



ACADEMIEBELEID IN UITDAGENDE TIJDEN

VERKENNENDE ONDERZOEKEN IN HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

COLOFON

Samenstelling
Onderwijsinspectie

Verantwoordelijke uitgever
Lieven Viaene, inspecteur-generaal
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

Wettelijk depot
D/2022/3241/242

Copyright
© Niets uit deze publicatie mag worden gekopieerd
of op een andere wijze worden verspreid zonder bronvermelding.

Inhoud

Dankwoord	4
1 Inleiding	5
1.1 Actuele context	5
1.1.1 De coronacrisis	5
1.1.2 Het niveaudecreet dko (voorjaar 2018)	6
1.2 Opzet en doel van de verkennende onderzoeken	7
1.3 Onderzoeksvraag	7
2 Onderzoeksmethode	9
2.1 Onderzoeksgroep	9
2.2 Methode	11
2.3 Verloop	15
2.4 Data-analyse	15
3 Resultaten en analyse	16
3.1 Algemeen overzicht	16
3.2 Visie en strategisch beleid	17
3.3 Onderwijskundig beleid	18
3.3.1 Doelen	18
3.3.2 Opvolging	24
3.3.3 Begeleiding	26
3.3.4 Professionalisering	27
3.3.5 Afstandsonderwijs	28
3.4 Kwaliteitszorg	28
3.4.1 Cyclische evaluatie	28
3.4.2 Betrouwbare evaluatie	29
3.4.3 Borgen en bijsturen	30
4 Conclusie en aanbevelingen	31
5 Bijlagen	34
5.1 Ontwikkelingsschalen voor de verkennende onderzoeken dko	34
5.2 Hoe hebben de academies het verkennend onderzoek ervaren?	37

Dankwoord

De onderwijsinspectie wil de academies bedanken voor hun coöperatieve houding tijdens de verkennende onderzoeken. Dit rapport kwam tot stand dankzij de open dialoog met de beleidsteams van de academies. Tijdens de verkennende onderzoeken ontmoetten de inspectieteams een veerkrachtig deeltijds kunstonderwijs. De beleidsteams spraken over de gedrevenheid van hun leraren en de motivatie om, ondanks de soms veeleisende en constant veranderende situaties, kwaliteitsvol kunstonderwijs voor elke leerling te blijven aanbieden.

De onderwijsinspectie hoopt dat de inhoud van dit rapport academies en andere onderwijspartners kan stimuleren om het nieuwe decreet verder te implementeren en de kwaliteitsbewaking te versterken.

1 Inleiding

Dit rapport brengt de analyse van de verkennende onderzoeken in het deeltijds kunstonderwijs (dco). Gedurende anderhalf jaar brachten inspectieteams een (virtueel) bezoek aan de Vlaamse academies. De verkennende onderzoeken boden een unieke gelegenheid om zicht te krijgen op een aantal sterktes en uitdagingen in het huidige dco-landschap. Terzelfdertijd werden de academies gestimuleerd om ook in uitdagende tijden zoals tijdens een coronacrisis of bij het implementeren van een nieuw decreet onderwijskwaliteit te bieden. In dit rapport koppelen we onze bevindingen terug aan het onderwijsveld.

Eerst schetsen we het opzet en het doel van de verkennende onderzoeken vanuit de veranderende contexten. Vervolgens geven we inzicht in onze methodologie. Daarna bespreken we de resultaten in detail om af te ronden met de belangrijkste inzichten uit het onderzoek en enkele aanbevelingen.

1.1 Actuele context

1.1.1 De coronacrisis

Maart 2020: een nooit geziene pandemie stelde zowat alle sectoren (zorg, economie, cultuur, onderwijs, ...) voor immense uitdagingen. Scholen, centra en academies spannen zich in om de ontwikkeling van de leerlingen en cursisten te verzekeren, maximaal rekening houdend met hun veiligheid. Maatregelen om het onderwijs alsnog te laten plaatsvinden, wijzigden op het ritme van de pandemie. De onderwijskwaliteit kwam onder druk te staan. Het dco leverde sinds het begin van de coronacrisis grote inspanningen om het contact met de leerlingen te bewaren en het artistiek leerproces zo goed mogelijk verder te zetten. Lerarenteams ontwikkelden materiaal om het afstandslernen concreet vorm te geven. Uit een onderzoek van de onderwijsinspectie¹ bleek dat de meeste academieteams aan het einde van het schooljaar 2019-2020, ondanks de steeds veranderende maatregelen en het voortdurend schakelen, erin geslaagd zijn de verbinding met hun leerlingen te behouden en een betekenisvolle rol te blijven vervullen. Hetzelfde onderzoek bracht echter ook een aantal bekommernissen en uitdagingen aan het licht. Zo was een deel van de leerlingen om uiteenlopende redenen moeilijk bereikbaar. Door de integrale omschakeling naar afstandsonderwijs² kwamen bovendien enkele belangrijke onderwijskundige aspecten zoals het doelgericht werken en de leerlingenevaluatie onder druk te staan. Ook in de daaropvolgende schooljaren bleef de coronacrisis het dco regelmatig uitdagen. Academies waren, afhankelijk van de maatregelen, soms open, halfopen of gesloten voor sommige leerlingen. Ze moesten voorbereid zijn op diverse scenario's met combinaties van onderwijs ter plaatse en op afstand. De duur van de crisis, de steeds wisselende maatregelen, het feit dat leerlingen tijdelijk de combinatie van dco en een vrijetijdsbesteding buiten het dco moesten vermijden, en het gebrek aan een duidelijk perspectief, dwongen academieteams om hun onderwijskundig beleid voortdurend bij te sturen.

¹ Zie rapport [Resultaten belronde deeltijds kunstonderwijs 4 mei 2020](#).

² We beschouwen elke leeractiviteit die een duidelijke component van instructie en/of evaluatie bevat en waarbij leerlingen niet fysiek in de academie aanwezig zijn als afstandsonderwijs. Het gaat dus om meer dan enkel digitaal onderwijs.

1.1.2 Het niveaudecreet dko (voorjaar 2018)

De coronapandemie diende zich bovendien aan in een periode waarin academies volop bezig waren om het nieuwe niveaudecreet dko³ te implementeren⁴. Dankzij dit decreet is het dko verankerd in onderwijs. Voor het eerst bepaalt de overheid onderwijsdoelen die leerlingen voorbereiden op een maatschappelijke rol, zowel in de amateurkunsten als op de arbeidsmarkt of hen voorbereiden op het hoger kunstonderwijs. Samenwerkingsverbanden met het leerplichtonderwijs, lokale besturen en amateurkunsten worden aangemoedigd. Schoolbesturen krijgen meer vrijheid in de wijze waarop ze hun onderwijs organiseren. Nieuwe opleidingen zien het levenslicht waardoor academies hun aanbod verder kunnen afstemmen op de leervraag van de leerlingen.

De minimumleerplannen per vak, met een overwegende focus op het vaktechnische, ruimen plaats voor generieke leerplannen waarmee gedurende een hele graad vakoverschrijdend wordt gewerkt. Het volledige lerarenteam staat in voor een brede, harmonische en artistieke vorming van de leerling, gericht op de onderwijsdoelen. Dit vraagt van academies een sterke, gedragen visie op kwaliteit en een stevig strategisch en onderwijskundig beleid.

De onderwijsdoelen in het dko zijn geformuleerd als basiscompetenties in de eerste, tweede en derde graad en als beroepskwalificaties in de vierde graad. Ze geven aan wat een leerling moet kunnen na een opleiding, niet per vak. De basiscompetenties zijn gebundeld in zes kerncompetenties:

1. *Individuele gedrevenheid tonen* – de leerling leert vertrouwen op de eigen expressiemogelijkheden en wil zijn/haar creatieve resultaten tonen.
2. *Creëren en (drang tot) innoveren* – de leerling komt actief en vanuit zichzelf met artistieke vormgevingen, benaderingen en inzichten.
3. *Vakdeskundigheid inzetten* – de leerling kan vaardigheden die horen bij de gekozen kunstvorm gebruiken om zichzelf artistiek uit te drukken.
4. *Onderzoeken* – de leerling leert een artistiek proces en een product analyseren en reflecteert en communiceert erover.
5. *Relaties bouwen en samenwerken* – de leerling zet eigen talent en deskundigheid in voor een gemeenschappelijk artistiek doel of project.
6. *Presenteren* – de leerling toont een artistiek proces en/of een product aan een publiek.

De beroepskwalificaties bevatten een concrete opsomming van alle competenties of vaardigheden die een leerling op het einde van de vierde graad beheerst.

Leerplanmakers baseren zich op de decretale competenties om hun leerplannen vorm te geven.

Het dko organiseert studierichtingen in vier artistieke domeinen: beeldende en audiovisuele kunsten (BAK), dans, muziek en woordkunst-drama (WKD). Een academie voor podiumkunsten biedt een combinatie van muziek, woordkunst-drama en/of dans aan. We spreken van een kunstacademie wanneer er naast het domein beeldende en audiovisuele vorming nog minstens twee andere domeinen worden aangeboden. Kinderen kunnen vanaf zes jaar starten in een specifiek domein of

³ [Decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs van 09/03/2018 \(B.S. 11/05/2018\)](#)

⁴ Zie het rapport [Implementatie niveaudecreet dko: één jaar later \(september 2019\)](#). Dit rapport wordt momenteel geactualiseerd. Van zodra dit beschikbaar is, verschijnt het op www.onderwijsinspectie.be.

kiezen voor een domeinoverschrijdende initiatieopleiding (DOI) waarin minstens twee domeinen tegelijkertijd aan bod komen.

1.2 Opzet en doel van de verkennende onderzoeken

Ook de Vlaamse onderwijsinspectie (VOI) stuurde haar werking tijdens de coronapandemie bij en staakte haar normale doorlichtingswerk. In maart 2020 stelden wij, de inspecteurs van het deeltijds kunstonderwijs, tijdens een belronde vast dat academies naast het omgaan met de coronacrisis nog veel bekommernissen hadden rond de implementatie van het nieuwe decreet. Dit bevestigde wat we reeds hadden vastgesteld in de 31 voorafgaande doorlichtingen (september 2018 – februari 2020). De verkennende onderzoeken werden opgezet vanuit een dubbele doelstelling. Ze boden een unieke kans om een aantal aspecten van het volledige dko-landschap in kaart te brengen en hierover op macroniveau te rapporteren naar het brede onderwijsveld (academies, pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen, beleid, ...). Daarnaast grepen we de mogelijkheid aan om onze stimulerende rol (waar we met Inspectie 2.0 sterk op inzetten) op te nemen door in gesprek te gaan over de uitdagingen waar de academie voor staat.

De focus van dit onderzoek lag op het onderwijskundig beleid en de kwaliteitszorg in veranderende contexten. Het begrip *veranderende context* verwijst naar de onzekere, onvoorspelbare, wijzigende situatie in het onderwijslandschap tijdens de coronacrisis. Ook de implementatie van een nieuw decreet gaat gepaard met wijzigingen in de organisatie, bijgestuurde maatregelen en afspraken en nieuwe professionaliseringsnoden. De *keuze voor een beleidsmatige focus* is deels inhoudelijk, deels pragmatisch gemotiveerd. De coronamaatregelen maakten een onderzoek naar de onderwijsleerpraktijk op de klasvloer niet mogelijk. Daarnaast wilden we minimaal ingrijpen op de werking van de academie in deze toch al uitdagende periode. Aangezien het *onderwijskundig beleid* wordt uitgedaagd bij de implementering van een nieuw decreet en een cruciale rol speelt bij het vormgeven van competentiegericht kunstonderwijs, lag deze focus voor de hand. Ook in een crisissituatie waarin regulier onderwijs niet mogelijk is, speelt het onderwijskundig beleid een belangrijke rol, denk maar aan het vormgeven van doelgericht afstandsonderwijs. Via het onderwijskundig beleid konden we ook inhaken op de *interne kwaliteitszorg* van de academie, een centraal principe binnen de VOI.

Door de onderzoeksvraag af te bakenen tot de beleidsmatige aspecten konden we het onderzoek kleinschalig houden zonder aan inhoudelijke relevantie in te boeten. De verkennende onderzoeken startten in oktober 2020 en werden afgerond in december 2021.

1.3 Onderzoeksvraag

Naar aanleiding van bovengeschetste context stelden we volgende onderzoeksvraag centraal tijdens de verkennende onderzoeken:

In welke mate speelt de academie in haar onderwijskundig beleid en de bijhorende kwaliteitsontwikkeling in op veranderende contexten zoals het nieuwe niveaudecreet en de coronacrisis?

Vanuit deze onderzoeksvraag formuleerden we deelvragen die de leidraad vormden tijdens een verkennend onderzoek. Deze deelvragen sluiten aan bij de relevante kwaliteitsverwachtingen uit het OK, het referentiekader voor onderwijskwaliteit.

1. Welke impact hebben de veranderende contexten op **de visie en het strategisch beleid** van de academie?
2. Welke impact hebben de veranderende contexten op **het onderwijskundig beleid** van de academie? In welke mate hanteert de academie (al dan niet geactualiseerde) **doelgerichte maatregelen en afspraken** over:
 - a. het hanteren van de onderwijsdoelen, met aandacht voor de horizontale en verticale samenhang ervan?
 - b. de leerlingenevaluatie en de bijhorende rapportering?
 - c. de leerlingenbegeleiding, met name de maatregelen omtrent de onderwijsloopbaan?
 - d. de professionalisering en ondersteuning van leraren? In welke mate geeft de academie haar professionaliseringsbeleid vorm vanuit een analyse van de veranderende contexten en van de daaruit voortvloeiende behoeften van leraren? In welke mate stimuleert de academie professionalisering, zelfreflectie, expertisedeling en teamwork?
 - e. de vormgeving van de onderwijsleerpraktijk, met name van het afstandsonderwijs?
3. **In welke mate zet de academie kwaliteitszorg in om haar onderwijskundig beleid relevant te houden voor de lespraktijk en te versterken en te ontwikkelen?**
 - a. In welke mate evalueert de academie haar werking en met name de onderwijskundige aspecten op een systematische wijze? In welke mate evalueert ze de effectiviteit van de (bijgestuurde) maatregelen en afspraken?
 - b. In hoeverre evalueert de academie haar werking op een betrouwbare manier?
 - c. In hoeverre bewaart de academie en verspreidt de academie daarbij wat kwaliteitsvol is en stuurt ze haar werking bij waar nodig?

2 Onderzoeksmethode

Om onze onderzoeksvraag te beantwoorden, ontwikkelden we een methode die ons in staat stelde om relevante data te verzamelen en te analyseren en die daarnaast voldoende bestand was tegen de wijzigende coronamaatregelen.

2.1 Onderzoeksgroep

We organiseerden een verkennend onderzoek in alle academies die nog geen doorlichting kregen volgens de methodiek van Inspectie 2.0. Figuur 1 geeft een overzicht weer van de academies die sinds de start van het schooljaar 2018-2019 werden onderzocht.

	Doorlichting Inspectie 2.0	Verkennend onderzoek	Totaal
Academies voor podiumkunsten	16	64	80
Academies voor beeldende en audiovisuele kunsten	12	52	64
Kunstacademies	3	20	23
Totaal	31	136	167

Figuur 1: Spreiding academies met doorlichting of verkennend onderzoek.

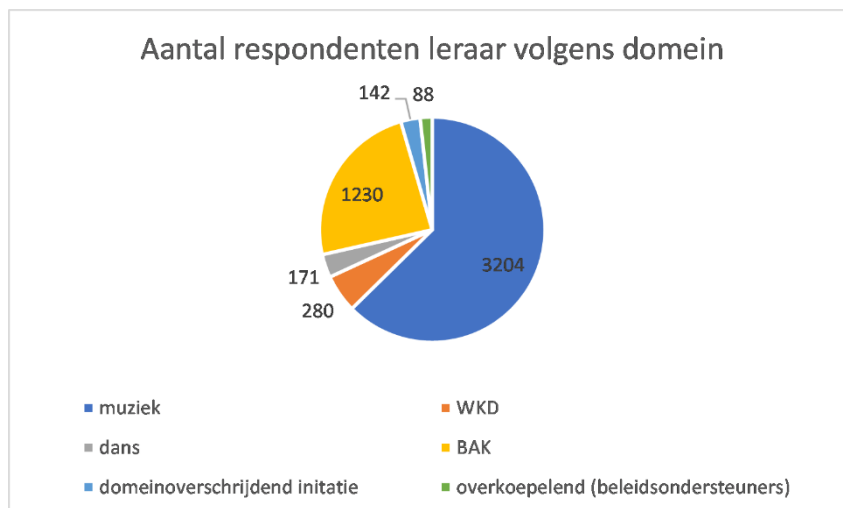
In de periode september 2018 tot maart 2020 werden 31 academies doorgelicht volgens Inspectie 2.0. In oktober 2020 startten we met de verkennende onderzoeken in de 136 resterende academies die nog niet werden doorgelicht volgens Inspectie 2.0.

Bij de verkennende onderzoeken maakten we gebruik van online bevragingen voor directies, leraren, leerlingen en ouders (zie verder onder “Methode”). De academies die reeds werden doorgelicht sinds het schooljaar 2018-2019 kregen geen volledig verkennend onderzoek, enkel een verzoek tot deelname aan de bevragingen.

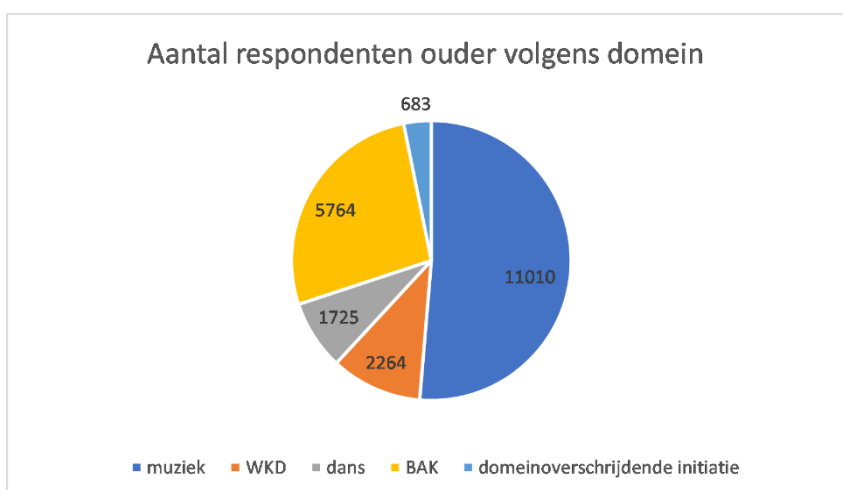
In totaal registreerden we Vlaanderenbreed 164 respondenten voor de directiebevraging, 5034 voor deze van de leraren⁵, 18236 voor de leerlingen (vanaf 12 jaar)⁶ en 21995 voor de ouders. In academies met een gedeeld ambt konden beide directies de vragenlijst invullen. Twee directies uit de verkennende onderzoeken en twee van de reeds doorgelichte academies vulden de directievragenlijst niet in. Leraren aangesteld in meerdere academies konden de bevraging voor elke academie invullen. Ook leerlingen en ouders konden de vragenlijsten meermaals invullen, bijvoorbeeld wanneer een leerling in meerdere domeinen is ingeschreven of als er in een gezin meerdere gezinsleden deeltijds kunstonderwijs volgen. Figuren 2 t.e.m. 5 geven de verdeling van het aantal deelnemende leraren, ouders en leerlingen weer.

⁵ De gemiddelde responsgraad van de leraren per academie met een verkennend onderzoek was 64% (SD=17).

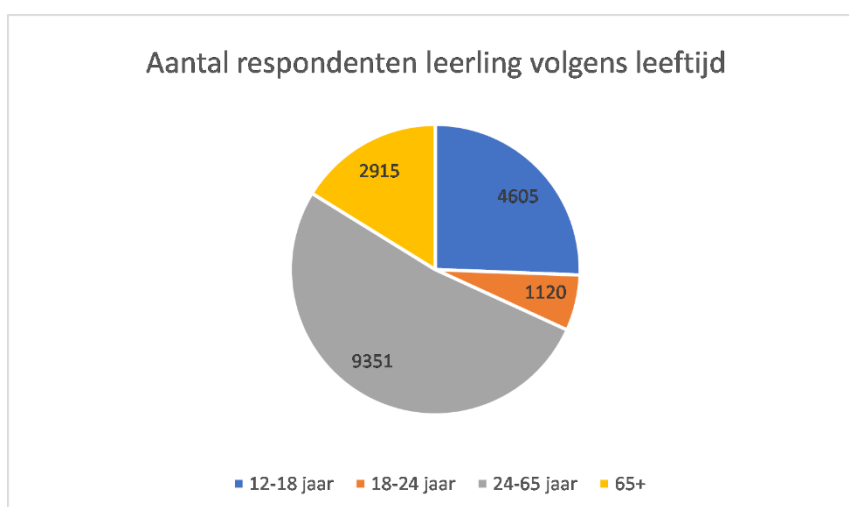
⁶ Dit is 20% van het aantal geverifieerde inschrijvingen in deze leeftijdscategorie.



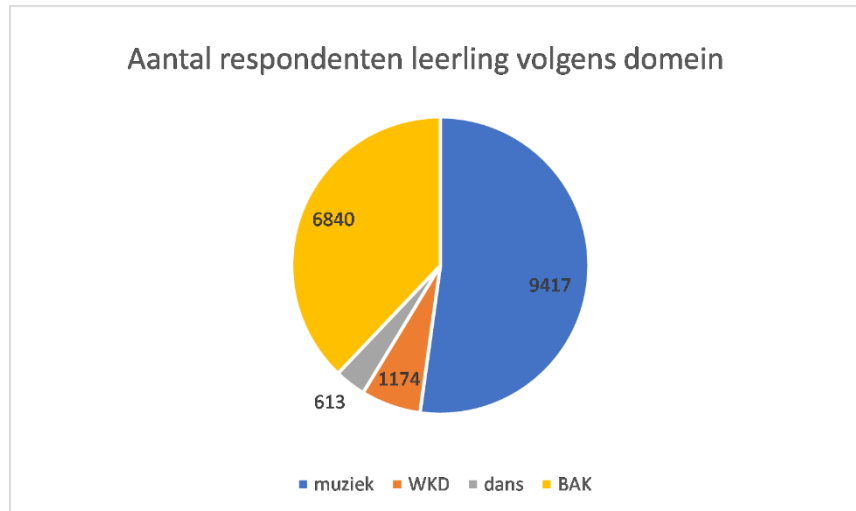
Figuur 2: Aantal respondenten lerarenbevraging volgens domein.



Figuur 3: Aantal respondenten ouderbevraging volgens domein.



Figuur 4: Aantal respondenten leerlingenbevraging volgens leeftijd.



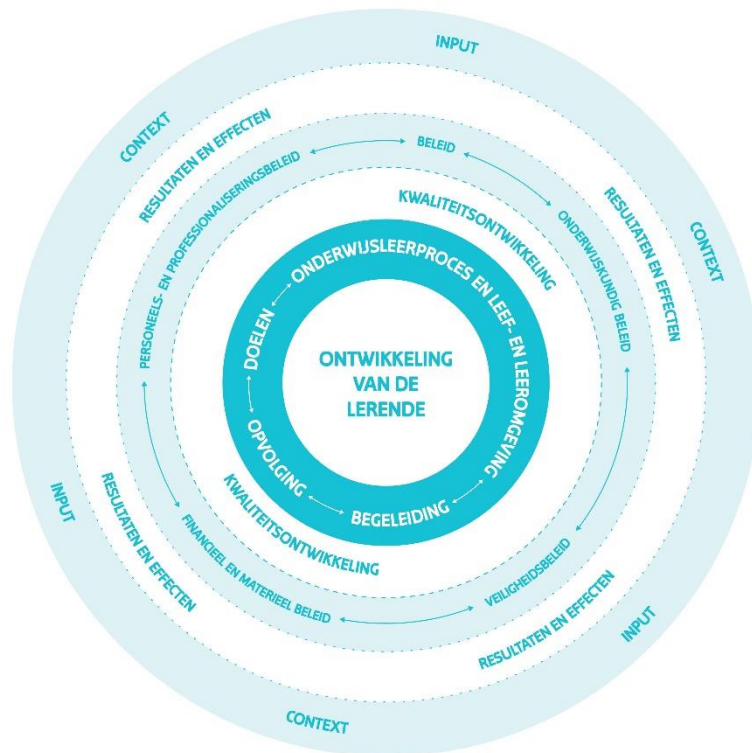
Figuur 5: Aantal respondenten leerlingenbevraging volgens domein.

2.2 Methode

Het onderzoek naar de kwaliteitsontwikkeling en in het bijzonder naar de interne kwaliteitszorg van de onderwijsleerpraktijk was in 2018 - met Inspectie 2.0 - een opvallende vernieuwing. Dit onderzoek peilt naar het bestaan van een gedragen visie, de daarop gebaseerde maatregelen en afspraken die de werking en de onderwijsleerpraktijk vormgeven, en de instellingseigen systematiek van kwaliteitszorg. Daarnaast onderzoeken we of de systematiek van kwaliteitszorg consequent wordt toegepast, of de maatregelen en afspraken effectief zijn tot op de klasvloer en of de kwaliteitszorg rekening houdt met de resultaten en effecten bij de leerlingen. Door het gebruik van ontwikkelingschalen stimuleert de onderwijsinspectie de instellingen om hun kwaliteit en kwaliteitsontwikkeling te (blijven) ontwikkelen. Aan de hand van vier ontwikkelingsniveaus verwoordt elke schaal de mate waarin een academie aan de kwaliteitsverwachtingen van het **referentiekader voor onderwijskwaliteit**⁷ (OK) tegemoetkomt. Het OK zet verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs uit. Het zijn verwachtingen waar we het samen als maatschappij over eens zijn dat zij de ontwikkeling van de leerlingen ten goede komen. Het OK bevat kwaliteitsverwachtingen die onderwijsinstellingen stimuleren om een eigen (kwaliteits)beleid te ontwikkelen en een eigen weg uit te stippelen. Het ondersteunt de dialoog tussen de verschillende partners in de kwaliteitsdriehoek (academie - pedagogische begeleidingsdienst - VOI).

De kwaliteitsverwachtingen zijn verdeeld over vier rubrieken. In figuur 6 zijn deze weergegeven als concentrische cirkels. Van binnen naar buiten beschouwd, gaat het om de rubrieken *ontwikkeling stimuleren*, *kwaliteitsontwikkeling*, *beleid* en *resultaten en effecten*. Sommige rubrieken worden verder onderverdeeld in deelrubrieken. Kwaliteitsbeelden verduidelijken de kwaliteitsverwachtingen op een beschrijvende maar ook uitnodigende manier. De verschillende kwaliteitsverwachtingen zijn niet hiërarchisch geformuleerd. Ze staan in nauwe relatie met elkaar en grijpen op elkaar in. Het OK beschrijft ook een aantal context- en inputkenmerken (buitencirkel) waarmee academies best rekening houden bij het vormgeven van hun onderwijs. Het gaat dan om administratieve, structurele, bestuurlijke gegevens, historiek, infrastructuur, financiële middelen, kenmerken van het werkgebied (bijvoorbeeld grootstedelijke context, kansarmoede) of kenmerken van de leerlingen, de ouders of het academieteam. Ook de veranderende contexten die centraal staan in de verkennende onderzoeken beïnvloeden de academiewerking en de keuzes die de academie maakt.

⁷ Zie www.mijnschoolisok.be



Figuur 6: Visuele voorstelling van het referentiekader voor onderwijskwaliteit.

De inspectieteams kijken naar onderwijskwaliteit doorheen de bril van het OK. De ontwikkelingsschalen zijn geen kopie van het OK, maar ze zijn er wel op gebaseerd. Het inzetten van ontwikkelingsschalen zorgt voor een herkenbaarheid in de academies, een gelijkgerichtheid binnen het inspectieteam en een gestandaardiseerde manier van registreren. Ze bieden een houvast bij het kijken naar het onderwijskundig beleid en de kwaliteitsontwikkeling, ook in veranderende contexten.

Binnen de context van de verkennende onderzoeken waren we genooddaakt enkele **aanpassingen** door te voeren in het bestaande onderzoek naar de kwaliteitsontwikkeling.

Zo hanteerden we vijf van de zes ontwikkelingsschalen, met name: (1) visie en strategisch beleid, (2) onderwijskundig beleid, (3) cyclische evaluatie, (4) betrouwbare evaluatie en (5) borgen en bijsturen (zie bijlage 1). De schaal organisatorisch beleid namen we niet mee in het verkennend onderzoek. Dit omwille van de beperkte tijd voor de verkennende onderzoeken en de focus op de onderwijskundige aspecten in het beleid. De ontwikkelingsschaal visie en strategisch beleid werd wel in het verkennend onderzoek meegenomen omdat ze fundamenteel inzicht verschaft in de wijze waarop academies hun onderwijskundig beleid en de interne kwaliteitszorg willen vormgeven. Cruciaal hierbij is de strategie die academies hanteren om de onderwijsdoelen vanuit hun artistiek-pedagogische visie inhoud te geven en te realiseren. Ook bij het bewaken van de eigen kwaliteit speelt de visie een belangrijke rol aangezien kwaliteit te maken heeft met de juiste dingen goed doen en de academie zelf kan bepalen wat de juiste dingen zijn, rekening houdend met de regelgeving. De combinatie van deze vijf schalen levert een betrouwbaar beeld op van de kwaliteitsontwikkeling⁸.

Een doorlichting in de academie stelt het inspectieteam in staat om het effect van het onderwijskundig beleid en de kwaliteitsontwikkeling af te toetsen op de klasvloer. Aan de hand van zogenaamde

⁸ Cronbach's alpha voor de vijf schalen is 0.84.

*proceswandelings*⁹ gaat het inspectieteam na of de academie haar eigen systematiek van kwaliteitszorg effectief toepast. Samen met het onderzoek naar de onderwijskwaliteit op de klasvloer geven deze proceswandelings belangrijke informatie over de kwaliteitsontwikkeling op academieniveau. Door de geldende coronamaatregelen en de extra belasting die academieteams tijdens de crisis ervaren, was het niet mogelijk of opportuun om de onderwijsleerpraktijk op de klasvloer vast te stellen. We kregen enkel een beeld via de gesprekken of via de meningen van directies, leraren, leerlingen en ouders in de bevragingen. Hoewel deze bronnen een inzage konden bieden in de onderwijsleerpraktijk, ontbrak de feitelijke aftoetsing. Daar tegenover staat dat we via de online bevragingen een breder en dieper beeld kregen van de gang van zaken in de academie en we de gesprekken konden voeden vanuit deze gegevens.

Ondanks de aanpassingen vormde de rijke mix aan gegevens een sterke basis voor de inschalingen en de validiteit van het onderzoek.

Om tot valide onderzoeksresultaten te komen, streeft de VOI ernaar haar bevindingen te baseren op de combinatie van drie of meer onderzoeksmethoden. De verscheidenheid aan methoden draagt bij tot triangulatie en tot het inhaken op de interne kwaliteitszorg van academies. Tijdens de verkennende onderzoeken gebruikten we onderstaande onderzoeksmethoden.

- Een **documentenstudie**. De academies bezorgden ons vooraf enkele decretaal vereiste documenten: het artistiek-pedagogisch project, het academiereglement, een selectie van geanonimiseerde evaluatiefiches en het professionaliseringsplan van de academie. Ze konden bovendien op eigen initiatief documenten inbrengen die ze relevant vonden voor het onderzoek (bijvoorbeeld een beleidsplan, afsprakenkaders, visieteksten). Wij vroegen hen uitdrukkelijk om alleen bestaande en functionele informatie aan te reiken en, met het oog op een beperkte planlast, geen nieuwe documenten aan te maken. Daarnaast raadpleegden we de website van de academie en konden we beschikken over een aantal cijfergegevens over de inschrijvingen via een academieportret, Dataloep en DKO3TM.

- De resultaten van **online bevragingen** bij directies, leraren, leerlingen (vanaf 12 jaar) en ouders. We ontwikkelden bevragingen om te peilen naar de kwaliteitsverwachtingen uit het OK die te maken hebben met het onderwijskundig beleid en de kwaliteitsontwikkeling, met aandacht voor het afstandsonderwijs. In de lerarenbevragingen peilden we naar aspecten van de visie(ontwikkeling) en het strategisch beleid, naar de maatregelen en afspraken over het omgaan met de doelen, de opvolging, de leerloopbaan, de professionalisering en de ondersteuning bij de implementering van het nieuwe decreet en de coronacrisis, en de kwaliteitszorg. Bij de leerlingen en de ouders beperkten we ons tot die aspecten van de academiewerking die voor hen zichtbaar zijn zoals de aanwezigheid van bepaalde leeractiviteiten tijdens de les, de duidelijkheid van de feedback en de evaluatiefiches, de mate waarin ze begeleid worden in hun studiekeuze maar ook de mate waarin ze aspecten uit de visie

⁹ Een proceswandering heeft tot doel na te gaan of de academie haar eigen systematiek van kwaliteitszorg effectief toepast en is dus niet gericht op een rechtstreekse controle van de onderwijskwaliteit. Bij een proceswandering gaat het doorlichtingsteam binnen een afgebakend thema (bv. onderwijsleerpraktijk, BVH) de volgende elementen na:

- de wijze waarop de instelling doel- en resultaatgericht werkt en of zij bepaalt wat voor haar de juiste dingen zijn;
- of zij met zorg de juiste dingen of de instellingseigen doelen implementeert;
- of zij systematisch en betrouwbaar nagaat of ze de vooropgestelde doelen in de praktijk brengt en of ze dus de juiste dingen goed en op een kwaliteitsvolle manier doet;
- of ze haar kwaliteit borgt en ontwikkelt.

of kwaliteitszorg in de academiewerking herkennen. Door de inhoudelijke parallellen tussen de bevestigingen kwamen we tot een genuanceerder beeld van de academiewerking.

De vragen waren hoofdzakelijk gesloten vragen waarbij respondenten aanduidden in welke mate ze akkoord gingen met een stelling op een vierpunts-Likertschaal (“Niet akkoord”, “Eerder niet akkoord”, “Eerder wel akkoord”, “Helemaal akkoord”) met telkens ook de mogelijkheid om “Ik weet het niet/niet van toepassing” te antwoorden. De bevestiging voor de directies omvatte voornamelijk open vragen over de implementering van het nieuwe decreet. In alle bevestigingen bestond de mogelijkheid om via een open tekstveld bijkomende informatie te delen met het inspectieteam. De academies bezorgden zelf de weblinks naar de bevestigingen aan alle leraren, ouders en leerlingen vanaf 12 jaar.

We stelden in de loop van de verkennende onderzoeken de vragenlijsten bij op basis van de feedback die we van de academies kregen. Het ging hierbij hoofdzakelijk om aanpassingen met het oog op een toegankelijke taal, zonder de inhoud aan te passen. Een eerste aanpassing in de leerlingenbevestiging gebeurde kort na de start van de verkennende onderzoeken (november 2020). Een tweede aanpassing gebeurde in de bevestigingen voor de academies die reeds waren doorgelicht (november 2021).

- Een **groepsinterview** met het beleidsteam. Doel van dit gesprek was, naast kennismaking, zicht te krijgen op hoe het beleidsteam het onderwijskundig beleid en de kwaliteitszorg vormgeeft binnen de visie en de context van de instelling. We gingen in het bijzonder in gesprek over de maatregelen en afspraken waarmee het beleidsteam de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk ontwikkelt, evalueert en borgt. Heeft het beleidsteam doelgerichte maatregelen en afspraken? Kennen de personeelsleden de maatregelen en afspraken? Worden ze gecommuniceerd, geëvalueerd en bijgestuurd? We gingen hierbij in op de documenten en de opvallende en frequente vaststellingen uit de bevestigingen met de bedoeling de beschikbare gegevens te contextualiseren en een helder en genuanceerd beeld te krijgen van de academiewerking. Met het oog op een efficiënte en diepgaande dialoog en de coronamaatregelen in het achterhoofd, beperkten we het aantal gesprekspartners uit het beleidsteam tot vier. Naargelang de geldende maatregelen werden de gesprekken ter plaatse of online georganiseerd. Om de gelijkgerichtheid tussen de inspectieteams te verhogen, ontwikkelden we een leidraad voor de gesprekken. Bij elk gesprek werden het doel, de verwachtingen en de aanpak duidelijk gemaakt. Via hoofdzakelijk open vragen ontstond zich een ontwikkelingsgerichte dialoog tussen het beleids- en het inspectieteam.

Onze inschaling gebeurde op basis van een triangulatie waarbij de verschillende gegevens evenwichtig met elkaar in verband werden gebracht, steeds rekening houdend met de specifieke context van de academie. De inschaling resulteerde in een conclusie over de kwaliteit van de kwaliteitsontwikkeling. De mogelijke conclusies waren:

- De kwaliteit *borgen* van de kwaliteitsontwikkeling.
- De *ontwikkelingskansen* benutten met betrekking tot de kwaliteitsontwikkeling.
- De *tekorten* wegwerken met betrekking tot de kwaliteitsontwikkeling.

Elke academie ontving aan het eind van het verkennend onderzoek een **verslag** met een inschaling voor de vijf schalen, desgevallend een lijst van inbreuken tegen de regelgeving die tijdens het onderzoek aan het licht kwamen en de conclusie. Waar nodig wijzigden we de tekst van de ontwikkelingsschaal opdat deze zou sporen met de specifieke situatie van de academie. We formuleerden onder de schaaltekst ook de sterke punten en de werkpunten, de aandachtspunten en/of de uitdagingen die doorheen het onderzoek aan het licht kwamen. De conclusie

(borgen/ontwikkelingskans/tekort) gold als antwoord op de onderzoeksvraag. Anders dan bij een doorlichting werd het verslag niet openbaar gepubliceerd.

2.3 Verloop

De academies ontvingen via mail een aankondiging met de data van het (online)bezoek, een toelichting bij het onderzoekspzet, de onderzoeksvragen, het gebruikte instrumentarium en een voorbeeldmail, inclusief weblinks naar de bevestigingen om leraren, leerlingen en ouders te mobiliseren tot deelname. Op hun vraag konden de academies vanaf februari 2021 zelf de data van het (online) bezoek kiezen. De coördinator van het inspectieteam nam voorafgaand aan het bezoek contact op met de directeur om een aantal inhoudelijke en praktische zaken door te nemen. Voorafgaand aan het bezoek van het inspectieteam bezorgden we een rapport met de resultaten van de online bevestigingen aan de academie. Om de anonimiteit van de respondenten niet te schaden, werden de antwoorden op de open vragen niet opgenomen. Het verkennend onderzoek was gespreid over twee opeenvolgende dagen. Op de eerste dag ging het inspectieteam gedurende vier uur in gesprek met het beleidsteam. Het inspectieteam was meestal samengesteld uit twee inspecteurs. In functie van een efficiënte planning en haalbaarheid gebeurden sommige onderzoeken door één inspecteur. Op dag twee werd het onderzoek afgerond met een kort online synthesegesprek waarin we de conclusies van het onderzoek motiveerden en mogelijke doelen en acties gericht op de verdere kwaliteitsontwikkeling bespraken. Kort hierna ontving de academie het verslag via mail, samen met een link naar een feedbackbevestiging over het onderzoek. Een beknopte analyse van de resultaten uit deze feedbackbevestiging is opgenomen in bijlage twee.

2.4 Data-analyse

De data-analyse voor dit macrorapport bestond uit een kwantitatief en een kwalitatief deel. We deden een *kwantitatieve analyse* van de inschalingen, van de conclusies, van de inbreuken tegen de regelgeving uit de verslagen en van de gesloten vragen uit de bevestigingen. Daarnaast deden we een *kwalitatieve analyse* van de schaalteksten, de sterke punten en de werkpunten uit de verslagen, van de open tekstvelden in de bevestigingen en van de fieldnotes van de inspecteurs. Via een deductieve codering¹⁰ van de verslagen volgens de kwaliteitsverwachtingen uit het OK kregen we zicht op de spreiding van de sterke punten en de werkpunten. Naast een globale analyse over alle academies heen peilden we via statistische toetsen¹¹ waar mogelijk ook naar verschillen tussen de artistieke domeinen.

¹⁰ Hierbij werd elk sterk punt, werkpunt, aandachtspunt of uitdaging uit de verslagen gelabeld volgens één of meerdere kwaliteitsverwachtingen uit het OK.

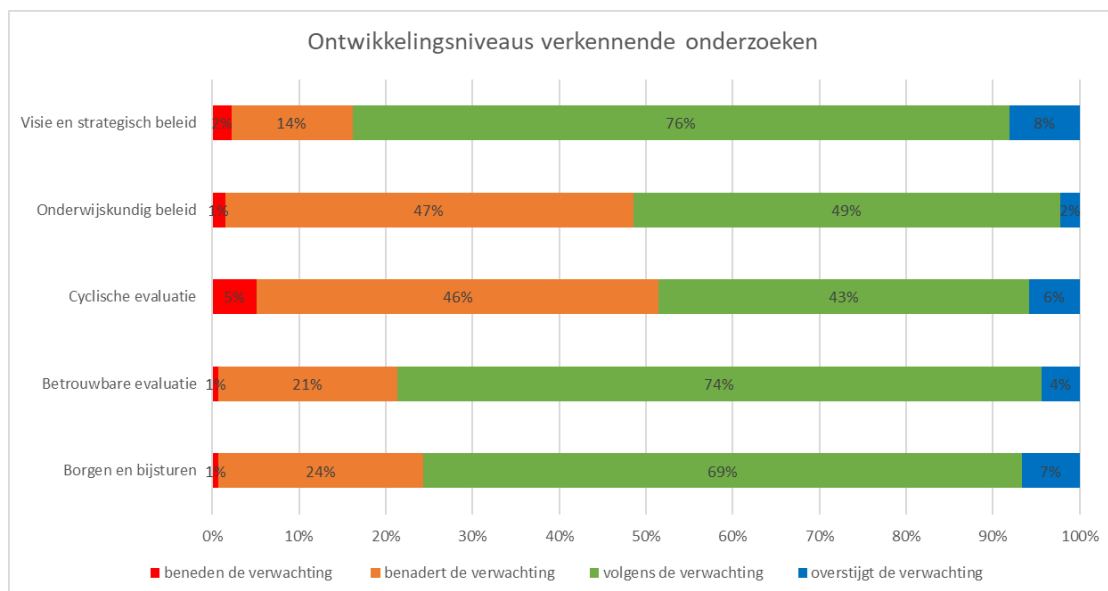
¹¹ Kruskal-Wallis H-toets voor statistische significantie, E^2 voor effectgrootte.

3 Resultaten en analyse

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten aan de hand van de onderzochte aspecten (1) visie en strategisch beleid, (2) onderwijskundig beleid, (3) cyclische evaluatie, (4) betrouwbare evaluatie en (5) borgen en bijsturen. Na een algemeen overzicht bespreken we de resultaten per ontwikkelingschaal. We brengen informatiebronnen met elkaar in verband en zoeken zo naar betekenis in de beschikbare gegevens. Elke schaal wordt kort inhoudelijk geduid vanuit de kwaliteitsverwachtingen in het OK alvorens de resultaten en analyse aan bod komen. De percentages in de tekst verwijzen telkens naar het aandeel respondenten dat “eerder wel” of “helemaal akkoord” antwoordde, tenzij anders vermeld.

3.1 Algemeen overzicht

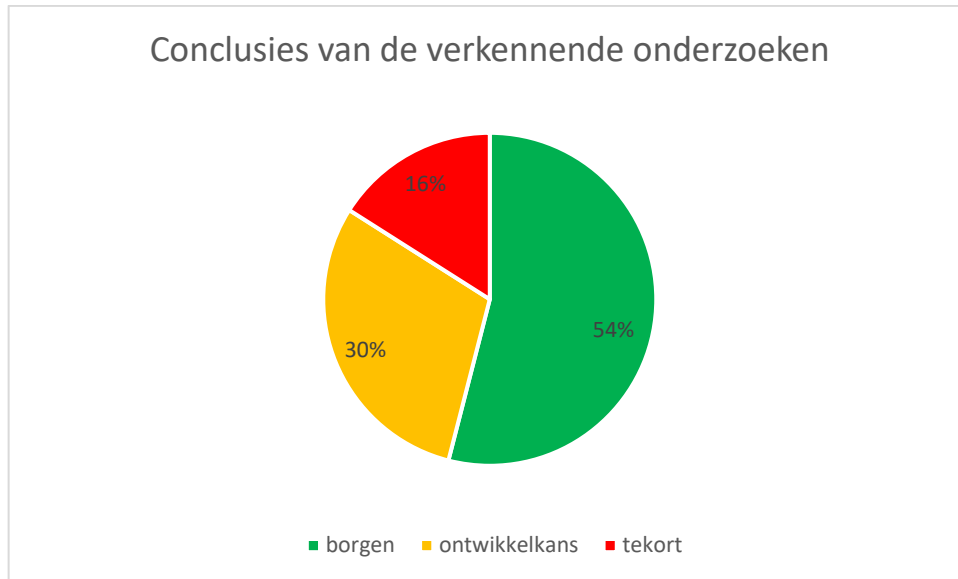
Figuur 7 geeft een overzicht van de verdeling van de ontwikkelingsniveaus in de academies die een verkennend onderzoek kregen.



Figuur 7: Ontwikkelingsniveaus per gehanteerde schaal in de verkennende onderzoeken (n=136).

Na samenvoeging van de niveaus “volgens de verwachting” en “overstijgt de verwachting”, zien we dat 84% van de academies tegemoet komt aan de kwaliteitsverwachtingen over *visie en strategisch beleid*, 78% aan deze van een *betrouwbare evaluatie* en 76% aan deze van *borgen en bijsturen*. Ongeveer de helft voldoet aan de verwachtingen over *onderwijskundig beleid* en over *cyclische evaluatie*. Deze resultaten verschillen niet significant voor de podium-, beeld- en kunstacademies¹². Figuur 8 geeft een overzicht van de conclusies van de verkennende onderzoeken. In 54% van de academies leidde de inschaling tot de conclusie om de kwaliteitsontwikkeling te borgen, in 30% om de ontwikkelingskansen te benutten en in 16% om de tekorten weg te werken.

¹² Visie en strategisch beleid: $H(2)=4.40$, $p=.111$; Onderwijskundig beleid: $H(2)=5.45$, $p=.066$; Cyclische evaluatie: $H(2)=5.56$, $p=.062$; Betrouwbare evaluatie: $H(2)=5.04$, $p=.080$; Borgen en bijsturen: $H(2)=4.22$, $p=.121$



Figuur 8: Conclusies van de verkennende onderzoeken.

3.2 Visie en strategisch beleid

Visie verwijst naar de gedeelde waarden, missie en visie die de academie ontwikkelt en expliciteert, rekening houdend met haar context- en inputkenmerken. De academie streeft duidelijke en gedragen doelen na en ontwikkelt een strategie om deze academiebreed en onder een gezamenlijke verantwoordelijkheid van alle teamleden te realiseren.

We stellen zowel in de documentenanalyse als tijdens de gesprekken vast dat de meeste academies weten wat ze met hun onderwijs willen bereiken, hoe ze de academiewerking willen vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen willen stimuleren. Hun *visie* is afgestemd op de specifieke input en de context van de academie (bv. een grootstedelijke context of de aanwezige expertise in het lerarenteam) en voor het merendeel op de nieuwe regelgeving van het niveaudecreet. Als sterk punt hebben we vaak gerapporteerd dat academies erin slagen om draagvlak te realiseren bij de teamleden, onder andere door teamleden te betrekken bij de visieontwikkeling. Driekwart van de leraren geeft in de bevraging aan betrokken te worden bij de besluitvorming in de academie. De artistiek-pedagogische visie vindt in veel gevallen breed ingang in het onderwijskundig beleid. In de lerarenbevraging geeft 95% van de respondenten aan dat ze de artistiek-pedagogische visie kennen en 88% dat de academie erin slaagt de visie te realiseren. 79% van de leraren gaat akkoord met de stelling dat de academievisie hun lespraktijk inspireert. Van de leerlingen en de ouders zegt 62% te weten wat de academie belangrijk vindt. Verder blijkt uit de gesprekken dat academies de gezamenlijke verantwoordelijkheid om de visie te realiseren stimuleren en hun visie waar nodig bijsturen. In bijna 70% van de academies geeft de directie aan dat het artistiek-pedagogisch project is gewijzigd naar aanleiding van het nieuwe decreet. Bij de leraren gaat 58% akkoord met deze stelling en geeft bijna een kwart aan niet te weten of het artistiek-pedagogisch project werd gewijzigd, al gaat het hier vooral over leraren die pas recent werden aangesteld.

De belangrijkste aandachtspunten in de verslagen situeren zich op het vlak van het *strategisch beleid*. Hoewel 88% van de leraren akkoord gaat met de stelling dat de academie beslissingen neemt vanuit haar artistiek-pedagogische visie, stellen we in de documentenanalyse en tijdens de gesprekken vast dat academies de strategische link tussen de artistiek-pedagogische visie en het onderwijskundig

beleid nog kunnen versterken. Dit houdt in dat academies hun autonomie, in het realiseren van de decretaal vastgelegde onderwijsdoelen, nog sterker kunnen invullen vanuit hun artistiek-pedagogische visie. Het niveaudecreet vraagt immers dat academies hun artistiek-pedagogische visie én hun organisatie weergeven in het artistiek-pedagogisch project¹³. Door strategische doelen operationeel te maken worden ze hanteerbaar in de academiewerking en kan de visie gaan leven in de klassen of ateliers, in projecten, in de leerlingenevaluatie, in de leerlingenbegeleiding of in de professionalisering. Ze wordt dan meer zichtbaar voor ouders en andere betrokkenen.

3.3 Onderwijskundig beleid

Het beleid op het vlak van leren en onderwijzen behelst de *doelgerichte maatregelen en afspraken* over het bereiken van de onderwijsdoelen, de vormgeving van de onderwijsleerpraktijk en van de leef- en leeromgeving, de leerlingenbegeleiding, de (leerlingen)evaluatie, de rapportering en de professionalisering. Ook de maatregelen en afspraken over het *ondersteunen van leraren*, de implementatie van het nieuwe decreet en het afstandsonderwijs maken deel uit van het onderwijskundig beleid. Maatregelen en afspraken zijn doelgericht als ze een positief effect hebben op de ontwikkeling van de leerling en het realiseren van de doelen en daarbij de planlast beperken voor het academieteam. We bespreken het onderwijskundig beleid op basis van de relevante (deel)rubrieken uit het OK.

3.3.1 Doelen

De vaakst gerapporteerde vaststellingen in de verslagen hebben betrekking op de maatregelen en afspraken over de doelen. Het OK verwacht dat het academieteam doelgericht een brede en harmonische vorming realiseert die betekenisvol is, dat de doelen sporen met het leerplan, onderling samenhangen, uitdagend en haalbaar zijn voor de leerlingen, en dat het academieteam de doelen en de beoordelingscriteria expliciteert.

De nieuwe leerplannen hanteren open doelen die door de academie, vanuit hun visie, worden geconcretiseerd in de onderwijsleerpraktijk. Aangezien het realiseren van de doelen op graadsniveau en over de vakken heen gebeurt, is het noodzakelijk dat leraren hiervoor een gezamenlijke verantwoordelijkheid opnemen. Dit veronderstelt op zijn beurt onder meer dat ze het gekozen leerplan grondig samen bestuderen en eenzelfde taal spreken bij het maken van afspraken over de doelen, over de verwachte beheersingsniveaus en over de inhoudelijke samenhang tussen de verschillende vakken in een jaar of over opeenvolgende jaren.

Het implementeren van de nieuwe leerplannen is voor veel academies nog werk in uitvoering. We hebben doorheen de verkennende onderzoeken vastgesteld dat academies intensief op zoek zijn naar strategieën om het nieuwe decreet te implementeren. Sommige academies hebben al belangrijke stappen gezet om de nieuwe onderwijsdoelen te implementeren in de onderwijsleerpraktijk, rekening houdend met hun artistiek-pedagogisch project. Het gaat dan zowel over het invulling geven aan de competenties, over het expliciteren van beheersingsniveaus als over het versterken van de horizontale en/of verticale inhoudelijke samenhang tussen vakken, bijvoorbeeld door in het domein muziek leerinhouden uit de vakken muzikaal-culturele vorming, instrument en groepsmusiceren op elkaar af te stemmen.

¹³ In 20% van de onderzochte academies werd een inbreuk gerapporteerd tegen artikel 9 uit het Decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs van 09/03/2018 m.b.t. het hebben van een artistiek-pedagogisch project waarin de artistiek-pedagogische visie en de organisatie bepaald is.

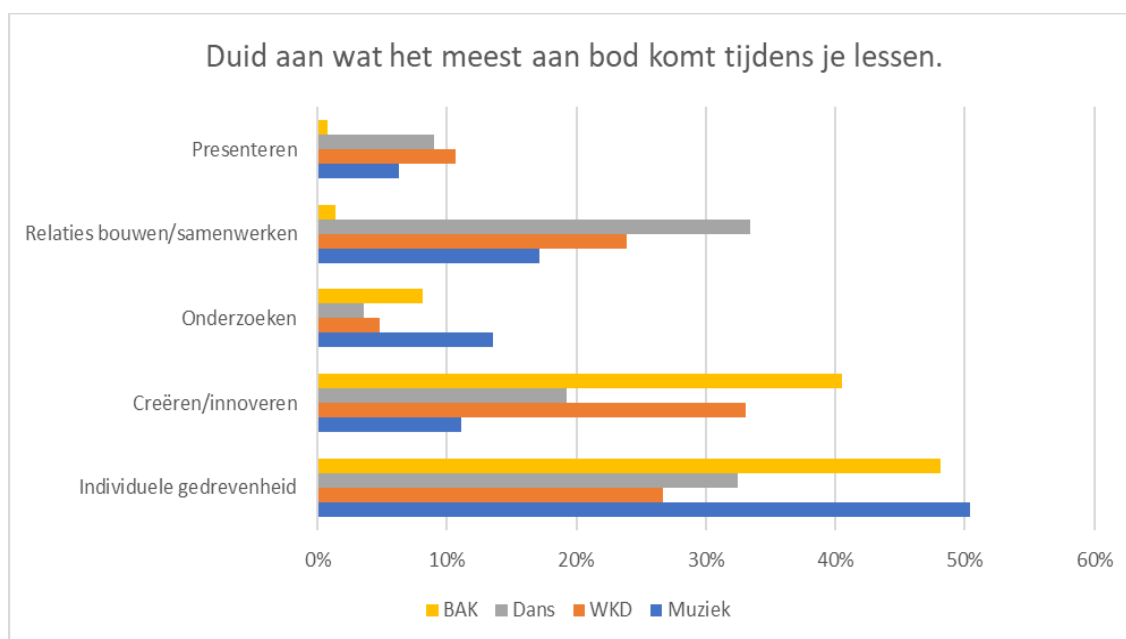
We stellen echter op al deze vlakken ook werkpunten vast. We bespreken achtereenvolgens de maatregelen en afspraken over de volledigheid en het evenwicht van het doelenaanbod, over de beheersingsniveaus en over de inhoudelijke samenhang.

Volledigheid en evenwicht

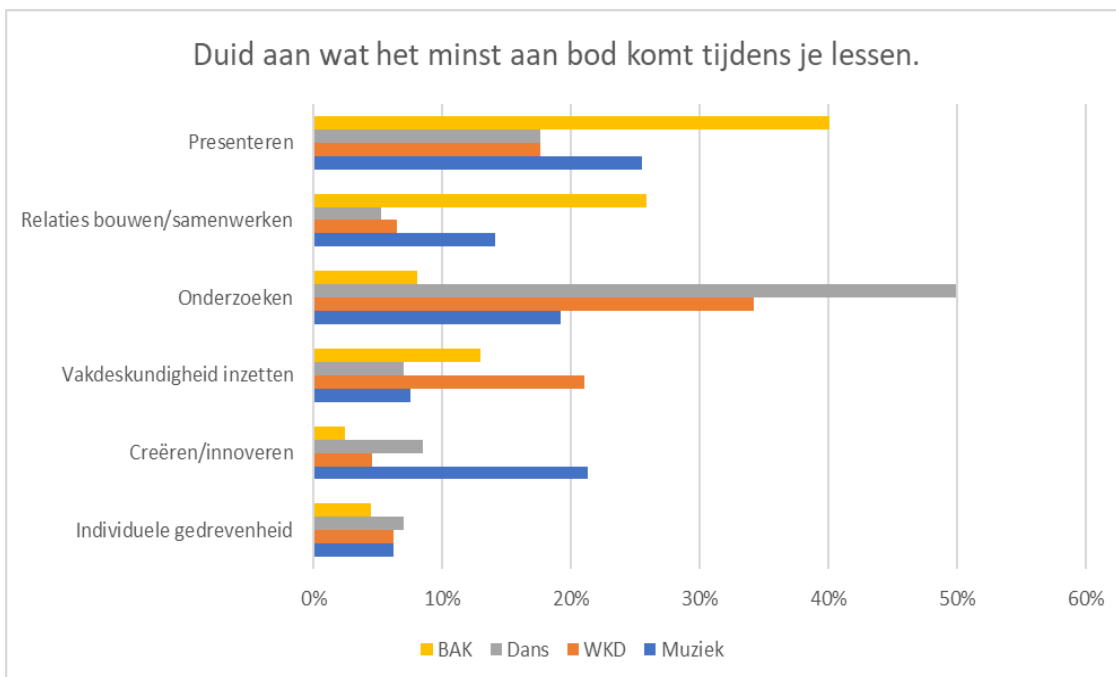
Een belangrijk deel van het onderwijskundig beleid is gericht op de maatregelen en afspraken om de volledigheid en het evenwicht in het doelenaanbod te bewaken. Het OK verwacht dat de verschillende basiscompetenties of beroepskwalificaties op een evenwichtige manier aan bod komen, gericht op een brede, harmonische (artistieke) vorming met aandacht voor het geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attitudes.

In de bevragingen van leerlingen en ouders geeft ruim 80% van de respondenten aan dat de academie zorgt voor een goed evenwicht tussen theorie/techniek en praktijk/creativiteit. Leerlingen en ouders drukken op dit vlak dus hun tevredenheid uit.

Om een zicht te krijgen in welke mate de kerncompetenties aan bod komen, peilden we in de leerlingenbevraging naar leeractiviteiten die het meest en het minst aan bod komen tijdens de lessen. Deze waren gelinkt aan de kerncompetenties. Figuren 9 en 10 illustreren welke kerncompetenties in de perceptie van de leerlingen het meest en welke het minst aan bod komen. In de vraag naar welke kerncompetenties het meest aan bod komen, lieten we de vakdeskundigheid als antwoordmogelijkheid achterwege om een duidelijker zicht te krijgen op de kerncompetenties die in het nieuwe decreet aan belang hebben gewonnen.

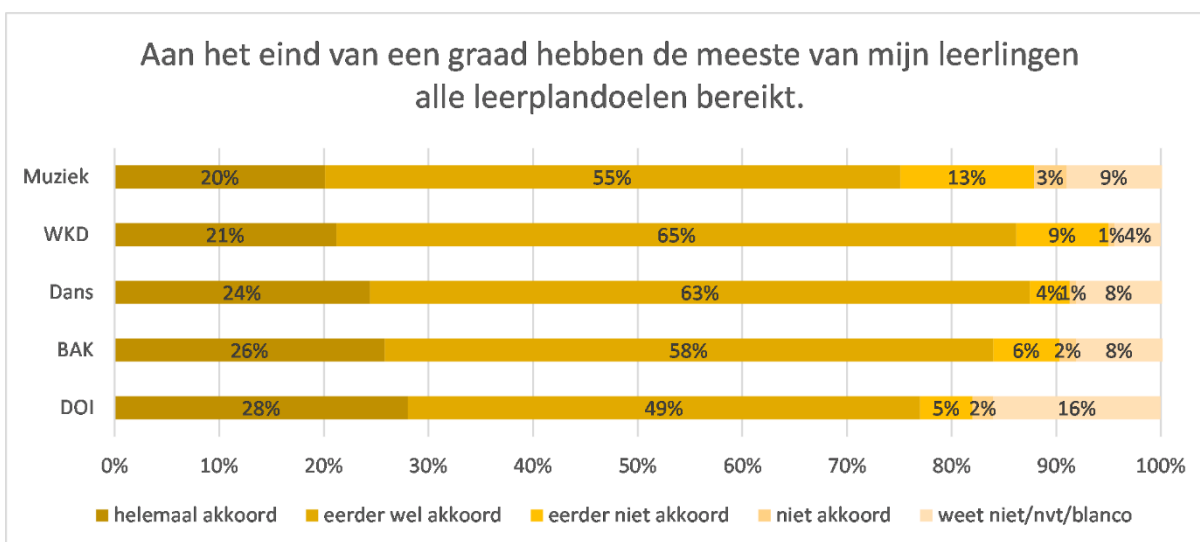


Figuur 9: Aanwezig aanbod van kerncompetenties volgens de leerlingen (n=17993).



Figuur 10: Weinig aanwezig aanbod van kerncompetenties volgens de leerlingen (n=17118).

Uit deze figuren leiden we af dat de *individuele gedrevenheid* volgens de leerlingen het meest wordt gestimuleerd. Dit is niet verwonderlijk gezien de individuele benadering van leerlingen in het dko. Afhankelijk van het domein stellen we een onderverteenwoordiging van bepaalde kerncompetenties vast. *Presenteren* komt volgens de leerlingen muziek en BAK minder aan bod. In WKD en dans geldt dit voor *onderzoeken*. Ondanks het gegeven dat sommige competenties weinig aan bod komen, gaat de meerderheid van de leraren akkoord met de stelling dat de meeste van hun leerlingen aan het einde van een graad *alle* leerplandoelen hebben bereikt (zie figuur 11).



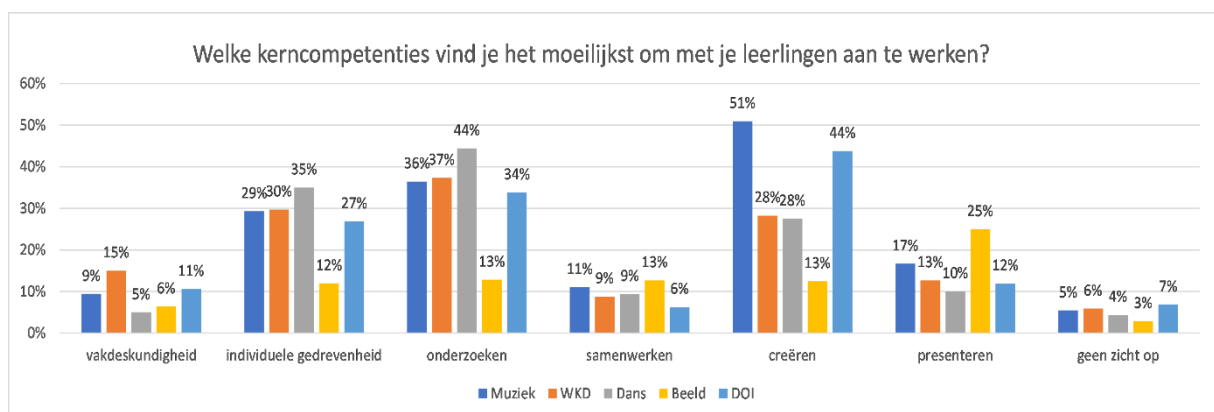
Figuur 11: Leerplanrealisatie volgens de leraren (n=5034).

Leraren muziek waren hiervan het minst overtuigd. Voor dit domein kan de specifieke organisatiestructuur in meerdere vakken met telkens een andere leraar een verklaring zijn. Doelgerichte maatregelen en afspraken moeten ervoor zorgen dat leraren een duidelijk zicht hebben

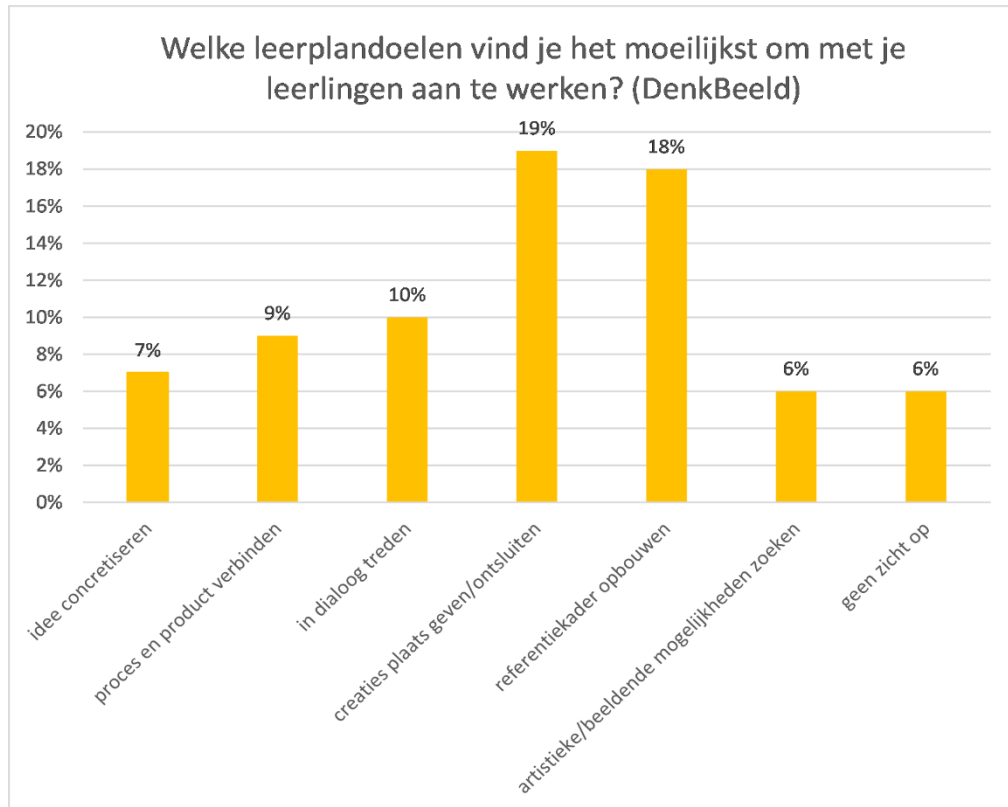
op de hele opleiding en van elkaar weten wie op welke wijze de verantwoordelijkheid voor bepaalde doelen opneemt.

Als we bovenstaande gegevens met elkaar vergelijken, stellen we een discrepantie vast tussen de visie van de leraren, die aangeven dat alle leerplandoelen worden gerealiseerd en de perceptie van de leerlingen, die wijzen op een ondervertegenwoordiging van bepaalde rollen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de doelen tijdens de lespraktijk onvoldoende expliciet worden gemaakt waardoor de leerlingen zich niet bewust zijn van de link tussen de doelen en bepaalde leeractiviteiten. Daarnaast rijst de vraag of de kerncompetenties voldoende inhoud en diepgang krijgen. Tijdens de gesprekken werd meermaals duidelijk dat de kerncompetenties of artistieke rollen soms te beperkt worden ingevuld ten koste van de rijkdom aan onderliggende basiscompetenties. Zo verklaren verschillende beleidsteams de beperkte aandacht voor *presenteren* door de beperkende maatregelen tijdens de coronacrisis en het gebrek aan toonmomenten of exposities. Deze competentie wordt echter niet enkel tijdens een toonmoment of expositie ontwikkeld. De onderliggende vaardigheden en attitudes om te presenteren worden continu ontwikkeld doorheen de lessen. Als de leraar het doel of het belang van een leeractiviteit helder uitlegt, zullen de leerlingen dit beter begrijpen en meer eigenaar worden van het leerproces. Zo stellen we ook vast dat de kerncompetentie *onderzoeken* soms wordt ingeperkt tot het (ad hoc) opdoen van cultuur-historische kennis of het *samenwerken* bijna exclusief wordt verbonden met vakken waarin het samen kunst beoefenen centraal staat. Een duidelijke visie over de inhoud van de onderwijsdoelen en afspraken om ze invulling te geven in de onderwijsleerpraktijk, kunnen uiteenlopende interpretaties vermijden. Via overleg en expertisedeling kunnen academieteams komen tot duidelijke maatregelen en afspraken om een volledig en evenwichtig aanbod van onderwijsdoelen te verzekeren.

In de lerarenbevraging peilden we naar de kerncompetenties die leraren het moeilijkst vinden om met hun leerlingen aan te werken (zie figuur 12). Hieruit kunnen we afleiden dat de kerncompetenties die bij de introductie van het nieuwe decreet sterker werden geprofileerd (*individuele gedrevenheid tonen*, *onderzoeken* en *creëren en (drang tot) innoveren*) als moeilijker worden ervaren, met een uitschieter voor *creëren en (drang tot) innoveren* in het domein muziek. Van deze kerncompetenties geven leraren in de bevraging ook vaker aan dat het verwachte niveau aan het einde van elke graad voor hen niet duidelijk is. Bij leraren BAK die het leerplan DenkBeeld/OVSG hanteren, gaat het voornamelijk om de leervelden *creatie(s) een plaats geven of ontsluiten* en *een referentiekader opbouwen* (zie figuur 13).



Figuur 12: Moeilijk te ontwikkelen kerncompetenties volgens de leraren (n=5034).



Figuur 13: Moeilijk te ontwikkelen leerplandoelen OVSG/DenkBeeld volgens de leraren BAK (n=1230).

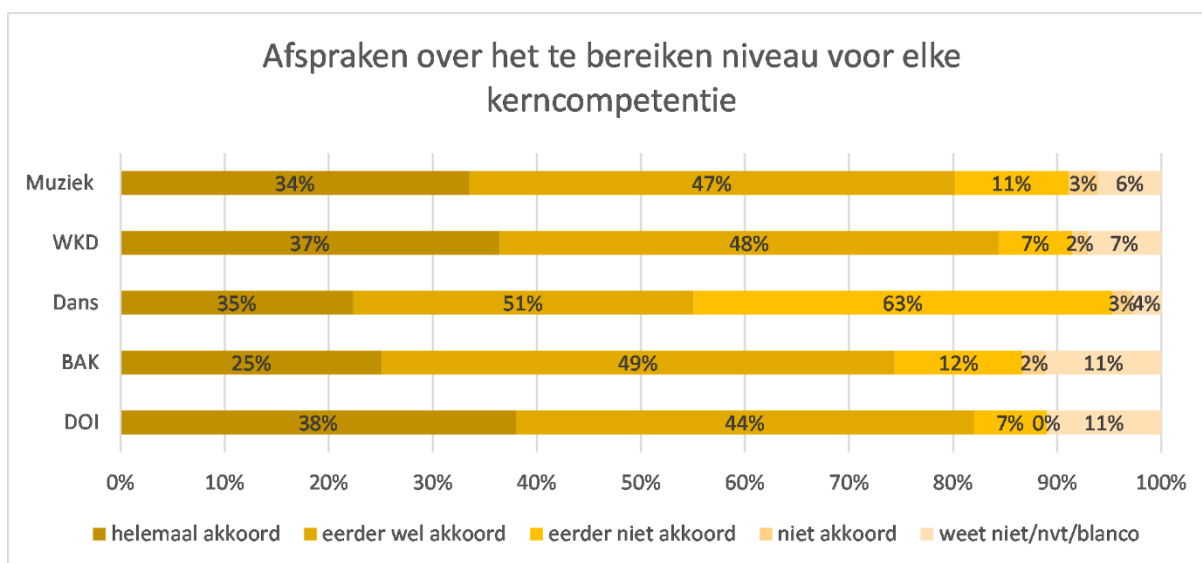
Men zou verwachten dat wat leraren moeilijker vinden ook minder aan bod komt in de lessen. Leerlingen ervaren dit echter niet altijd zo. Enerzijds vinden leraren *onderzoeken* moeilijk en komt dit inderdaad ook weinig aan bod volgens de leerlingen. Anderzijds vinden leraren het moeilijk om aan *individuele gedrevenheid* te werken terwijl dit volgens de leerlingen net het meest aan bod komt in de les. Ook hier spelen een verschillende interpretatie van deze kerncompetentie of de onduidelijke link met concrete leeractiviteiten mogelijk een rol. Leraren muziek vinden *creëren* het moeilijkst om aan te werken. Wellicht spelen de traditie van het partituurspel binnen de klassieke muziek en een specifieke opvatting over het begrip muzikale creatie hierin een rol. Opnieuw blijkt uit dit voorbeeld de noodzaak aan een sterke visie en duidelijke afspraken over de inhoud van de kerncompetenties.

Beheersingsniveaus

Aangezien de leerplandoelen open geformuleerd zijn, is het noodzakelijk dat academies zich een helder en concreet beeld vormen van wat een leerling aan het einde van een graad moet bereiken hebben. Dit zijn de beheersingsniveaus. Het gaat hier niet over een concrete leerinhoud maar over het 'hoe', over de wijze, het niveau waarop een leerling een competentie beheerst. Dat niveau wordt bepaald door de omgeving (van veilig naar minder vertrouwd), de context (mate van structuur), de autonomie/ondersteuning (van begeleid naar zelfstandig), het abstractieniveau (van concreet naar abstract), de complexiteit (van eenvoudig naar gecombineerd/complex) en de kwaliteit. De leerplannen reiken daarvoor verschillende parameters aan. Door de beheersingsniveaus goed te omschrijven vanuit de leerplandoelen worden ze een belangrijk instrument om beoordelingscriteria te formuleren.

De helft van de respondenten uit de directiebevraging gaat eerder wel en nog eens een kwart helemaal akkoord met de stelling dat het in de academie duidelijk is wat het minimale beheersingsniveau moet zijn op het einde van een graad. De antwoorden van de leraren tonen een gelijkaardig patroon (zie

figuur 14). De beheersingsniveaus spelen verder een belangrijke rol in het uitbouwen van de inhoudelijke (verticale) samenhang.



Figuur 14: Afspraken over de verwachte beheersingsniveaus volgens de leraren (n=5034).

Inhoudelijke samenhang

Doelgericht onderwijs veronderstelt ook afspraken over de inhoudelijke samenhang tussen de vakken in een leerjaar (horizontale samenhang) en over de opeenvolgende leerjaren heen (verticale samenhang).

In de lerarenbevraging geeft 63% van de respondenten aan dat er afspraken zijn over de *horizontale samenhang*. De grootste uitdaging, wat de horizontale samenhang betreft, ligt in het domein muziek. Een groter lerarenteam met verschillende onderwijsbevoegdheden en een complexere organisatiestructuur van het domein zijn hierin bepalende factoren. Van de leerlingen muziek gaat 63% akkoord met de stelling dat de leraren moeite doen om de verschillende vakken met elkaar in verband te brengen. Ook in de andere domeinen kunnen afspraken over de horizontale samenhang echter noodzakelijk zijn, bijvoorbeeld wanneer meerdere leraren een vak opnemen of wanneer de academie ervoor kiest om binnen een opleiding verschillende vakken of keuzevakken te organiseren.

Wat betreft de *verticale samenhang* geeft 62% van de leraren aan dat er in hun academie doelgerichte afspraken zijn. Vanuit de verwachte beheersingsniveaus die in de leerplannen worden aangebracht, kan het academieteam de verticale samenhang in het curriculum vormgeven aan de hand van leerlijnen, zowel voor de opeenvolgende leerjaren binnen een graad als over de graden heen. Uit de gesprekken en bevestigingen blijkt dat dit geen eenvoudige oefening is. Volgens 40% van de directies verloopt de vertaling van de nieuwe leerplannen naar concrete leerlijnen niet vlot. In de lerarenbevraging gaat bijna een kwart van de respondenten niet akkoord met de stelling dat het leerplan een invloed heeft op het leertraject dat voor de leerlingen wordt uitgestippeld.

In de directiebevraging stellen we wat betreft de inhoudelijke samenhang eenzelfde patroon vast als bij de leraren. Eén op drie van de respondenten geeft aan dat duidelijke afspraken om de inhoudelijke samenhang tussen en over de vakken heen te bewaken, ontbreken.

Uit het geheel van deze gegevens kunnen we stellen dat doelgerichte maatregelen en afspraken over de inhoudelijke samenhang nog niet in alle academies gemeengoed zijn.

Doelselectie

Binnen de kortlopende studierichtingen vraagt het doelgericht werken bijzondere aandacht. Uit de gesprekken is gebleken dat dit vooral een verbeterpunt is voor de academies beeldende en audiovisuele kunsten. Vóór het nieuwe decreet was de specialisatiegraad in de meeste gevallen een logisch vervolg op de hogere graad. Vandaag wordt verwacht dat alle leerlingen die de 4^{de} graad hebben afgewerkt de beroepskwalificaties hebben behaald. In een specialisatie werken de leerlingen, die aan de toelatingsvoorwaarden voldeden¹⁴, verder aan een pakket doelen die het schoolteam selecteert¹⁵. Aan de hand van die doelen kan een academie haar artistiek pedagogisch project in de verf zetten en zich in haar uniciteit profileren.

3.3.2 Opvolging

Het OK verwacht in deze deelrubriek dat het academieteam de leerlingen adequate feedback geeft met het oog op de voortgang in het leer- en ontwikkelingsproces. Daarnaast verwacht het OK dat het team op een brede en onderbouwde wijze het onderwijsleerproces en het behalen van de doelen evalueert en hierover rapporteert. Een kwaliteitsvolle leerlingenevaluatie is valide, betrouwbaar en transparant¹⁶. Een *valide* evaluatie is gebaseerd op relevante en evenwichtige criteria waarvoor de doelen het ijkpunt vormen. Een *betrouwbare* evaluatie streeft naar objectiviteit, ze berust niet op het oordeel van één iemand op één moment, maar hanteert een veelvormige aanpak en probeert de invloed van omgevingsfactoren te minimaliseren. Leerlingen kunnen zich maar goed voorbereiden op een evaluatie als zij de spelregels kennen. Een *transparante* evaluatie hanteert een werkwijze en beoordelingscriteria die voor iedereen duidelijk zijn. De leerling krijgt feedback over de resultaten van de evaluatie in relatie tot die criteria.

Feedback

Academieteams investeren in het geven van ontwikkelingsgerichte feedback om het leerrendement te verhogen. Aangezien we in de verkennende onderzoeken geen zicht hebben gekregen op de mondelinge feedback in de onderwijsleerpraktijk, richten we ons vooral op de schriftelijke feedback in de evaluatiefiches.

De beleidsteams geven in de gesprekken aan dat de feedback op een natuurlijke wijze is ingebed in de onderwijsleerpraktijk. Volgens de overgrote meerderheid van de leerlingen vertellen de meeste leraren wat hun sterke punten en werkpunten zijn en geven ze aan hoe ze hun werk kunnen verbeteren of hoe ze uit hun fouten kunnen leren.

Ook de wijze waarop de leervorderingen een neerslag krijgen in de evaluatiefiche, rekening houdend met de planlast voor de leraren, krijgt veel aandacht. De overgrote meerderheid van de leraren geeft in de bevraging aan dat er afspraken zijn over het invullen van de evaluatiefiches. Volgens de leerlingen en ouders zijn de evaluatiefiches meestal begrijpelijk, geven zij ook de sterke punten en de werkpunten uit de lessen weer en geven ze een duidelijk beeld over de evolutie doorheen de opeenvolgende jaren. Volgens 86% van de leraren zijn er afspraken over een kwaliteitsvolle schriftelijke feedback. In de steekproef van evaluatiefiches stelden we echter grote verschillen vast in de kwaliteit van de schriftelijke feedback. Deze feedback is veelal motiverend geformuleerd en gericht op de vooruitgang

¹⁴ Zie het Decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs van 09/03/2018, artikel 21. Het gaat hier om uitmuntende leerlingen die een kans krijgen om te excelleren en op die manier bij te dragen tot de uitstraling van de academie en het dko.

¹⁵ Zie het Decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs van 09/03/2018, artikel 5.

¹⁶ Zie de omzendbrief Leerlingen evalueren en certificeren in het deeltijds kunstonderwijs (DKO/2014/04) voor een toelichting bij deze begrippen.

van de leerlingen maar kan nog verrijkt worden door te vertrekken vanuit de doelen en zowel op het product als op het proces en op de zelfregulatie van de leerlingen in te zetten.

Academies kunnen bij het vormgeven van de evaluatiefiches bewuster rekening houden met het doel en de functie van de evaluatiefiches binnen het geheel van de leerlingenevaluatie bv. als synthese, informatie voor ouders, uitwisseling van informatie binnen het lerarenteam, ... Vanuit hun visie op evaluatie kunnen ze de afspraken over een kwaliteitsvolle feedback verscherpen en opvolgen tot op de klasvloer of in het atelier.

Leerlingenevaluatie

Naast de werkpunten over de doelen hebben we in de verslagen het vaakst werkpunten over de leerlingenevaluatie gerapporteerd. Bij het implementeren van een competentiegerichte leerlingenevaluatie blijft de link met de onderwijsdoelen, met de artistiek-pedagogische visie en met de visie op evaluatie vaak onderbelicht. Idealiter vertaalt de artistiek-pedagogische visie op artistiek onderwijs en de manier waarop de doelen vanuit die visie worden gerealiseerd, zich verder in een gedragen visie op evaluatie. Hierin expliciteert de academie op welke wijze de evaluatie het leerproces van de leerlingen ondersteunt. Deze visie op evaluatie krijgt vervolgens een concrete vertaling in het onderwijskundig beleid en in de onderwijsleerpraktijk, bijvoorbeeld in de afspraken over het geven van de feedback, in de keuze van de evaluatievormen of in de inhoud en vormgeving van de evaluatiefiches. Uit de gesprekken blijkt dat er weinig academies zijn die zich bewust buigen over de manieren waarop de verschillende soorten competenties betrouwbaar geëvalueerd kunnen worden, over de link tussen de onderwijsdoelen en de beoordelingscriteria of over het expliciteren van de beoordelingscriteria aan de leerlingen.

De overgrote meerderheid van de leraren geeft in de bevraging aan dat er afspraken zijn over de manier waarop de academie de leerlingen evalueert. Uit de gesprekken blijkt dat academies vooral aandacht besteden aan een kwaliteitsvolle evaluatie van de artistieke *producten* via toonmomenten of exposities. De manier waarop de doelen die gelinkt zijn aan artistieke *processen* kwaliteitsvol geëvalueerd kunnen worden, krijgt verhoudingsgewijs minder aandacht. Het gaat hier dan bijvoorbeeld over een betrouwbare evaluatie van het artistiek onderzoek, het samenwerken of andere competenties die vaak niet rechtstreeks tot uiting komen in het artistiek product.

Omdat het verwachte beheersingsniveau niet altijd duidelijk is (zie hoger onder *doelen*), ontbreken soms heldere beoordelingscriteria waardoor de betrouwbaarheid en de fairness van de evaluatie in het gedrang komen. Over hoe de leerlingenevaluatie wordt opgebouwd over de jaren heen (77% akkoord) en of zij een samenhang vertoont over de vakken heen (61% akkoord), is er minder consensus bij de leraren. Dit geldt ook voor de directies waar ruim één op drie aangeeft dat er geen afspraken zijn om de verticale en horizontale samenhang in de vakken zichtbaar te maken in de evaluatie.

Het transparant maken van de evaluatie is nog een uitdaging. Leerlingen hebben recht op alle informatie over de vorm, het moment, de spelregels en de inhoudelijke verwachtingen van de evaluatie zodat ze hun competenties maximaal kunnen demonstreren. In de lerarenbevraging gaat 85% van de leraren akkoord met de stelling dat er duidelijke criteria zijn om leerlingen aan het einde van een graad te evalueren terwijl slechts 68% van de leerlingen aangeeft op de hoogte te zijn van die beoordelingscriteria. Leraren kunnen met andere woorden meer investeren in het verduidelijken van de doelen, van de verwachte beheersingsniveaus en van de beoordelingscriteria om zo het leren meer zichtbaar te maken.

Algemeen kunnen we stellen dat academies vanuit hun visie op evaluatie de kwaliteit van de leerlingenevaluatie nog kunnen versterken.

3.3.3 Begeleiding

De begeleiding van de lerende betreft de maatregelen en afspraken over hoe de leerlingen begeleid worden op het vlak van leren en studeren, de oriëntering tijdens hun onderwijsloopbaan en hun psychisch en sociaal functioneren, rekening houdend met de mogelijkheden en behoeften van elke leerling. Tijdens de verkennende onderzoeken lag de focus op de oriëntering en het omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

De begeleiding vormt een sterk punt in het onderwijskundig beleid. Vrijwel alle leerlingen en ouders geven aan dat leerlingen graag naar de academie gaan, de lessen interessant vinden en begeleid worden door goede leraren. Het dko is een onderwijsvorm met een heterogene leerlingenpopulatie (leeftijd, leervraag, interesse, ambitie, cultuur, achtergrond, ...). Het nieuwe decreet biedt meer kansen om in te spelen op de leervraag en interesses van de leerlingen, al is ruim een kwart van de leraren in de bevraging hier niet van overtuigd. Uit de gesprekken en de open tekstvelden in de ouderbevraging blijkt dat academieteams inspanningen leveren om trajecten uit te bouwen op maat van de leerling en in de mate van het mogelijke gepaste maatregelen nemen om het leerproces te optimaliseren. De overgrote meerderheid van de leerlingen geeft aan dat leraren hen verder helpen wanneer iets nog niet goed lukt en hen vertellen hoe ze hun werk kunnen verbeteren of hoe ze uit hun fouten kunnen leren. Iets meer dan driekwart van de leerlingen geeft aan dat ze in de academie leren hoe ze thuis zelfstandig kunnen werken.

Eerder hebben we al vermeld dat leerlingen ervaren dat hun leraren sterk inzetten op de individuele gedrevenheid. Toch lezen we in de open tekstvelden meermaals dat er op dit vlak soms grote verschillen zijn tussen leraren. Daarnaast houden leerlingen en ouders geregeld een pleidooi voor een meer leerlinggerichte invulling van het vak muzikaal-culturele vorming.

Oriëntering

Wat betreft de oriëntering blijkt uit de gesprekken dat academieteams leerlingen inzicht laten krijgen in hun individuele competenties en hen ondersteunen in het maken van keuzes doorheen het curriculum, bijvoorbeeld in de keuze van of heroriëntering naar een domein, een optie of keuzevakken. Uit de leerlingen- en ouderbevragingen blijkt dat ongeveer 85% op de hoogte is van het aanbod aan opleidingen en opties in de academie. Ruim de helft van hen geeft aan hulp te hebben ervaren bij het kiezen van vakken, al geeft ook ruim 30% aan dat dit voor hen niet van toepassing is.

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Leerlingenzorg komt als sterk punt naar boven in de verslagen. Academieteams begeleiden leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, zowel binnen het reguliere als in een (individueel) aangepast curriculum. Ouders drukken in de open tekstvelden regelmatig hun appreciatie uit over de omgang met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Voor een uitgewerkt zorgbeleid zoals in het leerplichtonderwijs ontbreken vaak de specifieke expertise, de externe ondersteuning en de nodige middelen¹⁷. 68% van de leraren gaat akkoord met de stelling dat er doelgerichte afspraken zijn over de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ook leerlingen met een bijzondere aanleg krijgen de nodige aandacht. De meeste beleidsteams geven aan dat getalenteerde leerlingen kansen krijgen om zich te verdiepen en te profileren.

¹⁷ Zie [Deeltijds kunstonderwijs. Afstemming en toegankelijkheid van het aanbod](#) (Rekenhof, 21/12/2021) en [Leerlingenbegeleiding en zorg in het deeltijds kunstonderwijs](#) (advies VLOR, 08/03/2022).

Uit de gesprekken en uit de bevragingen van leerlingen en ouders blijkt dat de academieteams ook tijdens de lockdown grote inspanningen leverden om alle leerlingen aan boord te houden en trajecten uit te werken die haalbaar waren voor de leerling, rekening houdend met de geldende coronamaatregelen.

3.3.4 Professionalisering

Op het vlak van ondersteuning en professionalisering verwacht het OK dat de academie een doeltreffend professionaliseringsbeleid ontwikkelt en daarbij specifieke aandacht heeft voor beginnende leraren. Hierbij bevordert de academie de professionele dialoog over leren en onderwijzen, en wordt expertisedeling gestimuleerd en geïmplementeerd.

Wat betreft het *professionaliseringsbeleid* stellen we in verschillende bronnen vast dat de meeste academies inspelen op de nood aan ondersteuning die leraren ervaren bij de implementatie van het nieuwe decreet. In de directiebevraging geeft 80% van de respondenten aan dat de meeste leraren ondersteuning nodig hebben bij het implementeren van het nieuwe decreet. De afspraken over professionalisering zijn voor 70% van de leraren duidelijk. Naast het professionaliseringsaanbod waarin de academie voorziet, krijgen leraren kansen om zelf in te tekenen op een aanbod van (meestal) externe aanbieders. Van de leraren geeft 87% aan voldoende kansen tot bijscholing te krijgen en te weten bij wie ze terecht kunnen als ze hulp nodig hebben voor hun lespraktijk. Daarnaast blijkt uit de gesprekken dat leraren binnen diverse vak- en werkgroepen ad hoc ervaringen over hun lespraktijk uitwisselen. 56% van de leraren geeft in de bevraging aan dat het overleg geïntensifieerd is sinds het nieuwe decreet.

Wat betreft de *aanvangsbegeleiding* stellen we in de documenten en tijdens de gesprekken vast dat academies beginnende leraren op diverse manieren ondersteunen, onder meer via een aanvangsbrochure, individuele en/of groepsgerichte sessies met een aanvangsbegeleider en een snelle integratie in de vak- en werkgroepen. In de lerarenbevraging geeft 70% van de respondenten aan dat er doelgerichte afspraken zijn over de begeleiding van nieuwe leraren.

Uit de gesprekken en de analyse van de professionaliseringsplannen blijkt dat het voeren van een systematisch professionaliseringsbeleid dat is afgestemd op de noden van zowel de academie als van de individuele leraren, voor veel academies een uitdaging is¹⁸. De gesprekken tonen dat academies nog meer kunnen inzetten op expertisedeling. Ruim 90% van de leraren geeft aan dat ze hun artistieke en pedagogische competenties maximaal kunnen inzetten in de academie terwijl slechts 63% van de leraren aangeeft dat de academie regelmatig goede onderwijspraktijken van binnen en buiten de academie deelt. Via een doeltreffend personeelsbeleid kan de academie zicht krijgen op de expertise van de leraren en kan ze deze inzetten op de klasvloer en bij de expertisedeling. Daarnaast kunnen academies nog sterker inzetten op een effectieve implementatie van de professionaliseringsinitiatieven en de effecten ervan opvolgen tot in de klas of in het atelier.

¹⁸ In 18% van de onderzochte academies werd een inbreuk gerapporteerd tegen artikel 8 uit het Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 08/05/2009 en tegen artikel 21 uit het Decreet betreffende participatie op school en de Vlaamse Onderwijsraad van 02/01/2004 m.b.t. het hebben van een goedgekeurd professionaliseringsplan.

3.3.5 Afstandsonderwijs

De coronacrisis had een impact op de manier waarop het onderwijsleerproces en de leef- en leeromgeving werden vormgegeven. Tijdens de lockdown schakelde het dko noodgedwongen over op afstandsonderwijs. Academieteams gingen op zoek naar alternatieve manieren om een positief en stimulerend leerklimaat te creëren en de doelen te bereiken. Hierbij hielden ze rekening met de invloed van nieuwe leer- en onderwijsmiddelen en de soms noodzakelijke aanpassingen in onderwijstijd en groeperingsvormen op het artistieke leren.

Het merendeel van de ouders en de leerlingen geeft aan dat vele leraren voor begeleiding zorgden om thuis verder te werken en te leren. Uit de open tekstvelden blijkt herhaaldelijk een appreciatie voor de inspanningen die directies en leraren hiervoor hebben geleverd. Ondanks deze inspanningen geeft een kwart van de leerlingen en de ouders aan dat het afstandsonderwijs voor hen niet haalbaar was.

72% van de leraren geeft aan dat de academie voor voldoende (technische, didactische en organisatorische) ondersteuning voor het afstandsonderwijs zorgde en 75% is het ermee eens dat de academie goede praktijken deelde, vooral over het gebruik van digitale media. Volgens 60% van de leraren zijn er in de academie doelgerichte afspraken over het selecteren van leerplandoelen wanneer een combinatie van contact- en afstandsonderwijs noodzakelijk is.

Uit de gesprekken blijkt dat academieteams geregeld werden geconfronteerd met de grenzen van het afstandsonderwijs in het artistieke leren. Leeractiviteiten met bijzondere fysieke of ruimtelijke vereisten (bv. dans of BAK) of nood aan een synchrone samenwerking tussen leerlingen (bv. groepsmusiceren) of activiteiten die gestoeld zijn op een groepsdynamiek (bv. theater) waren minder geschikt voor afstandsonderwijs. Het afstandsonderwijs bood echter ook kansen om bepaalde kerncompetenties in de verf te zetten. Zo werden vaker de onderzoeksvaardigheden van de leerlingen aangesproken, prikkelde het maken van opnamen hun zelfstandigheid en zin voor zelfreflectie, werden er creatieve oplossingen gezocht om zich te presenteren en zagen leraren bij sommige leerlingen een verhoogd leerrendement op het vlak van vakmanschap. Het afstandsonderwijs zorgde met andere woorden voor een tijdelijke verschuiving in het evenwicht van de doelen en stimuleerde de dialoog over een doelgericht kunstonderwijs.

3.4 Kwaliteitszorg

Van academies wordt verwacht dat ze hun kwaliteit ontwikkelen vanuit een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk. Kwaliteitszorg is een cyclisch proces waarbij de academie haar eigen kwaliteit systematisch en betrouwbaar evalueert en waarbij ze op basis van die evaluaties de kwaliteit verankert of bijstuurt.

3.4.1 Cyclische evaluatie

Om de onderwijskwaliteit te garanderen, is het noodzakelijk dat de academie haar werking op geregelde basis evalueert volgens een zelfgekozen systematiek die doeltreffend is. Deze evaluatie is geen eenmalig gegeven maar een voortdurende, zich herhalende beweging die steeds verder bouwt op de vaststellingen van de vorige evaluaties in functie van een continue groei van de onderwijskwaliteit.

Uit figuur 7 bleek reeds dat 49% van de onderzochte academies voldoet aan de verwachtingen inzake cyclische evaluatie of deze overstijgt.

Uit de gesprekken blijkt dat de meeste academies een aantal aspecten van de academiewerking evalueren, zoals het artistiek-pedagogisch project, de vormgeving van de onderwijsleerpraktijk, de

leef- en leeromgeving of de aanvangsbegeleiding. In de verslagen hebben we de cyclische evaluatie van de evaluatiefiches regelmatig als sterk punt genoteerd. Sommige academies ontwikkelden een eigen kwaliteitsplan om de onderwijskwaliteit te monitoren. Ongeveer 13% van de academies uit de verkennende onderzoeken organiseert de evaluaties systematisch volgens het referentiekader voor onderwijskwaliteit (het OK). Hoewel de overgrote meerderheid van de leraren in de bevraging aangeeft dat hun academie een duidelijke kijk op kwaliteitsvol onderwijs heeft, gaat slechts 62% van hen akkoord met de stelling dat de academie regelmatig verschillende aspecten van haar onderwijs evalueert om een goed zicht te krijgen op haar sterktes en zwaktes.

Bij het evalueren van de kwaliteit van het onderwijskundig beleid kunnen academies nog beter nagaan of de genomen maatregelen en afspraken wel doelgericht zijn, dat ze met andere woorden het leren en de ontwikkeling van de leerling effectief ten goede komen zonder onnodige planlast te veroorzaken. Binnen de systematische evaluatie verdient het evalueren van de omgang met de doelen meer aandacht. Dit betekent dat academies nog gericht kunnen nagaan of de afspraken over het realiseren van de onderwijsdoelen voldoende worden opgevolgd, bijvoorbeeld de afspraken over welke doelen waar en wanneer in het curriculum aan bod komen, nagaan of lerarenteams op het verwachte beheersingsniveau aan de doelen werken, ... Hetzelfde geldt voor de evaluatie van de leerlingenevaluatie, bijvoorbeeld nagaan of de beoordelingscriteria en de feedback voldoende zijn afgestemd op de doelen. Het niveaudecreet dko stelt op dit vlak een duidelijke verwachting, namelijk dat de academie expliciteert hoe ze de kwaliteit van het proces van de leerlingenevaluatie bewaakt¹⁹.

Samenvattend kunnen we stellen dat academies nog kansen laten liggen om hun onderwijskwaliteit systematisch te evalueren en bij elke cyclus de kwaliteit verder te ontwikkelen²⁰.

3.4.2 Betrouwbare evaluatie

Een betrouwbare evaluatie is onderbouwd en gebeurt door een academieteam dat voldoende informatiegeletterd is. Informatiegeletterdheid verwijst naar het doelgericht inzetten van kwalitatieve en kwantitatieve gegevensbronnen om het beleid in de academie vorm te geven. Data ondersteunen de beeldvorming en zijn daarom een belangrijk element in de kwaliteitszorg. Bij het zelf analyseren en evalueren van de onderwijskwaliteit gebruikt de academie diverse relevante bronnen en betreft ze belanghebbenden. De resultaten en effecten die de academie bij de leerlingen bereikt, spelen hierin een nadrukkelijke rol, samen met de context- en inputkenmerken.

Van de onderzochte academies voldoet 78% aan de kwaliteitsverwachtingen van een betrouwbare evaluatie van de kwaliteit. In de verslagen hebben we als sterk punt aangehaald dat de meeste academies gebruik maken van kwalitatieve en kwantitatieve informatie om de eigen onderwijskwaliteit te evalueren. Ze baseren zich daarbij op uiteenlopende bronnen zoals de inschrijvings- en doorstroomcijfers, omgevingsanalyses, occasionele bevragingen en gesprekken. Ze betrekken meestal relevante partners zoals leerlingen, ouders of externe partners, zowel op formele als op informele wijze. De coronacrisis was voor heel wat academies een aanleiding om de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk te evalueren door betrokkenen te bevragen over het welbevinden, de nood aan ondersteuning en de vormgeving van het afstandsonderwijs. Enkele academies baseren zich

¹⁹ In 19% van de onderzochte academies werd een inbreuk gerapporteerd tegen artikel 60 uit het Decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs van 09/03/2018 m.b.t. het expliciteren van de wijze waarop de academie de kwaliteit van het evaluatieproces bewaakt.

²⁰ In 47% van de onderzochte academies werd een inbreuk gerapporteerd tegen artikel 6 uit het Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 08/05/2009 m.b.t. de eigen kwaliteit systematisch onderzoeken en bewaken.

op vakliteratuur om hun evaluaties te onderbouwen, bijvoorbeeld bij het zoeken naar criteria voor een kwaliteitsvolle schriftelijke feedback.

Sommige academies kunnen verdere stappen zetten naar een betrouwbare evaluatie van hun onderwijskwaliteit. Vanuit een duidelijk beeld over wat ze willen evalueren, kunnen ze gericht op zoek gaan naar geschikte gegevens en bepalen welke relevante partners hen deze informatie kunnen verschaffen. Ze kunnen de betrouwbaarheid nog verhogen door de kwaliteit van hun onderwijs af te toetsen aan de leerresultaten van de leerlingen (hun artistieke producten). Vanuit een analyse van het artistiek product (bv. een groepstentoonstelling, een toonmoment, een concert, ...) kunnen academieteams factoren uit de onderwijsleerpraktijk die het leerresultaat beïnvloeden, detecteren, analyseren en waar nodig borgen of bijsturen. Ook leereffecten op langere termijn vormen een belangrijke bron van informatie. Vanuit een analyse van bijvoorbeeld doorstroomcijfers kan een academie zicht krijgen op kwetsbare schakelmomenten in het curriculum en op zoek gaan naar oorzaken en oplossingen.

3.4.3 Borgen en bijsturen

Wanneer de academie via een systematische, cyclische en betrouwbare evaluatie zicht heeft gekregen op haar sterke punten en haar werkpunten, kan ze verankeren wat goed loopt in haar werking en bijsturen wat aanpassing vergt, bijvoorbeeld onder invloed van een veranderende context.

Academies leveren inspanningen om wat kwaliteitsvol is te bewaren en verbeteracties te ontwikkelen voor hun werkpunten. In 78% van de academies voldoet het borgen en bijsturen aan de kwaliteitsverwachtingen uit het OK. Zowel op het vlak van borgen als van bijsturen hebben we vaak sterke punten gerapporteerd in de verslagen. Uit de gesprekken blijkt dat academies vaak kiezen voor een pragmatische en gedoseerde aanpak met voldoende draagvlak in het lerarenteam om werkpunten weg te werken. De overgrote meerderheid van de leraren gaat akkoord met de stelling dat de academie inspeelt op veranderende contexten zoals de coronacrisis en het nieuwe decreet. De meerderheid van de leraren vindt ook dat de academie er beter in slaagt om wat goed loopt te bewaren (88% akkoord) dan om wat niet goed loopt bij te sturen (80% akkoord). Ongeveer 70% van de ouders en de leerlingen geeft aan dat de academie inspanningen levert om de eigen kwaliteit te verbeteren. Enkele academies communiceren intern over hun sterke punten en voeren een dialoog over de kwaliteitsontwikkeling met de teamleden of externen.

Eerder onderzoek van de onderwijsinspectie²¹ toonde al aan dat academies wendbare organisaties zijn. Dat blijkt uit de vele bijsturingen om de kwaliteit van het afstandsonderwijs te optimaliseren. Leerlingen en ouders geven in de bevragingen aan dat veel leraren doorheen de coronacrisis gegroeid zijn in het geven van afstandsonderwijs. Ze merken in de open tekstvelden op dat er op het vlak van ICT-vaardigheid sterke verschillen tussen leraren bestaan. We hebben meermaals vastgesteld dat academies de opportuniteiten van het digitale leren in het afstandsonderwijs een plaats (willen) geven in de reguliere academiewerking. Denk hierbij aan het inzetten van audiovisueel materiaal tijdens de instructie of bij de evaluatie, het digitaal archiveren en ter beschikking stellen van lesmateriaal of artistieke producten.

De grootste uitdaging blijft het *systematisch* opsporen van werkpunten en het *structureel* verankeren van sterke punten, onder meer via het doelgericht verspreiden van interne expertise.

²¹ zie [Resultaten belronde deeltijds kunstonderwijs \(04/05/2020\)](#)

4 Conclusie en aanbevelingen

Tussen oktober 2020 en december 2021 organiseerde de onderwijsinspectie verkennende onderzoeken om een antwoord te vinden op de vraag in welk mate academies hun onderwijskundig beleid en de bijhorende kwaliteitsontwikkeling vormgeven in veranderende contexten. De recente omschakeling naar een dko dat inzet op competentiegericht onderwijs en academies meer autonomie en verantwoordelijkheid geeft, stelde academieteams voor grote uitdagingen om het kunstonderwijs kwaliteitsvol vorm te geven. De coronacrisis vormde een bijkomende uitdaging en noodzaakte het volledige onderwijsveld tot aanpassingen. Via documentenanalyse, online bevestigingen van belanghebbenden en gesprekken in alle academies die nog niet waren doorgelicht sinds de start van het nieuwe decreet konden we achterhalen in welke mate academies hun onderwijskundig beleid en de bijhorende kwaliteitsontwikkeling vormgeven in veranderende contexten. Door de online bevestigingen ook aan te bieden aan de academies die reeds werden doorgelicht, werden vrijwel alle academies in het onderzoek betrokken en kregen we een breed en betrouwbaar zicht op de stand van zaken in het Vlaamse dko. Tegelijkertijd trachtten we de academies doorheen de verkennende onderzoeken te stimuleren om hun onderwijskwaliteit ook in uitdagende tijden verder vorm te geven.

We formuleerden in 54% van de academies die een verkennend onderzoek kregen de **conclusie** om de kwaliteit van de kwaliteitsontwikkeling te *borgen*, in 30% om de ontwikkelingskansen te benutten en in 16% om de tekorten weg te werken.

Op het vlak van **visie en strategisch beleid** stelden we vast dat academies meestal een duidelijk en gedragen beeld hebben over de wijze waarop ze kunstonderwijs kwaliteitsvol willen organiseren en welke waarden daarbij belangrijk zijn. Duidelijke strategische doelen gekoppeld aan en geïnspireerd door die visie kunnen haar echter nog meer zichtbaar maken in het onderwijskundig beleid.

De nieuwe **onderwijsdoelen** vinden geleidelijk ingang in de academiewerking. Academies zijn bezig de leerplandoelen in kaart te brengen, beheersingsniveaus voor de verschillende graden te expliciteren en vakken of graden inhoudelijk op elkaar af te stemmen. Een sterk onderwijskundig beleid begint met een duidelijke visie op en inhoudelijke invulling van de artistieke competenties en de leerplandoelen, dit zowel op het vlak van leerinhouden, verwachte beheersingsniveaus, inzetbare werkvormen als op het vlak van evaluatievormen.

Academies investeren in het geven van ontwikkelingsgerichte (schriftelijke) **feedback** en streven naar een efficiënt gebruik van de evaluatiefiches. Ze kunnen de kwaliteit van de **leerlingenevaluatie** nog versterken. Vanuit een heldere en gedragen visie op evaluatie en haar functie binnen artistieke leerprocessen kunnen academieteams doelgerichte afspraken maken over de evaluatievormen en beoordelingscriteria, over een kwaliteitsvolle feedback of over het doel van de evaluatiefiche. Dit alles zal de validiteit, de betrouwbaarheid en de transparantie van de leerlingenevaluatie ten goede komen.

Uit de verkennende onderzoeken bleek dat academies veel aandacht schenken aan de **leerlingenbegeleiding**. De balans houden tussen de leervraag van de leerlingen en de te realiseren onderwijsdoelen blijft een uitdaging, zeker in een context waarin veel leerlingen en ouders het dko eerder als vrijetijdsbesteding dan als formeel onderwijs beschouwen. Het toenemend aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften stelt de draagkracht van sommige academies op de proef omdat de specifieke expertise en omkadering er ontoereikend is.

Academies bieden de leraren op verschillende manieren *ondersteuning* bij het implementeren van het nieuwe decreet en het vormgeven van afstandsonderwijs. Op het vlak van **professionalisering** liggen de grootste uitdagingen bij het implementeren van bepaalde kerncompetenties zoals *individuele gedrevenheid tonen, creëren en (drang tot) innoveren* en *onderzoeken*. Academies kunnen de aanwezige expertise binnen het team nog beter in kaart brengen en efficiënter inzetten, als pijler van een sterk professionaliseringsbeleid. De pedagogische begeleidingsdiensten en de lerarenopleidingen kunnen een belangrijke rol spelen in het uitdiepen en versterken van de expertise met betrekking tot specifieke kerncompetenties.

De meeste academies experimenteerden tijdens de coronacrisis met verschillende vormen van **afstandsonderwijs**, veelal digitaal maar ook via alternatieve initiatieven (thuisopdrachten, opnames allerhande, exposities, ...). Wat begon als een manier om contact te onderhouden met de leerlingen groeide met vallen en opstaan uit tot meer doelgerichte vormen van artistiek leren. Met het oog op het toekomstig inzetten van afstandsonderwijs worden academies uitgedaagd om hun ervaringen tijdens de coronacrisis kritisch te evalueren, als onderdeel van hun interne kwaliteitszorg. Dit houdt onder meer in dat ze zicht bewust buigen over de vraag welke doelen haalbaar zijn en op welke wijze de didactische mogelijkheden (o.a. van de digitale media) optimaal kunnen worden benut. Een aantal academies wil de opportuniteiten van het afstandsonderwijs verder exploreren en is vragende partij voor een helder regelgevend kader voor de plaats van het afstandsonderwijs in de reguliere (post-corona) academiewerking.

De grote mate van autonomie die het nieuwe niveaudecreet dko biedt, gaat gepaard met een even grote verantwoordelijkheid om kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden. Academies zetten verschillende bronnen en partners in om aspecten van de academiewerking te evalueren en doen de nodige bijstellingen. Ze staan voor de uitdaging om hun kwaliteit systematisch en cyclisch te evalueren met het oog op het borgen van de sterke punten en het bijsturen van de werkpunten. Wat de **kwaliteitszorg** betreft, blijkt dat academies hun datagebruik doelmatiger kunnen inzetten om de onderwijskwaliteit gerichter en systematischer te evalueren, bij te sturen en zo te versterken. Onderwijskundige aspecten zoals het omgaan met de doelen en de leerlingenevaluatie (ruimer dan de evaluatiefiches) verdienen hierbij speciale aandacht. Academies kunnen de bestaande overlegstructuren (beleidsteam, vakgroep, werkgroepen, ...) meer inzetten om de kwaliteit van hun onderwijs te evalueren en waar nodig bij te sturen.

Algemeen kunnen we stellen dat de academies de **samenhang** in hun beleid nog kunnen versterken. Zo is het maken van doelgerichte afspraken over de evaluatiefiches pas zinvol als de verwachtingen over de onderwijsdoelen voor alle betrokken (leraren, leerlingen, ouders, jury, ...) duidelijk zijn en als de visie (op evaluatie) voldoende scherp en in strategische doelen geformuleerd is. Ook de professionalisering kan pas vorm krijgen als er duidelijke afspraken zijn over welke leraren verantwoordelijk zijn voor welke specifieke (kern)competenties. Beide voorbeelden maken ook de onlosmakelijke link duidelijk tussen de visie, het beleid en de kwaliteitszorg. Via een continue en betrouwbare monitoring kan de academie bijsturen totdat de evaluatiefiches hun beoogde doel hebben bereikt of kan zij continu nagaan of de professionalisering leidt tot sterkere leereffecten bij de leerlingen.

De verkennende onderzoeken toonden aan dat de grootste uitdagingen liggen op het vlak van het *onderwijskundig beleid* en de *cyclische evaluatie*. Een onderwijskundig beleid voeren met het oog op een competentiegericht kunstonderwijs, geschraagd door een doelgerichte kwaliteitsbewaking, is nog

geen vanzelfsprekendheid in het huidige dko-landschap. We stelden vast dat op het vlak van onderwijskundig beleid en kwaliteitszorg een aantal eerder gesignaleerde werkpunten over het doelgericht werken, de leerlingenevaluatie en het systematische en cyclische karakter van de kwaliteitsevaluatie blijven bestaan²². Hoewel sommige academies de beperkingen tijdens de lockdown hebben aangegrepen om op beleidsvlak intensief na te denken over de verdere implementering van het nieuwe decreet, gaven andere aan dat het crisismanagement tijdens de pandemie een sterk beleidsvoerend vermogen heeft gehypothekeerd.

De snelheid waarmee het nieuwe decreet wordt geïmplementeerd, varieert. Sommige academies bevinden zich nog in een explorerende fase, andere lijken er al in te slagen de basiscompetenties en de beroepskwalificaties een concrete invulling te geven tot in de klas of het atelier. Recent onderzoek²³ toont aan dat zowel structurele determinanten (o.a. contextelementen, leiderschapstijl, interne kwaliteitszorg) als culturele determinanten (o.a. afstemming op schoolcultuur en individuele opvattingen van leraren, professionele relaties en collegialiteit) een rol spelen bij het implementeren van onderwijsinnovatie. Hoewel we het organisatorisch beleid niet als dusdanig onderzochten tijdens de verkennende onderzoeken, verwijst het OK naar de impact van bijvoorbeeld een participatief beleid of het responsief en lerend vermogen van het academieteam op de ontwikkeling van de leerlingen. Tijdens de gesprekken en in de fieldnotes van de inspecteurs doken aspecten uit het organisatorisch beleid regelmatig op als succesfactoren in de aanpak van onderwijsinnovatie. Een daadkrachtig beleid dat ruimte maakt voor overleg en participatie en leiderschap vormgeeft vanuit een sterke en gedragen visie, draagt bij tot de onderwijskwaliteit en de ontwikkeling van de leerlingen.

Ondanks deze periode van crisismanagement, de zorg om voldoende draagvlak te behouden bij de leraren en hen ruimte te bieden voor experiment, zagen we doorheen de verkennende onderzoeken dat het gros van de academies er ook in uitdagende tijden in slaagt om de essentie niet uit het oog te verliezen en te blijven focussen op een beleid dat de ontwikkeling van de lerende stimuleert.

²² Zie rapport Niveaudecreet deeltijds kunstonderwijs: één jaar later en Onderwijsspiegel 2021

²³ Kelchtermans, G. (2022) Differentiatie in het kwadraat. De implementatie van proefprojecten gedifferentieerd onderwijs. (KU Leuven – COOLS)

5 Bijlagen

5.1 Ontwikkelingsschalen voor de verkennende onderzoeken dko

Visie en strategisch beleid

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING	OVERSTIJGT DE VERWACHTING
<p>De academie heeft weinig zicht op wat ze met haar onderwijs wil bereiken, hoe ze de academiewerking wil vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Die beperkte visie houdt daarbij weinig rekening met de input en de context van de academie en is in strijd met de regelgeving. Uit de onderwijsleerpraktijk blijkt weinig gemeenschappelijke doelgerichtheid.</p>	<p>De academie weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken. De academie laat kansen liggen om die visie af te stemmen op de input en de context van de academie en op de regelgeving. Ze heeft beperkt zicht op hoe ze haar visie wil realiseren. Daardoor vindt de visie slechts gedeeltelijk ingang in de academiewerking en in de onderwijsleerpraktijk.</p>	<p>De academie weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken, hoe ze de academiewerking wil vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Die visie is afgestemd op de input en de context van de academie en op de regelgeving. Ze vindt breed en zichtbaar ingang in de academiewerking en in de onderwijsleerpraktijk. De academie stimuleert de gezamenlijke verantwoordelijkheid om de visie te realiseren. De academie stuurt haar visie bij waar nodig.</p>	<p>De academie weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken, hoe ze de academiewerking wil vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Die visie is afgestemd op de input en de context van de academie en op de regelgeving. Ze vindt breed en zichtbaar ingang in de academiewerking en in de onderwijsleerpraktijk. De academie stimuleert de gezamenlijke verantwoordelijkheid om de visie te realiseren. Ze stuurt haar visie bij waar nodig. De manier waarop het team de academievisie ontwikkelt en een strategisch beleid voert, is een voorbeeld van goede praktijk.</p>

Onderwijskundig beleid

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING
De academie ontwikkelt de kwaliteit van haar onderwijsleerpraktijk niet of ad hoc. Ze neemt weinig doelgerichte maatregelen. Ze maakt nauwelijks afspraken met de teamleden. Ze ondersteunt de teamleden ruim onvoldoende.	De academie ontwikkelt de kwaliteit van haar onderwijsleerpraktijk, maar doet dat fragmentair of niet academiebreed. De maatregelen zijn nog niet altijd doelgericht en de afspraken zijn niet steeds duidelijk voor alle teamleden. De academie ondersteunt de teamleden in beperkte mate.	De academie ontwikkelt de kwaliteit van haar onderwijsleerpraktijk. Ze geeft de onderwijsleerpraktijk en de professionalisering vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken op academieniveau, deelteamniveau en individueel niveau. Ze ondersteunt de teamleden.

OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De academie ontwikkelt de kwaliteit van haar onderwijsleerpraktijk. Ze geeft de onderwijsleerpraktijk, de professionalisering vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken op academieniveau, deelteamniveau en individueel niveau. Ze ondersteunt de teamleden. De manier waarop de academie haar onderwijskundig beleid voert, is een voorbeeld van goede praktijk.

Cyclische evaluatie van de kwaliteit

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING
De academie evalueert haar academiewerking niet of occasioneel.	De academie evalueert verschillende aspecten van de academiewerking, maar heeft daarbij nog beperkt aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk. De evaluatie is weinig systematisch en cyclisch.	De academie evalueert relevante aspecten van de academiewerking systematisch en cyclisch. Ze heeft daarbij nadrukkelijk aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk.

OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De academie evalueert relevante aspecten van de academiewerking systematisch en cyclisch. Ze heeft daarbij nadrukkelijk aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk. De manier waarop de academie haar kwaliteit cyclisch evalueert, is een voorbeeld van goede praktijk.

Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING
De academie evalueert haar kwaliteit zelden op basis van kwalitatieve en kwantitatieve bronnen of de expertise van relevante partners. Ze besteedt bij haar evaluaties nauwelijks aandacht aan de resultaten en effecten bij de leerlingen. De evaluaties zijn zelden betrouwbaar.	De academie evalueert haar kwaliteit beperkt doelgericht op basis van kwalitatieve en kwantitatieve bronnen. Ze laat kansen liggen om de expertise van relevante partners te betrekken bij haar evaluaties. Ze slaagt er nog weinig in om de resultaten en effecten bij de leerlingen te gebruiken bij haar evaluaties. Zo komt de betrouwbaarheid van de evaluaties in het gedrang.	De academie evalueert haar kwaliteit doelgericht op basis van diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen. Ze betreft bij haar evaluaties relevante partners. Ze besteedt bij haar evaluaties nadrukkelijk aandacht aan de resultaten en effecten bij de leerlingen. De evaluaties zijn betrouwbaar.

OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De academie evalueert haar kwaliteit doelgericht op basis van diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen. Ze betreft daarbij relevante partners. Ze besteedt bij haar evaluaties nadrukkelijk aandacht aan de resultaten en effecten bij de leerlingen. De evaluaties zijn betrouwbaar. De betrouwbaarheid waarmee de academie haar kwaliteit evalueert, is een voorbeeld van goede praktijk.

Borgen en bijsturen

BENEDEN DE VERWACHTING	BENADERT DE VERWACHTING	VOLGENS DE VERWACHTING
De academie heeft geen of weinig zicht op haar sterke punten en werkpunten. Ze borgt onvoldoende wat reeds goed is en ontwikkelt nauwelijks verbeteracties voor haar werkpunten.	De academie heeft een zicht op haar sterke punten en werkpunten, maar dat zicht is onvolledig. Ze bewaart en verspreidt niet altijd wat goed is. Ze laat kansen liggen om haar werking vanuit de evaluaties bij te stellen.	De academie heeft zicht op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt structureel wat kwaliteitsvol is. Ze ontwikkelt systematisch doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.

OVERSTIJGT DE VERWACHTING
De academie heeft zicht op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt structureel wat kwaliteitsvol is. Ze ontwikkelt systematisch doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten. De manier waarop de academie haar sterke punten borgt en haar werkpunten bijstuurt, is een voorbeeld van goede praktijk.

5.2 Hoe hebben de academies het verkennend onderzoek ervaren?

Na afloop van een verkennend onderzoek konden de gesprekspartners een digitale feedbackvragenlijst invullen. Langs deze weg hebben 133 respondenten, zowel directies als teamleden, van 83 verschillende academies ons feedback bezorgd.

De feedbackvragenlijst bevatte 25 vragen in de vorm van stellingen waarbij respondenten telkens konden aangeven in welke mate ze ermee akkoord gingen (zie figuur 15). Daarnaast peilden we via twee open vragen naar suggesties omtrent de bevragingen en het onderzoek.

De respondenten gaven aan voldoende en duidelijk geïnformeerd te zijn geweest over de verkennende onderzoeken hetzij via de website, hetzij via de teamcoördinator. Verder gaven ze aan dat de organisatie van de bevragingen voor leraren, leerlingen en ouders haalbaar was. Ook organisatorisch was het verkennend onderzoek haalbaar en de administratieve lasten waren eerder beperkt.

Uit de stellingen waarin wordt gepeild naar de informatieve waarde van de resultaten kunnen we afleiden dat de online bevragingen zinvolle informatie opleverden. De vorm waaronder de resultaten werden bezorgd is overzichtelijk. Over de gesprekken tijdens het verkennend onderzoek gaven de respondenten aan dat het doel van elk gesprek duidelijk was. De gebruikte taal was toegankelijk en de sterke punten en aandachtspunten werden op een heldere manier meegedeeld. De academieteams gaven ook te kennen dat ze voldoende kansen kregen om hun kwaliteitsontwikkeling en de werking in de veranderende contexten toe te lichten en dat de gesprekken inspiratie gaven om te reflecteren en aan de slag te gaan.

Enkele academies gaven aan dat de vaststellingen van het inspectieteam de reële impact van de veranderende contexten onvoldoende weerspiegelden. Ook registreerden we meermaals een verzoek om de feedback voldoende concreet te maken. Omdat de vragenlijsten in het Nederlands waren opgesteld en enkel digitaal konden worden ingevuld, waren een aantal minderheidsgroepen mogelijk ondervertegenwoordigd.

Wat betreft de bevragingen gaven de respondenten als suggestie mee de gebruikte taal kritisch te evalueren en verder af te stemmen op de verschillende leeftijden van de leerlingen, het taalregister van de leraren en anderstaligen. We kregen ook enkele suggesties om de responsgraad te verhogen. Voor sommige respondenten was het niet duidelijk welk gewicht de bevragingen in het geheel van het onderzoek kregen of hoe ze de resultaten konden interpreteren in het licht van hun eigen kwaliteitsontwikkeling.

We kunnen concluderen dat de verkennende onderzoeken overwegend positief werden onthaald. De stimulerende rol die we wensten op te nemen in deze verkennende onderzoeken, wordt bevestigd. De academies waren overwegend positief over zowel de voorbereidende fase van het onderzoek, over de manier waarop het onderzoek verliep als over de conclusie ervan.

	Helemaal akkoord	Eerder wel akkoord	Eerder niet akkoord	Niet akkoord	NvT/ weet niet	Eindtotaal
2. De informatie op de website onder de rubriek 'verkenkend onderzoek in het deeltijds kunstonderwijs' is begrijpelijk en overzichtelijk.	76	50	1		3	130
3. De website biedt voldoende informatie over het verloop van het verkenkend onderzoek.	73	51	2		3	129
4. De teamcoördinator verstrekte vooraf nuttige bijkomende informatie.	88	27	2	1	9	127
6. De organisatie van de bevraging van de leerlingen is haalbaar voor de academie.	75	37	8		2	122
7. De organisatie van de bevraging van de leraren is haalbaar voor de academie.	90	28	3		1	122
8. De organisatie van de bevraging van de ouders is haalbaar voor de academie.	67	44	6	1	4	122
9. De resultaten van de bevraging van de leerlingen leveren voor de academie zinvolle informatie op.	53	55	11	1	2	122
10. De resultaten van de bevraging van de leraren leveren voor de academie zinvolle informatie op.	56	60	4	2		122
11. De resultaten van de bevraging van de ouders leveren voor de academie zinvolle informatie op.	51	52	14	1	4	122
12. De resultaten van de bevestigingen van de leerlingen, leraren en ouders werden in een overzichtelijke vorm bezorgd.	78	34	5	3	1	121
14. Het onderzoek was organisatorisch haalbaar voor de academie.	86	32	5		2	125
15. Bij de organisatie van het onderzoek waren de administratieve lasten voor de academie beperkt.	64	45	3	2	11	125
16. De bedoeling van elk gesprek was duidelijk.	84	33	5	1	2	125
17. Het inspectieteam gebruikte toegankelijke taal tijdens de gesprekken.	85	30	6	2	2	125
18. De academie kreeg voldoende de kans om haar kwaliteitsontwikkeling en werking in veranderende contexten toe te lichten.	85	28	8	2	2	125
19. Tijdens het reflectiegesprek kreeg de academie kansen om haar inzichten en overwegingen te delen met het inspectieteam.	88	25	7	2	3	125
20. Tijdens het reflectiegesprek gaf het inspectieteam voldoende concrete feedback.	71	36	9	4	5	125
21. De gesprekken met het inspectieteam boden mij inspiratie om te reflecteren en aan de slag te gaan.	80	32	6	3	4	125
22. Tijdens het synthesesprek deelde het inspectieteam op heldere wijze de sterke en aandachtspunten mee.	96	20	6	1	2	125
23. Het inspectieteam heeft in de onderbouwing van haar conclusies voldoende rekening gehouden met de inbreng van de academie (in de vorm van gesprekken, documenten,...)	77	33	7	3	4	124
24. De academie heeft na dit onderzoek een zicht op de sterke punten, ontwikkelkansen en verbeterpunten met betrekking tot de onderzochte aspecten.	84	34	3	2	2	125
25. De vaststellingen van het inspectieteam vormen een herkenbaar beeld van de impact van de veranderende contexten op de cursisten en hoe het centrum zijn beleid daarop afstemt.	61	41	9	5	9	125

Figuur 15: Antwoordfrequenties op feedbackvragen aan beleidsteam.