

Deel 3: Meerjarenprogramma

Acroniem van het voorstel: SONO

Inleiding

Dit meerjarenplan volgt dezelfde krachtlijnen als de oproep – en de Beleidsnota 2014-2019 van de Vlaamse Regering. Gezien de beperkte middelen wordt daarbij echter quasi volledig gefocust op het leerplichtonderwijs. In een eerste 'onderzoeksdomein' staat 'de lerende' centraal, met nadruk op optimale trajecten voor elke leerling in een steeds diverser wordende samenleving.

- In onderzoekslijn 1.1 wordt voortgebouwd aan een databank die de feitelijke studietrajecten van leerlingen in het secundair onderwijs in kaart brengt. In onderzoekslijnen 1.2 (preventie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten) en 1.7 (aansluiting onderwijs – arbeidsmarkt) worden de finaliteiten van het leerplichtonderwijs (een startkwalificatie voor elke jongere en een optimale aansluiting met de arbeidsmarkt) onderzocht. De andere onderzoekslijnen in dit luik zoomen in op specifieke aspecten van diversiteit en sociale ongelijkheid. Belangrijke beleidsdossiers zoals de bijsturing van het GOK-beleid, het M-decreet, taalbeleid, duaal leren en omgaan met diversiteit komen daarbij aan bod.
- Onderzoeksdomein 2 handelt over de actoren die succesrijke onderwijsloopbanen moeten helpen faciliteren: scholen en onderwijsprofessionals. Vooreerst wordt vooruitgeblikt op de rol van leerkrachten en onderwijsprofessionals in de toekomst; vervolgens onderzoeken we nieuwe sporen voor een continue professionalisering van de teams van leerkrachten en andere beroepskrachten die scholen en leerlingen moeten ondersteunen. Het loopbaanbeleid t.a.v. deze professionals wordt ook bekeken vanuit de prioriteiten van het schoolbeleid.
- In het derde onderzoeksdomein staat de organisatie van het onderwijs centraal. Daarbij gaat veel aandacht naar de financiële randvoorwaarden en prikkels, zowel voor scholen (onderzoekslijn 3.1) als voor lerenden (onderzoekslijn 3.3). Ook de problematiek van de (de)segregatie, en de evaluatie van de voorziene bijsturing van het inschrijvingsdecreet komen aan bod.

Gezien de opdracht van een steunpunt voor beleidsgericht onderzoek wordt in elke onderzoekslijn vertrokken van de huidige beleidsvragen. Bovendien wordt ook overal expliciet ingegaan op de onderlinge samenhang tussen de verschillende onderzoekslijnen en –domeinen. Het Steunpunt wordt intern georganiseerd met coördinatieteams die elkaar (doelbewust) deels overlappen in functie van de onderlinge raakvlakken tussen onderzoekslijnen. Daarnaast wordt ook een systematisch overleg tussen alle promotoren voorzien, over de onderzoeksdomeinen heen, teneinde de afstemming van de dataverzameling van de diverse onderzoekslijnen te coördineren en de integratie van de onderzoeksresultaten en de beleidsaanbevelingen te optimaliseren. Tevens worden interne seminars georganiseerd om het onderling overleg tussen de onderzoekers en de beleidsrelevantie van het onderzoek te bevorderen. De promotor-woordvoerder en adjunct-coördinator zullen die flexibele wisselwerking tussen onderzoeksteams mee bewaken.

In dezelfde lijn wordt ook extra aandacht besteed aan de beleids- en praktijkgerichte valorisatie van het onderzoek: daarom is bijna 2% van de middelen opzij gezet voor specifieke valorisatie-initiatieven, waarvan sommige reeds in bepaalde onderzoekslijnen geëxpliciteerd zijn en andere nog niet. We verwijzen voor dit alles naar het Valorisatieplan in bijlage.

1. Onderzoeksdomein 1: De lerende

1.1 Onderzoekslijn 1.1: Continuering van de longitudinale dataverzameling in het secundair onderwijs (LiSO)

Promotor: Bieke De Fraine

Co-promotoren: Karine Verschueren, Katja Petry, Bram Spruyt, Mieke Van Houtte, Ignace Glorieux, Kris Van den Branden.

1.1.1 Beleidsrelevantie en doelstellingen

De modernisering van het secundair onderwijs staat hoog op de beleidsagenda. Eén van de doelstellingen van die modernisering is er voor te zorgen dat onderwijs haar kernopdracht kan vervullen: alle lerenden een zo optimaal mogelijk schoolloopbaan laten doorlopen. De kennis die gegenereerd wordt uit het LiSO-project wil daartoe bijdragen.

Met de continuering van LiSO willen we de loopbanen van een cohorte leerlingen doorheen het secundair onderwijs verder in kaart brengen. Het LiSO-project zal inzichten opleveren over de oorzaken en gevolgen van spijbelen, vroegtijdig uitstromen, blijven zitten, goed of net ondermaats presteren, zich beter of slechter voelen op school, enz. Deze actuele informatie uit het LiSO-project zal bijdragen tot wetenschappelijk onderbouwde discussies over de modernisering van het Vlaams secundair onderwijs. Bijvoorbeeld de rol van belangstelling en prestaties bij studiekeuzeprocessen zal relevant zijn voor het hertekenen van de structuur van het secundair onderwijs.

Op lange termijn kunnen de LiSO-gegevens ook functioneren als 'nulmeting' bij het evalueren van de impact van de modernisering van het secundair onderwijs in de toekomst. Maar ook de vergelijking tussen het LiSO-onderzoek en het LOSO-onderzoek uit de jaren '90 zal illustreren op welke vlakken er grote veranderingen zijn in het Vlaamse onderwijs.

Het LiSO-project is niet enkel relevant voor het beleid van de Vlaamse overheid, maar ook voor de LiSO-scholen en voor alle scholen die secundair onderwijs aanbieden. De scholen die betrokken zijn in het LiSO-project ontvangen feedbackrapporten waarin de resultaten van hun leerlingen vergeleken worden met gelijkaardige scholen. Op die manier wordt bijgedragen aan een informatierijke omgeving waarin scholen uitgedaagd worden om na te denken over hun beleid.

De acht concrete onderzoeksvragen zijn:

- 1) Hoe evolueren de prestaties en de niet-cognitieve resultaten (mentale gezondheid, waaronder schools welbevinden en motivatie) van leerlingen doorheen het secundair onderwijs?
- 2) Wordt deze evolutie in leerlingresultaten beïnvloed door school-, klas- en leerkrachtkenmerken? Heeft het gevoerde schoolbeleid een impact op de leerlingen? We onderzoeken in dit verband onder meer de effecten van het taalbeleid en het zorgbeleid op de leerlingen, rekening houdend met de verschillen tussen scholen in leerlingpubliek. Deze onderzoeksvraag zal onderzocht worden aan de hand van multiniveaumodellen, groeicurve modellen en eventueel structurele vergelijkingsmodellen.
- 3) Wat zijn de effecten van de keuze voor een bepaalde onderwijsvorm op diverse leerlingresultaten? In Vlaanderen worden leerlingen gesorteerd in onderwijsvormen (tracking), maar er is geen strikt criterium om te bepalen welke onderwijsvorm het meest geschikt is voor een leerling. Dat maakt het mogelijk om onderzoek te doen bij gelijkaardige leerlingen die toch in een andere onderwijsvorm zitten. De methodologie die geschikt is voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag is propensity score matching of marginal structural modelling.
- 4) Welke leerlingen blijven zitten in het secundair onderwijs en wat zijn de effecten van zittenblijven op de verdere schoolloopbaan en de latere cognitieve en non-cognitieve uitkomsten? Ook voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag zal gebruikt gemaakt worden van propensity score matching of marginal structural modelling omdat die methoden (onder bepaalde assumpties) leiden tot een faire vergelijking tussen zittenblijvers en doorstromers.
- 5) In welke mate verschilt het secundair onderwijs van vandaag van het secundair onderwijs van de jaren '90? Aan de hand van een vergelijking tussen het LOSO-project en het LiSO-project gaan we na of een aantal niet-cognitieve resultaten veranderd zijn. We gaan ook na of de genderkloof en de SES-kloof kleiner zijn of groter dan in de jaren '90. Van hieruit worden ook suggesties gedaan naar het gemoderniseerde secundair onderwijs in de toekomst.

- 6) Wat maakt dat leerlingen in de derde graad kiezen voor (bepaalde studierichtingen binnen) ASO/BSO/TSO/KSO? In welke mate worden die keuzeverschillen verklaard door verschillen in onderwijsprestaties? Zijn er bovenop de effecten van prestaties op studiekeuze ook nog verschillen naar etniciteit, sociale achtergrond en gender? Deze vragen worden verder uitgediept door bijkomend na te gaan of A) onderwijsprestaties dezelfde rol spelen in de onderwijsbeslissing naargelang de sociale en/of etnische achtergrond, of B) keuzeverschillen naargelang achtergrondkenmerken even groot zijn bij lage, hoge en gemiddelde presteerders.
- 7) Wat zijn de verklaringen voor de minder gunstige schoolloopbanen van kwetsbare leerlingen (met een lage SES, andere etnische herkomst)? Waarom leerlingen (en hun ouders) andere onderwijskeuzes maken, diepen we uit door de mechanismen achter keuzeverschillen te ontrafelen. Hiervoor bekijken we de rol van verwachte slaagkansen en bepaalde houdingen ten aanzien van onderwijs en andere opvattingen bij de keuze die wordt gemaakt in de overgang van de tweede naar de derde graad. Het meest gehanteerde theoretische verklaringsmodel voor onderwijskeuzes is hier richtinggevend, namelijk het *rational choice model* (Breen & Goldthorpe, 1997). In dit model wordt onderwijskeuzes bepaald door verwachte slaagkansen, verwachte opbrengsten, en verwachte kosten (Spruyt & Laurijssen, 2010).
- 8) Hoeveel variatie in kennis of vaardigheden is er aanwezig bij leerlingen die eenzelfde diploma / sanctionering krijgen (bijvoorbeeld een A-attest in een bepaalde studierichting of het diploma secundair onderwijs in een bepaalde studierichting), en hangt deze samen met de sociale achtergrond of de sociale compositie van de school? Anders geformuleerd: is het diploma / het attest een goede weerspiegeling van het kennis- en vaardighedeniveau van een leerling, of hangt dit ook af van andere kenmerken? Deze informatie is zinvol in het licht van de discussie over oriëntatie- en toelatingsproeven in het hoger onderwijs (we weten bijvoorbeeld dat de voorspellingskracht van de studierichting verschilt naargelang de sociale achtergrond voor wat betreft de kans om te slagen in het ingangsexamen (tand)arts).

1.1.2 State of the art

Het LiSO-project is een onderwijsloopbaanonderzoek waarin loopbanen van individuele leerlingen opgevolgd worden van daaruit het onderwijssysteem te evalueren. Het LiSO-project beroept zich op theoretische kaders uit onderwijs-effectiviteitsonderzoek (Chapman et al., 2016). Vooral het CIPO-model is richtinggevend omdat leerlingresultaten (output) verklaard worden aan de hand van context-, input- en proceskenmerken (Bellens & De Fraine, 2012).

De LiSO-dataverzameling startte in september 2013 bij een cohorte leerlingen die startte in het secundair onderwijs.

De eerste analyses geven een actueel, genuanceerd beeld van het huidige secundair onderwijs. Onder meer werd vastgesteld dat in alle scholen leerwinst wordt geboekt voor wiskunde in de eerste graad. Er zijn wel wat verschillen tussen scholen, maar in alle scholen verbeteren de wiskundeprestaties tussen september 2013 en mei 2015 (Dockx et al., 2015). Bovendien werd vastgesteld dat de kloof tussen sterke en zwakke leerlingen verkleint; wat betekent dat initieel zwakkere leerlingen meer leerwinst realiseren (Dockx et al., 2015).

In de voorbije jaren werd niet enkel geïnvesteerd in het verzamelen van gegevens bij de leerlingen, maar ook bij de leraren. De samenwerking tussen leraren werd in kaart gebracht via de schoolteamvragenlijst en sociale netwerkanalyse. Er werd onderzoek gedaan naar gedeeld leiderschap in scholen, en meer specifiek over de positie van de zorgverantwoordelijke. Uit de analyses blijkt dat leraren met zorgvragen niet automatisch aankloppen bij de persoon met de positie van zorgverantwoordelijke. De legitimiteit van deze positie wordt onderhandeld binnen het team (Struyve et al., 2016). De sociale netwerkanalyses illustreerden dat leraren een hogere jobtevredenheid hebben wanneer er een hoge mate van samenwerking tussen hun dichte collega's (Meredith et al., 2015).

1.1.3 Aanpak

LiSO volgt één cohorte leerlingen (ong. 7000) die in september 2013 startten in het eerste jaar secundair onderwijs. Zulk longitudinaal onderzoek heeft als voordeel dat de evolutie van leerlingen doorheen hun loopbaan (o.a. leerwinst) onderzocht kan worden. Enkel een longitudinale studie kan de complexe interacties tussen leerling-, klas- en schoolkenmerken blootleggen, omdat de aanvangssituatie van leerlingen gekend is.

Het LiSO-project koos voor een regionale steekproef van scholen (N=90, Aarschot-Mechelen-Vilvoorde) om op die manier schoolveranderaars beter te kunnen opvolgen en attritie te minimaliseren. De steek-

proef is grotendeels representatief (qua populatie en aangeboden onderwijsvormen) voor de populatie Vlaamse SO-scholen. Op vlak van attritie worden maximale inspanningen gedaan om leerlingen met een atypische loopbaan op te volgen. Alle leerlingen worden sowieso administratief opgevolgd via de gegevens van het Departement Onderwijs. Leerlingen die tijdens het secundair onderwijs één jaar vertraging oplopen én in een LiSO-school zitten, krijgen wél toetsen en vragenlijsten.

We kiezen voor dataverzameling via toetsen en vragenlijsten, omdat deze het meest geschikt zijn om informatie te verzamelen bij een zeer grote groep leerlingen. Leerlingen krijgen steeds toetsen die qua moeilijkheidsgraad afgestemd zijn op hun studierichting. Die toetsen zijn dus 'op maat' van de betrokken leerlingen, maar er zijn overlappende items voorzien zodat de scores van de leerlingen vergeleken kunnen worden via item-respons-theory. Die vergelijking is mogelijk over verschillende toetsversies (moeilijkheidsgraad) en over verschillende afnamemomenten (leerjaren). Het LiSO-team blijft kiezen voor papieren toetsen omdat onze ervaring is dat er bij afnames via de computer een groter risico bestaat op problemen (met servers, het opslaan van gegevens, ...). Bovendien kunnen afname-modaliteiten niet halverwege een longitudinaal onderzoek gewijzigd worden. De vragenlijsten voor leraren en directie worden wel elektronisch verspreid.

De administratieve gegevens van leerlingen en scholen vanuit het Departement Onderwijs worden jaarlijks toegevoegd aan de LiSO-databank. De databank wordt ook aangevuld met gegevens die we krijgen via de schoolsecretariaten over attestering, aantikvariabelen, klasindeling, lessenroosters, afwezigheden, enz.

De gegevens van toetsen en vragenlijsten worden verwerkt via IRT-modellen en factoranalyses. In de verdere analyses worden, naargelang van de onderzoeksvraag, multiniveaumodellen, multiniveau structurele vergelijkingsmodellen en propensity score matching toegepast.

De output van het onderwijssysteem wordt zeer breed ingevuld binnen LiSO. Het gaat om leerwinst en cognitieve uitkomsten in de domeinen wiskunde, Nederlands en Frans. Daarnaast wordt veel belang gehecht aan non-cognitieve uitkomsten waaronder motivatie, betrokkenheid, academisch zelfconcept, belangstelling en welbevinden.

1.1.4 Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen

De LiSO-gegevens zullen bijdragen tot inzichten over spijbelen en voortijdig schoolverlaten (onderzoekslijn 1.2). In de leerlingvragenlijst over niet-cognitieve uitkomsten die in mei 2017 wordt afgenomen, zullen vragen zitten over spijbelen.

Wat onderzoekslijn 1.3 betref, wordt in de vergelijking tussen LiSO en LOSO aandacht besteed aan mogelijke verschuivingen inzake sociale ongelijkheid in loopbanen en uitkomsten. Ook sociale ongelijkheid in onderwijskeuzes wordt onderzocht.

In onderzoekslijn 1.4 (M-decreet) worden schoolloopbanen van leerlingen met specifieke noden in kaart worden gebracht op basis van LiSO-gegevens.

Er zal samenwerking zijn tussen het LiSO-team en de onderzoekers van onderzoekslijn 1.5 (taalstimulering) en onderzoekslijn 1.8 (onderwijs-arbeidsmarkt) om gegevens te verzamelen en te analyseren voor het secundair onderwijs.

In onderzoekslijn 2.3 (personeelsbeleid vanuit schoolperspectief) wordt in kaart gebracht hoe het schoolbeleid gevoerd wordt door leidinggevendenden. Dit sluit aan bij de analyses in OL 1.1 om na te gaan hoe het schoolbeleid van invloed is op de resultaten van leerlingen.

1.1.5 Timing en outputs

Mijlpalen dataverzameling	Inhoud	Output
Mei 2017, eind L4	- toets wiskunde / PAV - toets Nederlands (begrijpend lezen) - vragenlijst niet-cognitieve uitkomsten - online vragenlijst vakleraren Nederlands en wiskunde - klastitularisvragenlijst	Telkens rapporten over instrumentontwikkeling en rapporten over resultaten
Mei 2018, eind L5	- toets (wiskunde) / PAV - vragenlijst niet-cognitieve uitkomsten - online vragenlijst vakleraren wiskunde - klastitularisvragenlijst	Telkens rapporten over instrumentontwikkeling en rapporten over resultaten
Mei 2019, eind L6	- toets wiskunde / PAV - toets Nederlands (begrijpend lezen) - vragenlijst niet-cognitieve uitkomsten - online vragenlijst vakleraren wiskunde - klastitularisvragenlijst	Telkens rapporten over instrumentontwikkeling en rapporten over resultaten

Leerlingen met één jaar vertraging krijgen aangepaste toetsen en vragenlijsten.

In 2019 en 2020 zullen stappen gezet worden om de LiSO-leerlingen verder op te volgen voor wat betreft hun verdere loopbaan in hoger onderwijs en op de arbeidsmarkt. Daarvoor zal overleg opgestart worden met als doel om de gegevens van de kruispunt databank te koppelen aan de LiSO-databank. Op die manier kan de overgang tussen secundair onderwijs en de arbeidsmarkt in kaart gebracht worden.

Valorisatie. Elk najaar plannen we een LiSO-studiedag waarin het secundair onderwijs in de kijker staat en waar de LiSO-scholen hun feedbackrapporten kunnen bespreken met de onderzoekers. Op deze studiedagen worden niet enkel de LiSO-scholen uitgenodigd, maar ook diverse andere partners die betrokken zijn op het secundair onderwijs: koepels, pedagogische begeleiding, CLB-medewerkers, betrokkenen bij LOP, enz.

Onderzoeksrapporten en publicaties. We plannen voor elk van de 8 onderzoeksvragen die hierboven werden gesteld een onderzoeksrapport. Indien zinvol, worden de belangrijkste resultaten van een onderzoeksrapport ook gepubliceerd als artikel in Nederlandstalige tijdschriften zoals Impuls of Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid.

Mijlpalen analyses	Onderzoeks-groep	Inhoud	Output
02/2017	CO&E	Onderzoeksvraag 3; onderwijsvormen	Rapport en/of artikel
09/2017	CO&E	Onderzoeksvraag 2; impact schoolbeleid	Rapport en/of artikel
09/2018	CO&E	Onderzoeksvraag 5; LOSO-LiSO	Boek
02/2019	TOR	Onderzoeksvraag 6; verklaring van keuzeverschillen door prestaties	Rapport en/of artikel
09/2019	TOR	Onderzoeksvraag 6; uitdieping A: verschillende rol van studieprestaties bij onderwijskeuzes naargelang achtergrondkenmerken	Rapport en/of artikel
09/2019	TOR	Onderzoeksvraag 6; uitdieping B: verschillen de onderwijskeuzes naargelang achtergrondkenmerken bij toppresteerders?	Rapport en/of artikel
02/2020	TOR	Onderzoeksvraag 7; uitdieping mechanismen ter verklaring van keuzeverschillen	Rapport en/of artikel
03/2020	CO&E	Onderzoeksvraag 1; evolutie van leerlingresultaten	Rapport en/of artikel
09/2020	TOR	Onderzoeksvraag 8; variatie in kennis- of vaardighedeniveaus in diploma's secundair onderwijs	Rapport en/of artikel
09/2020	CO&E	Onderzoeksvraag 4, zittenblijven	Rapport en/of artikel

1.1.6 Referenties

- Bellens, K., & De Fraine, B. (2012). Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs. Leuven: Acco.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (2016). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement*. New York: Routledge.
- Dockx, J., Stevens, E., & De Fraine, B. (2015). Naar het secundair onderwijs: de rol van de eerdere schoolloopbaan. SSL Studiedag. Mechelen, België, 17 november 2015.
- Meredith, C., Vandecandelaere, M., Struyve, C., Kyndt, E., & Gielen, S. (2015). Samenwerkingscultuur: conceptualisatie, meting en het belang ervan voor jobtevredenheid. *SSL/2015.24/3.2*.
- Spruyt, B., & Laurijssen, I. (2010). Keuzes maken verschillen. Over de rol die onderwijskeuzes spelen in de sociale reproductie van onderwijsongelijkheid in het licht van de hervormingsvoorstellen voor het secundair onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Onderwijsbeleid*, 186-195.
- Struyve, C., Hannes, K., Meredith, C., De Fraine, B., & Gielen, S. (2016). Teacher leadership in (inter)action. About positioning and receiving legitimacy. Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA). Washington DC, USA, 8-12 April 2016.

1.2 Onderzoekslijn 1.2: Preventie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten

Promotor: Bram Spruyt

1.2.1 Beleidsrelevantie en doelstellingen

Ervoor zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen gekwalificeerd de eindmeet halen, is één van de prioriteiten in de beleidsbrief van Minister Crevits. Dit engagement resulteerde reeds in de conceptnota 'Samen tegen schooluitval', een initiatief van de Vlaamse ministers van Onderwijs, Welzijn en Werk met als doel het aantal vroegtijdige schoolverlaters en spijbelende leerlingen te verminderen en zo het leerrecht te garanderen. Twee klemtonen in dit plan staan centraal in de voorgestelde onderzoekslijn:

- (1) Het cruciaal belang van *preventie* in een aanklampend beleid dat inzet op vroeg ingrijpen.
- (2) Overeenkomstig de Europese aanbeveling wordt de problematiek van vroegtijdig schoolverlaten en spijbelen aangepakt via een *geïntegreerd beleid met aandacht voor een lokale vertaalslag*.

Primair objectief van de voorgestelde onderzoekslijn is daarom bij te dragen aan het optimaliseren van een preventief en geïntegreerd beleid rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten op *schoolniveau*. Daartoe voorzien we een diepgaande studie van de voorwaarden, hinderpalen, uitdagingen, opportuniteiten en good practices van een effectief *implementatiebeleid* rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten waarbij rekening wordt gehouden met specifieke uitdagingen verbonden aan de kenmerken van de leerlingen (met bijzondere aandacht voor gender, achterstelling, etnisch-culturele verschillen) en het type onderwijs (met bijzondere aandacht voor Deeltijds Beroepsonderwijs en waar mogelijk de leertijd).

De kern van deze onderzoekslijn situeert zich op het vlak van scholen, maar is ingebed in een breder onderzoekskader dat aandacht heeft voor (1) de situering van de Vlaamse onderwijscontext en (2) verdiepend onderzoek naar registratiegegevens en de wijze waarop men er dient mee om te gaan:

- (1) Doordat het huidige Vlaamse beleid rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten aansluit bij een ruimer Europees beleidskader is ons objectief op dit punt dubbel: (1) een grondige schets van hoe het Vlaams onderwijs zich verhoudt ten opzichte van andere landen en (2) het aanleveren van inzichten, good-practices en valkuilen die in buitenlands onderzoek geïdentificeerd werden.
- (2) In het kader van preventie krijgen scholen via het Mijn School systeem gedetailleerde schoolspecifieke informatie over vroegtijdig schoolverlaten (2015-2016) en later spijbelen (2016-2017). Zoals onder meer aangegeven door de VLOR en zoals ook blijkt uit de audit van de CLB's bestaan er grote verschillen tussen scholen¹ in de wijze waarop met data wordt omgegaan. Er is op dat vlak nood aan twee zaken: (1) zicht krijgen op hoe scholen omgaan met hun cijfers rond vroegtijdig schoolverlaten en spijbelen én hoe ervoor gezorgd kan worden dat deze cijfers een middel en geen doel worden; (2) blijvend onderzoek naar de betekenis van de aan scholen aangeleverde kernindicatoren.

Die algemene insteek vertaalt zich in volgende concrete onderzoeksvragen:

- (1) Hoe situeert Vlaanderen zich wat betreft spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten (zowel qua niveau, qua samenhang, en qua verschillen tussen scholen) in internationaal perspectief? En welke kenmerken verklaren die positie?
- (2) Welke zijn de randvoorwaarden voor het opzetten, implementeren en uitvoeren van een geïntegreerd zorgbeleid rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten? Welke worden er toegepast? Welke werken (niet) en waarom?
- (3) Welke indicatoren spelen een belangrijke rol in het identificeren van spijbelen? Kunnen we op basis van deze indicatoren scholen classificeren in verschillende types?
- (4) Met welke uitdagingen en knelpunten worden Vlaamse scholen geconfronteerd bij het implementeren van centrale beleidsmaatregelen en bij het afstemmen ervan op de specificiteit van de lokale context?

De focus in deze onderzoekslijn ligt op preventie en het schoolniveau. De analyse van de *individuele curatieve trajecten* valt buiten het bestek van deze onderzoekslijn.

1.2.2 State of the art (en uitgangspunten)

De afgelopen jaren werd veel monitor-onderzoek verricht naar het voorkomen en de correlaten (oorzaken en/of gevolgen) van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Vier kerninzichten uit dat onderzoek vormen de basis van deze onderzoekslijn:

¹ Scholen worden hierbij breed ingevuld als het geheel van de onderwijsinstelling en de betrokken partners van het zorgbeleid (dus ook het adviserend CLB).

- (1) *Er bestaan aanzienlijke verschillen tussen landen wat betreft vroegtijdig schoolverlaten en deze kunnen minstens ten dele worden toegeschreven aan kenmerken waarop een onderwijsbeleid vat heeft.* Voor spijbelen zijn die verschillen veel minder goed gedocumenteerd maar wel waarschijnlijk. Een vergelijkend onderzoek dient te tonen welke verbeteringsmarge Vlaanderen nog heeft én welke landen/regio's daarbij als voorbeeld kunnen fungeren. Dergelijk onderzoek moet, in tegenstelling tot veel van het bestaande onderzoek, spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten simultaan bestuderen (zie punt 2).
- (2) *Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten hebben meer gemeen dan wat hen scheidt.* Deze stelling geldt op een dubbele wijze. Ten eerste zijn op het niveau van de leerling de risicokenmerken op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten of meer algemeen schools falen grotendeels dezelfde. Ten tweede is elk van deze kenmerken doorgaans een uitstekende voorspeller voor een ander kenmerk (bv. spijbelen is doorgaans een goede voorspeller voor vroegtijdige schooluitval, enz.). Dat verklaart en verantwoordt ook de sterke klemtoon op de preventie van spijbelen in het plan tegen schooluitval. Die gemeenschappelijkheden tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten moeten een cruciaal onderdeel zijn van het denken rond preventie en remediëring, al was het bijvoorbeeld maar om te verzekeren dat winst op het ene vlak niet gerealiseerd wordt door verlies op het andere vlak.
- (3) Een van de cruciale kenmerken die spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten gemeen hebben is het groot aantal geïdentificeerde potentiële oorzaken. Spijbelen noch vroegtijdig schoolverlaten zijn daarenboven zelden het gevolg van slechts één enkele oorzaak (Keppens & Spruyt, 2016).
- (4) Het *bindingsperspectief* laat toe om dat web van causale relaties theoretisch te vatten (Keppens & Spruyt, 2015). Het bindingsperspectief stelt dat de kans op spijbelen en/of vroegtijdig schoolverlaten groter wordt naarmate de binding tussen de leerling en de school om welke reden dan ook verzwakt. Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten verschijnen in die visie als verschillende fasen in een onthechttingsproces. Het theoretisch vernieuwende aan het bindingsperspectief is dat binding geen eigenschap is van een leerling², noch van scholen maar van *de relatie tussen de leerling en zijn school*. Succesvolle preventiemaatregelen dienen afgestemd te zijn op de particulariteit van die relatie én kunnen nooit eenrichtingsverkeer zijn. Denken in termen van binding veronderstelt een relationele benadering en laat goed toe te begrijpen *waarom* bepaalde concrete maatregelen (niet) werken. In deze onderzoekslijn wordt het bindingsperspectief als vertrekpunt genomen, maar we gaan we ook expliciet in de literatuur op zoek naar andere verklaringsmodellen die gehanteerd worden voor preventiestrategieën tegen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten.

1.2.3 Aanpak

Onderzoekslijn 1.2 bestaat uit vijf logisch op elkaar voortbouwende werkpakketten. Hieronder lichten we per werkpakket de onderzoeksvraag en –aanpak toe en geven we een verantwoording.

Werkpakket 1: Hoe situeert Vlaanderen zich qua spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in internationaal perspectief? En in welke mate kunnen regionale verschillen toegeschreven worden aan kenmerken van het onderwijssysteem? (juli - december 2016)

In een eerste onderzoeksfase situeren we Vlaanderen inzake spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Hoe scoort Vlaanderen qua algemeen voorkomen? Is de samenhang tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten in Vlaanderen sterker of zwakker, en zijn de verschillen *tussen* scholen in het voorkomen van beide uitkomsten groter of kleiner in vergelijking met andere Europese landen?

Het contextualiseren van de Vlaamse situatie (1) genereert een goed referentiepunt om in WP2a buitenlandse ervaringen met preventiebeleid correct te interpreteren en (2) laat toe interessante cases (of groepen van landen) te identificeren voor het verfijnen van het design van de geplande expertsurvey (WP2b).

² Binding dient duidelijk te onderscheiden worden van schoolwelbevinden. Een tijdelijk laag schoolwelbevinden kan een gevolg zijn van een sterke binding (bv. indien een kind minder goed presteert dan hij zelf had gehoopt).

De PISA-data uit 2012 bevatten een indicator voor zelfgerapporteerd spijbelen. Het is daarmee een van de weinige instrumenten die toelaten spijbelen vanuit een comparatieve invalshoek te bestuderen³. Aangezien deze data in scholen verzameld worden, is het ook mogelijk – en in het licht van de algemene focus van deze onderzoekslijn op het schoolniveau is dat ook cruciaal – om de verdeling van een indicator die de verschillen tussen scholen binnen een regio uitdrukt te bestuderen vanuit een comparatieve invalshoek. De PISA-data worden gekoppeld aan gegevens op landenniveau van de EU Labour Force Survey (LFS) dewelke twee indicatoren over vroegtijdig schoolverlaten bevat. Deze gegevens worden verder verrijkt met kenmerken van het onderwijssysteem (o.a. duur leerplicht), de onderwijsomgeving (o.a. het gemiddelde onderwijsniveau van jongeren) en de sociaal-economische context (o.a. jeugdwerkloosheid).

Werkpakket 2: Welke zijn de randvoorwaarden voor het opzetten, implementeren en uitvoeren van een geïntegreerd zorgbeleid rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten? Welke worden er toegepast? Welke werken (niet) en waarom? (juli 2016 tot april 2017)

WP2 maakt een inventaris en synthese van het bestaande nationale en internationale onderzoek rond een effectief en efficiënt schoolbeleid ten aanzien van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Uitgangspunt is de idee dat meer inzicht verwerven *in de manier waarop* scholen via concrete maatregelen een doeltreffend preventiebeleid tegen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten kunnen voeren twee zaken veronderstelt: (1) inzicht in de theoretische kaders waarop concrete interventies steunen en (2) het inventariseren en synthetiseren van concrete praktijken waarvan onderzoek suggereert/toont dat ze (niet) werken. We maken een state-of-the-art overzicht dat het Vlaams onderwijs verrijkt met inzichten uit het buitenland op basis van twee methoden: (1) een systematische review van de literatuur en (2) een expertsurvey:

WP2a: In de systematische literatuurreview inventariseren en synthetiseren we onderzoek naar maatregelen en initiatieven ter preventie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten op schoolniveau. We kijken naar (1) het gehanteerde theoretisch model (waarom verwachtte men een effect?) (2) de precieze maatregelen (wat werd concreet gedaan?) en (3) de effecten ervan (was er een impact en zo ja welke?).

WP2b: Een expertsurvey via een webenquête. Deze expertsurvey is nodig om (1) publicatie-bias op te vangen⁴, (2) meer duiding te krijgen bij opmerkelijke bevindingen uit WP1 en (3) de resultaten van de literatuurreview verder te duiden en de vragen die ze oproept te beantwoorden. Een expertsurvey bestaat uit een reeks van zeer gerichte open vragen die op voorhand bezorgd worden en waarop experts schriftelijk of mondeling (via skype) antwoorden. Experts worden in twee fases geïdentificeerd. Eerst op basis van de literatuurreview van bestaande effecten tegen spijbelen en schooluitval en de daaraan verbonden wetenschappelijke publicaties. Bijkomende experts worden via een sneeuwbalmethode gerekruteerd. De selectie van de regio's/landen waarin de experts gezocht worden, gebeurt op basis van de bevindingen uit WP1. We voorzien 4 tot 6 regio's/landen en streven ernaar per regio/land 5 experts te bevragen. Experts kunnen onderzoekers zijn, maar ook mensen die een centrale rol speelden bij de implementatie van specifieke maatregelen.

Werkpakket 3: Registratiecijfers optimaler benutten. Welke indicatoren spelen een belangrijke rol bij het identificeren van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten? Kunnen we op basis van deze indicatoren scholen classificeren in verschillende profielen? Welke overkoepelende preventieve strategieën houden verband met spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten en in welke mate verschillen deze naargelang het profiel van de school? (oktober 2016 tot januari 2018⁵)

Een integraal onderdeel van elk effectief preventiebeleid is het verwerven van een goed zicht op de beginsituatie en het afgelegde traject. In dat kader zijn registratiegegevens cruciaal. Scholen zullen via het Mijn School systeem in de toekomst inzage krijgen op het voorkomen van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten op schoolniveau. Scholen worden langs die weg aangezet naar zichzelf en hun werking te leren kijken. De mate waarin dat potentieel effectief gerealiseerd wordt, is echter afhankelijk van een aantal randvoorwaarden. Het gaat daarbij evident om de datageletterdheid van de school (zie VLOR,

³ De afwezigheid van een uniforme definitie voor spijbelen (Gentle-Genitty et al., 2015), maakt een internationale vergelijking op basis van registratiegegevens nagenoeg onmogelijk.

⁴ Spijbelen en vroegtijdig oorzaken zijn complexe problematieken met veel verschillende oorzaken. Daardoor is de kans groot dat genomen maatregelen door niet-geobserveerde heterogeniteit geen effect lijken te hebben terwijl dat in realiteit mogelijk wel het geval is.

⁵ De constructie van de data voor dit WP vraagt voldoende tijd. De voorbereiding start daarom op 1/7/2016.

2015:5), maar scholen dienen ook te weten wat deze indicatoren precies weergegeven, hoe ze verbonden zijn met onderwijsprocessen én of de gebruikte indicatoren deze processen in voldoende mate afdekken. In dat licht voorziet WP3 verdiepende analyses van registratiegegevens over spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Daartoe maken we gebruik van de verfijnde registratiegegevens zoals verzameld via DISCIMUS en verdiepende analyses op basis van verrijkte LiSO-data. Ook in dit WP staat het schoolniveau centraal. Om de betekenis van bepaalde geaggregeerde indicatoren en tendensen te interpreteren is het evenwel belangrijk op bepaalde punten af te dalen naar het individuele niveau. Concreet maken we gebruik van drie databronnen:

- De gegevens van de meest recente cohorte van vroegtijdig schoolverlaters (schooljaar 2014-2015). Dit laat toe scholen te karakteriseren in termen van het aantal vroege schoolverlaters.
- Registratie van spijbel- en afwezigheidscijfers van het meest recente schooljaar voor leerlingen uit de 2^{de} en 3^{de} graad gewoon secundair onderwijs (wel deeltijds onderwijs⁶, geen BUSO). In navolging van OBPWO 11.03 (Keppens et al., 2014) vragen we een cross-sectie van één schooljaar met per leerling naast relevante achtergrondkenmerken (onderwijsachterstellingsindicatoren), kenmerken van de onderwijspositie, gegevens over het aantal afwezigheden, het aantal B-codes, de timing van die B-codes en relevante schoolkenmerken (bv. ligging). Deze databank laat ons toe *zelf* geaggregeerde indicatoren op schoolniveau te maken die gekoppeld kunnen worden aan de eerste databron. Deze data maken het mogelijk verschillen (zowel op individueel als op schoolniveau) in de kans op het krijgen van B-codes op een veel lager niveau (bv 1, 5 of 10) te documenteren dan totnogtoe voor Vlaanderen gebeurde. Dat is een cruciale stap. Eerder onderzoek toonde dat het aantal spijbelaars op een school de kans op individueel spijbelen voorspelt. Wanneer ontstaat in scholen dergelijke zelfversterkende dynamiek: op het moment dat er in het algemeen meer gespijbeld wordt of op het moment dat er meer echt problematische spijbelaars in de school aanwezig zijn? Het beantwoorden van die vraag is cruciaal voor een preventiebeleid. Stemmen de drempels die tot nu toe gebruikt worden om in te grijpen (10 →CLB; 30→Melding Departement) of die men plant te gebruiken (5→CLB; 15→ registratie als 'problematische afwezigheid') overeen met verschillen in reële gevolgen (bv. kans op slagen aan het einde van het schooljaar, geaccumuleerde totale afwezigheid)? De gegevens laten verder toe expliciet rekening te houden met de *timing* van B-codes en de *duur* van de afwezigheden, twee kenmerken die in Vlaanderen in tegenstelling tot bijvoorbeeld Nederland nog maar weinig aandacht kregen. Deze data stellen ons ook in staat te onderzoeken hoe spijbelen zich verhoudt tot andere afwezigheden en vroegtijdig schoolverlaten: Zijn er scholen die erin slagen om de spijbelproblematiek te 'isoleren'? Zijn er scholen die relatief veel vroegtijdig schoolverlaters hebben terwijl ze lager dan verwachte spijbel- en afwezigheidscijfers hebben? Welke kenmerken hebben die scholen dan? Enz.
- Niet alle dynamieken achter kernindicatoren rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten kunnen gevat worden met administratieve gegevens. Voor een goed begrip van die kernindicatoren is zicht op de achterliggende dynamieken echter cruciaal. De LiSO-data (1) bevatten gedetailleerde informatie over kenmerken van de school en het schoolbeleid, (2) laten toe een koppeling te maken met registratiegegevens van de school en leerlingen en (3) bieden de mogelijkheid tot het opnemen van specifieke indicatoren rond afwezigheden en kenmerken van het spijbelen in de bevraging van mei 2017.

WP 3 genereert drie uitkomsten:

- Een analyse van de betekenis van de kernindicatoren voor spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten zoals scholen ze krijgen via het MijnSchool systeem.
- Een analyse van verschillen inzake spijbelen, vroegtijdig schoolverlaten en hun onderlinge samenhang op schoolniveau. We bestuderen deze relatie zowel in het algemeen als uitgesplitst naar een aantal types onderwijs (bv. deeltijds onderwijs en kunst onderwijs) waarvoor we weten dat spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten er vaak voorkomt of er een specifieke vorm aanneemt. Drijvende vraag achter deze analyses is steeds of we variatie vinden op een algemeen patroon en welke scholen het dan beter/minder goed doen.
- De identificatie van een aantal cases die gebruikt worden in WP4.

Werkpakket 4: Met welke uitdagingen en knelpunten worden scholen in Vlaanderen geconfronteerd bij het implementeren van centrale beleidsmaatregelen en bij het afstemmen ervan op de specificiteit van de lokale context? (juli 2016 tot juli 2018)

⁶ Voor de leertijd worden geen spijbelcijfers verzameld, wel gegevens over vroegtijdig schoolverlaten.

⁷ We vragen de gegevens op individueel niveau om beter de eigenschappen van geconstrueerde indicatoren op schoolniveau te kunnen bestuderen.

WP 4 verbindt de strategieën tegen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten zoals geïdentificeerd in de wetenschappelijke literatuur met praktijkervaringen en de relevantie van de lokale context.

Een zorgbeleid rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten kan pas slagen indien *alle* betrokken actoren (leerkrachten, het zorgkader, CLB, LOP, enz) samenwerken. Dit vereist een verdiepende analyse van welke actoren betrokken zijn in het zorgbeleid rond spijbelen en schoolverlaten, welke rollen zij vervullen en welke verantwoordelijkheden ze opnemen. Via kwalitatief onderzoek verwerven we gedetailleerde, context-specifieke informatie over schoolbeleid. We voorzien een kwalitatief onderzoek bestaande uit twee luiken:

In WP4a maken we een casestudy van een centrumstad in Vlaanderen. Het succes van een geïntegreerd beleid rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten wordt immers niet enkel bepaald door de samenwerking binnen een bepaalde school, maar ook door de manier waarop er een vorm van samenwerking bestaat tussen scholen. Het is eigen aan de spijbelproblematiek dat spijbelaars vaak van school veranderen. Dat kenmerk vereist aandacht voor het doorverwijzingsbeleid van scholen. Hoe communiceert men in een specifieke gemeenschap over spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten? Hoe verloopt de opvolging van spijbelaars? Hoe trekt men een groep scholen mee in hetzelfde verhaal? Wie neemt welke rol op en hoe wordt overleg tussen scholen georganiseerd? In een eerste stap wordt een netwerkkaart gemaakt (zie onderzoeklijn 2.2.2) die de samenwerkingsverbanden binnen de stad tussen de scholen, professionals en relevante anderen zichtbaar maakt. Deze kaart wordt in latere gesprekken gebruikt om de geschiedenis van het netwerk te reconstrueren en op die manier zicht te verwerven op de wijze waarop dergelijke netwerken vorm krijgen en obstakels te identificeren. Kern van het onderzoek is vervolgens een participerende observatie binnen de specifieke context van een stad in Vlaanderen waarbij we gedurende de looptijd van dit project aanwezig zijn op de verschillende overlegmomenten tussen de scholen, vergaderingen op scholen over het spijbelbeleid en waarbij we diepte-interviews voeren met de verschillende leden van de LOP's binnen de lokale gemeenschap.

In WP4b voorzien we diepte-interviews in 10 zorgvuldig gekozen scholen⁸. Deze scholen worden over Vlaanderen heen geselecteerd op basis van de geïdentificeerde profielen, voortkomende uit werkpakket 3. Voor elk van deze scholen bevragen we de relevante actoren (meerdere leerkrachten, de verantwoordelijke voor het zorg/registratiebeleid, de vertegenwoordiger van het CLB, de vertegenwoordiger van het LOP, relevante anderen,...) en maken we gebruik van de gegevens van de school (registratiegegevens en het recentste inspectieverslag) zodanig dat we via triangulatie van gegevens inzicht krijgen op de werking van de school. We gebruiken de inzichten uit WP4a om verder af te toetsen in welke mate deze contextspecifiek waren. In WP4b zijn we hoofdzakelijk geïnteresseerd in de wisselwerking binnen de school en de rollen die de verschillende actoren op school invullen met betrekking tot het geïntegreerd beleid over spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. De timing van deze onderzoekslijn laat bovendien toe zicht te krijgen op de manier waarop scholen omgaan met de informatie die hen voor het eerst aangereikt wordt via platformen zoals Mijn School. Om die reden spreiden we dit onderzoek ook over een voldoende lange periode.

Werkpakket 5: Eindrapportering en valorisatie (augustus 2018 tot december 2018)

We voorzien een aantal tussentijdse hoofdstukken/papers die geïntegreerd worden in een eindrapport met bijhorende studiedag (december 2018). De studiedag zal vooral focussen op de uitdagingen en opportuniteiten rond het concreet implementeren van maatregelen tegen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Andere specifieke valorisatiemogelijkheden:

- Onderzoek op basis van de registratiecijfers laat toe bestaande indicatoren kritisch te evalueren en resulteert in nieuwe voorstellen voor indicatoren (bv. relevantie van de timing van B-codes en de duur van afwezigheden).
- Het onderzoek resulteert in een aantal cruciale dimensies of drempels of zelfs in het ontwikkelen van een typologie van leerlingen en scholen. Doordat er gewerkt wordt met administratief reeds verzamelde gegevens, resulteert die analyse in onmiddellijk inzetbare en werkbare typologieën/dimensies/drempels (de gegevens zijn er immers al).
- Er bestaat in het onderwijsveld een grote vraag naar onderzoek rond spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten met betrekking tot specifieke onderwijstypes (o.a. DBSO, KSO). De voorgestelde analyse levert dat type onderzoek.

⁸ We kiezen deze scholen zodanig dat in combinatie met WP4a het regulier secundair onderwijs (geen BUSO) in voldoende mate afgedekt is.

- De kwaliteit van registratiegegevens en de rapportering erover naar scholen, zal alleen maar verbeteren door meer met de verzamelde gegevens te werken en te zoeken naar de dynamieken die achter de data schuilgaan. Dit onderzoek draagt daartoe bij.
- De conceptnota *Samen tegen schooluitval* voorziet de oprichting van een website die tot doel heeft scholen informatie aan te reiken zodat schoolteams meer inzicht krijgen in de problematiek van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Binnen Klasse wordt een themawerkgroep rond 'Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten' opgericht. De resultaten van dit onderzoek leveren input voor deze website en werkgroep. Specifiek denken we bij te dragen door (1) informatie aan te leveren over buitenlandse ervaringen, (2) de wijze waarop Vlaanderen in deze zich internationaal positioneert en waarom dat zo is.

1.2.4 Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen

- Themalijn 1 Lerende, 1.1 LISO: Door vragen over afwezigheiden aan de vragenlijst voor leerlingen toe te voegen én de surveygegevens aan administratieve registratiegegevens te koppelen, vergroten we de gebruiksmogelijkheden van de LISO-data. Concreet wordt door deze uitbreiding het sociale en organisatorische aspect van onderwijs sterker belicht.
- Themalijn 1 Lerende, Thema 3: De analyses op PISA-data onderzoeken rechtstreeks de relevantie van verschillen in onderwijsorganisatie en/of de maatschappelijke inbedding van onderwijs. Zij doen dat bovendien voor een thema dat in comparatief onderwijsonderzoek vaak onderbelicht blijft.
- Themalijn 1 Lerende, Thema 3: Kansengroepen hebben een grote kans op spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten en deze laatste vormen dus een cruciale schakel in de sociale reproductie van onderwijsuitkomsten.
- Themalijn 2 De leraar en school als organisatie, 2.2.2 Buitenschools leren: Het is duidelijk dat met het oog op het effectief verminderen van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten de samenwerking tussen onderwijsverstrekkers (leerkrachten, scholen, enz.) een kritische randvoorwaarde is. Niet alleen brengt men via die samenwerking expertise in de school en onderwijscontext. We weten ook dat vele vroegtijdig schoolverlaters een geschiedenis van doorverwijzingen kenden én dat steden heel vaak geconfronteerd worden met een instroom van leerlingen die in scholen buiten de stad faalden. We maken gebruik van de expertise en methodologie (netwerkkarten) uit 2.2.2 om de dynamieken in de bestudeerde stad maximaal te vatten.

1.2.5 Timing en outputs

mijlpalen	Inhoud	output
December 2016	- Vergelijkende analyse spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten Vlaanderen in internationale context - Rekruteren van Centrumstad in Vlaanderen	- Hoofdstuk over situering van Vlaanderen inzake spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten - Selectie landen/regio's expertsurvey
Juni 2017	- Literatuurstudie schoolbeleid spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten - Afname expertsurvey - Netwerkkart tekenen - Participerende observatie centrumstad	- Hoofdstuk met de inventaris van de randvoorwaarden van een succesvol beleid spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten
Januari 2018	- Analyse kernindicatoren spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten - Analyse verschillen in spijbelen, vroegtijdig schoolverlaten en onderlinge samenhang op schoolniveau - Rekruteren van 10-tal scholen - Participerende observatie centrumstad	- Inventaris kernindicatoren spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten (evaluatie bestaande indicatoren + aanleveren potentiële nieuwe indicatoren) - Hoofdstuk over strategieën tegen spijbelen / vroegtijdig schoolverlaten naargelang de schoolcontext - Identificatie scholen WP4

December 2018	- Participerende observatie centrumstad - Interviews/focusgroepen schoolcases	- Hoofdstuk met kritische analyse van de uitdagingen / knelpunten implementatie beleid spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten - Geïntegreerd eindrapport
Begin 2019	Presentatie van de belangrijkste bevindingen	Studiedag

1.2.6 Referenties (zie cv voor volledige lijst met relevante literatuur)

- Crevits, H., Vandeurzen, J. & Muyters, P. (2015). *Conceptnota: Samen tegen schooluitval*. Brussel.
- Gentle-Genitty, C. et al. (2015). Truancy: a look at definitions in the USA and other territories. *Educational Studies*, 41(1-2), 62-90.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2016). Towards a typology of occasional truancy: an operationalisation study of occasional truancy in secondary education in Flanders. *Research Papers in Education*, [Online First].
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2015). Short-term fun or long-term gain: A mixed methods empirical investigation into perceptions of truancy among non-truants in Flanders. *Educational Studies*, 41(3), 326–340.
- Keppens, G., Spruyt, B., & Roggemans, L. (2014). Van occasionele tot reguliere spijbelaar: Een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen. (No. OBPWO 11.03). Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- VLOR (2015) *Advies over de conceptnota 'Samen tegen Schooluitval'*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

1.3 Onderzoekslijn 1.3: Gelijke onderwijskansenbeleid: verklarende inzichten

Promotor: Ides Nicaise

Co-promotoren: Steven Groenez, Bieke De Fraine

1.3.1 Beleidsrelevantie en doelstellingen

In deze onderzoekslijn spitsen we de aandacht op het GOK-*ondersteuningsbeleid*, d.i. de extra omkadering en werkingsmiddelen die aan scholen worden toegekend in functie van leerlingenkenmerken die verwijzen naar de socio-economische achtergrond (SES) en thuistaal⁹. Dit beleid, dat in 2003 gelanceerd werd en nadien door verschillende decreten, besluiten en omzendbrieven versterkt, laat tot op heden onvoldoende overtuigende impact zien. De vraag stelt zich hoe de (ogenschijnlijk) zwakke effectiviteit van het ondersteuningsbeleid verklaard kan worden. Gedeeltelijke antwoorden werden reeds naar voren geschoven in het onderzoek van SSL rond dit thema. Afhankelijk van het antwoord kunnen meerdere beleidssporen gevolgd worden: (a) het ondersteuningsbeleid terugschroeven, (b) de financieringscriteria bijsturen, of (c) bijkomende maatregelen nemen om de implementatie op de schoolvloer te versterken. Het Vlaams Regeerakkoord 2014-2019 voorzag reeds een herziening van de werkingsmiddelen. Meer ingrijpende maatregelen zijn niet uitgesloten - en wellicht zelfs wenselijk. Alvorens verder in te grijpen is het geraadzaam om te bestuderen hoe andere landen erin slagen de kansengelijkheid te verbeteren en hoe hun stelsels van 'equity funding' van scholen geconcipieerd zijn.

1.3.2 State of the art

Tot op heden werden twee methodologisch betrouwbare effectmetingen van het GOK-*ondersteuningsbeleid* uitgevoerd. (Ooghe, 2011) vond gemiddeld gezien geen impact van GOK-financiering op prestaties voor wiskunde, lezen, en spelling. Hij vond echter wel een duidelijk positief effect voor de subgroep van GOK-leerlingen en in mindere mate ook voor leerlingen met een lagere socio-economische achtergrond. De bevindingen van Ooghe (2011) werden echter niet bevestigd door het recentere onderzoek van Bellens e.a. (2013a-b). Deze laatsten vergeleken de prestaties van Vlaamse leerlingen uit het vierde leerjaar op de TIMSS-toetsen wiskunde en wetenschappen in 2003 (dus bij de start van het GOK-beleid) en 2011 (na acht jaar GOK-beleid. Afgezien van het gemiddelde prestatieniveau (dat eerder gedaald bleek te zijn in de beschouwde periode) konden Bellens e.a. geen vermindering vaststellen van de invloed van sociale herkomst op de cognitieve prestaties van leerlingen.

Zoekend naar verklaringen voor deze aarzelende vaststellingen, belanden we al gauw bij het vermoeden van een gebrekkige implementatie. Juchtmans e.a. (2010; 2013) voerden diepte-interviews uit bij klasleerkrachten, GOK- en zorgleerkrachten en directies van GOK-scholen. Zij konden wel vaststellen dat leerkrachten zich sterk betrokken voelden bij het uitwerken van omgevingsanalyses en plannen voor de aanwending van de extra-middelen, maar onvoldoende los kwamen van de oude gewoonte om de leerachterstand bij kansarme leerlingen individueel te remediëren. Anders uitgedrukt, een meer effectieve, structurele aanpak van sociale ongelijkheid (bijvoorbeeld door te investeren in ouderwerking, in taalbeleid, inclusie-beleid, nascholing) kwam (nog) niet van de grond. Soortgelijk onderzoek in Nederland wees op hetzelfde euvel: zonder een stevige aansturing en begeleiding van overheidswege kan niet verwacht worden dat scholen (laat staan, individuele leerkrachten) de bijkomende middelen optimaal aanwenden.

Recent OESO-onderzoek (OECD, 2013; 2015) suggereert zelfs dat bijkomende middelen beter geïnvesteerd worden in 'meer gekwalificeerde' leerkrachten dan in meer uren-leerkracht: het effect van meer gekwalificeerde leerkrachten op de leerlingprestaties in 'kansarme scholen' zou (ceteris paribus) groter zijn dan dat van bijkomende leerkrachten. In datzelfde OESO-onderzoek worden landen gerangschikt op basis van hun relatieve investeringen in termen van kwantiteit (extra-financiering) en kwaliteit (scholingsniveau van leerkrachten) in kansarme scholen. Vlaanderen bekleedt in deze vergelijking een erg atypische positie, met een grote extra-investering in middelen, maar een zware onder-investering in termen van scholingsniveau: met andere woorden, in Vlaanderen zijn de leerkrachten in kansarme scholen doorgaans beduidend lager geschoold dan in kansrijke scholen. De OESO-analyse slaat op het secundair onderwijs, maar Poesen-Vandeputte & Nicaise (2015) stellen soortgelijke problemen vast in het basisonderwijs. Een deel van de GOK-scholen heeft wel extra-omkadering ontvangen, maar kampt met een slechte infrastructuur, minder geschoolde en minder ervaren leerkrachten, en zelfs minder geschoolde en ervaren directies. Dit gegeven stemt tot nadenken: wellicht moet het toekomstige GOK-

9 De andere pijler, het desegregatiebeleid, maakt het voorwerp uit van onderzoekslijn 3.2.

beleid gericht zijn op de versterking van de kwaliteit van GOK-scholen en zelfs een sterkere aansturing van de invulling van het gelijkekansenbeleid binnen scholen.

1.3.3 Aanpak van het onderzoek

In deze onderzoekslijn zullen vier onderzoeksvragen centraal staan:

- 1) Is het werkelijk zo dat Vlaanderen in het voorbije decennium geen vooruitgang geboekt heeft op het vlak van gelijke onderwijskansen?
- 2) Welke andere landen doen het op dit vlak beduidend beter, of hebben meer beduidende vooruitgang geboekt dan Vlaanderen?
- 3) Welke structurele factoren verklaren de twijfelachtige effectiviteit van het Vlaamse GOK-ondersteuningsbeleid?
- 4) Welke maatregelen kunnen overwogen worden om de effectiviteit van het GOK-beleid te versterken?

Eerst en vooral willen we een *duidelijker en vollediger beeld schetsen van de trends in sociale en etnische ongelijkheden in het Vlaams onderwijs sinds 2000*. De studies van Bellens e.a. (2013a-b) zijn hoe dan ook beperkt tot cognitieve effecten, en SES is in TIMSS op een rudimentaire manier gemeten. In OECD (2015: 57), gebaseerd op PISA 2000-2012, staat België gerangschikt bij de landen waar vooruitgang is geboekt inzake sociale gelijkheid in onderwijsuitkomsten, maar nog steeds enkel op basis van cognitieve criteria. Voor een vollediger en genuanceerder beeld voorzien we volgende mogelijke analyses:

- Diepgaande *vergelijking van PISA 2015 met PISA 2000*. De toegevoegde waarde t.o.v. OECD (2015) zou zijn (1) dat meer recente data gebruikt worden, (2) dat Vlaanderen afzonderlijk wordt bestudeerd (i.p.v. België), en (3) dat naast toetsscores ook loopbaanuitkomsten (studie-oriëntering, schoolse vertraging) en niet-cognitieve uitkomsten (motivatie, welbevinden) worden gemeten. Bovendien zullen we (4) verschillende maten van sociale en etnische ongelijkheid gebruiken (gradiënt, determinatiecoëfficiënt, veerkracht).
- Soortgelijke intertemporele analyses zullen gebeuren op de *EAK en PIAAC-IALS*, voor (ongelijkheden in) bijkomende onderwijsuitkomsten zoals vroegtijdig schoolverlaten en vaardigheden op volwassen leeftijd.
- Vergelijking van onderwijsloopbanen van SES- en niet-SES leerlingen in de *leerlingendatabank* van het Departement Onderwijs: in de eerste plaats is het belangrijk om een volledig actueel (doorsnede) beeld te schetsen van de onderwijsongelijkheid, vergelijkbaar met het Cijferboek van Groenez e.a. (2003). Vervolgens zullen voor zover mogelijk (longitudinaal) trajecten worden geschetst van SES- en niet-SES leerlingen om na te gaan hoe differentiële risico's cumulatief werken doorheen de onderwijsloopbaan.
- P.m. vergelijking van ongelijkheden in onderwijsloopbanen en -uitkomsten van leerlingen in het secundair onderwijs in LOSO en LiSO (dit gebeurt door TOR in het kader van onderzoekslijn 1.1).

De tweede onderzoeksvraag (welke landen doen het beter?) kan beantwoord worden door een *vergelijking van (macro-trends in) Vlaanderen met andere landen*. We gebruiken voor deze vergelijking dezelfde transnationale data-bronnen als hierboven vermeld (PISA, EAK, IALS-PIAAC). Voor elk van de beschouwde landen zal een beschrijvende analyse gemaakt worden van de socio-demografische, politieke en economische context, en (wijzigingen in) het onderwijsbeleid in het bijzonder. In het verleden hebben we in ons comparatief onderzoek vooral de invloed ontleed van structuurkenmerken van het secundair onderwijs. In de komende jaren willen we daarnaast ook rekening houden met (verschillen en trends in) onderwijsuitgaven per onderwijsniveau, SES-financiering (equity funding), voorschoolse educatie, 'governance' (centralisatie/decentralisatie, quasimarktwerking), kwalificaties van leerkrachten, standaardisatie in het onderwijsaanbod, enz. Naast statistische (multilevel) analyses op een zo ruim mogelijke set van landen, voorzien we ook enkele *case studies van geselecteerde landen* (bv. Finland, Noorwegen, Duitsland, Nederland, Zwitserland) die - volgens OECD (2015) en volgens onze eigen analyse voor de eerste onderzoeksvraag - een significante vooruitgang hebben geboekt op het vlak van gelijke onderwijskansen.

Voor de derde onderzoeksvraag (*verklaringen voor de beperkte effectiviteit van het Vlaamse GOK-beleid*) grijpen we terug naar de belangrijkste hypothesen die tot hiertoe geformuleerd werden (zie o.a. Vandeputte & Nicaise, 2012):

- '*Verborgene ongelijkheden in de middelen van scholen, die onvoldoende door de SES-financiering gecompenseerd worden*'. Vandeputte & Nicaise (2015) stellen vast dat er in de feiten grote ongelijkheden blijven bestaan in de hulpbronnen van GOK-scholen, ook al zijn de financieringsregels voor alle scholen gelijk. De 'verborgene ongelijkheden' zijn merkbaar in de kwaliteit van de infrastructuur, het scholingsniveau en de ervaring van leerkrachten en directies. Voortbouwend op deze

indicatoren zal een zo volledig mogelijk beeld geschetst worden van de werkelijke middelen van de ganse scholenpopulatie van Vlaanderen. Voor dit onderzoeksluik zal samengewerkt worden met het team dat onderzoekslijn 3.1 (financiering van basis- en secundair onderwijs) zal uitvoeren.

- *Ondoeltreffende implementatie van het GOK-beleid.* Op basis van SiBO zullen verdere analyses gebeuren van de effecten van het GOK-beleid op de leervorderingen van leerlingen, gebruik makend van variabelen op schoolniveau die verwijzen naar de kwantiteit en kwaliteit van de ingezette hulpbronnen (zie Vandeputte & Nicaise, 2015), en het schooleigen gelijkheidsbeleid zoals dat in SiBO gerapporteerd is. Deze analyses moeten toelaten om de successen en tekorten van diverse GOK-strategieën op schoolniveau te identificeren.
- *Andere (exogene) oorzaken.* Er zijn bv. sterke aanwijzingen dat het aandeel van allochtone leerlingen in de schoolpopulatie sterk is toegenomen, dat de (socio-economische) ongelijkheid in de samenleving als geheel gestegen is. We brengen deze factoren in kaart en onderzoeken hun mogelijke impact op de ongelijkheid in onderwijsuitkomsten door toepassing van de Blinder-Oaxaca en Juhn-Murphy-Pierce decompositietechnieken (die toelaten om een onderscheid te maken tussen wijzigingen in onafhankelijke variabelen en wijzigingen in hun impact op uitkomsten) en eventuele verfijningen in de dif-in-dif methode (zie Jakubowski, 2010). Deze analyses moeten toelaten om na te gaan of de beperkte effectiviteit van het GOK-beleid toe te schrijven is aan endogene resp. exogene oorzaken. Dergelijke vergelijkingen kunnen hetzij bij intertemporele vergelijkingen, hetzij bij vergelijkingen tussen landen toegepast worden.

De vierde onderzoeksvraag gaat dieper in op diverse voorgestelde oplossingen: bijsturing van de financieringscriteria, versterking van het desegregatiebeleid, nieuwe maatregelen in de sfeer van de vóór- en vroegschoolse educatie, en verdeskundiging van de professionals in GOK-scholen. We starten met een internationale literatuurstudie van de effectiviteit van 'equity funding' (of 'educational priority funding'), zoekend naar evaluaties en aanbevelingen. Vervolgens gaan we in op vier subthema's die specifiek voor Vlaanderen ter discussie staan.

- *De bijsturing van de financieringscriteria* zal bestudeerd worden in nauwe samenwerking met het team dat onderzoekslijn 3.1 uitvoert. We denken o.a. aan prioritering van GOK-scholen met ondermaatse schoolinfrastructuur in het programma voor scholenbouw en renovatie; en aan bijkomende middelen voor verdeskundiging en verankering van deskundigheid inzake GOK binnen scholen.
- *Voor de versterking van het desegregatiebeleid* verwijzen we naar onderzoekslijn 3.2 (evaluatie van het nieuwe inschrijvingsbeleid). Het thema wordt hier echter ook vermeld omdat segregatie een effect heeft op de effectiviteit van het ondersteuningsbeleid.
- *Maatregelen in de sfeer van de vóór- en vroegschoolse educatie (VVE):* hier worden o.a. lessen getrokken uit het Europese CARE onderzoek, waarbinnen HIVA een specifiek onderzoeksluik uitvoerde omtrent inclusiviteit van VVE. Specifiek voor Vlaanderen zullen diverse sporen onderzocht worden voor samenwerking tussen onderwijs en Kind & Gezin.
- *Verdeskundiging van professionals in GOK-scholen.* Dit behelst enerzijds maatregelen op beleidsniveau (bv. om bekwame leerkrachten in GOK-scholen aan te trekken en te houden d.m.v. specifieke incentives), en anderzijds maatregelen op schoolniveau (bv. inzake nascholing en begeleiding van schoolteams en inschakeling van professionals uit andere disciplines). Voor dit thema wordt samengewerkt met de teams die onderzoekslijnen 2.2 en 2.3 uitvoeren. Meer bepaald zal onderzocht worden (a) of het profiel van GOK-leerkracht versterkt kan worden door specifieke bijscholing en dito verloning, (b) hoe in de (initiële) opleiding van leerkrachten en directies het thema gelijke onderwijskansen versterkt kan worden, (c) hoe professionele leergemeenschappen specifiek kunnen bijdragen aan een meer structureel GOK-beleid op schoolniveau, en (d) of andere typen professionals moeten ingeschakeld worden op schoolniveau.

Voor deze laatste onderzoeksvraag maken we gebruik van een Delphi-bevraging met gemengde groepen van beleidsmakers, professionals en onderzoekers. Na een eerste ronde van expert-interviews zullen de bevindingen teruggekoppeld worden, aangevuld met thematisch literatuuronderzoek en inputs uit andere onderzoeksluiken van het Steunpuntprogramma, om uiteindelijk tot concrete beleidsadviezen te komen.

1.3.4 Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen

- **1.1 LiSO:** In de vergelijking tussen LiSO en LOSO wordt aandacht besteed aan mogelijke verschuivingen inzake sociale ongelijkheid in loopbanen en uitkomsten. Ook sociale ongelijkheid in onderwijskeuzes wordt onderzocht.

- 1.4 M-decreet: alhoewel de maatregel nog te recent is om aan de hand van internationaal vergelijkend onderzoek enige impact op macro-niveau vast te stellen, houden we de objectieven van het M-decreet wel in het achterhoofd bij onze analyses en leveren we ook feedback aan het team van onderzoekslijn 1.4 vanuit de inzichten omtrent GOK.
- 2.2 Samenwerking en collectief leren voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: in onderzoekslijn 2.2 is het thema gelijke onderwijskansen één van de aandachtspunten bij de studie van de professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. De vaststelling dat de kwaliteit van leerkrachten belangrijker is dan de kwantiteit van de extra-omkadering stelt de vraag naar de mogelijke bijdrage van professionele ontwikkeling aan de kwaliteit van de omkadering. Tussen beide onderzoekslijnen zal overlegd worden welke aspecten van nascholing en -vorming het meest relevant zijn voor GOK.
- 2.3 Personeelsbeleid ingebed in schoolbeleid: idem als 2.2
- 3.1 Financiering van basis- en secundair onderwijs. Er zal samen gezocht worden naar variabelen die de kwantiteit en kwaliteit van de GOK-omkadering weerspiegelen, om empirisch de relatieve impact van beide te kunnen meten. Wij zullen dit doen voor analyses op SiBO, het team van onderzoekslijn 3.1 voor analyses op de scholendatabank.
- 3.2 Evaluatie nieuw inschrijvingsbeleid. Het inschrijvingsbeleid blijft een belangrijker pijler van het GOK-beleid, niet alleen omwille van het belang van desegregatie op zich, maar ook omdat (de)segregatie *ceteris paribus* een impact heeft op de onderwijsuitkomsten. Het beïnvloedt o.a. het 'sociaal kapitaal van de school'. De samenwerking zal niet rechtstreeks in termen van gezamenlijke onderzoeksvragen plaatsvinden, maar eerder via gezamenlijke betrokkenheid in éénzelfde coördinatieteam.

1.3.5 Valorisatie

- Als wetenschappelijke output worden 4 artikels gepland voor Vlaamse beleidsgerichte tijdschriften, en 3 artikels in internationale journals.
- We beogen ook minstens één seminarie in de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement (in het verleden bleek dit merkwaardig genoeg een moeilijk bereikbare doelgroep te zijn).
- Een boek over 15 jaar GOK beleid (te verschijnen in 2018) zal voorgesteld worden aan het valorisatiefonds. Het zal gaan om een synthese van al het onderzoek tot dan over deze kwestie is gebeurd, met inbegrip van het SSL-onderzoek. Het boek zal bestemd zijn voor een breed publiek (vergelijkbaar met 'Het onderwijsdebat').

1.3.6 Timing en outputs

Mijlpalen	Inhoud	Output
Dec 2016	Verkenning databanken; aanvraag gebruik leerlingendatabank Analyses op EAK en PIAAC	Artikel voor Vlaams beleidsgericht tijdschrift
Juni 2017	Analyses op leerlingendatabank	Rapport indicatoren ongelijke onderwijskansen in Vlaanderen (doorsnede-analyses) + synthese-artikel in Vlaams beleidsgericht tijdschrift
Dec 2017	Analyses PISA 2000-2015: trends in ongelijke onderwijsuitkomsten in Vlaanderen	Artikel voor Vlaams beleidsgericht tijdschrift
Juni 2018	Systeemkenmerken en ongelijke onderwijsuitkomsten: indicatoren	Working paper
Dec 2018	Systeemkenmerken en ongelijke onderwijsuitkomsten: internationale statistische analyses	Artikel voor internationaal tijdschrift
Juni 2019	Systeemkenmerken en ongelijke onderwijsuitkomsten: case studies	Artikel voor internationaal tijdschrift
Dec 2019	Implementatie van GOK-beleid in SiBO-scholen: effecten van hulpbronnen en schoolbeleid	Artikel voor internationaal tijdschrift
Aug. 2020	Delphi-onderzoek Scenario's voor meer gelijke onderwijskansen in Vlaanderen	Artikel voor Vlaams beleidsgericht tijdschrift

1.3.7 Referenties

- Bellens, K., Arkens, T., Van Damme, J. & Gielen, S. (2013a), Sociale ongelijkheid en ongelijkheid op basis van thuistaal inzake wiskundeprestaties in het Vlaamse onderwijs, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, rapport SSL/2013.03/1.1.2
- Bellens, K., Arkens, T., Van Damme, J. & Gielen, S. (2013b), Sociale ongelijkheid en ongelijkheid op basis van thuistaal inzake wetenschapsprestaties in het Vlaamse onderwijs, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, rapport SSL/2013.02/1.1.2
- Groenez, S.; Van den Brande, I.; Nicaise, I. (2003), Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs, Leuven: HIVA/Steunpunt LOA, LOA-rapport n° 10, 212p.
- Jakubowski, M. (2010), Institutional Tracking and Achievement Growth: Exploring Difference-in-Differences Approach to PIRLS, TIMSS, and PISA Data, in: J. Dronkers (ed., 2010), Quality and Inequality of Education, Springer
- Juchtmans, G. & Nicaise, I. (2010), Implementatie van de eerste cyclus van het Gelijke Onderwijskansenbeleid op school- en klasniveau in het Vlaamse basisonderwijs: een kwalitatief onderzoek, Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen', rapport SSL/OD1/2010.27,.
- Juchtmans, G. & Vandenbroucke, A. (2013) 10 jaar gelijke onderwijskansen op school: tussen trouw aan het beleid en aanpassingsvermogen, Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, rapport SSL/2013.01/2.3.2
- OECD (2013), PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), PISA, Paris: OECD Publ.
- OECD (2014), PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), PISA, OECD Publishing, Paris.
- Poesen-Vandeputte, M., Nicaise, I. (2012), Tien jaar GOK-decreet. Balans van het evaluatieonderzoek van het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen, Leuven: Steunpunt SSL, report 2012.03/5.1
- Poesen-Vandeputte, M., Nicaise, I. (2015), Rich schools, poor schools. Hidden resource inequalities between primary schools, Educational Research, 57(1), p.91-109

1.4 Onderzoekslijn 1.4: M-decreet in de Vlaamse scholen: praktijken en achterliggende processen en mechanismen

Promotor: Elke Struyf

Co-promotoren: Karine Verschueren en Katja Petry

1.4.1 Beleidsrelevantie en doelstellingen

Het M-decreet wil meer kinderen met specifieke onderwijsbehoeften een plaats bieden in het gewoon onderwijs en stuurt aan op een meer inclusief onderwijssysteem (Crevits, 2014). Over mogelijke processen die van belang zijn bij de implementatie van meer inclusief onderwijs en de fasen van implementatie is reeds veel (internationaal) onderzoek verricht (zie verder). Diverse van deze processen zullen ongetwijfeld ook een rol spelen bij de implementatie van het M-decreet. De begeleidende maatregelen die de Vlaamse overheid heeft genomen - de inzet van extra competentiebegeleiders, de prioritaire nascholingstrajecten en de (pre)waarborgregeling – zijn bedoeld om scholen extra te ondersteunen bij de implementatie van het M-decreet en spelen expliciet in op diverse randvoorwaarden, zoals de realisatie van een meer inclusieve schoolcultuur, een verhoogde professionalisering van leraren, inzetten op netwerking en gespecialiseerde ondersteuning.

Deze onderzoeklijn zet in op het verkrijgen van wetenschappelijk onderbouwde inzichten in de wijze waarop het M-decreet vorm krijgt in het Vlaamse onderwijs, welke processen en mechanismen hierbij op micro-, meso- en macroniveau een rol spelen en wat de impact is van het M-decreet op diverse actoren (leerlingen, ouders, leraren, directies, zorgverantwoordelijken en CLB's). Via een reviewstudie, een jaarlijkse monitoring, een gerichte kwantitatieve dataverzameling en longitudinaal case studie onderzoek, wordt informatie verzameld. De inzichten zullen aangewend kunnen worden door de overheid, maar ook door andere stakeholders (zoals pedagogische begeleidingsdiensten, onderwijskoepels) zodat bijstellingen en gerichte initiatieven kunnen opgezet worden met als doel de uitbouw van een meer inclusief onderwijssysteem in Vlaanderen.

1.4.2 State of the art

Over de implementatie van inclusief onderwijs is reeds veel onderzoek gedaan (voor een overzicht zie bv. Booth & Ainscow, 2011; De Vroey, Roelandts, Struyf, & Petry, 2016; De Vroey, Struyf, & Petry, 2016, submitted). Op basis van onderzoek, praktijkbezoeken en seminars uitgevoerd door de European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE, 2014a, 2014b) kunnen **kritische succesfactoren** worden onderscheiden die de ontwikkeling naar een meer inclusief onderwijssysteem bevorderen en de organisatie van effectieve ondersteuning voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs stimuleren. Diverse van deze voorwaarden vinden we ook terug in de literatuur over 'whole school approach' of een 'geïntegreerde visie op zorg' (Struyf, Adriaenssens, & Verschueren, 2013) en beïnvloeden processen op **macro**- (systeemniveau), **meso**- (schoolniveau) en **micro** (of klas-) niveau.

Het gaat concreet over:

- Een gemeenschappelijk, gedeeld **begrip** van inclusie en een inclusief onderwijssysteem en hieraan gerelateerde **visie en waarden**;
- De effectieve realisatie van een inclusief onderwijssysteem als **gedeelde verantwoordelijkheid** van alle stakeholders;
- **Sterk, gedeeld leiderschap** om verandering efficiënt te leiden en de deskundigheidsbevordering bij het lerarenteam te ondersteunen;
- **Hooggekwalificeerde professionals**: lerarenopleiding en continue deskundigheidsbevordering zorgen ervoor dat leraren positieve attitudes ten aanzien van inclusie ontwikkelen, hun praktijken aanpassen en verantwoordelijkheid nemen voor alle leerlingen;
- **Schoolorganisatie, leerbenaderingen, curriculum en assessment** ondersteunen gelijke leerkanalen voor iedereen, zoals: gebruik maken van flexibele en diverse leerlingengroepen, kleinere groepen/individuele coaching/onderwijs in teamverband of co-teaching, het verlengen van de schooldag of schooltijd, gebruik van nieuwe technologieën, flexibiliteit in het curriculum;
- Het verhogen van de capaciteit van het gewoon onderwijs via samenwerking met en counseling door **gespecialiseerde voorzieningen** (vaak gegroeid uit het vroegere buitengewoon onderwijs);
- **Samenwerken en netwerken** van onderwijzend personeel en professionals uit verschillende disciplines met oog op ontwikkelen van individuele en gezamenlijke capaciteiten;
- Samenwerken met **ouders**. De betrokkenheid van ouders in het leerproces van kinderen is een sleutelfactor in de ontwikkeling van een vertrouwensrelatie tussen scholen en gezinnen;

- Aangepaste en flexibele **ondersteuningssystemen en financieringsmechanismen**, vanuit de vaststelling dat de ondersteuning die aan een individuele leerling gegeven wordt, de capaciteit van het schoolsysteem niet noodzakelijk verbetert;
- Investeren in een adequaat **monitoring- en evaluatiesysteem**.

Implementatie van een inclusief onderwijssysteem blijkt omwille van de eigenheid van het systeem doorgaans moeilijker te realiseren in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs (EADSNE, 2005; Pearce, Gray & Campbell-Evans, 2010). Uit Vlaams onderzoek (zie bv. Struyf, Verschueren, Verachtert, & Adriaenssens, 2012) blijkt alvast dat scholen werken op verschillende snelheden en zich daarom wellicht ook bevinden in andere fasen van het implementatieproces naar meer inclusief onderwijs. Fixsen et al. (2013) beschrijven 4 fasen in de evolutie naar een inclusief onderwijssysteem: de fase van verkennen ('*exploration*'), installeren ('*installation*'), beginnende implementatie ('*initial implementation*') en volledige implementatie ('*full implementation*'), met elk een specifieke functie in het implementatieproces.

Volgende **algemene onderzoeksdoelen** liggen aan de basis van deze onderzoekslijn: Hoe krijgt de **implementatie** van het M-decreet vorm? Worden de beoogde **doelen** van het M-decreet gerealiseerd op macro-, meso- en microniveau? Wat is de **impact** van het M-decreet op leerlingen, ouders, leraren en scholen gewoon en buitengewoon onderwijs, CLB-medewerkers, op processen van doorverwijzing en op de ontwikkeling van zorgbeleid en –praktijk in scholen? Treden er onbedoelde en ongewenste neveneffecten op en zijn hier verklaringen voor?

Deze algemene doelen vertalen zich in volgende **concrete onderzoeksvragen**:

- Hoe evolueert het aantal leerlingen in het gewoon/buitengewoon onderwijs? Stromen leerlingen van het basisaanbod door naar het gewoon onderwijs? Waarom wel/niet?
- Hoe evolueren de opvattingen van de betrokken actoren (leerlingen, ouders en leraren) over het M-decreet en bij uitbreiding de realisatie van een inclusief onderwijssysteem, zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs? Welke factoren dragen hiertoe bij?
- Zijn betrokken actoren tevreden over de implementatie van het M-decreet? Welke drempels, kritische succesfactoren en randvoorwaarden worden in de dagelijkse klas- en schoolpraktijk ervaren, zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs?
- Hoe ontwikkelt het schoolbeleid en in het bijzonder het zorgbeleid van de school? Hoe evolueert de concrete praktijk van detectie en aanpak van zorgvragen? Hoe krijgt de toewijzing van extra maatregelen vorm? Gebeurt dit meer volgens de principes van het zorgcontinuüm? Wat maakt dat scholen hierin sterk of minder sterk geëvolueerd zijn?
- Welke vormen van (structurele) samenwerking (zijn) ontstaan tussen betrokken (binnen- en buitenschoolse) actoren? Hoe wordt de expertise van het BuO ingezet in het gewoon onderwijs?
- Hoe schatten leraren hun competenties in met betrekking tot het verstrekken van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsnoden (en in het bijzonder leerlingen in zorgniveau 2 en 3) en hoe effectief voelen leraren zich in het omgaan met verschillen tussen leerlingen? Hoe interpreteren de diverse betrokken actoren de maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en hoe communiceren ze hierover?
- Slagen leraren erin om kwalitatief hoogstaand onderwijs voor alle leerlingen in te richten? Worden de beoogde doelen van de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (zorgniveau 2 en 3) behaald? Waarom wel/niet?

1.4.3 Aanpak

Om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen hanteren we een mixed method approach en maken we gebruik van **zowel kwantitatieve als kwalitatieve data**. Volgende deelstudies worden onderscheiden:

(1) Reviewstudie

De reviewstudie beoogt een bundeling van relevante bevindingen inzake succesfactoren om te evolueren naar een inclusief onderwijssysteem. We doorlopen drie fasen: (1) identificatie van relevante literatuur (a.d.h.v. van thematische descriptors in relevante databases), (2) analyse van de literatuur (via groepering van relevante studies en bevindingen in categorieën) en (3) samenvatting van de literatuur (in overzichtstabellen) (Galvan, 2009). De reviewstudie geeft input voor het monitoring-onderzoek, het kwantitatieve onderzoek en het longitudinale casestudieonderzoek.

(2) Monitoringonderzoek (uitgevoerd door de Vlaamse overheid)

De monitoring van de implementatie van het M-decreet gebeurt door het departement Onderwijs en Vorming. Deze beslist over inhoud en tijdstip van de monitoring, maar de onderzoekers leveren informatie aan voor het maken van keuzes van indicatoren (zie reviewstudie) en gevalideerde instrumenten.

Via monitoring kunnen vooropgestelde beoogde effecten van het M-decreet worden nagegaan, zoals:

- het aantal leerlingen met een uitbreiding van zorg (niveau 2) en met een individueel aangepast curriculum (niveau 3) in scholen gewoon onderwijs stijgt; het aantal leerlingen in BuO daalt; het aantal weigeringsattesten daalt; het aantal 'attesten van verworven competenties' stijgt;
- daling oververtegenwoordiging van leerlingen uit gezinnen met een lagere sociaal economische status of een migratieachtergrond in het BuO; leerlingen uit het type basisaanbod stromen na 1 of 2 jaar (terug) naar het gewoon onderwijs; middelen uit het BuO worden ingezet voor de ondersteuning van leerlingen met specifieke behoeften; leraren met expertise BuO ondersteunen leraren en scholen voor gewoon onderwijs;
- scholen voeren redelijke aanpassingen met een beperkte financiële en organisatorische impact op de school door; scholen implementeren het zorgcontinuüm en handelingsgericht werken, hetgeen zich onder meer uit in minder centraal stellen van labelling en meer vertrekken vanuit onderwijsbehoeften van leerlingen, ondersteuningsbehoeften van leraren en meer samenwerking met andere actoren (BuO, buitenschoolse hulp);
- leraren voelen zich ondersteund en voelen zich in staat om de nodige ondersteuning te bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (in het bijzonder leerlingen op zorgniveau 2 en 3);
- leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (in het bijzonder in zorgniveau 2 en 3) nemen actief deel aan het onderwijsleerproces, stromen door in het gewoon onderwijs (cognitieve resultaten) en voelen zich goed (sociaal-emotioneel);
- ouders van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn geïnformeerd en over het algemeen tevreden over het zorgaanbod van de school;
- het draagvlak voor inclusief onderwijs vergroot (*mindshift*), bij alle actoren (ook bij (mede)leerlingen) uit gewoon en buitengewoon onderwijs.

De data uit de monitor zullen waar mogelijk door de onderzoekers in relatie worden gebracht met gegevens uit de beschikbare **databank over het zorgbeleid en toeleiding naar zorg** (zie verder). Wanneer niet verwachte of onbedoelde effecten worden vastgesteld, of met het oog op het zoeken van verklaringen voor evoluties, kunnen **bijkomende kwantitatieve analyses** worden gedaan of **flankerend kwalitatief onderzoek** worden uitgevoerd (bv. welke leerlingen (kind- en gezinskenmerken) uit het basisaanbod stromen wel/niet door naar het gewoon onderwijs en waarom?). Waar mogelijk nemen we deze dataverzameling op in de vervolgmeting (zie 3.) of het casestudieonderzoek (zie 4.). Het Departement zal over de resultaten uit de monitor rapporteren in fact sheets. Deze zullen aangevuld worden met resultaten van de analyses uitgevoerd door de onderzoekers.

(3) Kwantitatief onderzoek (vervolgmeting, brede lerarenbevraging en analyses op LiSO data)

Omdat diverse opeenvolgende studies (OBPWO 09.05, 12.01 en 13.01), uitgevoerd werden in dezelfde scholen werd een unieke en uitgebreide dataset over 'zorgbeleid in Vlaamse scholen' en 'toeleiding naar zorg' gecreëerd (zie Tabel 1), die opnieuw geanalyseerd zal worden in deze onderzoekslijn. Bij de representatieve steekproef van scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs, vinden in 2017-2018 **vervolgmetingen** plaats met oog op het in kaart brengen van evoluties m.b.t. zorg en samenwerking. De definitieve selectie van variabelen en schalen en bij wie deze worden afgenomen zal in nauw overleg met de stuurgroep bepaald worden en dient complementair te zijn aan de monitoring. We wensen scholen immers niet te overbelasten met bevragingen.

Binnen dit onderzoeksluik zal alleszins een brede **lerarenbevraging** worden opgezet. Voor een geslaagde uitvoering van het M-decreet is immers betrokkenheid en handelingsbekwaamheid van leraren essentieel. Leraren moeten in staat zijn om adequaat om te gaan met verschillen tussen leerlingen. De lerarenbevraging zal opgezet worden in de scholen die toezeggen om te participeren aan de vervolgmeting. Indien nodig zal een bijkomende steekproef worden getrokken van scholen die deelnamen aan de initiatieven van de overheid om leraren te ondersteunen bij de implementatie van het M-decreet. De leraar wordt bevraagd over de fase in het **implementatieproces** waarin de school zich bevindt (Fixsen, 2013) en beoordeelt zijn of haar capaciteiten om de gewenste resultaten te bereiken bij leerlingen aan de hand van de Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES), ontwikkeld door Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001) en aangepast door Zee, Koomen, Jellesma, Gerlings en de Jong (2015). De oorspronkelijke schaal bevat drie subschalen; de **doelmatigheidsbeleving** met betrekking tot (1) instructiestrategieën, (2) leerlingengagement en (3) klasmanagement. De aangepaste schaal voegt daar nog een subschaal (4) emotionele steun aan toe. De leraar vult de aangepaste schaal 2 keer in;

de ene keer met in het achterhoofd een leerling met specifieke onderwijsnoden (niveau uitbreiding van zorg) en de andere keer een random leerling (niveau basiszorg). De leraar krijgt ook de kans om kort toe te lichten waar hij/zij nog moeilijkheden mee ondervindt. Waar mogelijk worden de resultaten over de fase in het implementatieproces in verband gebracht met beschikbare schooldata over het zorgbeleid en de toepassing van het zorgcontinuüm.

Tabel 1: Overzicht van de beschikbare gegevens (nulmeting).

Onderzoek	N scholen	Schaal	Nulmeting	Vervolgmeting
OBPWO 09.01	BaO: N=166 SO: N=82 Totaal: N=248	Kenmerken van een geïntegreerd zorgbeleid, waaronder zorgvisie en samenwerking met diverse actoren (BuO, GOn, CLB, PBD, ouders)	2010-2011	2017-2018
OBPWO 12.01	BaO: N=104 SO: N=60 Totaal: N=106	Zorgcontinuüm Samenwerking met ouders	2012-2013	2017-2018
OBPWO 13.01	BaO: N=107 SO: N=62 BuBaO: N=39 BuSO: N=28 Totaal: N=236	Schoolkenmerken Zorgcontinuüm Samenwerking met ouders Samenwerking gewoon-buitengewoon onderwijs	2014-2015	2017-2018

Tot slot zullen ook analyses uitgevoerd worden op **LiSO data**. Voor de eerste graad is informatie beschikbaar over specifieke noden van leerlingen (bevraagd bij ouders en klastitularis), werden de attitudes van leraren omtrent inclusief onderwijs bevraagd en is informatie beschikbaar over het zorgbeleid (bevraagd bij directie). Dit betekent dat we de loopbaantrajecten van leerlingen met specifieke onderwijsnoden in kaart kunnen brengen en relaties kunnen leggen met leerkracht- en schoolvariabelen.

Binnen dit onderzoeksluik zullen er niet alleen **beschijvende** maar ook **verklarende** analyses worden uitgevoerd. Voor de diverse variabelen/schalen zullen vooreerst beschrijvende statistieken (zoals gemiddelde en standaardafwijking) worden gerapporteerd. Correlatie- en regressie-analyse zullen inzicht geven in de samenhang tussen variabelen. Waar nodig zal gebruik worden gemaakt van multi-level regressie analyse (of multilevel logische regressie-analyse bij categorische afhankelijke variabelen), om de genestheid van data in scholen in rekening te brengen. De (gemiddelde) evolutie van zorgbeleid (vervolgmeting) kan in kaart worden gebracht door de vergelijking van gemiddelden via variantie-analyse met herhaalde metingen. Verschilscores of residuele scores kunnen worden gebruikt als criteriummaten in regressie-analyses, om veranderingen in zorgbeleid te verklaren. De leerkrachtbevraging over doelmatigheidsbeleving ten aanzien van individuele leerlingen op verschillende zorgniveaus vraagt een multi-level aanpak (individuele leerlingen genest in leerkrachten).

(4) Longitudinaal casestudieonderzoek

Om de dynamiek en complexiteit van de invoering van het M-decreet te bestuderen en verdiepende vragen daarover te beantwoorden, worden casestudies opgezet. Er worden 2x10 cases vooropgesteld (10 basis- en 10 secundaire scholen). Bij de selectie van scholen wordt gezorgd voor een spreiding qua relevante kenmerken (ligging, schoolgrootte, enz.). We wensen in het casestudieonderzoek ook expliciet scholen op te nemen die deelnamen aan de diverse bijkomende ondersteuningsmaatregelen van de overheid (co-teaching via de (pre)waarborgregeling, nascholingsinitiatieven), om aldus ook gegevens te verzamelen over de gepercipieerde impact van deze maatregelen. De cases worden op twee momenten gedurende de looptijd van het onderzoek gevolgd. Door de integrale en longitudinale aanpak kan de interactie tussen deelprocessen worden waargenomen, evenals de rollen van betrokken actoren, de invloed van contextfactoren (zoals zorgbeleid van de school en implementatiefase) en ontwikkelingen in de tijd. Alle relevante niveaus en actoren worden bij het onderzoek betrokken. Er worden interviews (directie, zorgverantwoordelijken) afgenomen en focusgroepgesprekken (vertegenwoordiging van leraren, leerlingen en ouders) georganiseerd. Het personeel uit het BuO werkzaam in scholen voor gewoon onderwijs (bv. GON begeleiders of team-teachers) zal ook bevraagd worden. De kwalitatieve data worden geanalyseerd met N-vivo. Na een analyse per case, voeren we een cross case analyse uit (Yin, 2013).

Met de verschillende deelstudies wil het onderzoeksteam maximaal gebruik maken van beschikbare data én gericht bijkomende kwantitatieve en kwalitatieve data verzamelen met oog op het begrijpen van processen en mechanismen in de wijze waarop het M-decreet vorm krijgt in het Vlaamse onderwijs.

Voor een goede afstemming met onder meer de geplande initiatieven door het Departement en om in te kunnen spelen op nieuwe vragen en verwachtingen, zal regelmatig overleg tussen het onderzoeksteam en het Departement nodig zijn. Het onderzoeksteam is bereid om de opzet van deelstudies (bv. het longitudinaal casestudieonderzoek) aan te passen zodat ingespeeld kan worden op nieuwe inzichten of vragen die doorheen de looptijd van het onderzoeksproject opduiken.

1.4.4 Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen

De implementatie van het M-decreet is een eerste stap in de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem en raakt aldus onderwerpen aan uit de andere onderzoekslijnen (OL). De belangrijkste dwarsverbanden zijn er met OL 1.1 en de onderzoekslijnen binnen Onderzoeksdomein 2:

- *OL 1.1 (LiSO)*: Wat leren we over schoolloopbanen van leerlingen met specifieke onderwijsnoden? Binnen deze onderzoeklijn maken we expliciet gebruik van LiSO data (zie 3.). Indien zinvol, zal in overleg met het LiSO team een gerichte bevraging bij deze leerlingen opgezet worden om loopbaantrajecten en –perspectieven van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of ervaringen van deze leerlingen en hun klasgenoten nog beter in kaart te kunnen brengen.
- *OL 2.1 (De leraar van de 21^{ste} eeuw)*: Hoe gaan leraren om met evoluties in verwachtingen en opvattingen rond het functioneren in een meer inclusief onderwijssysteem en rond het ondersteunen van leerlingen met specifieke onderwijsnoden?
- *OL 2.2 (Collectief leren en buitenschools leren)*: Via de prewaarborgregeling wordt (onder meer) ingezet op team-teaching, waarbij leraren uit het gewoon onderwijs ondersteund worden door leraren uit het buitengewoon onderwijs. Wat zijn de ervaringen met team-teaching in Vlaanderen?
- *OL 2.3 (Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief)*: Sterk, gedeeld leiderschap is een kritische succesfactor in de ontwikkeling naar meer inclusief onderwijs. Wat is de relatie tussen gedeeld leiderschap en een sterk uitgebouwd zorgbeleid?
- *OL 2.4 (Loopbaan van onderwijsprofessionals)*: Zullen de nieuwe verantwoordelijkheden waarvoor de school zich gesteld ziet met de implementatie van het M-decreet zich vertalen in het al of niet opnemen van keuzes (zoals bijvoorbeeld specialisatie, of meer coaching of ondersteuning van collega's) tijdens de professionele loopbaan van leerkrachten, met name ten aanzien van het zorgaspect?

Daarnaast is er dwarsverbanden met:

- *OL 1.3 (GOK)*: Op welke manier sporen het GOK- en het zorgbeleid van een school? In de eindrapportering zal rekening gehouden worden met inzichten omtrent GOK die door dat onderzoeksteam zullen aangeleverd worden.
- *OL 1.6 (Evaluatiebeleid en diversiteit)*: Op welke manier wordt er in het evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijk rekening gehouden met de diversiteit in de leerlingenpopulatie en met leerlingen met specifieke onderwijsnoden?

1.4.5 Timing en outputs

Timing	Inhoud	Output
1/09/2016-31/8/2017	Reviewstudie Overleg met departement onderwijs over opzet monitor Analyses LiSO data 1 ^{ste} graad Vorbereiding kwantitatieve studie (selectie scholen, survey) Monitor 2017 (Departement Onderwijs en Vorming) Selectie van scholen casestudieonderzoek	Activiteitenverslag Fact sheets Artikel 1
1/09/2017-31/8/2018	Kwantitatieve studie: dataverzameling en beschrijvende analyses Monitor 2018 (Departement Onderwijs en Vorming) Dataverzameling 1 casestudieonderzoek	Tussentijds rapport Fact sheets Artikel 2 Studiedag/seminarie
1/09/2018-31/8/2019	Analyses LiSO 2 ^{de} graad Kwantitatieve studie: verklarende analyses Verwerking casestudieonderzoek Monitor 2019 (Departement Onderwijs en Vorming)	Activiteitenverslag Fact sheets Artikel 3 Feedbackrapporten scholen
1/09/2019-31/8/2020	Monitor 2020 (Departement Onderwijs en Vorming) Dataverzameling 2 casestudieonderzoek Integratie inzichten uit cases, monitoring en kwantitatieve studie Schrijven eindrapport	Eindrapport/boekpublicatie Bundeling fact sheets Artikel 4 Studiedag/seminarie

1.4.6 Valorisatie

Naast wetenschappelijke valorisatie (via publicaties in Engelstalige peer reviewed tijdschriften), zetten we in op maatschappelijke valorisatie via (1) feedbackrapporten voor de aan het onderzoek participerende scholen, (2) een rapportering van de belangrijkste inzichten in een (of meerdere) boekpublicatie(s) gericht naar een breed lezerspubliek en (3) studiedagen voor een breed publiek en/of seminars voor competentiebegeleiders/pedagogische begeleidingsdiensten die de inzichten uit de deelstudies zullen kunnen inbrengen in de ondersteuning van leraren/scholen.

1.4.7 Referenties

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. (3rd ed.). Bristol: CSIE.
- Crevits, H. (2014). *Beleidsnota Onderwijs 2014-2019*. Brussel: Vlaamse regering.
- De Vroey, A., Roelandts, K., Stuyf, E., & Petry, K. (2016). Inclusive classroom practices in secondary schools. Towards a universal teaching approach. In: B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens & A. Aelterman (Eds.), *Professional learning of teacher educators, teachers, and student teachers: Research-based practices* (pp. 179-202). Ghent, Academia Press.
- De Vroey, A., Stuyf, E., & Petry, K. (submitted). Is everyone on board? Exploring context and feasibility of inclusive interventions in secondary schools. *Remedial and special education*.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Inclusief onderwijs en de praktijk in de klas in het voortgezet onderwijs. – Samenvattend rapport*. Odense, Denemarken: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014a). *Organisatie van de voorzien van ondersteuning aan het inclusief onderwijs - Samenvattend rapport*. Odense, Denemarken: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014b). *Vijf kernboodschappen voor inclusief onderwijs. Van theorie naar praktijk*. Odense, Denemarken: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide Implementation of Evidence-Based Programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213–230. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ofm&AN=84513030&site=ehost-live>
- Galvan, J. (2009). *Writing literature reviews: a guide for students of the social and behavioral sciences*. Glendale, CA: Pyrczak Publishing.
- Pearce, M., Gray, J., & Campbell-Evans, G. (2010). Challenges of the secondary school context for inclusive teaching. *Issues in Educational Research*, 20(3), 294–313.
- Struyf, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Adriaenssens, S. (2012). *Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten*. Eindrapport OBPWO 09.05. U Antwerpen – KU Leuven – Karel De Grote Hogeschool.
- Struyf, E., Adriaenssens, S., & Verschueren, K. (2013). *Geïntegreerde zorg op school. Een inspiratieboek voor de praktijk*. Leuven: Acco.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Verschueren, K., Struyf, E., De Haene, L., Bodvin, K., Vervoort, E., Vander Els, L., & Teppers, E. (2015). *Buitenschoolse hulpverlening en zorg op school: Samenhang, afstemming en verklarende factoren*. Eindrapport OBPWO 12.01. KULeuven & Universiteit Antwerpen.
- Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*: Sage publications.
- Zee, M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P. F. (2015). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39-56.

1.5 Onderzoekslijn 1.5: Taalstimulerende maatregelen in de praktijk

Promotor: Kris Van den Branden

Co-promotoren: Koen Jaspaert, Piet Van Avermaet, Stef Slembrouck, Steven Verheyen, Goedele Vandommele

1.5.1 Beleidsrelevantie en doelstellingen

In het onderwijsbeleid van de Vlaamse regering nemen taalstimulering Nederlands en taalbeleid al geruime tijd een centrale plaats in. De integratie van talenbeleid in de doorlichting van de inspectie, de maatregelen ter bevordering van kleuterparticipatie, de verplichte invoering van de taalscreening met het taaltraject en taalbad als opvolgmaatregelen, de ontwikkeling van de toolkit breed evalueren van taalcompetenties en de prioritaire nascholingsprojecten rond taalbeleid werden tijdens de afgelopen jaren geïntroduceerd om schoolteams te sensibiliseren, stimuleren en ondersteunen bij het bevorderen van de taalvaardigheid Nederlands van alle leerlingen en het ontwikkelen van een structureel en strategisch talenbeleid.

Bij het implementeren van deze beleidsmaatregelen hebben schoolteams een verregaande autonomie: zo kunnen zij zelf kiezen welke screeningsinstrumenten zij inzetten, hoe zij hun taalbeleid, taaltraject en taalbad vormgeven en op welke wijze zij extra middelen inzetten om taalzwakke leerlingen te ondersteunen. Dat leidt in de praktijk tot een bijzonder grote variatie aan taalbeleids- en taalstimuleringsmaatregelen, waarvan het effect onvoldoende duidelijk is. Die onduidelijkheid heeft niet alleen te maken met het feit dat er relatief weinig Vlaams onderwijs-onderzoek beschikbaar is waarin dat effect systematisch wordt onderzocht, maar ook met het feit dat weinig scholen zelf zijn uitgegroeid tot informatierijke omgevingen die de impact van hun taalstimuleringsmaatregelen op de ontwikkeling van hun leerlingen systematisch onderzoeken, analyseren en gebruiken ter bijsturing van hun eigen beleid op dit vlak.

In deze onderzoekslijn willen we inzicht verwerven in (a) de diversiteit aan implementatiepraktijken van scholen met betrekking tot taalscreening en taalstimulerende maatregelen, (b) de effecten van die maatregelen ter versterking van de Nederlandse taalvaardigheid van leerlingen, en (c) de factoren op micro-, meso- en macroniveau die de implementatie en effecten van de genomen maatregelen beïnvloeden. We willen deze inzichten verwerven zowel op het niveau van het basisonderwijs als secundair onderwijs.

De volgende onderzoeksvragen staan in deze onderzoekslijn centraal:

- Op welke wijze wordt de taalvaardigheid Nederlands van leerlingen gescreend en geëvalueerd in Vlaamse basis- en secundaire scholen?
- Welke taalstimulerende maatregelen worden door basis- en secundaire scholen genomen met het oog op het verhogen van de taalvaardigheid Nederlands van hun leerlingen?
- Wat is het effect van de taalscreening en de taalstimulerende maatregelen die door schoolteams worden genomen op de taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen?
- Welke factoren beïnvloeden de implementatie en de effecten van deze maatregelen?

1.5.2 State of the art

De bovenvermelde focus van het Vlaams onderwijsbeleid op taalscreening en taalstimulering vloeit niet alleen voort uit het feit dat taalcompetenties Nederlands een centraal onderdeel van het onderwijscurriculum vormen en het Nederlands de officiële instructietaal van het Vlaams leerplichtonderwijs is, maar evenzeer uit een aantal verontrustende tendenzen in het wetenschappelijk onderzoek van de afgelopen 25 jaar dat de groei van taalvaardigheid Nederlands van leerplichtige leerlingen, en de impact daarvan op hun algehele schoolontwikkeling, bestudeert. Zo wordt sinds 1990 een sterke kloof gerapporteerd tussen de taalprestaties en het onderwijssucces van Nederlandstalige leerlingen enerzijds en die van niet-Nederlandstalige leerlingen anderzijds (Belfi et al., 2011; Jaspaert en Van den Branden, 2011; zie ook rapporten peilingen op www.ond.vlaanderen/curriculum/peilingen en peilingen taalvaardigheid in internationaal vergelijkende onderzoeken zoals De Meyer & Warlop, 2010; PIRLS, 2006; PISA, 2012; www.piaac.ugent.be). Een determinerende factor in dit verband blijkt het opleidingsniveau van de ouders te zijn (Nicaise & Desmedt, 2008; Groenez et al., 2009; Jacobs et al., 2009). Ondanks omvangrijke beleidsinspanningen van de overheid zijn er vooralsnog weinig indicaties dat deze kloof gedicht wordt. Zo bleek uit het OBPWO-onderzoek “Vorderingen van leerlingen in het leren van het Nederlands (Belfi et al., 2011) dat in het basisonderwijs GOK-leerlingen en niet-Nederlandstalige

leerlingen voor lezen weliswaar gemiddeld dezelfde tred vertonen als hun Nederlandstalige, niet-GOK leerlingen qua groei over de leerjaren van het basisonderwijs heen, maar dat ze hun aanvankelijke achterstand aan het begin van het 2^{de} leerjaar niet kunnen goedmaken. Voor het secundair onderwijs zijn er minder longitudinale datasets beschikbaar, maar wijzen de resultaten van het bovenvermelde OBPWO-onderzoek op dezelfde tendens.

Peilingen aan het einde van het basisonderwijs en aan het einde van het secundair onderwijs (zie www.ond.vlaanderen/curriculum/peilingen) geven aan dat de grote meerderheid van de leerlingen (met percentages schommelend tussen 80 en 90%) aan het einde van basis- en secundair onderwijs de eindtermen voor taal haalt. Niettemin doen de peilingsonderzoeken ook knipperlichten branden. Zo blijken leerlingen aan het einde van het secundair onderwijs het bij luister- en leesopdrachten moeilijker te hebben met het combineren en vergelijken van informatie uit verschillende bronnen, het combineren van informatie die op verschillende plaatsen in de tekst aanwezig is en het kritisch reflecteren op de informatie die ze hebben verwerkt dan met het beantwoorden van vragen waarop het antwoord letterlijk in de tekst is terug te vinden. Deze vormen van structurerend, evaluerend en kritisch lezen hebben in de 21^{ste} eeuw aan belang gewonnen onder invloed van de digitale revolutie en de informatierijkdom waarmee jongeren geconfronteerd worden (Van den Branden, 2015). In dit verband is het ook tekenend dat op internationale peilingen van leesvaardigheid de Vlaamse leerlingen terrein verliezen (PISA, 2012). Vlaanderen ging voor PISA tussen 2000 en 2012 gemiddeld 15 scorepunten voor leesvaardigheid achteruit, terwijl de internationale gemiddelde score met 2 punten vooruitging. In Vlaanderen blijkt vooral de middengroep van leerlingen achteruit te gaan, terwijl de kloof tussen toppresterders en onderpresteerders, tussen Nederlandstalige leerlingen en niet-Nederlandstalige leerlingen, en tussen hoge SES-leerlingen en lage SES-leerlingen erg groot blijft. Een aanzienlijk deel van de niet-Nederlandstalige leerlingen in het BSO verlaten het leerplichtonderwijs met een onvoldoende hoog niveau van geletterdheid om volwaardig te functioneren in het maatschappelijk leven en op de arbeidsmarkt (Jaspaert & Van den Branden, 2011). Uit het recente PIAAC-onderzoek (PIAAC, 2012, zie www.piaac.ugent.be) blijkt dat in Vlaanderen 9% van de jongeren tussen 16 en 24 jaar functioneel laaggeletterd is. Ook hier verhoogt het risico op laaggeletterdheid als de moedertaal van de jongere niet het Nederlands is.

Toetsen van taalvaardigheid die bij de instroom van het hoger onderwijs van eerstejaarsstudenten worden afgenomen geven bovendien aan dat veel studenten het moeilijk hebben met het schrijven van zakelijke, informatieve teksten en met het maken van samenvattingen (De Wachter & Heeren, 2011; Herelixca & Verhulst, 2014; Peters & Van Houtven, 2010). De grootste problemen situeren zich bij (a) de vaardigheid van studenten om heldere, goed gestructureerde, samenhangende teksten te schrijven, (b) daarbij het aangepaste register te gebruiken, en (c) spelling- en andere genreconventies te respecteren.

Om al deze uitdagingen aan te pakken werken steeds meer basis- en secundaire scholen aan een structureel taalbeleid. Dat blijkt uit het onderzoek van de inspectie rond de implementatie van talenbeleid op de Vlaamse basis- en secundaire scholen (Onderwijsspiegel, 2015). De inspectie stelde vast dat de aandacht voor de doelgerichtheid en de ondersteuning van het talenbeleid globaal toeneemt. De doeltreffendheid van het talenbeleid is evenwel de achilleshiel: scholen evalueren weinig de concrete resultaten van hun talenbeleid en gaan niet systematisch na of de beleidsafspraken uitvoering krijgen in de klaspraktijk. Zij slagen er te weinig in om de effecten van hun acties in kaart te brengen aan de hand van observeerbare gegevens. Zij onderzoeken onvoldoende of hun talenbeleid resulteerde in goede leerprestaties voor de taalzwakke leerlingen en in een vlotte doorstroming tijdens de schoolloopbaan voor alle leerlingen. Ze gebruiken de evaluatie te weinig om hun talenbeleid bij te sturen.

Het inspectierapport toont ook aan dat schoolteams de taalscreening op zeer diverse wijzen invullen. Zij gebruiken diverse soorten instrumenten, waarbij sommige meer op expliciete taalkennis dan op taalvaardigheid zijn gericht; er is ook veel variatie in de proportie van de leerlingen die daadwerkelijk wordt gescreend. In vele scholen is er een spanning tussen visie op taalbeleid/taalstimulering enerzijds en concrete onderwijspraktijken anderzijds. Wat de inhoudelijke domeinen betreft, stelt de inspectie een zekere toename vast van werkvormen die communicatief taalgebruik bevorderen, maar die doet zich vooral voor in scholen in de centrumsteden met relatief veel niet-Nederlandstalige leerlingen. De grote uitdaging voor veel scholen blijft het implementeren van taalgericht vakonderwijs doorheen het curriculum. De inspectie vindt het cruciaal dat meer leerkrachten bij het stimuleren van taal en het bewust omgaan met instructietaal actief betrokken worden.

Het onderzoek van de inspectie dateert echter van de periode voor de verplichte invoering van de taalscreening en de recente overheidsinitiatieven rond taalbad en taalondersteuning; op leerlingniveau werden in dit inspectie-onderzoek geen data verzameld. Hoewel het onderzoek van de inspectie dus veel relevante informatie biedt, kunnen de verbanden tussen schooltaalbeleid, de specifieke taalstimulerende maatregelen die schoolteams nemen en de ontwikkeling van de leerlingen die we in deze onderzoekslijn voor ogen hebben, niet worden geëxploreerd op basis van deze onderzoeksdata.

Vanuit de theorievorming en internationale onderzoeksliteratuur rond (a) taalwerving en de impact van onderwijs daarop en (b) de implementatie van taalbeleidsprocessen kunnen een aantal **kritische succesfactoren** voor het ontwerp en de implementatie van effectieve taalstimuleringsmaatregelen naar voor geschoven worden:

(a) Krachtige taalstimuleringsaanpakken integreren expliciete taalstimulering (bv. rond woordenschatverwerving, taalleerstrategieën, spelling, technisch lezen) in een communicatierijke, motiverende, uitdagende taalleeromgeving waarin een rijk taalaanbod, rijke kansen tot taalproductie en (impliciete en expliciete) feedback binnen een veilig klimaat aan de taalleerders worden aangeboden. Binnen die krachtige taalleeromgeving, waarin impliciet en expliciet taalleren mekaar verrijken, blijken stimulansen tot leesbevordering (zowel binnen- als buitenschools) een sterke impact te hebben op taalvaardigheid en schoolsucces. (Ellis & Shintani, 2014; Long, 2014; Sullivan & Brown, 2013).

(b) De leraar speelt een cruciale rol in het creëren van de rijke taalleeromgeving. De leraar moet daarbij vertrekken van hoge verwachtingen, de leerlingen confronteren met betekenisvolle taaltaken opgebouwd rond haalbare uitdagingen, in intensieve interactie gaan met de leerlingen (met veel kansen tot gevarieerde taalproductie) en feedback geven op hun taakuitvoering (Hattie, 2012; Long, 2014; Ellis & Shintani, 2014).

(d) Het ontwerpen en implementeren van een taalbeleid wint aan daadkracht als het door een team gedragen en uitgevoerd wordt, als evaluatie wordt gebruikt om de kwaliteit van het onderwijs te evalueren en het taalbeleid bij te sturen, er vanuit heldere doelstellingen wordt gewerkt, curriculumbreed wordt gewerkt, en de innovatie ondersteund wordt door een sterk schoolleiderschap (Fullan, 2011; Hattie, 2016; Van den Branden, 2009).

1.5.3 Aanpak

Om de bovenvermelde onderzoeksvragen te beantwoorden, voeren we in de eerste fase van het onderzoek een **systematische reviewstudie** uit, die ons toelaat om het eigen theoretisch kader verder te expliciteren en de ontwikkeling van onderzoeksinstrumenten scherp te stellen. Via een kritische review van de nationale en de internationale onderzoeksliteratuur naar effectieve taalstimulering formuleren we een antwoord op de volgende vragen: (a) wat is er op dit moment geweten over de impact van taalstimuleringsmaatregelen op de taalontwikkeling van leerlingen, en op de implementatie ervan door schoolteams (en wat is er nog niet geweten)? (b) welke lessen kunnen hieruit getrokken worden die bruikbaar zijn voor de Vlaamse context? (c) Welke aanbevelingen voor beleidsmaatregelen in verband met taalscreening, taalbeleid en taalstimulering kunnen in dit verband aan de overheid aangeboden worden?

Voor het **empirisch luik van deze onderzoekslijn** werken we met een mixed-method approach waarbij we kwantitatieve gegevens (van een ruimere steekproef van scholen) verrijken met kwalitatieve gegevens uit een zorgvuldig geselecteerde subset van de steekproef. In het secundair onderwijs werken we in de eerste, kwantitatieve fase met de 50 LiSO-scholen; voor het basisonderwijs trekken we een gestratificeerde steekproef van 30 basisscholen uit de groep van scholen die in het inspectie-onderzoek naar taalbeleid participeerden (we gebruiken provincie, centrumstad/niet-centrumstad, proportie anderstalige en laag-SES leerlingen hierbij als strata). Voor elk van deze scholen worden de volgende data verzameld:

- *Relevante contextgegevens school*: Voor de secundaire scholen uit het LiSO-onderzoek maken we maximaal gebruik van contextgegevens die reeds voorhanden zijn vanuit dat onderzoek. Het gaat hierbij om gegevens die via vragenlijsten worden/werden verkregen rond o.a. schoolgrootte; profiel instroom van leerlingen qua moedertaal, sociale achtergrond, geslacht, cultureel kapitaal, thuistaalgebruik, onderwijsachtergrond; ligging van de school. Voor de basisscholen verzamelen we via vragenlijsten die worden ingevuld door de directie gegevens omtrent dezelfde relevante contextvariabelen; we baseren de vragenlijsten voor het basisonderwijs op die van het LiSO-onderzoek.

- *Vragenlijst taalscreening en taalstimulerende maatregelen*: Aan het kernteam taalbeleid van de betrokken scholen leggen we in het voorjaar van 2017 een online vragenlijst voor (de deelnemers krijgen 2 maanden om de vragenlijst in te vullen). Hierin wordt ten eerste gepeild naar de wijze waarop de school concreet vormgeeft aan taalscreening. Zowel de verplichte taalscreening aan het begin van het secundair/basisonderwijs als de screening van taalcompetenties Nederlands van de leerlingen doorheen de verschillende leerjaren van secundair/basisonderwijs worden hierbij bevraagd. Ten tweede peilt de vragenlijst naar de concrete maatregelen die het schoolteam tracht te implementeren op het vlak van taalstimulerende maatregelen. Voor dit gedeelte wordt vertrokken van de vragenlijsten rond taalbeleid en taalstimulering die door het Centrum voor Taal en Onderwijs momenteel worden gehanteerd binnen de opleiding Taalbeleidsexpert.

- *Gerapporteerd gedrag en percepties leerkrachten*: Voor het secundair onderwijs nemen we in het leerjaar waarin we leerlingen toetsen (cf. infra) een online vragenlijst over taalstimulerende maatregelen af van minimaal 2 leraren Nederlands, 2 vreemdetalenleraren en 5 leraren niet-taalvakken (wiskunde + andere vakken) (dus in 2016-17 vierde jaar, in 2018-19 zesde jaar). De vragenlijst gaat in op taalstimulerende maatregelen die de respondenten daadwerkelijk nemen in hun eigen klas(sen) (dus gerapporteerd gedrag) en hun overtuigingen rond taalstimulering. Deze vragenlijst is gebaseerd op diverse instrumenten die door het Centrum voor Taal en Onderwijs voor dit doeleinde werden ontwikkeld (o.a. Devlieger & Goossens, 2007; Probleemanalyseinstrument Voorrangbeleid Brussel, 2003). Voor het basisonderwijs werken we met een vragenlijst die door minimaal 4 verschillende leerkrachten wordt ingevuld (bij voorkeur van de leerjaren waarin wordt getoetst).

- *Taalontwikkeling leerlingen*: Voor de secundaire scholen beschikken we sowieso over de resultaten van de toetsen begrijpend lezen die in het kader van het LiSO- onderzoek van de leerlingen van het eerste en derde jaar reeds werden afgenomen. De LiSO-leerlingen leggen opnieuw toetsen begrijpend lezen af in mei 2017 (4^{de} jaar SO) en mei 2019 (6^{de} jaar SO). Aan de deelnemende basisscholen wordt gevraagd om toetsen van taalvaardigheid, technisch lezen en spelling af te nemen. Voor de basisscholen kan gewerkt worden met (a) SALTO (beginscreening aanvang lager onderwijs), (b) de Dudal-toetsen voor technisch lezen en spelling (1, 3, 5^{de} leerjaar), (c) VLOT-toetsen begrijpend lezen en luisteren voor 3^{de} en 5^{de} leerjaar, en (d) de paralleltoetsen begrijpend lezen voor einde lager onderwijs.

De 3 basisscholen en 3 basisscholen die resp. het sterkst en het zwakst scoren voor taalprestaties en groei (value added) worden onderworpen aan diepgaand kwalitatief onderzoek. Ook voor de 3 sterkst scorende secundaire scholen en de 3 zwakst scorende secundaire scholen is dat het geval. Op deze (dus in totaal) 12 scholen worden tijdens het schooljaar 2017-2018 en 2018-2019 bijkomende data verzameld die tot doel hebben een rijker gedocumenteerd beeld samen te stellen van taalstimulerende maatregelen die écht werken. Mogelijke dataverzamelmethode hierbij zijn (a) het voeren van focusgroepgesprekken met vertegenwoordigers van het schoolteam waarbij zij reflecteren op hun huidige taalbeleid, de kracht van hun taalscreening en taalstimulerende maatregelen (waarbij we hen zowel laten reflecteren op maatregelen die ze zelf nemen, maatregelen die op andere scholen worden genomen (maar op de hunne niet) en maatregelen die vanuit de onderzoeksliteratuur naar voor worden geschoven), alsook de factoren die volgens hen de implementatie en effect van diverse taalstimulerende maatregelen beïnvloeden; (b) het bevragen van leerlingen omtrent hun percepties van de kracht van het taalonderwijs dat ze krijgen en de taalstimulerende maatregelen waaraan ze deelnemen; (c) de observatie van goede praktijken in de vijf scholen die significant beter scoren waarbij video-opnames worden gemaakt van taalstimulerende-maatregelen- in-actie die door het schoolteam als cruciaal naar voor worden geschoven.

De mixed-method benadering van kwantitatieve en kwalitatieve dataverzamelings- en analysemethoden laat ons toe diepe inzichten te verwerven in de diversiteit aan maatregelen in functie van taalstimulering die door scholen worden genomen, de daadwerkelijke en gepercipieerde effectiviteit van die maatregelen, en de factoren die de implementatie en het effect ervan beïnvloeden. Ze laat ons ook toe om de maatregelen die systematisch effectief worden bevonden in beeld te brengen en te documenteren.

1.5.4 Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen

We streven naar nauwe samenwerking met de andere onderzoekslijnen (OL), in het bijzonder met:

- OL1.1 (LiSO): Voor de dataverzameling sluiten we voor secundair onderwijs aan bij het LiSO-onderzoek. Daardoor kunnen we een heel aantal reeds beschikbare data (rond contextgegevens en toetsgegevens voor begripend lezen) binnen deze onderzoekslijn inzetten en verrijken we tevens de dataset die voor deze scholen wordt opgebouwd.
- OL1.3 (Gelijke onderwijskansenbeleid): We zien mogelijke synergieën om de verbanden tussen taalstimulering te linken aan gelijke onderwijskansen en mechanismen van sociale ongelijkheid in onderwijs.
- OL1.6 (Evalatie en diversiteit): We werken samen met deze onderzoekslijn voor het ontwerpen van onze online survey rond taalscreening en gaan na hoe de resultaten rond taalscreening stroken met die rond evaluatie en diversiteit.
- OL3.2 (Financiering 3.1): We bekijken in welke mate in de steekproef van het basisonderwijs scholen aanwezig zijn die extra middelen krijgen in het kader van taalstimulering in het kleuteronderwijs.
- Onderzoeksdomein 2: We creëren samenwerkingsverbanden met de onderzoekslijnen binnen domein 2 waarbinnen de leraar (o.a. verwachtingen) en de samenwerking binnen het schoolteam (cf. gezamenlijk, gedragen taalbeleid) centraal staan.

1.5.5 Timing en outputs

Fasering	Inhoud	Output
01/09/2016-31/12/2016	Vorbereiding onderzoek vanuit systematic review; verzameling en redactie van onderzoeksinstrumenten; steekproeftrekking scholen; contactname scholen; pilot evt. nieuwe vragenlijsten	Rapport systematic review met beleidsaanbevelingen Operationeel onderzoeksinstrumentarium
01/01/2017 – 31/08/2017	Afname vragenlijsten taalscreening en taalstimulering (voorjaar 2017) + afname taaltoetsen vierde jaar secundair en basisonderwijs	Rapportage over samenhang taalbeleid en vorderingen van leerlingen: eerste output in de vorm van infografiek, populariserend artikel, en kennisclip
01/09/2017-30/06/2018	Analyses op eerste dataset; selectie scholen tweede fase; start dataverzameling kwalitatief luik	Eerste rapportage van casussen aan de hand van inspirerende schoolportretten + wetenschappelijk artikel + seminar met experts en beleidsmakers die reflecteren op resultaten
01/09/2018-30/06/2019	Verderzetting kwalitatieve dataverzameling in geselecteerde scholen; afname toetsen leerlingen 6 ^{de} jaar in LISO scholen; verzameling getuigenissen en video-opnames goede praktijken	Tussentijds rapport met beleidsaanbevelingen voor overheid + wetenschappelijke en populariserende artikels + Inspirerende schoolportretten
01/09/2019-30/08/2020	Data-analyses; Redactie en eindredactie eindrapport en dissertatie; Productie kennisclips rond goede praktijken; redactie aanbevelingen voor het beleid; verslaglegging, en valorisatie-inspanningen	Eindrapport (dissertatie) + wetenschappelijke en populariserende artikels rond fase 1 + reeks kennisclips rond wat werkt in taalstimulering + conferentie rond taalstimulering voor het Vlaamse onderwijsveld

1.5.6 Referenties

- Belfi, B., Van den Branden, K., Verhelst, M., Van Gorp, K., Van Damme, J., Verhaeghe, J.P (2011). *Vorderingen van leerlingen in het leren van het Nederlands. Eindrapport OBPWO-rapport 09.04*. Leuven: KU Leuven.
- De Meyer, I., & Warlop, N. (2010). PISA. Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009. *Vlaamse Overheid. Brussels: Departement Onderwijs*.
- Devlieger, M., & Goossens, G. (2007). An assessment tool for the evaluation of teacher practice in powerful task-based language learning environments. In K. Van den Branden, K. van Gorp & M. Verhelst (Eds.), *Tasks in action. Task-based language education from a classroom-based perspective* (pp. 92-130). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- De Wachter, & Heeren, J. (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*. Leuven: Interfacultair Instituut voor Levende Talen/KU Leuven.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. New York: Routledge.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Groenez, S., Nicaise, I., & De Rick, K. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs. In Vanderleyden, L., Callens, M., & Noppe, J. (red.), *De sociale staat van Vlaanderen 2009* (pp. 33-68). Brussel: Studiedienst Vlaamse Regering.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative enterprise*. London: Pearson.
- Herelixa, C. & Verhulst, S. (2014). Nederlands in het hoger onderwijs. Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L., Lothaire, S. (2009). De sociale lift blijft steken. De prestaties van allochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Jaspaert, K., & Van den Branden, K. (2011). Literacy for all. In K. Van den Branden, P. Van Avermaet & M; Van Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education: towards maximal learning opportunities for all* (pp. 215-235). New York: Routledge.
- Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Sussex: Wiley.
- Nicaise, I., & Desmedt, E. (2008). *Gelijke kansen op school : het kan ! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Deurne: Plantyn.
- Sullivan, A. & Brown, M. (2013). Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading. London: Institute of Education.
- Van den Branden, K. (2015). *Onderwijs voor de 21^{ste} eeuw. Een boek voor leerkrachten en ouders*. Leuven: ACCO.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: ACCO.
- Van den Branden, K. (2009). Diffusion and implementation of innovations. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 659-672). Oxford: Blackwell Publishers
- Vlaamse Overheid (2015). *Talenbeleid in de Vlaamse scholen 2010-2014. Onderwijsspiegel 2015*. Brussel: Vlaamse Overheid.

1.6 Onderzoekslijn 1.6: Evaluatiebeleid en diversiteit

Promotor: Piet Van Avermaet

Co-promotoren: Koen Jaspaert, Kris Van den Branden, Mieke Van Houtte

1.6.1 Beleidsrelevantie en doelstellingen

Het hoeft geen betoog meer dat elke school in Vlaanderen vandaag in vele opzichten divers is. De gepercipieerde en feitelijk toegenomen diversiteit (M-decreet, vluchtelingcrisis, ...) stelt steeds hogere eisen aan de competenties van directies en leerkrachten. Ook zo op vlak van evaluatiebeleid en – praktijk. De evolutie naar een meer competentiegericht benadering van leren vergroot de uitdagingen voor het evaluatiebeleid van scholen nog.

Daarnaast stellen we ook – zowel in het maatschappelijke, politieke als het onderwijskundige debat – een toenemende tendens vast in de richting van meer centraal ontwikkelde gestandaardiseerde instrumenten, zeker bij belangrijke momenten van transitie.

Hierbij aansluitend kan in het onderwijsveld een dubbele beweging vastgesteld worden. Enerzijds zijn scholen op zoek naar gevalideerde instrumenten (vooral wat betreft taalcompetenties Nederlands) om op belangrijke momenten van transitie leerlingen en ouders een zo gepast mogelijk oriënteringsadvies te kunnen verstrekken. We verwijzen hier o.a. naar de eerste uitkomsten van het FWO TRANSITIONS project (overgang voorschoolse/kleuter) en de SBO TRANSBASO (overgang BaO/SO). Anderzijds – o.a. als gevolg van doorlichtingsverslagen van de inspectie (1) – reflecteren scholen in toenemende mate over de kwaliteit van hun evaluatiebeleid en -praktijk. Scholen willen tegemoet komen aan hedendaagse verwachtingen die in de literatuur en door de pedagogische begeleiding met betrekking tot een goed doordacht evaluatiebeleid naar voor wordt geschoven: competentiegericht; rekening houdend met diversiteit in leerlingpopulaties; rekening houdend met diversiteit in eindtermen en ontwikkelingsdoelen; uitgaande van de meest recente inzichten in assessment; rekening houdend met juridiserende druk.

In dit thema willen we diepgaand onderzoek uitvoeren rond evaluatiebeleid en diversiteit. Onder evaluatiebeleid wordt zowel het formatieve als het summatieve niveau begrepen. De plaats van het dagdagelijkse evalueren binnen het beleid van de school zal dus meegenomen worden, waarbij mogelijke spanningen tussen het formatieve en het summatieve niveau mee in kaart gebracht zullen worden. Hierbij zal ook gekeken worden hoe dit zich verhoudt tot de percepties en ideeën die scholen hebben ten aanzien van een meer gecentraliseerd evaluatiebeleid. De **algemene** onderzoeksvragen voor dit thema worden als volgt geformuleerd:

1. Hoe zien het evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijk eruit in Vlaamse scholen in het kleuter, lager en secundair onderwijs? Welke hindernissen ervaren scholen in het opzetten en uitvoeren van hun evaluatiebeleid en -praktijk?
2. Welke factoren bepalen evaluatiebeleid en -praktijk en wat zijn de beïnvloedende processen zowel op contextniveau (o.a. relatie school/ouders), schoolniveau, klasniveau (leraar) en leerlingniveau?
3. Welke opvattingen, systeem- en culturele kenmerken van de school spelen een rol in het vormgeven van een evaluatiebeleid?
4. Kunnen typologieën van evaluatiebeleid en -praktijken worden onderscheiden? In welke mate zijn deze aanwezig in Vlaamse scholen?

Bovenstaande vragen worden vertaald naar volgende **concrete** onderzoeksvragen:

OV1: Wat is het evaluatiebeleid, en wat zijn de evaluatiepraktijken in Vlaamse scholen in het kleuter, lager en secundair onderwijs?

- OV1a: Hebben scholen een evaluatiebeleid? Waarom evalueert men? Wat evalueert men en wat doet men ermee? Kunnen hierin typologieën onderscheiden worden?
- OV1b: Op welke wijze wordt er geëvalueerd? Welke instrumenten worden gebruikt? Is er een verschil tussen evaluatie op transitie momenten versus meer continue klasevaluatie?
- OV1c: In welke mate (en hoe?) houden scholen en leerkrachten rekening met de diversiteit aan leerlingen (sociaal, etnisch, gender, ...) in hun evaluatiebeleid en -praktijk?
- OV1d: In welke mate houden scholen en leerkrachten rekening met de diversiteit aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen in hun evaluatiebeleid en -praktijk?
- OV1e: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de praktijk zich ten opzichte van de werking en de rol van de klasseraden (toelatingsklasseraad, adviserende klasseraad, ...)?
- OV1f: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de praktijk zich ten opzichte van het attesteringsbeleid?
- OV1g: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de praktijk zich ten opzichte van het oriënteringsbeleid naar A/B-stroom (en heroriëntering van B naar A-stroom)?

OV2: Wat zijn bepalende factoren bij evaluatiebeleid en -praktijk in Vlaamse scholen in het kleuter, lager en secundair onderwijs?

- OV2a: Hoe komt een evaluatiebeleid tot stand? Wat zijn bepalende factoren op school-, leerkracht-, leerling- en ouder niveau? Welke schoolexterne actoren (pedagogische begeleiding, ...) worden betrokken bij het tot stand komen van een evaluatiebeleid?
- OV2b: (Hoe) communiceren scholen en leerkrachten over de (individuele) evaluatiepraktijk aan collega's, leerlingen en ouders? Op welke manier motiveren scholen en leerkrachten de eigen evaluatiepraktijk?
- OV2c: Hoe motiveren scholen en leerkrachten de mate waarin ze rekening houden met ontwikkelingsdoelen en eindtermen? (Hoe) communiceren ze deze keuzes met collega's, leerlingen en ouders?

OV3: Wat zijn de opvattingen, meningen, verwachtingen van directies, leerkrachten, leerlingen en ouders op vlak van evaluatie in het algemeen en naar de evaluatiepraktijk en het -beleid van hun school?

- OV3a: Wat zijn de opvattingen, meningen, verwachtingen van de verschillende actoren over centrale, gestandaardiseerde instrumenten versus meer continue procesevaluatie? Is er sprake van een gedeelde visie (i.e., cultuur) hieromtrent?
- OV3b: Wat zijn de opvattingen, meningen, verwachtingen van de verschillende actoren over kennisgerichte versus competentiegerichte evaluatie? Is er sprake van een gedeelde visie (i.e., cultuur) hieromtrent?
- OV3c: Wat zijn de opvattingen, meningen, verwachtingen van de verschillende actoren over evaluatie op momenten van transitie (bv. jaarlijkse overgang van jaar x naar y; overgang KO-LO; overgang LO-SO; overgang na 1B; overgang graden SO; overgang onderwijs-vervolgonderwijs; overgang onderwijs-arbeidsmarkt) versus dagdagelijkse 'classroom based' evaluatie?

OV4: In welke mate voelen leerkrachten zich competent (handelingsbekwaam) om te evalueren? Voelen ze zich even competent om competentiegericht als kennisgericht te evalueren? Waardoor wordt deze competentie – of het gebrek eraan – bepaald?

1.6.2 State of the art

Om tegemoet te komen aan het overkoepelend onderzoeksdoel zal vertrokken worden van het dynamisch model van onderwijs-effectiviteit (2). Dit model vertrekt vanuit vier niveaus die elk hun invloed uitoefenen op de leeruitkomsten van leerlingen: context-, school-, klas- en leerlingniveau. Centraal kenmerk van dit model is dat factoren op verschillende niveaus op elkaar inwerken. Het model biedt een algemeen raamwerk van waaruit ook het evaluatiebeleid en de -praktijk van scholen kan worden geanalyseerd. In wat volgt, wordt dit raamwerk aangevuld met inzichten uit verschillende theoretische invalshoeken: assessmenttheorie, onderwijs-effectiviteitsonderzoek, onderwijssociologie, diversiteitstheorie, schoolimprovementonderzoek en onderzoek naar effectief leraarschap.

CONTEXTNIVEAU

Debat rond centrale toetsen

Vlaanderen wordt gekenmerkt door een pedagogisch/didactische autonomie voor scholen. Vlaanderen heeft in tegenstelling tot bijvoorbeeld Nederland geen centraal toetsinstituut (Cfr. CITO in Nederland). De beleidsnota onderwijs 2014-2019 heeft deze autonomie nog eens heel duidelijk benadrukt door te stellen dat de eindtermen, ontwikkelingsdoelen en kwalificaties concretiseren wat de samenleving als leerresultaat van een onderwijsloopbaan verwacht, maar dat de overheid zich beperkt tot het 'wat'. De invulling ervan, het 'hoe', behoort tot de autonomie van scholen en leraren. Het evaluatiebeleid behoort enerzijds tot het 'hoe', maar evalueert net het 'wat'.

Toch zijn er tendensen in de richting van een invoering van een meer centraal toetsbeleid. De recente taalscreening bij aanvang secundair onderwijs is daar een voorbeeld van. In het verleden zijn reeds twee studies in opdracht van de Vlaamse overheid uitgevoerd naar de haalbaarheid van de introductie van centrale taaltoetsen (3,4,5). Die laatste studie heeft trouwens geleid tot de ontwikkeling van de toolkit "breed evalueren basisonderwijs" en toolkit "breed evalueren secundair onderwijs", waarin naast een visie op 'breed evalueren' een aantal gevalideerde taaltoetsen worden besproken.

Het debat rond centrale toetsen versus niet-centrale toetsen kan vanuit verschillende perspectieven worden gevoerd. Zo is er de vraag naar kwaliteit van toetsing en dus ondersteuning bij de ontwikkeling door externe instellingen en experts. Er is in Vlaanderen immers geen formeel platform waar toetsen worden gedeeld. We weten dus weinig over de kwaliteit van instrumenten die door scholen worden gebruikt. Nochtans is de kwaliteit van toetsen cruciaal. De kwaliteitsprincipes voor een toets worden vaak aangeduid als de VRIP -principes: 'Validity', 'Reliability', 'Impact' en 'Practicality' (6). Als van deze principes wordt uitgegaan, kan een basis worden gelegd voor kwaliteitsvolle assessmentpraktijk (7). Naast de vraag naar kwaliteit is er ook de vraag naar vergelijkbaarheid (tussen de scholen) en het meten

van de kwaliteit van het onderwijs (cfr. peilingstoetsen) en de vraag naar meer objectiviteit bij evaluatie van leerlingen en oriëntering (cfr. ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs).

Vanuit de onderwijssociologie kan worden gesteld dat de verwachtingen en evaluatiepraktijken van leerkrachten niet los gezien kunnen worden van het specifieke onderwijssysteem. In een systeem met gecentraliseerde toetsing stemmen leerkrachten hun aanpak minder af op de noden van de leerlingen, maar krijgen de vereisten van het systeem voorrang (8). Maar ook in een systeem als het Vlaamse kunnen leerkrachten druk ondervinden vanuit hun sociale omgeving bij het bepalen van hun evaluatiestandaarden, bijvoorbeeld standaarden verlagen in functie van leerlingenaantallen (9).

Daarenboven, zo vermeldt de Vlaamse overheid in haar beleidsnota 2014-2019, verhoogt de voortschrijdende juridisering van het onderwijs de druk op het evaluatiebeleid. Demogolijke beslissing van klasseraden om een B-attest uit te reiken speelt hierin een speciale rol: deze attesten, die bedoeld zijn om falen te voorkomen, werken in werkelijkheid vaak ongelijke kansen in de hand (10).

Paradigmaverschuiving: van toetscultuur naar assessmentcultuur

In de literatuur wordt gesproken over een paradigmaverschuiving van een toetscultuur naar een assessmentcultuur (11,12,13,4). Deze verschuiving heeft echter in de dagelijkse klaspraktijk nog weinig ingang gevonden. Waar voorheen het leren van kennis centraal stond, staat nu het verwerven van competenties meer centraal. Het begrip 'competentie' laat zich niet eenvoudig vatten en is bij uitstek holistisch van aard (14). De basisgedachte van competentiegericht leren is dat kennis of vaardigheden niet in isolatie moeten worden aangeboden aan leerlingen, maar juist met elkaar verbonden moeten worden binnen een praktijk om betekenisvol te worden (15,16). Bijgevolg wordt het uitermate belangrijk om af te stappen van een evaluatiebeleid dat te eng op cognitieve aspecten gericht is. De term "assessment" betekent niet louter het 'meten' van leerresultaten, maar ook het vaststellen, inschatten, beoordelen (zowel formatief als summatief), ... van de competenties van leerlingen (6, 11). In een assessmentcultuur gaat men dus verder dan het meten van enkel cognitieve vaardigheden. Wanneer leerlingen bij een vernieuwend onderwijsopzet toch nog op een traditionele manier worden geëvalueerd, krijgen zij echter de boodschap dat enkel het reproduceren van kennis van belang is. Bij vernieuwende onderwijsopzetten moet ook de plaats van instructie en evaluatie herbekeken worden: bij brede evaluatie wordt uitgegaan van een cyclisch, continu en interactief proces tussen instructie en evalueren waarbij beide elkaar overlappen en waar de rol van feedback cruciaal is.

SCHOOLNIVEAU

In Vlaanderen zijn er weinig centraal ontwikkelde evaluatie-instrumenten voorhanden waardoor scholen over pedagogisch/didactische autonomie beschikken voor wat betreft hun evaluatiebeleid- en praktijk. Dit onderzoek zal nagaan wat hiervoor de bepalende factoren zijn op schoolniveau.

Vanuit de onderwijssociologie weten we dat factoren op het niveau van de school een invloed uitoefenen op het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten, waaronder ook de evaluatiepraktijk. Het gaat onder meer om de institutionele structuur (bv. de aangeboden onderwijsvormen in het secundair onderwijs) van een school en de leerlingensamenstelling. Deze blijken bepalend te zijn voor de verwachtingen van leerkrachten, de standaarden die ze hanteren en hun evaluatiepraktijk (9,17). Leerkrachten die werken in scholen met hoge percentages van leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met een lage SES, koesteren vaak lagere verwachtingen over de onderwijsmogelijkheden van hun leerlingen en de geboden onderwijskwaliteit (17,18,19). Lage verwachtingen hebben dan weer een negatieve invloed op de schoolprestaties van de leerlingen (20,21). Onderzoek naar effectief leraarschap (22) toont aan dat het effect van leerkrachten beduidend sterker is in lage SES-scholen.

KLASNIVEAU

Schoolimprovementonderzoek en onderzoek naar effectief leraarschap tonen aan dat onderwijskwaliteit in grote mate afhangt van de leraar (23,24). Om die reden is het van belang in dit onderzoek voldoende aandacht te schenken aan de opvattingen van de leerkracht en de aard van diens evaluatiepraktijk. Volgens de metastudie van Hattie (25) blijkt het 'frequent toetsen' door de leerkracht een matig effect (effectgrootte = 0,46) te hebben, maar het 'geven van feedback' (dat binnen het concept van 'brede assessment' een cruciale rol toegewezen krijgt) zou volgens dezelfde studie een groter effect (0,72) hebben.

Evenzeer is het van belang om na te gaan hoe de evaluatiepraktijk van de leerkracht in relatie staat tot de leerlingcompositie. De diversiteit onder de huidige leerlingpopulaties vraagt namelijk dat leerkrachten niet enkel hun instructie differentiëren, maar ook hun evaluatieaanpak afstemmen op diverse leerlingengroepen. Evaluatie die rekening houdt met de diversiteit onder leerlingen gaat continu na wat leerlingen leren, waar leerlingen het moeilijk mee hebben, waar hun interesses en hun motivatie liggen, hoe ze denken over het leren (26). Een dergelijke aanpak komt tegemoet aan het natuurlijke leer- en ontwikkelingsproces dat continu, niet lineair, grillig en voor elk kind verschillend is (5).

Leerkrachten die hun evaluatieaanpak afstemmen op de diversiteit onder leerlingen hanteren een brede waaier aan evaluatiemethoden (27;28). Anderzijds, worden vanuit de onderwijssociologie drempels vastgesteld bij de evaluatieaanpak van leerkrachten waardoor het afstemmen van de evaluatieaanpak op de diversiteit onder de leerlingenpopulatie niet altijd gebeurt. Als er beslissingen moeten worden genomen over leerlingen – bv. bij transitie en oriëntering – en als dit enkel gebaseerd is op het oordeel van de individuele leerkracht, worden lage SES kinderen vaak lager ingeschat dan hoge SES leerlingen (29). In zijn onderzoek heeft Boone (29) ook aangetoond dat sociale bias in leerkrachtadviezen bij oriëntering vaak voorkomen. Sociale achtergrond wordt onbewust in rekening genomen bij studieadvies, ongeacht de resultaten van de leerlingen.

LEERLINGNIVEAU

Het dynamisch model van onderwijs-effectiviteit (2) stelt dat het leerlingniveau wordt beïnvloed door de andere niveaus. Dit brengt ons bij een aandachtspunt met betrekking tot evaluatie, nl. de impact van evaluatie op de leerling. Elke vorm van ‘assessment’ heeft een grote (ongewilde) impact op degene die de evaluatie ondergaat (4,30). Zeker bij transitie-momenten kan het resultaat van een toets gevolgen hebben voor de oriëntering van een leerling en daardoor op lange termijn voor de verdere studiemogelijkheden. Dit onderzoek kan dan ook aanvullend zijn voor het LiSO-onderzoek dat focust op de verschillen in schoolloopbanen van leerlingen in het secundair onderwijs.

1.6.3 Aanpak

Voor de aanpak wordt geopteerd voor een mixed-method design waarbij het verzamelen van verscheidene vormen van data via verschillende strategieën gebeurt. Hierdoor is de uiteindelijke combinatie van data complementair in sterktes en overlapt dit elkaar niet in zwaktes (31). Het mixed method design omvat drie grote luiken: 1) literatuurstudie, 2) casestudies en 3) survey. De onderzoeksluiken bouwen enerzijds op elkaar voort en zijn anderzijds bedoeld om via triangulatie tot verfijning van de bevindingen te komen om zo beter gedragen beleidsaanbevelingen te kunnen formuleren.

1. Literatuurstudie

Via een (inter)nationale literatuurstudie willen we in eerste instantie een ‘state of the art’ opmaken over evaluatiebeleid en -praktijk in onderwijs. We willen onderzoeken of we op basis van deze aspecten een aantal evaluatie-aanpakken kunnen onderscheiden. Deze literatuurstudie zal ons in staat stellen om het theoretisch kader te verfijnen om zo eventueel een mogelijke typologie van evaluatie-aanpakken op school- en klasniveau te onderscheiden.

2. Casestudies

Via de casestudies willen we onderzoeken of de via de literatuurstudie mogelijke onderscheiden typologieën aanwezig zijn in Vlaanderen. Daartoe willen we een aantal scholen in kleuter (1), lager (5) en secundair (6, waarvan één methodeschool) onderwijs selecteren. De exacte selectie zal gebeuren op basis van de literatuurstudie, aangevuld met informatie van de doorlichtingsverslagen. We willen namelijk ook een onderscheid maken tussen scholen wiens evaluatiebeleid nog niet sterk is en scholen die al een hele weg hebben afgelegd tot hun huidig evaluatiebeleid en -praktijk. Volgende methodieken zullen worden gehanteerd om tot een diepgaande analyse van de cases te komen:

- Documentanalyse: schooldocumenten, doorlichtingsverslagen inspectie, resultaten van centrale toetsen (e.g. diocesane en OVGS toetsen), ...
- Semi-gestructureerde interviews met: directie, leerkrachten, CLB medewerkers, ouders (5 per case). Wat de leerkrachten betreft zal er in het kleuter met 3 kleuterleid(st)ers gesproken worden en in het lager met de leerkrachten uit het 1^e, 3^e en 5^e leerjaar. In het secundair zal er van 6 leerkrachten een interview afgenomen worden waarbij gezorgd wordt voor spreiding over de graden en onderwijsvormen heen.
- Focusgroepen (1 per case). Omwille van de jonge leeftijd is het minder aangewezen om een focusgroep te organiseren met kleuters. In het lager onderwijs worden de focusgroepen georganiseerd met leerlingen uit het 5^{de} of 6^{de} leerjaar. In het secundair worden de focusgroepen zo samengesteld zodat er spreiding is qua leeftijd en studierichting.
- Observaties (54 lesuren): 3 in kleuter, 15 in lager (1 per case in 1^e, 3^e & 5^e leerjaar), 36 in secundair. In het secundair zal er voor de observaties in 2 cases gefocust worden op aso (vakken: Nederlands & wetenschappen), in 2 cases op tso (vakken: Nederlands & technisch vak) en in 2 cases op bso (vakken: PAV & praktijkvak). Er wordt telkens in de drie graden geobserveerd waardoor er per case 6 observaties zullen zijn. De observaties worden

opgenomen op video zodat diepgaande analyses mogelijk zijn. Eventueel kan het beelmateriaal dienst doen om goede praktijken te illustreren bij de valorisatie.

Een diepgaande analyse van de cases zal ons veel inzicht geven in het evaluatiebeleid en de -praktijk van scholen. De data uit de interviews zullen ons ook een eerste inzicht bieden in de bepalende factoren en processen van evaluatiebeleid en -praktijk. De opzet van het onderzoek (eerst cases en dan survey) is zo gekozen opdat de survey zowel beschrijvend als verklarend zou kunnen zijn doordat bepaalde indicaties voor mogelijke verklaringen die uit de casestudies naar boven komen, verder geoperationaliseerd kunnen worden via de survey.

3. Survey

Op basis van de voorgaande fases zullen de meest relevante variabelen worden geïdentificeerd die deel zullen uitmaken van een online survey waarbij directies en leerkrachten worden bevestigd. De survey zal worden uitgevoerd bij een representatieve steekproef van 100 scholen (20 kleuter-, 30 lagere- en 50 secundaire scholen). Belangrijke criteria voor de steekproeftrekking zijn o.a.: provincie; ruraal/stedelijk en onderwijsnet. De overige criteria zullen bepaald worden op basis van inzichten uit de literatuurstudie en de cases. Eventueel kan er op basis van deze inzichten ook gekozen worden om de methodescholen te oversamplen bij de steekproeftrekking.

De survey zal ons in staat stellen om op een meer representatieve manier uitspraken te doen over het evaluatiebeleid en de -praktijk in Vlaanderen. Op basis van de data uit de survey kunnen verklarende analyses gedaan worden naar, onder meer, de samenhang tussen schoolkenmerken en het evaluatiebeleid en -praktijk van scholen. Dit kan inzicht geven in de randvoorwaarden voor het ontstaan van bepaalde evaluatiepraktijken op school.

De ontwikkeling van de onderzoeksinstrumenten die gehanteerd zullen worden bij de casestudies en de survey zal worden gestuurd vanuit bestaande theoretische inzichten en bestaande paradigma's m.b.t. gestandaardiseerd toetsen en gedifferentieerd toetsen. Voor de verklaring van de onderzoeksresultaten zal worden teruggekoppeld naar deze paradigma's en theoretische inzichten.

Een triangulatie van de onderzoeksdata uit de drie omschreven fases zal ons meer inzicht geven in evaluatiebeleid en -praktijk in Vlaanderen en in de bepalende factoren en processen. Deze inzichten zullen ons in staat stellen om de onderzoeksvragen te beantwoorden, maar ze zullen ook de basis zijn voor het formuleren van beleidsadviezen op macro-, meso- en microniveau. Bovendien kunnen de inzichten en de onderzoeksinstrumentaria bijdragen tot (zelf)monitoring van evaluatiebeleid en -praktijk en ook tot het versterken van de tools omtrent breed evalueren.

1.6.4 Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen:

Om de inzichten omtrent evaluatiebeleid en praktijk te verfijnen, streven we naar nauwe samenwerking met alle andere onderzoekslijnen (OL) met betrekking tot 'Themalijs 1 De lerende' en 'Themalijs 2 De leraar en de school als organisatie':

- OL1.1 (*LiSO*): Op lange termijn kan huidig onderzoek ertoe bijdragen om de bevestigingsinstrumenten van het LiSO-project te versterken opdat het evaluatiebeleid en -praktijk van scholen ook daarin meegenomen kan worden.
- OL1.2 (*Preventie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten*): Hoe verhoudt evaluatiebeleid- en praktijk zich tot het vroegtijdig schoolverlaten?
- OL1.3 (*Gelijke onderwijskansenbeleid*): We zien mogelijke synergieën om de verbanden tussen evaluatiebeleid en -praktijk op scholen te linken aan gelijke onderwijskansen en mechanismen van sociale ongelijkheid in onderwijs.
- OL1.4 (*M-decreet*): Op welke manier wordt er in het evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijk rekening gehouden met de toenemende diversiteit (o.a. M-decreet) in de leerlingpopulatie en met leerlingen met specifieke onderwijsnoden?
- OL1.5 (*Taalstimulerende maatregelen*): Hoe wordt het taalbeleid en de taalscreening in het bijzonder ingebed binnen een ruimer evaluatiebeleid van de school?
- OL 2.1 (*De leraar van de 21^{ste} eeuw*): Welke rol oefent de leerkracht van de 21^{ste} eeuw uit en hoe verhoudt deze rol zich tot de evaluatiepraktijk van de leerkracht?
- OL 2.2 (*Team teaching*): In welke mate wordt er binnen een schoolteam samengewerkt om tot een evaluatiebeleid en -praktijk te komen?
- OL 2.3 (*Personeelsbeleid ingebed in schoolbeleid*): Hoe kunnen leidinggevendende professionele ontwikkeling versterken m.b.t. de kennis, vaardigheden en competenties inzake evalueren?

De samenwerking met de andere onderzoekslijnen zal concreet vorm gegeven worden binnen de interne seminars en de coördinatieteams. Rekening houdend met de overbevraging van scholen, willen we dan ook de mogelijkheden nagaan tot samenwerking met andere onderzoekslijnen op vlak van dataverzameling. Dit kan verder geconcretiseerd worden binnen het algemeen promotorenoverleg en de coördinatieteams. We verwijzen hiervoor naar deel 5 'Organisatieplan'.

1.6.5 Timing en outputs

Mijlpalen	Inhoud	output
01/07/2016 - 28/02/2017	Literatuurstudie & voorbereiding onderzoek: ontwikkeling onderzoeksinstrumenten; selectie cases; contactname scholen	Tussentijds rapport
01/03/2017 – 31/12/2017	Dataverzameling cases; interviews, observaties en focusgroepen.	Tussentijds rapport
01/01/2018 – 31/08/2018	Data-analyse cases: interviews, focusgroepen en documentanalyse	Tussentijds rapport
01/09/2018 – 31/12/2018	Ontwikkeling en verfijning onderzoeksinstrumentarium survey obv eerste analyses cases; steekproeftrekking scholen survey; contactname scholen	Tussentijds rapport Wetenschappelijke artikelen cases
01/01/2019 – 31/05/2019	Dataverzameling survey	Tussentijds rapport
01/06/2019 – 31/12/2019	Data-analyse surveydata	Tussentijds rapport + wetenschappelijke artikelen over surveybevindingen
01/01/2020 – 30/08/2020	Datatriangulatie; schrijven eindrapport en beleidsaanbevelingen en uitwerken valorisatievoorstel.	Eindrapport (dissertatie); + valorisatievoorstellen.

1.6.6 Valorisatie

De tussentijdse rapporten zullen, daar waar een onderzoeksluik afgerond is, telkens een onderdeel bevatten met beleidsaanbevelingen om zoveel mogelijk aan te sluiten bij de beleidskalender. Andere mogelijkheden om de onderzoeksresultaten te valoriseren zijn:

- Artikels in wetenschappelijke tijdschriften.
- Artikels voor breed publiek (zoals Tijdschrift voor Lerarenopleiders, Impuls, ...)
- Organiseren van studiedagen

Afhankelijk van de beschikbare middelen voor valorisatie-initiatieven zouden eventueel volgende valorisatietools nog ontwikkeld kunnen worden:

- Verder uitwerken van bestaande instrumenten zoals de Toolkit Breed Evalueren. Dit kan verder ontwikkeld worden door middel van inzichten uit het onderzoek en aanvullingen van goede praktijken op basis van het videomateriaal dat verkregen wordt bij de casestudies.
- Uitwerken van een coachingstraject in samenwerking met Schoolmakers.

Binnen het algemeen promotorenoverleg zal er nagegaan worden hoe de valorisatie-initiatieven van de verschillende onderzoekslijnen op elkaar afgestemd kunnen worden. Dit biedt namelijk mogelijkheden tot synergiën om de onderzoeksbevindingen te valoriseren naar verschillende doelgroepen.

Bij de valorisatie kunnen er ook dwarsverbanden gelegd worden met andere recente onderzoeken zoals het onderzoek rond leerwinstmonitoring (32) waarbij gepeild werd naar het draagvlak in Vlaanderen omtrent centrale examinering. Daarnaast denken we aan lopende onderzoeken die focussen op het evalueren van competenties zoals het Potential-project en het project waarbij een evaluatiematrix voor toetsprogramma's ontwikkeld wordt (33).

1.6.7 Referenties

- Departement Onderwijs en Vorming (2015). Onderwijsspiegel 2015. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Brussel.
- Creemers, P., & Kyriakides, L. (2008). The dynamics of educational effectiveness. London: Routledge.
- Colpin, M., S. Gysen, K. Jaspaert, R. Heymans, K. Van den Branden & M. Verhelst (2006). Studie naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van centrale taaltoetsen in Vlaanderen in functie van gelijke onderwijskansen. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs (K.U.Leuven).
- Van Avermaet, P., Pulinx, R., & Mondt, K. (2011). Bruikbaarheidsstudie screeningsinstrument Nederlands aanvang secundair onderwijs. Gent: Universiteit Gent & Departement Onderwijs.
- Van Avermaet, P. (2013). Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs behoort. In VLOR, Een andere kijk op diversiteit (pp. 93-114). Leuven/Den Haag: Acco.

- Bachman, L. & A. Palmer (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Lenz, P. & R. Berthele (2010). *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Language Policy Division (COE), www.coe.int/lang
- Stevens Peter A. J. and Van Houtte Mieke. (2011). 'Adapting to the System or the Student? Exploring Teacher Adaptations to Disadvantaged Students in an English and Belgian Secondary School.' *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), pp. 59-75.
- Stevens, Peter A.J. (2007). Exploring the Importance of Teachers' Institutional Structure on the Development of Teachers' Standards of Assessment in Belgium. *Sociology of Education*, 80, pp. 314-329.
- Gamoran, A. (2010). Tracking and inequality. New directions for research and practice. In: M.W. Apple, S.J. Ball & L.A. Gandin (Eds) *The Routledge international handbook of the sociology of education*. London and New York: Routledge.
- Dochy, F., Schelfhout, W., Janssens, S. (2003). *Anders evalueren*. Leuven: Lannoo Campus.
- Struyf, E. (2000). *Evalueren: een leerkans voor leraren en leerlingen*. Over de evaluatiepraktijk in de klas en het evaluatiebeleid op school. Leuven: Universitaire Pers.
- Kelly, S. (2008). What Types of Students' Effort Are Rewarded with High Marks? *Sociology of Education*, 81, pp. 32-52.
- Dochy, F. & Nickmans G., (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen: theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Lemma
- Janse, R. & T. Koole (2000). http://www.uu.nl/content/competentiegericht_ceut.pdf
- Nedermeijer, J. en A. Pilot (2000) *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Houtte, M. (2011). So Where's the Teacher in School Effects Research? The Impact of Teachers' Beliefs, Culture and Behavior on Equity and Excellence. In K. Van den Branden, P. Van Avermaet, & M. Van Houtte (red.), *Equity and excellence in education: towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75-95). New York: Routledge.
- Rumberger, R., & Palardy, G. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *The Teachers College Record*, 107 (9), 1999-2045.
- Agirdag, O., and M. Van Houtte. 2011. "A tale of two cities: bridging families and schools." *Educational Leadership* 68 (8): 42-46.
- Rosenthal, R. and L. Jacobson. 1968. *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18: 200-215.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26 (3), 237-257.
- Hanushek, E. (2010). The difference is teacher quality. In K. Weber (red.), *Waiting for "Superman". How we can save America's failing public schools*. (pp. 81-100). New York: Public Affairs.
- Rivkin, S.G, Hanushek, E.A., & Kain, K.F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 72(2), 417-458.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to chievement*. London-New York.:Routledge.
- Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). *Ieders leer-kracht: Binnenklasdifferentiatie in de praktijk*. Leuven: Acco.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). Learner centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 24(9), 759-766.
- Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leerkanen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*. Universiteit Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Boone, S. & Van Houtte, M. (2012). Social inequalities in educational choice at the transition from primary to secondary education. Further evidence for a rational choice? *Culture and Education*. 91, 5, p. 189-214
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests. A critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman.
- Johnson, R.B. & Turner, A. J. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bellen, K., Van Landeghem, G., De Fraine, B. (2012). *Review naar indicatoren voor het maximaliseren van leerprestaties, leerwinst en welbevinden op basisscholen. Beleidssamenvatting*. Leuven: KULeuven Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie.

De Maeyer, S., Donche, V., Vanhoof, J., Van Petegem, P. (2016). Hoe zijn competenties grootschalig te toetsen? Ontwikkeling van een evaluatiematrix voor toetsprogramma's en een inventarisatie van good practices. Leuven, KU Leuven.

1.7 Onderzoekslijn 1.7: De relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt

Promotor: Dieter Verhaest

Co-promotoren: Stijn Baert, Katleen De Rick, Ignace Glorieux

1.7.1 Beleidsrelevantie en doelstellingen

De beperkte onmiddellijke inzetbaarheid van schoolverlaters en de gebrekkige aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt zijn vaak geformuleerde bezorgdheden vanuit het werkveld. Dit komt ook tot uiting in de selectie-eisen van werkgevers, die in vacatures vaak de nadruk leggen op het belang van ervaring en het probleem aankaarten van onvervulbare vacatures voor STEM- en zorgberoepen. Ook vanuit het beleid zijn dit thema's die hoog op de agenda staan (Rekenhof, 2014). Zo stelt de huidige minister van onderwijs zich in haar beleidsnota tot doel om van leren en werken een volwaardig onderwijstraject te maken en een vlotte doorstroom van het onderwijs naar de arbeidsmarkt te realiseren (Crevits, 2014). De aandacht voor de combinatie leren-werken komt ook tot uiting in het masterplan SO, waarin werkplekleren structureel verankerd wordt in alle arbeidsmarktgerichte opleidingen. Verder werd door de vorige Vlaamse regering reeds een STEM-actieplan uitgewerkt (Vlaamse Regering, 2012). Het warmer maken van leerlingen voor STEM werd tevens overgenomen als operationele doelstelling in de beleidsnota van de huidige minister (Crevits, 2014).

Aansluitend bij deze problematiek heeft de opdrachtgever in de oproep een gedetailleerde lijst van vragen geformuleerd, gesitueerd binnen de volgende thema's:

- Onderzoek naar arbeidsmarkttuitkomsten van jongeren uit de arbeidsmarktgeoriënteerde richtingen van het Vlaamse secundair onderwijs;
- Onderzoek naar de impact van diverse vormen van werkplekleren;
- Onderzoek dat de veralgemening van duaal leren in Vlaanderen evalueert;
- Onderzoek naar de problemen inzake de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt;
- Onderzoek naar overscholing en verdringing.

Gegeven de klemtoon in de oproep op duaal leren, werkplekleren en de rol van beroepsgerichte versus algemene competenties in het verhogen van de inzetbaarheid komt het vijfde thema (onderzoek naar overscholing en verdringing) slechts in beperkte mate aan bod in ons voorstel. Wat de andere thema's betreft, stellen we ons tot doel om een groot deel van de vragen gesteld in de oproep expliciet te beantwoorden. Hiervoor identificeren we in 1.7.2 eerst de lacunes in het wetenschappelijk onderzoek met het oog op het beantwoorden van deze vragen. Op basis van deze lacunes identificeren we twaalf werkpakketten die we zullen uitvoeren. Een gedetailleerd overzicht van deze werkpakketten wordt weergegeven in 1.7.3.

1.7.2 State of the art

De internationale wetenschappelijke literatuur omtrent de relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt is vrij omvangrijk. Hoewel de positieve relatie tussen onderwijsniveau en arbeidsmarktkansen een *stylised fact* is (Psacharopoulos & Patrinos, 2004), wijst onderzoek naar overscholing er op dat een hoger opleidingsniveau niet per definitie voor iedereen tot succes leidt (McGuinness, 2006). Bovendien zet de polarisatie van de arbeidsmarkt, zoals vastgesteld in de meeste landen (Goos *et al*, 2009), ook de arbeidsmarktkansen van de middengeschoolden onder druk. Naast het niveau van onderwijs, is ook het type onderwijs van belang. Heel wat studies suggereren dat werkplekleren en beroepsgericht onderwijs, bijvoorbeeld onder de vorm van duaal leren, tot positieve resultaten kan leiden op het vlak van studieresultaten en arbeidsmarktkansen (Ryan, 2001). Niettemin blijft het onduidelijk in welke mate de globale evaluatie eenduidig positief is. Sommige studies suggereren immers dat, daar waar de effecten aan de start van de loopbaan eerder positief zijn, deze op de langere termijn eerder negatief zijn (zie bv. Hanushek *et al*, 2011). Tot slot wijst de literatuur ook duidelijk op het belang van de studierichting, waarbij afgestudeerden uit STEM, zorg- en lerarenopleidingen vaak relatief goed presteren op de arbeidsmarkt (zie bv. Kelly *et al*, 2010). Ook hier zijn er evenwel kritische stemmen, die erop wijzen dat het tekort aan STEM-afgestudeerden te situeren valt in een beperkt aantal specifieke segmenten (Cappelli, 2015).

Meerdere bevindingen uit de internationale literatuur worden ook bevestigd voor Vlaanderen en door onderzoek uitgevoerd in het kader van de vorige steunpunten. Zowel de VDAB schoolverlatersstudies als multivariate analyses wijzen systematisch op het belang van het onderwijsniveau voor een vlotte arbeidsmarktintrede (Glorieux *et al*, 2009; Vanoverberghe *et al*, 2007; VDAB, 2015). Anderzijds blijkt ook in Vlaanderen een substantieel deel van de jongeren overgeschoold te zijn voor hun job (Verhaest *et al*, 2016). Verder bevestigt onderzoek in het kader van het vorige steunpunt het bestaan van

contrasterende effecten op korte en op lange termijn van beroepsgericht onderwijs, dit zowel op het vlak van inkomen en tewerkstellingskansen (Lavrijsen & Nicaise, 2014) als op het vlak van zogenaamde mismatches (Verhaest *et al*, 2016). Deze bevindingen zijn evenwel gebaseerd op gepoolde internationale data. Specifieke analyses voor de arbeidsmarktgerichte opleidingen in Vlaanderen leveren een gemengd beeld op. Zo blijkt de transitie van onderwijs naar arbeidsmarkt relatief minder rooskleurig voor jongeren uit het DBSO in vergelijking met deze uit het voltijds onderwijs of de leertijd (Creten *et al*, 2004; Laurijssen & Glorieux, 2016; VDAB, 2015). In lijn met de internationale bevindingen blijken Vlaamse jongeren uit het voltijds secundair onderwijs die stage hebben gevolgd echter wel vlotter in te stromen op de arbeidsmarkt (Creten *et al*, 2004). Meer gedetailleerd Vlaams onderzoek naar de effectiviteit van werkplekleren wijst bovendien op het belang van de context, zoals de mate waarin de opleiding in het onderwijs en op de werkplek op elkaar afgestemd zijn, de samenwerking tussen de vele actoren in het systeem of de investeringen die werkgevers kunnen en willen doen in de opleiding van de leerling (De Rick, 2006, 2011; De Rick & Leens, 2008; Smet *et al*, 2015). Tot slot bevestigt onderzoek ook voor Vlaanderen de rol van de studierichting. In lijn met internationaal onderzoek realiseren jongeren uit studierichtingen binnen het domein van onderwijs en gezondheidszorg een betere aansluiting tussen hun opleiding en beroep in vergelijking met andere jongeren (Verhaest *et al*, 2011). In mindere mate geldt dit ook voor jongeren uit STEM-opleidingen.

Alhoewel het bestaande onderzoek interessante inzichten oplevert, zijn er nog heel wat lacunes. Zo is het meeste meer gedetailleerde onderzoek naar de arbeidsmarkttuitkomsten van Vlaamse jongeren uit bepaalde specifieke opleidingsniveaus, onderwijstypes en studierichtingen gebaseerd op de SONAR data. De instroom van de jongeren uit het secundair onderwijs in deze databank gaat evenwel 15 tot 20 jaar terug in de tijd. Omwille van meerdere redenen dringt zich een actualisering op. Ten eerste is er de bovenaangehaalde desindustrialisatie en polarisatie van de arbeidsmarkt, die ook in ons land wordt vastgesteld (Goos & Salomons, 2009a; 2009b; 2010). Bovendien heeft de grote recessie van 2008 mogelijk een aantal van deze evoluties versneld (zie bijvoorbeeld Jaimovich & Siu, 2012). Ook vonden de voorbije decennia meerdere hervormingen op het vlak van onderwijsbeleid en arbeidsmarktbeleid plaats. Zo werd een nieuw decreet 'leren en werken' ingevoerd en is het activeringsbeleid voor (jonge) werkzoekenden aanzienlijk aangescherpt. Tot slot is ook tijdens de voorbije decennia de participatie in het hoger onderwijs verder toegenomen. Al deze evoluties kunnen van invloed zijn op de relatieve arbeidsmarktkansen van jongeren uit verschillende opleidingen.

Verder is er nood aan onderzoek dat onderwijsloopbanen en arbeidsmarkttuitkomsten niet alleen gedetailleerd beschrijft, maar ook verklaart. Waarnemingen met betrekking tot onderwijsloopbanen en arbeidsmarkttuitkomsten zijn het resultaat van een complexe combinatie van causale effecten en selectieprocessen. Deze selectieprocessen zijn niet alleen het gevolg van institutionele bepalingen en maatschappelijke drempels, maar ook van zogenaamde 'zelfselectie'. Volgens de economische theorie selecteren individuen zichzelf immers in die opleidingen waarvoor ze het meest getalenteerd en gemotiveerd zijn (Willis & Rosen, 1979). Bijgevolg kunnen de waargenomen arbeidsuitkomsten voor afgestudeerden uit bepaalde richtingen, zoals STEM-opleidingen, niet zomaar vertaald worden naar causale effecten. In de voorbije decennia hebben economen een aantal zogenaamde quasi-experimentele methodes ontwikkeld om waargenomen verschillen uit te zuiveren van deze selectieprocessen en om zo het causale effect van onderwijskeuzes te identificeren. Het gebruik van dergelijke methodes voor de evaluatie van de arbeidsmarkteffecten van stages en beroepsgericht onderwijs in Vlaanderen is tot op heden beperkt (zie bijvoorbeeld Smet *et al*, 2015; Verhaest & Baert 2015). Bovendien focussen deze methodes doorgaans op slechts één aspect van de loopbaan en laten ze niet toe om na te gaan in welke mate ongelijkheden tussen groepen jongeren zich gradueel over de loopbaan verder ontwikkelen als gevolg van een combinatie van selectie- en causale effecten. Een methode die dit wel mogelijk maakt is het schatten van een zogenaamd dynamisch selectiemodel, zoals ontwikkeld door Cameron en Heckman (1998). Voor Vlaanderen werd deze methode bijvoorbeeld toegepast door Baert, Cockx en Picchio (2015) voor een onderzoek naar het effect van zittenblijven en door Declercq en Verboven (2015) voor onderzoek naar het effect van toelatingsvoorwaarden in het hoger onderwijs. Ook met betrekking tot beroepsgericht onderwijs, werkplekleren en participatie in STEM-opleidingen kan het gebruik van deze methode interessante inzichten opleveren.

Verder is er maar weinig geweten over de mechanismes die het causale arbeidsmarkteffect van stages, duaal leren en beroepsgericht onderwijs veroorzaken. Hypotheses hieromtrent zijn vaak gebaseerd op aannames omtrent de specifieke ontwikkeling van vaardigheden en competenties doorheen het onderwijs en op de arbeidsmarkt (zie Krueger & Kumar, 2004; Hanushek *et al*, 2011). Zo wordt verondersteld dat beroepsgericht onderwijs leidt tot de ontwikkeling van specifieke competenties. Deze competenties verhogen de onmiddellijke inzetbaarheid, maar verouderen mogelijk ook sneller in tijden van sterke technologische veranderingen. Meer algemene en theoretische vorming daarentegen zou

leiden tot de opbouw van sleutelcompetenties die leren in een nieuwe context bevordert. Dit alles kan de hierboven aangehaalde trade-off tussen contrasterende korte- en langetermijn effecten van beroepsgericht onderwijs verklaren. Voor Vlaanderen vonden Verhaest en Omeij (2013) inderdaad dat algemeen opgeleiden meer vaardigheden opbouwen tijdens hun eerste job na het verlaten van de school dan beroepsopgeleiden. De gebruikte indicatoren voor het meten van vaardigheidsopbouw kenden evenwel een aantal duidelijke tekortkomingen. Meer onderzoek is dus nodig om te beoordelen in welke mate deze aannames correct zijn en het effect van beroepsgerichte opleidingen en stages niet door andere mechanismes (zoals signaleringseffecten en netwerkeffecten) worden verklaard.

Tot slot is er ook nood aan reflecties omtrent de haalbaarheid en doeltreffendheid van de implementatie van bepaalde hervormingen op het vlak van duaal leren binnen de Vlaamse context. De geplande veralgemening van het duaal leren in Vlaanderen brengt een aantal belangrijke uitdagingen met zich mee, zoals het realiseren van een voldoende aantal aan kwaliteitsvolle werkplekken. De economische literatuur leert dat, hoewel bedrijven bereid zijn te betalen voor opleiding die transfereerbaar is (Barron *et al*, 1999), er niettemin onder-geïnvesteerd wordt in deze opleidingen omwille van zogenaamde 'poaching' externaliteiten (Stevens, 1996; Acemoglu & Pischke, 1999). De mate waarin bedrijven en organisaties in Vlaanderen bereid zijn om werkplekken aan te bieden zal dus afhangen van de mate waarin de focus tijdens het leren op specifieke dan wel algemene vaardigheden ligt en de mate waarin de arbeidsmarkt waarin ze opereren competitief is. Daarnaast spelen ook andere factoren een rol, zoals de kans dat de leerling de opleiding met goed resultaat voltooit, de mate van professionalisering van de begeleiding op de werkvloer, de kostprijs, de samenwerking met en ondersteuning door de onderwijsactoren of de concurrentie met andere systemen (bijvoorbeeld in het beleid rond werkgelegenheid) die vragen om werkervaringsplaatsen. Verder blijft de vraag in welke mate de geplande hervorming ook doeltreffend zal zijn. In pleidooien voor de veralgemening van het systeem van duaal leren wordt vaak verwezen naar de Duitse case, waar het apprenticeship systeem in het verleden tot successen geleid heeft op het vlak van het bestrijden van jeugdwerkloosheid (Cahuc *et al*, 2013). Het lijkt er evenwel op dat het succes van het duaal systeem staat of valt met een hele reeks randvoorwaarden, die in het Duitsland het resultaat zijn van een lange evolutie en niet zomaar van vandaag op morgen kunnen worden geïmplementeerd (Eichhorst *et al*, 2012). Bovendien houdt, zoals eerder aangehaald, een sterkere focus op praktijkcompetenties ook een aantal belangrijke risico's in omtrent de inzetbaarheid van werknemers op de langere termijn. In elk geval dringt zich dus een kritische reflectie op.

Samenvattend identificeren we dus volgende vier lacunes in de wetenschappelijke literatuur met het oog op het beantwoorden van de vragen die geformuleerd werden in de oproep:

- Gedetailleerde en actuele evaluatie van de transitie van onderwijs naar arbeidsmarkt in Vlaanderen.
- Evaluatie van de causale impact van beroepsgericht onderwijs, stages en STEM-opleidingen op de doorstroom in en de succesvolle uitstroom uit het onderwijs.
- Evaluatie van de korte- en lange-termijn leereffecten van werkplekleren en beroepsgericht onderwijs.
- Ex ante evaluatie van de veralgemening van duaal leren in het initieel arbeidsmarktgeoriënteerd onderwijs in Vlaanderen.

Hieronder geven we een gedetailleerd overzicht van de specifieke analyses die we plannen uit te voeren voor het opvullen van deze vier lacunes. Telkens geven we ook aan hoe deze analyses aansluiten bij de vragen uit de oproep.

1.7.3 Aanpak

Concrete onderzoeksvragen en werkpakketten (WP)

Gedetailleerde en actuele evaluatie van de transitie van onderwijs naar arbeidsmarkt in Vlaanderen

WP1: Welk globaal beeld kunnen we in Vlaanderen vormen van de arbeidsmarktuitskomsten van jongeren uit de arbeidsmarktgeoriënteerde richtingen in het secundair onderwijs?

Analyses op basis de gekoppelde schoolverlatersdata naar de arbeidsmarktwaarde van beroepsgerichte versus meer algemene opleidingen, wat een aanwijzing kan vormen voor de rol van meer beroepsgerichte dan wel meer algemene vaardigheden. Concreet wordt de initiële arbeidsloopbaan vergeleken van schoolverlaters uit het BSO, TSO, ASO, KSO, de leertijd van Syntra en het deeltijds beroepssecundair onderwijs, zowel onmiddellijk na schoolverlaten, als na enkele jaren op de arbeidsmarkt, telkens gecontroleerd voor achtergrondkenmerken. Deze bevindingen worden bij

de analyses m.b.t. WP4 meegenomen als uitgangspunt of vergelijkingsbasis. In aanvulling hierop analyseren we tevens het arbeidsmarktsucces van enerzijds vroegtijdige schoolverlaters en anderzijds opleidingstypes in het hoger onderwijs, die eveneens sterk verschillen in de mate waarin ze gericht zijn op onmiddellijke inzetbaarheid op de arbeidsmarkt. Deze bevindingen zijn relevant als referentiekader voor de analyses bij WP10.

Aansluitend onderzoeksthema uit de oproep: onderzoek naar arbeidsmarkttuitkomsten van jongeren uit de arbeidsmarktgeoriënteerde richtingen van het Vlaamse secundair onderwijs.

WP2: Hoe verloopt de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt voor jongeren uit STEM-, zorg- en lerarenopleidingen in vergelijking met andere studierichtingen?

Hier gaan we in op de arbeidsmarktwaarde van specifieke types opleidingen: STEM-opleidingen, lerarenopleidingen en zorgopleidingen. We gebruiken dezelfde indicatoren voor de arbeidsmarktkansen en methoden als bij WP1, en vergelijken met de leerlingen en studenten met eenzelfde opleidingsniveau.

Aansluitend onderzoeksthema uit de oproep: onderzoek naar arbeidsmarkttuitkomsten van jongeren uit de arbeidsmarktgeoriënteerde richtingen van het Vlaamse secundair onderwijs.

WP3: In welke sectoren stromen jongeren uit STEM-, zorg- en lerarenopleidingen in op de arbeidsmarkt?

Door in te gaan op de meer specifieke studierichtingen, kunnen we ook concreter onderzoek doen naar (mis)match. De gekoppelde schoolverlatersdata bevatten weliswaar geen informatie over beroepen, maar wel over de sectoren van tewerkstelling. Dit laat toe om te onderzoeken in welke mate afgestudeerden uit STEM-, zorg- en lerarenopleidingen instromen in overeenstemmende sectoren.

Aansluitend onderzoeksthema uit de oproep: onderzoek naar de problemen inzake de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt.

WP4: Wat is de arbeidsmarktwaarde van een hoger scholingsniveau?

Op basis van de gekoppelde schoolverlatersdata analyseren we de arbeidsmarktwaarde van een hoger scholingsniveau (vergelijking lager, midden- en hogeschoolden). Tevens bekijken we hier de evolutie over de tijd, door de situatie van de twee verschillende schoolverlaterscohorten te vergelijken; als gevolg van hogeronderwijshervormingen ontstonden immers nieuwe types diploma's en nam het aantal hogergeschoolden toe. De verschillende arbeidsmarktkansen naargelang scholingsniveau kunnen een aanwijzing vormen van de vraag naar verdringing op de arbeidsmarkt.

Aansluitend onderzoeksthema uit de oproep: onderzoek naar overscholing en verdringing.

Evaluatie van de causale impact van beroepsgericht onderwijs, stages en STEM-opleidingen op de doorstroom in en de succesvolle uitstroom uit het onderwijs.

WP5: Wat is het causaal effect van het instromen in deeltijds beroepsonderwijs in vergelijking met voltijds onderwijs op de kans op het behalen van een kwalificatie en op het succes waarmee men de overgang van school naar werk doormaakt?

We onderzoeken de causale impact van de keuze voor deeltijds beroepsonderwijs en het feitelijk tewerkgesteld zijn tijdens deze opleiding door middel van een dynamisch discrete-keuzemodel. We modelleren hiervoor de studieresultaten en studiekeuzes (met een nadruk op een modellering van het onderwijstype, met inbegrip van leertijd en DBSO) voorafgaand en tijdens het secundair onderwijs, het al dan niet tewerkgesteld zijn, alsook uitkomstvariabelen zoals het behalen van een kwalificatie, starten in hoger onderwijs en indicatoren van succesvolle overgang naar werk. Deze methode laat de in de praktijk geobserveerde verschillen in succes bij de overgang van school naar werk tussen scholieren die instroomden in deeltijds beroepsonderwijs en scholieren die dat niet deden op te delen in twee componenten. Enerzijds een zelfselectie-effect (zie eerder): beide groepen scholieren verschillen mogelijk van elkaar in kenmerken (bijvoorbeeld arbeidsmarktgerichtheid, doorzettingsvermogen en intelligentie) die, los van hun al dan niet instromen in deeltijds beroepsonderwijs, hun overgang naar werk kunnen determineren. Anderzijds een causale impact van de deeltijds beroepsonderwijservaring. Bovendien laat de methode toe verklarende inzichten vast te stellen over de verschillen tussen de verschillende onderwijstypes terzake, zoals waargenomen bij de analyse in WP1.

Aansluitend onderzoeksthema uit de oproep: onderzoek naar arbeidsmarkttuitkomsten van jongeren uit de arbeidsmarktgeoriënteerde richtingen van het Vlaamse secundair onderwijs.

WP6: Wat is het causaal effect van stage op de kans om een diploma secundair onderwijs te behalen, de kans om door te stromen naar het hoger onderwijs en op het succes waarmee men de overgang van school naar werk doormaakt?

Modellering analoog aan die bij WP5, met een focus op de instroom in een stage tijdens het secundair onderwijs. Naast het identificeren van de causale impact van stages op instroom in het hoger onderwijs en het snel verwerven van een (permanente) baan nadien, wordt bestudeerd welke factoren het instromen in stages verhogen en welke karakteristieken hun rendement verhogen.

Aansluitend onderzoeksthema uit de oproep: onderzoek naar de impact van diverse vormen van werkplekieren.

WP7: Wat is het causaal effect van het instromen in een STEM-studierichting tijdens het secundair onderwijs op het succes waarmee men de overgang van school naar werk doormaakt?

Modellering analoog aan die onder WP5, met een focus op de instroom in en succesvolle uitstroom uit STEM-richtingen. Naast het identificeren van de causale impact van STEM-opleidingen op het snel verwerven van een (permanente) baan nadien, wordt bestudeerd welke factoren het instromen in STEM-opleidingen verhogen en welke karakteristieken het rendement van deze opleidingen verhogen. Voor de afbakening van STEM-opleidingen wordt gewerkt met verschillende operationalisering.

Aansluitend onderzoeksthema uit de oproep: onderzoek naar de problemen inzake de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt.

Evaluatie van de korte- en lange-termijn leereffecten van werkplekieren en beroepsgericht onderwijs.

WP8: Wat is het effect van werkplekieren (t.o.v. klassikaal leren) onder Vlaamse scholieren op de opbouw van sleutelcompetenties?

Dit sluit aan bij de vraag in de oproep naar de rol van (de kwaliteit van) het werkplekieren in het reduceren van het risico op een minder duurzame inzetbaarheid. We onderzoeken in welke mate (extra uren) stages de opbouw van sleutelcompetenties zoals gecijferdheid en geletterdheid beïnvloeden. We maken hiervoor gebruik van de LiSO data die in het kader van het steunpunt zullen worden verzameld. We bekijken minstens de impact van het aantal uren stages. Een uitbreiding van de analyse naar de inhoud van de stage en naar andere vormen van praktijkgebaseerd leren wordt in overweging genomen, maar hangt onder meer af van de mogelijkheid om hierover accurate informatie te verzamelen via administratieve bronnen (bijvoorbeeld via de schoolsecretariaten).

Aansluitend onderzoeksthema uit de oproep: onderzoek naar de impact van diverse vormen van werkplekieren.

WP9: Welke competenties, aangeleerd in het onderwijs, bevorderen de verdere ontwikkeling van competenties en vaardigheden op de arbeidsmarkt?

Deze onderzoeksvraag sluit aan bij de vraag in de oproep naar het soort vaardigheden en competenties waarop het onderwijs dient in te zetten opdat jongeren een succesvolle arbeidsloopbaan zouden kunnen ontwikkelen. We gaan na in welke mate focussen op brede dan wel beroepsspecifieke competenties in het secundair onderwijs de verdere ontwikkeling van vaardigheden op de werkplek bevordert doorheen de hele loopbaan. We maken hiervoor gebruik van recent verzamelde data voor alle Europese landen in opdracht van Cedefop.

Aansluitend onderzoeksthema uit de oproep: onderzoek naar de problemen inzake de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt.

Ex ante evaluatie van de veralgemening van duaal leren in het initieel arbeidsmarktgeoriënteerd onderwijs in Vlaanderen

WP10: Wat is het potentieel aanbod en de kwaliteit van werkplekieren in Vlaanderen?

Voor de veralgemening van het duaal leren is het belangrijk zicht te hebben op het aanbod aan plaatsen voor werkervaring binnen organisaties en bedrijven, en op de kwaliteit ervan. In deze module bekijken we ten eerste de behoefte aan plaatsen bij veralgemening van het system en dit op basis van administratieve gegevens (zoals leerlingenaantallen) en een aantal systeemkenmerken (bijvoorbeeld gewenst aantal werkervaringsplaatsen per leerling) en –principes (zoals het streven naar een goede match tussen werkervaringsplek en de leerling). Ten tweede bestuderen we de kwaliteit van de werkervaring in bedrijven en organisaties (leerpotentieel van de werkplek, kwaliteit van begeleiding en professionaliteit van mentoren, samenwerking met de school) en verklaren we de kwaliteit vanuit een aantal factoren zoals het motief om werkervaring te bieden, de bedrijfsspecificiteit van de opleiding, de monopsoniemacht van het bedrijf en de mate waarin er binnen de sector concurrentie is om goede werkkrachten. Bij de bedrijven gaan we ook in op de kans om gedurende langere tijd plaatsen aan te blijven bieden en de determinanten ervan, en op de mate waarin personen uit verschillende systemen van duaal leren/werkplekleren met elkaar in concurrentie staan voor een werkervaringsplaats.

Aansluitend onderzoeksthema uit de oproep: onderzoek dat de veralgemening van duaal leren in Vlaanderen evalueert.

WP11: Een kritische wetenschappelijke reflectie over de veralgemening van duaal leren in Vlaanderen.

Op basis van bestaand wetenschappelijk onderzoek in binnen- en buitenland houden we de veralgemening van het duaal leren in Vlaanderen kritisch tegen het licht. Eerder dan een uitgebreid rapport te schrijven hebben we een korte maar scherpe discussiepaper van een tiental pagina's voor ogen. Het is niet de bedoeling om alle aspecten te belichten, maar er eerder in functie van de aanwezige expertise een aantal specifieke punten uit te lichten.

Aansluitend onderzoeksthema uit de oproep: onderzoek dat de veralgemening van duaal leren in Vlaanderen evalueert.

Data en methodes

Zoals gevraagd door de opdrachtgever maken we voor deze onderzoekslijn maximaal (her-)gebruik van beschikbare data. Zo zal voor de eerste vier werkpakketten, die een gedetailleerde evaluatie van de transitie van onderwijs naar arbeidsmarkt in Vlaanderen schetsen, in hoofdzaak gebruik gemaakt worden van de gekoppelde schoolverlatersdatabank (GSV) die in het kader van het steunpunt SSL en in samenwerking met het steunpunt WSE werd ontwikkeld op basis van administratieve databanken. Deze databank bevat gedetailleerde gegevens over de initiële arbeidsmarktloopbaan van twee cohorten van schoolverlaters in Vlaanderen, waarmee de arbeidsmarktkansen van individuen en de arbeidsmarktwaarde van diploma's kunnen worden beoordeeld (uiterste verlengingsdatum voor gebruik van deze gegevens: 31 december 2018). Gegeven het recente karakter van deze data zijn ze uiterst geschikt om een actueel beeld te schetsen van de transitie van onderwijs naar arbeidsmarkt in Vlaanderen.

Voor de werkpakketten met betrekking tot de evaluatie van de causale impact van beroepsgericht onderwijs, stages en STEM-opleidingen (WP 5, WP6 en WP7) zal eerder gebruik gemaakt worden van de SONAR data. De gedetailleerde kalendergegevens van deze databank lenen zich uitstekend tot het identificeren van de causale effecten van onderwijskeuzes en de manier waarop selectieprocessen doorheen de schoolloopbaan tot stand komen. Andere databanken, zoals de GSV databank of de LiSO data zijn hiervoor minder geschikt omwille van het ontbreken van gedetailleerde informatie over het begin van de onderwijsloopbaan (GSV) of omwille van het ontbreken van informatie over de latere stadia van de onderwijsloopbaan en over de transitie naar de arbeidsmarkt (LiSO).

Voor de evaluatie van de leereffecten van werkplekleren en beroepsgericht onderwijs zal bij WP8 gebruik gemaakt worden van de LiSO data. Deze data bevatten gedetailleerde informatie omtrent sleutelcompetenties op basis van directe metingen en omtrent niet-cognitieve uitkomsten op basis van vragenlijsten. Ze zijn daarom uitstekend geschikt voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen met betrekking tot deze werkpakketten. De mogelijkheden om extra vragen aan de vragenlijsten toe te voegen in functie van onze werkpakketten zijn evenwel beperkt. Daarom zal onderzocht worden in welke mate extra informatie omtrent stages en andere vormen van praktijkgebaseerd kan worden verzameld via administratieve gegevens van de schoolsecretariaten of het departement. In functie van deze mogelijkheden zal de invulling van WP8 verder geconcretiseerd worden. Voor de invulling van WP9 maken we eerder gebruik van de zogenaamde EU-SKILLS data (verzameld in opdracht van Cedefop).

Deze data zijn het resultaat van representatieve bevragingen onder werknemers in alle Europese landen en bevatten informatie over vaardigheidsopbouw tijdens de loopbaan op basis van zelfrapportage.

Tot slot, voor wat betreft WP10 en WP11, combineren we de analyse van meerdere soorten data. Voor WP10 verzamelen en analyseren we kwantitatieve gegevens verkregen door websurvey bij werkgevers over de afwegingen gemaakt bij het al dan niet aanbieden van werkplekken, de kwaliteit van het werkplekieren en (wenselijke) ondersteuning door verschillende actoren. Dit vullen we aan met analyses van cijfermateriaal van het departement onderwijs m.b.t. leerlingenaantallen in de verschillende onderwijsvormen en –niveaus betrokken bij het duaal leren om een inschatting te maken van het nodige aantal werkplekken. Voor WP11 baseren we ons in eerste instantie op de wetenschappelijke literatuur over duaal leren in binnen- en buitenland.

Voor de analyse van de data maken we binnen deze onderzoekslijn gebruik van een brede waaier aan methodes, die niet alleen toelaten om problemen te beschrijven, maar ook en vooral helpen om verklaringen en achterliggende processen en mechanismen in kaart te brengen. In alle kwantitatieve analyses wordt maximaal gecontroleerd voor waarneembare verschillen tussen de groepen van jongeren die worden vergeleken. In meerdere onderzoeken worden bovendien impactanalyses uitgevoerd waarbij gebruik gemaakt wordt van zogenaamde alternatieve onderzoeksmethoden. Zo zal voor de werkpakketten WP5, WP6 en WP7 hoofdzakelijk gebruik gemaakt worden van zogenaamde dynamische selectiemodellen (cf. supra), zoals voorgesteld door Cameron en Heckman (1998) en onder meer toegepast in Baert en Cockx (2013) en Baert *et al* (Te verschijnen). Verder wordt voor de werkpakketten met betrekking tot de leereffecten van beroepsgericht onderwijs en werkplekieren (WP8 en WP9) onder meer het potentieel van propensity score matching (Rosenbaum & Rubin, 1983) onderzocht. Tot slot, voor wat WP4 betreft, wordt onder meer het gebruik van instrumentele variabelen methodes overwogen.

Onderzoeksexpertise

De analyses zullen uitgevoerd worden door een team van onderzoeker uit de volgende vier onderzoeksgroepen: TOR (VUB), SHERPPA (UGent), ECON (KU Leuven, campus Brussel) en HIVA (KU Leuven). Dit onderzoeksteam is zowel op methodologisch als op disciplinair vlak erg divers. Deze brede expertise wordt bovendien ingezet over de verschillende onderzoeksthema's die werden geformuleerd in de oproep. Zo zullen alle analyses op basis van de gekoppelde schoolverlatersdatabank (WP1, WP2, WP3 en WP4), die gebruikt wordt voor onderzoeksvragen binnen drie van de vijf thema's, gecoördineerd worden door de onderzoeksgroep TOR. Verder zullen de analyses op basis van SONAR (WP5, WP6, en WP7), die tevens benut worden voor drie van de vijf thema's, gecoördineerd worden door SHERPPA. De analyses voor WP8 en WP9, die twee van de vijf thema's uit de oproep bestrijken, zullen gecoördineerd worden door de onderzoeksgroep ECON. De analyses m.b.t. WP10 en WP11 tot slot zullen respectievelijk gecoördineerd worden door het HIVA en ECON. Verder zal voor meerdere van deze onderzoeksvragen samengewerkt worden tussen de verschillende groepen. Dit alles garandeert een brede kijk op en duidelijke samenhang tussen de thema's.

1.7.4 Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen

Er worden verschillende dwarsverbanden gerealiseerd met de andere onderzoekslijnen en thema's. Zo kunnen analyses op basis van dynamische selectiemodellen (WP5, WP6 en WP7) additionele inzichten opleveren omtrent de mate waarin werkplekieren en beroepsgericht leren vroegtijdig schoolverlaten wel of niet kan reduceren (onderzoekslijn 1.2).

Verder leveren deze modellen inzichten op over de rol van selectieprocessen en causale effecten in het bestendigen van ongelijkheden (onderzoekslijn 1.3). Dit realiseren we onder meer door het uitvoeren van additionele simulaties, waarbij nagegaan wordt in welke mate de effecten van beroepsgericht leren verschillen tussen kansengroepen (bv. naar etnische afkomst).

Voor WP8 zal gebruik gemaakt worden van de LiSO data die verder verzameld zullen worden binnen onderzoekslijn 1.1.

Bovendien zal voor de uitwerking van WP11 tevens beroep gedaan worden op de inzichten van promotoren van andere onderzoekslijnen binnen het steunpunt met expertise omtrent duaal leren.

Tot slot is het voorstel duidelijk gelinkt aan een aantal thema's voor breed strategisch beleidsrelevant onderzoek met betrekking tot de loopbaan van de lerende, zoals 'Onderwijs: leren en selectie' en 'leren na de leerplicht'. Ook besteden we in meerdere onderzoeken aandacht aan transversale thema's, zoals gender en etniciteit, door het uitvoeren van aparte analyses of het bestuderen van interactie-effecten.

1.7.5 Timing en outputs

Mijlpalen	Inhoud	Coördinatie	Output
02/2017	WP 1: Welk globaal beeld kunnen we in Vlaanderen vormen van de arbeidsmarkttuitkomsten van jongeren uit de arbeidsmarktgeoriënteerde richtingen in het secundair onderwijs?	TOR (VUB)	Rapport/artikel
08/2017	WP 2: Hoe verloopt de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt voor jongeren uit STEM-, zorg- en lerarenopleidingen in vergelijking met andere studierichtingen?	TOR (VUB)	Rapport/artikel
12/2017	WP 10: Wat is het potentieel aanbod en de kwaliteit van werkplekieren in Vlaanderen?	HIVA (KU Leuven)	Rapport/artikel
02/2018	WP 3: In welke sectoren stromen jongeren uit STEM-, zorg- en lerarenopleidingen in op de arbeidsmarkt?	TOR (VUB)	Rapport/artikel
06/2018	WP 5: Wat is het causaal effect van het instromen in deeltijds beroepsonderwijs in vergelijking met voltijds onderwijs op de kans op het behalen van een kwalificatie en op het succes waarmee men de overgang van school naar werk doormaakt?	SHERPPA (UGent)	Artikel voor internationaal tijdschrift
06/2018	WP 11: Een kritische wetenschappelijke reflectie over de veralgemening van duaal leren in Vlaanderen.	ECON (KU Leuven)	Nederlandstalige discussiepaper
08/2018	WP 4: Wat is de arbeidsmarktwaarde van een hoger scholingsniveau?	TOR (VUB)	Rapport/artikel
05/2019	WP 6: Wat is het causaal effect van stage op de kans om een diploma secundair onderwijs te behalen, de kans om door te stromen naar het hoger onderwijs en op het succes waarmee men de overgang van school naar werk doormaakt?	SHERPPA (UGent)	Artikel voor internationaal tijdschrift
05/2019	WP 9: Welke competenties, aangeleerd in het onderwijs, bevorderen de verdere ontwikkeling van competenties en vaardigheden op de arbeidsmarkt?	ECON (KU Leuven)	Artikel voor internationaal tijdschrift
04/2020	WP 7: Wat is het causaal effect van het instromen in een STEM-studierichting tijdens het secundair onderwijs op het succes waarmee men de overgang van school naar werk doormaakt?	SHERPPA (UGent)	Artikel voor internationaal tijdschrift
04/2020	WP 8: Wat is het effect van werkplekieren (t.o.v. klassikaal leren) onder Vlaamse scholieren op de opbouw van sleutelcompetenties?	ECON (KU Leuven)	Artikel voor internationaal tijdschrift

1.7.6 Valorisatie

Wetenschappelijke valorisatie realiseren we door presentatie van de verschillende onderzoeken op wetenschappelijke conferenties en publicaties in nationale en internationale wetenschappelijke tijdschriften en boeken. Verder voorzien we de realisatie van twee doctoraten.

De maatschappelijke valorisatie van onze onderzoeksresultaten realiseren we onder meer door het verspreiden van persberichten op basis van onze onderzoeken, de organisatie van studiedagen, en het publiceren van vulgariserende samenvattingen van de artikels in beleidstijdschriften zoals *Over.Werk*. Specifiek voor werkpakket 11 wordt ook de publicatie onder de vorm van een *Leuvens Economisch Standpunt* overwogen.

De doelgroepen waar we ons specifiek op zullen richten zijn onder meer de regisseur van het duaal leren, adviesraden zoals de SERV en de VLOR, de onderwijsnetten (met inbegrip van de pedagogische begeleidingsdiensten), werkgeversfederaties en sectorale organisaties, en werknemersorganisaties.

1.7.8 Referenties

Acemoglu, D., & Pischke, J. (1999). The structure of wages and investment in general training. *Journal of Political Economy*, 3, 539–572.

Baert, S., & Cockx, B. (2013). Pure ethnic gaps in educational attainment and school to work transitions. When do they arise? *Economics of Education Review*, 36, 276-294.

- Baert, S., Cockx, B., & Picchio, M. (2015). Modeling the effects of grade retention in high school. *IZA Discussion Papers*, 9556. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Baert, S., Heiland, F., & Korenman, S. (Te verschijnen). Native-immigrant gaps in educational and school-to-work transitions in the second generation: the role of gender and ethnicity. *De Economist*.
- Barron, J., Berger, M., & Black, D. (1999). Do workers pay for on-the-job training? *Journal of Human Resources*, 34 (2), 235–252.
- Cahuc, P., Carcillo, S., Rinne, U., & Zimmermann, K. (2013). Youth unemployment in old Europe: the polar cases of France and Germany. *IZA Journal of European Labor Studies*, 2 (18), 1-23.
- Cameron, S., & Heckman, J. (1998). Life cycle schooling and dynamic selection bias: models and evidence for five cohorts of American males. *Journal of Political Economy*, 106, 262-333.
- Cappelli, P. (2015). Skill gaps, skill shortages and Skill Mismatches: Evidence for the United States. *Industrial & Labor Relations Review*, 68(2), 251–290.
- Creten, H., Van de Velde, V., Van Damme, J., m.m.v. Verhaest, D. (2004). *De transitie van het initieel beroepsonderwijs naar de arbeidsmarkt met speciale aandacht voor de ongekwalificeerde onderwijzersverlaters*. Leuven: HIVA-KU Leuven, 310p.
- Crevits, H. (2014). *Beleidsnota 2014-2019 Onderwijs*. Vlaamse regering, 66p.
- Declercq, K., & Verboven, F. (2014). Enrollment and degree completion in higher education without ex ante admission standards. *CES Discussion Paper Series*, 14.13.
- De Rick, K. (2006). *Werkervaring voor leerlingen uit de deeltijdse leersystemen: motieven en ervaringen van de werkgevers*. Leuven: HIVA-KU Leuven.
- De Rick, K., Leens, R. (2008). *Een voltijds engagement in het deeltijds onderwijs. Strategieën van de centra voor deeltijds onderwijs*. Leuven: HIVA-KU Leuven.
- De Rick, K. (2011). *Alternerend leren in het voltijds en deeltijds beroepsonderwijs: experiment met een nieuw concept. Lessen uit het ESF EQUAL-project JANUS*. Leuven: HIVA-KU Leuven.
- Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, K. (2012). A roadmap to vocational education and training systems around the world. *IZA Discussion Papers*, 7110. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Glorieux, I., Laurijssen, I., Van Dorsselaer, Y. (2009): *Zwart op wit. De intrede van allochtonen op de arbeidsmarkt*. Antwerpen: Garant.
- Goos, M., Manning, A., & Salomons, A. (2009). The polarization of the European labor market. *American Economic Review*, 99, 58–63.
- Goos, M., Salomons, A. (2009a). Sectorale jobcreatie en jobdestructie in Vlaanderen en België. *Steunpunt WSE Working Paper*, 1-47. Leuven (Belgium): Steunpunt Werk en Sociale Economie.
- Goos, M., Salomons, A. (2009b). Kwantitatieve veranderingen in de banenstructuur in Vlaanderen en België in vergelijkend Europees perspectief. *Steunpunt WSE Working Paper*, 1-54. Leuven (Belgium): Steunpunt Werk en Sociale Economie.
- Goos, M., & Salomons, A. (2010). Kwetsbaarheid van beroepen op lange en korte termijn van werkenden in België. *Steunpunt WSE Working Paper*, 1-42. Leuven (Belgium): Steunpunt Werk en Sociale Economie.
- Hanushek, E., Woessmann, L., & Zhang, L. (2011). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle. *NBER Working Paper Series*, 17504.
- Jaimovich, N., & Siu, H. (2012). The trend is the cycle: job polarization and jobless recoveries. *NBER Working Paper Series*, 18334.
- Kelly, E., O'Connell, P., & Smyth, E. (2010). The economic returns to field of study and competencies among higher education graduates in Ireland. *Economics of Education Review*, 29(4), 650-657.
- Krueger, D., & Kumar, K. (2004). Skill-specific rather than general education: a reason for US-Europe growth differences? *Journal of Economic Growth*, 9, 167-207.
- Laurijssen, I., & Glorieux, I. (2016). Indicatoren onderwijs-arbeidsmarkt, een datagebaseerde exploratie. Technisch verslag in het kader van de korte termijn opdracht betreffende het pilootproject schoolverlaters. *SSL Research Paper*, SSL/2015.25/5.2. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen (te verschijnen midden 2016).
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2014). Life cycle patterns in the labour market returns to vocational education. *SSL Research Paper*, SSL/2014.05/1.1.1, Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the labour market. *Journal of Economic Surveys*, 20, 387–418.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. (2004). Returns to Investment in Education: A Further Update. *Education Economics*, 12 (2), 111-134.
- Rekenhof (2014). *Afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt, verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement*. Brussel: Vlaams Parlement.

- Rosenbaum, P., & Rubin, D. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70 (1), 41-55.
- Ryan, P. (2001). The school-to-work transition: a cross-national perspective. *Journal of Economic Literature*, 39, 34-92.
- Smet, M., Stevens, C., De Rick, K., De Witte, K., Van Landeghem, G., & De Fraine, B. (2015). *Leren en werken. Evaluatie van het decreet van 2008*. Leuven: KU Leuven.
- Stevens, M. (1996). Transferable training and poaching externalities. In: Alison L. Booth, Dennis J. Snower (Eds.), *Acquiring Skills: Market Failures, Their Symptoms and Policy Responses*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-40.
- Vanoverberghe, J., Verhaest, D., Verhofstadt, E., & Omeij E., (2008). The transition from school to work in Flanders: a duration analysis. *Journal of Education and Work*, 21, 317-331.
- VDAB (2015). *Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen - editie 2015*. Brussel: VDAB Studiedienst.
- Verhaest, D., & Baert, S. (2015). The early labour market effects of vocational higher education: is there a trade-off? *IZA Discussion Papers*, 9137. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Verhaest, D., Lavrijssen, J., Van Trier, W., Nicaise, I., & Omeij, E. (2016). *General education, vocational education and skill mismatches: short-run versus long-run effects*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Verhaest, D., & Omeij, E. (2013). The relationship between formal education and skill acquisition in young workers' first jobs. *The Manchester School*, 81 (4), 638-659.
- Verhaest, D., Schatteman, T., & Van Trier, W. (2015). Overeducation in the early career of secondary education graduates: an analysis using sequence techniques. *Young*, 23(4) 336-356.
- Verhaest, D., Van Trier, W., & Sellami, S. (2011). Welke factoren bepalen de aansluiting van onderwijs en beroep? Een onderzoek bij Vlaamse afgestudeerden uit het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 27(3), 415-436.
- Vlaamse Regering (2012). *Actieplan voor het stimuleren van loopbanen in wiskunde, exacte wetenschappen en techniek*. Brussel: Vlaams Parlement.
- Willis, R., & Rosen, S. (1979). Education and self-selection. *Journal of Political Economy*. 87 (5, Part 2), S7-S36.

2. Onderzoeksdomein 2: De leraar en de school als organisatie

Themalijn 2 'De leraar en school als organisatie' wordt binnen de oproep onderverdeeld in 3 thema's met daaronder een aantal deelthema's. Omwille van de inhoudelijke aansluiting van sommige van deze deelthema's met elkaar, stellen wij volgende 4 onderzoekslijnen voor waarin wij de voorziene deelthema's uit de oproep integreren:

Onderzoekslijn 2.1: Leerkracht in de 21ste eeuw behandelt het thema uit de oproep 'Leraar van de 21ste eeuw: verwachtingen, beleving en ontwikkeling'.

Onderzoekslijn 2.2: *Collectief leren en buitenschools leren* behandelt de thema's uit de oproep 'Kritische analyse van praktijken, voorwaarden en context van team teaching' en 'Kritische analyse van het leren van andere onderwijsprofessionals buiten de eigen werkcontext'. Deze thema's betreffen telkens vormen van collectief leren door leraren en worden daarom in één onderzoekslijn opgenomen.

Onderzoekslijn 2.3: *Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief* verenigt de thema's uit de oproep 'Personeelsbeleid ingebed in schoolbeleid' en 'Kritische analyse van praktijken, voorwaarden en context van gedeeld leiderschap in scholen'. Deze thema's worden samengenomen omdat de uitdagingen op vlak van schoolbeleid aangepakt worden door een leidinggevend team in de school en niet meer door één schoolleider alleen. Het is dan ook aangewezen om te onderzoeken hoe scholen hierbij de expertise van verschillende leden van het leidinggevend team inzetten. Gedeeld leiderschap wordt ook in de literatuur aangeduid als één van de pijlers waarop schoolbeleid steunt (Van Petegem, Devos, Mahieu, Dang & Warmoes, 2006).

Onderzoekslijn 2.4: *Loopbaan van onderwijsprofessionals* gaat dieper in op het thema uit de oproep 'Keuze van onderwijsprofessionals in hun loopbaan'.

2.1 Onderzoekslijn 2.1: Leraar van de 21ste eeuw: verwachtingen, beleving en ontwikkeling

Promotor: Peter Van Petegem

Co-promotoren: Geert Devos

2.1.1 Beleidsrelevantie en doelstellingen

In 1998 legde de Vlaamse Regering voor het eerst beroepsprofielen en basiscompetenties voor leraren vast. Het beroepsprofiel van de leraar definieert de kennis, vaardigheden en attitudes waarover leraren moeten beschikken. De basiscompetenties omvatten een omschrijving van de kennis, vaardigheden en attitudes die van de beginnende leraren worden verwacht. Van bij aanvang werd gesteld dat het beroepsprofiel en de basiscompetenties moeten toelaten om aan veranderende opdrachten en verwachtingen tegemoet te komen (Aelterman et al., 2008). Het beroepsprofiel en de basiscompetenties worden intussen als vanzelfsprekendheden ('matters of fact') beschouwd in het onderwijsveld, terwijl ze misschien meer nut hebben als 'matter of concern' (Ceulemans, 2015; Latour, 2005): over de rol van de onderwijsprofessional is een voortdurende reflectie vereist.

Bovenstaande is des te meer het geval in de huidige context. "*De samenleving verandert razendsnel*", stelt de beleidsnota Onderwijs van de Vlaamse Minister van Onderwijs (Crevits, 2014, p. 9). In deze beleidsnota worden verschillende ontwikkelingen onderscheiden die het beroep van de onderwijsprofessional grondig beïnvloeden: demografische ontwikkelingen, economische en politieke ontwikkelingen, cultuur-maatschappelijke ontwikkelingen, duurzame ontwikkeling, en technologische, wetenschappelijke en innovatieve ontwikkelingen (Crevits, 2014). Deze ontwikkelingen leiden tot verschillende beleidsevoluties in het onderwijs (M-decreet, modernisering secundair onderwijs, flexibele leerwegen, ...) en daarbuiten. Voorbeelden daarvan zijn de toegenomen vraag naar samenwerking tussen onderwijs en buitenschoolse hulpverlening (Verschuere et al., 2015), en naar integratie van erkende vluchtelingen door middel van onderwijs (Homans, 2014).

Bovendien zullen toekomstige evoluties buiten het onderwijs eveneens een grote impact hebben op het onderwijs van de toekomst, zoals blijkt uit het recente rapport "Trends Shaping Education" (OECD, 2016). Het is evenwel onduidelijk welke evoluties zich in de 21^e eeuw verder zullen aandienen, en welke impact deze zullen hebben op het Vlaamse onderwijssysteem (gegeven haar specifieke eigenheid en tradities), en op de rol van de onderwijsprofessional hierin. Het is evenwel duidelijk dat het omwille van de huidige en toekomstige evoluties niet meer zal volstaan als leraar om over een aantal kennisdomeinen en vaardigheden te beschikken. Brede en transfereerbare competenties zijn cruciaal om de steeds wijzigende uitdagingen die aan onderwijsprofessionals worden gesteld op een

succesvolle manier te kunnen beantwoorden en integreren in het onderwijs (Crevits, 2014). Niet verwonderlijk noemt de beleidsnota dan ook het actualiseren van de basiscompetenties en het beroepsprofiel als één van de uitdagingen voor de nabije toekomst. Ook de mogelijkheden in het professioneel continuüm van leraren moet in dit licht worden herbekeken.

Dit leidt tot de volgende vragen: wie is de onderwijsprofessional van de 21^e eeuw? Welke rollen kunnen aan de onderwijsprofessional worden toebedeeld in de steeds sneller veranderende maatschappij? Hoe kunnen onderwijsprofessionals op deze verschillende rollen worden voorbereid? En hoe kunnen we anticiperen op de inhinderende factoren voor onderwijsprofessionals om deze veranderende rol op te nemen, en om handelingsverlegenheid tegen te gaan?

2.1.2 State of the art

De maatschappij verandert snel. Verwachtingen ten aanzien van burgers in de huidige maatschappij evolueren ook aan een hoog tempo. Onderwijsprofessionals (leraren, directies, zorg-professionals) dienen leerlingen dan ook steeds in veranderende contexten op steeds evoluerende omstandigheden voor te bereiden. De voorbereiding van onderwijsprofessionals zelf op deze taak dient dan ook een dynamisch gegeven te zijn (Juvova et al., 2015). Veranderende omstandigheden zoals onder meer de steeds groter wordende diversiteit noopt onderwijsprofessionals tot het aannemen van een veranderende rol in het onderwijsleerproces (Ford, Stuart, & Vakil, 2014). Leerlingen in de 21^e eeuw worden bovendien met heel andere zaken geconfronteerd, niet in het minst met uiteenlopende communicatiemiddelen (Web 2,0) waardoor ze heel wat vaardigheden kunnen ontwikkelen. Groenke en Youngquist (2011) tonen aan dat leraren nodig zijn om deze nieuwe vaardigheden transfereerbaar en maximaal inzetbaar te maken (Groenke & Youngquist, 2011). De snelheid van veranderingen houdt in dat onderwijsprofessionals voortdurend moeten bijleren, nieuwe kennis vergaren en toepassen om de behoeften van de leerlingen en van de maatschappij tegemoet te komen. Voor veel onderwijsprofessionals betekent dit dat ze hun eigen zelf-identiteit dienen te deconstrueren en opnieuw op te bouwen (Casey, 2011; Livingston, 2014).

Naast het bepalen van de rol die onderwijsprofessionals in de toekomst moeten opnemen, is onderzoek vereist om na te gaan in welke mate en op welke manier onderwijsprofessionals beschikken over de nodige kennis, vaardigheden en competenties om met die veranderende rol om te gaan. Verschillende studies wijzen uit dat er grote verschillen zijn tussen onderwijsprofessionals inzake de mate waarin ze erin slagen zich aan te passen aan de veranderende rol. Zo hangt de bereidheid om nieuwe technologieën te integreren bijvoorbeeld af van de leeftijd, doelmatigheidsbeleving, werklast en persoonlijke opinies van onderwijsprofessionals (Kale & Goh, 2014).

Bovenstaande leidt tot het bepalen van de volgende vier onderzoeksvragen voor de Vlaamse onderwijscontext:

OV1. Welke huidige en toekomstige beleidsevoluties kunnen worden geïdentificeerd die het Vlaamse onderwijssysteem kunnen beïnvloeden? Op welke manier kan deze beïnvloeding gebeuren?

OV2. Welke impact zullen de huidige en toekomstige beleidsevoluties hebben op de rol van de onderwijsprofessional? Welke randvoorwaarden (inzake beleidscontext, inzake professioneel continuüm, inzake professionele ontwikkeling) zijn hieraan verbonden?

OV3. In welke mate menen onderwijsprofessionals over de capaciteit te beschikken om met de huidige en toekomstige beleidsevoluties om te gaan? Welke individuele en organisationele variabelen beïnvloeden deze perceptie?

OV4. In welke mate zijn onderwijsprofessionals bereid een veranderende rol op te nemen? Welke individuele en organisationele variabelen beïnvloeden deze bereidheid?

Op basis van dit onderzoek krijgt de Vlaamse overheid een gedragen overzicht van de huidige en toekomstige invloeden op de rol van de onderwijsprofessional in de 21^e eeuw, alsook een wetenschappelijke beschrijving van de noodzaak tot bijkomende ondersteuning en bereidheid bij onderwijsprofessionals om een veranderende rol op te nemen. Het eindrapport heeft een strategische waarde voor de overheid aangezien deze hierdoor in staat wordt gesteld om op een geïnformeerde basis de toekomst voor te bereiden en voorbereidende maatregelen te treffen om het professionele continuüm en ontwikkeling van leraren maximaal af te stemmen op deze toekomst.

2.1.3 Aanpak

De eerste onderzoeksvraag wordt beantwoord via het eerste deel van een uitgebreide literatuurstudie, waarbij zowel Vlaamse als internationale literatuur wordt geraadpleegd. De literatuurstudie is een sleutelbron van informatie om de verdere onderzoeksstappen te sturen (Petticrew & Roberts, 2006). Hiertoe wordt de relevante literatuur aangaande de thema's inzake relevante beleidsevoluties geraadpleegd. Daarnaast worden interviews gevoerd met deskundigen (n=5) waarbij gepeild wordt naar mogelijke toekomstige beleidsevoluties in het onderwijsveld en daarbuiten die een impact kunnen hebben op het onderwijsveld en op de rol van de onderwijsprofessional. Door deze verkennende interviews een plaats te geven vooraan in het methodologische design bouwen we garanties in met het oog op de ecologische validiteit van de te ontwikkelen instrumenten. Deze aanpak is uitermate geschikt indien de kennisbasis beperkt is en de aard van de variabelen, processen en relaties minder duidelijk is (Maso & Smaling, 1998).

De tweede onderzoeksvraag wordt via een Delphi-studie beantwoord. Op basis van de resultaten op de eerste onderzoeksvraag zullen in twee ronden interviews worden afgenomen met onderwijsprofessionals (personen met een directie, zorg- en/of lesfunctie in basis- of secundair onderwijs) in diverse functies en diverse onderwijsniveaus (n=12). De resultaten van de eerste kwalitatieve bevrachingsronde zullen aan de verschillende respondenten worden bezorgd. In de tweede ronde zal elk van de respondenten gevraagd worden om op deze resultaten te reflecteren, om zo – waar mogelijk – te komen tot een consensus over de veranderende rol van de onderwijsprofessional. De Delphi-methode is hierbij geschikt omdat in een weinig onderzocht terrein een groep van zorgvuldig geselecteerde respondenten moet geconsulteerd worden met het oog op het beantwoorden van een concrete vraag door deze vanuit een maximaal aantal invalshoeken te belichten (Dalkey & Helmer, 1963; Linstone & Turoff, 1975). Door het gebruik van de Delphi-methode kan een proces van groepscommunicatie op gang worden gebracht waarbij een relatief complex thema door middel van iteratieve feedback wordt belicht zonder directe confrontatie van de verschillende respondenten (Day & Bobeva, 2005; Okoli & Pawlowski, 2004; Schmidt, 1997). In beide onderzoeksronden wordt bij elk van de respondenten aan de hand van een semi-gestructureerde interviewleidraad een diepte-interview afgenomen. Semi-gestructureerde diepte-interviews zijn geschikt om een begrip te vormen van percepties, opinies en gezichtspunten van de respondenten (Mason, 2002). Voor de analyse van deze gegevens baseren we ons op Miles en Huberman (1994). De analyse wordt zowel geïnspireerd door een theoretisch kader als door de inbreng van de respondenten zelf. Bij de analyse zelf zal door middel van onderzoekers-triangulariteit over de betrouwbaarheid van de codering worden gewaakt (Denzin, 1989).

De derde en vierde onderzoeksvraag worden via een kwantitatief vragenlijstonderzoek beantwoord. Het uitgangspunt wordt gevormd door de resultaten in het kader van de eerste onderzoeksvraag. Daarnaast wordt ten behoeve van de vierde onderzoeksvraag het tweede deel van de literatuurstudie uitgevoerd. In dit deel van de literatuurstudie wordt het inventariseren, operationaliseren en systematiseren beoogd van relevante variabelen die de bereidheid van onderwijsprofessionals om een veranderende rol op te nemen kunnen beïnvloeden.

Voorafgaand aan de afname van het vragenlijstonderzoek wordt een eerste versie van het survey-instrument aan een pretest onderworpen bij 10 onderwijsprofessionals. De doelstellingen van de pretest zijn het vergroten van de transparantie, duidelijkheid, efficiëntie, en inhoudsvaliditeit van het instrument (Tourangeau, Rips, & Rasinski, 2000). De interne validiteit van het instrument zal worden gewaarborgd door het instrument ook aan inhoudsdeskundigen voor te leggen (collega-onderzoekers en beleidsverantwoordelijken). Het survey-instrument zal daarna worden afgenomen van onderwijsprofessionals (n>450) in verschillende functies in zowel kleuter-, lager als secundair onderwijs. Hiertoe wordt een aselechte steekproef getrokken van scholen in het gewoon en buitengewoon onderwijs op de verschillende onderwijsniveaus. Bij deze steekproeftrekking streven we naar representativiteit naargelang de onderwijsnetten, schooltypes, geografische ligging en schoolgrootte. Als potentiële respondenten worden alle onderwijsprofessionals met een directie-, zorg- of lesopdracht beoogd.

2.1.4 Dwarsverbanden met andere onderzoekslijnen

OL 2.1 'Leerkracht in de 21^{ste} eeuw' heeft raakvlakken met onderwerpen uit de andere onderzoekslijnen (OL). Er zijn zowel dwarsverbanden binnen onderzoeksdomein 2 als over verschillende onderzoeksdomeinen heen.

Een belangrijk dwarsverband kan gelegd worden met O.L. 2.3 binnen het onderzoeksdomein 2 'De leraar en school als organisatie'. Binnen deze OL wordt in kaart gebracht welke kennis, vaardigheden

en competenties leidinggevend **op vandaag** cruciaal vinden en hanteren bij het aanwerven van leerkrachten en het toewijzen van opdrachten. De link met OL 2.1 (*Leerkracht in de 21^{ste} eeuw*) is duidelijk: binnen deze OL zal immers nagegaan worden welke rollen onderwijsprofessionals verwacht worden op te nemen **in de (nabije) toekomst**, alsook hoe ze met deze veranderde rollen omgaan: zijn leerkrachten voorzien van de nodige kennis, vaardigheden en competenties?

Binnen onderzoeksdomein zijn er linken met OL 1.3 (*Gelijke onderwijskansen*) en OL 1.4 (*M-decreet*). Beide evoluties veronderstellen voor onderwijsprofessionals nieuwe kennis, vaardigheden en competenties waarmee men niet steeds vertrouwd is, en het opnemen van een nieuwe rol wat kan leiden tot handelingsverlegenheid.

2.1.5 Timing en outputs

mijlpalen	Inhoud	output
Juni 2017	Huidige en toekomstige beleidsevoluties met impact op onderwijs en de rol van de onderwijsprofessional	Rapport OV1
December 2017		Eindrapport

2.1.6 Referenties

- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., & Verkens, A. (2008). Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd? Informatiebrochure bij de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming.
- Casey, H. (2011). Virtual Constructions: Developing a Teacher Voice in the 21st Century. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 110(1), 173-199.
- Ceulemans, C. (2015). *Beroepsprofiel van de leraar als black box. Analyse van de werking van onderwijsstandaarden*. Antwerpen: Garant.
- Crevits, H. (2014). Beleidsnota 2014-2019 Onderwijs. Brussel: Vlaams Parlement.
- Dalkey, N. C., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458-467.
- Day, J., & Bobeva, M. (2005). A Generic Toolkit for the Successful Management of Delphi Studies. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 3(2), 103-116.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Ford, B. A., Stuart, D. H., & Vakil, S. (2014). Culturally Responsive Teaching in the 21st Century Inclusive Classroom. *Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 56-62.
- Groenke, S. L., & Youngquist, M. (2011). Are We Postmodern Yet? Reading "Monster" with 21st-Century Ninth Graders. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(7), 505-513.
- Homans, L. (2014). Beleidsnota 2014-2019 Integratie en Inburgering. Brussel: Vlaams Parlement.
- Juvova, A., Chudy, S., Neumeister, P., Plischke, J., & Kvintova, J. (2015). Reflection of Constructivist Theories in Current Educational Practice. *Universal Journal of Educational Research*, 3, 345-349.
- Kale, U., & Goh, D. (2014). Teaching Style, ICT Experience and Teachers' Attitudes toward Teaching with Web 2.0. *Education and Information Technologies*, 19(1), 41-60.
- Latour, B. (2005). From Realpolitik to Dingpolitik or how to make thing public. In B. Latour & P. Weibel (Eds.), *Make things public. Atmospheres of democracy* (pp.14-41). Cambridge, MA: The MIT Press
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (1975). *The Delphi Method. Techniques and applications*. London, Amsterdam, Ontario, Sydney, Tokyo: Addison-Wesley Publishing Company
- Livingston, K. (2014). Teacher Educators: Hidden Professionals? *European Journal of Education*, 49(2), 218-232.
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: Praktijk en theorie [Qualitative research: practice and theory]*. Amsterdam: Boom.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching (2nd ed.)*. London: Sage.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(1), 15-29. doi: 10.1016/j.im.2003.11.002
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences. A practical guide*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

- Schmidt, R. C. (1997). Managing Delphi Surveys Using Nonparametric Statistical Techniques. *Decision Sciences*, 28(3), 763-774.
- Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Verschueren, K., Struyf, E., De Haene, L., Bodvin, K., Vervoort, E., Vander Elst, L., & Teppers, E. (2015). Buitenschoolse hulpverlening en zorg op school: Samenhang, afstemming en verklarende factoren *Eindrapport OBPWO 12.01*. Leuven/Antwerpen: KULeuven/Universiteit Antwerpen.

2.2 Onderzoeklijn 2.2: Collectief leren en buitenschools leren

2.2.1 Module 2.2.1 Collectief leren en team teaching

Promotor: Kaat Delrue

Co-promotoren: Geert Devos

2.2.1.1 *Beleidsrelevantie en doelstellingen*

Hoe kunnen scholen zich anders organiseren om een gepast antwoord te bieden op diverse hedendaagse uitdagingen zoals: (a) de kwaliteitsvolle retentie van zowel jonge als meer ervaren leraren in het beroep en het uitbouwen van een gedifferentieerd professioneel continuüm (cf. loopbaanpact – Vlaamse Regering, 2014; Ballet, 2007); (b) de toenemende leerlingendiversiteit in het leerplichtonderwijs (Nevin, Thousans & Villa, 2009), onder meer ten gevolge van het M-decreet (Vlaamse Regering, 2014) en de zoektocht van leraren daarbij om te kunnen inspelen op de noden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon basisonderwijs (cf. pre-waARBorgregeling); en (c) de nood aan meer professionele ontwikkeling en ondersteuning tijdens het lerarenberoep binnen een cultuur van collectief leren en kritische reflectie (Vlaamse Regering, 2014)?

De beleidsnota onderwijs 2014-2019 benoemt het belang van scholen als innovatieve, inspirerende leeromgevingen voor lerenden en leraren (Vlaamse Regering, 2014) om hun opdracht te kunnen (blijven) waarmaken. Internationale literatuur beschrijft in dit verband de krachtige mogelijkheden van team teaching, geworteld in een sociaal-constructivistische visie op leren, waarbij team teaching dient verstaan te worden als een aanpak waarbij twee of meer personen tegelijkertijd een gedeelde verantwoordelijkheid dragen voor het leerproces van dezelfde groep leerlingen (Villa, Thousand, & Nevin, 2008); er is hierbij een bepaald niveau van samenwerking in het plannen, geven en/of evalueren van lessen (Baeten & Simons, 2014; Sandholtz, 2000). In het kader van een verruimde aanvangsbegeleiding voor startende leraren en flexibele, gedifferentieerde loopbanen in functie van retentie, lijken vooral het collegiaal ondersteunend karakter van team teaching (Mandel & Eiserman, 2016) en het inherente perspectief op toenemende rolverdeling en samenwerking (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007) waardevol. Team teaching faciliteert daarnaast het professioneel leren van leraren (Rytivaara & Kershner, 2012) en ondersteunt interacties tussen leraren die essentieel zijn voor het creëren van professionele schoolculturen (Sandholtz, 2000) waardoor scholen in staat zijn om om te gaan met complexe veranderingen.

De doelstelling van dit onderzoek is het verkennen van beweegredenen en randvoorwaarden van Vlaamse basisscholen om team teaching in te zetten en het analyseren van bestaande praktijken en processen van team teaching. Door deze analyse willen we een doorgedreven inzicht opbouwen in de mechanismen waardoor team teaching - onder gesitueerde randvoorwaarden - bepaalde (on)gunstige implicaties kan hebben op leer- en ontwikkelingskansen van leerlingen, op professionalisering van leraren en op schoolontwikkeling.

2.2.1.2 *State of the Art*

Onderzoek naar team teaching is vooralsnog eerder beperkt (Murawski & Swanson, 2001; Friend et al., 2010) en kent twee grote lijnen: (1) beschrijvend, casuïstisch onderzoek dat beweegredenen en randvoorwaarden voor team teaching belicht alsook praktische richtlijnen voor de implementatie ervan oplevert, en (2) impactonderzoek op niveau van leerlingen en leraren, veelal in termen van gepercipieerde voor- en nadelen van team teaching, eerder dan kwantitatieve effectmetingen. Opvallend in diverse studies uit beide onderzoekslijnen is de specifieke invulling van team teaching als 'co-teaching', waarbij de focus ligt op de samenwerking tussen een leraar en een specialist in het kader van inclusietrajecten (o.m. Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007), of de focus op team teaching in het kader van stages binnen de lerarenopleiding (o.m. Baeten & Simons, 2014; Walsh & Emslie, 2005). Daarnaast worden binnen team teaching diverse verschijningsvormen of modellen onderscheiden, waarbij de rol tussen de betrokken leraren verschillend wordt ingevuld: het 'observation model', 'coaching model', 'assistant teaching model', 'equal status model' (met onderscheid tussen sequentieel, parallel lesgeven of hoekenwerk), en het 'teaming model' (o.m. Baeten & Simons, 2014). Bepaalde studies hebben één specifiek model van team teaching als onderwerp van onderzoek, anderen bespreken het geheel aan modellen. De onderzoekscontext van het merendeel van de studies is hoger of secundair onderwijs, reeds van bij de start van team teaching onderzoek (Armstrong, 1977); het basisonderwijs is nog onderbelicht. Onderzoek over team teaching in Vlaanderen is tot nu toe zeer beperkt. Met dit onderzoek beogen we dan ook een gerichte beginsituatieanalyse van beweegredenen,

randvoorwaarden en implicaties van team teaching in het Vlaamse basisonderwijs om aan deze onderzoeksleemte tegemoet te komen.

Hoewel beide bovenvermelde onderzoekslijnen elk een specifieke invalshoek kennen, kunnen de resultaten niet los van elkaar begrepen worden. Immers, binnen de bestaande impactstudies worden de resultaten steeds gesitueerd onder bepaalde randvoorwaarden.

In de reviewstudie van Scruggs, Matropieri en McDuffie (2007) worden als randvoorwaarden voor effectieve ervaringen van team teaching onderscheiden: steun van het management, beschikbare planningstijd, vrijwillig karakter van de samenwerking, compatibiliteit en interpersoonlijke relatie van de betrokken team teachende leraren, en de voorziene opleiding/voorbereiding op team teaching. Friend et al. (2010) pleit voor een urgente organisatie van dergelijke voorbereiding; Pratt (2014) benadrukt het belang van communicatievaardigheden hierbinnen. Tozer (2012) heeft het in het bijzonder over conflictmanagementsvaardigheden. Murata (2002) vult de randvoorwaarden van Scruggs et al. (2007) aan met het belang van wederzijds respect, en een gedeelde visie op onderwijs. Copping (2012) benadrukt eveneens wederzijds respect, maar ook wederzijds vertrouwen en steun tussen de betrokkenen. McDuffie et al. (2007) identificeren gelijke rol- en taakverdeling als cruciaal binnen effectieve team teaching relaties; dit wordt ook bevestigd door Pratt (2014) en Tozer (2012). De implementatie van team teaching blijkt gemakkelijker als de perceptie van leraren t.a.v. samenwerking en team teaching positief is (Friend et al., 2010) en in scholen waar vooraf al een sterk samenwerkingsklimaat heerst (Sorensen, 2004); het is van belang team teaching te beschouwen als een groeiproces dat veel geduld, tijd en inspanning vraagt (Tozer, 2012; Danforth, 2014; Pratt, 2014)). Ook de grootte van de klasruimte is essentieel bij het ervaren van succes in team teaching (Walsh & Emslie, 2005; Tozer, 2012).

Resultaten die de implicaties van team teaching beschrijven, focussen voornamelijk op de gepercipieerde voordelen voor leraren en leerlingen. Rytivaara en Kershner (2012) benadrukken hierbij het belang van contextualiteit van de diverse kwalitatieve studies ten nadele van veralgemeenbaarheid van de resultaten. Experimentele onderzoeksdesigns m.b.t. team teaching zijn eerder beperkt, gezien de beperkte transfereerbaarheid van de resultaten ervan naar dagdagelijkse onderwijssettings (Welch, Brownell, & Sheridan, 1999; Friend et al., 2010).

Team teaching beïnvloedt de opvattingen van leraren, stimuleert hun professionele groei, moedigt een innoverende aanpak aan en biedt emotionele ondersteuning in de uitvoering van hun opdracht (o.m. Mandel & Eiserman, 2016; Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012; Murata, 2002; Rytivaara & Kershner, 2012; Sandholz, 2000). De jobtevredenheid en motivatie van leraren neemt toe bij team teaching, net als hun betrokkenheid op de schoolorganisatie (Anderson, 2008; Bullough et al., 2003). De collectieve gevoelens van efficacy die leraren verwerven door hun engagement in team teaching, kunnen ook hun professionele capaciteiten en gevoel van eigenaarschap in innovaties positief beïnvloeden (Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012).

Ook voor leerlingen kan team teaching positieve resultaten opleveren: toegenomen aandacht/feedback van de leraar (Baeten & Simons, 2014; Dugan & Letterman, 2008; Hang & Rabren, 2009; Scruggs et al., 2007), gedifferentieerde instructie (Jang, 2006; Wilson & Michaels, 2006) en focus op leerstrategieën (Jang, 2006; Rice & Zigmond, 2000). Over het algemeen is nog weinig geweten over het effect van team teaching op de prestaties van leerlingen (Welch, Brownell, & Sheridan, 1999). Bepaalde studies rapporteren de afwezigheid van significante effecten (o.m. Armstrong, 1977; Dugan & Letterman, 2008; Friend et al., 2010), andere beschrijven wel significante effecten op schoolprestaties van leerlingen (Jang, 2006), soms specifiek in inclusieve settings (o.m. Murawski & Swanson, 2001). Scruggs et al. (2007) geven in hun metasynthese aan dat de meeste leraren wel geloven in het positieve effect op de leerprestaties en sociaal gedrag van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften door de implementatie van team teaching, ook al blijken deze verschillen niet in resultaten van effectonderzoek. Strogilos en Stefanidis (2015) bevestigen dit.

Naast de implicaties van team teaching voor leerlingen en leraren, beschrijven een beperkt aantal studies ook de implicaties op het schoolniveau. Volgens Copping (2012), Sandholz (2000), en Scantlebury et al. (2008) zijn de kritische interacties over de onderwijspraktijk bij team teaching ondersteunend voor zowel verbetering van het leer- en instructieproces, als voor het creëren van professionele schoolculturen. Team teaching doorbreekt het gevoel van isolement bij vele leraren ten voordele van een community gevoel (Letterman & Dugan, 2004; Murata, 2002). De persoonlijke praktijkkennis van leraren wordt in ervaringen van team teaching immers geëxpliciteerd en bediscussieerd, en in vele gevallen ook gereconstrueerd (Craig, 1998).

Met ons onderzoek beogen we implicaties in kaart te brengen van praktijken van team teaching in basisscholen op niveau van de leerling, leraar en de school. Implicaties beschouwen we hierbij als

elementen die samenhangen met de implementatie van team teaching. We claimen hierbij geen directe causaliteit en benadrukken het belang van contextualiteit en betekenisgeving in de interpretatie van de betrokken onderzoeksresultaten (Friend et al., 2010; Rytivaara & Kershner, 2012; Weick, 1995).

2.2.1.3 Aanpak

Het onderzoek naar team teaching in het kader van dit steunpunt zal zich richten op team teachingsmodellen (cf. supra) in het **Vlaams kleuter- en lager onderwijs**, waar tot op heden vrijwel geen onderzoek voorhanden is. Uit bovenstaande state of the art blijkt duidelijk welke krachtige mogelijkheden team teaching inhoudt in het kader van de geschetste noden en uitdagingen. Tegelijk blijkt uit het onderzoek duidelijk dat de randvoorwaarden waaronder de implementatie plaatsvindt, mede de implicaties bepalen op leerling-, leraar- en/of schoolniveau. Het komt er op aan de gevarieerde aanzetten en tendensen van team teaching die in het Vlaams basisonderwijs aanwezig zijn (o.m. bij STEM, pre-waarborgregeling) diepgaand te analyseren (mechanismen, systemen en processen die een rol spelen) opdat noodzakelijke randvoorwaarden in deze contexten in beeld kunnen komen.

De bijhorende onderzoeksvragen kenmerken zich door volgtijdelijkheid:

1. Wat zijn beweegredenen en randvoorwaarden op leerling-, leerkracht- en schoolniveau die in acht genomen worden om team teaching in te zetten op Vlaamse basisscholen?
2. Wat zijn implicaties van team teaching in termen van: (1) individuele leer- en ontwikkelingskansen van leerlingen, (2) de professionalisering van leraren in het licht van het professioneel continuüm en (3) schoolontwikkeling of veranderingsmanagement?
3. Onder welke gesitueerde randvoorwaarden en beweegredenen leveren diverse team teaching verschijningsvormen (on)gunstig gepercipieerde implicaties op voor leerlingen, leraren en de school als organisatie?

Vanuit deze analyses en de conclusies kan ingezet worden op het versterken van deze randvoorwaarden en beweegredenen opdat team teaching op een weloverwogen manier breder in het Vlaamse basisonderwijs geïmplementeerd kan worden.

Methodologie

Studies naar betekenisgeving, gecontextualiseerde interactie, menselijke motivaties en daaruit voortvloeiend doelgericht gedrag gebruiken vaak een kwalitatief onderzoeksdesign.

De onderzoeksvragen beantwoorden we dan ook door middel van kwalitatief-interpretatieve methoden, omdat deze toelaten rijke, gedetailleerde beschrijvingen te ontwikkelen van contexten, mensen, interacties en gedragingen (Piot & Kelchtermans, 2013).

Voor **onderzoeksvraag 1** worden via een diepgaandere literatuurstudie verschijningsvormen en gesitueerde beweegredenen en randvoorwaarden van team teaching verzameld in (inter)nationale voorbeelden. Naar wat beleidsondersteunend werkt gaat ook aandacht. Parallel aan de literatuurstudie lopen er focusgroepen (Ivens, 2009) met een mix van Vlaamse ervaringsdeskundigen en experts. We organiseren een serie van focusgroepen voor basisonderwijs, dit met herhaaldelijk dezelfde respondenten. Er wordt een interactief en iteratief traject gevolgd om een synthetiserende 'mental database' met ervaringen en expertise te creëren. Dit resulteert in een antecedentenmatrix die per verschijningsvorm van team teaching gevuld wordt met contextkeuzes (beweegredenen en randvoorwaarden) in relatie tot de actorgroepen: lerende(n), leerkracht(en) en/of school als organisatie. Antecedentenonderzoek definiëren we als het onderzoeken van een voorgeschiedenis en beginsituatie om eruit te leren in relatie tot in- en uitwerkingen.

Onderzoeksvraag 2 beantwoorden we via een meervoudige gevalsstudie in basisonderwijs die valt onder de vorm 'situational analysis' (Bogdan & Biklan, 2003; Bryman, 2008). De nadruk ligt op betekenisgeving aan het complexe proceskarakter van het te onderzoeken geval in de natuurlijke setting. We voorselecteren schoolcases op basis van:

1. 'Schooltips' aangereikt door de focusgroep respondenten: In welke Vlaamse basisschool zouden ze graag een plaatsbezoek doen omwille van de aanwezige team teaching expertise?
2. Bijkomende desk research per schooltip: Wat toont de dataloop? Wat staat er in het doorlichtingsverslag vermeld over taak- en/of functiedifferentiatie? Link met pre-waarborgregeling, STEM,...?
3. Telefonische bevraging van de betrokken schoolleiding, dit met een blanco antecedentenmatrix als gespreksleidraad.

Met de finale 'purposive sampling' (Cutcliffe, 2000) streven we naar een diepe inkijk in zes schoolcases in basisonderwijs die duidelijk verschillen naar team teaching verschijningsvorm(en), pedagogisch project, ratio leerlingen-leerkracht, de positionering van leerkrachten in het professioneel continuüm en de invulling van lestijden. Per school gebeurt de dataverzameling via desk research en via geluids- en/of video-opname van:

- Reflectieve dialoog met een welomschreven kernteam van team teachers: (1) intakegesprek en (2) focusgroepgesprek
- Semi-gestructureerd interview met de schoolleiding
- Stimulated-recall interviews (De Smet, Van Keer, De Wever & Valcke, 2010; Lyle, 2003) met leerkrachten en leerlingen betrokken in team teaching praktijken, dit naar aanleiding van niet-participerende gestructureerde observaties

Via deze datatriangulatie (Mortelmans, 2007) ontrafelen we team teaching implicaties, randvoorwaarden en hun onderlinge afhankelijkheden op leerling-, leerkracht- en schoolniveau. Doorheen een cyclus van herhaald lezen, interpreteren en controleren van de dataset en ook het conceptuele kader wordt er een theorie gebouwd. De dataverwerking wordt onderworpen aan een verticale (within-case) en horizontale (cross-case) analyse (Merriam, 1998). De verticale analyse ter beantwoording van onderzoeksvraag 2 levert zes schoolfeedbackrapporten op en de horizontale analyse als antwoord op **onderzoeksvraag 3** een onderzoeksrapport met beleidsaanbevelingen in drie cluster groepen. Bij de cluster groepen 'leerlingen' en 'leraren' (lees: onderwijsprofessionals) rapporteren we over implicaties en randvoorwaarden gekoppeld aan het ontwikkelings- en pedagogisch-didactische toepassingsproces van team teaching en bij de cluster groep 'school als organisatie' rapporteren we over implicaties en randvoorwaarden gekoppeld aan de inbedding van team teaching in het personeels- en professionaliseringsbeleid. Dat wat klaarblijkelijk door de respondenten gepercipieerd wordt in termen van (on)gunstig wordt gesitueerd omschreven.

2.2.1.4 Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen

Onderzoeklijn 2.2 sluit aan bij een hoger streven door verschillende stakeholders (scholen, PBD, CLB en overheid) naar het opzetten van professionalisering voor leraren en schoolleiders. Organisatie-/schoolfactoren bepalen mee de effecten ervan (Blanchard & Thacker, 2010; Holton, 1996). Daarnaast is er een link met onderzoeks domein 1 thema 4 (M-decreet) ingeval dat team teaching helpt bij het omgaan met leerlingendiversiteit, curriculumdifferentiatie en een gedifferentieerd lerarenkorps (de pre-waarborgregeling). Op regelmatige tijdstippen zal daarom overleg plaats vinden tussen beide onderzoeksteams zodat dataverzameling kan afgestemd worden en resultaten over de onderzoekslijnen heen met elkaar in verband gebracht kunnen worden. In onderzoeks domein 2.2.1 willen we implicaties blootleggen van team teaching o.a. op leerlingen. Bijgevolg kan ook afgestemd worden in welke zin team teaching van betekenis kan zijn in het licht van de implementatie van GOK-beleid, cf. onderzoekslijn 1.3 (GOK).

2.2.1.5 Timing en output

Dit onderzoek start op 1 juli 2018, in navolging van 2.2.2.

Mijlpalen	Inhoud	Output
01/07/2018-31/10/2018	Literatuurstudie en voorbereiding onderzoek: verzamelen + redactie onderzoeksinstrumenten en contactname met ervaringsdeskundigen	Concept rapport met rubrics en memo's
01/11/2018-31/03/2019	Focusgroepgesprekken in serie Selectie zes schoolcases	Brochure met een antecedentenmatrix die geldt als synthetiserende 'mental database' gekoppeld aan OZV 1
01/04/2019-31/03/2020	Rapportage van de verticale resultaten van de meervoudige gevalsstudie	Zes schoolfeedbackrapporten gekoppeld aan OZV 2, incl. leeswijzer
01/04/2020-31/08/2020	Rapportage van de horizontale resultaten van de meervoudige gevalsstudie	Ter weergave van OZV 3: - Onderzoeksrapport: theorievorming, implementatietips voor directies,

		methodologische bedenkingen en suggesties voor vervolgonderzoek - Beleidsrapport: beleidsaanbevelingen in clustergroepen, besluit en discussie - Artikel (submitted) in een Vlaams beleidsgericht tijdschrift
--	--	---

2.2.1.6 Budget (x 1 000 euro)

Zie totaalbudget van module 2.2.1 en module 2.2.2 onder 2.2.2.6 Budget

2.2.1.7 Valorisatie

Eerstelijnsvalorisatie doen we met bereidwillige respondenten van de focusgroepen en meervoudige gevalsstudie. Er volgt een terugkoment (cf. focusgroep) om reacties op de beleidsaanbevelingen te formuleren die na dataverwerking ervan via een onderzoeksrapport bis voor publicatie vatbaar zijn.

Tweedelijnsvalorisatie van de team teaching praktijken en beleidsaanbevelingen doen we via pedagogische begeleidingsdiensten en de netwerkkanalen van lerarenopleidingen. We beogen actorgebonden (klas/school/lerarenopleiding) aanvullingen te doen op de webtool GID: www.differentiatieinonderwijs.be en deze inhoudelijk te lanceren via een professionaliseringsinitiatief onder leiding van de Arteveldehogeschool.

2.2.1.8 Referenties

- Anderson, K. (2008). Co-teaching: a literature review. Regina: SK: Ministry of Education.
- Armstrong, D.G. (1977). Team teaching and academic Achievement. Review of Educational Research, 47, 65-86.
- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. Teaching and Teacher Education, 41, 92-110.
- Ballet, K. (2007). Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten basisonderwijs. Studia Paedagogica. Leuven: Leuven Universitaire Pers.
- Blanchard, N., & Thacker J. (2010). Effective Training. USA: Prentice Hall.
- Bogdan, R.C. & Biklan, S.K. (2003). Qualitative research for education. An introduction to theories and methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Bryman, A. (2008). Social Research Methods. Oxford: Oxford University Press.
- Bullough, R.V., Young, J., Barrell, J.R., Clark, C., Egan, M.W., Erickson, L., Frankovich, M., and Brunetti, m.W. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. Teaching and Teacher Education, 19, 19-33.
- Copping, A. (2012). A case study evaluating the experience of a tutor co-teaching with students on a teacher education placement. Practitioner Research in Higher Education, 6 (2), 69-82.
- Craig, C.J. (1998). The influence of context on one teacher's interpretative knowledge of team teaching. Teaching and Teacher Education, 14 (4), 371-383.
- Cutcliffe, J.R. (2000). Methodological issues in grounded theory. Journal of Advanced Nursing, 31, 1476-1484.
- Danforth, S. (2014). Collaboration and Co-teaching. (pp. 101-100) In: Becoming a great inclusive educator. New York: Peter Lang Publishing.
- De Smet, M., Van Keer, H., De Wever, B. & Valcke, M. (2010). Studying thought processes of online peer tutors through stimulated-recall interviews. Higher Education, 59, 645-661.
- Dugan, K. & Letterman, M. (2008). Student appraisals of collaborative teaching. College Teaching, 56 (1), 11-15.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20, 9-27.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: perspectives and efficacy indicators. Remedial and Special Education, 30 (5), 259-268.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. Human Resource Development Quarterly, 7(1), 5 - 21.
- Ivens, D. (2009). De groep aan het woord. De techniek van focusgroepgesprekken. Ad Rem, 5, 10-12.
- Jang, S. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. Educational Research, 48 (2), 177-194.

- Letterman, M.R. & Dugan, K.B. (2004). Team teaching an cross-disciplinary honors course: preparation and development. *College Teaching*, 52 (2), 76-79.
- Lyle, J. (2003). Stimulated-recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29, 861-878.
- Mandel, K. & Eiserman, T. (2016). Team teaching in high school. *Educational Leadership*, dec2015-jan2016, 74-77.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moolenaar, N.M., Sleegers, P.J.C., & Daly, A.J. (2012). Teaming up: Linking collaborative networks, collective efficacy and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28, 251-262.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Uitgeverij Acco, 534 p.
- Murata, R. (2002). What does team teaching mean? A case study of interdisciplinary teaming. *The Journal of Educational Research*, 96 (2), 67-77.
- Murawski, W., & Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22 (5), pg. 258-267.
- Nevin, A.I., Thousand, J.S. and Villa, R.A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators: What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25, 569-574.
- Piot, L. & Kelchtermans, G. (2013). Een analyse van leiderschapspraktijken op buitenschools niveau vanuit micropolitiek perspectief. *Pedagogisch Studiën*, 90, 40-56.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1-12.
- Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15 (4), 190-197.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. (2012). Coteaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 1-10.
- Sandholtz (2000). Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. *Teacher Education Quarterly*, 36-54.
- Scantlebury, K., Gallo-Fox, J., & Wassell, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary teacher science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 967-981.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392-416.
- Sorensen, P. (2004). Learning to teach collaboratively: the use of subject pairs in the school practicum. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32.
- Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participations and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229.
- Tozer, C. C. (2012). The development of team relationships in teacher and early childhood educator (ECE) integrated staff teaching teams in full day every day kindergarten (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Canada.
- Vlaamse Regering (2014). *Beleidsnota Onderwijs 2014-2019*. Brussel: Departement Onderwijs.
- Walsh, K., & Elsmie, L. (2005). Practicum pairs: an alternative for first field experience in early childhood teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (1), 5-21.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Welch, M., Brownell, K., & Sheridan, S.M. (1999). What's the score and game plan on teaming in schools? A review of the literature on team teaching and school-based problem-solving teams. *Remedial and Special Education*, 20 (1), 36-49.
- Wilson, G., & Michaels, C. (2006). General and special education students' perceptions of coteaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 22, 205-225.

2.2.2 Module 2.2.2 Buitenschools leren

Promotor: Kaat Delrue

Co-promotoren: Geert Devos

2.2.2.1 Beleidsrelevantie en doelstellingen

'Iedereen kan iets, maar niemand kan alles', codi, Lieve Janssens (Klasse, 2016)

Samenwerking binnen het schoolteam en met onderwijsactoren buiten de werkcontext kan een antwoord bieden op de toenemende complexiteit in de samenleving en de grote uitdagingen waar leraren

en scholen voor staan, namelijk (a) de kwaliteitsvolle retentie van zowel jonge als meer ervaren leraren in het beroep en het uitbouwen van een gedifferentieerd professioneel continuüm (cf. loopbaanpact – Vlaamse Regering, 2014; Ballet, 2007); (b) de toenemende leerlingendiversiteit in het leerplichtonderwijs (Nevin, Thousans & Villa, 2009), onder meer ten gevolge van het M-decreet (Vlaamse Regering, 2014) en de zoektocht van leraren daarbij om te kunnen inspelen op de noden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon basisonderwijs (cf. pre-waARBorgregeling); en (c) de nood aan meer professionele ontwikkeling en ondersteuning tijdens het lerarenberoep binnen een cultuur van collectief leren en kritische reflectie (Vlaamse Regering, 2014).

Samenwerken en samen leren wordt omschreven als *“een proces dat groepen mensen met uiteenlopende expertises in staat stelt hun kennis en vaardigheden te combineren om tot oplossingen te komen”* (Mitchell, 2015, p. 66). Wie samenwerkt met andere organisaties doet dat omdat met anderen een meerwaarde kan gehaald worden (L'Enfant, 2008).

Scholen worden vandaag beschouwd als professionele leergemeenschappen (PLG) die een werk- en leerplaats zijn voor zowel leerlingen als leraren. Onderzoek toont echter dat leraren binnen Vlaamse scholen weinig samenwerken en zodoende weinig leren van de aanwezige expertise van collega's (TALIS, 2013). Wat het samenwerken met professionals buiten de eigen organisatie betreft, blijkt dat enkel scholen die hoog scoren op vlak van PLG-kenmerken, ook kennis delen met externe partners (Vanblaere & Devos, 2015; submitted).

Netwerklernen is nochtans een waardevol alternatief voor traditionele vormen van professionalisering die vaak ineffectief blijken (Korenhof, Schreurs, Meijs, & de Laat, 2010). Netwerklernen is leren dat door professionals zelf wordt vorm gegeven en waarbij ze verschillende disciplines en sectoren doorkruisen (Bood, Coenders, & Van Luin, 2010). Het gaat er om elkaars praktijken te verbinden en gebruik te maken van elkaars kennis en ervaringen door anderen te betrekken bij je leervraag. Volgens Hinssen is netwerklernen of 'netwerken' veel meer dan een waardevol alternatief: *‘netwerken zijn de meest fundamentele drijfveren van de vooruitgang. ... alles raakt verbonden met alles. Informatie stroomt harder door netwerken en dat verandert alles volledig. ... We moeten netwerken begrijpen om het volgende maatschappelijke tijdperk te overleven’* (Hinssen, 2016, p. 11). Ook het beleid heeft het belang van netwerklernen al opgepikt.

De focus van dit onderzoek conceptualiseren we als 'leraren en schoolteams die leren van professionals buiten de eigen werkcontext door doelgericht samen te werken rond een gedeelde leervraag', of ook 'buitenschools leren'. De onderzoeksdoelstelling is het beter begrijpen van beweegredenen, randvoorwaarden en uitkomsten van dergelijke samenwerking op niveau van leerlingen, leerkrachten(team) en school en hoe deze zich verhouden tot processen van schoolontwikkeling. Deze inzichten dragen bij tot de ontwikkeling van een wetenschappelijk onderbouwde globale visie op professionalisering van leraren, via samenwerking met andere (onderwijs)professionals (beleidsbrief onderwijs 2015-2016).

2.2.2.2 *State of the art*

Studies over het leren van Vlaamse leraren en schoolteams door samenwerking met externen, focussen voornamelijk op scholengemeenschappen (o.m. Devos et al., 2010). Het gaat dan specifiek om 'incentivized' samenwerkingsverbanden die 'van bovenaf worden opgelegd'. Daarnaast is er al aanzienlijk (inter)nationaal onderzoek naar het leren binnen de eigen school, nl. als professionele leergemeenschap (PLG) (voor een review Stoll et al., 2006; Vanblaere & Devos, 2015). Naar het doelgericht samenwerken rond een gedeelde leervraag met professionals buiten de eigen school, nl. met onderwijs- en niet-onderwijs actoren in Vlaanderen gebeurde er, bij ons weten, nog geen onderzoek. We zullen o.a. het onderzoek naar PLG's en 'incentivized' samenwerkingsverbanden benutten als theoretisch kader om ook het buitenschools leren van leraren en schoolteams te onderzoeken.

Uit het onderzoek naar PLG blijkt dat een gezamenlijk gedachtegoed, gedeelde waarden, het zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het leren van alle leerlingen, kansen tot reflectieve dialoog en praktijkdeprivatisering belangrijke kenmerken van een PLG zijn (Sleegers, den Brock, Verbiest, Moolenaar & Daly, 2013; Vanblaere & Devos, 2015; Wahlstrom & Louis, 2008). Verschillende studies tonen verder aan dat doelmatigheidsbeleving en leerkrachtautonomie bepalende kenmerken zijn voor de professionele ontwikkeling van leraren (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Bovendien dragen ook transformationeel en gedeeld leiderschap bij tot het creëren van een samenwerkingscultuur (Demir, 2008). Wij onderzoeken of deze culturele en structurele randvoorwaarden evengoed een rol spelen bij

het buitenschools leren van Vlaamse leraren en schoolteams en welke mogelijke andere randvoorwaarden belangrijk zijn.

Leren door samen te werken binnen een organisatie heeft volgende implicaties voor leraren: een verhoogde professionele ontwikkeling, hogere jobtevredenheid en veranderingen in praktijken en in cognitie (Bakkenes, Vermunt, & Wubbels, 2010; Hargreaves, 1994; Richter, Kunter, Klusmann, Ludtke & Baumert, 2011; Vanblaere & Devos, 2015). In hoge PLG scholen zijn de leeruitkomsten van ervaren leerkrachten ook diverser dan in lage PLG scholen (Vanblaere & Devos, 2015). Wanneer leraren kunnen samenwerken, informatie uitwisselen, elkaar adviseren en op die manier hun didactische strategieën verbeteren, leidt dit ook tot betere resultaten bij de leerlingen (Deal & Peterson, 2010; Strahan, 2003). De vraag is of Vlaamse leerkrachten vergelijkbare implicaties rapporteren van het buitenschools leren?

Onderzoek in andere landen inventariseerde welke voordelen (rijke bron van kennis en professionele ontwikkeling, motor van vernieuwing en katalysator van systeemverandering, delen van kosten, ...) en valkuilen (bedreiging voor identiteit en autonomie van een school, tijdrovend, ...) scholen benoemen bij het samenwerken met andere organisaties (Odenthal et al., 2011; Smith & Wohlstetter, 2001). Feys en Devos (2015) onderzochten de beweegredenen van Vlaamse scholen voor deelname aan een 'incentivized' netwerk, nl. een scholengemeenschap. Alle scholen in hun onderzoek stapten initieel vanuit negatieve beweegredenen in de 'opgelegde' samenwerking binnen een scholengemeenschap (o.a. omwille van de middelen, om isolatie te vermijden). Na verloop van tijd evolueerde dit bij de helft van de scholen naar een realistisch perspectief op de samenwerking. Een gedeeld doel, wederzijds vertrouwen, grotere reikwijdte van de samenwerking, een geschiedenis van eerdere samenwerking en een evenwicht tussen school- en gemeenschapsbelangen bleken hierbij cruciaal. Ook leiderschap, de omvang en samenstelling van het netwerk en de sociale context ervan spelen een rol. Wij willen met dit onderzoek de bestaande kennis over beweegredenen uitbreiden naar 'vrijwillige' samenwerkingsverbanden, ruimer dan scholengemeenschappen, in Vlaamse scholen.

In welzijn kennen inter-organisatiele samenwerkingsverbanden een lange geschiedenis (Levine, & White, 1961; Provan, & Milward, 2001). Daarbij is o.a. gebleken dat elk soort hulpvraag om een strategische keuze van samenwerkingsvorm vraagt (Suijs, 1999). Voor welk soort leervragen leraren hulp gaan zoeken bij externe professionals werd bij ons weten in het Vlaamse onderwijs nog niet onderzocht.

Tot slot is het belangrijk te definiëren hoe het leren van externen zich verhoudt tot processen van schoolontwikkeling. Uit onderzoek blijkt dat het individueel en collectief leren van leerkrachten (teams) voorwaarden zijn tot processen van schoolontwikkeling. Onder collectief leren verstaan we: een gemeenschappelijk leerproces ontstaan door interactie tussen verschillende mensen waarbij gedeelde betekenissen gevormd worden ten aanzien van doelen, rollen, procedures en manieren van met elkaar omgaan (Corthouts, 1995). Collectief leren is groter dan de som van het individuele leren (Senge, 1990). Schoolontwikkeling is een benadering van verandering in onderwijs met als dubbel doel het verbeteren van de leerlingresultaten en het versterken van de veranderingscapaciteit van de school (Hopkins e.a., 1994). Hoe het leren van externen verbonden is met processen van schoolontwikkeling vraagt om een diepgaande analyse.

2.2.2.3 Aanpak

- 1) Voor **welke leervragen/-doelen** doen leraren en schoolteams beroep op externe (onderwijs)professionals?
- 2) Welke **individuele en collectieve opvattingen** van betrokken actoren bepalen dat leraren en schoolteams leren van (onderwijs)professionals buiten de eigen werkcontext?
- 3) Welke **culturele en structurele factoren** binnen en buiten de schoolorganisatie bepalen dat leraren en schoolteams leren van (onderwijs)professionals buiten de eigen werkcontext?
- 4) Welke **implicaties** heeft het leren van (onderwijs)professionals buiten de eigen werkcontext volgens leerkrachten en schoolteams op de eigen professionele ontwikkeling en op de leerlingen?

- 5) Hoe verhoudt het leren door samenwerken met (onderwijs)professionals buiten de eigen werkcontext zich tot **schoolontwikkeling** en welke mechanismen liggen hieraan ten grondslag?

a) *Methodologie*

We maken kwalitatief-interpretatieve gevalstudies (Merriam, 1998; Piot & Kelchtermans, 2013) van een aantal scholen om een diepe inkijk in het waarom, het hoe en de context van leren van externe professionals mogelijk te maken. We hanteren hierbij o.a. de basiskenmerken van een professionele leergemeenschap als richtinggevend indicatoren (Sleegers, den Brock, Verbiest, Moolenaar & Daly, 2013; Vanblaere & Devos, 2015; Wahlstrom & Louis, 2008). We bestuderen leraren in alle fasen van het professionele continuüm (leraren in opleiding, startende leraren en leraren met ervaring) in basis- en secundair onderwijs. We focussen in dit onderzoek zowel op vrijwillige als 'opgelegde' samenwerkingsverbanden, maar niet op 'toevallig' of niet-doelgericht leren door samenwerken.

Mijlpaal 1: netwerkkaarten (15 november 2017)

Literatuurstudie: over individueel en collectief leren in een PLG en via samenwerking met externe professionals. Op basis hiervan 1) distilleren we indicatoren voor een 'kijkwijzer met focus op leeruitkomsten van samenwerkingsverbanden' (o.a. Opstaele, Naert & Bonne, 2015) en 2) ontwikkelen we een leidraad die richtinggevend wordt voor observaties, interviews en focusgroepen.

Rekrutering van 10-tal schoolcases; waaronder de case 'Centrumstad' uit *onderzoekslijn 1.2 Preventie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten*.

Voor elke schoolcase wordt een kernteam van volgende informanten betrokken: 1 schooldirectie en/of CODI, 1 beleidsondersteuner/schoolontwikkelaar, 1 verantwoordelijke zorg of leerlingbegeleiding, minstens 2 leerkrachten, 1 pedagogisch begeleider.

Netwerkaart: Onder begeleiding van een onderzoeker brengt elk kernteam de samenwerkingsverbanden van de organisatie met andere professionals buiten de eigen werkcontext gestructureerd in beeld. Via een focusgroep wordt er kleur en structuur aangebracht in deze netwerkaart (richtvragen: soort samenwerking cf. Typologie van Warren, initiatiefnemer van de samenwerking (vrijwillig/opgelegd), soorten leervragen/doelen, machts- en hulpbronnen, gewenste en effectieve resultaten van samenwerking). (OV1 – soorten leervragen)

Op basis van de netwerkkaarten gebeurt een purposive sampling (Bryman, 2008): er worden tussen 6 en 8 schoolcases geselecteerd waaruit we zoveel mogelijk kunnen leren voor de volgende onderzoeksvragen, zonder representativiteit na te willen streven.

Mijlpaal 2: analyse van samenwerkingsverbanden met leerwinst (15 maart 2018)

Het onderzoeksteam selecteert in overleg met het kernteam m.b.v. de kijkwijzer per case één intens of meerdere kleine samenwerkingsverband(en). Het gaat dan om twee of meer scholen/organisaties die leren van professionals buiten de eigen werkcontext door doelgericht samen te werken rond een gedeelde leervraag. Via **participerende observatie** aan dit samenwerkingsverband, documentenanalyse (o.a. verslagen en producten van het samenwerkingsverband) en **verdiepende semi-gestructureerde interviews** met elke actor vanuit de betrokken school inventariseren we individuele en collectieve opvattingen, structurele en culturele factoren en implicaties van buitenschools leren (OV2 – OV3 – OV4).

We koppelen 'objectieve' waarnemingen (observatie) aan subjectieve betekenisgeving van de actoren (interviews), wat kansen geeft tot diepgaand begrip van beweegredenen en randvoorwaarden. Uit ander onderzoek blijkt dat dataverzameling enkel via rapportage door deelnemers (bv via logboek) beperkt blijft tot een subjectieve weergave (Vanblaere & Devos, 2015). Bovendien blijken leerkrachten begeleiding nodig te hebben om precies te kunnen verwoorden wat ze geleerd hebben uit een samenwerking (Opstaele, Naert, & Bonne, 2015).

Om informatie te verzamelen (OV 2- OV3 – OV4) op niveau van het schoolteam organiseren we 1 focusgroep per case. De meerwaarde van deze focusgroep naast de interviews zit hem in het effect van groepsdynamiek, collectieve reflectie en de kans op verdieping en verfijning van onderzoeksresultaten uit individuele gesprekken.

Mijlpaal 3: Analyse, valorisatie en disseminatie (30 juni 2018)

We voorzien een verticale analyse (Merriam, 1998). De bekomen data (transcriptie van interviews en focusgroepen, verslaggeving van observaties) worden a.d.h.v. inhoudsanalyses (Strijbos et al., 2006) gecodeerd en geordend in patronen, categorieën en thema's. Het codeerschema is gebaseerd op o.a. het conceptueel kader van PLG, aangevuld met codes gegenereerd uit de data; per actor ontwikkelen we een synthese-tekst op basis van de meest voorkomende codes. Dan volgt een horizontale analyse: via voortdurend vergelijkende analyse identificeren we overeenkomsten en verschillen tussen actoren en zoeken we naar verbanden tussen het buitenschools leren van individuele leerkrachten, het collectief leren van het leerkrachtenteam en processen van schoolontwikkeling (OV5).

In een laatste fase analyseren we horizontaal tussen de verschillende cases. Dit levert het concluderende materiaal op voor het eindrapport, incl. materiaal dat bijdraagt tot het ontwikkelen van een wetenschappelijk onderbouwde globale visie op professionalisering van leraren door samenwerking met externe (onderwijs)professionals, beleidsaanbevelingen, discussiepunten en suggesties voor verder onderzoek.

We schrijven een **eindrapport** met stand van zaken omtrent leren via samenwerking met externe professionals en inzicht in bepalende processen en factoren. Pedagogische begeleidingsdiensten en de lerarenopleidingen spelen een belangrijke rol als informatiebron en als kanaal voor disseminatie van onderzoeksresultaten. Een **wetenschappelijk artikel** (onderwijstijdschrift) kan zorgen voor verdere verspreiding van de onderzoeksresultaten. **Aanbevelingen** gericht naar onderwijsbeleid (overheid en schoolbeleid) worden geformuleerd onder vorm van een kijkwijzer om het beleid omtrent leren door samenwerking met externe professionals door te lichten en te optimaliseren.

2.2.2.4 *Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen*

Er zijn uiteraard inhoudelijke dwarsverbindingen tussen de verschillende modules van onderzoeksdomein 2: de leraar en de school als organisatie. Deze onderzoekslijnen focussen op de professionele ontwikkeling van leraren, door te leren van collega's binnen het schoolteam (interne professionele leergemeenschap) en door te leren van professionals buiten de eigen werkcontext. Samenwerking met partners buiten de eigen werkcontext en inzet van externe bronnen is enkel mogelijk met de steun van de schoolleiding en zijn medewerkersbeleid (2.3). Tegelijkertijd kan samenwerking met externen een bijkomende uitdaging en een loopbaanpad betekenen voor onderwijsprofessionals (2.4).

Daarnaast nemen we de case centrumstad uit onderzoekslijn 1.2 *Preventie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten* op in de netwerkkarten-cases. Indien relevant (purposive sampling) wordt de case ook verder opgenomen in de analyse van samenwerkingsverbanden met leerwinst.

In onderzoeksdomein 2.2.2 brengen we o.a. in kaart voor welke leervragen/leerdoelen leraren en schoolteams beroep doen op externen. Het realiseren van een meer structureel GOK-beleid is mogelijk één van de thema's waaronder specifieke leervragen ressorteren. In dat geval lijkt het zinvol om vanuit de output van onderzoeksvraag 1 (netwerkkarten + soorten leervragen) af te stemmen met onderzoekslijn 1.3 (GOK) in welke zin buitenschools leren kan bijdragen tot een meer structureel GOK-beleid op schoolniveau binnen de school als PLG.

2.2.2.5 *Timing en outputs*

Dit onderzoek start op 1 juli 2016.

	Mijlpalen	Inhoud	Output
1.	15/11/2017	Literatuurstudie → kijkwijzer Rekruteren van 10-tal scholen + kernteams Netwerkkarten tekenen	Ontwerp van kijkwijzer 'leerwinst via samenwerkingsverbanden' Netwerkkarta van elke schoolcase: soorten leervragen (OV1)
2.	15/03/2018	Selectie samenwerkingsverbanden met leerwinst Documentenanalyse, participerende observatie, semi-gestructureerde interviews focusgroepen (schoolcases)	Ingevulde kijkwijzer 'leerwinst' Per schoolcase zicht op (OV2) individuele en collectieve opvattingen; (OV3) culturele en structurele factoren, (OV4) gepercipieerde implicaties van netwerklere voor leerlingen en leraren
4.	30/06/2018	Valorisatie Rapportage van resultaten van kwalitatieve studies	Onderzoeksrapport: Kritische analyse van opvattingen, randvoorwaarden, uitkomsten van dergelijke samenwerking op niveau van leerlingen, leerkrachten(team) en school en de verhouding tot schoolontwikkeling Wetenschappelijk artikel Aanbevelingen ten aanzien van verschillende onderwijsactoren

2.2.2.6 Kansen tot valorisatie

Dit onderzoeksmateriaal zal de basis aanleveren voor het ontwikkelen van een wetenschappelijk onderbouwde globale visie op professionalisering van leraren door samenwerking met externe (onderwijs)professionals. Daarnaast kan het materiaal aanleiding geven tot het ontwikkelen en implementeren van een begeleidingstraject van scholen bij het leren door samenwerken met externe professionals en het ontwikkelen van een onderbouwd professionaliseringsbeleid op dat vlak.

2.2.2.7 Referenties

- Bakkenes, I., Vermunt, J., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and instruction*, 20(6), 533-548.
- Bood, R., Coenders, M., & Van Luin, A. (2010). Netwerklere, omgaan met gemene problemen. Gouda: H abiforum.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3th ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Corthouts, F. (1995). Werken aan een lerende organisatie. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 8 (4), 21-25.
- Deal, T.E., & Peterson, K.D. (2010). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Devos, G. Van Petegem, P., Delvaux, E., et al. (2010). *De evaluatie van scholengemeenschappen in het basis- en secundair onderwijs*. Mechelen: Plantyn.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hinssen, P. (2016). *The network always wins. Hoe overleven in een onzeker tijdperk*. Tiel: Uitgeverij Lannoo.
- Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Londen: Cassell.
- Korenhof, M., Schreurs, B., Meijs, C., & de Laat, M. (2010). Netwerklere in het onderwijs. *OnderwijsInnovatie*, 17-25.
- L'Enfant, R. (2008). Samenwerking tussen organisaties: handvaten voor netwerkvorming, in: *Handboek Samenlevingsopbouw in Vlaanderen*, 617-630, Brugge: dieKeure.
- Levine, S., & White, E. (1961). Exchange as a conceptual framework for the study of interorganizational relationships. *Administrative Science Quarterly*, 5(4): 586-601.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mitchell, D. (2015). Wat werkt écht. 27 evidence based strategieën voor het onderwijs. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Odenthal, L., Moonen, B., Overdijk, M., Verbiest, C. (2011). Kennisnetwerken. Over de mogelijkheden en beperkingen van kennisnetwerken. Innovatieproject VO-raad, Utrecht.
- Opstaele, V., Naert, L., & Bonne, K. (2015). Verbindend leren. Onderzoek naar leren in samenwerkingsverbanden vanuit individueel, organisatie- en netwerkperspectief. Praktijkboek kwaliteitszorg in welzijnsvoorzieningen. 48, 1832-1845
- Piot, L. & Kelchtermans, G. (2013). Een analyse van leiderschapspraktijken op buitenschools niveau vanuit micropolitiek perspectief. Pedagogisch Studiën, 90, 40-56.
- Provan, K.G., & Milward, H.B. (2001). Do networks really work? A framework for evaluating public-sector organizational networks. Public Administration Review, 61(4), 414-423.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. Teaching and teacher education, 27(1), 116-126.
- Senge, P.M. (1990). The fifth discipline: the art and practice of the learning organization. New York: Double Day Currency.
- Sleegers, P., den Brock, P., Verbiest, E., Moolenaar, N., & Daly, A. (2013). Toward conceptual clarity. Elementary school journal, 114 (1). 118 - 137.
- Smith, A.K., & Wohlstetter, P. (2001). Reform through school networks: a new kind of authority and accountability; Educational Policy, 15, 4, 499-515.
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. The Elementary School Journal, 104(2), 127-146.
- Strijbos, J.W., Martens, L.M., Prins, F.J., & Jochems, W.M.G. (2006). Content analysis: What are they talking about? Computers & Education, 46, 29-48.
- Suijs, S. (1999). De magie van interorganisatiele netwerken. Steunpunt intercultureel onderwijs. Gids Sociaal-Cultureel en educatief werk, 24, 119-142.
- TALIS (2013). Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders. Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS) 2013.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. Teaching and Teacher Education, 23, 944-956.
- Vanblaere, B. & Devos, G. (2015). Hoe werken leerkrachten samen en wat leren ze hieruit in professionele leergemeenschappen?, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.
- Vanblaere, B. & Devos, G. (submitted) Collaboration processes and learning outcomes in professional learning communities: a mixed method study. Scandinavian Journal of Educational Research.
- Wahlstrom, K., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy and shared responsibility. Educational Administration Quarterly, 44(4), 458-495.

2.3 Onderzoekslijn 2.3: Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief

Promotor: Geert Devos

Co-promotoren: Peter Van Petegem

2.3.1 Beleidsrelevantie en doelstellingen

De kwaliteit van onderwijs hangt grotendeels af van de competentie en inzet van leraren, tegelijk moeten scholen optornen tegen een lerarentekort en een hoge uitstroom van beginnende leraren (Devos & Tuytens, 2013; OECD, 2014). Ook in de beleidsnota 2014-19 van Minister Crevits wordt verwezen naar het garanderen van voldoende, deskundig en gemotiveerd personeel als strategische doelstelling. Een goed personeelsbeleid binnen scholen is hiervoor onontbeerlijk. Recent onderzoek heeft immers aangetoond dat schoolleiders een grote impact hebben op de kwaliteit van onderwijs door de manier waarop ze te werk gaan bij de aanwerving van leraren, het toewijzen van opdrachten, het behouden van leraren en het creëren van kansen voor professionele ontwikkeling (Loeb, Kalogrides & Béteille, 2012). Scholen moeten zich dus bewust zijn van het belang van een goed personeelsbeleid dat ondersteunend werkt voor en geïntegreerd wordt in het ruimere schoolbeleid. Maar hoe kunnen scholen dit nu concreet aanpakken? Welke actoren betrekken zij hierbij en waarom? Wat zijn beïnvloedende factoren waar scholen rekening moeten mee houden? Hoe beïnvloedt hun aanpak het welbevinden en de professionele ontwikkeling van leraren? Dit onderzoeksvoorstel gaat in op deze vragen om zo handvaten te kunnen bieden aan scholen om hun inspanning op gebied van personeelsbeleid maximaal af te stemmen en te laten renderen voor de noden van leraren én de ruimere schoolontwikkeling.

2.3.2 State of the art

Het concept personeelsbeleid heeft de voorbije decennia een evolutie doorgemaakt van een eerder bureaucratische aanpak naar een HRM-benadering (Armstrong & Taylor, 2014). Bij een HRM-benadering is er sprake van een strategisch en proactief beleid waarbij de realisatie van de doelstellingen van een organisatie centraal komt te staan en het personeelsbeleid wordt geïntegreerd in het totale organisatiebeleid (Middlewood & Lumby, 1998). Armstrong en Taylor (2014) omschrijven HRM als een strategische, geïntegreerde en coherente benadering van de tewerkstelling, ontwikkeling en het welzijn van werknemers in een organisatie. In Vlaanderen werd de impact van verschillende belangrijke deelaspecten binnen personeelsbeleid in scholen recentelijk onderzocht. Zo werd er reeds aandacht besteed aan het beoordelen en waarderen van leraren a.d.h.v. functionerings- en evaluatiegesprekken (Devos, et al., 2013; Devos, et al., 2014; Tuytens & Devos, 2012), de aanwerving en opdrachttoewijzing (Devos, Tuytens, Deconinck & Staelens, 2016) en de professionalisering van leraren (De Neve, Devos & Tuytens, 2015; Merchie, Tuytens, Devos & Vanderlinde, 2016; Vanblaere & Devos, in press). Ook werd in Vlaams onderzoek recent onderzocht hoe verschillende deelaspecten van personeelsbeleid afgestemd kunnen worden op elkaar (Vekeman, Devos & Valcke, in press). Hiertoe werd door Vekeman et al. (in press) bekeken in welke mate basisscholen een strategische aanpak (afstemming van personeelsbeleid op doelen van organisatie) combineerden met een ontwikkelingsgerichte aanpak (investeren in personeelsleden). Deze studie toont aan dat Vlaamse schoolleiders in basisscholen nog overwegend een administratieve, bureaucratische aanpak vertonen in hun personeelsbeleid t.a.v. beginnende leerkrachten. De helft van de schoolleiders toont zich wel ontwikkelingsgericht in hun personeelsbeleid. In veel mindere mate werd een strategische aanpak door schoolleiders vastgesteld en de combinatie van strategisch en ontwikkelingsgericht was dan ook zeldzaam. Dit onderzoek geeft ons een aantal aanknopingspunten m.b.t. personeelsbeleid gericht op beginnende leraren. Echter, tot op vandaag is er weinig of geen onderzoek dat zich toespitst op de afstemming van het gehele personeelsbeleid op de strategische beleidsdimensie in scholen (DeArmond, Shwaw, & Wright, 2009) en is geen onderzoek voorhanden die dit analyseert in secundaire scholen. Dit onderzoeksvoorstel wil dan ook tegemoetkomen aan deze hiaten.

2.3.3 Aanpak

Theoretisch kader

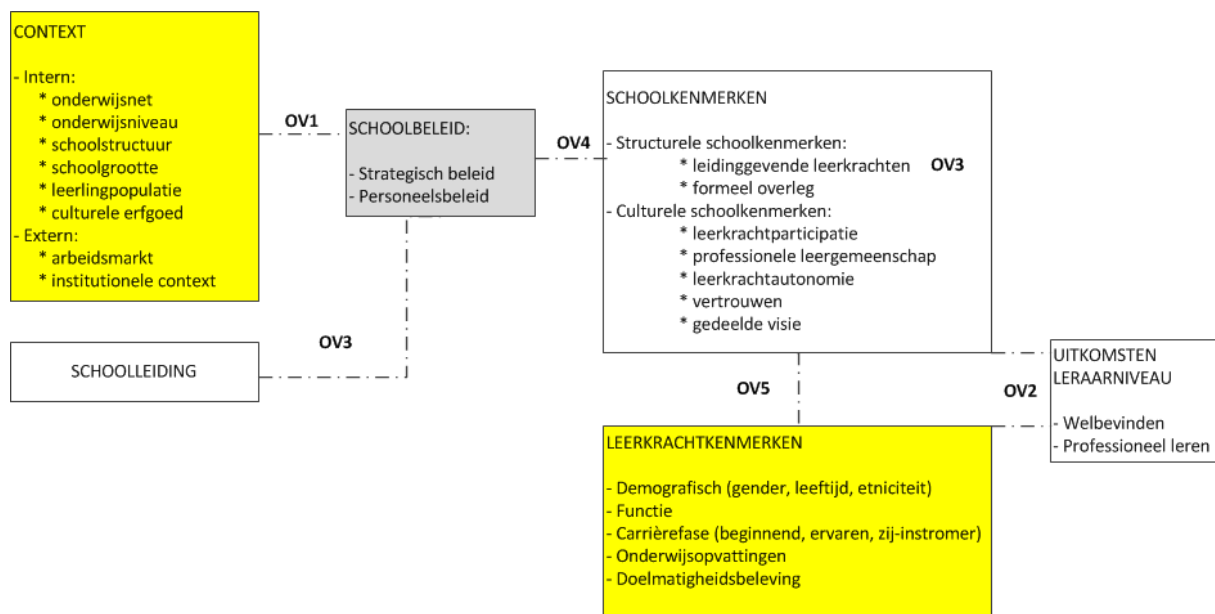
Centraal binnen dit onderzoek staat het schoolbeleid met twee deelaspecten, namelijk het strategisch beleid en het personeelsbeleid van de school. Zoals eerder vermeld, is de hedendaagse benadering van personeelsbeleid een benadering die het strategisch beleid van de school en het personeelsbeleid tracht te integreren. Uiteraard zijn er verschillende variabelen die een invloed uitoefenen op het schoolbeleid of die hierdoor zelf beïnvloed worden. De schoolleiding neemt ongetwijfeld een cruciale rol in. Daarnaast dient ook rekening te worden gehouden met interne en externe contextuele factoren, schoolkenmerken alsook met persoonlijke factoren op leraarniveau. Het uiteindelijke doel van

schoolbeleid omvat op leraarniveau het welbevinden van de leraar en het professioneel leren van de leraar. Deze elementen worden samengevat in Figuur 1 en worden in de volgende paragrafen uitgebreider besproken.

Context

Vanuit de HRM-benadering weten we dat het van belang is dat het personeelsbeleid en het strategisch beleid goed afgestemd wordt op de context van de organisatie (Paauwe, 2004). Voor de school context kan een onderscheid gemaakt worden tussen de interne en externe context. Belangrijke interne contextkenmerken zijn bijvoorbeeld het onderwijsnet of het onderwijsniveau waartoe de school behoort (basis-, lager- of secundair onderwijs), de aanwezige schoolstructuur (bv. de grootte en complexiteit van het schoolbestuur en/of de scholengemeenschap, het aantal vestigingsplaatsen), de omvang van de school (bv. aantal personeelsleden of leerlingen) en kenmerken van de leerlingenpopulatie (bv. percentage SES-leerlingen). Volgens Paauwe (2004) is het verder ook belangrijk het culturele erfgoed mee in rekening te nemen om de interne context van de organisatie te begrijpen. Dit omvat de heersende cultuur (normen en waarden) maar ook de historiek, leeftijd en identiteit. De identiteit van een school, bijvoorbeeld, speelt een belangrijke rol als het gaat om de kernwaarden van de school en het bepalen van de strategie voor de toekomst maar is evenzeer belangrijk voor leerkrachten als het gaat om herkenning en verbinding aan de school. Voor de externe school context zijn minstens twee gebieden van belang: de externe arbeidsmarktcontext en de externe institutionele context (Paauwe, 2004). Voor de externe arbeidsmarktcontext van een school (inclusief actuele ontwikkelingen) zijn volgende vragen van belang: hoe is de vraag en het aanbod aan leerkrachten in een bepaalde school? In welke mate ervaart een school het lerarentekort of de uitstroom aan leerkrachten als een barrière voor het personeelsbeleid? Hoe is de concurrentiepositie van de school ten aanzien van scholen in de directe omgeving? Ten tweede is er de externe institutionele context. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om (onderwijs)wetgeving die een deel van het personeelsbeleid aanstuurt en bepaalt. Denk bijvoorbeeld aan de voorrangsregels m.b.t. TADD en vaste benoeming, het decreet rond het evaluatiebeleid van onderwijspersoneel, de actuele hervorming van de stelsels loopbaanonderbreking of de recente pensioenhervorming.

Figuur 1. Onderzoeksmodel



Schoolleiding

Zowel internationaal als Vlaams onderzoek stelt vast dat zowel het schoolbeleid als het personeelsbeleid in belangrijke mate gestuurd wordt door de schoolleider (De Neve & Devos, in press a; Janssen et al., 2013; Loeb et al., 2012; Tuytens & Devos, 2012). Hierbij staat niet enkel de directeur centraal, maar zijn ook andere leidinggevers binnen de school belangrijk. Zo toonden Hulpia, Devos & Van Keer (2009) aan dat een goed samenwerkend leidinggevend team het welbevinden van leraren positief beïnvloedt. Ook het belang van vakgroepvoorzitters in secundaire scholen werd recent aangetoond door Vanblaere & Devos (submitted) die vonden dat indien deze vakgroepvoorzitters zich richten op de ont-

wikkeling van leraren en op de groepscohesie in de vakgroep dit bijdraagt tot de reflectieve dialoog die leraren met elkaar voeren. Deze onderzoeken illustreren het belang van leiderschap door verschillende actoren binnen de school voor verschillende uitkomstvariabelen. Binnen dit onderzoek zullen wij dan ook stilstaan bij de invulling en het belang van gedeeld leiderschap voor het strategisch en personeelsbeleid in Vlaamse scholen.

Schoolbeleid

In het onderzoek wordt de wisselwerking tussen het strategisch- en personeelsbeleid geanalyseerd. Het strategisch beleid verwijst naar de ontwikkeling van schooldoelen en het proactief anticiperen op contextfactoren. Personeelsbeleid is gerelateerd aan dit strategisch beleid door schooldoelen af te stemmen op personeelspraktijken (selectie, opdrachttoewijzing, evaluatie, vorming en waardering), concrete criteria verbonden aan deze praktijken te ontwikkelen en om te gaan met barrières uit de omgeving (bv. lerarentekort, wetgeving) (Devos et al 2016; Vekeman et al, in press). HRM-onderzoek buiten het onderwijsveld leert ons dat er belangrijke verschillen zijn tussen het officiële beoogde personeelsbeleid (gemaakt door topbestuurders van een organisatie), de feitelijke personeelspraktijken (geïmplementeerd door het leidinggevende team) en de beleving van het personeelsbeleid door de medewerkers (Wright & Nishii, 2013). Om de doorwerking van het personeelsbeleid volledig in kaart te kunnen brengen, zal dit onderzoek aandacht besteden aan verschillen in en afstemming tussen het beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd personeelsbeleid.

Schoolkenmerken

Schoolleiderschap en schoolbeleid geven vorm aan zowel structurele als culturele schoolkenmerken die op hun beurt bepalen hoe de schoolontwikkeling verloopt. Structurele schoolkenmerken omvatten de manier waarop leidinggevende leraren (bv. graadcoördinator, vakgroepvoorzitter) en leraren met een expertfunctie (bv. een GOK-leerkracht, STEM-coach, OKAN-leerkracht of zorgcoördinator) worden ingezet. Zij bepalen hoe projecten aangepakt worden in de school (bv. het inzetten van expertise, het organiseren van opvolging). Een belangrijk doel van voorliggend voorstel is in dit verband te onderzoeken hoe het strategische en personeelsbeleid mee vorm geeft aan het inzetten van leidinggevende- en expertleerkrachten. Ook de manier van communiceren via formele overlegmomenten (o.a. personeelsvergadering, vakgroepbijeenkomsten) (Stoll, et al., 2006) is hierin belangrijk. Culturele schoolkenmerken die in het verleden als belangrijk werden aangeduid voor de schoolontwikkeling zijn: leerkrachtparticipatie (Tuytens & Devos, in press), professionele leergemeenschap (De Neve & Devos, in press b; Vanblaere & Devos, in press), leerkrachtautonomie (De Neve, Devos & Tuytens, 2015), vertrouwen (Tuytens & Devos, 2010) en gedeelde visie (Stoll, et al., 2006).

Leerkrachtkenmerken

Ook de individuele kenmerken van leraren zelf zijn uiteraard belangrijk. Zij staan mogelijks in verband met de schoolkenmerken en bepaalde functioneringseffecten van de leerkrachten, zoals het welbevinden of het professioneel leren van leerkrachten. Hierbij wensen we in de eerste plaats zeker aandacht te besteden aan een aantal demografische kenmerken zoals leeftijd, gender en etnische achtergrond. Daarnaast vinden we het ook belangrijk om expliciet de functie van de leerkracht mee in rekening te nemen (bv. leidinggevende- of expertfunctie). Zijn er verschillen in het welbevinden en professioneel leren op te merken naargelang welke functie de leerkracht heeft binnen de school? Verder zal ook aandacht besteed worden aan de carrièrefase van de leerkracht. Hoe verloopt het professioneel leren van beginnende leerkrachten, ervaren leerkrachten en zij-instromers en zijn er verschillen op te merken in hun welbevinden? Ook de onderwijsopvattingen van leerkrachten zijn een bepalende variabele die beïnvloed worden door de schoolkenmerken en die op hun beurt een rol spelen in het professioneel leren van leraren (Merchie, et al. 2016). Verder blijkt de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten in vele studies bepalend en kan omschreven worden als 'het geloof in het eigen kunnen om een bepaald doel te bereiken of om bepaald gedrag te stellen' (Bandura et., 1996). Doelmatigheidsbeleving van een leerkracht speelt een belangrijke rol voor het welbevinden van leerkrachten (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) en voor het professioneel leren van leraren (De Neve, Devos & Tuytens, 2015). Verder toont onderzoek van Gist (1987) aan dat doelmatigheidsbeleving ook beïnvloed wordt door de organisatie en het personeelsbeleid omdat het samenhangt met de prestaties van die persoon.

Uitkomsten op leraarniveau

Het welbevinden van leerkrachten wint aan belang gegeven de hoge uitstroom van leraren uit het beroep (Acton & Glasgow, 2015). Welbevinden kan gedefinieerd worden als het individuele gevoel van professioneel welslagen, tevredenheid, nut en geluk dat opgebouwd wordt in een collaboratief proces met collega's en leerlingen (Soini, Pyhältö & Pietarinen, 2010). Dit welbevinden kan gestimuleerd worden door verschillende contextfactoren die leraren toelaten om hun doelen in lesgeven te bereiken, door realistische eisen te stellen en voldoende autonomie te voorzien en door het professionalisme van leraren te respecteren en te benutten (Van Petegem et al., 2005).

Ook het professioneel leren van leraren is cruciaal in een context van levenslang leren. Opfer & Pedder (2011) en Bakkenes, Vermunt & Wubbels (2010) specificeren dat veranderingen ten gevolge van leren van leraren gecategoriseerd kunnen worden in veranderingen in kennis en opvattingen en veranderingen in de praktijk. Bakkenes, et al. (2010) voegden hier nog veranderingen in emoties en intenties voor de praktijk aan toe op basis van hun studie.

Onderzoeksvragen

Op basis van het theoretisch kader, schuiven wij volgende onderzoeksvragen naar voren:

- 5) Hoe stemmen scholen het strategisch en het personeelsbeleid op elkaar af, rekening houdend met:
 - a. de interne context (bv. schoolstructuur, schoolcultuur)?
 - b. de externe arbeidsmarktcontext (bv. lerarentekort)?
 - c. de externe institutionele context (bv. (onderwijs)wetgeving)?
- 6) Hoe is de relatie tussen de diverse componenten van schoolleiderschap, personeels- en strategisch beleid, structurele en culturele kenmerken van scholen en van leerkrachten (bv. carrièrefase, functie) met hun welbevinden en hun professioneel leren?
- 7) Wie neemt een leidinggevende rol op voor het strategisch en personeelsbeleid in Vlaamse scholen?
 - a. Hoe worden deze leidinggevers geselecteerd, professioneel ondersteund en geëvalueerd?
 - b. Hoe krijgt het gedeeld leiderschap tussen deze leidinggevers vorm?
 - c. Welke invloed oefenen deze leidinggevers uit op de schoolkenmerken?
- 8) Hoe ziet de wisselwerking tussen schoolkenmerken en het schoolbeleid in scholen eruit?
 - a. Hoe wordt het personeelsbeleid ingezet om bepaalde structurele en culturele schoolkenmerken te bevorderen?
 - b. Hoe wordt het strategisch beleid ingezet om bepaalde structurele en culturele schoolkenmerken te bevorderen?
- 9) Hoe beïnvloeden de structurele en culturele schoolkenmerken de opvattingen van leerkrachten en hun doelmatigheid?

Methodologie

Ten eerste, voorzien we een reviewstudie die nagaat wat in de literatuur gesteld wordt over de relatie tussen antecedenten van personeelsbeleid, (beoogd, geïmplementeerd en gepercipieerd) personeelsbeleid en het welbevinden en professioneel leren van leraren. Hiertoe willen we via meta-analytische reviewstudie (Hunter & Schmidt, 2004) een overzicht bieden van de beschikbare effectstudies omtrent de verschillende deelgebieden van personeelsbeleid. Het uitvoeren van deze meta-analytische reviewstudie zal ons in staat stellen verklarende onderzoeksveronderstellingen en mechanismen naar voren te schuiven en deze verder te exploreren. Daarnaast voorzien we een 'qualitative evidence synthesis' die zich toespitst op een overzicht van het beschikbare kwalitatieve onderzoek op dit vlak (Hannes & Macaitis, 2012). Dit laatste is belangrijk aangezien in de tweede plaats gebruik zal gemaakt worden van een mixed methods design waarbij beschikbare kwantitatieve data (uit het eerdere SSL-onderzoek en OBPWO-onderzoek) geanalyseerd worden om via purposeful sampling schoolcases te selecteren voor verder diepgaand kwalitatief onderzoek (Creswell et al., 2003). De beschikbare kwantitatieve data bevatten veel variabelen omtrent context- en culturele kenmerken, schoolleiding, personeelsbeleid en uitkomsten op leraarniveau. Op deze manier en op basis van clusteranalyse kunnen scholen die sterk en zwak scoren op deze variabelen van elkaar onderscheiden en geselecteerd worden voor verder kwalitatief onderzoek waarbij het begrip van fenomenen centraal staat.

Hoewel de beschikbare kwantitatieve data tot interessante inzichten hebben geleid en ons inzicht hebben gegeven op afzonderlijke personeelspraktijken (bv. evaluatie, professionele ontwikkeling), is het belangrijk a.d.h.v. kwalitatief onderzoek diepgaander zicht te krijgen op de verschillende processen en mechanismen binnen een geïntegreerd personeelsbeleid dat afgestemd is op het strategisch beleid. Hiervoor voorzien we diepgaande casestudies in de geselecteerde scholen op basis van verschillende kwalitatieve bronnen. Aan de hand van semi-gestructureerde interviews zal zowel het perspectief van leidinggevers op schoolniveau (o.a. directeur, zorg-coördinator, vakgroepvoorzitters, graadcoördinatoren) en (indien relevant) op bovenscholings niveau (bv. voorzitter schoolbestuur en/of CODI van de scholengemeenschap) als het perspectief van verschillende (expert) leerkrachten (o.a.

klasleerkrachten, GOK-leerkrachten) in rekening genomen worden. Bij de selectie van de respondenten zullen we oog hebben voor de diversiteit aan demografische kenmerken en (in) formele functies van leerkrachten en leidinggevenden binnen de school. Rekening houdend met de realiteit binnen een school, zullen we ervoor zorgen dat alle relevante functies binnen een school gehoord worden (bv. indien van toepassing ook OKAN-leerkracht, STEM-coach). Dit om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de verschillende variabelen in het onderzoeksmodel.

Om de externe arbeidsmarktcontext in kaart te brengen, zal naast het peilen naar percepties op de arbeidsmarkt tijdens de interviews zoveel mogelijk gebruik gemaakt worden van beschikbare data die ons inzicht kunnen geven op de huidige arbeidsmarktsituatie (bv. o.b.v. arbeidsmarktrapport). Om zicht te krijgen op bepaalde aspecten van het schoolbeleid en de institutionele context (bv. (onderwijs)wetgeving) voorzien we daarnaast ook een documentenanalyse van o.a. beleidsdocumenten (bv. documenten door onderwijsnetten, documenten op niveau van de SG, schoolwerkplannen, schoolvisieteksten) en verslagen van vergaderingen. Ten slotte streven we naar observaties binnen de school van personeelsvergaderingen, relevante pedagogische studiedagen, enz. We wensen de geselecteerde scholen op die manier intensief te volgen gedurende één schooljaar (2018-2019). We voorzien een stratificatie van de steekproef volgens interne contextvariabelen zoals onderwijsnet, onderwijsniveau, schoolstructuur (bv. samenstelling schoolbestuur, scholengemeenschap), schoolgrootte en leerlingpopulatie (SES). Om voldoende variatie in de steekproef te bekomen, voorzien we een minimale steekproefgrootte van 12 basisscholen en 12 secundaire scholen. Omwille van de complexiteit van het onderzoeksthema en de haalbaarheid focussen we ons hierbij op het gewoon basis- en secundair onderwijs.

Met deze casestudies willen we eveneens een belangrijke meerwaarde bieden voor de betrokken scholen. Daarom zullen wij hen een feedbackrapport bezorgen met een analyse van hun sterktes en zwaktes. Eerder onderzoek heeft ons geleerd dat indien scholen hier vooraf goed over geïnformeerd worden en consequent hier ook op het einde van het onderzoek aandacht aan besteed wordt, zij niet alleen bereid zijn om aan het onderzoek mee te werken, maar hier zelfs uitdrukkelijk in geïnteresseerd zijn en graag hun medewerking verlenen.

Samenvattend, de hoofddoelstelling binnen dit onderzoek is het verfijnen en aanvullen van het onderzoeksmodel zodat we komen tot een meer comprehensief overzicht van alle belangrijke aspecten m.b.t. schoolbeleid en zijn wisselwerking met welbevinden en leren van leraren. Alsook willen we een diepgaander begrip nastreven van de complexiteit aan verschillende mechanismen en processen die plaatsvinden in scholen in deze context.

2.3.4 Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen

OL 2.3 'Personeelsbeleid vanuit een schoolperspectief' heeft verschillende raakvlakken met onderwerpen uit de andere onderzoekslijnen (OL). Er zijn zowel dwarsverbanden binnen onderzoeksdomein 2 als over verschillende onderzoeksdomeinen heen.

Dwarsverbindingen binnen het onderzoeksdomein 2 'De leraar en school als organisatie'

- OL 2.4 (Loopbaan van onderwijsprofessionals): Binnen deze OL zal onderzocht worden welke impact de loopbaankeuzes van onderwijsprofessionals hebben op het gevoerde personeelsbeleid. Aansluitend zal OL 2.3 onderzoeken welke personeelspraktijken (bv. opdrachttoewijzing, vorming) gebruikt worden (en op welke manier) om op een strategische (proactieve) manier om te gaan met bepaalde loopbaankeuzes van personeelsleden.
- OL 2.1 (*Leerkracht in de 21^{ste} eeuw*): Binnen deze OL zal nagegaan worden welke rol onderwijsprofessionals in de toekomst moeten opnemen en op welke manier ze beschikken over de nodige kennis, vaardigheden en competenties om met die veranderende rol om te gaan. In dit verband zal OL 2.3 proberen in kaart te brengen welke kennis, vaardigheden en competenties de dag van vandaag centraal (kunnen) staan bij het aanwerven en toewijzen van leraren en hoe leidinggevenden deze (kunnen) versterken aan de hand van professionele ontwikkeling.
- OL 2.2 (*Collectief leren en buitenschools leren*): Het deelthema 'Kritische analyse van praktijken, voorwaarden en context van team teaching' binnen deze OL zal focussen op de professionele ontwikkeling van leraren. Dit laatste sluit nauw aan bij het 'professioneel leren' en de 'professionele leergemeenschap' die in OL 2.3 respectievelijk als uitkomstvariabele en cultureel schoolkenmerk onderzocht zal worden.

Dwarsverbindingen over onderzoeksdomeinen heen

Onderzoeksdomein 1 'De lerende' en 2 'De leraar en school als organisatie'

- OL 1.1 (*LiSO*) en OL 1.4 (*M-decreet*): Eén van de doelstellingen van OL 1.1 is nagaan hoe de evolutie in leerlingresultaten beïnvloed wordt door het gevoerde schoolbeleid. Aansluitend staat de manier waarop het schoolbeleid gevoerd wordt door leidinggevendend centraal in OL 2.3. Voor de analyse van gedeeld leiderschap binnen OL 2.3 zullen we verder bouwen op bestaande onderzoeksresultaten van het LiSO-onderzoek die ons inzicht geven in gedeeld leiderschap en de (legitimiteit van de) positie en rol van zorgverantwoordelijken. Dit sluit tevens aan bij OL 1.4 die de relatie tussen deze laatste twee en een sterk uitgebouwd zorgbeleid zal bestuderen.
- OL 1.3 (*Gelijke onderwijskansen*). Binnen deze OL is één van de doelstellingen nagaan hoe bekwame leerkrachten in GOK-scholen aangetrokken en behouden kunnen worden en welke maatregelen op het niveau van het personeelsbeleid nodig zijn. Zowel het selecteren, toewijzen, evalueren (en al dan niet behouden), vormen en waarderen van leerkrachten zijn praktijken die centraal zullen staan in OL 2.3. Deze praktijken onderzocht worden rekening houdend met leerkrachtkenmerken (bv. functie van de leerkracht) en demografische contextfactoren (bv. aantal SES-leerlingen) van de school. Tenslotte zal OL 1.3 ook onderzoeken hoe professionele leergemeenschappen -die als belangrijke culturele schoolvariabele mee in rekening wordt genomen in OL 2.3- kunnen bijdragen aan een meer structureel GOK-beleid op schoolniveau.

2.3.5 Timing en outputs

Mijlpalen	Inhoud	Output
2016-2018	Literatuurstudie m.b.t. deelgebieden van personeelsbeleid	Review studies: meta-analyse en 'qualitative evidence synthesis'
2016-2017	Verdere kwantitatieve analyse van beschikbare data (o.a. cluster-analyse) Selecteren en contacteren van scholen voor casestudies, voorbereiding kwalitatieve studie	Scholenselectie Rapport kwantitatieve analyse Instrumenten voor kwalitatieve studie
2017-2018	Vervolg selecteren en contacteren van scholen voor casestudies Start eerste casestudies (2 basis- en 2 secundaire scholen)	Rapport eerste case studies
2018-2019	Kwalitatieve casestudies (10 basis- en 10 secundaire scholen)	Rapport case studies
2019-2020	Rapportage van resultaten van kwalitatieve studies Rapportage van schooleigen resultaten als feedback aan deelnemende scholen	Onderzoeksrapporten omtrent kwalitatieve studies Schoolfeedbackrapporten

2.3.6 Valorisatie

Een brede valorisatie van de onderzoeksresultaten uit deze onderzoekslijn wordt voorzien aan de hand van verschillende kanalen. In de eerste plaats zullen tussentijdse onderzoeksrapporten op regelmatige tijdstippen bekend gemaakt worden aan het onderwijsveld aan de hand van een nieuwsbrief van het steunpunt. Ten tweede zal gepoogd worden om de meta-analytische reviewstudies in Vlaamse beleidsgerichte tijdschriften (bijv. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid) te publiceren naast internationale vaktijdschriften zodat deze voor een breed publiek beschikbaar zijn. Ten derde zal een seminarie georganiseerd worden voor de betrokken deelnemende scholen om de onderzoeksresultaten met hen te bespreken. Dit seminarie geldt als bijkomende valorisatie maar ook als compensatie naar de scholen voor hun medewerking aan het onderzoek. Ten vierde zal ingezet worden op het verfijnen van de reflectietool 'Perbello' die tot stand kwam op basis van afgelopen OBPWO-onderzoek m.b.t. het selecteren en toewijzen van leerkrachten (www.perbelo.ugent.be). Ten slotte zullen de onderzoeksresultaten samen met eerder onderzoek op het vlak van personeelsbeleid vanuit de BELLON onderzoeksgroep gesynthetiseerd worden in een boek m.b.t. personeelsbeleid binnen het onderwijs. Dit boek zal in de eerste instantie bestemd zijn voor directeurs in functie maar kan ook als handboek voor directeurs in opleiding gebruikt worden.

2.3.7 Referenties

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 6.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). Armstrong's handbook of human resource management practice. Kogan Page.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). *Advanced mixed methods research designs*. In A.Tashakkori & C.Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DeArmond, M. M., Shaw, K. L., & Wright, P. M. (2009). Zooming in and zooming out: Rethinking school district human resource management. In D. Goldhaber & J. Hannaway (Eds.), *Creating a New Teaching Profession*. Washington, DC: The Urban Institute.
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *TEACHING AND TEACHER EDUCATION*, 47, 30–41.
- De Neve, D., & Devos, G. (in press a). The role of environmental factors in beginning teachers' professional learning related to differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*.
- De Neve, D. & Devos, G. (in press b). How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- Devos, G., Van Petegem, P., Van Hoof, J., Delvaux, E., & Vekeman, E. (2013). *Evaluatie van het onderwijspersoneel: beleid en praktijk in het Vlaamse secundair onderwijs, centra voor leerlingenbegeleiding en voor volwassenenonderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Devos, Geert, Van Petegem, P., Vanhoof, J., Declercq, L., & Delvaux, E. (2014). *Evaluatie van het evaluatiesysteem voor leerkrachten in het basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Devos, G., & Tuytens, M. (2013). De loopbaan van leraren en het belang van professionele leer gemeenschappen. In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, K. Rutten, I. Ruys, R. Soetaert, & M. Valcke (Eds.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 57–68). Academia Press.
- Devos, G., Tuytens, M., Deconinck, K. & Staelens, E. (2016). Uitdagingen voor personeelsbeleid: Aanwerving en opdrachttoewijzing in Vlaamse basis- en secundaire scholen. OBPWO rapport 14.02 in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- Gist, M.E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, 12, 472-485.
- Hannes, K., & Macaitis, K. (2012). A move to more systematic and transparent approaches in qualitative evidence synthesis: update on a review of published papers. *Qualitative Research*, 12(4), 402-442.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: a multilevel approach. *JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 103(1), 40–52.
- Hunter, J.E., & Schmidt, F. L. 2004. *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Janssen, T., Ashikali, T.S., Stejn, A.J., & den Dulk, L. (2013). *Educational Governance: Strategie, ontwikkeling en effecten*. Themaproject: HRM, HRM uitkomsten en prestaties: NWO/Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Béteille, T. (2012) Effective Schools: Teacher Hiring, Assignment, Development, and Retention. *Education Finance and Policy*, 7(3), 269-304
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Departement Onderwijs en Vorming.
- Middlewood, D., & Lumby, J. (1998). *Human resource management in schools and colleges*. London: Paul Chapman Publishing.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Paauwe, J. (2004). *HRM and performance: achieving long term validity*. Oxford: Oxford University Press.

- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 735-751.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *EDUCATIONAL STUDIES*, 36(5), 521-536.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2012). Importance of system and leadership in performance appraisal. *Personnel Review*, 41(6), 756-776.
- Tuytens, M., & Devos, G. (in press). The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*
- Vanblaere, B., & Devos, G. (in press). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (submitted). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*
- Van Petegem, P., Devos, G., Mahieu, P., Dang Kim, T., & Warmoes, V. (2006). *Hoe sterk is mijn school? Het beleidsvoerend vermogen van Vlaamse scholen*. Wolters Plantyn.
- Van Petegem, K., Creemers, B., Rosseel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing, *The Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 34-43.
- Vekeman, E., Devos, G. & Valcke, M. (in press) Human resource architectures for new teachers in Flemish primary education. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Wright, P.M. & Nishii, L.H. (2013). Strategic HRM and organizational behavior: Integrating multiple levels of analysis, in J. Paauwe, D. Guest & P. Wright, *HRM & performance: Achievements & Challenges*, Chichester: Wiley: 97-110.

2.4 Onderzoekslijn 2.4: Loopbaan van onderwijsprofessionals

Promotor: Peter Van Petegem

Co-promotoren: Geert Devos

2.4.1 Beleidsrelevantie en doelstellingen

De beleidsnota van de Vlaamse Minister van Onderwijs stelt expliciet dat onderwijsprofessionals recht hebben op een uitdagende loopbaan. Onder meer een gedifferentieerd en meer flexibel loopbaantraject dat de momenteel gebruikelijke vlakke loopbanen doorbreekt, moet daartoe bijdragen (Crevits, 2014). Ook uit een recent rapport van de oppositie wordt gesteld dat demotivatie, stress en burn out op de loer liggen als gevolg van de vlakke loopbanen van leraren (sp.a, z.d.). Een recente bevraging van de onderwijsschool voor het stedelijk en gemeentelijk onderwijs bleek slechts een minderheid (21,8%) van de bevroegde leidinggevenden akkoord met de praktijk van vaste benoemingen in het onderwijs (OVSG, z.d.). Daar staat evenwel tegenover dat de vaste benoeming, en de daarmee gepaarde beroepsstabiliteit, één van de grootste aantrekkingspolen van het onderwijs blijkt (Matheus, Siongers & Van den Brande, 2004).

Verder gaf in de bevraging van OVSG meer dan de helft van de respondenten aan dat de loopbaan van onderwijsprofessionals flexibeler moet worden gemaakt door meer coaching, aanvangsbegeleiding en mentorschap te voorzien, door een loopbaanladder te voorzien, of door onderwijsprofessionals meer de kans te geven om te specialiseren (OVSG, z.d.).

Door middel van dit onderzoek wordt inzicht verschaft in de mechanismen die een rol spelen bij de keuzes die onderwijsprofessionals maken tijdens hun professionele loopbaan. Daarnaast wordt nagegaan hoe die keuzes een invloed hebben op het personeelsbeleid in scholen.

2.4.2 State of the art

Fessler (1995) geeft aan dat de ontwikkeling van een loopbaan in het onderwijs afhankelijk is van verschillende factoren, zoals de fase waarin de loopbaan zich bevindt, de persoonlijke omgeving van de onderwijsprofessional en de organisationele omgeving. Beslissingen in de loopbaan kunnen zelfs samenhangen met de initiële motivatie waarmee iemand gekozen heeft voor een studie in het onderwijsveld (bij aanvang van de lerarenopleiding) (Rinke, Mawhinney, & Park, 2015). Ook persoonlijke factoren kunnen in deze beslissingen meespelen: eerder onderzoek toont aan hoe het persoonlijke en professionele leven van onderwijsprofessionals elkaar vaak sterk beïnvloeden (Goodson & Sikes, 2001; Rinke, 2009). Persoonlijke levensgebeurtenissen (bijvoorbeeld het krijgen van kinderen) spelen tevens een belangrijke rol in professionele beslissingen van onderwijsprofessionals (Whitener, Gruber, Lynch, Tingos, & Perona, 1997).

De keuzes die onderwijsprofessionals maken hangen verder ook samen met hun professionele identiteit. Deze identiteit is geen vaststaand gegeven; eerder is het een voortdurende betekenisgeving aan de eigen professionele invulling (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). In die zin wordt ook gesproken van een 'professioneel continuüm' (Olsen, 2008). Wie een positief beeld heeft van het lerarenberoep, is meer geneigd om dit beroep langer uit te oefenen (Day et al., 2007).

Een gegeven in vele onderwijssystemen is dat leraren moeilijk de overstap maken naar een leidinggevende functie. Onderzoek in de Verenigde Staten vond dat leraren die over de vereiste kwalificaties beschikten om directeur te worden, hier weigerachtig tegenover stonden omwille van de gepercipieerde complexiteit en beperkingen van de functie, de eraan geassocieerde stress en gebrek aan ondersteuning, de beperkte financiële beloning, de lange werkuren en de impact op het persoonlijke leven (Jordan, McCauley, & Comeaux, 1994). De keuze om toch de stap te zetten naar een directiefunctie (of een functie waarin men andere leraren kan begeleiden) heeft onder meer te maken met de ambitie om voor de leerlingen een verschil te kunnen maken, en om het beleid van de school (meer) te kunnen beïnvloeden (Sadker & Sadker, 2005). Ook Howie, Andrianaivo en Perry (2005) vonden dat 'de mogelijkheid om het verschil te maken' genoemd wordt als belangrijkste beweegreden om een overstap naar een directiefunctie te overwegen, naast de mogelijkheid om op het leven van een groter aantal leerlingen een impact te hebben, om creatieve persoonlijke ideeën te implementeren, om een grotere impact op het schoolbeleid te hebben, en het hogere salaris als directeur. De belangrijkste redenen om geen overstap naar een leidinggevende functie te overwegen, waren de geanticiperde stress veroorzaakt door minder familiale tijd, de geanticiperde stress veroorzaakt door 'aan politiek te doen', de grotere verantwoordelijkheden, het feit dat men verantwoording moet afleggen voor zaken die niet onder de eigen controle liggen, en de verminderde kans om rechtstreeks met kinderen te werken (Howley, Andrianaivo, & Perry, 2005).

Naast persoonlijke beweegredenen, kunnen ook factoren uit de schoolcontext een rol spelen in loopbaanbeslissingen van onderwijsprofessionals. Amerikaanse studies vonden dat scholen met een

minder gunstige leerlinginstroom, een groter verloop van leraren kenden (Elfers, Plecky, & Knapp, 2006; Hanushek, Kain, & Rivkin, 2004; Kelly, 2004; Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2002; Shen, 1997). Er zijn evenwel verschillende zaken die ook de school zelf kan ondernemen om dit verloop tegen te gaan, zoals mentor-programma's voor jonge onderwijsprofessionals (Smith & Ingersoll, 2004).

Beslissingen die onderwijsprofessionals nemen in hun loopbaan hebben een impact die de hele school kan aanbelangen. Ze hebben een impact op het personeelsbeleid en de effectiviteit van het schoolteam (Ingersoll, 2001).

Bovenstaande leidt tot de onderzoeksvragen gericht op de Vlaamse onderwijscontext:

OV1. Welke keuzes maken onderwijsprofessionals doorheen hun loopbaan? Welke strategieën hanteren onderwijsprofessionals hiertoe?

OV2. Welke overwegingen spelen een rol in het maken van keuzes in hun onderwijloopbaan?

In deze onderzoeksvraag gaan we zowel op zoek naar motiverende als inhiherende overwegingen. Deze overwegingen zijn van individuele aard, of kunnen gesitueerd worden bij het schoolniveau of bij de ruimere context.

OV3. Welke impact hebben de keuzes van onderwijsprofessionals op de mogelijkheden die schooldirecties hebben om personeelsbeleid te voeren?

2.4.3 Aanpak

De onderzoeksvragen worden beantwoord via een literatuurstudie gevolgd door een kwalitatief onderzoeksopzet in twee fasen.

De literatuurstudie vertrekt vanuit een ruime contextanalyse van de randvoorwaarden die de beslissingen van onderwijsprofessionals kunnen beïnvloeden. Er wordt ingegaan op Vlaamse en internationale literatuur inzake de keuzes die onderwijsprofessionals maken tijdens hun loopbaan, alsook op strategieën die hiertoe worden ingezet. De internationale literatuur wordt kritisch afgetoetst aan de Vlaamse onderwijscontext. Er wordt tevens gezocht naar evidentie inzake faciliterende en inhiherende factoren inzake loopbaankeuzes. Deze factoren zijn gesitueerd op het microniveau (individuele persoon), het mesoniveau (directe context, de school) alsook het macroniveau, met name het (onderwijs)-beleid. Ten slotte wordt evidentie verzameld over de invloed van deze keuzes in het professioneel continuüm op het personeelsbeleid van scholen. De literatuurstudie wordt daardoor gebruikt als sleutelbron van informatie om de verdere onderzoeksstappen te sturen (Petticrew & Roberts, 2006). De literatuurstudie vormt dus de basis voor de interviewleidraad gebruikt in het kwalitatieve onderzoek dat hierop volgt. Kwalitatief onderzoek is hier op haar plaats omdat een uitgebreide en diepgaande beschrijving moet worden opgeleverd van hoe een complexe realiteit (loopbaanbeslissingen van onderwijsprofessionals) bepaalde dynamieken in de school (met name personeelsbeleid) hebben beïnvloed (Mason, 2002).

Het kwalitatief onderzoeksopzet gaat initieel uit van 24 diepte-interviews gericht op het verzamelen van data inzake de eerste en tweede onderzoeksvraag. De 24 respondenten omvatten 18 onderwijsprofessionals die tijdens hun loopbaan reeds één of meerdere wijzigingen in functie hebben ondergaan. Het gaat om directies alsook professionals met een coördinerende en/of ondersteunende functie in de school. Daarnaast omvatten de respondenten 6 leraren die ondanks een lange ervaring (meer dan 20 jaar) nog niet zijn veranderd van functie (telkens 2 van elk van de onderwijsniveaus kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs). Bij de respondenten wordt aan de hand van een semi-gestructureerde interviewleidraad een diepte-interview afgenomen. Voor de analyse van deze gegevens baseren we ons op Miles en Huberman (1994). Dat betekent voor dit geval dat de analyse zowel geïnspireerd wordt door een theoretisch kader als door de inbreng van de respondenten zelf. Bij de analyse zelf zal door middel van onderzoekers-triangulatie over de betrouwbaarheid van de codering worden gewaakt (Denzin, 1989).

Het tweede luik van het kwalitatief onderzoeksopzet worden de resultaten van de 24 diepte-interviews voorgelegd aan de leden van vier focusgroepen. Deze vier focusgroepen betreffen homogene groepen, van respectievelijk directies basisonderwijs, directies secundair onderwijs, onderwijsprofessionals met een coördinerend en/of ondersteunende functie, en leraren met minimaal 20 jaar ervaring die nog niet zijn veranderd van functie. Elk van de focusgroepen bestaat tussen vier en acht leden. Tijdens dit tweede luik van het kwalitatief onderzoeksopzet komt naast de eerste en tweede onderzoeksvraag ook de derde onderzoeksvraag aan bod.

2.4.4 Dwarsverbandingen met andere onderzoekslijnen

OL 2.4 'Loopbaan van onderwijsprofessionals' heeft verschillende raakvlakken met onderwerpen uit de andere onderzoekslijnen (OL). Er zijn zowel dwarsverbanden binnen onderzoeksdomein 2 als over verschillende onderzoeksdomeinen heen.

Het meest duidelijke dwarsverband kan gelegd worden met O.L. 2.3 binnen het onderzoeksdomein 2 'De leraar en school als organisatie'. Binnen deze OL zal onder meer onderzocht worden welke praktijken inzake personeelsbeleid (bv. toewijzing van opdrachten, professionele ontwikkeling) gebruikt worden met het oog op of na het nemen van loopbaankeuzes van het personeel.

Over de onderzoeksdomeinen heen is een dwarsverband tussen Onderzoeksdomein 1 'De lerende' en 2 'De leraar en school als organisatie' aangewezen, met name met OL 1.4 (*M-decreet*): Eén van de doelstellingen van OL 1.4 is nagaan op welke wijze het M-decreet evolueert in haar implementatie. De vraag stelt zich of de nieuwe verantwoordelijkheden waarvoor de school zich gesteld ziet zich vertaalt in het al of niet opnemen van keuzes tijdens de professionele loopbaan van leerkrachten, met name ten aanzien van het zorgaspect.

2.4.5 Timing en outputs

Mijlpalen	Inhoud	output
September 2018	Rapportering literatuuronderzoek	Tussentijds rapport
December 2019	Eindrapportering	Eindrapport Academisch artikel

2.4.6 Referenties

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Crevits, H. (2014). Beleidsnota 2014-2019 Onderwijs. Brussel: Vlaams Parlement.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. London: Routledge.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Elfers, A.M., Plecki, M.L., & Knapp, M.S. (2006) Teacher Mobility: Looking More Closely at "The Movers" Within a State System. *Peabody Journal of Education*, 81(3), 94-127,
- Fessler, R. (1995). Dynamics of teacher career stages. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms & practices* (pp. 171 –192). New York, NY: Teachers College Press.
- Goodson, I. F., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Hanushek, E.A., Kain, J.F., & Rivkin, S.G. (2004). Why public schools lose teachers. *The Journal of Human Resources*, 39, 326-354.
- Howley, A., Andrianaivo, S., & Perry, J. (2005). The pain outweighs the gain: why teachers don't want to become principals. *Teachers College Records*, 107, 757-782;
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499–534.
- Jordan, D. W., McCauley, H. S., & Comeaux, J. B. (1994). The supply and demand trends of public school principals and administrators in Southwestern Louisiana: 1993–1997
- Kelly, S. (2004). An event history analysis of teacher attrition: Salary, teacher tracking, and socially disadvantaged schools. *The Journal of Experimental Education*, 72(3), 195–220.
- Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 37–62.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd ed.). London: Sage.
- Matheus, N., Siongers, J., & Van den Brande, I. (2004): De roeping tot leerkracht. Een onderzoek naar de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep in Vlaanderen anno 2002. Brussel/Leuven: VUB/ Hoger Instituut voor de Arbeid.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35, 23 – 40.

- OVSG. (z.d.) OVSG enquête loopbaanpact. Beschikbaar op: <http://www.ovsg.be/nieuws/directies-en-schoolbesturen-gaan-voor-contractuele-tewerkstelling>.
- Palinkas, L. A. (2014). Causality and Causal Inference in Social Work: Quantitative and Qualitative Perspectives. *Research on Social Work Practice*, 24(5), 540-547.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences. A practical guide*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Rinke, C.R. (2009). Finding their way on: Career decision-making processes of urban science teachers. *Science Education*, 93, 1096–1121.
- Rinke, C.R., Mawhinney, L. & Park, G. (2014). The apprenticeship of observation in career contexts: a typology for the role of modeling in teachers' career paths, *Teachers and Teaching*, 20, 92-107,
- Shen, J. (1997). Teacher retention and attrition in public schools: Evidence from SASS91. *The Journal of Educational Research*, 91, 81–88.
- Sadker, M., & Sadker, D. (2005). *Teachers, schools, and society*. New York: McGraw-Hill.
- Sp.a. (z.d.). De leraar van morgen. Een toekomstgerichte visie op opleiding & loopbaan. Beschikbaar op: <http://pers.s-p-a.be/hoog-tijd-om-te-investeren-in-ontspannen-boeiende-en-uitdagende-lerarenloopbaan#>
- Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Whitener, S. D., Gruber, K. J., Lynch, H., Tingos, K., & Perona, M. (1997). Characteristics of stayers, movers, and leavers: Results from the teacher follow-up survey: 1994–95. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics

3. Onderzoeksdomein 3: De organisatie van het onderwijs

3.1 Onderzoekslijn 3.1: Financiering in het basis- en secundair onderwijs

Promotor: Mike Smet

Co-promotoren: Kristof De Witte

3.1.1 Beleidsrelevantie en doelstellingen

Achtergrond

In de financiering van het leerplichtonderwijs in Vlaanderen wordt traditioneel een onderscheid gemaakt tussen de personeelsomkadering en de werkingsmiddelen. In de oorspronkelijk Belgische en later Vlaamse onderwijscontext was de omkadering voornamelijk gebaseerd op de lestijden volgens schalen (in het basisonderwijs) en het pakket uren-leraar (in het secundair onderwijs). Geleidelijk aan werden hier allerlei bijkomende deelpakketten (al dan niet geoormerkt en al dan niet gebonden aan bepaalde voorwaarden) aan toegevoegd teneinde specifieke doelstellingen te realiseren (bv. punten bestuurs- en opvoedend personeel, punten ICT, punten zorgbeleid, GOK-lestijden, GOK-plus-lestijden, lestijden (brede) rand en taal, OKAN-uren, etc.). De vraag stelt zich of deze historisch opgebouwde situatie ook de meest efficiënte inzet van schaarse overheidsmiddelen is.

In het gewoon basisonderwijs werd in 2012 een nieuw omkaderingssysteem van kracht waarin o.a. de SES-lestijden werden geïntegreerd in de basisomkadering. In het gewoon secundair onderwijs is nog steeds het historisch gegroeide systeem van kracht, maar het masterplan secundair onderwijs streeft ook hier naar een meer geïntegreerde benadering. De werkingsmiddelen werden, zowel voor het basis- als voor het secundair onderwijs, hervormd naar aanleiding van het decreet over de financiering van het leerplichtonderwijs. Bij deze hervorming werden een deel van de werkingsmiddelen toegekend op basis van de SES-kenmerken van leerlingen in scholen.

Probleemstelling

Het is momenteel niet duidelijk wat de impact is van de huidige financieringsmechanismen (zowel wat betreft omkadering als wat betreft werkingsmiddelen) op een aantal beleidsdoelstellingen (bv. een efficiënte inzet van de middelen, het gericht inzetten van middelen waar ze het meest nodig zijn, het bevorderen van gelijke onderwijskansen, de realisatie van kwaliteitsonderwijs, transparantie, voorspelbaarheid, etc.). Verder is het momenteel ook niet duidelijk of de huidige mechanismen optimaal geconstrueerd zijn en op welke punten verdere verbeteringen mogelijk zijn teneinde de effectiviteit en efficiëntie ervan te verhogen. Ook in de beleidsnota van minister Crevits wordt benadrukt dat zowel personele als materiële middelen efficiënter en effectiever ingezet dienen te worden (Crevits, 2014).

Onderzoeksvragen

M.b.t. de omkadering in het gewoon basisonderwijs

- Wat is de impact van het nieuwe omkaderingssysteem de loopbanen van leerlingen? Hoe kan deze impact verklaard worden? Is het huidige systeem optimaal? Wat zijn (eventuele) verbeterpunten?

- Hoe werden deze middelen aangewend in de scholen? Wat is de rol van de verschillende actoren?

M.b.t. de omkadering in het voltijds gewoon secundair onderwijs

- Wat is de impact van de uren-leraar GOK op de loopbanen van leerlingen? Hoe kan deze impact verklaard worden? Hoe kunnen deze middelen geïntegreerd worden in de reguliere omkadering? Wat zijn (eventuele) verbeterpunten?

M.b.t. de werkingsmiddelen in het gewoon basis- en secundair onderwijs

- Wat is de impact van de SES-werkingsmiddelen op gelijke onderwijskansen?

3.1.2 State of the art

Elk financieringssysteem genereert (zowel gewenste als ongewenste) prikkels. Conceptueel-theoretisch kan agency theory gebruikt worden om de relatie tussen principaal (de financier, nl. de Vlaamse overheid) en agent (de ontvanger van de middelen, nl. de onderwijsverstrekker) te beschrijven. Een principaal-agent probleem wordt dikwijls gekenmerkt door verschillende (en soms conflicterende)

belangen, asymmetrische informatie en moeilijkheden bij het meten van de prestaties van de agenten (Eisenhardt, 1989a; Fama, 1980; Prendergast, 1999).

Financieringsmechanismen voor scholen worden opgesteld met specifieke ingebouwde prikkels om bepaalde beleidsdoelstellingen te realiseren, bv. het stimuleren van meer aandacht voor sociaal zwakkere leerlingen, aanmoedigen van diversiteit, ontmoedigen van 'cream skimming', etc. (Duncombe, Lukemeyer, & Yinger, 2008; Jacob & Ludwig, 2008; Johnson, 2004; Papke, 2008). Ook de systemen die in Vlaanderen gebruikt worden gaan uit van een vorm van compensatiefinanciering waarbij scholen met meer leerlingen uit kansengroepen meer middelen ontvangen omdat zij meer kosten hebben om deze leerlingen tot eenzelfde niveau te kunnen brengen dan scholen met kansrijkere leerlingen (Nicaise, 2006). In de literatuur over schoolfinanciering kadert dit in het principe van verticale gelijkheid. Verder evolueert het Vlaamse systeem ook naar meer horizontale gelijkheid, waarbij scholen met gelijkaardige schoolkenmerken (bv. ongeacht het net) op een gelijke manier worden gefinancierd (Levačić, 2008; Toutkoushian & Michael, 2007).

De financiering geeft ook prikkels met betrekking tot schoolgrootte (schaalvoordelen of schaalnadelen) en het al dan niet aanbieden van een (ruime) mix van vestigingsplaatsen, niveaus, graden, onderwijsvormen en richtingen (scope voor- of nadelen).

Specifiek voor Vlaanderen werd er eerder onderzoek naar schaal- en scopevoordelen gedaan door Debrabander and Vos (1992) en Smet and Nonneman (1998). Groenez, Juchtmans, Smet, and Stevens (2015) maakten een analyse van het financieringsmechanisme voor de werkmiddelen in het gewoon basis- en secundair onderwijs en Het Rekenhof (2015) analyseerde eveneens in een parallel onderzoek de werkbudgetten. Devos, Tuytens, Leysen, and Ysenbaert (2013) bestudeerden het bestedingspatroon van personeelsmiddelen in basis- en secundaire scholen voor de invulling van hun administratieve, beleids- en pedagogisch ondersteunende taken. Ooghe (2011a); Ooghe (2011b); Ooghe (2013); Bellens, Arkens, Van Damme, and Gielen (2013a) en Bellens, Arkens, Van Damme, and Gielen (2013b) analyseerden de effecten van de GOK-middelen op leerwinsten. Poesen-Vandeputte et al. (2012) maakten een balans van het evaluatieonderzoek van het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen. Poesen-Vandeputte and Nicaise (2015) onderzochten schoolprofielen in het basisonderwijs aan de hand van een aantal contextfactoren. Tot slot keken Juchtmans and Vandenbroucke (2013) naar de gelijke onderwijskansen op scholen.

Aangezien er in het kader van onderzoek naar impactmeting van SES-omkadering, GOK-uren of SES-werksmiddelen geen random toewijzing gebeurd is van scholen die wel additionele middelen krijgen en een controlegroep van scholen die geen bijkomende middelen krijgen, is het vanuit methodologisch oogpunt aangewezen om quasi-experimentele technieken te gebruiken om het mogelijk causaal effect te meten. State the art technieken in dit kader zijn bij voorbeeld difference in differences schattingen (Ashenfelter & Card, 1985), propensity score matching (Rosenbaum & Rubin, 1983) en regression discontinuity design (Lee & Lemieux, 2010; Van der Klaauw, 2008). We toetsen of de achterliggende assumpties voor deze modellen opgaan (bv. exogeniteit, afwezigheid van zelf-selectie, parallelle tijdstrendassumptie). Als dit het geval is, kunnen we de oorzakelijke invloed van de interventie schatten.

3.1.3 Aanpak

Voor dit onderzoek is het aangewezen om maximaal gebruik te maken van bestaande administratieve databanken (van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming) die beschikbaar zijn over het basis- en secundair onderwijs (databank met leerling- en schoolgegevens en personeelsdatabank). Om bijkomende socio-economische achtergrondkenmerken van leerlingen te bekomen, kan het nuttig zijn om deze bestanden verder aan te vullen met gegevens die verkregen kunnen worden door koppeling met het Datawarehouse Arbeidsmarkt en Sociale Bescherming (beheerd door de Kruispuntbank voor Sociale Zekerheid) of met de censusgegevens van ADSEI. Een eventuele koppeling, afbakening van de populatie en selectie van indicatoren zal gebeuren in samenspraak met OL 1.3. Bijkomend zullen ook relevante secundaire bronnen gebruikt worden (bv. verslagen van de GOK-controles door de inspectie).

Gelet op het feit dat de door de school gegenereerde basisomkadering in zeer grote mate zal overeenstemmen met de aanwending ervan in de school (er zijn slechts in beperkte mate overdrachten mogelijk), is het relatief goed identificeerbaar welke scholen hoeveel (bijkomende) middelen ontvangen hebben. Aangezien er voor de SES-lestijden geen minimumdrempel meer gehanteerd wordt (zoals bij de GOK-uren), is het mogelijk om de impact ervan te kwantificeren op een aantal uitkomstvariabelen door middel van bv. verschil-in-verschillen schattingen (Ashenfelter & Card, 1985) of propensity score matching (Rosenbaum & Rubin, 1983). Verder kan het ook nuttig zijn om (samen met OL 1.3) na te gaan of de personeelssamenstelling en het verloop ervan mogelijk verklaard kan worden aan de hand van de SES-indicatoren van scholen (zie bv. Poesen-Vandeputte and Nicaise (2015)).

De vragen naar de aanwending van de middelen en de rol van de verschillende actoren, kunnen best beantwoord worden door middel van kwalitatief onderzoek. Hierbij wordt geopteerd voor case studies (Eisenhardt, 1989b) van scholen, gebaseerd op diepte-interviews met diverse stakeholders per school (schooldirectie, schoolbestuur, leerkrachten). Deze case studies moeten inzicht verschaffen in het beleid van scholen en de aanwending van de middelen, rekening houdend met de context waarin elke school opereert.

De impactevaluatie van de SES-lestijden moet toelaten om na te gaan in welke mate de bestaande parameters van het mechanisme in staat zijn om de doelstellingen te realiseren. Het bestuderen van (theoretische) modellen rond financieringsmechanismen en de voorspelde impact ervan moet ook toelaten om, rekening houdend met de doelstellingen, het huidige mechanisme te evalueren en eventueel suggesties te formuleren voor bijsturing (in samenspraak met OL 1.3).

Thema 2: GOK-uren gewoon secundair onderwijs

Aangezien er in het secundair onderwijs drempelwaarden zijn opgelegd wat betreft het aantal leerlingen die moeten voldoen aan de GOK-criteria (10% voor de eerste graad en 25% voor de tweede en derde graad) om in aanmerking te kunnen komen voor GOK-uren, is het mogelijk om scholen die zich net onder of net boven deze drempelwaarde bevinden te vergelijken door middel van regressie discontinuïteitsdesign (Lee & Lemieux, 2010; Van der Klaauw, 2008). Hierbij zullen we experimenteren met zowel 'fuzzy' als 'sharp' discontinuity designs. Het onderscheid komt voort uit de nauwkeurigheid waarmee de toewijzing gebeurt is. Bovendien worden er ook robuustheidsanalyses voor verschillende bandbreedtes geschat, alsook placebo-schattingen met andere discontinuïteiten.

Thema 3: Werkingsmiddelen gewoon basis- en secundair onderwijs

Uit het evaluatieonderzoek van het nieuwe financieringsmechanisme voor de werkingsmiddelen van het leerplichtonderwijs is gebleken dat scholen die SES-middelen genereren niet noodzakelijk deze middelen ook effectief ontvangen. De werkingsmiddelen worden immers toegekend aan de schoolbesturen die deze middelen volgens zeer uiteenlopende principes en mechanismen (her)verdelen tussen jaren en/of scholen (Groenez et al., 2015). Dit heeft voor gevolg dat standaard statistisch-econometrische technieken om impact te meten (bv. verschil-in-verschillen, regressie discontinuïteit en propensity score matching) niet zo maar bruikbaar zijn aangezien we niet weten welke school effectief bijkomende middelen heeft ontvangen. Een bijkomende complicatie is dat scholen of schoolbesturen die meer SES-werkingsmiddelen ontvangen waarschijnlijk ook bijkomende SES-lestijden of GOK-uren ontvangen waardoor het moeilijk is om de impact van werkingsmiddelen af te zonderen van de impact van bijkomende omkadering. Gelet op deze beperkingen is een impactmeting op de volledige populatie van scholen waarschijnlijk niet haalbaar. Momenteel zien we wel twee mogelijkheden (die o.i. weliswaar ernstige beperkingen inhouden omdat ze gebaseerd zijn op specifieke subgroepen van scholen waardoor de resultaten waarschijnlijk moeilijk generaliseerbaar zullen zijn) die het mogelijk zouden kunnen maken om toch enigszins een impactmeting te doen van de werkingsmiddelen. Met andere woorden, voor deze twee mogelijkheden is de interne validiteit wel hoog (de mogelijke impact wordt waarschijnlijk juist en correct gemeten), maar de externe validiteit is laag (dus het is moeilijk om de resultaten voor andere situaties/subgroepen te veralgemenen). We zullen in eerste instantie deze twee pistes, verder uitwerken en grondig nagaan wat de mogelijkheden en beperkingen ervan zijn. Een eerste mogelijkheid is te focussen op éénpitters (schoolbesturen die maar één school onder zich hebben). Gelet op de één op één relatie, kunnen we veronderstellen dat er hier minder vertekening zal zijn tussen gegenereerde en ontvangen middelen. Een nadeel is echter dat het een zeer specifieke groep van scholen betreft (bv. het GO! wordt hierbij bij voorbaat uitgesloten) en dat de resultaten dus moeilijk generaliseerbaar zullen zijn. Een tweede mogelijkheid is om scholen te identificeren die in de survey die gehouden werd voor het evaluatie-onderzoek (Groenez et al., 2015) geantwoord hebben dat ze meer middelen ontvangen hebben naar aanleiding van het nieuwe financieringsdecreet en deze te vergelijken met scholen die geantwoord hebben dat ze niet meer middelen hebben ontvangen. Indien leerlingen van deze scholen opgevolgd worden (bv. schoolse

vertraging, ongekwalificeerde uitstroom) zou via propensity score matching onderzocht kunnen worden of de ontvangen SES-middelen een verklarende factor zijn. Ook hier dient echter beklemtoond te worden dat de steekproef relatief klein zal zijn en mogelijk vertekend.

3.1.4 Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen

Binnen het onderzoeksdomein zijn er synergiën in de uitwerking over de verschillende onderwijsniveau's heen. We doen in onderzoek voornamelijk beroep op quasi-experimentele methoden. Eenmaal de onderzoeker ingewerkt is in de administratieve data en het quasi-experimenteel onderzoek, kunnen de inzichten gebruikt worden voor het beantwoorden van de verschillende onderzoeksvragen.

Over onderzoekslijnen heen is er een verband met onderzoekslijn 1.3 (Gelijke onderwijskansenbeleid: verklarende inzichten). De cruciale vraag die daar beantwoord wordt is waarom Vlaanderen er niet in slaagt om de kloof tussen socio-economische groepen te verkleinen terwijl andere landen wel succesvol geweest zijn. In eerste instantie zien we volgende samenwerkingsverbanden: de afbakening van de populatie en selectie van bijkomende (i.e. niet uit databanken die onder het Ministerie van Onderwijs ressorteren) indicatoren (b.v. via KSZ of ADSEI) zal gebeuren in samenspraak met en gebruik makend van de aanwezige expertise inzake GOK/SES in OL 1.3. Verder wordt samengewerkt rond de impactmeting van GOK- en/of SES-omkadering en –werkingsmiddelen en rond het formuleren van alternatieven voor de financiering. Ook tijdens de interne seminars die SONO zal organiseren gaan we actief op zoek naar de dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen. De financiering van het onderwijsstelsel raakt immers zijdelings aan tal van onderzoekslijnen.

3.1.5 Timing en outputs

mijlpalen	Inhoud	output
30/09/2017	Thema 2: GOK-uren gewoon secundair onderwijs Wat is de impact van de uren-leraar GOK? Hoe kan deze impact verklaard worden? Hoe kunnen deze middelen geïntegreerd worden in de reguliere omkadering? Wat zijn (eventuele) verbeterpunten?	onderzoeksrapport
30/09/2018	Thema 3: Werkingsmiddelen gewoon basis- en secundair onderwijs Wat is de impact van de SES-werkingsmiddelen op gelijke onderwijskansen?	onderzoeksrapport
30/09/2019	Thema 1: Omkadering gewoon basisonderwijs Wat is de impact van het nieuwe omkaderingssysteem? Hoe kan deze impact verklaard worden? Is het huidige systeem optimaal? Wat zijn (eventuele) verbeterpunten?	onderzoeksrapport
31/08/2020	Thema 1: Omkadering gewoon basisonderwijs Hoe werden deze middelen aangewend in de scholen? Wat is de rol van de verschillende actoren?	onderzoeksrapport

3.1.6 Valorisatie

We voorzien voor deze onderzoekslijn diverse valorisatie-activiteiten. Deze zetten zowel in op een breed publiek, als op specifieke doelgroepen. We zijn er immers van overtuigd dat de onderzoeksresultaten voldoende gespecialiseerd gedissemineerd moeten worden om zo de boodschap correct en volledig uit te dragen naar de juiste stakeholders. Meer specifiek voorzien we volgende mogelijke valorisatie-activiteiten:

- Een Leuven Economisch Standpunt. Dit wordt breed gelezen, en wordt ook uitgestuurd naar media. Op die manier kan een breed publiek aangesproken worden.
- Een studiedag in het kader van beleidsvoerend vermogen van scholen. Dit doen de promotoren via LEER (Leuven Economics of Education Research) nu reeds twee jaar. Het doelpubliek zijn directies en codi's. Er zijn jaarlijks rond de 70 deelnemers. Financiering en omgaan met financiën zou hier ook een onderwerp op kunnen zijn. Ook een studiedag rond inschrijvingsbeleid en hoe daar mee om te gaan door scholen is een geschikt thema voor een studiedag rond beleidsvoerend vermogen van scholen.
- Een samenvatting van projectresultaten in 'Impuls voor onderwijsbegeleiding'. Deze valorisatie-activiteit spreekt een andere stakeholder aan dan de eerdere twee valorisatie-activiteiten. Het artikel, dat tevens een beleidssamenvatting zal zijn, wordt ook gepubliceerd op de website van het steunpunt en van LEER;

- Een korte screencast die op de site van SONO en LEER geplaatst wordt. Op die manier kunnen de resultaten visueel en aantrekkelijk worden voorgesteld.

3.1.7 Referenties

- Ashenfelter, O., & Card, D. 1985. Using the Longitudinal Structure of Earnings to Estimate the Effect of Training Programs. *The Review of Economics and Statistics*, 67(4): 648-660.
- Bellens, K., Arkens, T., Van Damme, J., & Gielen, S. 2013a. *Sociale ongelijkheid en ongelijkheid op basis van thuistaal inzake wetenschapsprestaties in het Vlaamse onderwijs. Veranderingen tussen 2003 en 2011 op basis van TIMSS, vierde leerjaar*. Leuven: SSL.
- Bellens, K., Arkens, T., Van Damme, J., & Gielen, S. 2013b. *Sociale ongelijkheid en ongelijkheid op basis van thuistaal inzake wiskundeprestaties in het Vlaamse onderwijs. Veranderingen tussen 2003 en 2011 op basis van TIMSS, vierde leerjaar*. Leuven: SSL.
- Crevits, H. 2014. *Beleidsnota 2014-2019 Onderwijs*. Brussel: Vlaamse Regering.
- Debrabander, K., & Vos, M. 1992. *Kostprijsanalyse van scholen in het lager en secundair onderwijs: vrij gesubsidieerd onderwijs*: Kath. Univ., Hoger Inst. voor de Arbeid.
- Devos, G., Tuytens, M., Leysen, C., & Ysenbaert, J. 2013. *Bestedingspatroon van personeelsmiddelen in basis-en secundaire scholen voor de invulling van hun administratieve, beleids-en pedagogisch ondersteunende taken*. Gent: UGent.
- Duncombe, W., Lukemeyer, A., & Yinger, J. 2008. The No Child Left Behind Act: Have Federal Funds Been Left Behind? *Public Finance Review*, 36(4): 381-407.
- Eisenhardt, K. M. 1989a. Agency Theory - an Assessment and Review. *Academy of Management Review*, 14(1): 57-74.
- Eisenhardt, K. M. 1989b. Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4): 532-550.
- Fama, E. F. 1980. Agency Problems and the Theory of the Firm. *The Journal of Political Economy*, 88(2): 288-307.
- Groenez, S., Juchtmans, G., Smet, M., & Stevens, C. 2015. *Analyse van het nieuwe financieringsmechanisme voor de werkmiddelen van scholen*. Leuven: KU Leuven.
- Jacob, B., & Ludwig, J. 2008. Improving Educational Outcomes for Poor Children. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*, No. 14550: 51.
- Johnson, P. 2004. Education Policy in England. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2): 173-197.
- Juchtmans, G., & Vandenbroucke, A. 2013. *10 jaar gelijke onderwijskansen op school: tussen trouw aan het beleid en aanpassingsvermogen*. Leuven: SSL.
- Lee, D. S., & Lemieux, T. 2010. Regression Discontinuity Designs in Economics. *Journal of Economic Literature*, 48: 281-355.
- Levačić, R. 2008. Financing Schools Evolving Patterns of Autonomy and Control. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2): 221-234.
- Nicaise, I. 2006. Onderwijsfinanciering in de 21ste eeuw: Efficiëntie en rechtvaardigheid. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 17: 509-519.
- Ooghe, E. 2011a. *De 'gelijke onderwijskansen (GOK)'-financiering: Werkt ze? Voor wie? En wat kunnen we er uit leren?* Leuven: KU Leuven.
- Ooghe, E. 2011b. *The impact of equal educational opportunity funds: a regression discontinuity design*. Leuven: KU Leuven.
- Ooghe, E. 2013. Leiden GOK-middelen tot leerwinsten? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2012(3): 377-382.
- Papke, L. E. 2008. The Effects of Changes in Michigan's School Finance System. *Public Finance Review*, 36(4): 456-474.
- Poesen-Vandeputte, M., & Nicaise, I. 2015. Rich schools, poor schools. Hidden resource inequalities between primary schools. *Educational Research*, 57(1): 91-109.
- Poesen-Vandeputte, M., Nicaise, I., Stevens, E., De Fraine, B., Van Praag, L., D'hondt, F., Stevens, P., Van Houtte, M., Juchtmans, G., & Blaton, L. 2012. *Tien jaar GOK-decreet. Balans van het evaluatieonderzoek van het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen*. Leuven: SSL.
- Prendergast, C. 1999. The Provision of Incentives in Firms. *Journal of Economic Literature*, 37(1): 7-63.
- Rekenhof. 2015. *Werkingsbudgetten voor het gewoon basis- en secundair onderwijs. Toekenning en aanwending*. Brussel: Rekenhof.
- Rosenbaum, P. R., & Rubin, D. B. 1983. The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1): 41-55.
- Smet, M., & Nonneman, W. 1998. Economies of scale and scope in Flemish secondary schools. *Applied Economics*, 30(9): 1251-1258.

- Toutkoushian, R. K., & Michael, R. S. 2007. An alternative approach to measuring horizontal and vertical equity in school funding. *Journal of Education Finance*: 395-421.
- Van der Klaauw, W. 2008. Regression–discontinuity analysis: a survey of recent developments in economics. *Labour*, 22(2): 219-245.

3.2 Onderzoekslijn 3.2: Evaluatie van het nieuw inschrijvingsbeleid

Promotor: Steven Groenez

Co-promotoren: Mike Smet, Kristof De Witte

3.2.1 Beleidsrelevantie en doelstellingen

De beleidsnota onderwijs (Crevits 2014) verwijst naar enkele kerndoelstellingen van het inschrijvingsbeleid. Het uitgangspunt is dat de vrije schoolkeuze gevrijwaard blijft. Daarnaast wil men segregatie tegengaan en dient het schoolkeuzeproces zowel naar ouders als naar scholen toe transparant en eenvoudig genoeg te zijn.

Het onderzoek wil op elk van deze punten de impact van het nieuwe beleid, dat ten vroegste op 1 september 2017 in werking treedt, nagaan. Een eerste vraag is of er een effect bestaat op de sociale mix in scholen. Waar een centraal aanmeldingsregister (CAR) wordt gebruikt gaan we na wat de impact is van ordeningscriteria als dubbele contingentering (indien ze gebruikt worden). We onderzoeken of de impact cumulatief is: leiden dalingen in segregatie tot grotere dalingen in volgende periodes, of neemt het effect af doorheen de tijd?

Zolang het nieuwe inschrijvingsbeleid niet volledig op punt staat, kan er ingezet worden op de verdere evaluatie van het huidige inschrijvingsbeleid en ex-ante evaluatief onderzoek. Op die manier kan het nieuwe inschrijvingsbeleid ten volle steunen op de inzichten uit de werking van het huidige beleid.

Een tweede vraag gaat in op de kwestie rond eenvoud en transparantie. Is het voor alle ouders duidelijk wat van hen verwacht wordt? Geven ouders hun ware voorkeuren op in een CAR en zijn de regels duidelijk? Menen ze dat het systeem gemanipuleerd kan worden?

Ten derde beschouwen we ook de impact op de vrije schoolkeuze. Hoeveel ouders bekomen een plaats in hun school van eerste voorkeur? Wat zou dit aantal geweest zijn onder alternatieve manieren van toewijzen? Mogelijks heeft een nieuw inschrijvingsbeleid eerder een herverdelingseffect: welke socio-economische groepen winnen en welke verliezen?

We vergelijken ook de impact van het nieuwe inschrijvingsbeleid met dat van het huidige beleid. Welke zijn de verschilpunten en hoe kunnen deze aan uitkomsten gelinkt worden?

3.2.2 State of the art

Met de hierboven gestelde onderzoeksvragen bevinden we ons op het kruispunt van de volgende onderzoeksgebieden of –thema's in de economische en sociologische literatuur: het meten van segregatie, sociale interactiemodellen, mechanism design, determinanten van schoolkeuze en desegregatiebeleid.

Rond het meten van segregatie bestaat een ruime literatuur. Massey & Denton (1988) gaven aan dat segregatie uit verschillende dimensies bestaat, waarvan de gelijke spreiding van leerlingen met een verschillende achtergrond over scholen de meest gebruikte is. In deze context werden heel wat indices ontwikkeld, die allemaal aan verschillende eigenschappen beantwoorden. Verschillende auteurs schoven andere eigenschappen, indices en decompositie-mogelijkheden naar voor (e.g. James & Taeuber 1985, Reardon & Firebaugh 2002, Hutchens 2004, Frankel & Volij 2011).

Over de vraag naar de impact van overheidsbeleid dat segregatie wil tegengaan bestaat weinig evidentie. In het boek *International perspectives on countering school segregation* (2011) wordt een overzicht geboden van de vele initiatieven in verschillende westerse landen, maar het ontbreekt aan structurele metingen van segregatie, en al helemaal aan de mogelijkheid om veranderingen toe te schrijven aan concrete beleidsmaatregelen. Voor Vlaanderen was dit tot recent ook het geval. In een context van vrije schoolkeuze zonder enige vorm van centralisatie in het inschrijvingsproces stond de overheid lange tijd weigerachtig tegen bindende initiatieven om segregatie tegen te gaan (Sierens 2011). Naar de impact van het systeem van dubbele contingentering (DC) gebeurde in de context van het huidige Steunpunt wel reeds onderzoek (Wouters & Groenez, 2015). De auteurs besluiten dat DC een effect heeft gehad op de verdeling van leerlingen over scholen. Zonder deze maatregel zou de schoolse segregatie hoger geweest zijn.

Op langere termijn hangt de impact van het inschrijvingsbeleid op de schoolsamenstelling en segregatie sterk af van de onderliggende segregatiedynamiek. Sociale interactiemodellen verklaren individuele keuzes aan de hand van keuzes van anderen (gekristalliseerd in verschillen in groepscompositie, zij het tussen buurten of tussen scholen). Wanneer individuen voorkeuren hebben om met andere individuen uit de eigen groep in de buurt te wonen of school te lopen, kunnen kleine (eventueel toevallige) schommelingen in groepscompositie aanleiding geven tot grotere veranderingen.

Eenvoudige theoretische kaders om dit soort gedrag te verklaren werden voor het eerst naar voren geschoven door Schelling (1971). Een overzicht van deze (grotendeels Amerikaanse) literatuur, met toepassingen op de Vlaamse onderwijscontext, is te vinden bij Wouters & Groenez (2014).

Bij deze theoretische kaders sluit een meer empirische literatuur naar de determinanten van schoolkeuze aan. Hieruit blijkt inderdaad dat mensen geneigd zijn de eigen groep op te zoeken, zo ook in het schoolkeuzeproces. Een eerste manier om dit te onderzoeken, is door expliciet naar voorkeuren voor schoolkenmerken te peilen in vragenlijsten (de zogenaamde *stated preferences*). Voor Vlaanderen wijzen Creten et al (2000) het opvoedingsklimaat en het imago van de school aan als de belangrijkste keuzefactoren. De (etnische) schoolsamenstelling lijkt nauwelijks een rol te spelen, maar het aandeel kinderen met een migratie-achtergrond is dan ook heel klein in hun sample. Met betrekking tot Brussel komen De Rycke & Swyngedouw (1999) net wel tot de conclusie dat etnische samenstelling belangrijk is en met name als proxy voor schoolkwaliteit wordt gebruikt. Nouwen & Vandenbroucke (2012) tenslotte, wijzen op verschillen in schoolkeuzeprocessen tussen hoge en lage sociaal-economische (SES) groepen, vooral in termen van selectiviteit. Een andere manier om het belang van schoolkeuzemotieven te kennen is ze te infereren uit geobserveerde keuzes (de zogenaamde *revealed preferences*). Hier bestaat steeds meer wetenschappelijk onderzoek rond, in het bijzonder voor de VS en het VK. Schoolcompositie lijkt daar een van de belangrijkste verklarende variabelen voor schoolkeuze (e.g. Glazerman 1998 Scheider & Buckley 2002, Hastings et al 2005, Bayer et al 2004) (voor een ruimer overzicht, zie opnieuw Wouters & Groenez (2014)). Voor Vlaanderen liggen de resultaten van een eerste onderzoek (Wouters & Groenez (lopend)) in lijn met internationale bevindingen. Er bestaat voornamelijk evidentie voor groepscompositie-effecten op vlak van opleidingsniveau en thuistaal. De schoolcompositie volgens inkomen speelt geen verklarende rol in de schoolkeuze (in het lager onderwijs). Etnische segregatie ligt ook een stuk hoger dan sociaal-economische segregatie (Wouters & Groenez 2013).

Bij het evalueren van het inschrijvingsbeleid is ook de *mechanism design* literatuur relevant. Dit onderzoek bekijkt op welke manieren uitkomsten (zoals het verkrijgen van een plaatsje op een school) tot stand komen, wat de effecten van de regels van een systeem op individueel (strategisch) gedrag zijn en hoe verschillende systemen met elkaar vergeleken kunnen worden. De problematiek van de schooltoewijzing is een klassieke toepassing van mechanism design. In het huidige inschrijvingsrecht wordt momenteel een toewijzingsmechanisme toegepast dat dicht staat bij wat in de literatuur als het *Gale-Shapley student optimal mechanism* of het *Deferred acceptance mechanism* bekend staat (Abdulkadiroglu & Soenmez 2003). Binnen de context van het Steunpunt werd reeds onderzocht hoe men in deze mechanismes een desegregatie-objectief kan inbouwen en welke afwegingen met vrije schoolkeuze dit inhoudt (Wouters & Groenez 2015).

3.2.3 Aanpak

We delen het onderzoekswerk voor deze themalijn op in werkpakketten. We geven deze hieronder zoveel mogelijk in volgorde van oplevering weer. Werkpakket 1 betreft de monitoring van segregatie (WP1). Werkpakket 2 betreft de evaluatie van het huidige inschrijvingsbeleid (WP2). Werkpakket 3, het meest omvangrijke deel, beschouwt het nieuwe inschrijvingsbeleid. We beschouwen enerzijds de impact op transparantie en eenvoud, samen met de communicatie naar de ouders (WP3.1) en anderzijds de impact op de sociale mix en de vrije schoolkeuze (WP3.2). Gezien de wenselijkheid om vooral wat betreft de communicatie zo snel mogelijk naar het beleid terug te koppelen, nemen we dit luik eerder op.

Werkpakket 1. De eerste oefening betreft het monitoren van de evolutie van segregatie. In eerste instantie bekijken we hoe de Hutchens (2004) index evolueert. Dit betreft een verderzetting van het werk uit het Steunpunt SSL (zie Wouters & Groenez 2013, 2014, 2015). Naast de evolutie van de segregatie (de mate waarin leerlingen van verschillende sociaal-economische achtergronden over de scholen zijn verspreid) ontwikkelen we ook een buurtindicator. Het doel is hier om na te gaan in welke mate de samenstelling van de scholen aansluit bij de samenstelling van de buurt (rond de scholen). Hoewel er een link bestaat tussen de segregatie-index en deze buurtindicator, vallen deze concepten niet samen. Vooral in kansarme gebieden met capaciteitstekort verwachten we meer inzicht te krijgen in de dynamiek van segregatie door deze twee instrumenten naast elkaar te gebruiken. We doen deze oefeningen voor het hele leerplichtonderwijs, al is de buurtindicator vooral relevant voor het basisonderwijs.

Werkpakket 2. Naast het monitoren van de segregatie maken we ook een meer definitieve evaluatie van het huidige inschrijvingsbeleid en het mechanisme van de dubbele contingentering (DC). Zolang

het nieuwe inschrijvingsbeleid niet volledig op punt staat, kan er ingezet worden op de verdere evaluatie van het huidige inschrijvingsbeleid en ex-ante evaluatief onderzoek. Gezien het nieuwe inschrijvingsbeleid enerzijds een antwoord wil bieden op de uitdagingen waarvoor het huidige beleid in het leven werd geroepen en anderzijds tegemoet wil komen aan de tekortkomingen van dat huidige beleid, zal er automatisch een grote overlap tussen evaluatie en ex-ante evaluatief onderzoek bestaan.

In een eerste evaluatie (Wouters & Groenez, 2015) kon het effect van DC slechts voor 1 (KO) of 2 schooljaren (LO) vastgesteld worden. Gezien het bestaan van voorrangsregels de impact van DC beperken in de eerste jaren na de invoering, is het noodzakelijk om het effect van DC over een langere periode te beschouwen. Voor het kleuteronderwijs, waar we de grootste impact kunnen verwachten, moet het mogelijk zijn om daar analyses voor twee schooljaren aan toe te voegen. Op het vlak van methodologie zijn er enkele punten waarop we, ten opzichte van de eerste analyse van het effect van DC, tot meer robuuste resultaten kunnen komen die het proces van desegregatie inzichtelijker maken.

- Ten eerste verfijnen we de notie van capaciteitsdruk door deze op schoolniveau te bepalen in plaats van op gemeenteniveau. Dit laat ons toe om de mechanismes voor desegregatie in kaart te brengen: hoe verschillen de scholen en gebieden waar desegregatie bereikt werd van de gebieden waar dat niet het geval was.
- Ten tweede gebruiken we niet enkel de variatie in capaciteitsdruk maar ook de variatie tussen LOP en niet-LOP gebieden, waar het beleid van dubbele contingentering respectievelijk wel en niet verplicht van toepassing is.
- Ten derde willen we ook explicieter controleren voor wijzigingen in woonsegregatie om het effect van het inschrijvingsbeleid beter te isoleren.

Voor de monitoring van segregatie en de evaluatie van DC baseren we ons op de data uit de leerlingendatabank. We maken gebruik van de registratie van leerlingen tot en met de februaritelling van 2016. Naar valorisatie toe richten we ons naar de steden met een capaciteits- en vooral een segregatieproblematiek (i.h.b. Gent, Antwerpen en Brussel). We analyseren dus niet enkel de globale impact (voor gans Vlaanderen) van het inschrijvingsbeleid, maar bekijken ook apart de lokale (stedelijke) context. Op die manier kunnen we die wijken en randvoorwaarden identificeren die onder het huidige beleid aanleiding geven tot een vermindering van de segregatie of net verantwoordelijk zijn voor het uitblijven van dit effect.

Werkpakket 3.1. Om de impact van het nieuwe inschrijvingsbeleid op transparantie en eenvoud te bepalen, nemen we vragenlijsten af van scholen en ouders. We selecteren een sample scholen die door het nieuwe inschrijvingsbeleid geïmpacted worden. We zien erop toe dat deze scholen representatief zijn. Kenmerken die hier een rol spelen zijn het onderwijsniveau, maar ook of de school vroeger tot een LOP-gebied behoorde en dus reeds eerder voorrangsregels naar sociale mix hanteerde. We zien ook toe op een voldoende representatie van scholen uit grootsteden (waar zich capaciteitsproblemen voordoen) en dunbevolkte gebieden. Met het oog op de uitdagingen voor de communicatie naar ouders streven we naar voldoende variatie in de aanwezigheid van kansarme ouders en middenveldorganisaties die eventueel de toeleiding van ouders naar scholen verzorgen. De vragenlijst wordt naar de scholen verstuurd na de aanmeldingsperiode in 2018, zodat scholen kunnen aangeven in hoeverre ze van ouders klachten of vragen ontvangen hebben over de nieuwe procedure.

Daarnaast richten we ons ook tot ouders die een school moesten kiezen onder het nieuwe inschrijvingsbeleid. We selecteren deze ouders met het oog op het bekomen van voldoende variatie, zowel naar individuele achtergrond als naar omgeving en scholen (cfr de kenmerken die voor de scholen in overweging genomen worden). We polsen bij de ouders naar begrip van het beleid. Zijn de basisintuïtie van het toewijzingssysteem en de leidende principes duidelijk, of bestaat daar onzekerheid over? Daarnaast onderzoeken we in hoeverre ouders hun ware voorkeuren aan het systeem opgeven. Hoe groot is de groep die (al dan niet terecht) denkt dat het nuttig kan zijn om strategische voorkeuren op te geven? We vragen ouders ook in te schatten of de scholen die zij opgeven overbevraagd zijn. We verwachten dat strategisch gedrag sterk door deze inschatting beïnvloed wordt en gaan na of ouders lokale capaciteitsdruk accuraat kunnen inschatten. Hoe minder dit het geval is, hoe problematischer strategisch gedrag wordt.

Een eerste afname gebeurt in het voorjaar van 2018, wanneer ouders hun schoolvoorkeuren voor het schooljaar 2018-2019 bekendmaken. Een tweede afname gebeurt in het voorjaar van 2019. We nemen deze vragenlijst dus meermaals af, om zo uit te maken of het inschrijvingsbeleid na 1 jaar inzichtelijker geworden is, en of eventuele weerstand afneemt eenmaal de voordelen van het nieuwe beleid duidelijk worden. Het contacteren van de ouders kan eventueel rechtstreeks gebeuren via het CAR. Indien dit niet mogelijk is werken we via lokale contactpersonen en stakeholders in het onderwijs.

Werkpakket 3.2. Naast transparantie en eenvoud bekijken we ook de impact van het nieuwe beleid op de sociale mix en de vrije schoolkeuze. Indien het gebruikte mechanisme opnieuw een zachte vorm van desegregerend werken (zoals DC in het huidige inschrijvingsbeleid) zou bevatten, kunnen we terugvallen op het onderzoeksdesign uit Wouters & Groenez (2015) (zie supra). Indien in het nieuwe inschrijvingsbeleid geopteerd wordt voor een centraal aanmeldingsregister (CAR), kunnen we (voor de betreffende gebieden) op een meer rechtstreekse manier de impact meten. Hiervoor is wel vereist dat uit deze data ofwel rechtstreeks ware voorkeuren gehaald kunnen worden (als het mechanisme ouders aanzet tot het opgeven van hun ware voorkeursordening) ofwel onrechtstreeks. Zo beschrijven Fack et al (2015) een procedure waarbij schoolvoorkeuren geïnfereerd kunnen worden wanneer ouders populaire scholen, waar ze weinig kans denken te maken op een plaats, weglaten uit hun voorkeursordening.

Aan de hand van deze data is het mogelijk simulaties te maken. We houden dan de voorkeuren van ouders en de schoolcapaciteit constant. Het meest voor de hand liggend is om de uitkomst van een mechanisme zonder aandacht voor desegregatie na te gaan. Iets minder voor de hand liggend is het om de uitkomst te reconstrueren die zich zou voorgedaan hebben in afwezigheid van een gecentraliseerd systeem. In dat geval is het ordeningscriterium chronologie en dienen we een veronderstelling te maken naar wie zich in welke scholen eerst zou inschrijven. De meest eenvoudige veronderstelling is om deze volgorde op basis van toeval te bepalen, al is een meer realistische werkwijze waarschijnlijk om er van uit te gaan dat ouders met een hogere SES zich gemiddeld genomen sneller inschrijven.

3.2.4 Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen

Het hierboven gepresenteerde onderzoek naar schoolse segregatie en de structurele inrichting van het onderwijs sluit aan bij onderzoekslijn 1.3 naar gelijke kansen. Zo blijft inschrijvingsbeleid een belangrijke pijler van het GOK-beleid, niet alleen omwille van het belang van desegregatie op zich, maar ook omdat (de)segregatie ceteris paribus een impact heeft op de onderwijsuitkomsten. Het beïnvloedt o.a. het 'sociaal kapitaal van de school'. De samenwerking zal niet rechtstreeks in termen van gezamenlijke onderzoeksvragen plaatsvinden, maar eerder via gezamenlijke betrokkenheid in éénzelfde coördinatieteam.

3.2.5 Timing en outputs

De volgorde van de mijlpalen wordt bepaald door de beschikbaarheid van de data en het moment waarop het nieuwe inschrijvingsbeleid ten vroegste ingang zal vinden.

Voor elk werkpakket voorzien we minstens 1 rapport. Voor WP3.2 voorzien we ook een wetenschappelijke paper. Gezien de directe beleidsrelevantie van de communicatie van het beleid naar de ouders, stellen we voor de eerste resultaten reeds tussentijds te presenteren, alvorens we een meer definitieve evaluatie maken van de impact van het nieuwe inschrijvingsbeleid op transparantie en eenvoud (op basis van de bevragingen voor 2 schooljaren). Ook voor de impact op de sociale mix voorzien we een eerste rapportering, enkel voor het eerste schooljaar, om aan het einde van het steunpunt een meer omvattende effectmeting (voor de drie schooljaren) uit te voeren.

mijlpalen	Inhoud	output
Februari 2017	WP1: Monitoring evolutie schoolse segregatie	Rapport
April 2017	WP2: Evaluatie huidig inschrijvingsbeleid	Rapport
Juni 2018	WP3.1: (Tussentijdse) evaluatie van het nieuwe inschrijvingsbeleid: communicatie	Presentatie
Januari 2019	WP3.2: Impact van het inschrijvingsbeleid op de sociale mix en de vrije schoolkeuze. Evaluatie na 1 jaar	Rapport
Juli 2019	WP3.1: Evaluatie van de invoering van het nieuwe inschrijvingsbeleid: communicatie, perceptie en werkpunten	Rapport
Oktober 2019	WP3.2: Impact van het inschrijvingsbeleid op segregatie	Wetenschappelijke paper
Juli 2020	WP3.2: Impact van het inschrijvingsbeleid op de sociale mix en de vrije schoolkeuze. Evaluatie na 3 jaar	Rapport

3.2.6 Referenties

- Abdulkadiroglu, A., & Soenmez, T. (2003). School choice: A mechanism design approach. *The American Economic Review*, 93(3), 729-747.
- Bagley, C., Woods, P. A., & Glatter, R. (2001). Rejecting schools: Towards a fuller understanding of the process of parental choice. *School leadership & management*, 21(3), 309-325.
- Bakker, J. T., Denessen, E., Peters, T., & Walraven, G. (2010). *International perspectives on countering school segregation*. Antwerpen/Apeldoors: Garant.
- Bayer, P., McMillan, R., & Rueben, K. S. (2004). What drives racial segregation? New evidence using census microdata. *Journal of Urban Economics*, 56(3), 514-535.
- Creten, H., Douterlungne, M., Verhaeghe, J.-P., & De Vos, H. (2000). Voor elk wat wils. Schoolkeuze in het basis- en secundair onderwijs. OBPWO-project 97.02.
- Crevits, H. (2014). *Beleidsnota Onderwijs 2014-2019*. Brussel: Vlaamse regering.
- De Rycke, L., & Swyngedouw, M. (1999). The value of concentration schools as appreciated by Moroccans, Turks, and unskilled Belgians in Brussels. *International Journal of Educational Research*, 31(4), 267-281.
- Fack, G., Grenet, J., & He, Y. (2015). Beyond truth-telling: Preference estimation with centralized school choice.
- Frankel, D., & Volij, O. (2011). Measuring school segregation. *Journal of Economic Theory*, 146(1), 1-38.
- Glazerman, S. M. (1998). School quality and social stratification: the determinants and consequences of parental school choice. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April 13-17, 1998)*.
- Hastings, J. S., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2005). *Parental preferences and school competition: Evidence from a public school choice program*. Tech. rep., National Bureau of Economic Research.
- Hutchens, R. (2004). One Measure of Segregation. *International Economic Review*, 45(2), 555-578.
- James, D., & Taeuber, K. (1985). Measures of Segregation. *Sociological Methodology*, 15, 1-32.
- Massey, D., & Denton, N. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social forces*, 67(2), 281-315.
- Nouwen, W., & Vandenbroucke, A. (2012). Oorzaken van segregatie in het basisonderwijs: een perceptiegestuurde marktwerking met ongelijke machtsposities van ouders en scholen. In *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal*. Garant.
- Reardon, S., & Firebaugh, G. (2002). Measures of multigroup segregation. *Sociological Methodology*, 32(1), 33-67.
- Schelling, T. (1971). Dynamic models of segregation. *Journal of mathematical sociology*, 1(2), 143-186.
- Schneider, M., & Buckley, J. (2002). What do parents want from schools? Evidence from the Internet. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 133-144.
- Sierens, S., Mahieu, P., & Nouwen, W. (2011). International perspectives on countering school segregation. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peeters, & G. Walraven (Eds.). Garant.
- Wouters, T., & Groenez, S. (2013). *De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen. Een analyse voor de schooljaren 2001-2002 tot 2011-2012*. Tech. rep., Leuven: Steunpunt SSL.
- Wouters, T., & Groenez, S. (2014). *Relatieve groepsgrootte, nulscholen en de interpretatie van segregatie-indices*. Tech. rep., Leuven: Steunpunt SSL.
- Wouters, T., & Groenez, S. (2014). *School choice and segregation: explanatory models*. Tech. rep., Leuven: Steunpunt SSL.
- Wouters, T., & Groenez, S. (2015). *Overheidsbeleid en schoolse segregatie*. Tech. rep., Leuven: Steunpunt SSL.

3.3 Onderzoekslijn 3.3: Studiekostenmonitor: afname en analyses

Promotor: Steven Groenez

Co-promotoren: Mike Smet, Kristof De Witte

3.3.1 Beleidsrelevantie en doelstellingen

De overheid besteedt aanzienlijke bedragen aan het onderwijs. Daarnaast heeft deelname ook voor de deelnemer een duidelijke kost. Bovendien blijkt uit voorgaand onderzoek dat deze studiekosten zich volgens een geheel eigen dynamiek ontwikkelen. Opdat instrumenten van studiefinanciering (studietoelagen) voldoende afgestemd blijven op de werkelijke studiekosten, is het dan ook noodzakelijk om regelmatig een betrouwbare schatting van de studiekosten te maken.

Sinds de laatste studiekostmetingen hebben zich belangrijke wijzigingen voorgedaan in het onderwijslandschap en de relevante regelgeving. In het hoger onderwijs was er naast de invoering van de bachelor-master structuur ook sprake van een flexibilisering van de toegang, het curriculum, de leeromgeving en de organisatie. In een creditsysteem worden de studietoelagen gekoppeld aan behaalde studiepunten en -voortgang. In het academiejaar 2013-2014 werden de academische bachelor - en masteropleidingen geïntegreerd in de universiteiten (met uitzondering van een aantal opleidingen). Wat het HBO5 betreft, werd de samenwerking tussen hogescholen en centra voor volwassenonderwijs (CVO's) verankerd. Voorlopig blijft de financiering van het hoger beroepsonderwijs echter binnen het kader van het volwassenenonderwijs, waar geen studietoelagen mogelijk zijn.

Binnen het basisonderwijs werd met het decreet kostenbeheersing van 2007 een concrete invulling gegeven aan het principe van de kostenloosheid. Vanaf het schooljaar 2007-2008 geldt een limitatieve lijst (OD/ET-lijst) van onderwijskosten die gepaard gaan met het nastreven van de ontwikkelingsdoelen en het bereiken van de eindtermen en die dus kosteloos ter beschikking moeten zijn voor de kinderen. Om scholen toe te laten aan kostenbeheersing te werken, werd een belangrijke verhoging van de werkmiddelen van scholen doorgevoerd. Tegelijk werd hieraan een maximumbijdrage voor ouders gekoppeld, de zogenaamde dubbele 'maximumfactuur'. Kosten die buiten de kostenloosheid en de dubbele maximumfactuur vallen, kunnen door de school aan ouders doorgerekend worden, mits opname in de bijdrageregeling en mits de kostprijs voor de ouder in verhouding is tot de geleverde prestatie door de school. Bovendien kunnen ouders, met de invoering van het nieuwe decreet studiefinanciering, ook een beroep doen op studietoelagen in het basisonderwijs.

Als sluitstuk werd in het decreet op de studiefinanciering van 2007 gestipuleerd dat de Vlaamse Regering minstens om de vijf jaar onderzoekt of de werkelijke kosten voor het onderhoud van de leerling en de student in het door hem gevolgde onderwijs aansluiten bij de uitgekeerde bedragen van de toelagen.

Empirisch verzamelde data over de hoogte van de studiekosten laten dan toe na te gaan in welke mate de grote spreiding die op het niveau van individuele leerlingen in de studiekosten bestaat, kan worden toegewezen aan elementen waar beleidsmatig in te grijpen valt, zoals op het niveau van de opleiding, het studiegebied, de studierichting en de instelling, dan wel aan andere factoren zoals smaakverschillen, waar beleidsoptreden overbodig is.

- Zo geven de verschillen in studiekosten die toegewezen kunnen worden aan de studiegebieden en opleidingen informatie voor een eventuele bijsturing van de werkmiddelen die aan de respectievelijke onderwijsniveau's/studiegebieden/-richtingen worden toegekend.
- De verschillen in studiekosten die toegewezen kunnen worden aan instellingen leveren informatie op voor de kostenbeheersing en het principe van de redelijke kostprijs voor de bijdrageregeling.

Verder levert een opsplitsing van de studiekosten naar de rubrieken vermeld in de omzendbrief Bao/2007/05 (kostenbeheersing in het basisonderwijs) informatie op die nuttig is voor

- een actualisering van de OD/ET-lijst, en kan gebruikt worden om het onderscheid tussen OD/ET en "verlevendiging" te verduidelijken.
- de evaluatie van de omvang van de dubbele maximumfactuur, de bijdrageregeling en de basisuitrusting

Daarnaast kan ook nagegaan worden hoe specifieke kostenrubrieken zijn geëvolueerd, bv. of de ICT-gebonden uitgaven zijn toegenomen en hoe de omvang van de fondsenwerving door ouderverenigingen geëvolueerd is.

De kennis van de evolutie in de studiekosten is ook van belang voor de kostenbeheersing in het secundair onderwijs. Zo is kennis van de studiekosten in de 1° graad van het secundair onderwijs nuttig

in de discussie over de invoering van een maximumfactuur voor de 1^o graad. In het niet-leerplichtonderwijs kunnen studiekosten een rol spelen in de participatiebeslissing en de studiekeuze van de individuen. Daarnaast is informatie over de studiekosten in het HBO5 en de diplomagerichte opleidingen in het VWO noodzakelijk om de beleidsintentie om hiervoor studietoelagen in het leven te roepen, waar te maken.

Tot slot worden studiekostencijfers ook aangewend buiten het onderwijs. Zo zijn ze erg relevant om de hoogte van het bestaansminimum voor een ouder met kinderen aan af te toetsen en tot op zekere hoogte geldt hetzelfde m.b.t. alle vervangingsuitkeringen. Ze worden ook regelmatig gehanteerd bij echtscheidingen, o.m. met het oog op het bepalen van de hoogte van de alimentatie. Ten slotte is het niet ondenkbaar dat de hoogte van studiekosten een rol kan spelen in de discussie over de hoogte van de schoolpremie en het evenwicht tussen universaliteit en selectiviteit in de toekomstige Vlaamse kinderbijslag.

Onderzoeksvragen.

1. Wat zijn de private kosten die verbonden zijn aan onderwijsdeelname op verschillende onderwijsniveau's?
2. Hoe ziet de samenstelling van die kosten eruit? Wat is de omvang van de eigenlijke 'studiekosten' en van de 'andere' uitgaven?
3. In welke mate verschillen de kosten in functie van
 - de opleidingskenmerken zoals bv. het niveau, de studiegebieden en –opleidingen en leerjaren?
 - specifieke instellingskenmerken zoals bv. de instellingsgrootte, verstedelijkingsgraad, net, het aanbod en de socio-economische samenstelling van de schoolbevolking?
 - gezinskenmerken zoals bv. de sociaal-economische status, aantal kinderen, rang van het kind in het gezin, één-oudergezinnen versus twee-oudergezinnen?
4. Wat is de evolutie van de studiekosten over de tijd heen?

3.3.2 State of the art

Jaarlijks worden er door de gemeenschap aanzienlijke bedragen aan het onderwijs besteed. Nochtans is het voor ouders geenszins gratis om hun kinderen te laten deelnemen aan onderwijs. Zo werd voor het schooljaar 2005-2006 geschat dat de gemiddelde studiekosten in het gewoon basisonderwijs in Vlaanderen circa 327 euro bedroegen (Bollens & Poesen-Vandeputte 2007). Voor het schooljaar 2006-2007 werden de gemiddelde studiekosten in het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen geschat op 979 euro (Poesen-Vandeputte, M. & Bollens 2008). In het Eurostudent onderzoek tenslotte werden de kosten voor studenten hoger onderwijs in 2008-2009 geschat op meer dan 6000 Euro per jaar (Wartenbergh 2009).

Wanneer men deze bedragen vergelijkt met de geschatte studiekosten in vroeger onderzoek (Francken e.a. 1983; Denys & Cossey 1987; Van Hooreweghe e.a. 1989; Bollens e.a. 2000; Fripont & Bollens 2001; Groenez & Bollens 2001) blijkt bovendien dat gedurende de beschouwde periode de studiekosten aanzienlijk sneller toenamen dan wat kon worden verwacht op basis van de stijging van het algemeen prijspeil. De evolutie van de studiekosten kende gedurende deze periodes met andere woorden een geheel eigen dynamiek. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn wijzigingen in technologische evoluties (ICT, telecommunicatie, ...), wijzigingen in de welvaart en veranderingen in didactische inzichten. Dit betekent dat een loutere indexering van de laatst beschikbare schatting van de studiekosten na verloop van een aantal jaren mogelijk leidt tot een aanzienlijke onderschatting van de werkelijke studiekosten. Het is daarom periodiek noodzakelijk data te verzamelen over de inhoud van de studiekostenkorf en de hoogte van de daaraan verbonden studiekosten. Bij de afbakening van de studiekost vertrekken we van de kostenrubrieken zoals afgebakend in de studiekostenmonitor. Onder private studiekosten verstaan we **alle kosten die een onderwijsgebruiker zelf maakt in het kader van het volgen van het onderwijs**. Grosso modo kunnen private studiekosten worden ingedeeld worden in 4 verschillende categorieën, al naargelang de aard van de studiekost: directe kosten, ruime studiekosten, leefkosten, andere kosten en indirecte kosten.

Strikte studiekosten: Het gaat hier om goederen en zaken die niet uit de gewone werkingsmiddelen van het onderwijs worden gefinancierd en waarover er (nochtans) binnen de onderwijswereld een ruime consensus bestaat dat ze nodig zijn om op een correcte, volwaardige manier deel te nemen aan het onderwijs. Als een kind geen schriften heeft, kan het niet leren schrijven, als het geen boekentas heeft, kan het zijn/haar boeken niet mee naar school brengen.

Voorbeelden: duurzame en niet-duurzame schoolartikelen, kleding specifiek nodig voor de studie, inschrijvingsgeld,...

Ruime studiekosten: Ruime studiekosten zijn kosten die men niet zou maken als men niet zou deelnemen aan het onderwijs maar die anderzijds toch niet nodig zijn om de studie te kunnen volgen en soms zelfs niets te maken hebben met de studie zelf. Ruime studiekosten omvatten onder meer kosten met een facultatief karakter of kosten die het gevolg zijn van een sociale verplichting.

Voorbeelden: facultatieve uitstappen, opvang, kranten, ...

Leefkosten: Leefkosten komen grosso modo neer op de volgende rubrieken: kosten voor voeding, onderdak/huisvesting, ontspanning, medische kosten, en vervoerskosten. Dit type kosten wordt doorgaans ook gemaakt wanneer men niet deelneemt aan het onderwijs.

Indirecte kosten: De indirecte kost in het niet-leerplichtonderwijs bestaat uit de opportuniteitskost van de gespendeerde uren zoals de bijgewoonde lessen, de studie-uren, de verplaatsingsuren, de combinatie met de werksituatie (minder gaan werken) en het belang van alternatieve tijdsbesteding.

Voor elk van de onderwijsniveaus werd in de monitor ook een studiekostenrubricering uitgewerkt. De studiekostenrubricering is een meer verfijnde oplijsting van de verschillende typen studiekosten die een onderwijsgebruiker zou kunnen maken op een bepaald onderwijsniveau. Aan de hand van de studiekostenrubrieken en voorbeelden, wordt binnen de studiekostenrubricering een zo exhaustief mogelijk overzicht gegeven van de korf van goederen en diensten waarvoor onderwijsgebruikers op een bepaald onderwijsniveau studiekosten zouden kunnen maken. De classificatie van studiekosten onder studiekostenrubrieken en categorieën, is van belang voor de studiekostenmonitor, gezien ze zinvolle vergelijkingen van bepaalde typen kosten tussen verschillende onderwijsniveaus, studiegebieden en opleidingen mogelijk maakt.

3.3.3 Aanpak

In dit onderzoek wordt vertrokken van de resultaten van de studiekostenmonitor waarin voor 8 verschillende onderwijsniveaus (gewoon en buitengewoon BaO en So, Hoger onderwijs en Hoger beroepsonderwijs, Deeltijds beroepssecundair onderwijs en de diplomagerichte opleidingen in het volwassenenonderwijs) aangepaste instrumenten ontwikkeld en getest werden.

De verschillende opbouw in de opleidingsstructuur van de onderwijsniveaus heeft een impact op de aanpak. Voor onderwijsniveaus die lineair georganiseerd zijn (gewoon en buitengewoon BaO en So) kan de kost per jaar bevraagd worden. De kost van de opleiding is dan de som van de kosten verbonden aan de verschillende jaren, voor een onderwijsgebruiker de opleiding voor de eerste keer aanvat.

Daarentegen zijn hoger onderwijs en het hoger beroepsonderwijs modulair opgebouwd. De trajecten die onderwijsgebruikers volgen zijn flexibel en individueel. Voor modulaire opleidingen wordt de kost van een opleiding bepaald aan de hand van som van de kosten van de opleidingsonderdelen in het normatieve modeltraject. Daarbij wordt uitgegaan van een standaardtraject waarbij de student alle opleidingsonderdelen van de opleiding éénmaal opneemt en aflegt dus in principe de opleiding via het modeltraject afgelegd. Dit impliceert dus dat de student geen geïndividualiseerd traject volgt waarbij er vrijstellingen worden verleend, opleidingsonderdelen worden herhaald en/of het traject versneld of vertraagd wordt doorlopen.

Wat de bevragingmethode betreft biedt een dubbel bevragingsmoment (enquête en follow-up enquête) de mogelijkheid om nauwkeurigheid en hoge respons te combineren. Idealiter gebeurt de eerste bevraging kort na het eerste zwaartepunt van de studiekosten in het begin van het opleidingsjaar. Een vervolgbefragung (follow-up) brengt vervolgens de kosten in kaart die men in het begin van het schooljaar niet kon registreren, omdat ze nog onduidelijk of onvoorspelbaar waren. Door toekomstige respondenten reeds in het begin van het opleidingsjaar – dus voor het maken van de eerste studiekosten- te informeren over de afname van de studiekostenmonitor, kan de accuraatheid van de gegevens verbeterd worden.

A) Gewoon en buitengewoon voltijds basis en secundair onderwijs (schooljaar 2018-19)

De informatieverzameling voor dit studiekostenonderzoek gebeurt d.m.v. twee verschillende enquêtes: de ene met als doelgroep directies van de instellingen, de tweede met als doelgroep ouders met kinderen in het gewoon en buitengewoon basis en secundair onderwijs.

De informatie die we van de instellingen nodig hebben, omvat:

- de omvang en de samenstelling van de studiekosten voor de ouders;
- een aantal schoolkenmerken en elementen van het schoolbeleid die relevant kunnen zijn voor de omvang van de studiekosten voor ouders. Het betreft informatie over:
 - de samenstelling van het globale schoolaanbod (o.a. het aanbod van buitenschoolse activiteiten, het aanbod van extra-murosactiviteiten tijdens de lesuren);
 - de schoolstructuur (schoolgrootte volgens aantal leerlingen, aantal vestigingsplaatsen);
 - elementen van het schoolbeleid (maatregelen ten gunste van minderbegoede gezinnen, fondsenwerving, profiel van de school naar 'doelgroep leerlingen' zoals migranten, kansarmen, ...);
 - elementen van de schoolomgeving (sociale voordelen).

De informatie die we van de ouders nodig hebben, omvat:

- de omvang en de samenstelling van de studiekosten voor de ouders;
- een aantal gezinskenmerken die relevant kunnen zijn voor de omvang van de studiekosten

De informatie van de directies wordt ingewonnen via een online bevraging door middel van een gestandaardiseerde vragenlijst. De bevraging van ouders in de geselecteerde scholen waarvan ook de directie bevraagd wordt, gebeurt tevens online, - aan de hand van een gestandaardiseerde vragenlijst. Vanuit de directie-enquête weten we hoe de samenstelling van het schoolaanbod (bv. schoolbus, warme maaltijden, schooluitstappen, ...) eruit ziet, wat de school gratis ter beschikking stelt, tot welke uitgaven zij de ouders verplichten en welk de omvang is van deze uitgaven en welke uitgaven facultatief zijn met hun respectievelijke omvang. Al deze informatie wordt per kostenrubriek en per afzonderlijk leerjaar (type en/of opleidingsvorm in buitengewoon onderwijs) opgevraagd. Via de bevraging van de ouders weten we welke uitgaven de ouders doen en hoeveel deze uitgaven bedragen.

De bevraging van de ouders gebeurt aan de hand van twee vragenlijsten: een vragenlijst waarin de studiekosten in de loop van de maanden september en oktober worden bevraagd en een follow-up enquête op het einde van het schooljaar over de kosten die voor de ouders niet voorzienbaar waren of niet voorzien werden bij de aanvang van het schooljaar (bv. kosten verbonden aan uitstappen, meerdaagse reizen, ...).

Het tijdstip van de bevraging, begin november, is met name interessant omdat ouders bij het begin van een nieuw schooljaar veel moeten uitgeven aan allerhande schoolbenodigdheden. Begin november liggen deze uitgaven nog fris in het geheugen.

In de bevraging hebben we informatie nodig op twee niveaus: op het niveau van de scholen (voor informatie over de schoolkenmerken en het schoolbeleid) en op het niveau van de ouders (voor gezinskenmerken en de schooluitgaven). Voor de volledige informatie over de variatie in de private studiekosten zijn de beide niveaus belangrijk.

Daarom werd geopteerd voor een tweetrapssteekproef. In een eerste trap worden een aantal scholen geselecteerd per onderwijsniveau. De tweede trap betreft een selectie van klassen uit de steekproefscholen uit de eerste trap. Binnen elke school wordt aan de directie gevraagd de link naar de online enquête te versturen naar de ouders van de leerlingen in welbepaalde klassen. Bij de selectie van studierichtingen wordt vooral rekening gehouden met de populariteit van de studierichting, indien nodig aangevuld met studierichtingen met atypische (verwacht dure en goedkope) kosten.

Aangezien eerder onderzoek aantoonde dat schoolkenmerken een invloed hadden op de studiekost, wordt bij de selectie van scholen in de eerste trap gestratificeerd volgens enkele schoolkenmerken, zoals onderstaand weergegeven.

gewoon		buitengewoon	
basis	secundair	basis	secundair
onderwijsnetten	onderwijsnetten	onderwijsnetten	onderwijsnetten
schoolgrootte	schoolgrootte	schoolgrootte	schoolgrootte
	Onderwijsaanbod studierichtingen	Onderwijsaanbod (types)	Onderwijsaanbod (opleidingsvormen)

Na het trekken van de steekproef van scholen wordt per school nagegaan wat het aandeel is van ses-leerlingen. Scholen met hoge aantikpercentages krijgen de optie om schriftelijke vragenlijsten op te

vragen om zo de respons bij deze doelgroep te stimuleren. De volgende tabel biedt een overzicht van de beoogde respons.

		gewoon		buitengewoon	
		bas is	secun dair	basis	Secun dair
Luik 1 bevraging van directies	Beoogde netto respons (# scholen)	60	100	30	30
	Beoogde netto respons (# klasgroepen)	540	1000	120	240
Luik 2 ouderbevraging	Beoogde netto respons	150 0	3000	360	720
	Beoogde recruitering voor luik 3	750	1500	180	360
Luik 3 follow up ouderbevraging	Beoogde netto respons	375	750	90	180

B) Hoger onderwijs en hoger beroepsonderwijs (academiejaar 2017-18)

In het modulair opgebouwde hoger onderwijs en hoger beroepsonderwijs wordt een andere werkwijze toegepast. Voor modulaire opleidingen dient de kost van een opleiding bepaald te worden aan de hand van som van de kosten van de opleidingsonderdelen in het normatieve modeltraject.

Nu zal de registratie van de kosten op het niveau van de aparte opleidingsonderdelen de bevragsingslast van de respondenten enorm verhogen. Om deze bevragsingslast enigszins te beperken dient er binnen de bevraging een koppeling gemaakt te worden tussen de respondent en zijn opgenomen opleidingsonderdelen. De integratie van de individuele opleidingsonderdelen binnen de studiekostenmonitor kan gebeuren op verschillen wijzen en is afhankelijk van de informatie die reeds centraal bij de administratie of bij de onderwijsinstellingen aanwezig is (cfr. Studiekostenmonitor). Bij zo'n werkwijze dient aan studenten in een eerste fase gevraagd te worden of zij willen meewerken aan het onderzoek, om het vervolgens in een tweede fase de eigenlijke survey te sturen waarin hun individueel studieprogramma is opgenomen. Het is echter hoogst onzeker of alle instellingen bereid zouden zijn mee te werken aan een zo'n koppeling.

Een alternatieve, meer werkbare, werkwijze bestaat erin om te de uitgewerkte modeltrajecten voor de opleidingen en de daarin onderscheiden fasen als basis te nemen. Dan dient de respondent enkel aan te geven in welke fase van het traject hij/zij opleidingsonderdelen opneemt samen met het aantal studiepunten voor verplichte en keuzevakken (binnen elke fase). Daarnaast wordt de student ook gevraagd voor welke onderdelen hij/zij een vrijstelling heeft. Deze werkwijze vereist dat elke individuele deelnemer geïnformeerd is over de positie van de opleidingsonderdelen in het voor die opleiding uitgetekende modeltraject. Binnen de bevraging wordt de respondenten gevraagd om de strikte en ruime studiekosten toe te wijzen aan de fase waarin de opleidingsonderdelen behoren in het modeltraject, samen met het onderscheid of deze kosten gemaakt werden voor verplichte- dan wel keuzevakken. Studenten die opleidingsonderdelen herhalen, wordt gevraagd de kosten voor deze onderdelen niet te rapporteren, maar enkel de kosten van die opleidingsonderdelen die ze voor de eerste maal opnemen.

De kost van de opleiding wordt dan bepaald als de kost van de verschillende fasen in het modeltraject. De kost van een fase in het modeltraject wordt berekend op basis van de informatie die deelnemers hebben opgegeven over de kost per studiepunt van de opleidingsonderdelen die ze opgenomen hebben binnen deze fase. Voor sommige deelnemers kan dit de volledige fase zijn, voor andere deelnemers zal dit slechts een gedeeltelijke fase zijn.

Kunnen de studiekosten per fase dan niet vertekend zijn, indien de opname van dure (of goedkope) opleidingsonderdelen door veel studenten wordt uitgesteld? Stel dat studenten die opleidingsonderdelen opnemen in fase 2 en fase 3 uit fase 3 vooral de minder dure opleidingsonderdelen opnemen. Dan zal de totale studiekost voor fase 3 onderschat worden, indien er relatieve ondervertegenwoordiging is van andere studenten die wel kosten rapporteren voor die duurdere opleidingsonderdelen.

Merk op dat generatiestudenten altijd fase 1 van het modeltraject opnemen. De kost van de eerste fase wordt dan ook uitsluitend op basis van de informatie van de generatiestudenten berekend. Daarnaast wordt bij de verwerking ook rekening gehouden worden met de omvang van de opgenomen studiepunten in elke fase. Wanneer er voor bepaalde instellingen en opleidingen voldoende

respondenten zijn met een volledig traject, dan worden de kosten berekend op basis van de door hen verstrekte informatie. Tot slot willen we aangeven dat stagekosten en uitstappen aparte rubrieken zijn in de bevraging.

In het HO en HBO werken we dus niet met een voorselectie van instellingen en opleidingen maar willen we open rekruteren. Aan elke instelling wordt gevraagd een link naar de online-bevraging aan de studenten te bezorgen. In de enquête zelf worden via een aantal filtervragen bepaalde groepen uitgesloten van deelname (geen examencontracten of creditcontracten, geen banaba of manama).

Het is dan ook belangrijk dat de bevraging gebeurt op het moment dat het individueel studieprogramma ingediend is. De eigenlijke bevraging gebeurt in 2 fasen, in november wordt luik 1 van de studentenbevraging uitgezet, in mei wordt dit gevolgd door een follow-upbevraging.

C) Deeltijds beroeps secundair onderwijs (schooljaar 2018-19) en de diplomagerichte opleidingen in het secundair volwassenenonderwijs (academiejaar 2017-18)

Voor het deeltijds beroepssecundair onderwijs en diplomagerichte opleidingen binnen het secundair volwassenenonderwijs wordt een andere piste gevolgd. Hier zullen zowel de instellingen als de lerenden bevragd worden om zoveel mogelijk betrouwbare gegevens te verzamelen, en de respons zo hoog mogelijk te houden. Zowel in het DBSO als in het SVWO beogen we een netto steekproefgrootte van 20 instelling-opleidingen (10 opleidingen in elk 2 instellingen).

In de eerste fase zullen de instellingen telefonisch aangezocht worden voor deelname aan het onderzoek. Vervolgens wordt in overleg met de instelling besproken voor welke 2 opleidingen de studiekosten voor het gehele opleidingstraject in kaart worden gebracht. Samen met de instelling wordt een bevragingsplan en een concrete timing opgesteld. De eerste bevraging (bij de instelling) vertrekt dus van de bestaande informatie bij de instelling en bevat studiekosten die vallen onder de categorie "strikte studiekosten". Onder strikte studiekosten vallen de kosten die door de instelling (CDO, CVO) worden aangerekend aan de leerlingen of cursisten (drukwerk, uitstappen, inschrijvingsgeld, etc.). Bij deze bevraging van de instelling worden ook een aantal instellingskenmerken en elementen van het instellingsbeleid bevragd die relevant kunnen zijn voor de omvang van de studiekosten voor de lerende. Het betreft informatie over:

- de instellingsstructuur (aantal leerlingen);
- elementen van het instellingsbeleid (maatregelen ten gunste van minderbegoede gezinnen, fondsenwerving, profiel van de school naar 'doelgroepleerlingen' zoals migranten, kansarmen, ...);
- elementen van de instellingsomgeving (sociale voordelen).

Vervolgens wordt, per instelling en opleidingsonderdeel, en vertrekkend van de verstrekte info uit de eerste fase een sjabloon uitgewerkt om een overzicht van de kosten te kunnen voorleggen aan de cursist (en haar/zijn ouders). De lerenden (en haar/zijn ouders) kunnen dit overzicht van de strikte studiekosten vervolgens aanvullen. Daarnaast zullen ook de andere kostencategorieën bevragd worden: ruime studiekosten, leefkosten, andere kosten, etc. De bevraging wordt zo laagdrempelig mogelijk opgesteld en wordt schriftelijk afgenomen om een betrouwbare respons en resultaten te garanderen. Aan de instelling wordt gevraagd de afname van de tweede bevraging te faciliteren, indien mogelijk door integratie van de resultaten van deze bevraging in de lessen PAV.

		DBSO	SVWO
Luik 1 bevraging van directies	Beoogde netto respons (# scholen)	10	10
	Beoogde netto respons (# modules)	100	100
Luik 2 ouderbevraging	Beoogde netto respons	500	500

3.3.4 Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen

Thema 3.1 financiering in het basis en secundair onderwijs: Na analyse van de studiekosten in het basis en secundair onderwijs geven de verschillen in studiekosten die toegewezen kunnen worden aan de studiegebieden en opleidingen informatie voor een eventuele bijsturing van de werkingsmiddelen die aan de respectievelijke onderwijsniveaus/studiegebieden/-richtingen worden toegekend.

Themalijn 1 loopbaan van lerenden: Na de bepaling van de studiekosten in het gewoon voltijds secundair onderwijs kan nagegaan worden wat de relatie is tussen de gemiddelde studiekosten per studiegebied/-richting en studiekeuze naar individuele leerlingenkenmerken (SES en thuistaal).

3.3.5 Timing en outputs

mijlpal en	Inhoud	output
10/ 2018	Studiekosten in de diplomagerichte opleidingen in het secundair volwassenenonderwijs	onderzoeksrapport t
12/ 2018	Studiekosten in het hoger onderwijs	onderzoeksrapport t
05/ 2019	Studiekosten in het hoger beroepsonderwijs	onderzoeksrapport t
09/ 2019	Studiekosten in het deeltijds beroepssecundair onderwijs	onderzoeksrapport t
12/ 2019	Studiekosten in het gewoon basis onderwijs	onderzoeksrapport t
04/ 2020	Studiekosten in het gewoon secundair onderwijs	onderzoeksrapport t
07/ 2020	Studiekosten in het buitengewoon basis en secundair onderwijs	onderzoeksrapport t

3.3.6 Referenties

- Bollens, J. and Poesen-Vandeputte, M. (2007). Studiekosten in het basisonderwijs. Wat het aan ouders kost om schoolgaande kinderen te hebben. HIVA-KU Leuven, p. 141.
- Bollens J. (2003a), De financiering van het levenslang leren, Programma Beleidsgericht Onderzoek, Hiva, Kuleuven
- Bollens, J., Vleugels, I., De Vos, H., and Verhaeghe, J.P. (2000). Studiekosten in het basisonderwijs, Wat het kost om schoolgaande kinderen te hebben. HIVA KULEuven.
- Cel Ouderbetrokkenheid, netoverstijgende cel van de ouderkoepels (2011a), Ouders over de maximumfactuur, Rapport van focusgroepen met ouders
- Cel Ouderbetrokkenheid, netoverstijgende cel van de ouderkoepels (2011b), Rapport online bevraging, Kostenbeheersing en leerlingendossiers
- Cel Ouderbetrokkenheid, netoverstijgende cel van de ouderkoepels (2011c), Rapport focusgroepen secundair onderwijs Schoolkosten en leerlingendossier
- Denys J. & Cossey H. (1987), Studiekosten in het secundair onderwijs: eindrapport, K.U.Leuven – HIVA, Leuven.
- Francken L., Hedeboom G. & Ringoot M. (1983), Studiekosten in het secundair onderwijs: eindrapport, K.U.Leuven – HIVA, Leuven.
- Fripont, I. and Bollens, J. (2001). Studiekosten in het secundair onderwijs, Wat het aan ouders kost om schoolgaande kinderen te hebben. HIVA-KULEuven, p. 155.
- Groenez S., Heylen V. & Nicaise I. (2010), De opbrengstvoet van investeringen in het hoger onderwijs: een verkennend onderzoek, Eindrapport OBPWO-project 06.03
- Groenez S. & Bollens J. (2001), Studiekosten in het hoger onderwijs, Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid (5-6), 2000-2001, p. 413-422
- Poesen-Vandeputte, M. and Bollens, J. (2008), Studiekosten in het secundair onderwijs. Wat het aan ouders kost om schoolgaande kinderen te hebben, HIVA-KULEuven.
- Van Hooreweghe B. & Van Regenmortel T. (1989), Basisonderwijs: gratis onderwijs? Een onderzoek naar de kosteloosheid van het kleuter- en lager onderwijs in Vlaanderen, Leuven: HIVA, 135 p.
- Wartenbergh F., Brukx D., van den Broek A., Jacobs J., Pass J., Hogeling J., van Klingereren M. (2009), Studentenmonitor Vlaanderen, Socio-economische kenmerken 2009, ResearchNed Nijmegen

Bijlage 1 Valorisatieplan

Binnen het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO) streven wij onderwijsonderzoek na dat relevant is voor beleidsactoren én onderwijsprofessionals. SONO wenst dan ook uitdrukkelijk in te zetten op een ruime valorisatie van de onderzoeksresultaten binnen de verschillende onderzoekslijnen van de drie onderzoeksdomeinen. Hiertoe worden een aantal algemene valorisatie-kanalen naar voren geschoven, alsook specifieke valorisatie-initiatieven binnen de onderzoekslijnen zelf. We zetten hierbij in op zowel maatschappelijke valorisatie (beleidsactoren, pedagogische begeleidingsdiensten, onderwijsprofessionals, andere actoren belangrijk voor onderwijs zoals bijvoorbeeld steden en gemeenten, sociaal werkers, ouderkoepelverenigingen enz.) als wetenschappelijke valorisatie (via nationale en internationale onderzoeksfora).

De valorisatie zal aangestuurd en ondersteund worden door de adjunct-coördinator van het steunpunt. De adjunct-coördinator zal ook de specifieke valorisatie-initiatieven binnen de verschillende onderzoekslijnen opvolgen in nauw overleg met de onderzoekers van de onderzoekslijnen zelf. Hierbij is het uiteraard de bedoeling dat de onderzoekers per onderzoekslijn hun valorisatie-initiatieven inhoudelijk zelf vorm geven. De adjunct-coördinator zal hierbij een ondersteunende rol opnemen. Ook zal de adjunct-coördinator zeker de nodige aandacht besteden aan de dwarsverbindingen over de onderzoekslijnen heen (zij is daar ook goed voor geplaatst). Door onderzoeksresultaten die linken over de onderzoekslijnen heen overzichtelijk te presenteren, kunnen er immers ook belangrijke algemene valorisatie-initiatieven ondernomen worden. Door verschillende onderzoeksperspectieven omtrent eenzelfde thematiek meer expliciet samen te brengen, wordt tevens een meerwaarde gecreëerd die kan leiden tot meer gerichte en meer beleidsrelevante reflecties, resultaten en aanbevelingen. Dit zal uiteraard ook in overleg gebeuren met het Dagelijks Bestuur en Algemeen Promotorenoverleg enerzijds en met de opdrachtgever via de Stuurgroep anderzijds. Jaarlijks zal er dan ook in overleg met alle betrokkenen (opdrachtgever, hoofdpromotor-coördinator, Dagelijks bestuur en onderzoekers onderzoekslijnen) een jaarplan met betrekking tot de valorisatie-initiatieven (zowel algemene als onderzoekslijnspecifieke) opgesteld worden.

Algemene maatschappelijke valorisatie

- Een transparante, breed toegankelijke website

Om op continue wijze goed te kunnen communiceren omtrent onderzoeksprojecten en onderzoeksresultaten zullen wij een website voor SONO opzetten die breed toegankelijk is voor beleidsactoren, onderwijsprofessionals en andere betrokkenen waarbij vlot leesbare teksten, een overzicht van publicaties, onderzoekspresentaties, en dergelijke gemakkelijk te raadplegen zijn. We voorzien hierbij een duidelijke zoekfunctie zodat de gebruiker ook meer gericht de gewenste informatie kan opzoeken.

- Nieuwsbrieven

Via de website zullen gebruikers zich kunnen registreren voor mailinglists waarlangs een SONO-nieuwsbrief verspreid zal worden. Bij de registratie voor de mailingslist zal gerichte informatie gevraagd worden aan de gebruiker (bijvoorbeeld functie, onderwijsniveau) zodat we deze later ook gerichte informatie kunnen toesturen. Hierbij kunnen we mogelijks een onderscheid maken tussen een nieuwsbrief voor beleidsactoren en een nieuwsbrief voor onderwijs- en andere professionals (bijvoorbeeld sociaal werkers, sociale instellingen, enz.) zodat indien nodig, specifieke informatie gecommuniceerd kan worden over beleidsrelevant nieuws en praktijkrelevant nieuws vanuit SONO. Deze nieuwsbrieven zullen kort en vlot opgesteld worden met de mogelijkheid om verdere, meer specifieke informatie te raadplegen via de website (bijvoorbeeld Policy briefs: afzonderlijke uitgaves van beleidssamenvattingen in beknopte, aantrekkelijke vorm).

- Promotiemateriaal

Het steunpunt voorziet ook gericht promotiemateriaal (bijvoorbeeld folders, flyers) om via verschillende kanalen (bijvoorbeeld studiedagen door externen georganiseerd, onderwijscongressen) de onderzoeksprojecten binnen het steunpunt bekend te maken bij beleidsmakers en (onderwijs)professionals. Tevens worden langs deze kanalen de contactgegevens van het steunpunt wijd verspreid (website, gegevens contactpersonen, enz.).

- Items in school- en lerarendirect en Klasse

Om de onderzoeksprojecten en initiatieven van SONO een ruimere verspreiding te geven, zullen wij gericht communiceren via nieuwsitems die opgenomen kunnen worden in de bestaande communicatie-

kanalen van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (de webpagina van het Ministerie, de nieuwsbrieven School- en lerarendirect en het tijdschrift Klasse). Op die manier wensen wij het brede onderwijslandschap te informeren over de activiteiten van SONO zodat onderwijsprofessionals die dit wensen geleid worden naar de meer specifieke communicatiekanalen van SONO (website, nieuwsbrief, enz.).

- Mogelijkheid tot samenwerking met Vlaamse beleidsgerichte tijdschriften

SONO zal de mogelijkheid verkennen om samen te werken met Vlaamse beleidsgerichte tijdschriften (bijv. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, Impuls voor Onderwijsbegeleiding) om op die manier de werkzaamheden van het steunpunt op regelmatige tijdstippen via deze tijdschriften te rapporteren.

- Publicaties van syntheses van onderzoek in boekformaat

SONO zal de mogelijkheid verkennen om Nederlandstalige readers samen te stellen die door externe uitgevers op de markt gebracht worden. Als potentieel doelpubliek worden o.a. parlementairen, studiediensten, koepelorganisaties, onderwijsprofessionals, ouderverenigingen, sociale partners vooropgesteld. Dergelijke uitgave kan bestaan uit een bundeling van deelonderzoeken vanuit het Steunpunt aangevuld met bijdragen van externe auteurs. Een voorbeeld van dergelijke publicatie kan een boek zijn n.a.v. 15 jaar GOK-beleid in 2018.

- Aanbod van seminars in het Departement Onderwijs en het Vlaams Parlement

SONO wenst ook in te zetten op het rechtstreeks informeren van beleidsmakers van het Departement Onderwijs en binnen het Vlaams Parlement (bijvoorbeeld de commissie onderwijs). Hiertoe is het mogelijk om relevante onderzoeksresultaten te communiceren via gerichte seminars naar beleidsmakers toe.

- Aanbod van studiedagen naar onderwijsprofessionals

Vanuit het Steunpunt zullen studiedagen georganiseerd worden met een ruim doelpubliek voor ogen waaronder beleidsactoren (Departement Onderwijs, koepelorganisaties, sociale partners, enz.) en onderwijsprofessionals (leerkrachten, directies, enz.). Op deze studiedagen worden onderzoeksresultaten op een toegankelijke manier voorgesteld en worden interactiemomenten voorzien tussen onderzoekers en publiek.

- Persberichten

SONO zal ook aandacht besteden aan een brede maatschappelijke verspreiding van relevante onderzoeksresultaten door het verspreiden van gerichte persberichten. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen het verspreiden van algemene persberichten via bijvoorbeeld Belga en het specifiek aanspreken van bepaalde media (kranten, radio, TV enz.) om bijvoorbeeld een nieuwsbericht in primeur te verspreiden. De adjunct-coördinator zal hier als aanspreekpunt fungeren naar de media toe zodat deze gerichte vragen van de media op efficiënte wijze naar de desbetreffende onderzoekspromotoren kan verspreiden. Hierbij denken we bijvoorbeeld aan vragen tot toelichting van onderzoeken via interviews door de onderzoekspromotoren. Tevens zullen wij vanuit het steunpunt aandacht hebben voor de verspreiding van opiniestukken indien een relevante thematiek media-aandacht krijgt. Ook de onderwijsspecifieke media zullen hierbij niet uit het oog verloren worden (bijv. tijdschriften van koepelorganisaties, tijdschriften van sociale partners).

Algemene wetenschappelijke valorisatie

Uiteraard zullen onderzoekers van SONO inzetten op het verspreiden van de onderzoeksresultaten via wetenschappelijke fora. Hiertoe behoren zowel het publiceren in nationale en internationale wetenschappelijke tijdschriften als het presenteren op nationale en internationale wetenschappelijke congressen.

Onderzoekslijnspecifieke valorisatie

Naast de algemene maatschappelijke en wetenschappelijke valorisatie worden ook binnen de drie onderzoeksdomeinen door de onderzoekers van de specifieke onderzoekslijnen specifieke valorisatie-initiatieven voorzien.

Aan deze onderzoekslijnspecifieke valorisatievoorstellen werd aandacht besteed in de onderzoeksvoorstellen van de onderzoekslijnen zelf. Zoals eerder gesteld, zal de adjunct-coördinator de voorstellen

tot onderzoekslijnspecifieke valorisatie mee opvolgen. Hiertoe wordt ook over gewaakt via het jaarplan met betrekking tot valorisatie dat jaarlijks in samenspraak met alle betrokkenen zal worden opgesteld.

Een aantal van de specifieke valorisatie-initiatieven uit de onderzoekslijnen worden hier nog eens op een rij gezet. Deze zijn niet exhaustief (zie hiervoor de toelichting bij de onderzoekslijnen zelf) maar zij illustreren de aard en de variatie van de valorisatie die wij voor ogen hebben met het steunpunt.

- OL 1.1 LiSO: Elk najaar wordt een LiSO-studiedag gepland waarin het secundair onderwijs in de kijker staat en waar de LiSO-scholen hun feedbackrapporten kunnen bespreken met de onderzoekers. Op deze studiedagen worden niet enkel de LiSO-scholen uitgenodigd, maar ook diverse andere partners die betrokken zijn op het secundair onderwijs: koepels, pedagogische begeleiding, CLB-medewerkers, betrokkenen bij LOP, enz.
- OL 1.2 Preventie van spijbelen en VSV: De conceptnota *Samen tegen schooluitval* voorziet de oprichting van een website die tot doel heeft scholen informatie aan te reiken zodat schoolteams meer inzicht krijgen in de problematiek van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten. Binnen Klasse wordt een themawerkgroep rond 'Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten' opgericht. De resultaten van dit onderzoek leveren input voor deze website en werkgroep. Specifiek kan worden bijgedragen door (1) informatie aan te leveren over buitenlandse ervaringen, (2) de wijze waarop Vlaanderen in deze zich internationaal positioneert en waarom dat zo is.
- OL 1.3 GOK beleid: Een boek over 15 jaar GOK beleid (te verschijnen in 2018) zal voorgesteld worden aan het valorisatiefonds. Het zal gaan om een synthese van al het onderzoek dat tot dan over deze kwestie is gebeurd, met inbegrip van het SSL-onderzoek. Het boek zal bestemd zijn voor een breed publiek (vergelijkbaar met 'Het onderwijsdebat').
- OL 1.6 Evaluatiebeleid en diversiteit: Bij de valorisatie kunnen er dwarsverbanden gelegd worden met andere recente onderzoeken zoals het onderzoek rond leerwinstmonitoring waarbij gepeild werd naar het draagvlak in Vlaanderen omtrent centrale examinering. Daarnaast denken we aan lopende onderzoeken die focussen op het evalueren van competenties zoals het Potential-project en het project waarbij een evaluatiematrix voor toetsprogramma's ontwikkeld wordt.
- OL 2.2 Collectief leren en buitenschool leren: Valorisatie van de team teaching praktijken en beleidsaanbevelingen wordt gerealiseerd via pedagogische begeleidingsdiensten en de netwerkkanalen van lerarenopleidingen. We beogen actorgebonden (klas/school/lerarenopleiding) aanvullingen te doen op de webtool GID: www.differentiatieinonderwijs.be en deze inhoudelijk te lanceren via een professionaliseringsinitiatief onder leiding van de Arteveldehogeschool.
- OL 2.3 Personeelsbeleid: De onderzoeksresultaten zullen samen met eerder onderzoek op het vlak van personeelsbeleid vanuit de BELLON onderzoeksgroep gesynthetiseerd worden in een boek m.b.t. personeelsbeleid binnen het onderwijs. Dit boek zal in de eerste instantie bestemd zijn voor directeurs in functie maar kan ook als handboek voor directeurs in opleiding gebruikt worden.
- OL 3.1 Financiering in het basis- en secundair onderwijs: Als valorisatie-initiatief wordt onder andere een korte screencast voorgesteld die op de site van SONO en LEER geplaatst wordt. Een screencast is een online video van een computerscherm met de voice-over van een spreker. Deze opname kan de inhoud van het scherm betreffen, een webcambeeld of beide. Sommige screencasts kunnen ook interactieve elementen bevatten, zoals een quiz of een spel. Op die manier kunnen de resultaten visueel en aantrekkelijk worden voorgesteld.
- OL 3.2 Evaluatie van het nieuw inschrijvingsbeleid: Naar valorisatie toe richten we ons naar de steden met een capaciteits- en vooral een segregatieproblematiek (i.h.b. Gent, Antwerpen en Brussel). We analyseren dus niet enkel de globale impact (voor gans Vlaanderen) van het inschrijvingsbeleid, maar bekijken ook apart de lokale (stedelijke) context. Op die manier kunnen we die wijken en randvoorwaarden identificeren die onder het huidige beleid aanleiding geven tot een vermindering van de segregatie of net verantwoordelijk zijn voor het uitblijven van dit effect.