FTE | 16,70 FTE |

Het volledige overzicht van de personeelsomkadering van POV staat in het begeleidingsverslag (POV als organisatie, 2.1).

## 1.2 Voorziene FTE, structureel inzetbare FTE en operationeel realiseerbare FTE

Onderstaande tabel geeft het verschil tussen de voorziene personeelsformatie, de structureel inzetbare personeelsformatie en de operationeel realiseerbare personeelsinzet voor 2025-2026.

| Begeleidingsplan 2025-2030 | Voorziene FTE | Structureel inzetbare FTE | Operationeel realiseerbare FTE |
|---|---|---|---|
| **PBD pijlers** | | | |
| Pijler SLP | Geïntegreerd in onderliggende pijlers | | |
| Pijler CUR | 6,85 | 5,90 | 5,81 |
| Pijler NED | 2,15 | 1,65 | 1,63 |
| Pijler KLO | 2,50 | 2,50 | 2,50 |
| Pijler KLB | 0,60 | 0,60 | 0,58 |
| Pijler PLV | 1,80 | 1,40 | 1,35 |
| **Subtotaal** | **13,90** | **12,05** | **11,87** |
| **POC pijlers** | | | |
| Pijler POC-ORG | 0,10 | 0,10 | 0,08 |
| Pijler POC-PRO | 0,30 | 0,30 | 0,25 |

| Begeleidingsplan 2025-2030 | Voorziene FTE | Structureel inzetbare FTE | Operationeel realiseerbare FTE |
|---|---|---|---|
| Pijler POC-SAM | 0,70 | 0,70 | 0,56 |
| **Subtotaal** | **1,10** | **1,10** | **0,89** |
| **Effect en kwaliteitsbeleid** | | | |
| Bereik | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| Impact | 0,90 | 0,60 | 0,58 |
| Kwaliteitszorg | 0,55 | 0,55 | 0,54 |
| **Subtotaal** | **1,70** | **1,40** | **1,37** |
| **PBD + POC** | | | |
| **Totaal** | **16,70** | **14,55** | **14,13** |

***Verschil tussen de voorziene en de structureel inzetbare FTE***

Het verschil van 2,15 FTE tussen de voorziene personeelsformatie van 16,70 FTE en de structureel inzetbare personeelsformatie van 14,55 FTE houdt verband met enkele personele wijzigingen bij de start van het schooljaar.

Een medewerker binnen het basisonderwijs met een aanstellingsvolume van 1 FTE was gedurende het volledige schooljaar afwezig wegens langdurige ziekte. Naar aanleiding daarvan werden de activiteiten in het kader van de uitrol van het kennisrijk curriculum in het basisonderwijs herbekeken. De voorziene activiteiten binnen de pijler Nederlands werden uitbesteed aan externe experten in kader van de implementatie van het kennisrijk curriculum. Het praktijkonderzoek binnen het luik impact werd opgeschort en krijgt vanaf schooljaar 2026-2027 een nieuwe invulling via praktijkonderzoek op organisatieniveau aangaande de duurzame impact.

Daarnaast stapte een medewerker met een aanstellingsvolume van 1 FTE binnen het secundair onderwijs bij de start van het schooljaar over naar een functie in een school. Voor deze betrekking werd een vacature uitgeschreven, maar er kon geen geschikte kandidaat worden aangesteld. Na consultatie van de schoolleiders secundair onderwijs bleek dat enkele inhoudelijke accenten van de oorspronkelijke functie voor de scholen aan prioriteit hadden ingeboet. Daarom werden de betrokken opdrachten gedeeltelijk intern herverdeeld en werd voor een aantal werkzaamheden een beroep gedaan op externe samenwerking.

Ten slotte bleef een restvolume van 0,15 FTE beschikbaar. Gezien de beperkte omvang ervan was dit volume onvoldoende om als afzonderlijke, inhoudelijk samenhangende opdracht te organiseren. Het restvolume werd daarom niet afzonderlijk ingevuld.

De structureel inzetbare personeelsformatie bedraagt daardoor 14,55 FTE.

***Verschil tussen de structureel inzetbare en operationeel realiseerbare FTE***

Het verschil tussen de structureel inzetbare personeelsformatie van 14,55 FTE en de operationeel realiseerbare personeelsinzet van 14,13 FTE houdt verband met afwezigheden van meerdere weken tot maanden bij vier medewerkers, wegens ziekte of familiale omstandigheden.

Omdat medewerkers binnen POV taken opnemen binnen verschillende pijlers en werkzaamheden uit het begeleidingsplan 2025-2030, werken deze afwezigheden door in meerdere onderdelen van de werking. Het verschil is daardoor niet beperkt tot één specifieke pijler of opdracht, maar is in beperkte mate zichtbaar over vrijwel de volledige personeelsinzet.

# 2 Afbakening en berekening van de indicator FTE-realisatie

## 2.1 Afbakening van de indicator FTE-realisatie

### 2.1.1 Soorten activiteiten

Binnen de totale personeelsinzet onderscheiden we drie soorten activiteiten: kernactiviteiten, professionalisering en expertiseontwikkeling, en interne afstemming, opvolging en reistijd.

***Kernactiviteiten***

Deze categorie omvat de activiteiten die rechtstreeks bijdragen aan de uitvoering van het begeleidingsplan. Het gaat om de begeleiding van scholen, centra, schoolbesturen en onderwijsprofessionals en om de ontwikkeling en uitvoering van professionaliseringsinitiatieven voor deze doelgroepen. Ook de inhoudelijke voorbereiding en opvolging die deze activiteiten rechtstreeks ondersteunen, behoren tot de kernactiviteiten.

***Professionalisering en expertiseontwikkeling***

De categorie professionalisering en expertiseontwikkeling omvat algemene activiteiten waarmee begeleiders en medewerkers hun eigen professionele kennis en deskundigheid onderhouden, verdiepen en actualiseren, zonder dat deze activiteiten rechtstreeks uitvoering geven aan een operationeel doel of een actie van een pijler. Wanneer kennisverwerving, professionalisering of expertiseontwikkeling aantoonbaar en rechtstreeks gekoppeld is aan een operationeel doel of een actie uit het begeleidingsplan, kan zij als kernactiviteit worden geregistreerd. We passen dit toe binnen de pijler SLP.

***Interne afstemming, opvolging en reistijd***

Deze categorie omvat activiteiten die noodzakelijk zijn om de begeleiding coherent en doelgericht te organiseren, uit te voeren en op te volgen. Het gaat onder meer om werkoverleg, pijleroverschrijdende afstemming, het opstellen van het begeleidingsverslag en het evalueren en bijsturen van het begeleidingsplan. Ook de reistijd die tijdens de werkuren plaatsvindt en rechtstreeks verband houdt met de uitvoering van begeleidingsactiviteiten, wordt binnen deze categorie opgenomen.

### 2.1.2 Afbakening van de kwantitatieve indicator

Voor de berekening van de FTE-realisatie worden uitsluitend de uren meegeteld die in het registratiesysteem als kernactiviteiten zijn opgenomen. De totale operationeel realiseerbare personeelsinzet bedraagt 14,13 FTE. Dit komt overeen met 17.933,80 uur per schooljaar (14,13 FTE × 167 begeleidbare schooldagen × 7,6 uur per werkdag).

De uren voor professionalisering en expertiseontwikkeling en voor interne afstemming en opvolging maken deel uit van deze totale personeelsinzet, maar worden niet als kernactiviteiten geregistreerd. Ze worden daarom niet meegerekend bij de bepaling van de gerealiseerde FTE.

### 2.1.3 Norm voor de kernactiviteiten

Voor de kernactiviteiten geldt een jaarnorm van 1.080 uur per FTE. Dit komt overeen met gemiddeld ongeveer 6,5 uur binnen een werkdag van 7,6 uur. De resterende 1,1 uur per dag wordt, samen met de drie weken waarin essentiële schoolactiviteiten centraal staan en begeleiding daardoor niet doelgericht kan worden ingepland, ingezet voor noodzakelijke niet-kernactiviteiten.

## 2.2 Berekening van de indicator FTE-realisatie

De gerealiseerde FTE wordt berekend door het aantal geregistreerde uren voor kernactiviteiten te delen door de jaarnorm van 1.080 uur. De realisatiegraad geeft vervolgens weer welk aandeel van de operationeel realiseerbare FTE daadwerkelijk werd gerealiseerd.

| Begeleidingsplan 2025-2030 | Operationeel realiseerbare FTE | Geregistreerde uren | Gerealiseerde FTE | Realisatie-graad |
|---|---|---|---|---|
| **FTE-realisatie 2025-2026<br>Kernactiviteiten: 14,13 x 1.080 = 15.260,40 uren** | | | | |
| PBD pijlers | 11,87 | 13.009,10 | 12,05 | 101,48% |
| POC pijlers | 0,89 | 687,50 | 0,64 | 71,53% |
| Effect en kwaliteitsbeleid | 1,37 | 1.528,50 | 1,41 | 103,30% |
| **Totaal** | **14,13** | **15.225,10** | **14,10** | **99,77%** |
| **Professionele & organisatorische randvoorwaarden: 17.933,80 - 15.260,40 = 2.673,40 uren** | | | | |
| Professionalisering en expertiseontwikkeling | | 613,00 | - | 22,93% |
| Interne afstemming, opvolging en reistijd | | - | - | 77,07% |

Voor de kernactiviteiten is, op basis van de operationeel realiseerbare personeelsinzet, 15.260,40 uur beschikbaar. Daarvan is 15.225,10 uur geregistreerd. Dit komt overeen met 14,10 gerealiseerde FTE en een globale realisatiegraad van 99,77%.

Afgerond bedraagt de FTE-realisatie 100%. De toetsing aan de streefwaarde staat in het begeleidingsverslag (POV als organisatie, 9.1).

Daarnaast was 2.673,40 uur beschikbaar voor professionele en organisatorische randvoorwaarden. Daarvan werd 613 uur, of 22,93%, besteed aan professionalisering en expertiseontwikkeling. De resterende 77,07% werd ingezet voor interne afstemming, opvolging en reistijd.

## 2.3 FTE-realisatie per pijler/beleidsdomein van het begeleidingsplan

Onderstaande tabel geeft per pijler en beleidsdomein een overzicht van de operationeel realiseerbare FTE, de geregistreerde uren, de gerealiseerde FTE en de bijbehorende realisatiegraad binnen het begeleidingsplan 2025-2030.

| Begeleidingsplan 2025-2030 | Operationeel realiseerbare FTE | Geregistreerde uren | Gerealiseerde FTE | Realisatie-graad |
|---|---|---|---|---|
| **PBD pijlers** | | | | |
| Pijler SLP | Geïntegreerd in onderliggende pijlers | | | |
| Pijler CUR | 5,81 | 6.568,65 | 6,08 | 104,68% |
| Pijler NED | 1,63 | 1.563,15 | 1,45 | 88,80% |
| Pijler KLO | 2,50 | 2.401,55 | 2,22 | 88,95% |
| Pijler KLB | 0,58 | 638,50 | 0,59 | 101,93% |
| Pijler PLV | 1,35 | 1.837,25 | 1,70 | 126,01% |
| **Totaal** | **11,87** | **13.009,10** | **12,05** | **101,48%** |
| **POC pijlers** | | | | |
| Pijler POC-ORG | 0,08 | 61,50 | 0,06 | 71,18% |
| Pijler POC-PRO | 0,25 | 172,50 | 0,16 | 63,89% |
| Pijler POC-SAM | 0,56 | 453,50 | 0,42 | 74,98% |
| **Totaal** | **0,89** | **687,50** | **0,64** | **71,53%** |
| **Effect en kwaliteitsbeleid** | | | | |
| Bereik | 0,25 | 281,00 | 0,26 | 104,07% |
| Impact | 0,58 | 684,50 | 0,63 | 109,28% |
| Kwaliteitszorg | 0,54 | 563,00 | 0,52 | 96,54% |
| **Totaal** | **1,37** | **1.528,50** | **1,41** | **103,30%** |

De verschillen in realisatiegraad tussen de pijlers en beleidsdomeinen worden geduid in de respectieve onderdelen van dit begeleidingsverslag.

# 3 Afbakening en berekening van de indicator bereik scholen, centra en besturen

## 3.1 Afbakening van de indicator bereik scholen, centra en besturen

### 3.1.1 Organisaties binnen de werking van POV

Binnen de registratie worden vier categorieën van organisaties onderscheiden.

***Organisaties binnen de opdracht van de PBD***

Deze groep omvat de organisaties waarvoor de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) een begeleidingsopdracht opneemt: scholen voor basisonderwijs en secundair onderwijs, centra voor volwassenenonderwijs, provinciale schoolbesturen, leersteuncentra en een beperkte groep andere organisaties, waaronder centra voor leerlingenbegeleiding, inrichtende machten van aangesloten scholen en een instelling voor hoger beroepsonderwijs.

***Organisaties binnen de opdracht van de POC***

Deze groep omvat de organisaties waarvoor  POC een opdracht opneemt. Het gaat voornamelijk om centra voor leerlingenbegeleiding en, in beperkte mate, om leersteuncentra.

***Participerende provinciale en aangesloten scholen, centra en besturen***

Deze categorie wordt gebruikt voor activiteiten die ten dienste staan van het provinciaal onderwijs, maar niet aan één specifieke organisatie kunnen worden toegewezen. Het betreft bijvoorbeeld materiaal- of conceptontwikkeling waarbij verschillende provinciale scholen, centra of besturen betrokken zijn.

***Niet-POV-scholen***

Niet-POV-scholen worden afzonderlijk geregistreerd. Het gaat om scholen die niet tot het provinciaal onderwijs of de aangesloten organisaties behoren en die binnen de ruimere werking van POV worden bereikt, onder meer via externe samenwerkingen en het professionaliseringsaanbod van Leren Vlaanderen.

### 3.1.2 Geregistreerde uren per categorie van organisaties

| Categorie van organisatie | Geregistreerde uren |
|---|---|
| Organisaties binnen de opdracht van de PBD | 15.494,05 |
| Organisaties binnen de opdracht van de POC | 1.184,00 |
| Participerende provinciale en aangesloten scholen, centra en besturen | 3.738,15 |
| Niet-POV-scholen | 1.514,90 |
| **Totaal** | **21.931,10** |

### 3.1.3 Afbakening van de indicator bereik scholen, centra en besturen

De kwantitatieve indicator voor bereik heeft uitsluitend betrekking op de organisaties die behoren tot de formele opdracht van de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) en de permanente ondersteuningscel (POC). Het gaat om de organisaties die zijn opgenomen onder categorie 1 en categorie 2. Voor deze organisaties werden in totaal 16.678,05 uren geregistreerd.

Een organisatie geldt als bereikt wanneer tijdens het schooljaar voor die organisatie minstens één kernactiviteit met actieve deelname of inhoudelijke interactie is geregistreerd. Dit wordt zichtbaar doordat aan de organisatie een duur is toegekend. De totale geregistreerde duur geeft een indicatie van de omvang van het contact met de organisatie, maar laat geen uitspraken toe over de kwaliteit of de impact van de begeleiding.

## 3.2 Berekening van de indicator bereik scholen, centra en besturen

Onderstaande tabel toont hoeveel uren per organisatie werden geregistreerd binnen de opdracht van de PBD en de POC, gegroepeerd volgens het type organisatie binnen het onderwijsveld.

| Organisatie | Geregistreerde uren |
|---|---|
| **PBD - scholen basisonderwijs** | |
| BLA | 304,55 |
| BCA | 184,50 |
| BOA | 218,30 |
| BOB | 273,80 |
| BOC | 235,30 |
| BVA | 292,80 |
| **Subtotaal** | **1.509,25** |
| **PBD - scholen secundair onderwijs** | |
| SAA | 648,80 |
| SCA | 461,60 |
| SAB | 500,20 |
| SAC | 283,25 |
| SAD | 407,50 |
| SAE | 436,65 |
| DAA | 281,45 |
| SCC | 364,80 |
| SLB | 180,25 |
| SLC | 419,30 |
| SLA | 264,30 |
| SLD | 285,20 |

| Organisatie | Geregistreerde uren |
|---|---|
| SLE | 409,65 |
| SLF | 244,30 |
| SLG | 438,30 |
| SLH | 430,50 |
| BSC | 309,05 |
| BSB | 125,80 |
| SOA | 399,55 |
| SOC | 474,05 |
| SOB | 608,50 |
| SOD | 343,30 |
| SOE | 593,75 |
| BSA | 98,50 |
| SVA | 421,90 |
| SVB | 364,00 |
| SCB | 124,10 |
| SWA | 493,20 |
| **Subtotaal** | **10.411,75** |
| **PBD - centra voor volwassenenonderwijs** | |
| VOA | 413,75 |
| VAA | 218,55 |
| VLA | 253,75 |
| VLB | 149,80 |
| **Subtotaal** | **1.035,85** |
| **PBD - schoolbesturen** | |
| PVA | 463,00 |
| PVL | 467,30 |
| PVO | 527,55 |
| PVV | 411,30 |
| PVW | 395,30 |
| **Subtotaal** | **2.264,45** |
| **PBD - leersteuncentra** | |
| LSA | 59,00 |
| LSB | 63,00 |
| **Subtotaal** | **122,00** |
| **PBD - andere organisaties** | |

| Organisatie | Geregistreerde uren |
|---|---|
| ILA | 26,00 |
| ILB | 10,00 |
| LLA | 12,50 |
| LLL | 49,50 |
| IMA | 24,00 |
| IMB | 12,25 |
| HBA | 16,50 |
| **Subtotaal** | **150,75** |
| **POC** | |
| LLA | 580,00 |
| LLL | 597,50 |
| LSA | 4,00 |
| LSB | 2,50 |
| **Subtotaal** | **1.184,00** |
| **PBD + POC** | |
| **Totaal** | **16.678,05** |

In het schooljaar 2025-2026 is voor alle organisaties binnen de formele opdracht van de PBD en de POC minstens één kernactiviteit geregistreerd. Het bereik bedraagt 100%. De toetsing aan de streefwaarde staat in het begeleidingsverslag (POV als organisatie, 9.1).

## 3.3 Uitvoeringswijze

Onderstaande tabel toont per type organisatie binnen het onderwijsveld hoe de begeleidingsactiviteiten binnen de formele opdracht van de PBD en de POC over de vijf uitvoeringswijzen zijn verdeeld.

Per uitvoeringswijze worden het aantal hits, de geregistreerde uren en het aandeel in de totale duur vermeld. Elke geregistreerde organisatie telt als één hit; een activiteit waaraan twee scholen deelnemen, levert dus twee hits op. Zo biedt de tabel inzicht in de gebruikte contactvormen en het verrichte individuele (studie)werk. In totaal werden 7.009 hits en 16.678,05 uren geregistreerd.

| Uitvoeringswijze | # Hits | Geregistreerde uren | Percentage |
|---|---|---|---|
| **PBD activiteiten voor scholen basisonderwijs** | | | |
| Fysiek | 135 | 573,00 | 38% |
| Videomeeting | 185 | 427,00 | 28% |

| Uitvoeringswijze | # Hits | Geregistreerde uren | Percentage |
|---|---|---|---|
| Mail/Chat | 114 | 195,00 | 13% |
| Telefonisch | 32 | 46,50 | 3% |
| Individueel (studie)werk | 147 | 267,75 | 18% |
| **Totaal** | **613** | **1.509,25** | **100%** |
| **PBD activiteiten voor scholen secundair onderwijs** | | | |
| Fysiek | 1.190 | 3.761,85 | 36% |
| Videomeeting | 1.304 | 1.772,45 | 17% |
| Mail/Chat | 495 | 539,25 | 5% |
| Telefonisch | 201 | 166,35 | 2% |
| Individueel (studie)werk | 1.358 | 4.171,85 | 40% |
| **Totaal** | **4.548** | **10.411,75** | **100%** |
| **PBD activiteiten voor centra voor volwassenenonderwijs** | | | |
| Fysiek | 119 | 345,40 | 33% |
| Videomeeting | 228 | 378,60 | 37% |
| Mail/Chat | 19 | 16,45 | 2% |
| Telefonisch | 87 | 42,25 | 4% |
| Individueel (studie)werk | 203 | 253,15 | 24% |
| **Totaal** | **656** | **1.035,85** | **100%** |
| **PBD activiteiten voor schoolbesturen** | | | |
| Fysiek | 281 | 946,45 | 42% |
| Videomeeting | 187 | 282,50 | 12% |
| Mail/Chat | 67 | 171,45 | 8% |
| Telefonisch | 85 | 64,10 | 3% |
| Individueel (studie)werk | 298 | 799,95 | 35% |
| **Totaal** | **918** | **2.264,45** | **100%** |
| **PBD/POC activiteiten voor leersteuncentra** | | | |
| Fysiek | 22 | 84,00 | 65% |
| Videomeeting | 15 | 28,00 | 22% |
| Mail/Chat | 1 | 1,00 | 1% |
| Telefonisch | 1 | 0,50 | 0% |
| Individueel (studie)werk | 4 | 15,00 | 12% |
| **Totaal** | **43** | **128,50** | **100%** |
| **PBD activiteiten voor andere organisaties** | | | |
| Fysiek | 13 | 55,50 | 63% |
| Videomeeting | 2 | 3,00 | 3% |

| Uitvoeringswijze | # Hits | Geregistreerde uren | Percentage |
|---|---|---|---|
| Mail/Chat | 1 | 0,75 | 1% |
| Telefonisch | 0 | 0 | 0% |
| Individueel (studie)werk | 6 | 29,50 | 33% |
| **Totaal** | **22** | **88,75** | **100%** |
| **POC/PBD activiteiten voor centra voor leerlingenbegeleiding** | | | |
| Fysiek | 91 | 540,50 | 44% |
| Videomeeting | 79 | 175,50 | 14% |
| Mail/Chat | 8 | 31,50 | 3% |
| Telefonisch | 3 | 2,50 | 0% |
| Individueel (studie)werk | 28 | 489,50 | 39% |
| **Totaal** | **209** | **1239,50** | **100%** |
| **PBD + POC activiteiten** | | | |
| Fysiek | 1.851 | 6.306,70 | 38% |
| Videomeeting | 2.000 | 3.067,05 | 18% |
| Mail/Chat | 705 | 955,40 | 6% |
| Telefonisch | 409 | 322,20 | 2% |
| Individueel (studie)werk | 2.044 | 6.026,70 | 36% |
| **Totaal** | **7.009** | **16.678,05** | **100%** |

Individueel (studie)werk vertegenwoordigt met 6.026,70 uur 36% van de totale geregistreerde duur en is daarmee, na fysieke begeleiding (38%), de tweede grootste uitvoeringswijze.

## 3.4 Doelgroepen

Onderstaande tabel toont per type onderwijsinstelling hoeveel hits binnen de zes vastgelegde rapporteringsgroepen werden geregistreerd: school- en centrumleiders, bestuursleden, VIV's, leraren, ondersteuners en CLB-medewerkers. We volgen hierbij de rapporteringsgroepen van het bereik per doelgroep (2.4).

Eén hit staat voor één deelnemer aan één professionaliseringsinitiatief. Een initiatief met vijf deelnemers levert dus vijf hits op. Herhaalde deelnames worden telkens opnieuw geteld. De cijfers geven bijgevolg het deelnamevolume weer en niet het aantal unieke deelnemers.

| Doelgroep | # Hits | Percentage |
|---|---|---|
| **PBD deelnemers aan activiteiten voor scholen basisonderwijs** | | |
| School- en centrumleiders | 1.131 | 40,05% |
| Bestuursleden | 10 | 0,35% |
| VIV's | 917 | 32,47% |

| Doelgroep | # Hits | Percentage |
|---|---|---|
| Leraren | 739 | 26,17% |
| Ondersteuners | 26 | 0,92% |
| CLB-medewerkers | 1 | 0,04% |
| **Totaal** | **2.824** | **100,00%** |
| **PBD deelnemers aan activiteiten voor scholen secundair onderwijs** | | |
| School- en centrumleiders | 11.488 | 45,17% |
| Bestuursleden | 162 | 0,64% |
| VIV's | 4.691 | 18,45% |
| Leraren | 7.572 | 29,77% |
| Ondersteuners | 1.458 | 5,73% |
| CLB-medewerkers | 61 | 0,24% |
| **Totaal** | **25.432** | **100,00%** |
| **PBD deelnemers aan activiteiten voor centra voor volwassenenonderwijs** | | |
| School- en centrumleiders | 1.196 | 40,81% |
| Bestuursleden | 12 | 0,40% |
| VIV's | 946 | 32,28% |
| Leraren | 736 | 25,11% |
| Ondersteuners | 41 | 1,40% |
| CLB-medewerkers | 0 | 0,00% |
| **Totaal** | **2.931** | **100,00%** |
| **PBD deelnemers aan activiteiten voor schoolbesturen** | | |
| School- en centrumleiders | 698 | 31,34% |
| Bestuursleden | 694 | 31,16% |
| VIV's | 545 | 24,47% |
| Leraren | 157 | 7,05% |
| Ondersteuners | 133 | 5,98% |
| CLB-medewerkers | 0 | 0,00% |
| **Totaal** | **2.227** | **100,00%** |
| **PBD/POC deelnemers aan activiteiten voor leersteuncentra** | | |
| School- en centrumleiders | 142 | 36,32% |
| Bestuursleden | 4 | 1,03% |
| VIV's | 39 | 9,97% |
| Leraren | 69 | 17,65% |
| Ondersteuners | 112 | 28,64% |
| CLB-medewerkers | 25 | 6,39% |

| Doelgroep | # Hits | Percentage |
|---|---|---|
| **Totaal** | **391** | **100,00%** |
| **PBD deelnemers aan activiteiten voor andere organisaties** | | |
| School- en centrumleiders | 140 | 91,51% |
| Bestuursleden | 5 | 3,27% |
| VIV's | 4 | 2,61% |
| Leraren | 0 | 0,00% |
| Ondersteuners | 4 | 2,61% |
| CLB-medewerkers | 0 | 0,00% |
| **Totaal** | **153** | **100,00%** |
| **POC/PBD deelnemers aan activiteiten voor centra voor leerlingenbegeleiding** | | |
| School- en centrumleiders | 485 | 54,68% |
| Bestuursleden | 4 | 0,45% |
| VIV's | 15 | 1,69% |
| Leraren | 3 | 0,34% |
| Ondersteuners | 54 | 6,09% |
| CLB-medewerkers | 326 | 36,75% |
| **Totaal** | **887** | **100,00%** |
| **PBD + POC deelnemers** | | |
| School- en centrumleiders | 15.280 | 43,85% |
| Bestuursleden | 891 | 2,55% |
| VIV's | 7.157 | 20,54% |
| Leraren | 9.276 | 26,62% |
| Ondersteuners | 1.828 | 5,25% |
| CLB-medewerkers | 413 | 1,19% |
| **Totaal** | **34.845** | **100,00%** |

Binnen de activiteiten van PBD en POC werden in totaal 34.845 hits geregistreerd. School- en centrumleiders vormen met 43,85% de grootste rapporteringsgroep, gevolgd door leraren (26,62%) en VIV's (20,54%). Het gezamenlijke aandeel van school- en centrumleiders en VIV's bedraagt 64,39%.

Het secundair onderwijs vertegenwoordigt ongeveer 73% van alle hits. De duiding van deze verdeling staat in het begeleidingsverslag (POV als organisatie, 5.1 en 9.1.6).

# 4 Afbakening en berekening van de indicator klasvloercontext

## 4.1 Afbakening van de indicator klasvloercontext

### 4.1.1 Clustering professionaliseringsinitiatieven

Om de professionaliseringsinitiatieven overzichtelijk te rapporteren, delen we ze in vier clusters. We kijken daarbij naar de manier waarop onderwijsprofessionals worden ondersteund en leren. Deze indeling is gebaseerd op de kenmerken en wetenschappelijke onderbouwing van de initiatieven uit het begeleidingsplan en sluit aan bij het EEF-kader *Effective Professional Development*.

***Kennisdeling en vraaggerichte ondersteuning***

Binnen deze cluster krijgen onderwijsprofessionals nieuwe kennis aangereikt, oefenen zij specifieke vaardigheden of ontvangen zij ondersteuning bij een concrete vraag uit hun praktijk. Tot deze cluster behoren de individuele helpdesk, de kennissessie, het studiebezoek en de trainingssessie.

***Observatie, modelling en feedback***

In deze cluster staat de concrete onderwijsleerpraktijk centraal. Onderwijsprofessionals observeren een praktijk, bekijken hun eigen handelen of krijgen een techniek voorgedaan. Door feedback en reflectie worden zij ondersteund om hun handelen verder te ontwikkelen. Deze cluster omvat het collegiaal lesbezoek, de klasobservatie, de leerwandeling, modelling en videocoaching.

***Dialoog, uitwisseling en collectief leren***

Binnen deze cluster leren onderwijsprofessionals met en van elkaar. Ze delen ervaringen, bespreken praktijkvragen en reflecteren gezamenlijk over mogelijke verbeteringen. Tot deze cluster behoren de collegiale visitatie, intervisie, het lerend netwerk en de professionele dialoog.

***Cocreatie, materiaalontwikkeling en onderzoek***

In deze cluster ontwikkelen of onderzoeken begeleiders en onderwijsprofessionals materialen, lessen, werkwijzen en praktijkgerichte inzichten. De resultaten zijn bedoeld om in de concrete onderwijsleerpraktijk te worden toegepast. Deze cluster omvat het cocreatief ontwikkelinitiatief, materiaal, Lesson Study en praktijkonderzoek.

Een professionaliseringsinitiatief kan kenmerken van verschillende clusters combineren. Voor een eenvoudige en consistente registratie wordt elk initiatief toegewezen aan het cluster dat het best aansluit bij de voornaamste begeleidingsaanpak.

### 4.1.2 Afbakening van de kwantitatieve indicator

Voor de berekening van de indicator klasvloercontext nemen we uitsluitend de operationeel realiseerbare personeelsinzet van de PBD en de POC in aanmerking. Alleen binnen deze werking kunnen immers uren in de klasvloercontext worden gerealiseerd.

Voor de rapporteringsperiode bedraagt de operationeel realiseerbare personeelsinzet van de PBD en de POC samen 12,76 FTE. De volledige jaaropdracht per FTE omvat 167 begeleidbare schooldagen van 7,6 uur en bedraagt bijgevolg 1.269,2 uur. Dit resulteert in een totale berekeningsbasis van 16.194,99 personeelsuren (12,76 FTE × 1.269,2 uur).

Het percentage binnen de klasvloercontext wordt berekend door het aantal geregistreerde uren dat gekoppeld is aan een van de professionaliseringsinitiatieven uit het begeleidingsplan 2025-2030 te delen door de totale berekeningsbasis en het resultaat te vermenigvuldigen met 100.

## 4.2 Berekening van de indicator klasvloercontext

### 4.2.1 Globaal klasvloerpercentage

| Geregistreerde uren professionaliseringsinitiatieven | Volledige operationeel realiseerbare personeelsinzet in uren | Klasvloer-percentage |
|---:|---:|---:|
| **8.817,05** | **16.194,99** | **54,44%** |

POV hanteert in het begeleidingsplan 2025-2030 een norm van 60% voor de inzet binnen de klasvloercontext.

Voor de PBD en de POC samen bedraagt het klasvloerpercentage 54,44%. Dat is 5,56 procentpunt onder de norm van 60%. De duiding van dit resultaat staat in het begeleidingsverslag (POV als organisatie, 9.1).

### 4.2.2 Klasvloerpercentage PBD/POC

| PBD/POC | Geregistreerde uren professionaliseringsinitiatieven | Volledige operationeel realiseerbare personeelsinzet in uren | Klasvloer-percentage |
|---|---:|---:|---:|
| PBD | 8.258,55 | 15.065,40 | 54,82% |
| POC | 558,50 | 1.129,59 | 49,44% |
| **Totaal** | **8.817,05** | **16.194,99** | **54,44%** |

Voor de PBD geldt het resultaat van 2025-2026 als nulmeting.

Bij de POC konden de geplande werkzaamheden door ziekte van een begeleider en ingrijpende familiale omstandigheden van een andere begeleider niet volledig worden uitgevoerd. Voor de POC wordt in het volgende schooljaar een nieuwe nulmeting uitgevoerd.

### 4.2.3 Klasvloerpercentage per pijler begeleidingsplan 2025-2030

De onderstaande tabel geeft per pijler weer welk aandeel van de volledige operationeel realiseerbare personeelsinzet werd geregistreerd binnen een professionaliseringsinitiatief en bijgevolg tot de klasvloercontext wordt gerekend.

De uren van de pijler SLP zijn geïntegreerd in de onderliggende pijlers en worden daarom niet afzonderlijk weergegeven.

| Begeleidingsplan 2025-2030 | Geregistreerde uren professionaliserings-initiatieven | Volledige operationeel realiseerbare personeelsinzet in uren | Klasvloer-percentage |
|---|---|---|---|
| **PBD pijlers** | | | |
| Pijler SLP | Geïntegreerd in onderliggende pijlers | | |
| Pijler CUR | 3.814,10 | 7.374,05 | 51,72% |
| Pijler NED | 1.104,70 | 2.068,80 | 53,40% |
| Pijler KLO | 1.654,40 | 3.173,00 | 52,14% |
| Pijler KLB | 506,00 | 736,13 | 68,74% |
| Pijler PLV | 1.179,35 | 1.713,42 | 68,83% |
| **Subtotaal** | **8.258,55** | **15.065,40** | **54,82%** |
| **POC pijlers** | | | |
| Pijler POC-ORG | 58,50 | 101,54 | 57,61% |
| Pijler POC-PRO | 164,50 | 317,30 | 51,84% |
| Pijler POC-SAM | 335,50 | 710,75 | 47,20% |
| **Subtotaal** | **558,50** | **1.129,59** | **49,44%** |
| **PBD + POC** | | | |
| **Totaal** | **8.817,05** | **16.194,99** | **54,44%** |

De duiding van de verschillen tussen de pijlers staat in de afzonderlijke pijlerrapporteringen.

### 4.2.4 Percentage geregistreerde uren per professionaliseringsinitiatief/cluster

De onderstaande tabel geeft weer hoe de 8.817,05 geregistreerde uren van de PBD en de POC zijn verdeeld over de verschillende professionaliseringsinitiatieven en de vier clusters. Per initiatief wordt zowel het percentage binnen het eigen cluster als het percentage van het cluster in het totale aantal uren weergegeven.

| Professionaliseringsinitiatief | Geregistreerde uren | % in cluster | % in totaal # uren |
|---|---|---|---|
| **Kennisdeling en vraaggerichte ondersteuning** | | | |
| Individuele helpdesk | 689,15 | 48,03% | |
| Kennissessie | 650,90 | 45,37% | |

| Professionaliseringsinitiatief | Geregistreerde uren | % in cluster | % in totaal # uren |
|---|---|---|---|
| Trainingssessie | 68,00 | 4,74% | |
| Studiebezoek | 26,75 | 1,86% | |
| **Subtotaal** | **1.434,80** | **100,00%** | **16,27%** |
| **Observatie, modelling en feedback** | | | |
| Klasobservatie | 132,25 | 76,56% | |
| Leerwandeling | 0 | 0% | |
| Modelling | 38,00 | 22,00% | |
| Collegiaal lesbezoek | 2,50 | 1,44% | |
| Videocoaching | 0 | 0% | |
| **Subtotaal** | **172,75** | **100,00%** | **1,97%** |
| **Dialoog, uitwisseling en collectief leren** | | | |
| Professionele dialoog | 3.440,35 | 96,60% | |
| Lerend netwerk | 67,00 | 1,88% | |
| Intervisie | 12,00 | 0,33% | |
| Collegiale visitatie | 42,25 | 1,19% | |
| **Subtotaal** | **3.561,60** | **100,00%** | **40,39%** |
| **Cocreatie, materiaalontwikkeling en onderzoek** | | | |
| Cocreatief ontwikkelinitiatief | 1.538,40 | 42,17% | |
| Materiaal | 1.845,50 | 50,59% | |
| Lesson Study | 264,00 | 7,24% | |
| Praktijkonderzoek | 0 | 0% | |
| **Subtotaal** | **3.647,90** | **100,00%** | **41,37%** |
| **PBD + POC** | | | |
| **Totaal** | **8.817,05** | | **100,00%** |

Twee clusters nemen samen 81,76% van de geregistreerde uren in: cocreatie, materiaalontwikkeling en onderzoek (41,37%) en dialoog, uitwisseling en collectief leren (40,39%). Binnen die twee clusters gaan de meeste uren naar drie initiatieven: professionele dialoog, materiaal en cocreatieve ontwikkeling. Samen zijn ze goed voor 6.824,25 uur, of 77,40% van alle geregistreerde uren.

Kennisdeling en vraaggerichte ondersteuning vertegenwoordigt 16,27% van de uren, vooral via de individuele helpdesk en kennissessies. Observatie, modelling en feedback vertegenwoordigt slechts 1,97% van de uren. Dat cijfer geeft een onvolledig beeld: observatie, modelling en feedback die VIV's zelf in hun school of centrum opnemen, worden niet als uren van de PBD of de POC geregistreerd.

De duiding van deze verdeling staat in het begeleidingsverslag (POV als organisatie, 9.1).

# 5 Kwalitatieve indicatoren

## 5.1 Deelnames aan professionalisering EI-model en twee EEF-kaders

### 5.1.1 Professionalisering POV-begeleiders

Het professionaliseringstraject richtte zich tot de 16 begeleiders die structureel betrokken zijn bij de POV-werking. De drie begeleiders met een beperkte POV-opdracht, die deze combineren met een hoofdopdracht buiten POV, behoorden niet tot de doelgroep. Het traject liep tijdens het vierde kwartaal van 2025 en het eerste kwartaal van 2026.

Alle 16 begeleiders namen deel, wat overeenkomt met een deelnamegraad van 100%. Twaalf van hen, of 75%, namen deel aan alle professionaliseringsmomenten. De opzet van het traject en de bijsturing die erop volgde, staan in het begeleidingsverslag (POV als organisatie, 7.3).

### 5.1.2 Professionalisering school- en centrumleiders

In totaal namen 63 verschillende school-/centrumleiders deel aan het aanbod rond *A School's Guide to Implementation* en 51 verschillende school-/centrumleiders aan het aanbod rond *Effective Professional Development*. De aantallen worden per kader afzonderlijk weergegeven, aangezien schoolleiders aan beide onderdelen konden deelnemen. De opzet van het aanbod is beschreven in het begeleidingsverslag (POV als organisatie, 7.3.1).

Voor het basisonderwijs gold in 2025-2026 een afzonderlijke aanpak; de formele opleiding volgt in 2026-2027 (POV als organisatie, 7.3.1). De Provinciale Basisschool Voeren nam, samen met collega's uit het secundair onderwijs, wel deel aan de professionaliseringsmomenten over beide EEF-kaders.

Ook het Provinciaal Instituut voor Verpleegkunde Hasselt (HBO) nam deel.

### 5.1.3 Professionalisering schoolbesturen

De vijf provinciale schoolbesturen namen deel aan het professionaliseringstraject rond het EEF-implementatiekader *A School's Guide to Implementation*. Daarmee werd voor dit traject een deelnamegraad van 100% gerealiseerd.

Vier van de vijf provinciale schoolbesturen namen deel aan het professionaliseringstraject rond het EEF-kader *Effective Professional Development*. Dit resulteerde in een deelnamegraad van 80%.

## 5.2 Interventies meso- en microniveau

### 5.2.1 Afbakening van de meso-/micro-interventies

Voor deze rapportering nemen we uitsluitend de gerealiseerde interventies uit het schooljaar 2025-2026 op die in de registratie gekoppeld zijn aan minstens één specifieke onderwijsinstelling binnen de afgebakende doelgroep:

- voor de PBD: scholen voor basisonderwijs, scholen voor secundair onderwijs en centra voor volwassenenonderwijs;
- voor POC: centra voor leerlingenbegeleiding.

Interventies zonder koppeling aan een identificeerbare onderwijsinstelling en interventies gekoppeld aan andere organisatietypes worden niet in deze telling opgenomen.

De interventies worden per gekoppelde onderwijsinstelling geteld. Een interventie die aan meerdere onderwijsinstellingen gekoppeld is, telt voor iedere onderwijsinstelling afzonderlijk mee.

### 5.2.2 Verdeling van de interventies over meso- en microniveau

Om onze kwalitatieve indicator met betrekking tot meso- en microniveau op te volgen, brengen we de verdeling van de interventies over beide niveaus in kaart.

De indeling volgt uit het begeleidingsplan: bij de registratie neemt de interventie het meso- of microniveau van de geselecteerde actie over.

***PBD interventies***

| Type onderwijsinstelling | # meso-interventies | # micro-interventies | totaal interventies | % meso-interventies | % micro-interventies |
|---|---|---|---|---|---|
| **Pijler SLP** | Geïntegreerd in onderliggende pijlers | | | | |
| **Pijler CUR** | | | | | |
| Scholen BAO | 401 | 9 | 410 | 97,80% | 2,20% |
| Scholen SO | 1.131 | 816 | 1.947 | 58,09% | 41,91% |
| Centra VO | 185 | 0 | 185 | 100,00% | 0,00% |
| **Totaal** | **1.717** | **825** | **2.542** | **67,55%** | **32,45%** |
| **Pijler NED** | | | | | |
| Scholen BAO | 3 | 0 | 3 | 100,00% | 0,00% |
| Scholen SO | 333 | 499 | 832 | 40,02% | 59,98% |
| Centra VO | 63 | 0 | 63 | 100,00% | 0,00% |
| **Totaal** | **399** | **499** | **898** | **44,43%** | **55,57%** |
| **Pijler KLO** | | | | | |

| Type onderwijsinstelling | # meso-interventies | # micro-interventies | totaal interventies | % meso-interventies | % micro-interventies |
|---|---|---|---|---|---|
| Scholen BAO | 66 | 4 | 70 | 94,29% | 5,71% |
| Scholen SO | 403 | 235 | 638 | 63,17% | 36,83% |
| Centra VO | 167 | 46 | 213 | 78,40% | 21,60% |
| **Totaal** | **636** | **285** | **921** | **69,06%** | **30,94%** |
| **Pijler KLB** | | | | | |
| Scholen BAO | 8 | 0 | 8 | 100,00% | 0,00% |
| Scholen SO | 359 | 32 | 391 | 91,82% | 8,18% |
| **Totaal** | **367** | **32** | **399** | **91,98%** | **8,02%** |
| **Pijler PLV** | | | | | |
| Scholen BAO | 122 | 0 | 122 | 100,00% | 0,00% |
| Scholen SO | 712 | 0 | 712 | 100,00% | 0,00% |
| Centra VO | 171 | 0 | 171 | 100,00% | 0,00% |
| **Totaal** | **1.005** | **0** | **1.005** | **100,00%** | **0,00%** |
| **Totaal PBD-pijlers** | | | | | |
| Scholen BAO | 600 | 13 | 613 | 97,88% | 2,12% |
| Scholen SO | 2.938 | 1.582 | 4.520 | 65,00% | 35,00% |
| Centra VO | 586 | 46 | 632 | 92,72% | 7,28% |
| **Totaal** | **4.124** | **1.641** | **5.765** | **71,54%** | **28,46%** |

Over de vijf opgenomen PBD-pijlers vond 71,54% van de interventies plaats op mesoniveau en 28,46% op microniveau. De duiding van die verhouding staat in het begeleidingsverslag (POV als organisatie, 9.1.5).

***POC interventies***

| POC-pijler | # meso-interventies | # micro-interventies | totaal interventies | % meso-interventies | % micro-interventies |
|---|---|---|---|---|---|
| POC-ORG | 18 | 0 | 18 | 100,00% | 0,00% |
| POC-PRO | 0 | 29 | 29 | 0,00% | 100,00% |
| POC-SAM | 135 | 0 | 135 | 100,00% | 0,00% |
| **Totaal** | **153** | **29** | **182** | **84,07%** | **15,93%** |

Bij POC werd veelal gewerkt met een geaggregeerde registratie. Interventies die binnen dezelfde registratieperiode tot één actie behoorden, werden gebundeld en als één interventie geregistreerd. De aantallen zijn daardoor niet rechtstreeks vergelijkbaar met de interventietellingen van de PBD en geven slechts beperkt inzicht in de frequentie en intensiteit van de begeleiding.

### 5.2.3 Verdeling van de begeleidingsduur over meso- en microniveau in het secundair onderwijs

Om de kwalitatieve indicator verder te duiden, brengen we niet alleen in kaart of scholen op meso- en microniveau werden bereikt, maar ook hoe de begeleidingsduur over beide niveaus was verdeeld. Deze analyse wordt uitgevoerd voor de scholen voor secundair onderwijs binnen de pijlers CUR, NED en KLO, waarvoor het begeleidingsplan zowel meso- als micro-acties bevat.

In onderstaande tabel wordt per pijler de totale begeleidingsduur op meso- en microniveau weergegeven. De uren in deze tabel geven de tijd weer die effectief in de scholen werd besteed, geteld per gekoppelde school.

| PBD-pijler | meso-duur | # micro-duur | Totale duur | % meso-duur | % micro-duur |
|---|---|---|---|---|---|
| CUR | 2.684,05 | 2.239,45 | 4.923,50 | 54,52% | 45,48% |
| NED | 561,20 | 830,30 | 1.391,50 | 40,33% | 59,67% |
| KLO | 919,10 | 694,25 | 1.613,35 | 56,97% | 43,03% |
| **Totaal** | **4.164,35** | **3.764,00** | **7.928,35** | **52,52%** | **47,48%** |

Over de drie pijlers samen vond 52,52% van de begeleidingsduur plaats op mesoniveau en 47,48% op microniveau.

Binnen CUR en KLO is het aandeel van het mesoniveau het grootst, binnen NED dat van het microniveau. CUR vertegenwoordigt het grootste begeleidingsvolume.

### 5.2.4 Indeling van scholen volgens de verhouding tussen meso- en microduur

Voor de verdere opvolging van de kwalitatieve indicator is per secundaire school en per pijler nagegaan of begeleidingsduur werd geregistreerd op zowel meso- als microniveau.

In de onderstaande tabel worden de 28 secundaire scholen per pijler gegroepeerd volgens de verhouding tussen hun geregistreerde meso- en microduur. Een school kan in meerdere pijlers voorkomen wanneer binnen verschillende pijlers begeleiding werd geregistreerd. Ook scholen waarbij de begeleiding uitsluitend op één van beide niveaus plaatsvond, worden in de verdeling opgenomen.

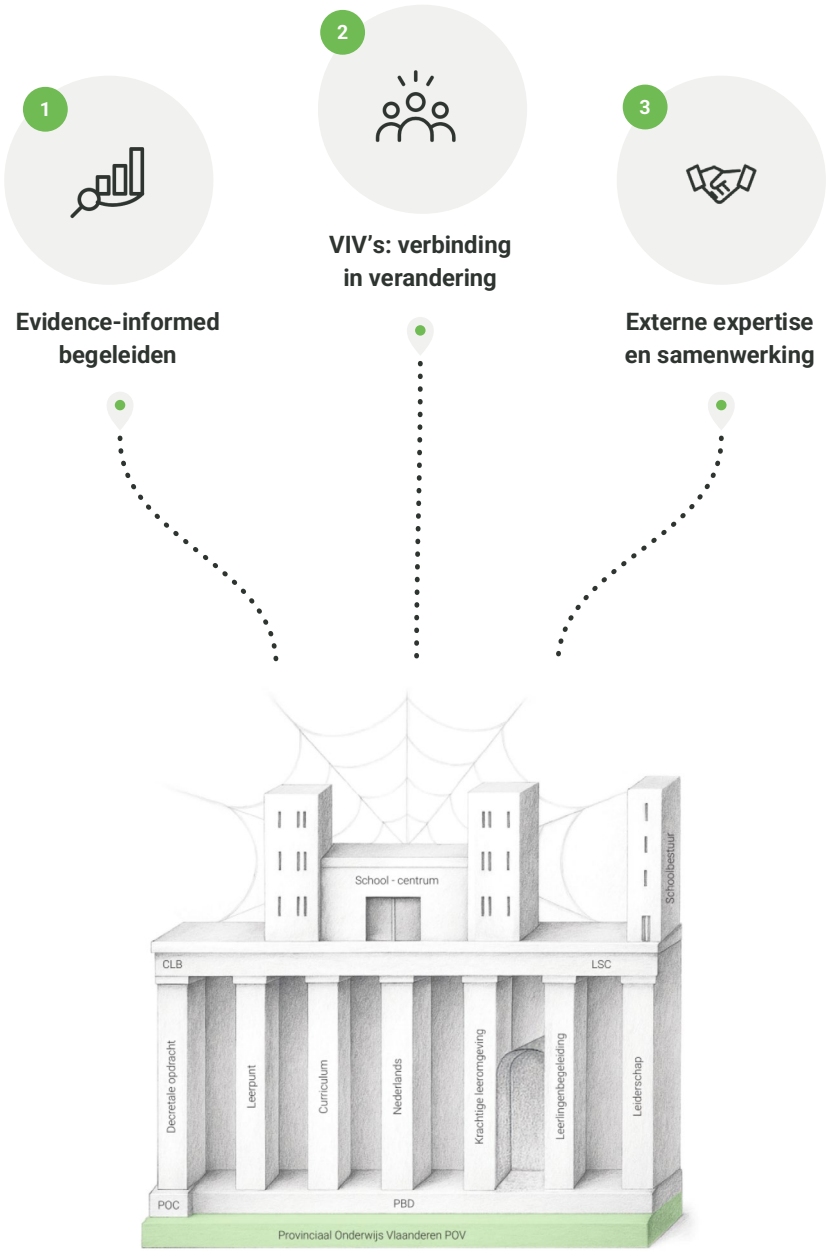
| # scholen niet-bereikt | # scholen enkel meso 100% | # scholen overwegend meso >60% en <100% | #scholen evenwichtige meso/micro 40% - 60% | # scholen overwegend micro >60% en <100% | # scholen enkel micro 100% |
|---|---|---|---|---|---|
| **Pijler CUR** | | | | | |
| 0 | 0 | 9 | 16 | 3 | 0 |
| | | SAD - SLA - SLD - SLF - | SAA - SAB - SAC - SAE - | SCA - SLG - BSC | |

| # scholen niet-bereikt | # scholen enkel meso 100% | # scholen overwegend meso >60% en <100% | #scholen evenwichtige meso/micro 40% - 60% | # scholen overwegend micro >60% en <100% | # scholen enkel micro 100% |
|---|---|---|---|---|---|
| | | SOA - SOD - SVB - SWA - BSA | SCC - SLB - SLC - SLE - SLH - SOB - SOC - SOE - SVA - SCB - DAA - BSB | | |
| **Pijler NED** | | | | | |
| 1 | 1 | 4 | 3 | 14 | 5 |
| BSB | DAA | SCA - SCC - SOB - SOC | SLH - SOD - SVB | SAA - SAB - SAC - SAD - SAE - SLC - SLA - SLG - SOA - SOE - SVA - SCB - SWA - BSA | SLB - SLD - SLE - SLF - BSC |
| **Pijler KLO** | | | | | |
| 1 | 2 | 15 | 2 | 8 | 0 |
| BSB | SLD - SCB | SAA - SCA - SAB - SAC - SAD - SAE - SCC - SLB - SLC - SLE - SLH - SOD - SVA - SWA - DAA | SLF - SVB | SLA - SLG - SOA - SOB - SOC - SOE - BSA - BSC | |

De huidige registratie laat niet toe na te gaan of de meso- en micro-interventies inhoudelijk op elkaar waren afgestemd of elkaar versterkten. De duiding van deze gegevens staat in het begeleidingsverslag (POV als organisatie, 9.1.5).

# Bijlage 5 | Wetenschappelijke adviesgroep

**DRIE TRANSITIES**




**LEIDRAAD: ONS BEGELEIDINGSPLAN**

# Netoverstijgende wetenschappelijke adviesgroep

In het schooljaar 2025-2026 zetten de pedagogische begeleidingsdiensten van de Vlaamse onderwijsnetten en koepels de werking van de netoverstijgende wetenschappelijke adviesgroep voort. Via deze samenwerking versterken we de wisselwerking tussen wetenschappelijk onderzoek en pedagogische begeleiding. We brengen actuele onderzoeksinzichten over pedagogische begeleiding en het leren van volwassenen binnen in onze organisaties, toetsen ze aan onze professionele ervaring en vertalen ze naar de begeleidingspraktijk. Omgekeerd willen we vanuit praktijkvragen ook richting geven aan toekomstig onderzoek, met respect voor de eigenheid van de verschillende begeleidingsdiensten.

De ervaringen uit de voorgaande werkjaren vormden de basis voor een hernieuwde gemeenschappelijke visie op de werking. Ze bevestigden de nood aan een brugfunctie tussen onderzoek en begeleiding. Hoewel er binnen het onderwijsonderzoek veel aandacht gaat naar effectieve professionalisering, blijft de concrete praktijk van pedagogisch begeleiden vaak onderbelicht. Ook wetenschappers uit andere disciplines kunnen daarvoor relevante inzichten aanreiken, op voorwaarde dat we die zorgvuldig vertalen naar onze context. Tegelijk bleek de dialoog tussen de begeleidingsdiensten onderling waardevol: door onderzoeksinzichten samen te bespreken, leren we ook elkaars begeleidingspraktijken beter kennen en ontstaat ruimte voor kritische reflectie en gezamenlijke verdieping.

Voor de periode **2025-2030** willen we deze wisselwerking verder verduurzamen. We blijven in dialoog gaan met wetenschappers uit verschillende disciplines en nemen relevante inzichten gericht mee in de professionalisering van onze medewerkers. Daarnaast willen we de professionele uitwisseling tussen begeleiders van de verschillende diensten versterken en de opgebouwde kennis op een toegankelijke en duurzame manier vastleggen. We willen ook verkennen hoe onderzoek en begeleidingspraktijk buiten Vlaanderen en Nederland met elkaar samenwerken en welke vormen van wederzijdse kennisuitwisseling, bijvoorbeeld *communities of practice*, onze eigen werking kunnen versterken.

In 2025-2026 kreeg deze koers concreet vorm in een reeks van drie masterclasses. Daarmee bouwden we verder op de netoverstijgende studiedag van mei 2025, waar deelnemers expliciet vroegen naar meer van dergelijke professionaliseringsmomenten. Elke masterclass combineerde wetenschappelijke input met reflectie in gemengde groepen van begeleiders uit de verschillende netten. De deelnemers verbonden de inzichten met hun eigen begeleidingswerk en bespraken hun vragen en bedenkingen met de onderzoeker. Zo koppelden we inhoudelijke verdieping aan professionele dialoog over de grenzen van de begeleidingsdiensten heen.

In de eerste masterclass, **‘Motiveren zonder controleren’**, verkenden we met Anja Van den Broeck (KU Leuven) wat de zelfdeterminatietheorie kan betekenen voor pedagogische begeleiding. We stonden stil bij onze eigen motivatie en bij de manier waarop we onderwijsprofessionals kunnen ondersteunen in duurzame gedragsverandering. Een autonomie-ondersteunende begeleidingsstijl

vormde daarbij een centraal aandachtspunt. De sessie bood concrete handvatten om in gesprekken en begeleidingstrajecten de motivatie van anderen te versterken. De presentatie werd nadien gedeeld.

In de tweede masterclass ging Wouter Schelfhout (UAntwerpen) in op **onderwijskundig beleid met effect tot op de klasvloer**. De wisselwerking tussen schoolleider, schoolteam en pedagogisch begeleider stond centraal. Vanuit de kaders *Team School* en *GO ALL for learning* bespraken we hoe scholen een gedragen visie kunnen ontwikkelen, die naar de klaspraktijk kunnen vertalen en vervolgens kunnen verankeren in hun werking. Professionele leergemeenschappen, gedeeld leiderschap en ondersteunende coachingstructuren kregen daarbij bijzondere aandacht. Voor de begeleidingspraktijk bood dit aanknopingspunten om schoolontwikkeling duurzaam te ondersteunen: door schoolleiders en teams te helpen structuren op te bouwen waarin gezamenlijk leren, uitproberen en bijsturen deel worden van het dagelijkse werk.

De derde masterclass stond in het teken van **evidence-informed pedagogische begeleiding**. Evelyn Goffin (UAntwerpen) lichtte het Triple-B-model toe als praktisch kader om **Bewijs, Beroepskennis en Beleving** samen te brengen. De sessie richtte zich op het combineren van wetenschappelijke inzichten, professionele expertise en de ervaringen van betrokkenen om tot onderbouwde en gedragen keuzes te komen. Daarbij ging aandacht naar de vertaling van die keuzes naar haalbare, contextgerichte acties en routines, en naar de verankering ervan in teams.

De drie masterclasses belichtten zo samen verschillende dimensies van begeleiding: motivatie en interactie, schoolontwikkeling en beleidsvoering, en het onderbouwen van professionele keuzes. Bij elke sessie vroegen we deelnemers om te reflecteren en mogelijke nieuwe onderzoeksvragen te formuleren. Daarmee creëerden we een terugkoppeling van de begeleidingspraktijk naar de adviesgroep, zodat volgende activiteiten kunnen aansluiten bij concrete vragen van begeleiders.

Met deze reeks gaven we de samenwerking tussen onderzoek en praktijk verder vorm in gezamenlijke professionalisering. De netoverstijgende uitwisseling bood ruimte om eigen werkwijzen kritisch te bekijken en van elkaars ervaringen te leren. Voor het vervolg voorziet de gemeenschappelijke visie dat de adviesgroep de inzichten uit de masterclasses samenbrengt en bespreekt welke betekenis ze hebben voor de werking van de verschillende diensten. Het duurzaam vastleggen en delen van die kennis, bijvoorbeeld via podcasts, is daarbij een ontwikkelpiste. Ook het opvolgen van de doorwerking in de begeleidingspraktijk en het evalueren van de masterclassformule blijven aandachtspunten. Op basis daarvan willen we de werking bijsturen en bekijken of in 2026-2027 opnieuw een groter netoverstijgend evenement aangewezen is.

Daarnaast dienden we bij UAntwerpen een voorstel in voor een Interdisciplinair Project (IP) rond het thema ‘Beslissen met impact: triangulatie in kwaliteitsverbetering’. Het voorstel werd geselecteerd en zal door een studententeam worden uitgevoerd. Zo geven we ook via een concrete

onderzoeksopdracht verder vorm aan de samenwerking tussen de begeleidingsdiensten en de academische wereld.