



ADVIES
Algemene Raad

15 februari 2007

AR/KST/ADV/011

Advies over themazetting onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek

Advies over themazetting onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek

1 Situering

Het besluit van de Vlaamse regering van 7 september 1994 tot regeling van de procedure voor de projecten van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek bepaalt dat de Vlor jaarlijks advies geeft over de prioritaire onderzoeksthema's van OBPWO. De overheid doet jaarlijks een oproep voor concrete thema's. Sinds enkele jaren opteert de Vlor ervoor dit pro-actief te doen zodat de overheid bij de themazetting maximaal kan inspelen op de suggesties van de onderwijsgeledingen. Later dit jaar zal de Vlor op eigen initiatief een meer fundamenteel advies uitbrengen over onderwijsonderzoek in het algemeen.

De gesuggereerde thema's kwamen tot stand na consultatie van de deelraden. De voorstellen omvatten beleidsvoorbereidend, evaluatie- en praktijkrelevant onderzoek.

Aangezien het budget voor OBPWO de voorbije jaren toeliet om een zes- à achttal onderzoeksprojecten te financieren, worden de thema's in volgorde van prioriteit weergegeven.

Dit advies werd op 15 februari 2007 door de Algemene Raad met eenparigheid van stemmen goedgekeurd.

2 Concrete thema's OBPWO

2.1 De relatie tussen beleidsvoerend vermogen en welbevinden en schoolprestaties

Beleidsvoerend vermogen in het leerplichtonderwijs is de laatste jaren niet meer weg te branden uit de onderwijsactualiteit. Er wordt aangenomen dat een school over een voldoende mate van beleidsvoerend vermogen moet beschikken om te kunnen functioneren in een context van toenemende autonomie en de daarbij horende verantwoording. Ook in het onderwijsonderzoek is er al heel wat waardevol werk gebeurd rond beleidsvoerend vermogen. Daarbij ligt de klemtoon vooral op het zoeken naar een adequate omschrijving, het achterhalen van verschillende dimensies en het bepalen van goede indicatoren.

Tot op vandaag is er echter nog geen duidelijk verband aangetoond tussen beleidsvoerend vermogen en de output die een school levert. Output willen we in deze zeer breed definiëren als het welbevinden van leerlingen enerzijds en de leerprestaties anderzijds. Daarnaast zou er een correlatie kunnen bestaan tussen beleidsvoerend vermogen en het welbevinden van personeelsleden en directies. Aanknopingspunten kunnen o.a. gevonden worden in het OBPWO-onderzoek over het functioneren van de directeurs en hun welbevinden¹. Vanuit het secundair onderwijs bestaat er een vraag naar gelijkaardig onderzoek.

¹ Devos, G., Engels, N., Aelterman, A., Bouckenooghe, D. & Hotton, G. (2006) *Het welbevinden en functioneren van directies basisonderwijs*. (OBPWO 03.06)

Het al dan niet bestaan van een verband tussen beleidsvoerend vermogen en de output, kan gevolgen hebben voor het gewicht dat beleidsvoerend vermogen krijgt in het onderwijsbeleid.

2.2 Evaluatie van het participatiedecreet

In 2004 werd er een nieuw participatiedecreet goedgekeurd dat er op gericht was om de bestaande regelgeving rond participatie op school op elkaar af te stemmen en de participatiecultuur in het leerplichtonderwijs te bevorderen. Nu de schoolraden hun derde jaar actief zijn, is het moment gekomen om een eerste evaluatie door te voeren. Een dergelijke evaluatie kan belangrijke informatie aanleveren en eventuele bijsturing mogelijk maken van het participatiedecreet.

In zijn beleidsbrief stelt de minister voor om dit te doen aan de hand van de participatiebarometer. In zijn advies op de beleidsbrief² formuleerde de Vlor reeds vragen bij het gebruik van de participatiebarometer omdat tot op heden de opzet en de mogelijkheden van het instrument niet gekend zijn, evenmin als het gebruik dat de overheid ervan wil maken. Naar verluidt zou de participatiebarometer vooral bedoeld zijn als een instrument dat scholen kunnen inzetten bij een zelfevaluatie. De Vlor vindt in elk geval dat het instrument voldoende ruimte moet laten voor alternatieve benaderingen van participatie zoals ze ook door het participatiedecreet worden mogelijk gemaakt. Hierbij dient er rekening gehouden te worden met de specificiteit van elk onderwijsniveau.

Bij de evaluatie van dit decreet is het belangrijk dat minstens volgende vragen beantwoord worden:

- Zijn de raden³ in alle scholen opgericht? Hoe zijn ze in de praktijk samengesteld? Welke achtergrondkenmerken hebben de vertegenwoordigers in de raden? Welke knelpunten bestaan er bij de samenstelling van de raden?
- Hoe wordt de werking van de raden⁴/de participatie in de school geëvalueerd door de betrokken geledingen? Is er sprake van een toegenomen participatie(cultuur)?
- Hoe verhouden de bevoegdheden overleg, informatierecht, facultatief advies en verplicht advies zich tot elkaar in de werking van de raden?

Een gelijkaardig onderzoek werd uitgevoerd na de invoering van de LOGO's en participatieraden⁵.

2.3 Modellen voor de ondersteuning van leertrajecten in het volwassenenonderwijs

Toeleiding en begeleiding van leertrajecten in het volwassenenonderwijs waren reeds een belangrijke opdracht voor CVO's, maar nu worden deze opdrachten ook expliciet toegewezen in het voorontwerp van decreet betreffende het volwassenenonderwijs.

Het levenslang leren flexibeler organiseren betekent ook dat de cursist tijdens dat flexibele leertraject meer dan voorheen behoefte heeft aan ondersteuning bij het kiezen van relevante

² Algemene Raad, Advies over Beleidsbrief Onderwijs en Vorming 2006-2007, 23/11/2006, p.16

³ Onder 'raden' worden hier verstaan: de schoolraad, de ouderraad, de leerlingenraad en de pedagogische raad.

⁵ Bally, F., Van Heddegem, I., Jegers, M. & Verhoeven, J.C. (1996) *De werking van de participatieraden en lokale schoolraden. Een evaluatie van het basis- en secundair onderwijs*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

leertrajecten. De keuze voor samenhangende leerlijnen bij verschillende aanbieders of in modulaire opleidingen is niet altijd vanzelfsprekend voor cursisten. Het onderzoek brengt in kaart welke instrumenten en procedures centra kunnen ontwikkelen om de studiekeuze beter te ondersteunen en om, samen met cursisten, samenhangende leerlijnen uit te zetten.

Daarnaast hanteren de centra ook meer assessmentprocedures om de competentieniveaus van cursisten in te schatten. Het is duidelijk dat deze werkwijze arbeidsintensief is, tijd vraagt van zowel de cursist als de instelling en een grote begeleidingsdeskundigheid bij de instelling en het team veronderstelt. De Raad vraagt dan ook de ontwikkeling van modellen om de leertrajecten van cursisten beter te ondersteunen.

Een bijzonder aandachtspunt dat eventueel afzonderlijk kan onderzocht worden is de plaats van doelgroepen in het volwassenenonderwijs in relatie tot de ondersteuning van de leertrajecten. Denken we hier onder andere aan allochtonen, mensen met een handicap, senioren,... Daarnaast dienen ook andere maatregelen bekeken te worden die hun participatie in het volwassenenonderwijs kunnen stimuleren.

2.4 Modellen voor vreemdetalenonderwijs in het basis- en secundair onderwijs

Taalinitiatie in het basisonderwijs moet planmatig opgebouwd worden. Dit betekent niet dat taalinitiatie in het Frans de vorm moet aannemen van systematisch taalonderricht. Tijdens de voorbereidende fase van de invoering zal de school moeten uitkijken naar de gepaste materialen voor taalonderricht op basis van mondelinge communicatie. De didactische werkvormen en inhouden moeten speels zijn en gericht op mondelinge interactie en functioneel taalgebruik. De inhoud en de aanpak van taalinitiatie moeten aansluiten op het vervolg in de derde graad en in het secundair onderwijs.

In tegenstelling tot het basisonderwijs gaat het in het secundair onderwijs niet om taalinitiatie maar om het verhogen van de talige competenties van leerlingen.

De inspectie stelde vast dat er een grote nood is aan concrete modellen en ondersteuning over hoe dit in de klas kan verlopen. De taalinitiatie in het basisonderwijs verloopt niet in alle scholen vlot. Leerkrachten voelen zich ook niet vertrouwd met deze opdracht. De inspectie stelt ook vast dat het concept voor het vreemdetalenonderwijs in het basis- en secundair onderwijs verschilt. Dit leidt ertoe dat de overgang tussen basis- en secundair onderwijs ook op dit vlak kan stuiten op drempels.

De Vlor stelt voor dat OBPWO-onderzoek in het kader van construerend onderzoek het concept voor het vreemdetalenonderwijs verder onderbouwt en verdiept en samenhangende leerlijnen ontwikkelt die de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs stimuleren. De samenwerking van scholen met onderzoeksinstellingen kan hiervoor een uitstekende basis vormen.

Om de domeinspecifieke inzichten in te passen in een breder onderwijskundig referentiekader is een nauwe samenwerking vereist tussen algemene didactici en vakdidactici. Het is wenselijk dat de algemene didactische inzichten een vertaling krijgen in de vakdidactiek en dat de inzichten vanuit vakdidactiek de algemene referentiekaders kunnen bevruchten.

2.5 Flexibele groepeeringsvormen in het basisonderwijs

Sinds de invoering van het lestijdenpakket in 1986 kunnen basisscholen zelf bepalen hoe ze hun leerlingen groeperen. Ook het decreet basisonderwijs (1997) stelt duidelijk dat

schoolbesturen vrij de organisatie van het lager en kleuteronderwijs en voornamelijk de indeling in leerlingengroepen kunnen bepalen. Scholen moeten een opvoedings- en leeromgeving creëren die aangepast is aan de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.

In het kader van GOK en voor leerlingen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften zoeken scholen naar modellen om meer onderwijs op maat aan te bieden.

Eén van de methoden om onderwijs-op-maat te bevorderen en mogelijk te maken is het flexibel groeperen van jongeren zodat het onderwijs- en opvoedingsaanbod beter op hun specifieke noden en behoeften kan afgestemd worden en zodat er beter rekening kan gehouden worden met hun specifieke mogelijkheden en beperkingen. Een beschrijvend onderzoek naar binnen- en buitenlandse systemen en ervaringen met systemen waarin basisscholen het leerstofjaarklassen- en gradensysteem doorbreken, zou het denken over meer flexibele groeperingsvormen kunnen ondersteunen. Deze aanpak is al meer gebruikelijk in het buitengewoon basisonderwijs. Toch zou het ook hier nuttig kunnen zijn te zoeken naar goede praktijken om leerlingen te groeperen.

Onder welke voorwaarden leidt dit tot goede praktijkvoorbeelden? Wat zijn de mogelijkheden en grenzen voor de praktijk van scholen en schoolteams? Welke zijn de gevolgen voor het welbevinden van de leerlingen? Wat draagt bij om de drempels te verlagen? Welke procedures hebben goede effecten en welke niet?

De Raad ziet dit als een vorm van praktijkgericht construerend onderzoek.

2.6 Gevolgen van de flexibilisering van het hoger onderwijs

Door de flexibilisering van het hoger onderwijs kunnen studenten hun leerweg individueler vorm geven. De invoering van een creditsysteem maakt immers meer combinaties en variatie mogelijk in opleidingen, instellingen, studieduur, enz. zodat studenten hun leerweg meer kunnen individualiseren. Bestaande beperkingen zijn hierdoor weggevallen. Momenteel is de BaMa-structuur aan zijn derde jaar toe en kunnen de eerste gevolgen van de flexibilisering van het hoger onderwijs voor de loopbanen van de studenten vastgesteld worden.

Vanaf het begin zijn de instellingen uit het hoger onderwijs er zich van bewust dat de flexibilisering van het hoger onderwijs tot een studieduurverlenging zou kunnen leiden. Is het zo dat een creditsysteem leidt tot een langere studieduur of is de studieduur dezelfde gebleven als in het klassieke jaarklassensysteem? Stijgt de ongekwalficeerde uitstroom bij de studenten uit het hoger onderwijs? Doordat de studenten credits verwerven kunnen ze het (foute) idee krijgen dat ze geschikt zijn voor het hoger onderwijs. Is er een verschuiving in de studiekeuze van de studenten? Zorgt het creditsysteem voor een democratisering van het hoger onderwijs? Is er mobiliteit tussen instellingen van het hoger onderwijs? Is er een verschuiving in de voorwaarden om te slagen in het hoger onderwijs zoals taalbeheersing in het Nederlands of een vreemde taal, zelfsturing,...

2.7 De relatie tussen onderwijsvernieuwingen en het beleidsvoerend vermogen van scholen

Scholen worden regelmatig geconfronteerd met onderwijsvernieuwingen die door de overheid worden opgelegd. Uit onderzoek blijkt dat er grote verschillen bestaan tussen de

scholen wat de implementatie van deze vernieuwingen betreft⁶. Het beleidsvoerend vermogen van scholen is hierbij van cruciaal belang.

Een vraag die tot op heden onbeantwoord blijft is die naar de impact van de onderwijsvernieuwingen op het beleidsvoerend vermogen. Neemt het zelfsturend en zelfevaluerend vermogen van scholen toe naar aanleiding van de implementatie van een vernieuwing? Kan een onderwijsvernieuwing een impuls zijn voor het beleidsvoerend vermogen van een school? Aan welke randvoorwaarden moet er voldaan worden opdat een vernieuwing een stimulans kan zijn voor het beleidsvoerend vermogen? Wanneer wordt de overheid ervaren als een stimulator van het proces? Wanneer remt een overheid vernieuwingsinitiatieven af? De proeftuinen zouden zeker meegenomen moeten worden in dit onderzoek.

2.8 Evaluatie-onderzoek naar de meerwaarde van scholengemeenschappen in het basisonderwijs en de plaats van het buitengewoon onderwijs hierin

Vanaf het schooljaar 2005-2006 zijn de scholengemeenschappen in het basisonderwijs gestart voor een periode van zes jaar. De scholengemeenschappen beogen om de basisscholen de voordelen van schaalgrootte te geven, zonder dat de scholen zelf deel uitmaken van een fusie-operatie. De schaalgrootte moet het mogelijk maken om de organisatie van de school te vergemakkelijken en zo allerlei beleids- en beheersproblemen op te lossen. De scholengemeenschappen in het basisonderwijs zijn dan ook vooral een samenwerkingsverband op organisatorisch en managementniveau eerder dan een pedagogisch samenwerkingsverband. Maar het is uiteraard niet uitgesloten dat scholengemeenschappen samen een deel van het pedagogisch beleid uitzetten. Een bijzonder aandachtspunt is de betrokkenheid van het buitengewoon onderwijs in de scholengemeenschappen. Als het de bedoeling is om te komen tot een onderwijscontinuüm, is de plaats van het buitengewoon onderwijs in de scholengemeenschappen een erg wezenlijk gegeven.

De scholengemeenschappen leiden tot een bestuurlijke schaalvergroting en kunnen bijdragen tot een efficiënter beheer en gebruik van de beschikbare middelen van de afzonderlijke basisscholen.

Het OBPWO-onderzoek moet toelaten om zicht te krijgen op de verschillende samenwerkingsmodellen en de voor- en nadelen die ze met zich meebrengen. Naast de managementaspecten van scholengemeenschappen, zal het onderzoek ook peilen naar de concrete effecten van beleidsinitiatieven op de leerprocessen in het bijzonder en op de onderwijskwaliteit in het algemeen. De impact van de schaalgrootte op leerlingenbegeleiding, op het pedagogisch en onderwijskundig beleid moet het uitgangspunt vormen voor het onderzoek. Belangrijk is zeker ook na te gaan onder welke voorwaarden scholengemeenschappen erin slagen de doelstelling om beleids- en beheersproblemen adequater op te lossen, waar te maken. Het gaat hier om evaluatie-onderzoek.

⁶ Van Petegem P., Verhoeven J., Buvens I., Vanhoof J. (2005) *Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen: het gelijke onderwijskansenbeleid als casus*. (OBPWO 02.05)

2.9 Kritische succesfactoren voor afgestudeerden met functiebeperkingen in het lerarenambt

Het thema diversiteit is steeds nadrukkelijker aanwezig in het hoger onderwijs. De engagementsverklaring 'Diversiteit als meerwaarde' is hierbij een gedeeld vertrekpunt. Studenten met functiebeperkingen vormen één van de specifieke doelgroepen met eigen noden. De toegankelijkheid van het lerarenambt voor deze studenten wordt belangrijk geacht omdat zowel studenten van de lerarenopleiding als leraren een belangrijke sensibiliserende en vormende rol kunnen spelen voor leerlingen en leraren, studenten en lerarenopleiders.

Vanuit dit perspectief bestaat de nood naar wetenschappelijk onderzoek over de kritische succesfactoren voor het afstuderen van mensen met een functiebeperking in de lerarenopleiding. Volgende thema's dienen hierbij betrokken te worden: welke facilitoren kunnen hiervoor ingezet worden, welke financiering kan hiervoor aangewend worden, het aftoetsen van de basiscompetenties, bekwaamheidsbewijzen en stageregelingen, ondersteuning voor de opleidingsteams,...

Mia Douterlungne
administrateur-generaal

Ann Demeulemeester
voorzitter