



OPERATIE TARRA –
ONDERZOEK NAAR
PLANLAST
(2015)

SAMENVATTING



2 BASISPRINCIPES

2.1 EERSTE BASISPRINCIPE: ERKENNING VAN ALLE ACTOREN ALS PROFESSIONAL

Erkenning van leerkrachten en schoolleiders (en bij uitbreiding alle onderwijsactoren) als de geëngageerde professionals, is het eerste basisprincipe in de strijd tegen planlast. Planlast aanpakken gebeurt in samenwerking met leerkrachten, schoolleiders en scholen, door hen te informeren en hen te betrekken bij. Het is daarbij wel van belang dat zij hun verantwoordelijkheid opnemen.

2.2 TWEEDE BASISPRINCIPE: EVENWICHT TUSSEN AUTONOMIE EN VERANTWOORDING

Scholen zijn vragende partij voor meer autonomie bij de implementatie van beleid. Autonomie gaat paradoxaal genoeg dikwijls gepaard met een ervaring van planlast, vooral wanneer er autonomie is zonder helder kader of duidelijke verwachtingen.

Een goed voorbeeld is een leerlingvolgsysteem: de overheid vraagt scholen om de ontwikkeling van leerlingen op te volgen, maar legt verder niet op hoe dat moet gebeuren. Bij scholen en leerkrachten ontstaat dan een gevoel van onzekerheid of men het wel goed doet, wat vaak resulteert in te veel registreren. Hoewel ze dus net als hulp bedoeld zijn, worden ondersteunende materialen of instrumenten soms als planlast ervaren.

2.3 DERDE BASISPRINCIPE: AFBAKENING VAN KERNOPDRACHT VAN ONDERWIJZEND PERSONEEL

De planlastdiscussie gaat in essentie ook over de kernopdracht van de leerkracht. Planlast gaat immers om die verplichtingen waarvan leerkrachten vinden dat ze in de weg staan van die kernopdracht. Een zekere vorm van verantwoording is noodzakelijk en vind je terug bij elk beroep. Uit het onderzoek blijkt dat de verzuchtingen over planlast niet zozeer het doel van bepaalde verplichtingen in vraag stellen, maar wel de manier waarop ze georganiseerd worden. Een klasagenda staat niet ter discussie, de uitgebreidheid ervan in sommige scholen wel.

De discussie over de kernopdracht gaat ook over de steeds hogere verwachtingen van de maatschappij ten opzichte van het onderwijs. Niet alleen wordt er meer verantwoording verwacht door bijvoorbeeld leerlingen en hun ouders, ook zou onderwijs de oplossingen moeten bieden op een brede waaier aan maatschappelijke problemen. Dit zorgt ervoor dat leerkrachten meer druk ervaren.

3 PRINCIPES MET BETREKKING TOT LEERKRACHTEN(TEAMS)

3.1 VERSTERKEN VAN DE PROFESSIONALISERING VAN LEERKRACHTENTEAMS

Een belangrijke vaststelling is dat leerkrachten en schoolleiders de taken die ze als planlast ervaren toch plichtsbewust uitvoeren, ondanks hun verzuchtingen.

Daarnaast blijkt uit TALIS-onderzoek dat er in de praktijk weinig aan samenwerkend leren gedaan wordt, terwijl hetzelfde onderzoek net uitwijst dat leerkrachten en schoolleiders graag willen leren van elkaar. Dit contrast komt voort uit het onderscheid tussen de verplichting tot overleg ('omdat het moet') en de wens tot overleg ('omdat we het willen'). Werkgroepen en overlegmomenten worden nog vaak beschouwd als een doel op zich, eerder dan als zinvol.

Deze vaststellingen onderstrepen het belang van een reflectieve houding bij leerkrachten en schoolleiders. Individueel en samen met collega's ervaringen kritisch in vraag stellen is cruciaal om tot verandering en planlasreductie te komen.

3.2 VERSTERKEN VAN KENNIS- EN EXPERTISEDELING

Op scholen wordt dagelijks heel wat data geregistreerd. Die data is niet enkel zinvol om de overheid een recht toe te kennen of beleidsinformatie te verschaffen, maar ook voor de scholen en de leerkrachten zelf. Applicaties zoals Mijn Onderwijs laten scholen toe om die informatie te gebruiken voor bijvoorbeeld schoolorganisatie, maar worden nog te weinig gebruikt.

Uit dit onderzoek blijkt verder dat leerkrachten vaak geïsoleerd werken, zowel binnen de scholen als over de scholen heen. Ze zijn nochtans vragende partij om materialen te delen, zowel 'administratieve' materialen als inhoudelijk-didactisch materiaal. Het leren in team(s) op de werkplek wint aan belang, ondersteund door deskundigen, zoals pedagogische begeleiders of 'interne' deskundigen, zoals de zorgcoördinator. Ook resultaten van onderwijsonderzoek zouden beter kunnen doorsijpelen naar de school- en klaspraktijk. De complementariteit in expertise tussen leerkrachten kan door kennis te bundelen beter uit de verf komen en zo een antwoord bieden op planlast. Een belangrijke rol om van een school een professionele leergemeenschap te maken, is weggelegd voor de schoolleider.

Dit 'collectief leren' kan verder ondersteund worden door pedagogische begeleidingsdiensten en door leerkrachtenopleidingen. De overheid kan faciliteren door goede praktijkvoorbeelden te verspreiden en door overleg mogelijk te maken tussen de instellingen die instaan voor professionalisering.

4 PRINCIPES MET BETREKKING TOT SCHOOL ALS ORGANISATIE

4.1 VERSTERKEN VAN DE PROFESSIONALITEIT VAN LEIDERSCHAP EN SCHOOLBESTUREN

Schoolleiders spelen een cruciale rol als 'poortwachter'. Ze bevinden zich op het kruispunt van uiteenlopende belangen van actoren binnen en buiten de school en moeten dus voortdurend keuzes maken in functie van de school en van de uitdagingen die zich aandienen, keuzes die ze mogelijk uitwerken samen met het leerkrachtenteam. Ze organiseren de school als werk- en leerplek waarin leerkrachten individueel en in team de kwaliteit van hun onderwijs kunnen verbeteren.

Niet alle schoolleiders nemen deze rol voldoende op. Zo geven leerkrachten aan dat schoolleiders verwachtingen hebben waarvan de reden niet duidelijk is of waarbij het team niet betrokken werd. Bovendien lijken sommige schoolleiders verwachtingen geformuleerd door bijvoorbeeld overheid of koepels door te geven zonder ze eerst te filteren of te duiden.

In scholen waar sterker ingezet wordt op gedeeld leiderschap en op samenwerking, waar de schoolleider de taken meer afbakt en duidelijker aangeeft waarom bepaalde verwachtingen zijn geformuleerd, wordt er minder planlast ervaren. Verder is ook een passend personeelsbeleid essentieel in scholen. Heel wat verzuchtingen in het onderzoek hadden niet onmiddellijk betrekking op planlast, maar wel met bijvoorbeeld onderlinge relaties en taakverdeling.

Het is dan ook belangrijk om het leiderschap in scholen te versterken. Daarnaast is het ook zoeken naar andere vormen van schoolorganisatie die meer flexibiliteit inhouden om met nieuwe uitdagingen om te gaan. Ook de professionaliteit van schoolbesturen mag daarbij niet vergeten worden. In het onderzoek werd de nood aan gerichte ondersteuning van scholen en aan expertise op vlak van onderwijsgebonden en niet-onderwijsgebonden regelgeving binnen schoolbesturen vermeld.

4.2 VAN REGISTRATIEDRIFT NAAR INTELLIGENTE VERANTWOORDING

Veel scholen ervaren een spanning tussen vertrouwen en verantwoording. Elk schoolintern proces uitgebreid documenteren creëert een gevoel van planlast. Een veel gehoorde verzuchting is: 'Als het niet geschreven staat, bestaat het niet.' Het onderwijs zal altijd verantwoording moeten afleggen over hoe het zijn maatschappelijke opdracht waarmaakt. Om tegemoet te komen aan deze verantwoordingsplicht zijn er pleidooien voor meer intelligente vormen van verantwoording, wat impliceert dat scholen zelf verantwoordelijk zijn voor het bekendmaken van resultaten.

Informatie die door school gegenereerd wordt, moet relevant zijn voor het verbeteren van de onderwijsleerprocessen. Het gaat om meer dan verantwoording afleggen: ook vertrouwen in het eigen

bij de implementatie van een beleidsmaatregel. Hierbij is een belangrijke rol weggelegd voor het mesoniveau, bijvoorbeeld pedagogische begeleidingsdiensten, koepels of vakbonden.

5.5 (OVERHEIDS)COMMUNICATIE VERDER PROFESSIONALISEREN OM DE VOLLEDIGE DOELGROEP TE BEREIKEN

Beleid moet goed gecommuniceerd worden, aan alle doelgroepen. Het begint bij heldere communicatie: veel planlast wordt veroorzaakt doordat leerkrachten of schoolleiders onvoldoende vertrouwd zijn met de regelgeving. Daardoor verliezen ze veel tijd bij het zoeken naar de juiste informatie. Het is de taak van de overheid en andere onderwijsactoren om te zorgen dat leerkrachten en schoolleiders snel, toegankelijk en accuraat over correcte informatie kunnen beschikken.

Een open en transparante overheid moet het beleid communiceren aan iedereen op wie het betrekking heeft, niet enkel aan bijvoorbeeld de representatieve structuren. Een duidelijke communicatiestrategie om alle doelgroepen op tijd te bereiken is cruciaal. Dat houdt in dat bestaande communicatiekanalen gericht ingezet worden, dat informatie in verschillende vormen aangeboden wordt en dat communicatie herhaald wordt. Die communicatiestrategie moet permanent gemonitord en waar nodig bijgestuurd worden: bereikt de informatie de doelgroep en begrijpt de doelgroep de informatie?

5.6 BELEIDSMAATREGELEN MONITOREN EN EVALUEREN

Schoolleiders en leerkrachten voelen zelf aan of regelgeving in de praktijk werkt en een meerwaarde betekent, dan wel of ze vooral meer nutteloos papierwerk oplevert. Vandaar het belang van beleidsevaluaties: de centrale overheid moet een inspanning doen om dat aanvoelen om te zetten in algemene vaststellingen. Die praktijktoets volgt idealiter niet enkel achteraf, maar vindt best ook plaats in de voorbereiding van nieuwe regelgeving.

5.7 NIET-ONDERWIJSREGELGEVING 'SCHOOLPROOF' MAKEN

Scholen komen regelmatig in contact met regelgeving die niet-onderwijsgebonden is, bijvoorbeeld rond infrastructuur of auteursrechten. Elke regelgeving heeft haar eigen terminologie, logica en timing, wat vaak planlast veroorzaakt. De overheid kan beter over deze regelgeving communiceren en scholen ondersteunen bij de implementatie ervan.



5.8 DE RELATIE TUSSEN ‘EINDTERMEN EN ONTWIKKELINGSDOELEN – LEERPLANNEN – LEERMATERIALEN’ UITKLAREN

Wat er moet worden geleerd op school, wordt door de samenleving vastgelegd in eindtermen, die de onderwijskoepels vervolgens vertalen naar leerplannen. Uitgevers maken leermaterialen op basis van deze leerplannen. De onderwijsinspectie gaat na of de doelstellingen gerealiseerd worden.

Leerkrachten besteden veel tijd aan het rapporteren en het verantwoorden van hoe ze de eindtermen en leerplandoelen verwerken. Vaak vinden ze die eindtermen en doelen niet helder genoeg geformuleerd of is het onderscheid tussen essentie en verdieping in het leerplan niet duidelijk. Bij de selectie van een nieuw handboek geven leerkrachten verder aan meer bezig te zijn met na te gaan of alle eindtermen aan bod komen dan met de kwaliteit ervan te beoordelen.

Op die manier ervaren leerkrachten de eindtermen en de leerplannen niet altijd als een ondersteuning bij de lesvoorbereiding. Nochtans moeten we er alles aan doen om te voorkomen dat eindtermen als planlast ervaren worden: aangezien het gaat om maatschappelijke minimumnormen, zijn zij belangrijke instrumenten om de kwaliteit van het onderwijs te garanderen en te bewaken.

6 PRINCIPES MET BETREKKING TOT DIGITALISERING

6.1 GEGEVENSUITWISSELING TUSSEN SCHOOL EN ANDEREN MEER DIGITALISEREN

Hierbij gaat het niet alleen om papieren formulieren door digitale versies te vervangen, maar er ook maximaal gebruik van te maken voor zoveel mogelijk gegevens. De gegevensopvraging van verschillende beleidsdomeinen kan ook beter onderling afgestemd worden. Dubbele bevraging moet worden vermeden, zeker als die data al elders beschikbaar is. De redenen voor gegevensopvraging zijn bovendien niet altijd transparant. Ten slotte is er ook de uitdaging om verschillende softwaresystemen met elkaar compatibel te maken.

6.2 DIGITALISERING VOOR PROCESSEN OP SCHOOL VERSTERKEN EN PROFESSIONALISEREN

Scholen blijken ook vaak te kampen met een teveel aan verschillende systemen en wijzen om interne processen uit te voeren. Digitaal bestaat naast papier en eenzelfde rapportering wordt soms meermaals op verschillende manieren uitgevoerd. Van een overleg over een leerling worden bijvoorbeeld verschillende verslagen gemaakt, eentje voor het leerlingvolgsysteem, eentje voor het CLB enzovoort. Hiervoor zijn binnen de school duidelijke afspraken nodig. Daarnaast wijst het onderzoek ook op de

behoefte om de gegevenssystemen van de onderwijsactoren (of andere betrokkenen) zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen.

