



INFORMATIEGEBRUIK DOOR SCHOOLLEIDERS EN LEERKRACHTEN

BELEIDSSAMENVATTING

Universiteit Antwerpen – Onderzoeksgroep Edubron

Onderzoeksmedewerker: Roos Van Gasse

Promotor-coördinator: Prof. dr. Jan Vanhoof

Promotoren: Prof. dr. Paul Mahieu en Prof. dr. Peter Van Petegem

In wat volgt geven we een samenvatting van de belangrijkste delen uit het onderzoeksrapport. We gaan dieper in op waarom en hoe dit onderzoek opgezet werd en presenteren vervolgens de belangrijkste onderzoeksresultaten. Enkel de meest cruciale bevindingen uit het onderzoek worden in deze beleidssamenvatting opgenomen. Een meer uitgebreide presentatie van de onderzoeksresultaten is terug te vinden in het eigenlijke onderzoeksrapport. We eindigen deze beleidssamenvatting met een aantal beleidsaanbevelingen die uit het voorliggende onderzoek voortvloeien.

1 INLEIDING

In een context waarin scholen hoe langer hoe meer verantwoordelijk geacht worden voor de eigen onderwijskwaliteit, verwerft informatiegebruik binnen scholen een steeds prominentere plaats in het onderwijslandschap. Meer en meer beschouwt men het gebruik van informatie internationaal gezien als een belangrijk aspect van organisatorische (kennis)ontwikkeling en wordt de overtuiging dat informatiegebruik een cruciale factor is voor zowel schoolontwikkeling als verantwoording steeds explicieter uitgesproken (Johnson, 1997; Kennedy, 1984; Marsh, Pane, & Hamilton, 2006). Ook in Vlaanderen wordt informatiegebruik de laatste jaren sterker op de agenda gezet. Scholen worden hoe langer hoe meer gestimuleerd om via informatie de eigen onderwijskwaliteit in kaart te brengen en te verbeteren. Daarnaast wordt ook de vraag naar verantwoording van leerresultaten, leerprocessen en attesteringen van leerlingen ten opzichte van leerlingen zelf, hun ouders en de overheid steeds groter.

Vooralsnog is weinig geweten over het informatiegebruik in Vlaamse scholen en de bijdrage die dit informatiegebruik levert tot zowel het lesgeven en leren op school als tot het schoolbeleid. Het is tot nog toe niet duidelijk uit welke informatiebronnen schoolleiders en leerkrachten putten om hun beleid en praktijk vorm te geven, aan welke soorten informatie zij nog behoefte ervaren met het oog op schoolontwikkelings- of verantwoordingsdoelen en welke factoren verschillen in het informatiegebruik van scholen verklaren. Met het oog op het verbreden en verdiepen van de kennis rond informatiegebruik in Vlaanderen, stellen we dan ook de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke informatie hanteren schoolleiders en leerkrachten bij het vormgeven aan hun beleid en praktijk?
2. Welke informatiebehoeften bestaan er bij Vlaamse schoolleiders en leerkrachten met het oog op het vormgeven aan hun beleid en praktijk?
3. Hoe percipiëren schoolleiders en leerkrachten de afstemming van het aanbod aan informatie op hun informatiebehoeften?
4. Welke factoren faciliteren en/of belemmeren het gebruik van beschikbare informatie?

2 THEORETISCH KADER

Informatiegebruik is een manier om voldoende aanvulling te bieden bij menselijke intuïtie en een zo valide en betrouwbaar mogelijk kader te voorzien waarin beleids- of praktijkbeslissingen tot stand kunnen komen. Onder diverse stakeholders in het onderwijs heerst een sterk geloof dat de kwaliteit van beslissingen binnen de school toeneemt met de mate waarin deze beslissingen op informatie gebaseerd worden (Johnson, 1997; Marsh et al., 2006). Het is vanuit deze invalshoek dat er hoe langer hoe meer ondernomen wordt om informatie beschikbaar te maken (Schildkamp, Ehren, & Lai, 2012).

Het theoretisch kader van deze studie is tweeledig. Ten eerste richten we ons op het conceptueel verhelderen van het concept 'informatiegebruik'. Ten tweede gaan we dieper in op het proces van informatiegebruik in scholen en factoren die dit proces beïnvloeden.

2.1 INFORMATIEGEBRUIK: EEN CONCEPTUELE VERHELDERING

2.1.1 INFORMATIEGEBRUIK: EEN DOELGERICHT EN CYCLISCH PROCES

Het concept 'informatiegebruik' kunnen we niet zonder meer letterlijk interpreteren en de term verenigen tot het 'gebruik van informatie' binnen scholen. Het streven bij informatiegebruik is om processen in de school in kaart te brengen, ervoor te zorgen dat ze in lijn liggen met de doelstellingen van de school en via het gebruik van informatie te komen tot verbeteringen in deze processen (Barrezele, 2012).

Een belangrijk uitgangspunt van informatiegebruik is daarom dat niet het gebruik van informatie op zich telt, maar dat het een proces is dat tot stand komt vanuit een achterliggend doel. Het achterliggende doel van informatiegebruik, beter school maken, maakt dat resultaten louter dienen als ijkpunt voor het meten van verbeteringen t.o.v. een vorige meting en het definiëren van (nieuwe) verbeterpunten met het oog op een verbeterde schoolkwaliteit (Schildkamp, Rekers-Mombarg, & Harms, 2012). Het is daarom aangewezen te starten vanuit een gezamenlijk doel binnen de school waarvoor men informatie wil verzamelen en gebruiken.

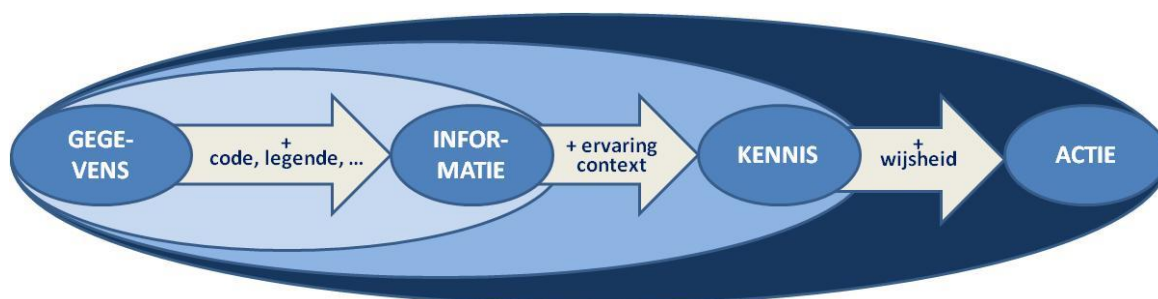
Een tweede belangrijk aandachtspunt in informatiegebruik is het procesmatige karakter ervan. De centrale idee van informatiegebruik is dat informatie een leidraad vormt in het nemen van beslissingen (Levin & Datnow, 2012). Dit impliceert dat schoolleiders en leerkrachten vanuit een duidelijke strategie tot een cyclisch proces van informatiegebruik komen. Met het oog op (latere) gewenste effecten is het procesmatige karakter van informatiegebruik een sleutelelement. Veranderingen binnen eerder stabiele organisaties, zoals scholen, komen immers niet tot stand op basis van een eenmalige inspanning, maar vergen een systematische aanpak (Levin & Datnow, 2012).

2.1.2 INFORMATIE: GEGEVENS MET BETEKENIS

Om het begrip informatie te duiden staan we stil bij de relatie tussen gegevens, informatie, kennis en wijsheid. Deze relatie wordt geïllustreerd in **Fout! Verwijzingsbron niet gevonden..**

Vooraan in de figuur staan gegevens of data. Dit zijn symbolische weergaven van getallen, grootheden en feiten (bijvoorbeeld: 30%). Eenvoudig op te slaan en te gebruiken (Vanhoof, Mahieu, & Van Petegem, 2009). Gegevens op zich zeggen echter niet veel. Wanneer we aan een willekeurig persoon een cijferlijst voorleggen, is de kans groot dat deze hier geen zinnige betekenis aan zal kunnen geven, laat staan er zijn/haar gedrag op afstemmen. Met het oog op het vergroten van de kennisbasis over een school, het nemen van beslissingen of het ondernemen van concrete acties dienen gegevens dus betekenisvol gemaakt te worden door middel van een code of legende (vb. het aantal afwezigheden binnen een school). Wanneer dit het geval is worden gegevens omgezet in informatie (Schildkamp et al, 2012; Vanhoof, et al., 2009). Afhankelijk van ervaringen en een bewustzijn van de contextuele afhankelijkheid kan informatie vervolgens tot kennis leiden. Daardoor is kennis – in tegenstelling tot informatie – persoonsgebonden en moeilijk te transfereren (Newell, Robertson, Scarbrough, & Swan, 2002; Weggeman, 2000). Niet iedereen komt op basis van dezelfde informatie ook tot dezelfde kennis (Moss, 2013). Kennis stelt een individu in staat om het geheel van informatie te selecteren, te combineren, te beoordelen en te gebruiken. Wijsheid gaat nog een stap verder. Daarmee wordt bedoeld dat iemand in staat is om in een bepaalde situatie te bepalen welke kennis toepasbaar is, wat tot gepaste acties kan leiden (Vanhoof et al., 2009).

Figuur 1: Via gegevens en informatie naar actie



2.1.3 INFORMATIE: EEN WERK(BARE) DEFINITIE

Gezien de complexe conceptuele context waarin informatiegebruik zich afspeelt, is het in een studie naar informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten aangewezen tot een afbakening van het begrip 'informatie' te komen. Concreet hanteren we de volgende definitie:

Informatie omvat betekenisvolle context-, input-, proces- en outputgegevens die gedocumenteerd zijn, doelgericht en systematisch verzameld werden en die door de gebruiker gerelateerd worden aan kernprocessen van de school.

2.1.3.1 INFORMATIE: CIPO-GEGEVENS DIE BETREKKING HEBBEN OP KERNPROCESSEN VAN DE SCHOOL

Vaak beperkt men het concept 'informatie' tot cognitieve output-indicatoren op leerlingenniveau, omdat deze gemakkelijk meetbaar zijn. Deze indicatoren zeggen echter niet alles over de werking van een school (Hulpia, Valcke, & Verhaeghe, 2004), dus hekelt men binnen het onderzoeksveld en in de praktijk hoe langer hoe meer een te enge visie op informatie (Cheng, 1997; Schildkamp & Kuyper, 2010; Visscher & Coe, 2003). Schoolleiders en leerkrachten hebben in theorie bovendien beschikking over talrijke gegevensbronnen om aspecten van hun beleid en praktijk te informeren. Om duidelijkheid te scheppen in deze hoeveelheid van gegevensbronnen, en om het concept informatie tegelijkertijd toch voldoende af te bakenen, creëren we binnen deze studie een ordeningskader. Dit kader vertrekt vanuit twee centrale vragen: (1) 'Waarover handelt de informatie die gebruikt wordt of die men ter beschikking heeft?' en (2) 'Op welk niveau wordt die informatie aangeboden of kan die aangeboden worden?'

Voor het beantwoorden van de eerste vraag maken we gebruik van het CIPO-kader (Kellaghan & Stufflebeam, 2003; Scheerens, 1990), dat acroniem staat voor 'context', 'input', 'proces' en 'output' van de school en de klas. Met de context wordt naar de omgeving verwezen: alle factoren die op de school en de klas afkomen, zonder dat men er een directe invloed op kan uitoefenen. Met de 'input' komt die omgeving in de school en de klas binnen: de aard van de leerlingen, leerkrachten, ouders, bestuur. Kortom, het gaat hier over de capaciteiten en competenties van de mensen die samen school maken. Het 'proces' omvat de wijze waarop resultaten tot stand komen. Deze processen kunnen binnen scholen ruim opgevat worden, vermits het zowel kan gaan over samenwerkings- en besluitvormingsprocessen als over leerprocessen van leerlingen. Het concept 'output' duidt ten slotte op de uiteindelijke resultaten.

Bij de tweede vraag maken we een onderscheid tussen vier niveaus waarop informatie aangeboden kan worden: 'macro', 'regio', 'meso' en 'micro' (vandaar MRMM) (Mahieu & Vanhoof, 2010). Onder 'macro' verstaan we alle gegevens die betrekking hebben op of gegenereerd worden op het internationale of het (Vlaamse) nationale niveau. Onder 'regio' verstaan we het lokale onderwijsniveau. Dat kan bijvoorbeeld gemeentelijk, intergemeentelijk of provinciaal zijn. Denk daarbij aan scholengemeenschappen of lokale overlegplatforms. 'Meso' staat voor het schoolniveau. 'Micro' ten slotte is het meest duidelijk te omschrijven: het gaat om de wereld van de leerling in relatie tot zijn leerkracht: de klas.

De combinatie van beide vragen levert een raster op met 16 inhoudelijke cellen op. Dit kader wordt gevisualiseerd in Figuur 2.

Figuur 2: CIPO-MRMM ordeningskader

	Context	Input	Proces	Output
Macro				
Regio				
Meso				
Micro				

2.1.3.2 INFORMATIE WORDT DOELGERICHT EN SYSTEMATISCH VERZAMELD

Een tweede element in de definitie is het doelgericht en systematisch karakter van informatie. Schoolleiders en leerkrachten (of andere aanbieders van informatie) beginnen idealiter niet vanuit het niets met het verzamelen van informatie. Er is sprake van een zekere doelgerichtheid. Inzake de doelgerichtheid van informatiegebruik komen in de wetenschappelijke literatuur twee perspectieven naar voren: het verantwoordingsperspectief en het schoolontwikkelingsperspectief. Schoolleiders kunnen vanuit een verantwoordingsperspectief bijvoorbeeld feedbackrapporten van wetenschappelijk onderzoek gebruiken om toe te voegen aan het outputdossier dat scholen samenstellen naar aanleiding van de schooldoorlichting (Vanhoof, Verhaeghe & Van Petegem, 2009). Vanuit een schoolontwikkelingsperspectief wordt informatie in eerste instantie verzameld om het functioneren van de school in kaart te brengen en te verbeteren (Schildkamp et al., 2009).

Verschillende auteurs (Ledoux, Blok, Boogaard, & Krüger, 2009; Visscher & Ehren, 2011) benadrukken het belang aan een systematische aanpak. Door het systematische aspect van het verzamelen van informatie op te nemen in onze definitie van informatie, willen we informatie waarin een mate van 'toeval' in de methode van informatieverzameling speelt, uitsluiten. Het systematisch verzamelen van informatie omvat immers het planmatig uitdenken van hoe, wanneer en bij welke doelgroep informatie verzameld wordt.

2.1.3.3 INFORMATIE IS GEDOCUMENTEERD

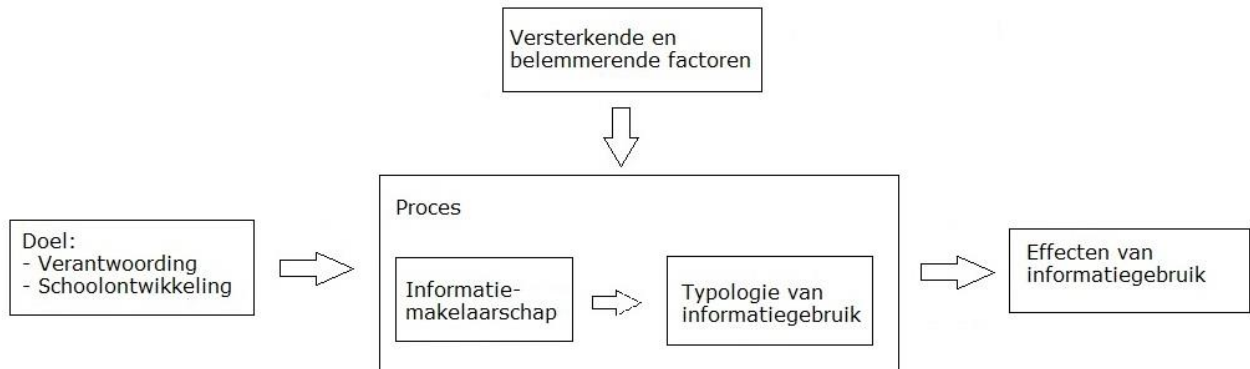
Een laatste element dat we in onze definitie toevoegen, is dat informatie gedocumenteerd is. Met het documenteren van informatie bedoelen we dat deze omgezet wordt in een vorm waardoor informatie door leerkrachten en schoolleiders raadpleegbaar is en niet vluchtig (zoals snelle mondelinge informatie). Bovendien zorgt men via het documenteren van informatie dat impliciete informatie expliciet wordt gemaakt (Nonaka & Takeuchi, 1995). Impliciete informatie is persoonlijk, contextspecifiek. Het gaat bijvoorbeeld om onderwijservaring. Expliciete informatie kan daarentegen via formele en systematische taal worden overgebracht (Nonaka & Takeuchi, 1995). Het is deze laatste vorm van informatie waar we in deze studie dieper op in gaan.

2.2 HET PROCES VAN INFORMATIEGEBRUIK

Na het afbakenen van het begrippenkader rond informatiegebruik, gaan we dieper in op het proces van informatiegebruik en op factoren die het gebruik van informatie binnen scholen faciliteren of belemmeren.

Figuur 3 geeft een overzicht van de elementen die in het proces van informatiegebruik worden onderscheiden en illustreert hoe deze verschillende elementen zich t.o.v. elkaar verhouden.

Figuur 3: Conceptueel kader



In het proces van informatiegebruik onderscheiden we twee centrale invalshoeken. Om te beschrijven hoe het proces van informatiegebruik binnen scholen vorm gegeven wordt, doen we een beroep op de informatiemakelaarschapsbenadering. Daarnaast gaan we dieper in op verschillende vormen van informatiegebruik.

2.2.1 VAN INFORMATIE TOT KENNIS VIA INFORMATIEMAKELAARSCHAP

Het centrale uitgangspunt in het concept van informatiemakelaarschap is het faciliteren van informatiegebruik in beleids- en praktijkgerelateerde beslissingen (Dobbins et al., 2009). Concreet draait informatiemakelaarschap enerzijds om het creëren van informatiemobiliteit – het delen en transfereren van informatie van bepaalde individuen of organisaties naar anderen – en anderzijds om het creëren van een omgeving die informatiegebruik stimuleert (CHSRF, 2003).

Informatiemakelaars zijn, vanuit dit uitgangspunt, personen of instanties die informatiemobiliteit en een informatiegerichte cultuur stimuleren. Zij proberen een informatieaanbod aan bestaande informatiebehoeften te koppelen en brengen hiertoe personen en informatie tezamen die anders niet met elkaar in contact zouden komen. Informatiemakelaars leveren een belangrijke bijdrage aan informatiegebruik binnen scholen, vermits zij een faciliterende rol spelen in het creëren, het delen én het gebruiken van informatie (Sverrisson, 2001; van Kammen, de Savigny, & Sewankambo, 2006). Over het algemeen onderscheiden we voor informatiemakelaars drie centrale taken: (1) het verzamelen van informatie en ondersteunen van kennisontwikkeling, (2) het koppelen van een (bestaand) informatieaanbod aan informatiebehoeften en (3) het ontwikkelen van de capaciteit inzake informatiegebruik.

Activiteiten m.b.t. het **verzamelen van informatie en het ontwikkelen van kennis** kunnen een brede invulling krijgen, gaande van het beschikbaar maken van noodzakelijke technologieën voor informatieverzameling tot het beschikbaar maken van expertise voor kennisontwikkeling.

Een belangrijke stap in **het koppelen van beschikbare informatie aan informatiebehoeften** is het delen van informatie tussen de aanbod- en de vraagzijde. Activiteiten hiertoe omvatten bijvoorbeeld het schrijven en verdelen van rapporten of boekjes, het uitwerken van websites, het verdelen van nieuwsbrieven tot het organiseren van lezingen, workshops en conferenties.

Het **ontwikkelen van de capaciteit inzake informatiegebruik** begint bij het creëren van een positieve houding t.o.v. informatiegebruik en informatiemakelaarschap, door de mogelijkheden van informatiemakelaarschap te benadrukken en aan te tonen dat het gebruik van informatie een organisatie effectiever kan doen werken. Daarnaast betekent het ontwikkelen van de capaciteit inzake informatiegebruik ook dat er geïnvesteerd wordt in de noodzakelijke makelaarsvaardigheden van informatiegebruikers, zoals het verzamelen, interpreteren en analyseren van informatie en het koppelen van gepaste acties aan nieuwe kennis.

2.2.2 HET GEBRUIK VAN INFORMATIE IN SCHOLEN

Om verschillende vormen van informatiegebruik te beschrijven, vertrekken we vanuit een typologie die Rossi et al. (2004) hanteren. Zij onderscheiden verschillende typen van informatiegebruik: (1) direct/instrumenteel gebruik, (2) conceptueel gebruik en (3) symbolisch/overtuigend gebruik. Visscher en Coe (2003) voegen hier een vierde vorm van informatiegebruik aan toe: (4) strategisch gebruik. De vier typen van informatiegebruik kunnen worden gezien als resultaten van het proces van informatiemakelaarschap. Het zijn dus tussenliggende resultaten van informatiegebruik, van waaruit eventuele effecten kunnen voortvloeien (Verhaeghe et al., 2010a).

Direct of **instrumenteel gebruik** van informatie is het nemen van directe beslissingen of het doorvoeren van veranderingen op basis van informatie (Rossi et al., 2004). Informatie is in deze vorm van informatiegebruik dus een startpunt voor onmiddellijke beleids- of praktijkbeslissingen. Voorbeelden van direct of instrumenteel gebruik van informatie zijn onder meer het afvoeren van een methode die ineffectief blijkt op basis van tegenvallende leerresultaten, lesprogramma's aanpassen en leerprocessen beter afstemmen op de doelgroep (Johnson, 1998).

Conceptueel gebruik van informatie komt erop neer dat informatie het denken over bepaalde (onderwijs)processen van beleidsmakers en andere stakeholders verandert (Johnson, 1998). Voorbeelden van conceptueel gebruik van informatie zijn onder meer dat personen zich bewust worden van bepaalde problemen, nieuwe attitudes verwerven, andere of nieuwe ideeën ontwikkelen over bepaalde zaken (Johnson, 1998).

Rossi et al. (2004) onderscheiden ten slotte ook **symbolisch/overtuigend gebruik** van informatie. Deze vorm van gebruik duidt op het feit dat informatie met een onderliggende reden gebruikt wordt, zoals het verantwoorden van eerder genomen beleidsbeslissingen, het sterken van bepaalde overtuigingen binnen de school (Visscher, 2002; Weiss, 2001) of het ondersteunen van bepaalde standpunten in discussies (Visscher, 2002).

Visscher and Coe (2003) voegen een vierde type van informatiegebruik aan deze driedeling toe, met name **strategisch gebruik** van informatie. Informatie wordt volgens hen, vanuit het verantwoordingsperspectief, ook op een strategische manier gebruikt. Informatie kan bijvoorbeeld worden gebruikt in het ontwikkelen van een outputdossier bij het naderen van een schooldoorlichting (Verhaeghe et al., 2010a).

2.3 FACTOREN DIE INFORMATIEGEBRUIK VERSTERKEN/BELEMMEREN

Factoren die informatiegebruik in scholen kunnen versterken of belemmeren, delen we in deze studie op in contextgebonden factoren, school- en gebruikersgebonden factoren en informatie(systeem)gebonden factoren.

2.3.1 CONTEXTGEBONDEN FACTOREN

De groep contextgebonden factoren omvat alle factoren die aanwezig zijn in de omgeving van de school, maar die geen deel uitmaken van de school en haar gebruikers. Concreet beschrijven we twee contextgebonden factoren: verwachtingen inzake informatiegebruik en de ondersteuning aan scholen m.b.t. informatiegebruik.

Verwachtingen inzake informatiegebruik kunnen voortvloeien vanuit twee perspectieven. Ten eerste kunnen verwachtingen voortvloeien vanuit een verantwoordingsperspectief. Van scholen wordt dan verwacht dat zij informatie gebruiken om de onderwijskwaliteit van de school aan te tonen. Daarnaast kunnen verwachtingen inzake informatiegebruik toegeschreven worden aan een schoolontwikkelingsperspectief, van waaruit van scholen verwacht wordt dat informatie gebruikt wordt om de kwaliteit van het lesgeven en leren op school in kaart te brengen en te verbeteren.

De tweede contextgebonden factor betreft de **ondersteuning** die aan scholen geboden wordt in hun informatiegebruik. Vermits de aard van de ondersteuningsbehoeften met betrekking tot informatiegebruik sterk kan verschillen van school tot school, kunnen we voor ondersteuning geen one-size-fits-all model beschrijven (Vanhoof et al., 2009; Wayman et al., 2012). Wel vinden we in de wetenschappelijke literatuur terug dat naast ondersteuning in het interpreteren van informatie ook ondersteuning geboden zou moeten worden in het koppelen van gepaste acties aan nieuwe kennis (Vanhoof et al., 2009) en ondersteuning in optimale omstandigheden geïntegreerd wordt in de specifieke schoolcontext (Verhaeghe et al., 2010a; Wayman et al., 2012).

2.3.2 SCHOOL- EN GEBRUIKERSGEBONDEN FACTOREN

Onder school- en gebruikersgebonden factoren plaatsen we invloeden op informatiegebruik van binnen de school zelf. We onderscheiden hierin drie factoren: de houding van gebruikers t.o.v. informatiegebruik, de persoonlijke doelmatigheidsbeleving van informatiegebruikers en het beleidsvoerend vermogen van de school.

In de **houding** van individuen kan een cognitieve en een affectieve component onderscheiden worden (Sanbonmatsu & Fazio, 1990). De cognitieve component omvat overtuigingen, modellen of voorkeuren

over hoe iemand over informatiegebruik denkt. Dit is het deel van de houding waarin vervat zit in welke mate schoolleiders en leerkrachten het werken met informatie waardevol vinden en ervan overtuigd zijn dat werken met informatie een meerwaarde vormt om het schoolbeleid en de praktijk vorm te geven (Sanbonmatsu & Fazio, 1990). De affectieve component omvat de gevoelens van personen, welke een invloed hebben op keuzes die zij maken om met informatie aan de slag te gaan. Deze component bepaalt de mate waarin een schoolleiders en leerkrachten zich comfortabel voelen in een informatierijke omgeving, enthousiast zijn over het werken met informatie of bijvoorbeeld angst ervaren m.b.t. informatiegebruik (Sanbonmatsu & Fazio, 1990).

Het uitgangspunt in het concept 'self-efficacy' of **persoonlijke doelmatigheidsbeleving** is dat wat personen denken, geloven en voelen hun handelen beïnvloedt. Het draait om het geloof in eigen kunnen. Op basis van eerdere ervaringen met informatiegebruik hebben schoolleiders en leerkrachten een beeld ontwikkeld over hun eigen vaardigheden om al dan niet succesvol met informatie om te gaan. Schoolleiders en leerkrachten met een sterke persoonlijke doelmatigheidsbeleving zullen ervan overtuigd zijn dat zij succesvol informatie kunnen gebruiken om hun doel te bereiken. Daardoor zullen meer ambitieuze doelen voor informatiegebruik vooropgesteld worden en zal ook meer doorzettingsvermogen aan de dag gelegd om deze doelen te bereiken (Bandura, 1997; Woolfolk, 2008). Schoolleiders en leerkrachten die twijfelen aan hun kunnen, zullen hun pogingen om met informatie aan de slag te gaan sneller stopzetten en overstappen op andere, gemakkelijkere oplossingen.

Het **beleidsvoerend vermogen inzake informatiegebruik** van scholen brengen we in deze studie in kaart via twee indicatoren: een gezamenlijke doelgerichtheid inzake informatiegebruik en ondersteunende relaties en samenwerking inzake informatiegebruik. Met het oog op adequaat informatiegebruik is het belangrijk om tot een gezamenlijke doelgerichtheid te komen inzake informatiegebruik. Daartoe is het aangewezen dat door teamleden geëxpliciteerd wordt wat men belangrijk vindt inzake het gebruik van informatie en dat men het onderling eens wordt over de doelen waartoe en de wijze waarop informatie binnen de school gebruikt moet worden, zowel op korte als op lange(re) termijn (Kowalski & Lasley, 2009; Wayman et al., 2012). Daarnaast zijn ondersteunende relaties en samenwerking fundamenteel voor informatiegebruik, gezien ze een gevoel van gemeenschap creëren. Scholen waarin ondersteunende relaties en samenwerking rond informatiegebruik aanwezig zijn, kenmerken zich door een duidelijke taakverdeling wat betreft informatiegebruik, zodat dubbel werk vermeden wordt en de vaardigheden binnen het team om informatie te interpreteren en analyseren optimaal aangewend worden. Informatiegebruik wordt bijgevolg niet de verantwoordelijkheid van enkelingen maar net van het ganse schoolteam.

2.3.3 INFORMATIE(SYSTEEM)GEBONDEN FACTOREN

Informatie(systeem)gebonden factoren omvatten alle factoren die voort komen uit de aard van de informatie of de aard van het informatiesysteem. We onderscheiden drie factoren m.b.t. informatie(systemen) die het gebruik van informatie kunnen versterken en belemmeren: de relevantie van de informatie, de betrouwbaarheid en validiteit van de informatie en de toegankelijkheid en gebruiksvriendelijkheid van informatie.

De **relevantie van informatie** heeft betrekking op de mate waarin de informatiegebruiker de informatie als zinvol ervaart. Het al dan niet als relevant ervaren van informatie vloeit in sterke mate voort uit onder meer de verwachtingen van de school of gebruiker omtrent de informatie, uit de houding t.o.v. informatiegebruik, uit de mate waarin informatie aansluiting vindt bij doelstellingen in de school en uit de al dan niet tijdige terugkoppeling van informatie naar de school (Kowalski & Lasley, 2009; Vanhoof et al., 2009).

Een moeilijkheid inzake de **validiteit en betrouwbaarheid van informatie** is de discrepantie tussen de perspectieven van waaruit men deze validiteit en betrouwbaarheid van informatie kan benaderen. Het is uiteraard aangewezen dat de informatie aan de wetenschappelijke vereisten inzake validiteit en betrouwbaarheid voldoet. We mogen daarnaast echter niet voorbij gaan aan het schoolse perspectief van validiteit en betrouwbaarheid. Scholen zijn immers pas geneigd informatie te gebruiken wanneer deze ook aan hun eigen vereisten inzake validiteit en betrouwbaarheid voldoet (Pierce & Chick, 2011; Schildkamp & Teddlie, 2008).

Een laatste informatiesysteemgebonden element dat het gebruik van informatie in scholen kan versterken of belemmeren is de **toegankelijkheid en de gebruiksvriendelijkheid van het informatiesysteem** (Schildkamp & Teddlie, 2008). Het is aangewezen een informatiesysteem in werking te stellen waarbij informatie vlot verspreid kan worden en waarbij leerkrachten en schoolleiders een gemakkelijke toegang krijgen tot (nieuwe) informatie (Schildkamp et al., 2012; Wayman et al., 2012). Daarbij komt dat informatiesystemen optimaal gezien zo functioneren dat ze het informatiegebruik binnen scholen faciliteren, door het reduceren van werk en planlast of het verbeteren van de efficiëntie (Young, 2006).

3 METHODE

Om tot een diepgaande beschrijving van het informatiegebruik in scholen te kunnen komen, werd deze studie opgezet vanuit een mixed method design. Daarbij werd een beroep gedaan op een doordachte combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden.

In het kwalitatief luik van dit onderzoek werd geopteerd voor het afnemen van semigestructureerde diepte-interviews in 6 scholen in het basisonderwijs en 6 scholen in het secundair onderwijs. Per school werd telkens de schoolleider en een leerkracht bevraagd. Voor de interviews werd een semigestructureerde interviewleidraad uitgewerkt met een aantal topics die tijdens de interviews zouden worden aangehaald. Voor deze topics vertrokken we in eerste instantie vanuit de onderzoeksvragen en aanvullend vanuit het conceptueel kader. De semigestructureerde interviews werden digitaal opgenomen en ad verbatim getranscribeerd en gecodeerd met behulp van het softwarepakket Nvivo. Gezien de wetenschappelijke onderbouwing van het theoretisch kader, verliep de codering hoofdzakelijk deductief. De constructvaliditeit van de codering werd getest door een aantal interviews door meerdere onderzoekers onafhankelijk van elkaar te laten coderen. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Miles & Huberman, 1994), of de verhouding tussen het aantal overeenkomsten in de codering en het totale aantal toegekende codes, bedraagt 85.7%. Gegeven het exploratieve karakter van deze studie werden de interviews geanalyseerd volgens de principes van de kaderanalyse (Maso & Smaling, 1998), waarbij in de interviews zowel vanuit de theorie als vanuit de inbreng van respondenten gezocht wordt naar patronen. Om tot een globale vergelijking van het informatiegebruik in Nederland en Vlaanderen te komen, werden er over de verschillende scholen heen (cross-case analysis) resultaten gegenereerd (Miles & Huberman, 1994).

In het kwantitatief luik van dit onderzoek werd geopteerd voor het afnemen van een web-based vragenlijst. De inhoud van de vragenlijst werd enerzijds samengesteld uit bestaande, gevalideerde schalen. Anderzijds werden bepaalde vragen zelf geconstrueerd. Hiervoor werd informatie gegenereerd vanuit de transcripties van de diepte-interviews. De vragenlijst werd in totaal afgenomen bij 1749 schoolleiders en leerkrachten in 63 basisscholen en 54 secundaire scholen. De items uit de vragenlijst werden allereerst beschrijvend geanalyseerd, door middel van onder meer frequentietabellen en kengetallen van ligging en spreiding zoals het gemiddelde en de standaardafwijking. Daarnaast werden een aantal schalen geconstrueerd op basis waarvan multilevel regressieanalyses en padanalyses uitgevoerd werden.

4 ONDERZOEKSRESULTATEN

In wat volgt geven we een samenvatting van de belangrijkste resultaten van dit onderzoek. Vanuit zowel de kwalitatieve als de kwantitatieve onderzoeksresultaten bieden we een antwoord op de vier voorop gestelde onderzoeksvragen.

De keuze om dit onderzoek niet toe te spitsen op één specifieke vorm van informatiegebruik (zoals bijvoorbeeld het gebruik van peilingsproeven) heeft ertoe geleid dat er geen diepgaande analyse plaatsgevonden heeft van het gebruik van de verschillende soorten informatie die in het onderzoek aan bod komen. Tegelijkertijd maakt deze aanpak dat conclusies en aanbevelingen die we op basis van dit rapport naar voren schuiven, gestoeld zijn op een wetenschappelijke kennisbasis met betrekking tot het gebruik van meerdere soorten informatie.

4.1 WELKE INFORMATIE HANTEREN SCHOOLLEIDERS EN LEERKRACHTEN BIJ HET VORMGEVEN AAN HUN BELEID EN PRAKTIJK?

In deze onderzoeksvraag beantwoorden we welke soorten informatie(bronnen) schoolleiders en leerkrachten gebruiken bij het vormgeven aan hun beleid en praktijk, met welk doel ze van informatie gebruik maken en op welke manier ze informatie gebruiken.

4.1.1 WELKE SOORTEN INFORMATIE(BRONNEN) GEBRUIKEN SCHOOLLEIDERS EN LEERKRACHTEN?

Om inzicht te verwerven in welke soorten informatie scholen gebruiken om vorm te geven aan hun beleid en praktijk gebruiken we in deze studie het CIPO-MRMM kader.

In Tabel 1 illustreren we het informatiegebruik in scholen door voor elke cel uit het CIPO-model een aantal concrete voorbeelden van informatie te geven die uit het kwalitatieve onderzoeksluik naar voren zijn gekomen. Cellen die leeg zijn, duiden op een zeer gering gebruik van deze informatie in de bevraagde scholen. De cellen waarvan de rand vet staat, blijken soorten informatie waarvan schoolleiders en leerkrachten het sterkst aangeven hiervan gebruik te maken. Tabel 2 geeft weer in welke mate schoolleiders en leerkrachten naar eigen zeggen context-, input-, proces- en outputinformatie gebruiken. Het gebruik van deze soorten informatie werd in het kwantitatieve onderzoeksluik op een vijfpuntenschaal getoetst. In Tabel 3 kan worden afgelezen van welke informatiebronnen schoolleiders en leerkrachten doorgaans gebruik maken om de verschillende soorten informatie te verzamelen.

Over het algemeen komt uit het voorliggende onderzoek geen doorgedreven informatiegebruik naar voren bij schoolleiders en leerkrachten. Informatie waarvan schoolleiders en leerkrachten het sterkst aangeven deze te gebruiken, situeert zich op microniveau of op het niveau van de klas en de individuele leerling. Schoolleiders en leerkrachten rapporteren in zekere mate het gebruik van informatie over kenmerken en het (schools) functioneren van leerlingen (input-micro) en van informatie over onderwijsprocessen op school (proces-micro en proces-meso). Om informatie over kenmerken en het (schools) functioneren van leerlingen te verzamelen worden zelfgemaakte leerlingentoetsen door 66.1% van de respondenten

minstens maandelijks gebruikt, methodegebonden toetsen door 44.7% van de respondenten en leerlingendossiers door minstens 55.3% van de respondenten. Voor informatie over onderwijsprocessen op school kunnen we op basis van de kwalitatieve en kwantitatieve data geen conclusies trekken over de manier waarop schoolleiders en leerkrachten deze informatie verzamelen. Van feedbackrapporten n.a.v. wetenschappelijk onderzoek, zelfevaluatierapporten en doorlichtingsverslagen wordt door de meerderheid van de respondenten aangegeven dat ze deze slechts zelden gebruiken (jaarlijks tot semestrieel).

We stellen met betrekking tot het informatiegebruik in Vlaamse scholen verschillen vast naargelang het onderwijsniveau. Over het algemeen blijkt uit de onderzoeksresultaten dat schoolleiders en leerkrachten uit het basisonderwijs meer informatiegebruik rapporteren dan schoolleiders en leerkrachten uit het secundair onderwijs. Daarnaast zijn er ook verschillen naar functie. Uit de onderzoeksresultaten kunnen we concluderen dat schoolleiders over het algemeen meer gebruik maken van informatie dan leerkrachten.

	Contextinformatie	Inputinformatie	Procesinformatie	Outputinformatie
Macro	Informatie m.b.t. de school- en klasorganisatie (vb. eindtermen, regelgeving, ...)			Informatie m.b.t. externe monitoring (vb. peilingstoetsen, ...)
Regio	Informatie m.b.t. de school- en klasorganisatie (vb. leerplannen, visieteksten, ...) Informatie m.b.t. het onderwijslandschap (vb. OKAN-instroom, ...)			Informatie m.b.t. externe monitoring (vb. interdiocesane toets, OVSG-proef, ...)
Meso	Informatie m.b.t. de school- en klasorganisatie (vb. schoolreglement, ...)	Informatie m.b.t. de sociale achtergrond van leerlingen	Informatie m.b.t. het functioneren van leerkrachten Informatie m.b.t. het functioneren van de school	Informatie m.b.t. opbrengst of rendement (vb. slaagpercentages, ...)
Micro		Informatie m.b.t. de schoolse beginsituatie Informatie m.b.t. het sociaal-emotioneel functioneren	Informatie m.b.t. het functioneren van leerlingen	Informatie m.b.t. interne monitoring (vb. klastoetsen, ...)

Tabel 1: Voorbeelden van informatie in het CIPO-MRMM kader op basis van het kwalitatieve onderzoeksluik

Item	gem	SD
Gebruik van contextinformatie op een vijfpuntenschaal		
Ik gebruik informatie over...		
1. ...demografische ontwikkelingen in de schoolbuurt.	2.70	1.16
2. ...sociaal-culturele ontwikkelingen in de schoolbuurt.	3.00	1.15
3. ...op til staande innovaties in het onderwijs.	3.35	1.03
4. ...beleidskeuzes van de koepel.	3.13	1.11
5. ...beleidskeuzes van het Departement Onderwijs en Vorming.	3.07	1.09
6. ...nieuwe regelgeving.	3.34	1.07
Gebruik van inputinformatie op een vijfpuntenschaal		
Ik gebruik informatie over...		
1. ...de sociaal-economische achtergrond van leerlingen.	3.73	0.99
2. ...het aanvangsniveau (cf. voorkennis) van leerlingen.	3.94	0.92
3. ...de gezinssituatie van leerlingen.	3.84	0.94
4. ...de thuistaal van leerlingen.	3.81	1.04
5. ...de voormalige schoolloopbaan van leerlingen.	3.73	1.01
Gebruik van procesinformatie op een vijfpuntenschaal		
Ik gebruik informatie over...		
1. ...de (kwaliteit van de) instructie in de klas.	3.47	1.03
2. ...de pedagogische aanpak in de klas.	3.73	0.94
3. ...de (kwaliteit van de) evaluatieaanpak in de klas.	3.63	0.97
4. ...de zorgaanpak in de school.	3.79	0.96
5. ...(de kwaliteit van) het leiderschap op school.	2.94	1.12
6. ...het welbevinden van leerkrachten in deze school.	3.04	1.15
7. ...het welbevinden van leerlingen in deze school.	3.16	1.11
Gebruik van outputinformatie op een vijfpuntenschaal		
Ik gebruik informatie over...		
1. ...cognitieve prestaties van leerlingen.	3.91	0.85
2. ...niet-cognitieve prestaties van leerlingen.	3.71	0.95
3. ...cognitieve prestaties van onze leerlingen in vergelijking met deze van leerlingen uit andere scholen.	2.23	1.16
4. ...niet-cognitieve prestaties van onze leerlingen in vergelijking met deze van leerlingen uit andere scholen.	2.06	1.04
5. ...slaagkansen van onze leerlingen in het vervolgonderwijs.	2.91	1.24
6. ...de onderwijsloopbaan van leerlingen (oa. zittenblijven).	3.44	1.16
7. ...de tevredenheid van onderwijsinstellingen waarnaar onze leerlingen doorstromen.	2.64	1.23
8. ...de tevredenheid van onze leerlingen over de school.	3.14	1.11
9. ...de tevredenheid van ouders over de school.	3.11	1.10
10. ...de tevredenheid van leerkrachten over de school.	3.02	1.14

Tabel 2: Voorbeelden van informatie die gebruikt worden uit het kwantitatieve onderzoeksluik

		Nooit	Zelden (jaarlijks)	Af en toe (elk semester)	Vaak (maandelijks)	Heel vaak (wekelijks tot dagelijks)	Totaal
		%	%	%	%	%	%
Hoe vaak maakt u gebruik van volgende informatiebronnen voor het vormgeven van uw werkzaamheden binnen de school?							
1.	Zelfgemaakte leerlingtoetsen	11.6	5.3	17.0	26.1	40.0	100
2.	Methodegebonden toetsen	19.8	13.5	22.0	25.4	19.3	100
3.	Methodeonafhankelijke toetsen	16.0	12.0	31.8	26.0	14.2	100
4.	Gestandaardiseerde toetsen, ontwikkeld binnen een koepel	52.5	20.4	15.3	8.0	3.8	100
5.	Gestandaardiseerde toetsen, ontwikkeld binnen het Centrum voor Schoolfeedback	82.4	11.0	5.1	1.1	0.3	100
6.	Gestandaardiseerde toetsen, vanuit de Vlaamse Overheid	75.6	16.1	6.2	1.4	0.6	100
7.	Gestandaardiseerde toetsen n.a.v. (internationaal) onderzoek	79.6	14.4	4.6	0.9	0.5	100
8.	Publicaties/rapporten van de Vlaamse Overheid	50.3	23.7	19.2	5.2	1.6	100
9.	Publicaties/rapporten van de stad/gemeente	59.9	21.9	14.6	2.7	0.8	100
10.	Publicaties van het lokale overlegplatform (LOP)	63.2	19.8	12.7	3.6	0.7	100
11.	Leerlingendossiers	8.4	9.7	26.7	32.5	22.8	100
12.	Feedbackrapporten n.a.v. wetenschappelijk onderzoek	32.3	34.1	25.2	6.8	1.6	100
13.	Zelfevaluatie rapporten n.a.v. bevragingen vanuit de school zelf	11.8	27.2	37.5	19.2	4.2	100
14.	Doorlichtingsverslagen van deze school	13.7	30.2	35.9	15.2	5.1	100

Tabel 3: Voorbeelden van informatiebronnen die gebruikt worden uit het kwantitatieve onderzoeksluik

4.1.2 WAAROM GEBRUIKEN SCHOLEN INFORMATIE?

Daarnaast werden in het kwalitatieve onderzoeksluik van deze studie de doelen voor informatiegebruik onderzocht. We onderscheidden hierin enerzijds het schoolontwikkelingsperspectief, van waaruit scholen beslissen informatie te gebruiken met als uiteindelijke doel het borgen en verbeteren van de onderwijskwaliteit binnen de school. Anderzijds kunnen scholen informatie gebruiken vanuit een verantwoordingsperspectief, om hun onderwijskwaliteit aan te tonen t.o.v. diverse stakeholders binnen het onderwijsveld.

We concluderen dat beide beschreven perspectieven naar voren komen uit de doelen van Vlaamse schoolleiders en leerkrachten om informatie te gebruiken. Schoolontwikkelingsdoelen kunnen gericht zijn op visieontwikkeling, kwaliteitsbewaking of kwaliteitsverbetering. Verantwoordingsdoelen kunnen gericht zijn op interne of externe verantwoording. Daarnaast kan het onderwerp van de verantwoording verschillen en kunnen verantwoordingsdoelen product- of procesgericht zijn. We vinden in de interviews meer evidentie terug voor voor schoolontwikkelingsdoelen dan voor verantwoordingsdoelen. We kunnen

dit concluderen dat schoolleiders en leerkrachten intrinsiek eerder gericht zijn op informatiegebruik voor schoolontwikkeling dan op informatiegebruik voor verantwoording.

4.1.3 HOE GEBRUIKEN SCHOOLLEIDERS EN LEERKRACHTEN INFORMATIE?

Uit de kwantitatieve onderzoeksresultaten blijkt dat schoolleiders en leerkrachten informatie in zekere mate instrumenteel (gem = 3.92)¹, conceptueel (gem = 3.85), symbolisch (gem = 3.80) en strategisch (gem = 3.83) te gebruiken, al kunnen we uit de gemiddelden niet concluderen dat deze vormen van informatiegebruik standaard zijn in Vlaamse scholen. We stellen daarbij geen verschillen vast tussen respondenten uit het basisonderwijs en uit het secundair onderwijs. Wel gebruiken schoolleiders informatie in sterkere mate instrumenteel, conceptueel, symbolisch en strategisch dan leerkrachten.

Uit de interviews met schoolleiders en leerkrachten blijkt informatie instrumenteel gebruikt te worden in functie van het lesgeven en leren (zoals het gebruik van informatie voor het aanpassen van lessen of het invoeren van een nieuwe methode), in functie van het welzijn van leerlingen (zoals het mengen van klassen of aanpassingen op de speelplaats bij een peetsituatie) en in functie van de school- en klasorganisatie (zoals het aanpassen van schooluren in functie van een nieuwe busregeling).

Informatie wordt over het algemeen conceptueel gebruikt in functie van het lesgeven en leren (zoals anders kijken naar bepaalde leerlingen door informatie over de achtergrond van deze leerlingen of een visie ontwikkelen over bepaalde onderwijsvernieuwingen), in functie van het welzijn van leerlingen (zoals zich een ander beeld vormen over leerlingen door informatie over de thuissituatie), in functie van schoolorganisatie en – beleid (zoals het gebruiken van informatie over de onderwijscontext om de school in de omgeving te situeren) en in functie van kwaliteitsbewaking en – verbetering (zoals nagaan of leerlingen goed geadviseerd worden op basis van resultaten uit het vervolgonderwijs).

Symbolisch informatiegebruik vinden we voornamelijk terug in functie van het lesgeven en leren op school. Schoolleiders stellen bijvoorbeeld informatie te gebruiken om het schoolteam te overtuigen om pedagogische en didactische vernieuwingen in te voeren.

Strategisch informatiegebruik vindt voornamelijk plaats in functie van schoolprofilering (zoals het naar buiten brengen van (cognitieve) prestaties om de school op de kaart te zetten), administratieve verplichtingen (zoals het opstellen van een schoolwerkplan in functie van een nakende doorlichting) en de toenemende verantwoordingsdruk (zoals het aanleggen van een remediërsdossier van leerlingen om de school in te dekken t.o.v. eventuele betwistingen).

¹ De gemiddelden in de studie worden berekend op basis van een vijfpuntenschaal, tenzij dit expliciet anders vermeld wordt.

4.2 WELKE INFORMATIEBEHOEFTE BESTAAN ER BIJ VLAAMSE SCHOOLLEIDERS EN LEERKRACHTEN MET HET OOG OP HET VORMGEVEN AAN HUN BELEID EN PRAKTIJK?

Ook de informatiebehoeften van schoolleiders en leerkrachten brengen we in kaart aan de hand van het CIPO-MRMM kader. Tabel 4 illustreert dit kader door per cel enkele concrete voorbeelden te geven van hoe deze soort informatie in de interviews ingevuld werd. De lege cellen wijzen erop dat uit de interviews niet voldoende evidentie gekomen is om deze cellen in te vullen. Tabel 5 geeft weer in hoeverre schoolleiders en leerkrachten naar eigen zeggen behoefte ervaren aan meer context-, input-, proces- en outputinformatie. Deze items werden afgetoetst in het kwantitatieve onderzoeksluik.

Informatiebehoeften komen uit de onderzoeksresultaten slechts in zeer beperkte mate naar voren. Wel stellen we met betrekking tot de behoeften aan informatie verschillen vast tussen schoolleiders en leerkrachten. Schoolleiders hebben over het algemeen een sterkere behoefte aan meer beleidsinformatie (context-macro), informatie over de resultaten en het functioneren van de school (output-meso) en informatie over onderwijsprocessen op school (proces-micro).

	Contextinformatie	Inputinformatie	Procesinformatie	Outputinformatie
Macro	Informatie m.b.t. het ondersteunen van het onderwijsproces (vb. informatie over omgaan met anderstaligen, ...)			Informatie vanuit externe toetsing
Regio				Informatie vanuit externe toetsing
Meso		Informatie over GOK/SES-kenmerken		Informatie over resultaten van leerlingen in het hoger onderwijs
Micro		Informatie over GOK/SES-kenmerken Informatie over de (voormalige) schoolloopbaan van zij-instromers		

Tabel 4: Voorbeelden van informatiebehoeften in CIPO-MRMM op basis van het kwalitatieve onderzoeksluik

Item	gem	SD
Behoeftte aan contextinformatie op een vijf puntenschaal		
Ik heb behoefte aan meer informatie over...		
1. ...demografische ontwikkelingen in de schoolbuurt.	2.67	1.10
2. ...sociaal-culturele ontwikkelingen in de schoolbuurt.	2.81	1.10
3. ...op til staande innovaties in het onderwijs.	3.23	1.11
4. ...beleidskeuzes van de koepel.	3.01	1.07
5. ...beleidskeuzes van het Departement Onderwijs en Vorming.	3.02	1.08
6. ...nieuwe regelgeving.	3.15	1.09
Behoeftte aan inputinformatie op een vijf puntenschaal		
Ik heb behoefte aan meer informatie over...		
1. ...de sociaal-economische achtergrond van leerlingen.	3.24	1.08
2. ...het aanvangsniveau (cf. voorkennis) van leerlingen.	3.23	1.15
3. ...de gezinssituatie van leerlingen.	3.17	1.13
4. ...de thuistaal van leerlingen.	3.00	1.18
5. ...de voormalige schoolloopbaan van leerlingen.	3.17	1.15
Behoeftte aan procesinformatie op een vijf puntenschaal		
Ik heb behoefte aan meer informatie over...		
1. ...de (kwaliteit van de) instructie in de klas.	3.16	1.06
2. ...de pedagogische aanpak in de klas.	3.20	1.07
3. ...de (kwaliteit van de) evaluatieaanpak in de klas.	3.26	1.07
4. ...de zorgaanpak in de school.	3.13	1.11
5. ...(de kwaliteit van) het leiderschap op school.	2.94	1.12
6. ...het welbevinden van leerkrachten in deze school.	3.04	1.15
7. ...het welbevinden van leerlingen in deze school.	3.16	1.11
Behoeftte aan outputinformatie op een vijf puntenschaal		
Ik heb behoefte aan meer informatie over...		
1. ...cognitieve prestaties van leerlingen.	2.96	1.01
2. ...niet-cognitieve prestaties van leerlingen.	3.10	1.02
3. ...cognitieve prestaties van onze leerlingen in vergelijking met deze van leerlingen uit andere scholen.	2.56	1.16
4. ...niet-cognitieve prestaties van onze leerlingen in vergelijking met deze van leerlingen uit andere scholen.	2.47	1.15
5. ...slaagkansen van onze leerlingen in het vervolgonderwijs.	3.22	1.21
6. ...de onderwijsloopbaan van leerlingen (oa. zittenblijven).	2.97	1.13
7. ...de tevredenheid van onderwijsinstellingen waarnaar onze leerlingen doorstromen.	3.10	1.18
8. ...de tevredenheid van onze leerlingen over de school.	3.14	1.11
9. ...de tevredenheid van ouders over de school.	3.11	1.10
10. ...de tevredenheid van leerkrachten over de school.	3.02	1.14

Tabel 5: Voorbeelden van informatie waaraan behoefte wordt ervaren uit het kwantitatieve onderzoeksluik

4.3 HOE PERCIPIËREN SCHOOLLEIDERS EN LEERKRACHTEN DE AFSTEMMING VAN HET AANBOD AAN INFORMATIE OP HUN INFORMATIEBEHOEFTE?

Om inzicht te verwerven in de afstemming van het informatieaanbod op de informatiebehoeften van schoolleiders en leerkrachten, doen we een beroep op de informatiemakelaarsbenadering. Centraal in het concept staan informatieverzameling en kennisontwikkeling, de koppeling van een informatieaanbod aan

bestaande informatiebehoeften en het ontwikkelen van de capaciteit met betrekking tot informatiegebruik.

Binnen scholen ontstaan er allerhande processen van **informatieverzameling en kennisontwikkeling** die door de school zelf of door externe stakeholders geïnitieerd worden. Er zijn indicaties dat het ontstaan van deze processen eerder afhankelijk is van individuen dan dat er doelgericht en systematisch beleid over wordt gevoerd binnen de school. Problemen die zich voordoen in processen van informatieverzameling en kennisontwikkeling hebben te maken dat bepaalde informatie ontoegankelijk is of ontoegankelijk gepercipieerd wordt of dat informatie die verzameld wordt ontoereikend is. De bevindingen rond informatieverzameling en kennisontwikkeling binnen scholen zijn niet verschillend naargelang het onderwijsniveau (basis- of secundair onderwijs).

Daarnaast wordt binnen scholen ook ingezet op de **koppeling van het informatieaanbod aan de informatiebehoeften**. Hoewel in bepaalde gevallen informatie (bewust) niet beschikbaar wordt gemaakt voor potentiële gebruikers, vinden we in scholen ook processen terug waarin het beschikbaar maken van informatie, het uitwisselen van informatie (over informatie in interactie gaan) én het ontwikkelen van nieuwe kennis bewerkstelligd wordt. De nadruk ligt binnen scholen echter voornamelijk op het beschikbaar maken van informatie, eerder dan ook uitwisseling en kennisontwikkeling te faciliteren.

De **ontwikkeling van de capaciteit inzake informatiegebruik** kunnen we samenvatten in drie pijlers: sensibilisering, delegeren van verantwoordelijkheden en professionalisering. Waar voor sensibilisering en het delegeren van verantwoordelijkheden nog (on)bewust initiatieven ontstaan binnen scholen, is het werken aan de professionalisering inzake informatiegebruik van schoolleiders en leerkrachten zeer beperkt in scholen. Het ontwikkelen van de capaciteit voor informatiegebruik is over het algemeen minder aanwezig binnen scholen dan informatieverzameling en het beschikbaar maken van informatie. Met name tijdsgebrek wordt door schoolleiders en leerkrachten geopperd voor zowel een minder intensief informatiegebruik als voor een beperkte capaciteitsontwikkeling voor informatiegebruik binnen scholen.

4.4 WELKE FACTOREN FACILITEREN EN/OF BELEMMEREN HET GEBRUIK VAN BESCHIKBARE INFORMATIE?

Om een inzicht te verwerven in waarom het informatiegebruik binnen scholen kan verschillen, onderscheiden we in deze studie drie soorten factoren die informatiegebruik binnen scholen kunnen versterken of belemmeren: contextgebonden factoren, school- en gebruikersgebonden factoren en informatie(systeem)gebonden factoren.

4.4.1 CONTEXTGEBONDEN FACTOREN

Via de verwachtingen inzake informatiegebruik en de ondersteuning van informatiegebruik brachten we in deze studie contextgebonden factoren die informatiegebruik kunnen versterken of belemmeren in kaart.

4.4.1.1 VERWACHTINGEN INZAKE INFORMATIEGEBRUIK

Wat verwachtingen inzake informatiegebruik betreft, concluderen we uit de kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksresultaten dat schoolleiders en leerkrachten wel degelijk – zij het niet zo sterke – verwachtingen aanvoelen om informatie te gebruiken (gem = 3.68). Deze verwachtingen komen sterker tot uiting in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs. Daarbij komt dat schoolleiders de verwachtingen inzake informatiegebruik (duidelijk) sterker percipiëren dan leerkrachten.

Verwachtingen inzake informatiegebruik kunnen volgens schoolleiders en leerkrachten zowel vanuit een schoolontwikkelingsperspectief als vanuit een verantwoordingsperspectief voortvloeien en kunnen intern zijn (wanneer deze geëxpliciteerd worden door leden binnen het schoolteam of het schoolbestuur) of extern (wanneer deze door externe stakeholders geëxpliciteerd worden). In het basisonderwijs schrijven schoolleiders en leerkrachten verwachtingen inzake informatiegebruik doorgaans toe aan een schoolontwikkelingsperspectief, terwijl respondenten uit het secundair onderwijs verwachtingen vaker toeschrijven aan een verantwoordingsperspectief.

Via padanalyses werd de impact van verwachtingen inzake informatiegebruik getest op het instrumenteel, conceptueel, symbolisch en strategisch informatiegebruik. Uit deze modellen concluderen we dat verwachtingen inzake informatiegebruik een positieve impact hebben op de verschillende vormen van informatiegebruik.

4.4.1.2 ONDERSTEUNING VAN INFORMATIEGEBRUIK

Wat de ondersteuning van informatiegebruik betreft, kunnen we uit de kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksresultaten niet concluderen dat schoolleiders en leerkrachten zich (structureel) ondersteund voelen in hun informatiegebruik (gem = 3.07). Schoolleiders en leerkrachten uit het basisonderwijs voelen zich iets meer ondersteund in hun informatiegebruik dan hun collega's uit het secundair onderwijs. Daarnaast blijken schoolleiders iets beter ondersteund te worden dan leerkrachten. Zowel uit de gesloten vragenlijst als uit de interviews komt echter sterk naar voren dat schoolleiders en leerkrachten onvoldoende beschikbare tijd percipiëren om tot doorgedreven informatiegebruik te komen.

De onderzoeksresultaten wijzen op het grote belang van ondersteuning van het informatiegebruik van schoolleiders en leerkrachten. De padanalyses wijzen uit dat hoe sterker schoolleiders en leerkrachten zich ondersteund voelen in informatiegebruik, hoe meer zij via informatie tot instrumenteel, conceptueel, symbolisch en strategisch informatiegebruik komen. De positieve effecten zijn daarbij het grootst voor instrumenteel en conceptueel informatiegebruik. Ondersteuning van informatiegebruik is dus voornamelijk van belang voor het komen tot concrete verbeteracties binnen de school en tot veranderingen in het denken en bewustwording van problemen.

4.4.2 SCHOOL- EN GEBRUIKERSGEBONDEN FACTOREN

In school- en gebruikersgebonden factoren die informatiegebruik kunnen beïnvloeden onderscheiden we de houding t.o.v. informatiegebruik, de persoonlijke doelmatigheidsbeleving m.b.t. informatiegebruik en het beleidsvoerend vermogen inzake informatiegebruik van de school.

4.4.2.1 HOUDING T.O.V. INFORMATIEGEBRUIK

In de houding van schoolleiders en leerkrachten t.o.v. informatiegebruik onderscheiden we een cognitieve en een affectieve component.

Uit de kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksresultaten concluderen we dat de cognitieve houding t.o.v. informatiegebruik van schoolleiders en leerkrachten over het algemeen positief is (gem = 4.31). De cognitieve houding t.o.v. informatiegebruik van schoolleiders is doorgaans (nog) sterker positief dan deze van leerkrachten. Schoolleiders en leerkrachten stellen dat informatiegebruik een meerwaarde kan betekenen binnen de school omdat zich men zo een spiegel kan voorhouden, omdat men de school kan verbeteren en omdat het persoonlijk en maatschappelijk belangrijk is.

Ook de affectieve houding t.o.v. informatiegebruik van schoolleiders en leerkrachten is – zij het meer gematigd – positief (gem = 3.81). Ook met betrekking tot deze affectieve component is de perceptie van schoolleiders sterker positief. Schoolleiders zijn over het algemeen dus enthousiaster om met informatie te werken dan leerkrachten. Wanneer schoolleiders en leerkrachten enthousiast zijn om informatie te gebruiken, is dit volgens hen voornamelijk vanwege persoonlijkheidskenmerken. Werkdruk, onvoldoende vertrouwde met informatiegebruik en (de)motivatie met betrekking tot informatiegebruik maken dat de affectieve houding t.o.v. schoolleiders en leerkrachten soms niet sterk positief is.

De padanalyses die in het kader van dit onderzoek uitgevoerd werden, wijzen uit dat de affectieve houding t.o.v. informatiegebruik geen impact heeft op de soorten informatie waarvan schoolleiders en leerkrachten gebruik maken. Met betrekking tot de cognitieve houding t.o.v. informatiegebruik concluderen we een – zij het beperkte – positieve impact van de houding t.o.v. informatiegebruik op het gebruik van informatie over kenmerken en het (schools) functioneren van leerlingen en op het gebruik van informatie over onderwijsprocessen op school.

4.4.2.2 PERSOONLIJKE DOELMATIGHEIDSBELEVING

Uit de kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksresultaten kunnen we concluderen dat schoolleiders en leerkrachten zich over het algemeen bekwaam achten met betrekking tot informatiegebruik (gem = 4.03). Belangrijke vaardigheden om op een degelijke manier informatie te gebruiken voor het schoolbeleid en de onderwijspraktijk zijn volgens respondenten onder meer het selecteren of filteren van informatie en het analyseren en interpreteren van informatie. Twijfels over de eigen bekwaamheid om met informatie om te gaan komen voornamelijk naar voren met betrekking tot het analyseren en interpreteren van informatie.

Uit de padanalyses concluderen we dat de persoonlijke doelmatigheidsbeleving een positieve impact heeft op het gebruik van verschillende soorten informatie van schoolleiders en leerkrachten. Des te sterker

schoolleiders en leerkrachten zichzelf dus bekwaam voelen met betrekking tot informatiegebruik, des te meer zij gebruik maken van informatie over kenmerken en het (schools) functioneren van leerlingen en van informatie over onderwijsprocessen op school.

4.4.2.3 BELEIDSVOEREND VERMOGEN INZAKE INFORMATIEGEBRUIK

Ten slotte concluderen we uit de onderzoeksresultaten dat er in scholen geen sterk beleid gevoerd wordt met betrekking tot informatiegebruik. Over het algemeen zijn er inzake informatiegebruik geen sterke ondersteunende relaties en samenwerking (gem = 3.43) en geen sterke gezamenlijke doelgerichtheid (gem = 3.42) aanwezig in scholen. In het basisonderwijs is er doorgaans iets meer sprake van ondersteunende relaties en samenwerking en een gezamenlijke doelgerichtheid met betrekking tot informatiegebruik. Daarnaast percipiëren schoolleiders het beleidsvoerend vermogen van de school inzake informatiegebruik iets sterker dan leerkrachten.

Ondersteunende relaties en samenwerking worden volgens schoolleiders en leerkrachten voornamelijk bepaald door informeel overleg, samenwerkingsinitiatieven rond informatiegebruik en een taakverdeling met betrekking tot informatiegebruik. Kenmerken die de gezamenlijke doelgerichtheid inzake informatiegebruik faciliteren zijn volgens schoolleiders en leerkrachten de mate van vernieuwingsgezindheid, de mate van inspraak en de mate waarin schoolleiders en leerkrachten focussen op het schoolbelang.

Op basis van de padanalyses concluderen dat het belangrijk is in scholen een beleid te voeren rond informatiegebruik. Het beleidsvoerend vermogen inzake informatiegebruik heeft een sterk positieve impact op het gebruik van informatie over kenmerken en het (schools) functioneren van leerlingen en van informatie over onderwijsprocessen op school. Deze impact blijkt veel groter dan de positieve impact van persoonsgebonden factoren, zoals de houding t.o.v. informatiegebruik en de persoonlijke doelmatigheidsbeleving m.b.t. informatiegebruik.

4.4.3 INFORMATIE(SYSTEEM)GEBONDEN FACTOREN

In de informatie(systeem)gebonden factoren die informatiegebruik kunnen versterken of belemmeren, onderscheiden we in deze studie de relevantie van informatie, de betrouwbaarheid en validiteit van informatie en de toegankelijkheid en gebruiksvriendelijkheid van informatie.

4.4.3.1 RELEVANTIE VAN INFORMATIE

Uit de kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksresultaten concluderen we dat de informatie die schoolleiders en leerkrachten ter beschikking krijgen in zekere mate relevant vinden (gem = 3.90). Schoolleiders en leerkrachten uit het basisonderwijs percipiëren de informatie die zij ter beschikking krijgen sterker relevant dan hun collega's uit het secundair onderwijs. Ook schoolleiders percipiëren de informatie waarover zij beschikken als meer relevant. De relevantie van informatie wordt door schoolleiders en leerkrachten voornamelijk afgetoetst op basis van de gepastheid van informatie aan de specifieke schoolcontext.

De relevantie van informatie blijkt uit de padanalyses een – zeer beperkte – positieve impact te hebben op de mate waarin schoolleiders en leerkrachten gebruik maken van informatie over kenmerken en het (schools) functioneren van leerlingen en van informatie over onderwijsprocessen op school. De impact van relevantie is echter verwaarloosbaar wanneer we controleren voor school- en gebruikersgebonden factoren.

4.4.3.2 BETROUWBAARHEID EN VALIDITEIT VAN INFORMATIE

Schoolleiders en leerkrachten blijken over het algemeen gematigd positief over de betrouwbaarheid en validiteit van informatie (gem = 3.85). Over het algemeen geven schoolleiders en leerkrachten aan dat informatie die zij ter beschikking hebben voor het vormgeven van hun beleid en praktijk vaak betrouwbaar en valide is, al is dit niet altijd het geval. Soms percipiëren zij informatie niet als betrouwbaar en valide doordat de informatiebron vanwaar deze informatie afkomstig is niet objectief of onnauwkeurig is of omdat er achterliggende belangen spelen. In de meeste gevallen wordt informatie door schoolleiders en leerkrachten niet als betrouwbaar en valide gepercipieerd doordat de aard van de informatie(verzameling) niet strookt met hun visie rond op betrouwbare en valide informatie.

We stellen geen positieve of negatieve invloed vast van de betrouwbaarheid en validiteit van informatie op het gebruik van informatie over kenmerken en het (schools) functioneren van leerlingen en op het gebruik van informatie over onderwijsprocessen op school.

4.4.3.3 TOEGANKELIJKHEID EN GEBRUIKSVRIENDELIJKHEID VAN INFORMATIE

Ten slotte concluderen we uit de kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksresultaten dat schoolleiders en leerkrachten eerder positief staan t.o.v. de toegankelijkheid en gebruiksvriendelijkheid van informatie (gem = 3.73). Schoolleiders staan over het algemeen positiever t.o.v. de toegankelijkheid en gebruiksvriendelijkheid van informatie en geven aan beter dan leerkrachten te weten welke informatie precies beschikbaar is in de school. De toegankelijkheid en gebruiksvriendelijkheid van informatie wordt in scholen voornamelijk bevorderd via het gebruik van één of meerdere informatiesystemen. Deze systemen blijken echter voornamelijk gebruikt te worden voor de opslag van informatie, waardoor we uit dit onderzoek geen zicht hebben op hoe deze informatiesystemen de analyse en interpretatie van informatie kunnen ondersteunen. Bovendien blijken informatiesystemen uit verschillende scholen niet altijd compatibel, wat de informatiedoorstroom kan belemmeren.

De padanalyses wijzen uit dat de toegankelijkheid en gebruiksvriendelijkheid van informatie een – zeer beperkte – positieve impact heeft op het gebruik van informatie over kenmerken en het (schools) functioneren van leerlingen. Na controle voor school- en gebruikersgebonden factoren blijkt deze impact echter niet noemenswaardig. School- en gebruikersgebonden factoren verklaren dus sterker het gebruik van informatie over kenmerken en het (schools) functioneren van leerlingen en het gebruik van informatie over onderwijsprocessen op school dan informatiesysteemgebonden factoren.

5 BELEIDSAANBEVELINGEN

Op basis van de bevindingen uit het kwalitatieve en het kwantitatieve onderzoeksluik kunnen we concluderen dat informatie tot op heden over het algemeen nog niet doorgedreven gebruikt wordt in Vlaamse scholen. Hoewel schoolleiders en leerkrachten geen negatieve houding aannemen ten opzichte van informatiegebruik, blijkt het gebruik van – voornamelijk – proces- en outputinformatie geen standaardpraktijk. In wat volgt beschrijven we vanuit het voorliggende onderzoek een aantal principes op basis waarvan het informatiegebruik in Vlaamse scholen verder gestimuleerd en gefaciliteerd kan worden. Daarbij richten we ons op actoren op verschillende niveaus in het onderwijsveld. We vertrekken van richtinggevende principes die vervolgens door middel van concrete aanbevelingen uitgewerkt worden. De principes zijn niet zonder meer nieuw, maar vloeien voort vanuit empirische evidentie met betrekking tot (het stimuleren van) informatiegebruik in verschillende onderwijscontexten, deze studie inclusief.

Bij het uitwerken van de generieke principes kiezen we er doelbewust voor om te vertrekken van het schoolniveau. Schoolleiders en leerkrachten blijven de eerste verantwoordelijken voor het behouden en verbeteren van de onderwijskwaliteit – en dus ook voor het informatiegebruik – op school. Dit maakt dat we in onze aanbevelingen telkens vertrekken van hoe informatiegebruik op schoolniveau gefaciliteerd kan worden. Voorbij gaan aan het schoolniveau zou er met betrekking tot informatiegebruik toe leiden dat we schooloverstijgende aanbevelingen in een vacuüm zouden presenteren, waardoor deze diepgang zouden missen. Ons inziens is een beleid inzake informatiegebruik dat daadwerkelijk een impact wil hebben op het informatiegebruik in scholen direct of indirect gericht op concrete acties in de school en de klas. Vertrekkende van het schoolniveau werken we de voorop gestelde principes vervolgens schooloverstijgend uit. Hoewel scholen de eerste verantwoordelijke zijn voor de eigen onderwijskwaliteit, willen we benadrukken dat zij niet de enige verantwoordelijken zijn. Ook schooloverstijgend zijn er immers stakeholders (de overheid, pedagogische begeleidingsdiensten, onderwijskoepels, ...) die een rol behoren te spelen in het informatiegebruik van scholen. De acht complementaire, richtinggevende principes worden daarom op binnen- en bovenschools niveau uitgewerkt.

5.1 ZORG VOOR EEN WAKE-UPCALL

Met betrekking tot informatiegebruik doet het Vlaamse onderwijs er goed aan zelfgenoegzaamheid te vermijden. Het is op basis van voorliggend onderzoek aangewezen te erkennen dat het gebruik van informatie voor het vormgeven aan beleid en praktijk in Vlaamse scholen geen standaard is. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat het volle potentieel van beschikbare informatie in basis- en secundaire scholen tot nog toe niet benut wordt. Het strekt dan ook ter aanbeveling bij alle stakeholders een bewustzijn te creëren dat het in het huidige Vlaamse onderwijssysteem de meerwaarde van informatiegebruik nog onvoldoende benut wordt.

Schoolniveau:

- Leg de lat inzake informatiegebruik hoger. Reflecteer over het 'ideale schoolbeleid' en over de plaats die informatiegebruik hierin kan innemen.

- Gebruik informatie op school als een toetssteen voor leerprocessen (leerproces van de leerling, van de leerkracht en van de school).
- Toon binnen de school aan dat het potentieel van beschikbare informatie nog onvoldoende benut wordt door schoolleiding én leerkrachten.
- Inventariseer welke informatie(bronnen) door het schoolteam op dit moment gebruikt worden voor het vormgeven van het schoolbeleid en de klaspraktijk. Ga met het schoolteam in dialoog over tot welke resultaten dit informatiegebruik in de klas en in de school (nog niet) leidt.
- Bespreek met het schoolteam welke informatie(bronnen) in de school aanwezig zijn en hoe het potentieel van deze informatie voor het vormgeven van het schoolbeleid en de klaspraktijk sterker benut kan worden.

Schooloverstijgend:

- Stimuleer het gebruik van informatie door in het evaluatiekader van de onderwijsinspectie rekening te houden met de mate waarin scholen beleids- en praktijkkeuzes met informatie onderbouwen.
- Werk conceptueel en praktijkgericht werk materiaal uit dat het belang en de mogelijkheden van informatiegebruik in scholen schetst en concretiseert.
- Stel voor scholen een ontwikkelingsplan op m.b.t. informatiegebruik, op basis waarvan zij de eigen evolutie van informatiegebruik binnen de school kunnen aftoetsen.

5.2 STIMULEER DE AUTONOME MOTIVATIE MET BETREKKING TOT INFORMATIEGEBRUIK

Over het algemeen blijkt uit de kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksresultaten dat schoolleiders en leerkrachten een positieve houding aannemen t.a.v. informatiegebruik. Met het oog op kwaliteitsvol informatiegebruik is het dan ook aangewezen deze positieve houding verder te koesteren. Het is belangrijk dat informatiegebruik op school een kwestie blijft/wordt van willen in plaats van moeten en dat schoolleiders en leerkrachten dus autonoom gemotiveerd zijn om informatie te gebruiken in het kader van de beleidsvoering en de onderwijspraktijk. Dit kan bewerkstelligd worden door de positieve aspecten van informatiegebruik te benadrukken, zodat schoolleiders en leerkrachten als het ware de behoefte voelen om informatie te gaan gebruiken met het oog op beter lesgeven en leren op school. Van informatiegebruik een wervend verhaal maken, is een voorwaarde om de autonome motivatie van schoolleiders en leerkrachten met betrekking tot informatiegebruik te versterken.

Schoolniveau:

- Treed met het schoolteam in dialoog over de kwaliteitszorg in het algemeen en de doelstellingen waartoe informatiegebruik dient bij te dragen in het bijzonder. Informatiegebruik wordt best niet als een doel op zich ingevuld, maar als gebruikelijk in de interne kwaliteitszorg van de school.
- Benadruk het nut van informatiegebruik door de potentiële bijdrage van informatiegebruik voor verbeterpunten in de school en in de klas aan te tonen.
- Start een proces van informatiegebruik met teamleden die het idee genegen zijn en probeer op deze manier de meerwaarde van informatiegebruik ingang te doen vinden in het gehele schoolteam.

- Luister naar weerstanden onder collega's. Erken deze en speel als schoolteam in op mogelijke valkuilen.
- Start processen van informatiegebruik door problemen die door het schoolteam als prioritair ervaren worden aan te pakken. Op deze manier groeit de kans dat de relevantie van informatiegebruik door teamleden onderschreven wordt.
- Maak tijd vrij voor teamleden, specifiek voor processen met betrekking tot informatiegebruik. Alvorens informatiegebruik gangbaar kan worden in de bestaande werking, dient hierin geïnvesteerd te worden.

Schooloverstijgend:

- Maak van informatiegebruik geen verplichting. Te vermijden is informatiegebruik decretaal te verankeren, gezien de te verwachten negatieve impact hiervan op de ontwikkelingsgerichte houding en de autonome motivatie van schoolleiders en leerkrachten.
- Treed met verschillende belangengroepen in het onderwijs in dialoog over de stimulerende rol die de overheid kan spelen in het faciliteren van informatiegebruik, zonder – ongewild – een controlerende of directieve rol op te nemen.
- Beschrijf en verspreid hoe processen van informatiegebruik tot professionele ontwikkeling van leerkrachten en tot schoolontwikkeling kunnen leiden.

5.3 BOUW (VERDER) AAN EEN INFORMATIE-RIJKE OMGEVING EN CREËER INFORMATIE-MOBILITEIT

Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat Vlaamse schoolleiders en leerkrachten de informatie waarover zij beschikken niet systematisch aanwenden om vorm te geven aan beleid en praktijk. Een oorzaak hiervan is dat informatie die schoolleiders en leerkrachten ter beschikking hebben niet voldoende (omvang)rijk is. Schoolleiders en leerkrachten geven in het kwalitatieve onderzoeksluik bijvoorbeeld aan dat ijkpunten voor informatie meer betekenis geven aan informatie, maar dat vergelijkende informatie schaars is. Indien we scholen willen stimuleren tot informatiegebruik, strekt het dan ook tot aanbeveling om voor scholen een meer informatie-rijke omgeving uit te bouwen. Daarbij is niet alleen de kwantiteit van informatie, maar ook de kwaliteit van informatie van tel. Het is zaak om op verschillende niveaus te investeren in relevante, valide en betrouwbare, en gebruiksvriendelijke informatie. Vanuit de invalshoek van informatiemakelaarschap is het daarnaast aangewezen om informatie-mobiliteit te creëren, zodat er in scholen een afstemming ontstaat van het informatieaanbod op de informatiebehoeften. Het creëren van informatie-mobiliteit is daarnaast aangewezen om expliciete kennis aan de reeds aanwezige impliciete kennis te koppelen.

Schoolniveau:

- Verzamel informatie die de realisatie en de opvolging van (beleids)doelstellingen in de school en de klas mogelijk maakt.
- Maak adequaat gebruik van informatie die reeds aanwezig is in de school.
- Definieer en expliciteer met het schoolteam bestaande informatiebehoeften binnen de school.

- Inventariseer welke informatie elders reeds beschikbaar is (overheid, koepel, stad) en onderzoek op welke manier deze kan ingezet worden in het vormgeven van het eigen beleid en de eigen praktijk.
- Maak gebruik van een gebruiksvriendelijk informatiesysteem om de beschikbare informatie aan bestaande informatiebehoeften binnen het schoolteam te koppelen.

Schooloverstijgend:

- Versterk en verruim bestaande initiatieven om bestaande informatie te ontsluiten (kenniscentrum, datawarehouse). Informeer scholen over welke informatie nu reeds beschikbaar is.
- Creëer een centraal verzamelpunt voor gevalideerde instrumenten voor gegevensverzameling.
- Ontwikkel en verspreid gestandaardiseerd toetsmateriaal en meetinstrumenten.
- Ondersteun scholen (financieel) om in bestaande schoolfeedbacksystemen in te stappen.
- Help bestaande schoolfeedbacksystemen en informatiesystemen te promoten.
- Ontwikkel (open source) applicaties die de doorstroom van informatie tussen verschillende informatiesystemen faciliteren.
- Ontwikkel op basis van reeds bestaande en nieuwe instrumenten ijkpunten voor de onderwijskwaliteit van scholen. Schoolleiders en leerkrachten geven aan nood te hebben aan benchmarks om de eigen onderwijskwaliteit ten volle te kunnen inschatten.
- Integreer informatiegebruik in bestaande benaderingen om interne kwaliteitszorg in scholen te ondersteunen.

5.4 BOUW AAN EEN VEILIG INFORMATIEKLIMAAT

Privacy blijkt uit het voorliggende onderzoek een belangrijk issue inzake informatiegebruik. Enerzijds geven schoolleiders en leerkrachten dat de doorstroom van persoonsgebonden informatie zeer belangrijk is, anderzijds botsen zij vaak op beperkingen die volgen uit regelgeving inzake privacy. Informatiegebruik vergt dan ook een veilig informatieklimaat. Het is belangrijk een evenwicht te vinden tussen het breed beschikbaar maken van informatie (het creëren van een informatie-rijke omgeving) en het waarborgen van ethische maatstaven. De uitdaging bestaat er in de nodige informatie beschikbaar te maken om de onderwijskwaliteit in scholen op te volgen en te vergelijken en – tegelijkertijd – de nodige aandacht te schenken aan het vrijwaren van de privacy van leerlingen, leerkrachten, ouders en scholen.

Schoolniveau:

- Maak het schoolteam bewust van de gevoeligheid van bepaalde vormen van informatie en hoe hier als school mee kan worden omgegaan.
- Wijs leden van het schoolteam op hun verantwoordelijkheden met betrekking tot de discretieplicht in het onderwijs. Treed met het schoolteam in dialoog over het belang van discretieplicht aangaande informatie. Verken hoe het volle potentieel van beschikbare informatie met aandacht voor deze discretieplicht toch benut kan worden.
- Expliciteer onder welke voorwaarden en voor welke personen informatie beschikbaar wordt gemaakt binnen de school.

Schooloverstijgend:

- Informeer scholen over de voorwaarden waaronder specifieke informatie beschikbaar wordt gemaakt. Maak het wettelijk kader inzichtelijk en toon aan wat kan en wat niet kan.
- Benadruk het belang van een veilig informatieklimaat in de communicatie met scholen.
- Creëer ook een veilig informatieklimaat voor scholen. Zorg ervoor dat ook (gevoelige) informatie over scholen vertrouwelijk wordt behandeld.
- Realiseer een informatiebeleid dat gericht is op transparantie van informatie van en naar scholen toe, maar dat ook de gevoeligheden van bepaalde informatie erkent en hierop inspeelt.

5.5 VOER EEN INFORMATIEBELEID DAT FOCUST OP LEREN, EERDER DAN OP CONTROLEREN

De onderzoeksresultaten leren dat zowel schoolontwikkeling als verantwoording een uitgangspunt kan zijn voor het informatiegebruik van Vlaamse schoolleiders en leerkrachten. Ook in de verwachtingen inzake informatiegebruik die schoolleiders en leerkrachten ervaren, komen beide perspectieven tot uiting. Met betrekking tot informatiegebruik is het - zowel op schoolniveau als schooloverstijgend - aangewezen dat de nadruk komt te liggen op leerprocessen en de kennisontwikkeling die daarmee gepaard gaat. De focus op leren is van cruciaal belang voor informatiegebruik. Informatiegebruik met een te sterke focus op resultaten en controle kan er toe leiden dat het leerpotentieel van informatiegebruik niet ten volle benut wordt.

Schoolniveau:

- Gebruik informatie formatief in plaats van (enkel) summatief. In een leergerichte context wordt informatie in eerste instantie verzameld om het leren van leerlingen, leraren en de school te informeren in een proces van continue (school)ontwikkeling en niet enkel om tot een (eind)oordeel te komen.
- Geef het schoolteam de tijd om processen van informatiegebruik binnen de school te optimaliseren.
- Reflecteer met het schoolteam kritisch op voorbije processen van informatiegebruik en op hoe informatiegebruik in de toekomst geoptimaliseerd kan worden. Stel met betrekking tot informatiegebruik ook lange termijn doelstellingen voorop in plaats van te focussen op snelle resultaten.

Schooloverstijgend:

- Focus in het ter verantwoording roepen van scholen op de wijze waarop informatiegebruik hen tot (school)ontwikkeling brengt, eerder dan verantwoording te vragen voor de (output)resultaten die in het kader van dit informatiegebruik in kaart wordt gebracht.
- Bouw een centrum voor kwaliteitszorg in het Vlaamse onderwijs uit dat het leerproces van scholen met betrekking tot informatiegebruik, en ruimer, interne kwaliteitszorg, kan ondersteunen.
- Biedt procesondersteuning aan voor scholen, specifiek voor informatiegebruik. Doorloop in deze ondersteuning intensief de verschillende fasen van informatiegebruik vanuit een probleemstelling die op maat van de school is.

5.6 INVESTEER IN INFORMATIEMAKELAARS

Het voorliggende onderzoek maakt duidelijk dat het noodzakelijk is te werken aan het menselijk kapitaal van scholen met betrekking tot informatiegebruik. Informatiegebruik blijkt doorgaans een zaak van enkele individuen en wordt niet altijd wijd verspreid binnen de organisatie. Om tot schoolbreed informatiegebruik te komen, is expertise-ontwikkeling en expertisedeling in scholen noodzakelijk. Het is dan ook aangewezen om te werken aan de professionalisering van het schoolteam en te investeren in (het opleiden van) informatiemakelaars in scholen.

Schoolniveau:

- Stel een informatiemakelaar aan die processen van informatiegebruik binnen de school coördineert en ondersteunt.
- Volg professionaliseringsactiviteiten, specifiek voor informatiegebruik en informatiemakelaarschap.
- Ken verantwoordelijkheden voor het verzamelen, het analyseren en het interpreteren van informatie expliciet toe aan één of meerdere informatiemakelaars binnen het schoolteam.
- Stel een verantwoordelijke aan in de school (een informatiemakelaar) om activiteiten te organiseren waarin informatie binnen het schoolteam gedeeld en besproken wordt.
- Haal externen binnen in de school om processen van informatiegebruik te ondersteunen en te optimaliseren.

Schooloverstijgend:

- Overweeg als overheid om tijdelijk middelen te reserveren in het werkpakket van scholen, specifiek voor interne kwaliteitszorg, om het aanstellen van informatiemakelaars in scholen te stimuleren. Laat deze middelen na verloop van tijd deel uitmaken van de reguliere financiering.
- Werk een taakomschrijving uit voor informatiemakelaars.
- Integreer informatiegebruik en informatiemakelaarschap in het curriculum van toekomstige schoolleiders en leerkrachten.
- Organiseer voor verschillende doelgroepen (schoolleiders, leerkrachten, informatiemakelaars, pedagogisch begeleiders) professionaliseringsactiviteiten die specifiek gericht zijn op de rol van informatiemakelaar. Deze professionaliseringsactiviteiten zijn m.a.w. gericht op het leren verzamelen van informatie en ontwikkelen van kennis, het leren koppelen van een bestaand informatieaanbod aan informatiebehoeften en het leren ontwikkelen van de capaciteit van informatiegebruikers.
- Stel aan scholen experts ter beschikking, die zij specifiek voor ondersteuning met betrekking tot informatiegebruik kunnen consulteren.

5.7 BOUW NETWERKEN ROND INFORMATIEGEBRUIK

Met het oog op kwaliteitsvol informatiegebruik is het noodzakelijk om bruggen te bouwen. Uit het voorliggende onderzoek blijkt dat informatiegebruik nog ingang dient te vinden in het Vlaamse onderwijslandschap. Bovendien geven schoolleiders en leerkrachten aan heil te zien in het 'leren van elkaar'. Met het oog op de transfer van inzichten met betrekking tot informatiegebruik is het dan ook

aangewezen om interne en externe netwerken uit te bouwen en/of om bestaande netwerken in te zetten voor het schragen van het informatiegebruik.

Schoolniveau:

- Maak aanwezige kennis en vaardigheden met betrekking tot informatiegebruik binnen het schoolteam zichtbaar. Dit kan onder meer door dialoog en gezamenlijke reflectie of door collega's te observeren en imiteren in hun informatiegebruik.
- Richt kernteams op om rond prioriteiten van de school informatie te verzamelen, te interpreteren en analyseren en potentiële verbeteracties uit te werken.
- Werk met mentoren zodat problemen en verzuchtingen met betrekking tot informatiegebruik binnen het schoolteam gedeeld worden.
- Maak (good practices van) informatiegebruik zichtbaar in de leraarskamer om informele gesprekken over informatiegebruik te faciliteren.
- Leg contacten met andere (gelijkaardige) scholen om processen van informatiegebruik te bespreken en kennis met betrekking tot informatiegebruik te delen.
- Bezoek andere scholen om te kijken hoe zij processen van informatiegebruik vorm geven.
- Zoek scholen met gelijkaardige problematieken om deze samen via het gebruik van informatie aan te pakken.

Schooloverstijgend:

- Werk in samenwerking met verschillende stakeholders in het Vlaamse onderwijsveld (koepels, scholengemeenschappen, pedagogische begeleidingsdiensten) een beleidsplan uit om informatiegebruik in Vlaanderen te stimuleren en te ondersteunen
- Inventariseer buitenlandse initiatieven om informatiegebruik in scholen te stimuleren. Onderzoek gelijkenissen en verschillen in het informatiegebruik van Vlaamse scholen en dit van scholen uit gelijkaardige onderwijssystemen.
- Organiseer netoverstijgend overleg om met betrekking tot (de ondersteuning van) informatiegebruik kennis en good practices te delen.
- Maak, met gezamenlijke deskundigheidsontwikkeling als doel, van informatiegebruik een werkthema binnen het Samenwerkingsverband Netgebonden Pedagogische Begeleidingsdiensten (SNPB).
- Stimuleer school(gemeenschap)overstijgende samenwerking.

5.8 MAAK (ROL)MODELLEN ZICHTBAAR

Als van scholen verwacht wordt dat zij in de toekomst hun beleid en onderwijspraktijk geïnformeerd ontwikkelen, is het noodzakelijk dit ook voor te leven. Het is m.a.w. aangewezen rolmodellen zichtbaar te maken.

Schoolniveau:

- Onderbouw beleidskeuzes naar het schoolteam toe met informatie.

- Stel in discussies met het schoolteam telkens de vraag naar de informatie waarop men bepaalde standpunten baseert.
- Spreek waardering uit voor teamleden die informatiegericht werken. Zet feedback in om het team te motiveren door processen van informatiegebruik die al goed gaan ook in de verf te zetten.
- Creëer in de leraarskamer een 'informatiehoek' waarin activiteiten met betrekking tot informatiegebruik zichtbaar gemaakt worden.
- Creëer voor communicatie met externen (bijvoorbeeld de website, het maandblad) een vast format, waarin beleidskeuzes of innovaties onderbouwd worden met de informatie waarop men zich baseert.

Schooloverstijgend:

- Leg als overheid in communicatie over beleidsvoorbereiding en beleidsuitvoering de link met informatie. Onderbouw de keuze voor beleidsprioriteiten en de voorgestelde oplossingen met valide en betrouwbare informatie.
- Onderbouw innovaties in nieuwsbrieven met informatie die tot deze beleidskeuze geleid heeft.
- Bouw in beleidsteksten telkens een sectie in waarin naar de relevante informatie waarvan gebruik werd gemaakt, verwezen wordt.
- Kader in de ondersteuning van scholen telkens op welke bewijskrachtige informatie inhoud en vorm gebaseerd zijn.
- Ontwerp en verspreid werkmateriaal, stappenplannen en good practices met betrekking tot informatiegebruik.