

Flexibele leerwegen in Vlaanderen

Beleidssamenvatting

Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie:

Machteld Vandecandelaere, Naomi Van den Branden, Margo Vandenbroeck & Bieke De Fraine (promotor)

HIVA KU Leuven:

Goedroen Juchtmans & Katleen De Rick (copromotor)

September 2016



Deze beleidssamenvatting rapporteert de voornaamste resultaten uit het project ‘Flexibele leerwegen in het Vlaamse onderwijs’, een onderzoekopdracht ter ondersteuning van de beleidsvoering, in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

1. Inleiding

De Vlaamse leerlingenpopulatie kent een grote diversiteit. Leerlingen verschillen op vlak van gender, sociale achtergrond, thuistaal, lichamelijke en verstandelijke mogelijkheden, levensbeschouwing, leeftijd, etniciteit, enzovoort. Alle leerlingen optimale kansen geven om te leren en zich te ontwikkelen vereist dat het onderwijs optimaal toegankelijk is voor leerlingen met verschillende achtergronden, verschillende mogelijkheden en verschillende behoeften. In de praktijk blijkt het Vlaamse onderwijs sterk selectief. Dat is te merken aan het aantal leerlingen dat wordt doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs, naar een lager leerjaar (zittenblijven) of – in het secundair onderwijs – naar een minder gewaardeerde onderwijsvorm. Daarnaast kampt Vlaanderen met een groep vroegtijdige schoolverlaters. Deze selectiepraktijken leiden, ten eerste, soms tot minder gunstige resultaten (zie o.a. Goos et al., 2014; Lamote et al., 2013; OECD, 2012; Vandecandelaere et al. 2014a,b; Vanlaar et al., 2012). Ten tweede zorgt exclusie vaak voor een reproductie van sociale ongelijkheid (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2012).

De uitdaging is om de diverse groep van leerlingen samen aan boord te houden. In dit onderzoek werd nagegaan hoe flexibele leerwegen hierop een antwoord kunnen bieden. Onder flexibele leerwegen verstaan we “flexibiliteit in wat, hoe, wanneer, waar en met wie er geleerd wordt, binnen het gemeenschappelijk curriculum en met het oog op maximale ontplooiingskansen voor alle leerlingen”. Leerwegen flexibel afstemmen op de behoeften en mogelijkheden van leerlingen maakt het onderwijs toegankelijk voor een breed en divers leerlingenpubliek en verhoogt de kans op succeservaringen. Een betere afstemming helpt om uitsluiting door bijvoorbeeld heroriëntering of vroegtijdig schoolverlaten te voorkomen. Flexibele leerwegen vervullen met andere woorden een preventieve functie.

Dit onderzoek naar flexibele leerwegen heeft tot doel (1) bestaande inzichten in kaart brengen, (2) bestaande praktijken van flexibele leerwegen exploreren en beschrijven en (3) een selectie van inspirerende praktijken kritisch analyseren. Deze onderzoeksdoelstellingen vertalen zich in drie onderzoeksluiken: (1) een verkenning van de mogelijkheden tot flexibele leerwegen in Vlaanderen, (2) een inventarisatie van praktijken en (3) een diepgaande analyse van praktijken van flexibele leerwegen.

Enerzijds willen we met het onderzoeksrapport de Vlaamse overheid ondersteunen bij het nadenken over een visie en een decretaal kader voor de uitbouw van flexibele leerwegen in Vlaanderen. Anderzijds is het de bedoeling met een praktijkboek verschillende stakeholders te inspireren om over het eigen beleid en/of de eigen praktijk te reflecteren en hen te ondersteunen om flexibele praktijken, mits de nodige vertaalslag, te implementeren in hun specifieke context. In het praktijkboek worden daartoe wetenschappelijk onderbouwde kennis over flexibele leerwegen en boeiende praktijkvoorbeelden gebundeld voor beleid, scholen,

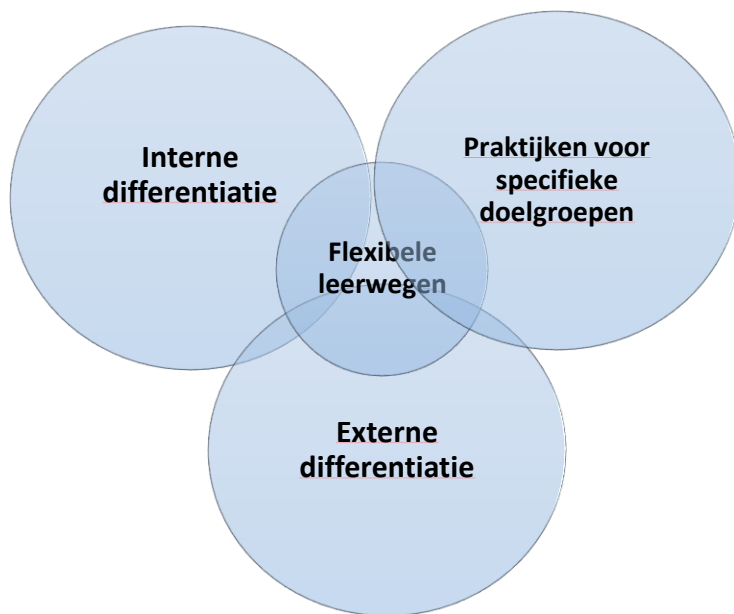
pedagogische begeleidingsdiensten en lerarenopleidingen. Dit boek, getiteld 'Flexibele leerwegen: inspiratie voor basisonderwijs en secundair onderwijs' wordt uitgegeven door Lannoo Campus en verschijnt op 20 oktober 2016.

2. Mogelijkheden tot flexibele leerwegen in Vlaanderen

Flexibele leerwegen nemen in de praktijk verschillende vormen aan (zie verder). In het eerste onderzoeksluik werden de mogelijkheden die voorzien zijn in de regelgeving geëxploreerd. Hiervoor werden de documenten, omzendbrieven en decreten die door het Departement van Onderwijs en Vorming worden aangereikt, geraadpleegd. Zowel in het basis- als secundair onderwijs blijkt de regelgeving scholen heel wat mogelijkheden te bieden om leerwegen flexibel te organiseren. Zo behoort de groepering van leerlingen binnen elk onderwijsniveau volledig tot de autonomie van de school en hebben zowel basis- als secundaire scholen heel wat vrijheid wat betreft het bepalen van de uurroosters. Het decreet Basisonderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 1997) regelt verder dat leerlingen een ononderbroken leerproces moeten kunnen doorlopen, waarbij de omgeving wordt aangepast aan de ontwikkeling van de leerlingen (en niet omgekeerd). In het secundair onderwijs zijn er een aantal regelgevingen die flexibele leerwegen mogelijk maken. De decretale verankering van flexibele leertrajecten in het secundair onderwijs laat toe dat scholen flexibele leertrajecten uittekenen om schools falen tegen te gaan. Ook het geïntegreerd ondersteuningsaanbod dat scholen in staat stelt een zorgbrede werking te ontwikkelen voor alle leerlingen, en voor kansarme leerlingen in het bijzonder, brengt heel wat mogelijkheden tot het organiseren van flexibele leerwegen met zich mee. Zo zijn scholen bijvoorbeeld vrij in de manier waarop ze SES-lestijden en extra GOK-uren invullen.

3. Vormen van flexibele leerwegen

Om bestaande praktijken van flexibele leerwegen in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs te exploreren (zie tweede onderzoeksluik), vonden telefonische interviews plaats met 34 basis- en 19 secundaire scholen die flexibele leerwegen toepassen. Op basis van de telefonische gesprekken, werd telkens een informatiefiche ingevuld. Dit leidde tot inzicht in de brede waaier aan flexibele leerwegen die momenteel in basis- en secundair onderwijs worden ingezet. De praktijken kunnen ingedeeld worden in drie verschillende vormen van flexibele leerwegen (zie Figuur 1).



Figuur 1. Visualisering van de vormen van flexibele praktijken

Interne differentiatie speelt in op verschillen tussen leerlingen binnen de klas. In het jaarklassensysteem betekent dit dat de leraar differentieert tussen leerlingen van dezelfde leeftijd binnen een bepaald leerjaar. *Structurele vormen van externe differentiatie* omvatten praktijken van flexibele leerwegen die het jaarklassensysteem overstijgen. Het gaat dan om differentiatie waarbij het initiatief bij de school ligt. De school vangt verschillen tussen leerlingen bijvoorbeeld op door leerlingen anders te groeperen (bijvoorbeeld graadklassen, klas- of leerjaaroverstijgende niveaugroepen of modularisering). Zulke alternatieve groeperingen brengen vaak ook meer mogelijkheden tot interne differentiatie met zich mee. Andere vormen van externe differentiatie betreffen attestering per graad, flexibele uurroosters, het bundelen van vakken of structureel ingebouwde uren voor remediëring, verbreding en verdieping. De laatste vorm van flexibele leerwegen omvat *praktijken die gericht zijn op specifieke doelgroepen*. Het gaat dan om praktijken waar, in tegenstelling tot de andere twee vormen, niet systematisch alle leerlingen van een school mee te maken krijgen. Voorbeelden van zulke praktijken zijn niveauwerking voor specifieke doelgroepen, extra remediëring, verdieping of verbreding, doorstroom na tekorten en flexibiliteit in studieduur.

4. Verticale analyse van inspirerende praktijken

Na een oplistings van bestaande praktijken in Vlaanderen werd, in het derde onderzoeksluik, een selectie van interessante en inspirerende casussen aan een diepere analyse onderworpen. In acht basis- en acht secundaire scholen vonden interviews plaats met de directeur, één of meerdere betrokken leerkrachten, een aantal leerlingen en (met uitzondering van drie secundaire scholen) minstens één ouder. Hierbij ging zowel aandacht naar de feitelijke praktijk

als naar de perceptie van de praktijk door de diverse betrokkenen. De volgende onderzoeksvragen werden voorop gesteld:

1. Wat zijn de randvoorwaarden en valkuilen voor het succesvol implementeren van flexibele leerwegen?
2. Wat zijn de effecten van deze praktijken op leerlingen (bijvoorbeeld voor prestaties, welbevinden,...), en op leerkrachten (bijvoorbeeld wat betreft de werkdruk, tevredenheid,...)?

Op basis van de interviews en aanvullende schriftelijke informatie (bijvoorbeeld over het pedagogisch project, de schoolspecifieke aanpak of het inspectierapport) werden de flexibele leerwegen in casussen per school beschreven. Elke casus bevat daarnaast ook een beschrijving van de aanleiding, het implementatieproces, de randvoorwaarden, de valkuilen en de effecten van flexibele leerwegen op leerlingen en leraren.

Uit de casussen blijkt een grote variëteit aan mogelijkheden van flexibele leerwegen. De leeswijzer in het onderzoeksrapport geeft een overzicht van de verschillende geobserveerde praktijken. Hoewel sommige scholen eenzelfde praktijk toepassen, illustreren de casussen dat de concrete realisatie sterk kan verschillen naargelang de aanleiding, de context of de visie van de school. Ook blijken er verschillen te zijn tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs. In het basisonderwijs worden meer structurele vormen van differentiatie mogelijk gemaakt voor alle leerlingen. Dit kan dankzij de vrijheid die het Decreet basisonderwijs toelaat. In het secundair onderwijs is vaker sprake van flexibele leerwegen voor specifieke doelgroepen. De praktijken worden dan uitzonderlijk mogelijk gemaakt voor leerlingen met specifieke behoeften. In grote mate gaat het om anderstalige (OKAN-)leerlingen, leerlingen die een topsport beoefenen of leerlingen die langdurig ziek zijn (geweest).

In het basisonderwijs is sprake van twee ontstaanscontexten. Vier scholen passen flexibele leerwegen toe als antwoord op een veranderende leerlingenpopulatie. De andere vier scholen zijn nieuw opgerichte scholen met een welbepaalde visie waarbinnen flexibele leerwegen van bij de start een plaats kregen. De flexibele leerwegen van de acht secundaire scholen waren voornamelijk het resultaat van een zoekproces naar betere manieren om om te gaan met verschillen tussen leerlingen.

5. Kritische analyse

Op basis van drie informatiebronnen (namelijk de informatiefiches opgesteld op basis van de telefonische interviews (onderzoeksluik twee), de interviews en casusbeschrijvingen van 16 scholen (onderzoeksluik drie) en bijkomende focusgesprekken, op een studiedag die plaatsvond op 19 april 2016 met actoren uit het onderwijsveld) volgt een kritische analyse. In deze kritische analyse wordt eerst ingegaan op de randvoorwaarden die belangrijk zijn bij de implementatie en realisatie van flexibele leerwegen. Uit de praktijkvoorbeelden blijkt dat de toepassing van flexibele leerwegen op school doorgaans het resultaat is van een langdurig proces waarbij de praktijken voortdurend worden geëvalueerd en bijgestuurd. De concrete

praktijk die een school ontwikkelt, moet dan ook binnen die context begrepen worden. Over de verschillende scholen heen blijken daarnaast drie randvoorwaarden onontbeerlijk voor de realisatie van flexibele leerwegen: (1) het ontwikkelen en expliciteren van een visie als fundament, (2) organisatorische aspecten zoals aangepaste infrastructuur en voldoende financiële mogelijkheden en (3) passende competenties bij leraren.

In het tweede deel van de kritische analyse worden mogelijke valkuilen en grenzen van flexibele leerwegen besproken. Zo moet een school voortdurend nagaan of de flexibele praktijken de draagkracht van het schoolteam niet dreigen te overstijgen. Daarnaast is het ook van belang dat klasoverstijgende differentiatie het groepsgevoel van een klas niet ondermijnt. Tot slot worden de (gebrekkige) transparantie en de mogelijkheden van de regelgeving onder de loep genomen. Uit de kritische analyse blijkt immers dat er heel wat scholen terughoudend zijn om te experimenteren met flexibele leerwegen en dat deze terughoudendheid voornamelijk te maken heeft met onwetendheid, koudwatervrees en conformatiedruk. Scholen zijn niet altijd op de hoogte van wat wettelijk gezien mogelijk is. Maar ook scholen die wel kennis hebben van het wettelijk kader, maken niet altijd gebruik van de ruimte die ze hebben om flexibele leerwegen toe te passen. Flexibele leerwegen realiseren vraagt immers een andere organisatiestructuur (bijvoorbeeld andere indeling van de klasruimten, leerkrachten werken meer samen en volgen leerlingen intensiever op, flexibel omgaan met lessenroosters, ...). Scholen starten soms niet met flexibele leerwegen omdat het uittekenen en implementeren van een alternatieve organisatiestructuur niet makkelijk is. Flexibele leerwegen uitdenken en uitrollen vraagt tijd, voldoende financiering en gedragenheid bij het team. Daarenboven is het soms ook moeilijk om te weerstaan aan de conformatiedruk vanuit leerkrachten en/of ouders, die sterk doordrongen zijn van de *grammar of schooling*¹.

6. Beleidsaanbevelingen

De beleidsaanbevelingen situeren zich op vier domeinen. In de eerste plaats is het belangrijk om flexibele leerwegen te evalueren door voldoende in te zetten op interne kwaliteitszorg. Ten tweede geven we een aantal aanbevelingen met betrekking tot de huidige regelgeving. Ten derde kunnen flexibele leerwegen meer ingang vinden door in te zetten op de professionele ontwikkeling van leraren en directie. Tot slot geven we een aantal aanbevelingen voor de ondersteuning en begeleiding van bestaande scholen die flexibele leerwegen willen toepassen.

¹ *Grammar of schooling* verwijst naar het geheel van regulerende structuren en regels die leren en instructie organiseren, zoals de aanwezigheid van een schoolbord, toetsen, lessen, of het principe van vakleraren (Tyack & Tobin, 1994). Net als de grammatica in taal, is de grammatica in onderwijs een vanzelfsprekendheid en dus moeilijk te veranderen.

6.1 Interne kwaliteitszorg

De casussen en de kritische analyse illustreren de context waarin flexibele leerwegen tot stand komen en belichten randvoorwaarden en valkuilen die hiermee gepaard gaan. Een belangrijke kanttekening die we hierbij moeten maken, is dat op basis van dit onderzoek geen uitspraken gedaan kunnen worden over de algemene effectiviteit van deze praktijken. Om de effectiviteit van flexibele leerwegen te onderzoeken, is een (quasi-)experimenteel onderzoeksdesign nodig. Waar mogelijk werden de praktijken afgetoetst aan bestaand effectiviteitsonderzoek. Toch moeten ook die onderzoeksresultaten genuanceerd worden; vaak gaat het om internationale studies waarbij het onderzoek werd gevoerd in verschillende onderwijs-systemen. Niet enkel landen maar ook scholen verschillen sterk wat betreft hun leerlingenpopulatie en visie. Gegeven het belang van de context, raden we scholen die experimenteren met flexibele leerwegen aan om sterk in te zetten op interne kwaliteitszorg. Of een flexibele praktijk al dan niet leidt tot betere uitkomsten zal altijd afhangen van een samenspel van factoren op zowel leerling-, leerkracht-, klas- als schoolniveau. Door de interne kwaliteit nauwkeurig op te volgen, kunnen scholen de effectiviteit van bepaalde praktijken binnen hun school evalueren.

Aanbeveling 1: Monitoring van de interne kwaliteit

De effectiviteit van flexibele leerwegen hangt af van factoren op zowel leerling-, leerkracht-, klas- als schoolniveau. Het is belangrijk dat scholen deze effectiviteit evalueren om de kwaliteit van hun onderwijs te bewaken. Het lijkt ons daarom zinvol om scholen te stimuleren en te ondersteunen om nog meer in te zetten op interne kwaliteitszorg. Specifiek voor de evaluatie van praktijken van flexibele leerwegen, denken we aan het jaarlijks registreren en opvolgen van relevante gegevens, zoals cognitieve en non-cognitieve uitkomsten, het aantal zittenblijvers, het aantal vroegtijdige schoolverlaters en attestering. Een vergelijking van deze gegevens voor en na de implementatie van de flexibele praktijk(en) kan belangrijke informatie verschaffen. Hierbij aansluitend kan ook de webtool 'Mijn Onderwijs' verder worden gepromoot. Via deze tool krijgen scholen toegang tot relevante informatie over hun onderwijs (zie <http://onderwijs.vlaanderen.be/wegwijs-in-mijn-onderwijs>). Voor een correcte interpretatie van deze gegevens, is het belangrijk dat er in een schoolteam voldoende collega's zijn met een sterke datageletterdheid (zie ook Aanbevelingen 11 en 12). Daarnaast kunnen ook pedagogische begeleidingsdiensten een ondersteunende rol opnemen door scholen te begeleiden in de evaluatie, interpretatie en bijsturing van flexibele praktijken.

6.2 Regelgeving

6.2.1 Flexibele leerwegen in het secundair onderwijs

In het basisonderwijs biedt het decreet Basisonderwijs veel vrijheid om flexibiliteit in leerwegen mogelijk te maken. De casussen tonen voorbeelden van basisscholen die maximaal gebruik maken van deze beleidsruimte om structurele vormen van flexibele leerwegen in te

bouwen. In verschillende basisscholen worden flexibele leerwegen bijvoorbeeld gerealiseerd in de vorm van klasoverstijgende groeperingen, waarbij de flexibele praktijk structureel werd ingebouwd en dus geldt voor alle leerlingen. Dit is onder meer mogelijk dankzij de continue leerlijn tot het einde van het basisonderwijs; de eindtermen moeten pas op het einde van de basisschool gerealiseerd zijn.

Wat betreft het secundair onderwijs, werden de afgelopen jaren verschillende mogelijkheden tot flexibilisering opgenomen in de regelgeving, in de vorm van uitzonderingen of afwijkingen op bestaande artikels. Het uitgangspunt in de regelgeving blijft nog steeds de “regelmatige leerling” binnen het reguliere jaarklassensysteem. Het regelgevend kader² illustreert dat scholen onder bepaalde modaliteiten kunnen afwijken van dit uitgangspunt. De laatste jaren is wel een beweging naar een meer universele visie op flexibele leerwegen zichtbaar in de regelgeving. Waar aanvankelijk bepaalde afwijkingen enkel mogelijk waren voor leerlingen met specifieke kenmerken (bijvoorbeeld ziekte, leerstoornissen, enzovoort), is dit vandaag mogelijk voor alle leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, of op basis van specifieke onderwijskundige of organisatorische argumenten. De recente aanpassing (juni 2016) om de spreiding in studieduur mogelijk te maken voor alle leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (voorheen enkel leerlingen die wegens ziekte of ongeval lessen missen) illustreert deze beweging.

Uit ons onderzoek blijkt dat secundaire scholen ook nog vaak vertrekken van de regelmatige leerling binnen het reguliere jaarklassensysteem. We stellen vast dat structureel ingebouwde vormen van flexibele leerwegen (zoals graadevaluatie, alternatieve groeperingen, flexibele lessenroosters, bundelen van vakken...) minder vaak voorkomen dan in het basisonderwijs. In het secundair onderwijs nemen flexibele leerwegen vaker de vorm aan van praktijken die gericht zijn tot specifieke doelgroepen (bijvoorbeeld leerlingen die langdurig ziek zijn, leerlingen met een leerstoornis of (ex-)OKAN-leerlingen). De school voorziet enkel voor deze leerlingen met specifieke kenmerken een aanpassing (zoals het toekennen van vrijstellingen of extra remediëring). De school beslist in dat geval om de leerweg van die (groep) leerlingen flexibel(er) in te richten. Andere leerlingen van de school komen hiervoor dan niet in aanmerking. De overheid kan meer structurele vormen van flexibel leerwegen (zoals graadevaluatie) stimuleren, door in beleidscommunicatie flexibele groeperingen als uitgangspunt te nemen, eerder dan het jaarklassensysteem (zie Aanbeveling 9).

De huidige regelgeving laat toe dat secundaire scholen, op basis van specifieke onderwijskundige of organisatorische argumenten, flexibele leerwegen kunnen inrichten voor alle leerlingen. De flexibiliteit in het secundair onderwijs blijft echter beperkt door de opdeling in graden. Scholen voor secundair onderwijs kunnen enkel flexibel werken binnen een graad. Deze beperking weerklonk zowel in de interviews als de focusgesprekken. De graadwerking hangt samen met heel wat andere elementen van vormgeving van het secundair onderwijs,

² Zie Besluit van de Vlaamse regering betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs (bron: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13329>) en Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs (bron: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289>)

zoals de eindtermen per graad en de indeling in onderwijsvormen en studierichtingen waarbij belangrijke beslissingsmomenten over de verdere schoolloopbaan doorgaans na het afronden van een graad worden genomen. Graadoverstijgende groeperingen zijn daarom moeilijk structureel inpasbaar. Wel kan nagedacht worden over de mogelijkheid om de grenzen van de graadwerking open te breken voor individuele leerlingen. Zo kunnen leerlingen met tekorten vandaag enkel overgaan naar een hoger leerjaar binnen de huidige graad (na het eerste leerjaar van de eerste, tweede of derde graad). Het oriënteringsattest wordt dan vervangen door een attest van regelmatige lesbijwoning in het eerste leerjaar.

Aanbeveling 2: Graadoverstijgende flexibele leerwegen mogelijk maken

We raden aan om de huidige regelgeving omtrent de mogelijkheid om **graadevaluatie** toe te passen te behouden. Hierdoor kunnen scholen, binnen de graad, verschillende praktijken van flexibele leerwegen (zoals alternatieve groeperingen of het bundelen van vakken), structureel inbedden in de schoolorganisatie. Ook de mogelijkheden om **vrijstellingen** toe te kennen of een **gespreide studieduur** te voorzien voor bepaalde leerlingen, blijven best behouden. Uit dit onderzoek blijkt dat deze flexibiliteit het mogelijk maakt om het onderwijs nauwkeuriger af te stemmen op individuele leerlingen.

Verschillende actoren die betrokken zijn bij de implementatie van flexibele leerwegen in het secundair onderwijs geven aan dat ze botsen op de grenzen van de graadwerking. Specifiek verwijzen we hier naar de mogelijkheid om leerlingen met tekorten te laten overgaan naar het volgende leerjaar. De **doorstroom na tekorten** zou ook op het einde van de graad mogelijk moeten zijn voor individuele leerlingen die doorgaans slechts op één of twee vakken een onvoldoende behaalden. We raden daarom aan om de mogelijkheid van doorstroom na tekorten mogelijk te maken na elk leerjaar, mits de voorwaarde dat na het einde van het volgende leerjaar de achterstand is ingehaald. De klassenraad beslist. Deze maatregel zou niet enkel zittenblijven, maar ook B-attesten kunnen doen afnemen. Een leerling krijgt dan immers de mogelijkheid om een A-attest te krijgen met doorstroom na tekorten, in plaats van een B-attest (wat nu vaak de gangbare praktijk is na een graad). Het is dan wel aangewezen dat de klassenraad (best in samenspraak met de leerkrachten van het volgende leerjaar, de ouders en de leerling in kwestie) ook een remediëringsplan opmaakt voor het volgende leerjaar.

6.2.2 De overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs

Tijdens de interviews met actoren in de basisscholen werd de overgang naar het secundair onderwijs herhaaldelijk als een hindernis genoemd. Meer specifiek halen verschillende actoren aan dat flexibele leerwegen pas volledig tot hun recht zouden komen wanneer de flexibiliteit in leerwegen doorgetrokken zou kunnen worden naar het secundair onderwijs. Op die manier zouden bijvoorbeeld leerlingen die het curriculum van het basisonderwijs binnen een beperkt aantal leergebieden nog niet onder de knie hebben de kans krijgen om voor de andere leergebieden al te starten met de leerstof van het secundair onderwijs.

Aanbeveling 3: Kruisbestuiving tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs stimuleren

Verschillende basisscholen ervaren de overgang tussen het basis- en het secundair onderwijs als een rem op hun flexibele werking. Die rem wordt ervaren in twee richtingen: enerzijds voor leerlingen met leervoorsprong die nood hebben aan verdieping en verbreding, en anderzijds voor leerlingen met leerachterstand of leerlingen met schoolse vertraging die risico lopen op zittenblijven of op het advies 1B. Voor beide groepen leerlingen is het belangrijk dat de (naderende) transitie naar het secundair onderwijs hun leerloopbaan niet afremt of vernauwt. Dit kan vermeden worden door als volgt een kruisbestuiving tussen basisonderwijs en secundair onderwijs te stimuleren.

a) Leerlingen met leervoorsprong zouden ter verdieping of verkenning al vakken uit het complementaire gedeelte van het secundair onderwijs kunnen volgen en deze vakken eventueel al kunnen afleggen.

b) Leerlingen met leerachterstand zou men in het secundair onderwijs kunnen remediëren op de vakken waarop een leerling in het basisonderwijs leerachterstand opliep. Dit kan in het keuzegedeelte. Zoals de moderniseringsplannen³ voorop stellen, zullen secundaire scholen in het eerste leerjaar binnen het tijdsbestek van vijf uren een concreet differentiatie-aanbod vorm kunnen geven. Deze differentiatie kan een remediërende of een verdiepende functie krijgen. De differentiatiepakketten kunnen ook ingezet worden om leerlingen keuzevaardiger te maken en hen te ondersteunen in hun oriëntering.

c) Voor een vlotte overgang naar het secundair onderwijs, is ook een nauwere samenwerking en overleg tussen basis- en secundaire scholen cruciaal. Zo zou men er bijvoorbeeld kunnen voor kiezen om voor sommige leerlingen voor de start van flexibel traject een gesprek te organiseren tussen een leerkracht van het basisonderwijs, de vakleerkracht(en) in kwestie van het secundair onderwijs, de ouders en de leerling om een plan te opstellen met doelstellingen en acties voor verdieping of remediëring. Ook de BaSO-fiche, die nu al vele scholen gebruiken, kan in dit kader een nuttig instrument vormen.

Aanbeveling 4: Voor- en nadelen van een gedifferentieerd getuigschrift basisonderwijs afwegen

In de plannen voor de modernisering van het secundair onderwijs wordt aangegeven dat het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs aan een leerling moet betekenen dat deze leerling de leerplandoelstellingen die het bereiken van de eindtermen beogen heeft behaald. Er worden incentives gepland om het ijkpunt (de cesuur) waarop het getuigschrift al dan niet wordt toegekend meer uniform te maken over scholen heen, zonder de vrijheid van de klassenraad te beknotten. Momenteel ligt een voorstel op tafel om leerlingen die het getuigschrift basisonderwijs niet behalen een getuigschrift toe te kennen dat toegang geeft tot

³ Zie <http://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/modernisering-secundair>

het eerste leerjaar B. Hierin zal dan duidelijk aangegeven worden welke doelen van het basisonderwijs de leerling wel behaald heeft.

Vanuit het perspectief van flexibele leerwegen is het al dan niet toekennen van het getuigschrift basisonderwijs een erg belangrijke, maar weinig genuanceerde beslissing. Het is een alles-of-niets beslissing met ingrijpende gevolgen. Voortbouwend op de belemmeringen die verschillende basisscholen ervaren, valt het te overwegen om sommige leerlingen die op het einde van de lagere school voor bijvoorbeeld één leergebied de leerplandoelstellingen niet behalen, toch toe te laten tot het eerste leerjaar A. In dat geval zou een remediërend pakket (binnen de vijf uren ter beschikking voor remediëring en differentiatie, vooropgesteld in de moderniseringsplannen) in het eerste leerjaar A wel een vereiste moeten zijn.

Ook voor leerlingen die in de laatste jaren basisonderwijs extra uitgedaagd werden, is het getuigschrift basisonderwijs een zeer beperkte weergave van de doelstellingen die ze reeds bereikt hebben.

Een gedifferentieerd getuigschrift basisonderwijs zou bijvoorbeeld kunnen aangeven voor welke leergebieden de leerling de doelstellingen behaalt en voor welke leergebieden de leerling achterstand vertoont en/of voor welke leergebieden de leerling reeds doelstellingen behaalde die een stuk hoger liggen dan de eindtermen. Het is aanbevolen om in de discussie over de overgang tussen basisonderwijs en secundair onderwijs de voor- en nadelen van zo een gedifferentieerd getuigschrift basisonderwijs te bespreken.

6.2.3 Differentieerbare eindtermen?

Flexibele leerwegen raken onvermijdelijk aan de vraag of alle leerlingen de eindtermen op eenzelfde niveau moeten bereiken. De huidige eindtermen zijn minimumdoelen, een ondergrens, en scholen hebben de vrijheid om te differentiëren boven die ondergrens (zie uitbreidings- en verdiepingsdoelen in leerplannen). De uitdaging bestaat er in om eindtermen te formuleren die ambitieus zijn, maar ook haalbaar voor de meerderheid van de leerlingen. Maar wat met leerlingen die deze ondergrens niet kunnen bereiken? En wat met leerlingen die de eindtermen van bepaalde leergebieden wél bereiken en van andere leergebieden niet? Idealiter zouden deze leerlingen extra ondersteuning, begeleiding en tijd moeten krijgen om de vastgelegde eindtermen toch te bereiken. Anders gezegd: alle actoren in het onderwijs zouden als doel moeten hebben dat alle leerlingen in Vlaamse scholen minstens de eindtermen behalen. Dit betekent dat de doelstellingen (de eindtermen) vastliggen, maar dat er variatie kan bestaan in de weg die leerlingen volgen om die doelstellingen te bereiken. Er kan bijvoorbeeld variatie zijn in de tijd die leerlingen krijgen om de eindtermen te bereiken en/of de mate van ondersteuning die leerlingen krijgen. Onder andere flexibele leerwegen kunnen ingezet worden om die bijkomende begeleiding, ondersteuning en tijd te realiseren.

In het eindtermendebat pleiten sommigen ervoor om niet langer eindtermen vast te leggen die door elke leerling (zonder uitzondering) moeten worden behaald. Misschien is het onrealistisch om eenzelfde minimumniveau te verwachten van alle leerlingen, in een context

waarin de leerlingenpopulatie in Vlaamse scholen steeds diverser wordt. Het vasthouden aan dezelfde eindtermen voor alle leerlingen, kan ertoe leiden dat zwakke leerlingen geheroriënteerd moeten worden. Leerlingen die de eindtermen niet behalen worden vaak geheroriënteerd via bijvoorbeeld zittenblijven, doorstroom naar het buitengewoon onderwijs en afstromen naar een minder veeleisende studierichting. Zulke -ingrijpende- heroriënteringen worden soms beschouwd als een uitsluitingsmechanisme. Om heroriënteringen te voorkomen zouden er misschien leerlingenspecifieke eindtermen geformuleerd kunnen worden. Wanneer de minimumdoelstellingen (of beheersingsniveaus) verschillen van leerling tot leerling, spreken we over *differentieerbare eindtermen* (Simons, Kelchtermans, Leysen & Vandenbroeck, 2016). Door een onderscheid te maken tussen verschillende beheersingsniveaus moeten niet alle leerlingen de eindtermen op hetzelfde niveau bereiken. Voor elke leerling kan als het ware een ander minimumniveau worden bepaald. Wanneer ook zwakke leerlingen haalbare doelstellingen-op-maat krijgen, verhoogt dat hun kans op succeservaringen.

De vraag is echter of zulke differentieerbare eindtermen wenselijk zijn. Mogelijks conflicteert de flexibiliteit in minimumdoelstellingen met het streven naar gelijkheid en gelijke kansen voor elke leerling. Het gevaar bestaat dat er een lager beheersingsniveau wordt gevraagd van leerlingengroepen (zoals anderstalige leerlingen of kansarme leerlingen) omdat leraren vaak lagere verwachtingen hebben van deze leerlingen. Op die manier kan er een zichzelf waarmakende voorspelling ontstaan: de lagere verwachtingen van de leraren leiden tot lagere prestaties bij de leerlingen. Het aanpassen van de eindtermen aan de capaciteiten en het beginniveau van elke individuele leerling, kan dus ook ongewenste neveneffecten hebben. Een ander gevaar is dat differentieerbare eindtermen in sommige situaties als een makkelijkheidsoplossing ingezet zouden kunnen worden. Het kost immers meer moeite om de leerling zover te krijgen dat hij/zij de eindtermen behaalt dan om eindtermen te herformuleren zodat ze vlot haalbaar zijn voor elke leerling.

Ook kunnen zulke differentieerbare eindtermen de finaliteit van een opleiding in het gedrang brengen. Daarom stelt de VLOR (2015) voor om een gedifferentieerde studiebekräftiging te voorzien. De VLOR vindt het belangrijk dat elk leertraject kan leiden tot een onderwijskwalificatie. Als een leerling die onderwijskwalificatie niet behaalt, ondanks alle inspanningen, ondersteuning en begeleiding, is het belangrijk om wél de verworven competenties te expliciteren en te erkennen. Dat uitgereikte studiebewijs krijgt zo een civiel effect op de arbeidsmarkt en/of in onderwijs en opleiding. In het modulair onderwijs bestaat die praktijk al. Na elke module krijgt de leerling een deelcertificaat. Uit de interviews met stakeholders uit het modulair onderwijs voor dit onderzoek blijkt echter dat deelcertificaten wel de motivatie van leerlingen hoog kunnen houden, maar geen automatische garantie bieden op betere arbeidsuitkomsten indien een leerling het diploma secundair onderwijs niet behaalde.

Aanbeveling 5: Eindtermen behouden & gedifferentieerde studiebekräftiging

Flexibele leerwegen raken aan fundamentele vragen in het eindtermendebat: Moeten alle leerlingen eindtermen op eenzelfde niveau bereiken? Moeten alle leerlingen alle eindtermen bereiken? Vanuit dit onderzoek pleiten we in de eerste plaats voor het behouden van de

eindtermen als minimumdoelstellingen voor alle leerlingen in Vlaanderen. Maar er moet veel energie besteed worden aan de ondersteuning en begeleiding van leerlingen voor wie de eindtermen hoog gegrepen zijn. Onder andere flexibele leerwegen kunnen ingezet worden om die leerlingen meer ondersteuning en/of tijd te bieden.

De Vlaamse Scholierenkoepel (2016) vraagt terecht aandacht voor de eigenheid van elke leerling. Ze verafschuwen eenheidsworst en standaardtrajecten. Toch is deze vraag naar flexibiliteit te verzoenen met het bovenstaande pleidooi voor gelijke minimumdoelstellingen voor alle leerlingen. De flexibiliteit moet vooral gezocht worden in uitbreidingsdoelstellingen, keuzevakken en specialisaties. De autonomie van scholen in het uittekenen van studieprogramma's en keuzevakken kan best behouden blijven .

Het voorstel van de VLOR (2015) voor een gedifferentieerde studiebekrachtiging zou verder uitgetekend en uitgetoetst moeten worden. Diploma's, getuigschriften en attesten worden uitgereikt aan leerlingen die hebben aangetoond dat ze de vooropgestelde doelstellingen hebben behaald. Leerlingen die deze doelstellingen niet behaalden blijven doorgaans met lege handen achter. Heel wat scholen proberen alternatieven uit zoals deelcertificaten, deelnamebewijzen, attesten van regelmatige lesbijwoning of SODA-attesten (Stiptheid, Orde, Discipline en Attitude). Het is aanbevolen om deze praktijken verder in kaart te brengen en te onderzoeken wat de waarde van deze alternatieven is in de perceptie van leerlingen, van andere onderwijssettings en van werkgevers.

6.2.4 Financiële ondersteuning

Uit de interviews bleek dat voldoende uren en financiële middelen een noodzakelijke randvoorwaarde vormen om flexibele leerwegen te kunnen organiseren op school. Scholen met meer kansarme leerlingen hebben op dit vlak in principe meer mogelijkheden, zowel qua omkadering (uren) als werkingsbudget. Ook scholen met een hoog leerlingenaantal geven aan op dit vlak over meer speelruimte te beschikken. De bevroegde scholen die genieten van deze extra financiële ruimte merken op dat ze deze extra uren en inkomsten nodig hebben om de flexibele praktijken die ze toepassen mogelijk te maken, bijvoorbeeld om hun lokalen opnieuw in te richten of om voldoende begeleiding te voorzien binnen een niveauwerking. Verder is het noodzakelijk dat er een koppeling is tussen het beleid dat de verdeling van de omkadering en werkingsbudget bepaalt enerzijds en het pedagogisch beleid anderzijds, zodat de aankopen en de inzet van de uren steeds ten dienste staan van het pedagogisch beleid.

Aanbeveling 6: Financiële ondersteuning bestendigen

Uit het onderzoek blijkt dat een aantal flexibele praktijken, zoals het inrichten van kleinere niveaugroepen of co-teaching, extra financiering of uren vragen. Zoals blijkt uit de casussen, vinden flexibele leerwegen vaak ingang wanneer een school geconfronteerd wordt met een divers of kansarm leerlingenpubliek (bijvoorbeeld bij de instroom van veel lage SES-leerlingen of zorgleerlingen). Vanuit dit perspectief pleiten we om de bestaande SES- en zorg-

ondersteuning te bestendigen. De bevroagde scholen benadrukken dat ze bepaalde flexibele praktijken niet zouden kunnen verwezenlijken zonder deze extra ondersteuning.

6.2.5 Personeelsbeleid

Een visie die gedragen wordt door het hele schoolteam vormt een belangrijke randvoorwaarde voor de implementatie van flexibele leerwegen. Verschillende directeurs, voornamelijk uit het basisonderwijs, noemen de huidige regelgeving voor personeelsbeleid hierbij als struikelblok. De regelgeving bepaalt dat leerkrachten met TADD of vaste benoeming binnen de scholengemeenschap voorrang krijgen bij aanwervingen. Dit beperkt de vrijheid van scholen bij het zoeken naar een match in visie tussen de sollicitant en de school. Wanneer directeurs een sterk personeelsbeleid willen voeren en een sterk schoolteam willen samenstellen, blijkt de rigide regelgeving omtrent aanwervingen soms een hindernis.

Aanbeveling 7: Versoepeling van de benoemingsregels

De bezorgdheid die de directeurs uiten, kan meegenomen worden in de discussie over het personeelsbeleid in het onderwijs. Pogingen om benoemingsregels te versoepelen, slagen vaak niet in hun opzet. Eén van de argumenten die daarbij vaak aangehaald worden, is dat een mogelijke vaste benoeming de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep verhoogt in een periode waarin er in verschillende steden en vakken een lerarentekort dreigt. Een versoepeling van de benoemingsregels en voorrangsregels en meer autonomie voor scholen kunnen echter voordelen bieden voor de directie (een grotere impact op de samenstelling van het schoolteam), voor de leraren (ze kunnen in meerdere scholen werken en een school vinden die bij hen past) én de leerlingen (zwakkere leraren blijven niet in het onderwijssysteem).

6.2.6 Beleidscommunicatie

6.2.6.1 Een transparant beleid

Binnen het kleuteronderwijs, het lager onderwijs, en binnen elke graad in het secundair onderwijs, biedt de regelgeving heel wat mogelijkheden voor de realisatie van flexibele leerwegen. Zoals eerder aangehaald, vormt kennis over het wettelijk kader een belangrijke randvoorwaarde voor het implementeren van flexibele praktijken. We hopen dat de voorbeelden in het inspiratieboek de mogelijkheden belichten en scholen die om deze reden twijfelen hun grenzen durven verleggen. De regelgeving is minder strikt dan velen veronderstellen. Het is belangrijk om het onderwijsveld via verschillende kanalen correct te informeren over de mogelijkheden binnen de huidige beleidsruimte.

Aanbeveling 8. Scholen informeren over de mogelijkheden binnen de bestaande regelgeving

Uit de interviews en de focusgesprekken blijkt dat er heel wat onwetendheid heerst bij Vlaamse scholen over de mogelijkheden binnen de huidige regelgeving inzake flexibele leerwegen. Dit ondanks de inspanningen van de overheid om de regelgeving op een toegankelijke manier te presenteren (bijvoorbeeld via Edulex en via omzendbrieven, Schooldirect en de website van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming).

Het blijft belangrijk om directeurs en leraren voldoende en correct te informeren. De overheid kan best blijvend inzetten op het toegankelijk presenteren van de regelgeving (bijvoorbeeld op de website van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming). We denken bijvoorbeeld aan een beknopt, actueel overzicht van de regelgeving per thema (bijvoorbeeld: flexibele leerwegen, zittenblijven...), zonder daarbij alle juridische informatie (besluiten, decreten, amendementen, verwijzingen naar Artikelen en paragrafen...) toe te voegen. Eén van de manieren om de regelgeving te verduidelijken, is het aanreiken van concrete voorbeelden (bijvoorbeeld bij wat bedoeld wordt met 'specifieke onderwijskundige of organisatorische argumenten'). Op die manier kan voorkomen worden dat directeurs of andere initiatiefnemers vastlopen op het juridisch karakter van de wetteksten.

Het informeren over de mogelijkheden binnen de bestaande regelgeving is niet alleen een taak voor de overheid, maar ook voor de lerarenopleiding en directieopleiding (zie Aanbevelingen 10-14). Ook de pedagogische begeleidingsdiensten kunnen scholen informeren over de mogelijkheden tot flexibele leerwegen (zie bijvoorbeeld de inspiratiebrochure "Over uilen, vossen en vissen" van de pedagogische begeleidingsdienst van het GO!, 2016).

6.2.6.2 Uitgaan van een flexibele groepering in beleidscommunicatie

Verschillende basisscholen die flexibele leerwegen toepassen, kiezen om het jaarklassensysteem volledig te vervangen door andere systemen van groepering, en om tegelijk hun pedagogische visie en wijze van lesgeven hierop te enten. Bepaalde beleidscommunicatie kan deze aanpak echter doorkruisen. Typisch aan die communicatie is dat ze uitgaat van het feit dat scholen zich volgens het jaarklassensysteem organiseren. In het lager onderwijs stelt omzendbrief BaO/2012/01 bijvoorbeeld dat schoolbesturen bij het communiceren van de maximumcapaciteit van de school (of vestigingsplaats) de keuze krijgen deze capaciteit te bepalen per leerjaar. In dat geval geeft de school het maximum aantal leerlingen per leerjaar (en niet op schoolniveau) door. Voor scholen die kiezen voor alternatieve groeperingsvormen, kan dit een probleem vormen. Om de flexibele groeperingen over meerdere jaren te continueren, zou het voor deze scholen beter zijn de maximumaantallen per lesgroep (multileeftijdsklas of niveaugroep) door te geven.

Secundaire scholen kiezen doorgaans om het jaarklassensysteem te behouden en maken flexibele leerwegen mogelijk voor leerlingen die niet goed passen binnen dit systeem. Dit is ook het uitgangspunt binnen het beleid. In het secundair onderwijs wordt een regelmatige leerling bijvoorbeeld gedefinieerd binnen het jaarklassensysteem. Er wordt verwezen naar het leerjaar waarin een leerling is ingeschreven. Dit wordt weergegeven in Box 1.

Box 1. Regelmatige leerling in het secundair onderwijs

Art. 252.

§ 1. Met regelmatige leerling wordt bedoeld de leerling die :

a) hetzij aan alle onderstaande voorwaarden voldoet :

- 1) beantwoorden aan de toelatingsvoorwaarden tot het leerjaar waarin de leerling is ingeschreven;
- 2) [van zodra met de effectieve lesbijwoning wordt gestart, de vorming van dit leerjaar volledig en daadwerkelijk volgen, behoudens in geval van gewettigde afwezigheid;]¹

B) hetzij aan alle onderstaande voorwaarden voldoet :

- 1) voldoen aan de toelatingsvoorwaarden tot een eerste leerjaar van de eerste graad van het secundair onderwijs, zoals bepaald in Hoofdstuk III van het besluit van de Vlaamse Regering van 19 juli 2002 betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs;
- 2) [beschikken over een verslag, als bepaald in artikel 294, en het individueel aangepast curriculum dat voor hem of haar is bepaald door de klassenraad werkelijk en regelmatig volgen, behoudens in geval van gewettigde afwezigheid.]²

[¹ Decr. 25-11-2011; [² Decr. 21-3-2014

Aanbeveling 9: Vermijden dat de regelgeving de hantering van het jaarklassensysteem veronderstelt

Uit het onderzoek blijkt dat er nog heel wat onwetendheid heerst over de mogelijkheden van flexibele leerwegen. Dit kan te maken hebben met de perceptie van onvoldoende speelruimte binnen de regelgeving. Onderzoek naar de implementatie van overheidsbeleid wijst uit dat voor een goede implementatie de regelgeving in visie en uitwerking consistent en helder moet zijn (Spillane et al., 2002). Verschillende overheden (zowel op Vlaams als op lokaal niveau) zouden bij het uitwerken van nieuwe regelgeving of bij het herzien van bestaande regelgeving, best aftoetsen in welke mate het klassieke jaarklassensysteem het kader vormt van waaruit de regelgeving is ontwikkeld. Om scholen te stimuleren om flexibele leerwegen uit te denken, is het nodig dat ook de regelgeving en de communicatie hierover een meer flexibele organisatie als uitgangspunt nemen.

6.3 Professionele ontwikkeling

6.3.1 Lerarenopleiding

Alle scholen in dit onderzoek vermelden een open houding ten aanzien van diversiteit en inclusief onderwijs als een belangrijke randvoorwaarde voor de realisatie van flexibele

leerwegen. Uit internationaal onderzoek blijkt dat aandacht voor inclusief onderwijs in de lerarenopleiding de houding en het bekwaamheidsgevoel van (toekomstige) leraren met betrekking tot het omgaan met een grote diversiteit in de klas significant kan beïnvloeden (Arthur-Kelly et al., 2013; Avramidis et al., 2000). Meer effectieve lerarenopleidingen voorzien bijvoorbeeld follow-up sessies met feedback over de implementatie en aanpak van zorg (Kurniawati, 2014). De European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EADSNE) stelde een profieldocument op met de kernwaarden die nagestreefd zouden moeten worden bij toekomstige leerkrachten in de realisatie van onderwijs dat toegankelijk is voor een grote diversiteit aan leerlingen. Dit kan als referentiekader dienen voor lerarenopleidingen. Het 'Profiel van inclusieve leraren' (EADSNE, 2012) omvat de volgende kernwaarden:

- Waarderen van diversiteit bij leerlingen
- Ondersteunen van alle leerlingen
- Samenwerken met anderen
- Persoonlijke en professionele ontwikkeling

Tijdens de interviews bleek dat verschillende leraren tijdens hun opleiding gebeten werden door flexibele leerwegen en de visie achter universeel onderwijs dankzij het volgen van een anderstalige stage of een diversiteitsstage. Zulke stages worden echter niet door alle Vlaamse lerarenopleidingen aangeboden. Maar die diversiteitsstages kunnen er wel toe bijdragen dat leraren-in-spé hun koudwatervrees overwinnen en de diversiteit bij leerlingen leren waarderen. Ook de deelname van studenten/cursisten in de lerarenopleiding aan tutoringprojecten, kan er toe bijdragen dat ze meer sensitief worden tegenover de noden en bekommernissen van individuele leerlingen. Op die manier kan gewerkt worden aan een positieve grondhouding bij leraren in opleiding.

Aanbeveling 10: Aandacht voor het profiel van inclusieve leraren

Een open houding ten aanzien van een diverse leerlingenpopulatie is een belangrijke randvoorwaarde in de realisatie van flexibele leerwegen. De laatste jaren werden reeds diverse inspanningen geleverd om de aandacht voor diversiteit in het onderwijs binnen de lerarenopleiding op te krikken⁴. We raden aan lerarenopleidingen te ondersteunen en stimuleren om voldoende aandacht te schenken aan de kernwaarden die in het profiel van inclusieve leraren vervat zitten. Dit kan door een stage in een multiculturele school of een school die experimenteert met flexibele leerwegen standaard in het opleidingspakket aan te bieden.

⁴ Bijvoorbeeld de projecten 'Potential' (<http://www.ugent.be/nl/actueel/nieuws/sbo-potential-diversiteit.htm>) en 'Gelaagdheid in differentiatie' (<http://www.differentiatieinonderwijs.be>).

Aanbeveling 11: Versterken van de datageletterdheid en kennis van het wettelijk kader

In functie van Aanbeveling 1, namelijk het ondersteunen van interne kwaliteitszorg, is het belangrijk dat leraren voldoende ontwikkelingskansen krijgen op vlak van datageletterdheid. Lerarenopleidingen kunnen in verschillende opleidingsonderdelen meer inzetten op datageletterdheid. Verder kunnen studenten tijdens stages proeven van de interne kwaliteitszorg op de stageschool en zelf evaluatie-initiatieven op poten leren zetten. Daarnaast kan de lerarenopleiding meer inzetten op het versterken van de kennis van het wettelijk kader bij leraren in spé.

6.3.2 Directieopleiding

Zoals eerder aangehaald, zijn heel wat scholen terughoudend om flexibele leerwegen toe te passen omwille van onvoldoende kennis over de mogelijkheden in de regelgeving. De beleidsruimte is groter dan heel wat directeurs denken. Hier ligt een belangrijke taak weggelegd voor de directieopleiding. De directieopleiding is echter geen decretale vereiste. Een directeur of kandidaat-directeur moet voor de overheid enkel over een diploma hoger onderwijs en een bewijs van pedagogische bekwaamheid beschikken. Devos, Engels en Aelterman (2005) pleiten voor een bijkomende kwalificatie voor de functie van een schooldirecteur. Volgens deze auteurs is een pedagogische bekwaamheid en een diploma hoger onderwijs onvoldoende als voorbereiding op de complexe opdracht van een schooldirecteur.

Aanbeveling 12: Herzien van de directieopleiding

We raden aan om de piste van een verplichte directieopleiding, die zich eventueel op masterniveau situeert, te overwegen. Tijdens deze opleiding kunnen directeurs kennis maken met de beleidsruimte die ze hebben voor de uitbouw van flexibele leerwegen en kunnen ze kennis maken met praktijkvoorbeelden (bijvoorbeeld met het inspiratieboek 'Flexibele leerwegen: Inspiratie voor basisonderwijs en secundair onderwijs'). De opleiding biedt tevens kansen om meer in te zetten op datageletterdheid.

6.4 Hoe scholen die met flexibele leerwegen aan de slag gaan ondersteunen?

De bevraagde scholen zochten bij diverse instanties ondersteuning voor de realisatie van flexibele leerwegen. Verschillende basisscholen haalden de mosterd bij andere scholen die reeds flexibele leerwegen toepasten. In het basisonderwijs wordt ook vaak inspiratie geput uit de opleidingen en vormingen aan het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (bijvoorbeeld de talenteneilanden in Sint-Camillus). In het secundair onderwijs gingen scholen ten rade bij de medewerkers van Flanders Synergy die scholen ondersteunen in het kader van 'scholen slim organiseren', bij hun pedagogische begeleidingsdiensten (bijvoorbeeld het lerend netwerk GO!), bij hun scholengemeenschap of bij onderwijsdiensten van hun gemeente

(bijvoorbeeld lerende netwerken of trajecten in het kader van Samen tot aan de Meet, georganiseerd door onderwijsbeleid Stad Antwerpen).

Aanbeveling 13. Aanbieden van opleidingen en vormingen

In dit onderzoek gingen verschillende scholen aan de slag met flexibele leerwegen omwille van een veranderend leerlingenpubliek. Het is belangrijk om, naast aandacht voor flexibele leerwegen en de bijhorende randvoorwaarden in de leraren- en directieopleiding, ook voor deze scholen voldoende kansen voor professionele ontwikkeling te voorzien. Hier is een belangrijke taak weggelegd voor de pedagogische begeleidingsdiensten. Concreet denken we aan het informeren over de mogelijkheden en het aanbieden van vormingen die inzetten op de noodzakelijke competenties om flexibele leerwegen mogelijk te maken.

Aanbeveling 14: Ondersteunen van lerende netwerken

De bevroegde scholen zijn vragende partij om hun ervaringen uit te wisselen met andere scholen die flexibele leerwegen willen opstarten, en om te leren van en met elkaar. Zij zetten hiervoor soms al extra uren en middelen in (bijvoorbeeld in het kader van interne professionalisering), maar vaak ontbreekt de tijd om dit ten gronde te doen. In lijn met de andere aanbevelingen pleiten we er daarom voor dat de overheid extra financiële ondersteuning biedt voor de inrichting van een overkoepelend lerend netwerk waar scholen kunnen leren van elkaar en wetenschappelijke ondersteuning krijgen (bijvoorbeeld voor de ontwikkeling van een degelijke interne kwaliteitszorg, zie Aanbeveling 1, of bij het implementatieproces). De financiële ondersteuning zou daarbij moeten dienen om de trekkers binnen de school structureel te kunnen vrijstellen (ondersteuning in extra uren) en voor de wetenschappelijke ondersteuning van het lerend netwerk door een onderzoeksinstituting. Het zou daarbij aan te raden zijn die extra ondersteuning te koppelen aan bestaande of geplande lerende netwerken rond flexibele leerwegen die georganiseerd worden door pedagogische begeleidingsdiensten of onderwijsdiensten van gemeenten.⁵

⁵ Voorbeelden van lerend netwerken zijn het al vernoemde GOL(L)D (zie Van de Putte et al., 2013) en het pas gelanceerde bestek van AMIF (ESF) rond kleuterparticipatie. Zie: <http://www.esf-vlaanderen.be/nl/oproepen/proeftuinen-duurzame-kwalitatieve-kleuterparticipatie-ouderbetrokkenheid>

Onderzoeksteam Flexibele leerwegen

Promotor:

Prof. Dr. Bieke De Fraine (KU Leuven – Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –
Evaluatie (CO&E))

Co-promotor:

Katleen De Rick (KU Leuven – HIVA KU Leuven)

Onderzoekers:

Dr. Machteld Vandecandelaere (KU Leuven – CO&E)

Naomi Van den Branden (KU Leuven – CO&E)

Dr. Goedroen Juchtmans (KU Leuven – HIVA KU Leuven)

Margo Vandenbroeck (KU Leuven – CO&E)