

Advies over OBPWO (procedure en prioritaire thema's)

1 Situering

De minister vraagt de Vlor elk jaar om advies over de nieuwe thema's voor onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO). Dit gebeurt op basis van art. 4 van het besluit van de Vlaamse regering van 7 september 1994. Dit besluit regelt de procedure voor de projecten van OBPWO-onderzoek.

De Vlor ontving nog geen formele adviesvraag. Toch besliste het vast bureau om op eigen initiatief en vooraleer de hele procedure is afgerond een aantal thema's te suggereren aan de minister. Ook dit jaar zal de Vlor deze werkwijze volgen.

Dit advies is uitgebracht op de Algemene Raad van 17 februari 2004 met eenparigheid van stemmen. Er waren vijf onthoudingen.

2 Voorstellen voor een optimalisering van de procedures

2.1 De nood aan praktijkgericht onderzoek

Het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek richt zich enerzijds op het beleid en anderzijds op de onderwijspraktijk. In de themata die in de voorbije jaren naar voren zijn geschoven, kreeg het beleidsgerichte onderzoek heel wat aandacht. Zonder afbreuk te doen aan het belang van het beleidsgericht onderzoek, pleit de Vlor ervoor om in de toekomst evenveel middelen ter beschikking te stellen voor het praktijkgericht onderzoek. Leerkrachten en directies ervaren de nood om in hun handelen te kunnen terugvallen op inzichten en resultaten van wetenschappelijk onderzoek.

We illustreren het belang van dat praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek aan de hand van een tweetal voorbeelden.

Uit de probleemverkenning van de Vlor over een optimalisering van het onderwijs voor kinderen met zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen blijkt dat er heel wat onderzoek is gedaan naar de omschrijving en de genese van gedrags- en emotionele problemen bij kinderen en jongeren. Maar er zijn maar weinig bruikbare handvatten te vinden gebaseerd op wetenschappelijke evidentie om adequate onderwijsleersituaties te organiseren voor deze jongeren. De inzichten over de problemen van de jongeren worden niet vertaald naar een orthodidactische en orthopedagogische aanpak.

We pleiten er ook voor om vakdidactische en domeinspecifieke probleemstellingen op te nemen binnen het OBPWO-onderzoek. Er bestaat te weinig didactisch onderzoek op domeinspecifieke knelpunten zoals op het vlak van het vreemde talenonderwijs.

Het onderzoek zou zich kunnen richten op de 'pedagogical content knowledge', nl. de kennis en evaluatie van de diverse wijzen waarop leerkrachten domeinspecifieke vakinhouden kunnen overdragen en de moeilijkheden die zich daarbij kunnen voordoen. Dit onderzoek moet zich niet beperken tot traditionele vakinhouden maar biedt ook de kans om soms verstarde kennisstructuren opnieuw in vraag te stellen en te heroriënteren op nieuwe behoeften. De essentiële samenhang van een vakdiscipline zal echter steeds bewaakt worden.

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 inzichten vanuit vakdidactiek de algemene referentiekaders kunnen bevruchten. De implementatie van goed onderzoek kan mank lopen door communicatiestoornissen tussen een algemeen onderwijskundige benadering en het domeinspecifieke begrippenkader met de eraan gekoppelde didactische vormgeving.

2.2 Een valorisering van de resultaten voor de school- en klaspraktijk

Naast praktijkgerichte vraagstellingen zou het OBPWO-onderzoek nog meer aandacht moeten besteden aan de vertaling van de inzichten naar de klas- en schoolpraktijk. De laatste jaren zijn al duidelijke inspanningen gebeurd om de resultaten van onderwijskundig onderzoek aan een breder publiek kenbaar te maken. We denken dan aan de website, aan de brochures met onderzoeksresultaten voor een breed publiek, aan de bekendmaking via schooldirect en lerarendirect, ... Maar de bruikbaarheid van onderzoek zou nog verhoogd worden als de onderzoekers, in samenspraak met betrokkenen, de didactische en pedagogische consequenties van hun bevindingen zouden expliciteren. Deze goede praktijken zouden inspirerend kunnen zijn voor andere scholen en leerkrachten. Daarom moet er ook actief gezocht worden naar kanalen om dergelijke inzichten breed kenbaar te maken. Uiteraard is dit geen pleidooi om vanuit de overheid één bepaald model van handelen naar voren te schuiven.

De Vlor vraagt ook om bij praktijkgericht onderzoek in de eindfase de inzichten en conclusies te toetsen aan een panel van ervaringsdeskundigen die representatief zijn voor het onderzochte thema. Dit zou de praktijkrelevantie van de aanbevelingen in sterke mate kunnen verhogen.

2.3 Gerichte inspanningen voor onderwijskundig onderzoek

De Vlor merkt op dat het OBPWO-onderzoek slechts een van de financieringskanalen zijn voor onderwijskundig onderzoek. Naast het OBPWO-onderzoek bestaan er diverse steunpunten zoals het steunpunt schoolloopbanen, het steunpunt NT 2, het steunpunt ICO, ... Deze steunpunten bieden de scholen eveneens modellen aan om hun pedagogische en didactische praktijk te optimaliseren. Deze modellen zijn eveneens de onderwijskundige vertaling van inzichten uit onderwijskundig onderzoek. De Vlor vraagt naar gerichte inspanningen om het onderwijskundig onderzoek binnen

OBPWO en het steunpunt op elkaar en op de noden van het beleid en de onderwijspraktijk af te stemmen. De Vlor vroeg bij eerdere gelegenheden al om het onderzoek meer planmatig te organiseren door middel van onderzoeksprogrammering.

De Vlor herinnert ook aan zijn standpunt geformuleerd in het memorandum voor een volgende regering waarin hij pleitte voor meer investeringen zowel in het fundamentele onderwijskundig onderzoek als in het ontwikkelingswerk. De OESO stelt immers vast dat heel wat lidstaten te weinig investeren in onderwijsonderzoek in vergelijking met andere sectoren.

2.4 Samenstelling van de stuurgroepen

De Vlor vraagt om de stuurgroepen samen te stellen met voldoende betrokkenheid vanuit de onderwijspraktijk en vanuit de onderzochte sector. Dit laat toe om de onderzoeksdesign en de aanpak in een bredere groep te toetsen. Een brede instemming over de aanpak kan de relevantie en de kwaliteit van het onderzoek versterken.

3 Prioritaire themata

3.1 Omgaan met stress en onbehagen bij leerlingen op school

De Vlor stelt vast dat jongeren de taak- en studiebelasting op school wel eens als erg hoog ervaren. Er zijn de eisen die voortvloeien uit de vakinhouden; er zijn vakoverschrijdende projecten. Leerlingen vinden deze vakoverschrijdende aanpak meestal erg boeiend maar ze ervaren ook dat deze “extra’s” bovenop de eisen komen die gesteld worden vanuit de vakinhoudelijke vereisten. Daarnaast voeren scholen ook nieuwe werkvormen en pedagogische en didactische strategieën in zoals zelfstandig leren, flexibeler organisatievormen, participatie ...die van de leerlingen andere competenties en strategieën vereisen. Ook deze nieuwe aanpakstrategieën zijn bedoeld om leerlingen te stimuleren en succeservaringen mee te geven.

De taak- en studiebelasting wisselt ook in de loop van een schooljaar. Het zou wenselijk zijn dat de scholen een beleid voeren om de taak- en studiebelasting (zelfstandige opdrachten, toetsen, huiswerk, andere vormen van evaluatie ...) voor de leerlingen evenwichtig te plannen en te spreiden.

De Vlor zou het wenselijk vinden dat de overheid onderzoek opzet om de taak- en studiebelasting van de leerlingen beter in kaart te brengen. Tegelijk kunnen nieuwe didactische strategieën impact hebben op het welbevinden van leerlingen. De Vlor vindt dat de relatie tussen taakspanning en nieuwe didactische strategieën enerzijds en het welbevinden van leerlingen anderzijds zeker deel moet uitmaken van het onderzoek.

Een specifiek aspect van stress voor lerenden vormen conflicten met leerkrachten, met leden van het schoolteam. De manier waarop scholen met dergelijke conflicten omgaan en de aangepastheid van de klachtenprocedures is een ander aspect van het onderzoek.

Hierbij is het zeker wenselijk om ook het perspectief van de leerkrachten mee te nemen :

- hoe kijken zij aan tegen de taak- en studiebelasting van de leerlingen
- hoe zien ze de wisselwerking tussen de noodzakelijke verwerking van de leerinhouden en de taakbelasting? Hoe interfereren nieuwe en traditionele werk- en evaluatievormen met elkaar?

Leerlingen komen ook naar school met zorgen en behoeften die voortvloeien uit de thuissituatie, hun omgang met vrienden of uit de schoolsituatie zelf. Deze socio-emotionele behoeften kunnen van die aard zijn dat ze hinderend zijn voor het leren en functioneren van de jongere op school. Vanuit de druk die jongeren ervaren, hebben ze behoefte aan sociaal-emotionele ondersteuning. Scholen zoeken naar modellen voor interne en externe leerlingenbegeleiding om adequaat om te gaan met de socio-emotionele behoeften van jongeren. Het is wenselijk dat onderzoek de voorwaarden verkent om leerlingenbegeleiding te organiseren op school.

3.2 Evaluatie-onderzoeken

De Vlor herinnert aan het feit dat in diverse decreten evaluatie-onderzoek wordt vooropgesteld. We denken dan aan de eindtermen, het decreet op het CLB en dat op het volwassenenonderwijs. De Vlor betreurt dat er geen planning bestaat, geen specifieke middelen en ook geen afspraken om deze evaluatie-onderzoeken te verrichten. De Vlor is nochtans overtuigd van het feit dat een grondige evaluatie van een vernieuwing heel wat relevant materiaal kan opleveren om het beleid te sturen op basis van objectieve gegevens.

3.2.1 Eindtermen en ontwikkelingsdoelen

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basisonderwijs zijn officieel van toepassing vanaf 1 september 1998. Het decreet zelf stelde dat de eindtermen zouden worden geëvalueerd nadat een periode van zes jaar was doorlopen. Een herziening is in het vooruitzicht gesteld vanaf 2005. Voor het secundair onderwijs is een evaluatie niet ingeschreven maar zou dit evenzeer wenselijk zijn.

Het eindtermenconcept werd ontwikkeld als een onderdeel van een globaal kwaliteitssystem. Eindtermen zijn binnen dit systeem bedoeld als een instrument van de overheid met een criteriumwaarde.

De volgende vragen willen we graag beantwoord zien:

- In hoeverre zijn de ET/OD een criterium voor het didactisch handelen van de leerkrachten, met andere woorden in hoeverre zijn ze richtinggevend voor
 - o de inhoud van hun onderwijsaanbod;
 - o de werk- en organisatievormen die zij gebruiken;
 - o de leermiddelen die zij gebruiken;
 - o de toetsen en evaluatievormen die zij gebruiken;
 - o het formuleren van adviezen en beslissingen over de studieloopbaan van de leerlingen?

- Worden de vakoverschrijdende eindtermen geïntegreerd ? als een project aangeboden ? onder andere vormen aangebracht?
- Zijn de leerkrachten tevreden over het kerncurriculum voor het basisonderwijs zoals vervat in de OD/ET, met andere woorden zijn ze tevreden over
- het volume van de OD/ET in relatie tot de beschikbare tijd;
- de inhouden;
- de moeilijkheidsgraad voor de beoogde leeftijdsgroep;
- de aansluiting bij de interesse en de leefwereld van de beoogde leeftijdsgroep?
- In hoeverre ervaart de leerkracht voldoende professionele ruimte om, rekening houdend met de OD/ET, mee vorm te geven aan zijn onderwijsaanbod?

Dit onderzoek vereist een survey bij een voldoende grote en representatieve steekproef van directeurs en leerkrachten.

Het eindtermenconcept verwijst naar een maatschappelijk gedragen en gelegitimeerde consensus over minimumdoelen voor een onderwijsniveau. Bij een evaluatie van de eindtermen is het wenselijk te peilen naar de manier waarop de samenleving nu aankijkt tegenover de doelen voor het onderwijsniveau. Daarom moet het middenveld betrokken worden bij een evaluatie van de eindtermen.

Aan de vertegenwoordigers van maatschappelijke groeperingen wordt gevraagd naar hun perceptie van de actualiteitswaarde van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen :

- welke maatschappelijke nieuwe tendensen moeten in de toekomst verdisconteerd worden?
- De bevraging moet daarbij ook voldoende aandacht ontwikkelen voor de maatschappelijke consensus inzake de leergebied/vakoverschrijdende eindtermen.

3.2.2 Een evaluatie van het decreet op de CLB

De Vlor drong al diverse keren aan om evaluatieonderzoek te doen naar de mate waarin de herprofilering van de CLB's slaagt, welke problemen of belemmerende factoren er optreden, ... Ook diverse tussentijdse beleidsinterventies (bijv. integrale jeugdhulp, inentingen..) beïnvloeden de mogelijkheden van CLB's om een nieuwe rol op te nemen. De Vlor stelt ook vast dat nieuwe decreten instellingen creëren die bevoegdheden krijgen die interfereren aan taken van de CLB's of aan de begeleidende rol van de school, zonder dat er evaluatiegegevens beschikbaar zijn over de implementatie van het CLB-decreet. Het is belangrijk om hierbij ook het perspectief van de school mee te nemen: in welke mate slaagt de klassenraad erin om leerlingen te oriënteren in hun schoolloopbaan? Hoe gaan onderwijsinstellingen om met leerlingenbegeleiding? Ook de manier hoe leerlingen de herprofilering van de CLB's ervaren, verdient onderzoek.

De Vlor wijst erop dat uit de hoorzitting in het Vlaams Parlement over het decreet een aantal pijnpunten zijn aangegeven. Onderzoek zou deze pijnpunten kunnen analyseren en zoeken naar verklaringen ervoor.

3.2.3 Een evaluatie van het decreet op het volwassenenonderwijs

Het decreet op het volwassenenonderwijs van 1999 stelde een evaluatie in het vooruitzicht in 2004-2005. Tegelijk is er een vraag om het volwassenenonderwijs beter in te passen in een globaal stelsel voor levenslang en levensbreed leren en om dit beter toe te snijden naar de leerbehoeften van volwassenen. Maar aan de andere kant zijn er geen objectieve gegevens beschikbaar over de mate waarin het volwassenenonderwijs leemtes zou vertonen of onvoldoende tegemoet te komen aan maatschappelijke behoeften. De Vlor vindt het daarom noodzakelijk dat er onafhankelijke onderzoeksgegevens voorhanden zijn om het debat over vernieuwingen in het volwassenenonderwijs op een goede manier te voeren.

3.2.4 Gelijkekansenbeleid

De Vlor herhaalt eveneens zijn vraag om evaluatieonderzoek bij het gelijke kansenbeleid. Momenteel loopt een OBPWO-onderzoek over de mate waarin scholen een adequaat beleid voor gelijke kansen opzetten en implementeren. De focus ligt hier op de zelfevaluatie.

De Vlor dringt aan op een ruimer evaluatieonderzoek over het gelijkekansenbeleid. In zijn advies van 18 december 2001 pleitte de raad al voor de integratie van een longitudinaal onderzoek over de implementatie van het geïntegreerd gelijke kansenbeleid in het concept zelf van het beleid. De timing van dit onderzoek moet samenvallen met de implementatie van het geïntegreerd gelijkekansenbeleid. Naast een uitklaring van het concept van waaruit het gelijkekansenbeleid wordt vormgegeven, moeten in het onderzoek ook de volgende elementen aan bod komen : de leerlingenstromen en de effecten ervan voor het BuSO en DBSO, de leerlingenpopulatie in multiculturele scholen, de schoolloopbanen van neveninstromers, de indicatoren, de wegingscoëfficiënten, het budget, de minimumgrens voor de toekenning van de middelen en de evaluatiecriteria.

3.3 Competentiegericht onderwijs

De Vlor pleitte er in eerdere adviezen voor dat onderwijs meer competentiegericht zou worden. Hoewel een competentiegericht onderwijs meestal aan de orde komt in discussies over de toekomst van het beroepsgericht onderwijs, moet het niet hiertoe worden beperkt. Competentiegericht onderwijs opent perspectieven voor een betere integratie van kennis, vaardigheden en attitudes en is duidelijker ingebed in de realiteit. Door deze levensechtheid is het ook meer motiverend dan klassieke onderwijsconcepten. Competentiegericht onderwijs sluit ook beter aan bij behoeften van jongeren en volwassenen in het kader van het levenslang en levensbreed leren. Onderzoek zou de implicaties en de kritische succesfactoren in kaart kunnen brengen om meer competentiegericht te werken in het onderwijs. De vraag rijst of het concept van de eindtermen en de invulling die er nu aan gegeven is, wel spoort met de wens om meer competentiegericht te werken in het onderwijs. Een ander specifiek luik in deze problematiek is deze naar de mogelijke evaluatievormen om competenties te beoordelen en in te schatten.

Competentiegericht onderwijs impliceert dat onderwijs vertrekt vanuit datgene wat iemand al kan en nauwer aansluit bij de reële leerbehoeften. Dit betekent dat leertrajecten specifiek en individueler kunnen worden. Het individu heeft een

grotere verantwoordelijkheid om zijn competenties op peil te houden en zijn leren te sturen. Toch blijkt dat het een moeilijke opgave is voor sommige mensen om een levensloopbaan uit te tekenen. Dit vergt competenties om te reflecteren op het eigen functioneren en de ontwikkelingsbehoeften. Het vergt inzicht in eigen toekomstperspectieven en verwachtingen. Het vergt ook een inzicht in het educatieve aanbod dat best past bij de eigen ontwikkelingsbehoeften. Voor sommige mensen zal ondersteuning bij het maken van deze keuzes een noodzaak zijn. Zowel op het Vlaamse als op het Europese niveau lopen daarom heel wat discussies over het concept van de levensloopbaanbegeleiding en de trajectbegeleiding. Het zou wenselijk zijn om het concept trajectbegeleiding en studiekeuzebegeleiding vanuit deze nieuwe ontwikkelingen te verruimen. OBPWO-onderzoek zou dit concept kunnen helpen vertalen naar het onderwijs.

3.4 Ouderparticipatie

Recent OBPWO-onderzoek bracht de participatiebehoeften van ouders in kaart. Hiermee is een eerste stap gezet maar er blijkt ook behoefte aan vervolgonderzoek. Om echte participatie van alle ouders tot een realiteit te maken, is er behoefte aan meer concrete modellen en strategieën. Daarom pleiten we voor een vervolgonderzoek dat modellen in kaart brengt voor ouderparticipatie en meer specifiek voor ouders die niet zo gemakkelijk te bereiken zijn via de klassieke kanalen.

3.5 Flexibele groepeeringsvormen in het basisonderwijs

Sinds de invoering van het lestijdenpakket in 1986 kunnen basisscholen zelf bepalen hoe ze hun leerlingen groeperen. Ook in het decreet basisonderwijs (1997) wordt duidelijk gesteld dat de schoolbesturen vrij de organisatie van het lager en kleuteronderwijs en voornamelijk de indeling in leerlingengroepen kunnen bepalen. Er wordt wel aan de scholen gevraagd om een opvoedings- en leeromgeving te creëren die aangepast is aan de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen. Ook in het kader van het beleid met betrekking tot gelijke kansen en het streven naar inclusie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften onderstreept de overheid het belang van het aanbieden van onderwijs op maat.

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 beter rekening gehouden kan worden met hun specifieke mogelijkheden en beperkingen. Een beschrijvend onderzoek naar binnen- en buitenlandse systemen en ervaringen met systemen waarin basisscholen kiezen voor flexibele groepeeringsvormen en daadwerkelijk het leerstofjaar- en gradensysteem doorbreken, zou het denken over meer flexibele groepeeringsvormen kunnen ondersteunen. Onder welke voorwaarden leidt dit tot goede praktijkvoorbeelden? Wat zijn de mogelijkheden en grenzen voor de praktijk van scholen? Welke zijn de gevolgen voor het welbevinden van de leerlingen?

3.6 Een leerlijn voor Wetenschappelijke Geletterdheid in Vlaanderen

Net zoals in verschillende andere landen zijn ook in Vlaanderen de exacte wetenschappen en toegepaste wetenschappen voorwerp van zorg. Hoewel we in een technologische samenleving leven, blijkt de belangstelling bij jongeren voor wetenschappelijke en technische opleidingen en beroepen af te nemen. Al geruime tijd doen de Vlaamse overheid, diverse wetenschappelijke instellingen, de Europese Unie en verschillende economische sectoren nochtans ernstige inspanningen om deze trend om te buigen.

Onder de auspiciën van de Koninklijke Vlaamse Academie organiseerden de Vrije Universiteit Brussel en het Vliebergh-Senciecentrum van de Katholieke Universiteit Leuven in mei en juni van 2003 contactfora over “Wetenschappelijke Geletterdheid: de leerkracht bevraagd”. Bij de deelnemers was er grote eensgezindheid om het onderwijs in exacte vakken in Vlaanderen te actualiseren en te verbreden.

Daarbij stelt zich zowel het probleem van een aangepaste omschrijving en invulling van het begrip “Wetenschappelijke Geletterdheid”. Daarnaast vereist de optie om alle leerplichtige jongeren een wetenschappelijke geletterdheid bij te brengen een reorganisatie van het onderwijs in de exacte en toegepaste wetenschappen in relatie tot de wetenschappelijke en technologische opvoedingscomponenten. Een gestructureerd onderzoek naar de noodzakelijke inhoud en de implementatievoorwaarden van een leerlijn voor “Wetenschappelijke Geletterdheid” in het Vlaamse onderwijs is meer dan noodzakelijk.

Concreet zou het voorgestelde onderzoek volgende deelaspecten kunnen omvatten:

1. **Bepaling en meting van wetenschappelijke geletterdheid:**

- a) Wetenschappelijke geletterdheid als maatschappelijk instrument en als cultuurcomponent voor de modale burger
- b) Wetenschappelijke geletterdheid en wetenschap op school

2. **Voorstel tot reoriëntatie en reorganisatie van het onderwijs** in exacte en toegepaste wetenschappen en technologie: een doelgerichte leerlijn van basisonderwijs tot einde secundair onderwijs.

3. **Consequenties voor didactiek en didactische comfort**

4. **Consequenties voor de opleiding en de bevoegdheid van leraren.**

3.7 De financiering van het hoger onderwijs

De financiering van het hoger onderwijs moet aangepast worden aan nieuwe behoeften van dit onderwijs. Het is al langer duidelijk dat de enveloppefinanciering van de hogescholen de instellingen zwaar onder druk zet. Ook voor de universiteiten is het wenselijk dat de financiering hen in staat stelt beter in te spelen op nieuwe onderwijskundige behoeften, zoals het levenslang leren. Daarnaast is er de vraag naar de financiering van het wetenschappelijk onderzoek, een essentiële pijler voor verdere maatschappelijke ontwikkeling.

Aan de andere kant merken we dat de overheidsmiddelen beperkt zijn. Dit heeft als gevolg dat er een debat ontstaat over waar de overheid met publieke middelen moet investeren in hoger onderwijs, waar de verantwoordelijkheid van het individu of zijn gezin ligt en welke de inbreng kan of moet zijn van de privé-sector.

De Vlor is van mening dat een onderzoek de mogelijke financieringsmodellen voor het hoger onderwijs in kaart moet brengen samen met de gevolgen en randvoorwaarden ervan. Dit heeft betrekking op zowel de basisfinanciering als aanvullende financieringskanalen van hogescholen en universiteiten.

Jacques Perquy
administrateur-generaal

Louis Van Beneden
voorzitter