



Hoe effectieve leerkrachten aantrekken, bijscholen en behouden?

*Expertenrapport
Vlaamse Gemeenschap*

Phillip McKenzie, Hilary Emery, Paulo Santiago en Anne Sliwka

April 2004

*Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
Directoraat voor Onderwijs
Afdeling Onderwijs- en vormingsbeleid*

Hoe effectieve leerkrachten aantrekken, bijscholen en behouden

Expertenrapport Vlaamse Gemeenschap

Phillip McKenzie, Hilary Emery, Paulo Santiago en Anne Sliwka

April 2004



Ministerie van de
Vlaamse Gemeenschap

Expertenrapport

Verantwoordelijke uitgever:
Micheline Scheys
Afdeling Beleidscoördinatie Onderwijs
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel

Vormgeving en Druk:
Drukkerij Enschede Van Muyswinkel

Depotnummer:
D/2004/3241/260

INHOUDSTAFEL

1:	INLEIDING	4
1.1	Doelstellingen van de OESO-studie	4
1.2	Medewerking van de Vlaamse Gemeenschap	4
1.3	Structuur van de Country Note	6
2:	CONTEXT EN KENMERKEN VAN HET LERARENBELEID	7
2.1	Staatsstructuur	7
2.2	Sociale context	7
2.3	Economische context	8
2.4	Onderwijssysteem	9
2.5	Initiële lerarenopleiding	11
2.6	Arbeidsmarkt voor leraren	12
2.7	Aanwerving en loopbaan van leerkrachten	15
2.8	Kwaliteitszorg	16
2.9	Nascholing van leerkrachten	17
3:	STERKE PUNTEN EN UITDAGINGEN VAN HET LERARENBELEID	19
3.1	Beheer en financiering van het onderwijssysteem	19
3.2	Initiële lerarenopleiding	20
3.3	Arbeidsmarkt voor leraren	23
3.4	Loopbaanstructuur en incentives voor leerkrachten	24
3.5	Rollen en werklast van leerkrachten	25
3.6	Bestuur en leiding van scholen	26
3.7	Evaluatie en verantwoordelijkheid voor verbetering	28
3.8	Nascholing van leerkrachten	29
4:	PRIORITEITEN BIJ DE VERDERE ONTWIKKELING VAN HET BELEID	31
4.1	Status van het leraarsberoep verhogen	31
4.2	Lerarenopleiding verder hervormen	32
4.3	Arbeidsmarkt verbeteren en onderwijsloopbanen diversifiëren	33
4.4	Versterking van de bijscholing voor leraars	35
4.5	Verbetering van het schoolbestuur	36
5:	SLOTBEMERKINGEN	39
	REFERENTIES	41
BIJLAGE 1:	HET OESO-ONDERZOEKSTEAM	43
BIJLAGE 2:	PROJECTCOÖRDINATOR, PROJECTSTUURGROEP EN AUTEURS VAN HET COUNTRY BACKGROUND REPORT	45
BIJLAGE 3:	PROGRAMMA VAN HET ONDERZOEKSTEAM	47
BIJLAGE 4:	VERGELIJKENDE INDICATOREN MET BETREKKING TOT LEERKRACHTEN	49

1.1 Doelstellingen van de OESO-studie

1. Deze *Country Note* over de Vlaamse Gemeenschap (Vlaanderen) werd opgesteld in het kader van het OESO-initiatief *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Het betreft een samenwerkingsproject om bij te dragen tot de ontwikkeling van het lerarenbeleid met het oog op het verbeteren van de onderwijs- en leerprestaties in de scholen.
2. Het initiatief werd in april 2002 gelanceerd. De onderwijsministers van de OESO-landen stelden ambitieuze doelstellingen voorop: scholen zouden met name moeten kunnen inspelen op de snel veranderende behoeften en de basis leggen voor levenslang leren. De ministers legden duidelijk het verband tussen de uitdagingen waarvoor de scholen staan en de noodzaak om goede leerkrachten en directieleden voor de scholen aan te trekken, bij te scholen en te behouden.
3. De doelstellingen, het analytisch kader en de methodologie van het project zijn in detail terug te vinden in OESO (2002a). ⁽¹⁾ De voornaamste doelstellingen zijn:
 - Een synthese opstellen van het onderzoekswerk naar aspecten die verband houden met beleidsstrategieën om effectieve leerkrachten aan te trekken, te rekruteren, te behouden en bij te scholen;
 - Vernieuwende en succesrijke beleidsinitiatieven en –praktijken identificeren;
 - De internationale uitwisseling van ervaringen bevorderen; en
 - Te overwegen opties voor beleidsverantwoordelijken identificeren.
4. Het initiatief richt zich voornamelijk op basis- en secundaire scholen. Het heeft ook betrekking op beroepsonderwijsprogramma's voor middelbare scholieren en bijzondere onderwijsleerplannen bedoeld voor schoolplichtigen. Hoewel de belangstelling in hoofdzaak naar de leerkrachten uitgaat, wordt ook aandacht besteed aan de andere personeelsleden in de scholen.
5. Het project gaat uit van twee complementaire benaderingswijzen: een *Analytische Studie* enerzijds en een *Thematische Landenstudie* anderzijds. Voor de Analytische Studie werd gebruik gemaakt van verscheidene instrumenten – achtergrondrapporten, literatuurstudies, gegevensanalyses en in opdracht uitgevoerde studies – om de factoren te doorgronden waardoor effectieve leerkrachten aangetrokken, bijgeschoold en behouden kunnen worden, en om eventuele beleidsopties te formuleren. Aan dit deel van het project werken de 25 landen allemaal mee. Daarnaast werden 10 onderwijs-systemen geselecteerd om deel te nemen aan de Thematische Landenstudie waarvoor externe onderzoeksteams de toestand in de betreffende landen bestuderen.
6. Het Vlaamse onderwijssysteem kreeg als eerste een onderzoeksteam op bezoek. Deze *Country Note* is het verslag dat dit team opstelde. Leden van het OESO-secretariaat, onderwijsanalisten en beleids-makers uit Duitsland en het Verenigd Koninkrijk maken deel uit van het onderzoeksteam. Hun namen worden vermeld in Bijlage 1.

1.2 Medewerking van de Vlaamse Gemeenschap

7. De Vlaamse medewerking aan dit OESO-initiatief wordt in goede banen geleid door de Projectcoördinator voor de Vlaamse Gemeenschap, de heer Guy Janssens van het Departement Onderwijs, en door een Projectstuurgroep die door het Ministerie werd opgericht. De namen van de leden van de Stuurgroep zijn opgenomen in Bijlage 2.

1. Rapporten en updates zijn terug te vinden op www.oecd.org/edu/teacherpolicy

8. De bijdrage van Vlaanderen bestond voor een belangrijk deel in de opstelling van een uitgebreid en informatief *Country Background Report* (CBR) over het lerarenbeleid. Dit achtergrondrapport werd opgesteld door Professor Geert Devos en Dr. Karlien Vanderheyden van de Vlerick Management School (Universiteit van Gent).
9. Het achtergrondrapport voor Vlaanderen was het eerste dat in het kader van het project opgesteld werd. Het bevat uitgebreide informatie, analyses en besprekingen met betrekking tot: de nationale context; de organisatie van het onderwijssysteem en de lerarenopleiding; het aantrekken van nieuwe leerkrachten; het opleiden en bijscholen van leerkrachten; het rekruteren, selecteren en toewijzen van leerkrachten; het behouden van bekwame leerkrachten in scholen; en de visie van de voornaamste stakeholders. Enkele van de voornaamste thema's die door het CBR voor Vlaanderen naar voren werden geschoven en die ook in deze *Country Note* aan bod komen, zijn:
 - Een algemeen tekort aan leerkrachten voor het basisonderwijs;
 - Lerarentekorten voor specifieke vakgebieden in het secundair onderwijs;
 - Bezorgdheid over de kwaliteit van het lerarenkorps in de toekomst, vooral voor wat het basisonderwijs betreft;
 - Nood aan een hervorming van de initiële lerarenopleiding en de nascholing van leerkrachten;
 - Nood aan meer flexibiliteit bij de opstelling van het takenpakket en het loopbaantraject van leerkrachten; en
 - Evenwicht tussen gecentraliseerde en gedecentraliseerde verantwoordelijkheid voor beslissingen over personeelsaangelegenheden die gevolgen hebben voor leerkrachten.
10. Het CBR voor Vlaanderen is een belangrijk resultaat van het OESO-initiatief, niet alleen als een op zich staand document maar ook als een belangrijke informatiebron voor het onderzoeksteam. In deze *Country Note* ⁽²⁾ verwijzen we regelmatig naar de analyses en besprekingen die erin aan bod komen. Naar onze mening moeten beide rapporten samen gelezen worden, aangezien zij complementair van opzet zijn.
11. Het onderzoek vond plaats van 4 tot 12 november 2002. Het gevolgde programma is vermeld in Bijlage 3. Het onderzoeksteam had in Brussel en Gent gesprekken met een hele reeks onderwijsinstanties, scholen, leerkrachten, studenten, instellingen voor lerarenopleidingen, onderwijsvakbonden, werkgevers, oudercomités, stagiairs en onderzoekers. Via deze gesprekken wilde het team zoveel mogelijk informatie en meningen over het lerarenbeleid in Vlaanderen verzamelen om een dwarsdoorsnede van de onderwijssector te kunnen maken en te achterhalen welke de prioriteiten zijn met het oog op de ontwikkeling van het beleid in de toekomst.
12. Deze *Country Note* biedt een overzicht van de vaststellingen en de achtergrondinformatie die het onderzoeksteam verzamelde. Het Vlaamse onderwijs in zijn geheel werd niet aan een onderzoek onderworpen, maar er werd daarentegen wel een analyse gemaakt van de aspecten die verband houden met het aantrekken, bijscholen en behouden van effectieve leerkrachten in het basis- en secundair onderwijs ⁽³⁾. Dit rapport zal gebruikt worden bij de opstelling van het definitieve OESO-rapport over het volledige project. De onderzoekers zijn ervan overtuigd dat deze *Country Note* ook zal bijdragen tot het debat binnen Vlaanderen, en andere landen informatie zal verschaffen over de Vlaamse innovaties.

2. Tenzij anders vermeld, zijn de gegevens in deze *Country Note* gebaseerd op het *Country Background Report* voor Vlaanderen.

3. Deze studie heeft geen betrekking op het personeel van het buitengewoon onderwijs. Het personeel van het kleuteronderwijs kwam al tijdens een eerdere OESO studie aan bod (zie Bennett et al., 2000)

13. Het onderzoeksteam is zeer lovend over de gastvrije, informatieve en open ontmoetingen die het tijdens zijn bezoek had, evenals over de nuttige documentatie die elke groep ter beschikking stelde. Het Vlaamse onderwijssysteem staat bekend om zijn openheid tegenover externe visies en zijn levendige interne debatten. Het team maakte van beide tradities dankbaar gebruik.
14. Het hoeft evenwel niet gezegd dat deze *Country Note* tot de verantwoordelijkheid van de onderzoekers behoort. Hoewel we vanuit Vlaanderen voortreffelijk ondersteund werden – met onder meer gedetailleerde feedback van de Projectstuurgroep over het ontwerp van dit rapport – nemen we alle fouten en verkeerde interpretaties voor onze eigen rekening.

1.3 Structuur van de Country Note

15. De rest van het rapport is opgesplitst in vier grote stukken. In eerste instantie worden in Hoofdstuk 2 de belangrijkste sociale, economische en onderwijsgerelateerde omgevingsfactoren belicht die bepalend zijn voor het lerarenkorps en het carrièreverloop van leerkrachten in Vlaanderen. Verder wordt in dit hoofdstuk vanuit een internationaal perspectief geschetst wat er zo anders is aan het lerarenkorps en het lerarenbeleid in Vlaanderen. Enkele van deze opvallende aspecten en innovaties worden in aparte kaderstukken toegelicht. Hoofdstuk 3 geeft vervolgens een overzicht van de voornaamste troeven van het Vlaamse lerarenbeleid én van de uitdagingen waarmee het systeem geconfronteerd wordt. In de bespreking komen acht grote domeinen aan bod: het beheer en de financiering van het onderwijssysteem, de initiële lerarenopleiding, de arbeidsmarkt voor leraren, de loopbaanstructuur en incentives, rollen en werklust, het bestuur van schoolinstellingen, evaluaties en verantwoordingsplicht; en de nascholing van leraren.
16. Uitgaande van de analyse van deze punten, worden in Hoofdstuk 4 de prioriteiten voor de verdere ontwikkeling van het beleid besproken. Enkele van de opgesomde pijnpunten (zoals het tekort aan leerkrachten in het basisonderwijs) ontstonden vrij recent, terwijl andere (onder meer de structuur van de lerarenopleiding) reeds lang bestaan. De geformuleerde suggesties zijn sterk geïnspireerd op de veelbelovende initiatieven die het team tijdens zijn bezoek leerde kennen. Hoofdstuk 5 bevat enkele afsluitende opmerkingen.
17. In de beleidssuggesties wordt duidelijk rekening gehouden met de hervormingen waaraan in Vlaanderen reeds gewerkt wordt en het sterke engagement om verdere verbeteringen te realiseren dat duidelijk merkbaar was bij alle groepen en individuen die we ontmoetten. Bovendien worden de suggesties ook geformuleerd vanuit de wetenschap dat het voor eender welke groep bezoekers – ongeacht hoe goed ze gebrieft zijn – bijzonder moeilijk is om de complexiteit van Vlaanderen en de factoren waarmee rekening moet worden gehouden, ten volle te vatten.

2.1 Staatsstructuur

18. België heeft een duale federale structuur. Het is enerzijds verdeeld in drie Gewesten: het Vlaams Gewest (de vijf provincies in het noorden en het westen van het land), het Waals Gewest (de vijf provincies in het zuiden en het oosten), en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (een tweetalig gebied bestaande uit negentien gemeenten). Elk Gewest heeft autonome bevoegdheden op het vlak van economie, infrastructuur en milieu. Een tweede concept waarop het Belgisch federalisme steunt, is dat van de Gemeenschappen waarvoor de taal de basis vormt. Er zijn drie Gemeenschappen: de Vlaamse Gemeenschap (de inwoners van het Vlaams Gewest en de Nederlandstalige Brusselaars), de Franse Gemeenschap (het Waals Gewest en de Franstalige Brusselaars), en een kleine Duitstalige Gemeenschap. De Gemeenschappen hebben bevoegdheden op domeinen waarbinnen de openbare dienstverlening in hoge mate taalgebonden is zoals met name onderwijs, gezondheidszorg en cultuur.
19. Het duale karakter van de federale staatsstructuur is een afspiegeling van de Belgische geschiedenis en de voorrang die de taalgroepen verleend hebben aan zelfbestuur en het behoud van hun culturele identiteit. Het besef van de eigen identiteit is bijzonder sterk in Vlaanderen dat de Gewest- en Gemeenschapsstructuren samengebracht heeft in één enkel Vlaams Parlement met één Vlaamse Regering en Brussel als hoofdstad. ⁽⁴⁾
20. De Vlaamse Gemeenschap beschikt over “overgedragen en exclusieve” bevoegdheden voor een hele reeks domeinen, waaronder onderwijs en vorming. De enige onderwijsbevoegdheden van de federale regering houden verband met de leerplichtleeftijden, de minimale voorwaarden voor het behalen van diploma’s en de lerarenpensioenen.
21. De regeringen in Vlaanderen waren over het algemeen coalities bestaande uit twee of meer politieke partijen. De noodzaak om politieke coalities te vormen en in stand te houden weerspiegelt de hoofdzakelijk op consensus gebaseerde aanpak van de Vlaamse samenleving. Een legislatuur duurt 5 jaar. De volgende verkiezingen vinden plaats in 2004.
22. Vlaanderen bestaat uit ongeveer 300 gemeenten gespreid over vijf provincies en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Deze gemeenten beschikken allemaal over een zekere autonomie voor wat het lokale beleid aangaat. De inwonersaantallen lopen sterk uiteen. Antwerpen, de grootste Vlaamse stad, telt bijna één miljoen inwoners en er zijn ook vele gemeenten met elk een paar duizend inwoners. De Vlaamse Regering is verantwoordelijk voor de algemene controle en de financiering van de provinciale en lokale overheden. Er bestaan echter duidelijke verschillen tussen de provincies en gemeenten onderling als gevolg van hun uiteenlopende politieke en sociale geschiedenis. Dit kan leiden tot lokale verschillen in aanpak op het vlak van onderwijs en maakt het onderwijslandschap in Vlaanderen nóg complexer.

2.2 Sociale context

23. De Vlaamse Gemeenschap telt ongeveer 6 miljoen inwoners, van wie ongeveer 200.000 Nederlandstaligen die in Brussel wonen. Ongeveer één miljoen mensen woont in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, dat officieel tweetalig maar voornamelijk Franstalig is.
24. De Vlaamse bevolking vergrijst. Hoewel zij in haar geheel nog steeds traag aangroeit, daalt het aantal jongeren (0-19 jaar oud) zowel in absolute als in relatieve cijfers. In 1981 woonden er in Vlaanderen 1,62 miljoen jongeren. In 1998 was dit cijfer gedaald tot 1,38 miljoen en volgens de voorspellingen zou het tegen 2020 verder dalen tot 1,26 miljoen (Departement Onderwijs, Ministerie van de

4. De Franstalige Belgen hebben er daarentegen voor gekozen om de scheiding tussen Gewest en Gemeenschap te behouden.

Vlaamse Gemeenschap, 2000). In 1999 werd het laagste aantal geboorten in meer dan 20 jaar geregistreerd (62.000). Volgens de voorspellingen zal het aantal kinderen tussen 5 en 14 jaar in 2010 13% lager zijn dan in 2000, terwijl het aantal jongeren tussen 15 en 19 jaar nagenoeg ongewijzigd zal blijven. De demografische vooruitzichten hebben een belangrijke invloed op de vraag naar leraars.

25. Immigratie is de belangrijkste bron van bevolkingsaan groei en –wijziging. Hoewel het aandeel van de migranten binnen de Vlaamse bevolking niet groot is, hebben zij in de scholen een grotere diversiteit doen ontstaan, vooral in grote steden zoals Antwerpen, Brussel en Gent. Ongeveer de helft van de migranten komt uit de Europese Unie. De meeste aandacht gaat echter uit naar migranten die uit andere streken afkomstig zijn: Afrika, het Midden-Oosten en de voormalige Sovjet-Unie. Deze stuiten in bepaalde wijken zelfs op weerstand. Het wordt algemeen erkend dat de groeiende diversiteit van de schoolbevolking de onderwijsopdracht extra bemoeilijkt en dat leraars met het oog hierop nieuwe vaardigheden dienen te ontwikkelen.
26. De mobiliteit van de Vlaamse bevolking is vrij beperkt. De kleine geografische oppervlakte, de hoge bevolkingsdichtheid en de uitgebreide vervoersinfrastructuur zorgen ervoor dat mensen zo dicht mogelijk bij hun geboorteplaats willen wonen. Meer dan 70% van de gezinnen woont op minder dan 10 kilometer van een grootouder (Bennett et al., 2000). De beperkte mobiliteit van de bevolking versterkt de identificatie met de lokale structuren en scholen. Zij leidt er ook toe dat er in sommige streken tekorten aan leerkrachten bestaan terwijl er elders overschotten zijn, aangezien ook de mobiliteit van de leraars vrij beperkt is.

2.3 Economische context

27. België is een rijk land. In 2000 bedroeg het BBP per hoofd van de bevolking 26.400 dollar, waarmee België onder de 30 OESO-lidstaten de 11de plaats bekleedt. ⁽⁵⁾ De economische troeven van het land zijn de dienstensector en de productiesector, naast de rol van België als draaischijf voor de transportsector in Europa. Sinds de jaren '60 kent Vlaanderen een snellere economische groei dan het Franstalige landsgedeelte. De landbouw is niet langer de basis van de economie die een stuk gediversifieerder geworden is. Vlaanderen heeft één van de hoogste exportratio's ter wereld en is goed voor meer dan 75% van de volledige Belgische export. De Vlaamse oriëntatie op de rest van de wereld werd gestimuleerd en gesteund door de grote aandacht voor het vreemdetalenonderwijs.
28. De economische conjunctuur in België volgt van nabij de Europese conjunctuur en voornamelijk die van de voornaamste exportmarkten Frankrijk, Duitsland en Nederland. De economische groei zal volgens de prognoses vrij klein zijn tot eind 2003, waarna een heropleving van de exportmarkten waarschijnlijk geacht wordt (OESO, 2002b). De werkloosheid zal volgens de prognoses meer dan 6% blijven bedragen tot in 2004, hoewel de werkloosheidsgraad in Vlaanderen lager zal zijn dan die in heel België. De relatief vlakke groei van de economie zal zeker op korte termijn een positieve invloed hebben op de rekrutering van leraren.
29. Eén van de fundamentele macro-economische doelstellingen van de Belgische overheid is de afbouw van de grote overheidsschuld. Tegelijk wil het land voldoen aan de fiscale vereisten om te kunnen toetreden tot de Euro-zone en tracht het zich voor te bereiden op de kosten die de vergrijzing in de toekomst met zich mee zal brengen (OESO, 2002b). De hoge overheidsschuld beperkt de mogelijkheden om extra overheidsgeld te besteden aan onderwijs.
30. In 2002 kwam ongeveer 85% van het Vlaamse overheidsbudget (17 miljard euro) uit belastingen die in Vlaanderen geïnd worden en die door de federale regering doorgestort worden (Ministerie van Buitenlandse Zaken, 2002). De gewestbelastingen zijn goed voor zo'n 15% van het Vlaamse overheidsbudget en vormen een groeiende bron van inkomsten. In vergelijking met andere landen heeft België een hoog belastingniveau met een zware klemtoon op inkomstenbelasting (OESO, 2002b).

5. Bruto Binnenlands Product (BBP) per capita in equivalente US dollars omgerekend op basis van de koopkrachtpariteiten (OESO, 2003).

2.4 Onderwijssysteem

31. De sterke tradities van lokale autonomie en zelfbestuur die in de Belgische grondwet ingeschreven zijn, komen ook duidelijk tot uiting in het Vlaamse onderwijs. Een erkende “inrichtende macht” heeft het recht om onderwijs te organiseren en een school te besturen. Deze inrichtende macht kan de Vlaamse overheid zijn, een juridische entiteit of verscheidene juridische entiteiten, of een privé-persoon. Elk individu kan dus zijn of haar eigen school oprichten en, indien er voldoende vraag is en de school aan de kwaliteitsnormen en de wettelijke vereisten voldoet, worden de lonen van de leerkrachten en de werkingskosten door de Vlaamse overheid gesubsidieerd.
32. De inrichtende machten of schoolbesturen beschikken over een ruime autonomie. Zij kunnen leerkrachten aanwerven, binnen de grenzen van het algemene leerplankader de leerplannen vastleggen, hun eigen onderwijsmethoden kiezen en hun leerlingen evalueren. Om erkend te worden en overheidsfinanciering te ontvangen, moet een school echter aan bepaalde minimumvoorwaarden voldoen. Zij moet onder meer om de zes jaar een externe inspectie ondergaan en sinds 2003 ook alle leerlingen toelaten die zich wensen in te schrijven (afhankelijk van de capaciteit van de school en de aanvaarding van het pedagogisch project en het schoolreglement door de leerling).
33. Naast de vrijheid om onderwijs in te richten, waarborgt de Grondwet ook dat ouders binnen een redelijke afstand van hun woonplaats toegang hebben tot een school van hun keuze. Door de overheid gefinancierde scholen mogen geen schoolgeld vragen, ongeacht of het om openbare scholen of privé-scholen gaat. Er zijn overigens zeer weinig scholen die echt als privé-scholen beschouwd kunnen worden in de zin dat ze niet door de overheid erkend zijn of gefinancierd worden.
34. De meeste scholen en onderwijsinstellingen kunnen bij één van de drie grote onderwijsnetten ingedeeld worden:
 - *Gemeenschapsonderwijs (GO)*: dit zijn de openbare scholen die door de Vlaamse Overheid georganiseerd worden. Deze scholen moeten op religieus en ideologisch vlak neutraal zijn. Ongeveer 14% van de leerlingen van lagere scholen en 16% van de middelbare scholieren waren in het schooljaar 2000-2001 in deze scholen ingeschreven;
 - *Officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO)*: dit zijn de openbare sscholen die door de provinciale en gemeentelijke overheden ingericht worden. Ook zij moeten zich neutraal opstellen. 22% van de basisschoolleerlingen en 8% van de middelbare scholieren waren in het schooljaar 2000-2001 in deze scholen ingeschreven; en
 - *Vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO)*: dit is het grootste onderwijsnet. Hiertoe behoren scholen die door privé-personen en verscheidene vormen van verenigingen ingericht worden. Het grootste deel ervan is verbonden met een religieuze overtuiging (voornamelijk katholiek). Andere volgen een welbepaalde onderwijsmethode zoals de Freinet of Steiner-scholen. 64% van de basisschoolleerlingen en 76% van de middelbare scholieren waren in het schooljaar 2000-2001 in deze scholen ingeschreven.
35. De onderwijsnetten vertegenwoordigen de inrichtende machten van de scholen en steunen de scholen onder meer met pedagogisch advies en programma's voor nascholing. De netten worden deels gefinancierd met overheidssubsidies voor welbepaald doeleinden zoals nascholingsprogramma's, maar het grootste deel van de financiering gaat rechtstreeks naar de scholen.
36. De onderwijsnetten voeren afzonderlijke onderhandelingen met de vakbonden die hun werknemers – met inbegrip van de leerkrachten – vertegenwoordigen. Zij overleggen ook met hun eigen oudercomités. Zij hebben verder een invloed op de leerplannen die door de scholen gevolgd worden. Het Departement Onderwijs is echter verantwoordelijk voor het vastleggen van de doelstellingen en objectieven voor de scholen in ruime algemene richtlijnen. De inrichtende machten moeten de eindtermen en de voornaamste ontwikkelingsdoelen van het departement in hun leerplannen verwerken. Zij moeten deze leerplannen ook vooraf ter goedkeuring aan departement voorleggen. Er is geen centrale beoordeling van de studieresultaten van de leerlingen voorzien. De voornaamste externe kwaliteitscontrole gebeurt via de schoolinspecties.

37. Onderwijs is verplicht voor leerlingen van 6 tot 18 jaar. Daarmee heeft België bijna de langste leerplicht van alle OESO-landen. Vanaf hun vijftiende kunnen jongeren echter kiezen voor een combinatie van deeltijds onderwijs en deeltijds werk. Vlaanderen beschikt over een uitgebreid kleuter-onderwijssysteem. Bijna alle kinderen gaan vanaf de leeftijd van drie jaar naar school.
38. Rond hun twaalfde stappen leerlingen over van de lagere school naar de eerste graad van het secundair onderwijs. Gedurende twee jaar volgen ze een algemeen leerplan dat hen met een brede waaier van vakken in aanraking brengt. Scholen kunnen onderling echter verschillen in de mate waarin ze algemene vakken of praktijkvakken benadrukken. Hoewel er geen formeel onderscheid gemaakt wordt tussen verschillende onderwijsvormen (dat gebeurt pas in de tweede graad wanneer de leerlingen 14 zijn), wordt er ook voor leerlingen van de eerste graad reeds algemeen van uitgegaan dat ze in verschillende onderwijsrichtingen zitten en verschillende beroepsvooruitzichten hebben. In de tweede en derde graad van het secundair onderwijs worden er vier belangrijke onderwijsvormen aangeboden:
 - algemeen secundair onderwijs (ASO) dat de leerlingen in hoofdzaak voorbereidt op hoger onderwijs. 39% van de leerlingen volgde deze richting tijdens schooljaar 2000-2001;
 - technisch secundair onderwijs (TSO) dat de leerlingen voorbereidt op hoger technisch onderwijs of rechtstreeks op het beroepsleven (32% van de leerlingen);
 - beroepssecundair onderwijs (BSO) dat jongeren een specifiek beroep aanleert en tegelijk een algemene opleiding verschaft. Over het algemeen stappen afgestudeerde leerlingen hierna onmiddellijk over naar de arbeidsmarkt (27% van de leerlingen); en
 - kunstsecundair onderwijs (KSO) dat gespecialiseerd kunstonderwijs met een algemene opleiding combineert en de leerlingen voorbereidt op een artistiek beroepsleven of hogere studies (2% van de leerlingen).
39. In 2000-2001 waren er zo'n 410.000 leerlingen ingeschreven in 2.200 gewone basisscholen, waarbij een gemiddelde school ongeveer 190 leerlingen telt. Secundaire scholen zijn heel wat groter: in 2000-2001 waren ongeveer 413.000 voltijdse middelbare scholieren ingeschreven in 920 scholen (met een gemiddelde grootte van ongeveer 450 leerlingen). Hoewel betrouwbare internationale gegevens over de grootte van scholen ontbreken, laat het grote aantal verschillende schooltypes vermoeden dat Vlaamse scholen vrij klein zijn. Kleine scholen plegen het onderwijs over het algemeen duurder te maken, ongeacht de andere voordelen die kleinschaligheid met zich mee kan brengen.
40. Scholen worden in hoofdzaak gefinancierd met toelagen van de Vlaamse Regering. De overheid betaalt de salarissen van de leraars en verleent de scholen werkingstoelagen om onder meer onderhoudspersoneel, nutsvoorzieningen en didactisch materiaal te betalen.
41. De uitgaven voor het secundair onderwijs liggen veel hoger dan die voor het lager onderwijs. Tijdens het schooljaar 2000-2001 bedroeg de gemiddelde uitgave per leerling in het secundair onderwijs 6.400 euro, wat meer dan het dubbel is van de gemiddelde uitgave per leerling in het basisonderwijs (3.000 euro). Dit verschil is in grote mate te verklaren doordat de leerling-leerkracht ratio in het secundair onderwijs veel lager is dan in het lager onderwijs (respectievelijk 9,8 en 13,8 tijdens schooljaar 2000-2001). Deze aantallen liggen op hun beurt onder het gemiddelde van de OESO-landen (13,9 voor secundaire scholen en 17,0 voor lagere scholen tijdens schooljaar 2000-2001). Een tweede factor die de betrekkelijk hoge kostprijs van de secundaire scholen verklaart, is het feit dat leraars in het secundair onderwijs een veel hoger loon hebben (zie Bijlage 4).
42. De Vlaamse 15-jarigen deden het in 2000 bijzonder goed bij de evaluatie in het kader van het *Programme for International Student Assessment* (PISA). De gemiddelde scores voor lezen, wiskunde en wetenschap plaatsten Vlaanderen in de groep met de best presterende onderwijssystemen (OESO, 2001). Rekening houdend met de spreiding van de leerlingen over de verschillende vaardigheidsniveaus, had Vlaanderen meer leerlingen in de best presterende categorieën (Niveau 4 en 5)

en minder in de slecht presterende categorieën (Niveau 2 en lager) dan het OESO-gemiddelde. Ook varieerden de resultaten van de leerlingen minder in functie van hun sociale achtergrond dan in andere landen met gedifferentieerde onderwijssystemen (De Meyer *et al.*, 2002). Er waren daarentegen wel grote verschillen tussen leerlingen met een verschillende sociaal-economische en linguïstische achtergrond en leerlingen uit verschillende studierichtingen. (Lafontaine, 2002). ⁽⁶⁾

2.5 Initiële lerarenopleiding

43. In Vlaanderen bestaan er drie grote initiële opleidingstrajecten voor leerkrachten. Deze zorgen voor flexibiliteit en keuzemogelijkheden, zowel voor wat het soort opleiding betreft als voor wat het afstudeerpatroon aangaat. Tot op zekere hoogte leiden deze opleidingen echter allemaal naar verschillende functies: de initiële lerarenopleiding die iemand volgt en het diploma dat hij behaalt, bepalen in welke scholen hij zal werken, in welke weddenschalen hij terechtkomt en hoe zijn loopbaan zal verlopen.

- Een *universitair* opleidingsprogramma gecombineerd met een vakgebiedstudie zoals bijvoorbeeld wiskunde of geschiedenis. De lerarenopleiding wordt normaal gezien samen met de laatste twee jaar van een vierjarige studie gevolgd en omvat zowel een vakspecifieke als een algemene pedagogische opleiding. Tijdens de opleiding wordt een beperkt aantal uren besteed aan stagelessen in scholen. Wie voor dit opleidingstraject kiest, gaat meestal les geven over zijn eigen vakgebied aan leerlingen van de tweede of derde graad van het secundair onderwijs (over het algemeen tussen 14 en 18 jaar oud). Het diploma van 'geaggregeerde voor het secundair onderwijs – groep 2' wordt toegekend aan de afgestudeerden. Dit geeft hen recht op een hoger loon dan leraars zonder universitaire kwalificaties.
- Tijdens een drie jaar durende *hogeschoolopleiding* wordt pedagogie met betrekking tot de betreffende leeftijdsgroep gedoceerd, naast de specifieke vakgebieden. Leraars van de eerste graad van het secundair onderwijs (12 tot 14-jarigen) studeren drie verschillende vakgebieden. Tijdens elk jaar van de opleiding is er praktijk in de scholen voorzien, en tijdens het laatste jaar worden aanzienlijke stageperiodes onder toezicht in verschillende scholen ingelast. De hogescholen bieden een reeks opleidingen aan van kleuteronderwijs over lager onderwijs tot lager secundair onderwijs (eerste graad). Het toegekende einddiploma hangt af van de gevolgde opleiding: voor het lager middelbaar heet dit 'groep 1' aangezien het geen universitair diploma is. Sommige hogescholen bieden ook opleidingen aan voor praktijkleraars en leraars hoger secundair onderwijs.
- Een derde opleidingstraject wordt voornamelijk gekozen door studenten die als praktijkleraar aan de slag willen en wordt aangeboden door het Onderwijs voor Sociale Promotie. Het betreft een deeltijdse opleiding met zowel algemene pedagogische vakken als stages in scholen. Er zijn geen specifieke toelatingsvoorwaarden om de opleiding te kunnen volgen en het toegekende diploma is het Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid (GPB). Vele studenten die voor de GPB-opleiding kiezen, zijn al wat ouder en willen hun carrière een nieuwe wending geven. Zij volgen de opleiding terwijl ze een andere job uitoefenen of als niet-gekwificeerd leraar werken. Steeds meer afgestudeerden van het hoger onderwijs kiezen voor de GPB-opleiding als een alternatief voor de universitaire lerarenopleiding.

44. In de jaren '80 was de instroom in het onderwijs te groot en werd getracht om nieuwkomers te ontmoedigen. Nu er de jongste vijf jaar tekorten opduiken, heeft de overheid het beroep opnieuw sterk gepromoot en steeg het aantal studenten dat de lerarenopleidingen aan de hogescholen of de GPB-lerarenopleiding volgt. In de tien jaar tussen 1991-1992 en 2001-2002 steeg het aantal studenten in de onderwijzersopleidingen met bijna 70% (van 3900 naar 6600). Bij de opleidingen voor het lager middelbaar werd dezelfde tendens vastgesteld (van 4500 naar 7800). In de periode van vier

6. In de Franstalige Gemeenschap in België werden grote verschillen vastgesteld tussen de prestaties van leerlingen met een andere achtergrond, maar het algemene prestatieniveau voor PISA lag in dat onderwijssysteem aanzienlijk lager dan in Vlaanderen (Lafontaine, 2002).

jaar sinds 1997-1998 is het aantal studenten van de GPB-opleidingen meer dan verdubbeld (van 3100 naar 6500). Het aantal studenten dat een opleiding volgt om in het hoger middelbaar les te geven, steeg tussen 2000-2001 en 2001-2002 met 8% (van 3100 tot 3400), waarmee er een einde kwam aan de daling van de cijfers in de jaren '90.

45. In de lerarenopleidingen voor het secundair onderwijs is de instroom van mannelijke en vrouwelijke studenten vergelijkbaar, terwijl 80% van de studenten in de onderwijzersopleiding vrouwen zijn. Het aantal mannelijke leerkrachten in het lager onderwijs (20%) ligt echter hoger dan in een aantal andere landen, hoewel de meeste groepen die we ontmoetten liever meer mannen in het lager onderwijs zouden zien. Er leken weinig gegevens beschikbaar te zijn over de sociale en etnische achtergrond van de stagiairs, hoewel uit de schaarse gegevens blijkt dat er weinigen uit de migrantengroepen komen.
46. Al wie op een bevredigende manier het secundair onderwijs afgemaakt heeft, krijgt in Vlaanderen toegang tot het hoger onderwijs, met inbegrip van de lerarenopleiding. De slaagpercentages lopen sterk uiteen voor de verschillende initiële lerarenopleidingen, naargelang van de onderwijsvorm die de studenten tijdens het secundair onderwijs volgden. Nemen we als voorbeeld de slaagpercentages in 2000-2001 van de eerstejaarsstudenten van de opleiding leraar lager secundair onderwijs afkomstig uit verschillende richtingen van het secundair onderwijs: ASO (69%), KSO (49%), TSO (34%) en BSO (13%). Vrij veel studenten komen nu uit het TSO (technisch secundair onderwijs) en hun slaagpercentages zijn vrij laag in vergelijking met die van de studenten met een ASO-diploma (algemeen secundair onderwijs). De uiteenlopende slaagpercentages doen vragen rijzen over de wijze waarop sommige studenten voorbereid worden op de uitdagingen van de lerarenopleiding en de manier waarop de lerarenopleidingen inspelen op de steeds sterker gediversifieerde studenteninstroom.
47. Sinds 1996 heeft Vlaanderen aan zijn studentenopleidingen gesleuteld, met inbegrip van de invoering van een minimale leerplanduur voor academische opleidingen en de ontwikkeling van beroepsprofielen waarin de kennis, vaardigheden en attitudes gespecificeerd worden die van een ervaren leerkracht gevraagd worden. Hieruit werd een reeks basiscompetenties samengesteld die geleidelijk in de initiële lerarenopleidingen verwerkt werden. In 2001 gaf de overheid de opdracht voor een onafhankelijke evaluatie van de hervorming van de lerarenopleiding (Departement Onderwijs, 2001b) – zie hiervoor ook Hoofdstukken 3 en 4.

2.6 Arbeidsmarkt voor leraren

48. In 2000-2001 waren er in de gewone lagere scholen (46%) en secundaire scholen (54%) bijna 100.000 voltijdse equivalenten aan de slag in onderwijs- of administratieve functies. Sinds 1993-1994 is het aantal leerkrachten in het basisonderwijs licht gestegen (9%), terwijl het aantal leraars in het secundair onderwijs nagenoeg ongewijzigd is gebleven.
49. Het lerarenkorps is in hoge mate vervrouwelijkt: in 2001 was 79% van de leerkrachten in het basisonderwijs en 56% van de leerkrachten in het secundair onderwijs vrouw. Bovendien stijgt de gemiddelde leeftijd: in 2001 was 29% van de leerkrachten in het basisonderwijs en 36% van de leerkrachten in het secundair onderwijs 50 jaar of ouder. Dit is een reden voor bezorgdheid aangezien een groot deel van het huidige lerarenkorps waarschijnlijk in de loop van de komende 10 jaar met pensioen zal gaan. Een ander belangrijk kenmerk van het lerarenkorps is het grote aantal deeltijdsen: 32% in 2001. Dit percentage ligt nog hoger in het hoger secundair onderwijs (35%). Daarmee heeft Vlaanderen één van de hoogste percentages deeltijdse leerkrachten van alle OESO-landen (zie Bijlage 4).
50. De arbeidsmarkt voor leraars is in Vlaanderen in verschillende niveaus opgedeeld, afhankelijk van het onderwijsniveau, de onderwijsvorm, de provincie en het gedoceerde vak. Daarom moet bij elke analyse over het huidige evenwicht tussen vraag en aanbod rekening worden gehouden met deze verschillende sub-arbeidsmarkten voor leraars.

51. De tewerkstelling van leraars is sterk gedecentraliseerd. De schooldirecties, gemeenten en provincies zijn verantwoordelijk voor het rekruteren, selecteren en benoemen van het onderwijzend personeel en treden dus op als werkgevers. De weddenschalen en arbeidsvoorwaarden worden echter door het Departement Onderwijs vastgelegd via collectieve onderhandelingen met de onderwijsvakbonden.
52. De schooldirecteur (7) speelt een belangrijke rol bij de rekrutering van onderwijzend en administratief personeel, aangezien hij vaak de persoon is die mogelijke kandidaten voor een vacature binnen de school rechtstreeks contacteert. Dit biedt aanzienlijke voordelen bij het vinden van leerkrachten die aan de behoeften van de school tegemoetkomen. In de praktijk is de mate waarin de school autonoom over de rekrutering van leerkrachten kan beslissen, beperkt door een complexe regelgeving. Scholen moeten een gekwalificeerde leerkracht in dienst nemen als ze willen dat de overheid het salaris betaalt. Blijkbaar trachten scholen bij de rekrutering van beginnende leraars mensen in dienst te nemen die ze al goed kennen, b.v. als oud-leerling van de school of als stagiair, of uit de privé-sector in het geval van de beroepsscholen. Na de initiële aanstelling moet er echter voorrang worden gegeven aan de kandidaat met de meeste anciënniteit en ook krijgen vastbenoemde leerkrachten voorrang op tijdelijke leerkrachten. Andere regels bepalen dat er voorrang verleend moet worden aan leerkrachten die een bepaald aantal dienstjaren hebben en, wanneer er twee kandidaten zijn met evenveel dienstjaren, moet voorrang verleend worden aan de kandidaat die het langst binnen hetzelfde onderwijsnet of voor dezelfde inrichtende macht gewerkt heeft.
53. Er zijn twee soorten benoemingen: tijdelijke en vaste benoemingen. Een beginnend leraar krijgt een tijdelijke benoeming en doorloopt een proeftijd. Eens een leraar minstens drie jaar gewerkt heeft en 720 werkdagen verzameld heeft, komt hij in aanmerking voor een vaste benoeming. Die wordt hem echter alleen toegekend wanneer er een openstaande betrekking is en hij met succes voor deze betrekking solliciteert. Een vaste benoeming verschaft de leraar een grote werkzekerheid. Een vastbenoemde leerkracht blijft namelijk in dienst, zelfs wanneer zijn arbeidsplaats verloren gaat door een daling van het leerlingenaantal. De Vlaamse overheid kondigde een benoemingsstop af tussen 1996 en 1999. In de praktijk duurt het nu ongeveer zeven jaar om vastbenoemd te worden en is het personeelsverloop onder de tijdelijke leerkrachten groot. Het aandeel van de tijdelijke leerkrachten is de afgelopen jaren gestegen (van 21% in 1993-1994 tot 27% in 2000-2001 voor het basisonderwijs en van 14% naar 22% voor het secundair onderwijs). Onder de voltijdse leraars in het hoger secundair onderwijs is Vlaanderen bij de koplopers voor wat het aantal tijdelijke leerkrachten betreft (zie Bijlage 4).
54. Zowel vastbenoemde als tijdelijke leerkrachten kunnen ontslagen worden. Tijdelijken kunnen met een opzeggingstermijn van 30 dagen ontslagen worden, of zonder opzeggingstermijn in het geval van ontslag om dringende reden. Een vastbenoemde leerkracht kan in principe zonder opzeggingstermijn ontslagen worden, bijvoorbeeld als gevolg van een tuchtmaatregel of na twee opeenvolgende negatieve evaluaties. Het schoolbestuur kan sancties nemen indien een leraar zijn verplichtingen op grond van zijn arbeidsovereenkomst niet nakomt. Vastbenoemde leerkrachten kunnen hun ontslag aanvechten. In de praktijk kan het een moeilijke zaak zijn om een vastbenoemde leerkracht te ontslaan. Dit gebeurt zelden.
55. Als antwoord op de problemen van beginnende leerkrachten om werkzekerheid te krijgen en de moeilijkheden die scholen ondervinden om vervangingsleerkrachten te vinden, richtte het Departement Onderwijs in 2000 de vervangingspool op (zie Kaderstuk 1). De vervangingspool is een instrument waarmee de vraag naar leerkrachten beter afgestemd wordt op het aanbod binnen de sterk gedecentraliseerde en gediversifieerde arbeidsmarkt. Het concept lijkt op ruime steun te kunnen rekenen, hoewel de scholen hun bezorgdheid uitten over het feit dat de beschikbare leraars slechts toereikend zijn om gedurende enkele maanden van het jaar in hun behoeften te voorzien.

7. *Percentage ISCED 3-leerlingen wiens schoolhoofd melding maakte van ondersteuning van professionele ontwikkeling door de school.*

Kaderstuk 1: De vervangingspool

Eind jaren '90 werd duidelijk dat beginnende leerkrachten het moeilijk hebben om vastbenoemd te worden aangezien het aantal vaste betrekkingen daalde. Dit was ontmoedigend voor beginnende leerkrachten en leidde ertoe dat velen onder hen het onderwijs verlieten. Tijdens het schooljaar 2000-2001 werd de vervangingspool opgericht om dit probleem op te lossen. De pool bestaat uit een groep leerkrachten wiens loon door het Departement Onderwijs betaald wordt en die kortetermijnvervangingen doen. De leerkrachten stellen zich kandidaat om binnen een bepaald geografisch gebied te werken en staan ter beschikking van alle scholen die zich voor de pool inschrijven (d.w.z. dat ze niet tot één onderwijsnet beperkt zijn). De Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) is verantwoordelijk voor het systeem. De toegelaten kandidaten worden toegewezen aan een 'anker-school' waarin zij werkzaam zijn wanneer ze geen vervangingen moeten doen in andere scholen. Scholen vinden op die manier makkelijk vervanging voor afwezige leerkrachten en beginnende leerkrachten hebben minstens voor één jaar werkzekerheid en een loon. De vervangingspool biedt de scholen ook de kans om de geschiktheid van nieuwe leerkrachten voor opdrachten van langere duur te beoordelen. Leerkrachten die hun beroep opnieuw opnemen of andere werknemers die een onderwijsloopbaan ambiëren, kunnen zich ook kandidaat stellen voor de pool.

Meer dan tweederden van de Vlaamse scholen neemt deel aan de vervangingspool. In 2003-2004 schreven ongeveer 4100 leerkrachten zich in. Dit zijn hoge cijfers in verhouding tot het totale aantal beginnende leerkrachten in het onderwijs. Ondanks de ruime steun aan het programma bestaat er bezorgdheid over het feit dat het totaal aantal plaatsen dat door de overheid gefinancierd wordt, te beperkt is om in de behoeften van alle scholen te voorzien. Of zoals een schooldirecteur het verwoordde: "De vervangingspool staat te snel droog".

56. Er bestaan drie soorten kwalificaties: vereiste bekwaamheidsbewijzen, *voldoende geachte* bekwaamheidsbewijzen en *andere* bekwaamheidsbewijzen. Iemand beschikt over de *vereiste* bekwaamheidsbewijzen indien hij het diploma van de lerarenopleiding behaald heeft voor de onderwezen vakken en het betreffende onderwijsniveau. Iemand's bekwaamheidsbewijzen worden *voldoende geacht* indien hij een pedagogisch diploma heeft maar niet voor het onderwezen vakgebied of voor het niveau van de betreffende lesopdracht. Wanneer niemand over de *vereiste* of *voldoende geachte* bekwaamheidsbewijzen beschikt, kan de aanwervende instantie een kandidaat met *andere* bekwaamheidsbewijzen aanstellen, normaal gezien een basisdiploma of een minimum aantal jaren relevante beroepservaring. Het salaris van leerkrachten met *andere* bekwaamheidsbewijzen is lager dan dat van leerkrachten met de *vereiste* of *voldoende geachte* bekwaamheidsbewijzen. Normaal gezien kunnen zij ook niet vastbenoemd worden zonder hun bekwaamheidsbewijzen verder uit te breiden.
57. Binnen specifieke submarkten bestaat er een tekort aan leerkrachten. De cijfers wijzen op ernstige lerarentekorten in het basisonderwijs. In mei 2000 waren bijna 12% van de interimarissen voor het basisonderwijs, kleuterleiders. Er werd recent ook een dramatische terugval vastgesteld van het aantal werkzoekende leraars voor het basisonderwijs. Terwijl er in september 2000 nog 670 afgestudeerde onderwijzers op zoek waren naar een betrekking, was hun aantal tegen september 2001 tot praktisch nul teruggevallen. Bovendien zijn er grote verschillen tussen de provincies. De toestand is bijzonder ernstig in de Vlaamse scholen in Brussel: slechts 68% van de interimarissen in het basisonderwijs beschikte in 2001 over het vereiste bekwaamheidsdiploma.
58. Ook in het secundair onderwijs werden er voor bepaalde vakgebieden tekortenesignaleerd. Dit is met name het geval voor vakken als wiskunde, Frans, Nederlands en godsdienst, maar vooral dramatisch is de situatie voor technische vakken en praktijkvakken. Tijdens het schooljaar 1999-2000 beschikte 40% van de tijdelijke leerkrachten die technische vakken of praktijkvakken gaven, uitsluitend over andere bekwaamheidsdiploma's. In het hele secundaire onderwijs onderwees in 2001 16% van alle leerkrachten een vak zonder daarvoor de vereiste bekwaamheidsdiploma's te hebben.

In het hoger secundair onderwijs maakten in Vlaanderen meer schooldirecteurs dan in enig ander OESO-land melding van problemen bij het aanwerven van leraars met de vereiste diploma's voor vakken als taalonderwijs, wiskunde, wetenschappen en ICT (zie Bijlage 4). ⁽⁸⁾

59. Een ander duidelijk kenmerk van de arbeidsmarkt is de vrij beperkte mobiliteit van de leerkrachten tussen de verschillende scholen en provincies. Hoewel dit tot een stabielere personeelsbezetting in de scholen kan leiden, werd de bezorgdheid geuit dat de instroom van frisse ideeën en nieuwe energie in de scholen hierdoor belemmerd kan worden. Het provinciaal onevenwicht tussen vraag en aanbod zou hierdoor ook versterkt kunnen worden. In mei 2000 waren er bijvoorbeeld voor het basisonderwijs, ondanks het aanzienlijke algemene tekort aan leerkrachten, meer dan 200 gediplomeerde leerkrachten bij de VDAB als werkzoekende ingeschreven. Dit betekent dat werkzoekende leerkrachten niet altijd bereid zijn om te verhuizen naar een plaats waar er vacatures zijn.
60. Er bestaan geen cijfergegevens over de instroom in het onderwijs van mensen die vooraf in andere sectoren beroepservaring opgedaan hebben. De sporadische gegevens wijzen er evenwel op dat die instroom vanuit andere sectoren beperkt is. De toename van het aantal inschrijvingen voor de GPB-opleiding wijst echter op een stijgende trend.
61. De vakbonden spelen een belangrijke rol op de arbeidsmarkt voor leraars. Er zijn vier grote onderwijsvakbonden: twee christelijke vakbonden (COV (katholiek basisonderwijs) en COC (katholiek secundair onderwijs)), een socialistische vakbond (ACOD) en een liberale vakbond (VSOA). De regering onderhandelt met de vakbonden over aangelegenheden die verband houden met de arbeidsvoorwaarden en de loopbaan van het onderwijzend en administratief personeel. Er zijn ook onderhandelingen tussen de onderwijsnetten en de vakbonden. Deze onderhandelingen lijken over een brede waaier van thema's te gaan. Zij zijn een belangrijk kenmerk van het Vlaamse onderwijsstelsel en kunnen bijdragen tot de totstandkoming van een consensus over de richting die men wenst uit te gaan en de realisatie van hervormingen.

2.7 Aanwerving en loopbaan van leerkrachten

62. Het aanwerven van leerkrachten wordt overgelaten aan de schoolbesturen en de instanties van de verschillende onderwijsnetten, maar de lonen van de leerkrachten worden rechtstreeks door de Vlaamse overheid betaald, op voorwaarde dat aan de aanwervingsvereisten is voldaan en dat de school niet meer leerkrachten aanwerft dan het aantal waar zij recht op heeft. De weddenschalen van de leerkrachten zijn in alle onderwijsnetten dezelfde. Alle vastbenoemde leerkrachten hebben min of meer het statuut van een staatsambtenaar. Hoewel hun werkgevers lokale schoolbesturen zijn, worden ze betaald door de Vlaamse overheid en komen hun arbeidsvoorwaarden met inbegrip van hun pensioenregeling overeen met die van een staatsambtenaar.
63. Er bestaan heel wat verschillende weddenschalen voor leerkrachten. Voor het kleuter- en basisonderwijs bestaat er een gemeenschappelijke weddenschaal, maar voor het lager en het hoger secundair onderwijs bestaan er verschillende weddenschalen. Bovendien bestaan er heel wat weddenschalen naast elkaar voor het hoger technisch en beroepssecundair onderwijs. Voor de schooldirecteurs zijn er afzonderlijke weddenschalen. Over het algemeen bereiken gekwalificeerde leerkrachten het plafond van de weddenschaal na 27 jaar dienst in het kleuter-, basis- of lager secundair onderwijs en na 25 jaar dienst in het hoger secundair onderwijs (Departement Onderwijs, 2000). Dit is langer dan gemiddeld het geval is in de OESO-landen (zie Bijlage 4).
64. Het maximumloon van een onderwijzer bedraagt ongeveer 60% meer dan het beginloon, terwijl het maximumloon voor leraars in het hoger secundair onderwijs ongeveer 70% meer bedraagt dan het beginloon. Dit betekent dat de tweejaarlijkse verhogingen telkens overeenkomen met een loonopslag van ongeveer 4-5%. De weddenschaal voor leerkrachten in het basisonderwijs lijkt "vlakker"

8. De grote moeilijkheden die door de Vlaamse schooldirecteurs signaleerd worden kunnen ook te maken hebben met de grotere verantwoordelijkheid die zij dragen bij het aanwerven van leerkrachten dan de schooldirecteurs in het merendeel van de andere 13 landen die aan de studie meewerken.

dan het OESO-gemiddelde, terwijl die voor leraars in het secundair onderwijs iets steiler lijkt (zie Bijlage 4). De basisstructuur van het lerarenloon – een grotendeels gewaarborgde verhoging gedurende ongeveer 25 jaar – zorgt ervoor dat de totale kostprijs van het systeem onafgebroken de hoogte ingaat door de veroudering van het lerarenkorps.

65. In vergelijking met de meeste OESO-landen legt Vlaanderen sterk de nadruk op het aantal dienstjaren bij het bepalen van de individuele lerarensalarissen (OESO, 2003). Leraars met hetzelfde diploma en hetzelfde aantal dienstjaren, ontvangen in grote lijnen hetzelfde loon. Er zijn geen extra premies voor moeilijke werkomstandigheden, specifieke vakken of verantwoordelijkheden, afgelegen gebieden of uitzonderlijke prestaties. Eén uitzondering is de premie die betaald wordt aan onderwijzers in de Vlaamse scholen in Brussel, aangezien zij over het algemeen over een bijkomende kennis van het Frans moeten beschikken. Verder worden er ook bijweden uitbetaald aan leerkrachten en administratieve personeelsleden die een speciaal getuigschrift behaald hebben zoals een Getuigschrift Hogere Opvoedkundige Studiën of een Diploma Hogere Opvoedkundige Studiën. Met werkervaring buiten het onderwijs wordt over het algemeen geen rekening gehouden, tenzij in het geval van praktijkleraars en technische leraars die tot 10 jaar beroepservaring kunnen laten meetellen in de weddenschalen.
66. De mogelijkheden inzake loopbaandifferentiatie binnen scholen lijken erg begrensd en blijven in hoofdzaak beperkt tot de functie van schooldirecteur. Andere mogelijke bestuursfuncties zijn die van adjunct-directeur of technisch adviseur-coördinator, beide in het secundair onderwijs.
67. Bij de beginnende leerkrachten is er een groot personeelsverloop. Van de leerkrachten die in 1995 als interimaris aan de slag waren, had 24% in 1999 het onderwijs verlaten. Het personeelsverloop was groter in het secundair onderwijs (30%) dan in het basisonderwijs (16%). Het varieerde ook in de verschillende onderwijsnetten en is hoger in het Vlaams gemeenschapsonderwijs (29%) dan in het officieel gesubsidieerd onderwijs (26%) of het vrij gesubsidieerd onderwijs (22%). Dit hoge personeelsverloop onder beginnende leraars vormt een belangrijke factor in de problematiek van het lerarentekort in Vlaanderen.

2.8 Kwaliteitszorg

68. Vlaanderen hecht veel belang aan de professionele autonomie van individuele leerkrachten en scholen. Tegelijk heeft de overheid echter een referentiekader inzake kwaliteitszorg uitgewerkt dat op drie “kwaliteitspijlers” steunt:
 - Allereerst heeft het Vlaams Parlement referentiekaders vastgelegd voor de leerplannen van het leerplichtonderwijs en de initiële lerarenopleiding. Voor het leerplan gebeurde dit onder de vorm van eindtermen, ontwikkelingsdoelen en vakoverschrijdende thema's met de minimumnormen die gehaald moeten worden op het einde van het basisonderwijs en op het einde van elk van de drie graden (die elk twee jaar duren) van het secundair onderwijs. De onderwijsnetten verwerken deze in hun leerplannen die ter goedkeuring aan het Departement Onderwijs werden voorgelegd. De eindtermen werden ingevoerd in het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs en zullen geleidelijk ook in de tweede en derde graad ingevoerd worden. Zij zullen de criteria zijn voor de toekenning van een diploma basisonderwijs en secundair onderwijs. Momenteel doet ongeveer 30% van de leerlingen minstens één jaar over. Er werden basiscompetenties geformuleerd voor vier onderwijsniveaus: kleuteronderwijs, basisonderwijs, lager secundair onderwijs en hoger secundair onderwijs. Zij beginnen de basis te worden op grond waarvan de kwaliteiten van kandidaat-leerkrachten beoordeeld worden, evenals hun mogelijkheden om door te groeien naar het beroepsprofiel. Er werd ook een vaardighedenprofiel voor ervaren leerkrachten opgesteld.
 - Verder is er een extern inspectiesysteem dat volgens een zesjarige cyclus werkt. Scholen evalueren eerst zichzelf waarna het resultaat als basis gebruikt wordt door een inspectieteam dat gedurende verscheidene weken in de school aanwezig is. Bij de inspecties wordt uitgegaan van gegevens met betrekking tot de normen en het welzijn van de school zoals dit gezien wordt door leerlingen,

leraars, werkgevers, ouders en andere betrokkenen. De scholen in hun geheel (en niet de individuele leraars) worden doorgelicht en de resultaten worden gepubliceerd in een verslag dat openbaar is. De resultaten kunnen onderverdeeld worden in drie categorieën: positief, positief met aanbevelingen die opgevolgd dienen te worden via schoolactieplannen en verdere inspectiebezoeken, of negatief. Volledig negatieve rapporten zijn zeldzaam. Wanneer er zich een dergelijk geval voordoet, komt er een onafhankelijk onderzoek en een tweede inspectie die, indien de kritiek gefundeerd is, leidt tot een aanbeveling aan de Minister om de financiering van de school stop te zetten.

- Tot slot zijn er de pedagogische begeleidingsdiensten die door de onderwijsnetten ter beschikking worden gesteld. Zij verlenen advies over de leerplannen voor elk onderwijsniveau, werken leerprogramma's uit om informatie te verschaffen over onderwijs- en evaluatienormen, en ondersteunen de evaluatie en bijscholing van leerkrachten. Deze begeleidingsdiensten worden door de overheid gefinancierd. De overheid onderzoekt de mogelijkheid om deze fondsen rechtstreeks aan de scholen over te maken en de begeleidingsdiensten meer te laten werken in functie van de vragen die vanuit de scholen komen.

2.9 Nascholing van leerkrachten

69. De referentiekaders inzake kwaliteitszorg moeten bijdragen tot het identificeren van de bijscholingsbehoeften van scholen en leerkrachten. Nascholingsmogelijkheden kunnen aangeboden worden op het niveau van de scholen, de onderwijsnetten en de overheid, maar in principe blijven scholen en leerkrachten autonoom in hun beslissingen. Minstens op het niveau van het hoger secundair onderwijs blijkt dat de Vlaamse scholen hun leerkrachten meer nascholingsactiviteiten aanbieden (b.v. via een afzonderlijk budget) dan scholen in andere OESO-landen (zie Bijlage 4).
70. In de praktijk blijken scholen meestal hoofdzakelijk deel te nemen aan de nascholingsactiviteiten die nationaal en binnen de netten georganiseerd worden. In de scholen die door het OESO-onderzoeksteam bezocht werden, meldden de schooldirecteurs dat zij weinig tijd hadden om via zelfevaluaties van de school of evaluaties van de leerkrachten vast te stellen welke precies de noden zijn van de school of de individuele leerkrachten. Uit de feiten blijkt dat de deelname van Vlaamse leerkrachten – en zeker die in het hoger secundair onderwijs – aan nascholingsactiviteiten rond het internationale gemiddelde schommelt, ondanks het feit dat het aanbod van nascholingsactiviteiten door de scholen over het algemeen uitgebreider is (Bijlage 4). Nascholingsactiviteiten waarvoor de Vlaamse leerkrachten onder het internationale gemiddelde zaten, zijn onder meer “observatiebezoeken aan andere scholen” en “medewerking aan een lerarennetwerk” (zie Bijlage 4). Deze bevindingen bevestigen de indruk dat de Vlaamse scholen relatief “eenzellig” zijn. Verscheidene malen gebruikten mensen het woord “eilanden” wanneer ze het hadden over de ogenschijnlijk beperkte interactie tussen scholen en zelfs tussen scholen van hetzelfde net.
71. Het aanbod van nascholingsactiviteiten op het niveau van de scholen varieerde sterk in de bezochte scholen en de schooldirecteurs bepaalden in grote mate de gevolgde aanpak. Basisscholen leken over het algemeen een meer systematische aanpak te hebben dan secundaire scholen. Sommige houden regelmatig personeelsvergaderingen waarin een nascholingsactiviteit verwerkt zit die op de behoeften van de school inspeelt. Eén basisschool die over drie vestigingsplaatsen gespreid is, had een organisatiestructuur opgezet waarbij onderwijsteams elkaar regelmatig ontmoetten, leerkrachten als elkaars mentor optraden en er voor verschillende personeelsgroepen tijdens het jaar ook activiteiten waren naargelang van de behoeften en de belangstelling. De directeur van deze school was ook lid van een netwerk van 25 basisscholen waarvan de directeurs als groep het mentorschap voor nieuw benoemde directeurs organiseren en ook voor hun eigen nascholing initiatieven nemen. Sommige scholen met een bijzondere benadering van onderwijs- en leermethoden (zoals de Freinet-scholen) behoren tot ruimere netwerken waarin leerkrachten regelmatig samenwerken.
72. De participatie van leerkrachten in nascholingsactiviteiten is de voorbije jaren gestegen. Uit de verzamelde cijfergegevens blijkt dat leerkrachten uit het basisonderwijs vaker deelnemen aan nascholingsactiviteiten dan leerkrachten uit het secundair onderwijs. In het schooljaar 1998-1999 meldde

bijvoorbeeld 53% van de directeurs uit het basisonderwijs dat tussen de 75% en de 100% van de leerkrachten in de loop van het jaar één of andere externe bijscholing gevolgd had (tegenover 41% tijdens schooljaar 1996-1997). Daar tegenover staat dat in het secundair onderwijs slechts 12% van de directeurs in 1998-1999 meldde dat tussen de 75% en de 100% van de leerkrachten in de loop van het jaar één of andere externe bijscholing gevolgd had (voor de secundaire scholen zijn er geen oudere cijfers bekend).

73. De hogescholen bieden voortgezette lerarenopleidingen aan waarbinnen verschillende richtingen bestaan zoals intercultureel onderwijs en buitengewoon onderwijs. De leerkrachten die in deze onderwijstypes werkzaam zijn, worden geacht een dergelijke opleiding te volgen. De voortgezette lerarenopleiding bouwt verder op de initiële lerarenopleiding of brengt leerkrachten vaardigheden bij binnen bepaalde nieuwe domeinen. De studieduur van deze opleidingen is nationaal vastgelegd en varieert van één tot drie jaar (over het algemeen deeltijdse studie).

3.1 Beheer en financiering van het onderwijssysteem

74. De organisatie van het Vlaamse onderwijssysteem beschikt over belangrijke troeven. Ouders moeten geen schoolgeld betalen om toegang te krijgen tot een brede waaier van onderwijsvormen, opleidingen en pedagogische overtuigingen voor hun kinderen. De financiering van de scholen is afhankelijk van het aantal leerlingen dat ze aantrekken, wat een bijzonder directe vorm van responsabilisering is. De concurrentie tussen de scholen en tussen de onderwijsnetten zet deze ertoe aan om in te spelen op de individuele behoeften van de leerlingen. Het zeer gediversifieerde scholenaanbod verhoogt het potentieel voor innovatieve benaderingswijzen. We kregen verscheidene keren te horen dat gemeenschappen zich sterk met hun scholen verbonden voelen. Het bestaan van de drie “kwaliteitspijlers” helpt het evenwicht te bewaren tussen autonomie en verantwoording voor het gebruik van overheidsfondsen.
75. Het Parlement dient zijn goedkeuring te verlenen voor belangrijke wijzigingen in het onderwijssysteem. Dit impliceert dat er een breed debat en ruime steun vereist is vóórdat er substantiële veranderingen doorgevoerd kunnen worden die het onderwijsprofiel raken. Het overlegprincipe wordt algemeen gesteund en uitgebreid overleg is dan ook aan de orde van de dag in het hele onderwijssysteem. Het complexe systeem van controles en evenwichten beperkt het risico op veranderingen die niet op algemene steun kunnen rekenen.
76. Het Vlaamse onderwijssysteem staat open voor internationale invloeden en wil leren uit de ervaringen van andere landen. Vlaanderen werkt zeer actief mee aan de internationale projecten van de OESO en andere internationale organisaties. De resultaten van dergelijke werkzaamheden worden door het Departement Onderwijs openbaar gemaakt. De publicatie in 2000 van een speciale studie waarin Vlaamse onderwijsindicatoren vergeleken werden met internationale gegevens, is typerend voor deze openheid.
77. Het Departement Onderwijs promoot ook op actieve wijze het onderzoek naar het Vlaamse onderwijssysteem en publiceert de resultaten hiervan. We hoorden over een bijzonder grootschalig onderzoek in opdracht van het Departement naar aspecten als lerarenvergoedingen, de professionele status van leerkrachten, het carrièreverloop van leerkrachten, de werkbelasting in het onderwijs en het personeelsbeleid op het niveau van de scholen. Dergelijk onderzoek is belangrijk, niet alleen om de kennisbasis voor het lerarenbeleid te verbreden, maar ook als een manier om nieuwe informatie en ideeën in scholen te introduceren. In een onderwijssysteem zoals dat van Vlaanderen waarin de centrale overheden slechts een beperkte operationele rol spelen binnen de scholen, kan het bestellen van studies en het verspreiden van de studieresultaten een belangrijke manier zijn om de ontwikkelingen te beïnvloeden. De onderzoeken worden voor het merendeel aan de universiteiten uitgevoerd waar de steun van het Departement bijdraagt tot de uitbouw van de onderzoekscapaciteit op het vlak van leerkrachten. De onderwijsinspectie publiceert ook een jaarlijks verslag over de kwaliteit van het onderwijs, gebaseerd op inspectieverslagen en eigen onderzoek. Dit verslag wordt eveneens verspreid onder de stakeholders.
78. Tegelijk brachten de gesprekken en documenten ook een aantal punten aan het licht die aanleiding geven tot enige bezorgdheid over het systeem in zijn geheel. De nadruk ligt blijkbaar nogal sterk op wetgeving. Ondanks de gedecentraliseerde overheid, blijken heel wat mensen in de scholen te verwachten dat alle initiatieven hogerop door de Minister en de Administratie genomen worden. Er lijkt een top-down model te bestaan voor de onderwijshervorming. Onder dergelijke omstandigheden kunnen veranderingen traag verlopen en kan de lokale autonomie meer schijn dan werkelijkheid zijn. Tegelijk zorgen de vele verschillende instellingen en groepen voor een gebrek aan duidelijkheid over ieders rol en verantwoordelijkheid. Het is niet duidelijk wie de leiding zou moeten nemen bij het oplossen van problemen en onder de scholen en leraren die de hervormingen in de praktijk moeten doen werken, lijkt niemand het gevoel te hebben dat het om “zijn” hervormingen gaat.
79. Scholen kunnen tot op zekere hoogte zelf beslissen over de besteding van de budgetten die niet voor lerarensalarissen bestemd zijn. Over het algemeen hebben de scholen de beschikking over behoorlijk wat middelen: het aantal leerlingen per leerkracht is vrij beperkt, de lerarensalarissen zijn in verhouding hoog en de arbeidspatronen zijn enigszins flexibel. Recent werden er initiatieven genomen om de middelen nog te verhogen, b.v. via ICT en gelijkekansenprogramma's.

80. Het bezoek van het OESO-team bracht echter een aantal pijnpunten aan het licht die verband houden met de schoolfinanciering. De uniforme financiering op basis van het leerlingenaantal binnen de onderwijsnetten benadeelt mogelijk een aantal scholen: kleine scholen, scholen met bijzondere behoeften (b.v. door het hogere aantal migranten), scholen in duurder gebieden (b.v. Brussel) of scholen die willen vernieuwen. De verschillen in financiering tussen het basis- en het secundair onderwijs zijn bijzonder groot in vergelijking met wat in andere landen het geval is. De onderwijsnetten blijken bepaalde diensten aan de scholen dubbel aan te bieden en sommige netten zijn erg klein. Beide factoren drijven de kosten van het systeem op.
81. Hoewel Vlaanderen vrij veel geld aan leraren besteedt, lijken de toelagen aan scholen voor andere werkingskosten (ondersteunend onderhoudspersoneel, nutsvoorzieningen en didactisch materiaal) laag (zie Bijlage 4). De leraren toonden zich bezorgd over het feit dat ze zelf heel wat didactisch materiaal moeten kopen. In weinig gevallen kiezen scholen voor een ondernemersaanpak om meer middelen aan te trekken (b.v. via samenwerkingsverbanden met de privé-sector), maar we zagen enkele indrukwekkende voorbeelden die andere scholen in dit opzicht zouden kunnen helpen. Op lange termijn wordt gevreesd dat er aanzienlijke investeringen nodig zullen zijn om de gebouwen en uitrustingen van de scholen te moderniseren. Het gebouwenpark is vrij oud en door de vervangings- en renovatiekosten zullen sommige scholen onder druk komen te staan om te sluiten, terwijl er ook minder ruimte zal zijn voor loonopslag en een verhoging van de middelen voor andere terugkerende werkingskosten.

3.2 Initiële lerarenopleiding

82. Doordat er drie belangrijke opleidingen voor leraars naast elkaar bestaan, beschikken nieuwkomers over een gediversifieerd keuzeaanbod. Ze kunnen niet alleen kiezen of ze een voltijdse of deeltijdse opleiding gaan volgen, maar ook waar ze de opleiding gaan volgen (de GPB-opleiding is bijvoorbeeld vlot toegankelijk met zijn 21 lokale centra) en waar de klemtoon op ligt tijdens de opleiding. Het is een hele uitdaging voor het systeem om deze flexibiliteit en de sterke punten van de huidige opleidingen te bewaren, en tegelijk de problemen aan te pakken die de evaluatie van de lerarenopleiding in 2001 aan het licht bracht.
83. De sterke punten van de Vlaamse lerarenopleiding zijn: de kwaliteit van het onderricht over de te onderwijzen vakgebieden in de universitaire opleidingen, de kwaliteit van het pedagogische onderricht in de hogeschoolopleidingen en de flexibiliteit en de praktijkrelevantie van de GPB-opleiding.
84. De tekortkomingen zijn ook zeer duidelijk. De universitaire opleidingen worden geacht te gefragmenteerd te zijn voor de studenten en te sterk gespreid in de tijd. Er is sprake van een mogelijk gebrek aan betrokkenheid van de docenten – vooral de vakgebiedprofessoren – bij de studenten. Verder blijkt het moeilijk om de faculteit pedagogie en de overige betrokken faculteiten een gezamenlijke planning te laten opstellen. De hogeschoolopleidingen zouden de studenten onvoldoende deskundigheid als leraar secundair onderwijs bijbrengen met betrekking tot hun derde vereiste specialisatievak⁹). Ook krijgen de docenten weinig gelegenheid om zich bezig te houden met onderzoeks- en ontwikkelingsinitiatieven en wordt dit ook niet van hen verwacht. In verband met de GPB-opleidingen werd de kritiek geuit dat deze te weinig gedifferentieerd zijn om tegemoet te komen aan de behoeften van een brede waaier van leraars – praktijkleraars, onderwijzers, leraars lager secundair – en dat het onduidelijk is welke prestatienormen verwacht worden in vergelijking met de andere opleidingen.
85. De lerarenopleidingen voor de verschillende onderwijsniveaus hebben weinig punten gemeen. Ze bieden leerkrachten niet de mogelijkheid om makkelijk over te stappen van het ene niveau naar het andere (b.v. van kleuteronderwijs naar basisonderwijs). Dit is momenteel een probleem voor Vlaanderen

9. De evaluatie van de lerarenopleiding in 2001 leidde tot het besluit dat de vakdeskundigheid in de opleiding leraar lager secundair onderwijs onvoldoende was voor het derde specialisatievak. De Minister is voornemens om het aantal verplichte vakken van drie naar twee terug te brengen.

nu er een tekort aan onderwijzers is en kleuterleidsters voor het basisonderwijs aangeworven worden. Zij blijken het echter moeilijk te hebben om aan de verwachtingen in het basisonderwijs te beantwoorden.

86. Om wat te doen aan het enorme gebrek aan informatie, heeft het Departement Onderwijs opdracht gegeven voor een grootscheeps onderzoek naar nieuwkomers in de lerarenopleiding, de redenen van de grote verschillen tussen de slaagpercentages, en de eerste beroepservaring van leraars. De studie moet klaar zijn in 2004. Om het onderricht in de instellingen voor lerarenopleidingen te verbeteren en verder uit te bouwen, kwamen de volgende punten naar voren: interne kwaliteitsbewakingsprocedures in hogescholen en aan universiteiten en een door de Inspectie gewaarborgde kwaliteitszorg voor de GPB-opleidingen. Het zou evenwel mogelijk zijn om evaluatieresultaten en goede praktijken op ruimere schaal te verspreiden onder de instellingen die lerarenopleidingen aanbieden, zodat de kwaliteit in de hele sector verbeterd kan worden.
87. Zowel leerkrachten als docenten van de lerarenopleidingen drukten hun bezorgdheid uit over de kwaliteit en de motivatie van een minderheid van de studenten in de lerarenopleiding, hoewel het onderzoeksteam onder de indruk was van de inzet en het enthousiasme van leraars en studenten. Enkele studenten die de universitaire lerarenopleiding volgden, gaven aan dat dit voor hen een tweede of derde keuze was of een bijkomende optie om op terug te vallen indien de toestand op de arbeidsmarkt achteruit zou gaan. De motivatie van de studenten leraar lager secundair onderwijs leek daarentegen groot en bleek gebaseerd op de wens om met deze leeftijdsgroep te werken zonder tot één vakgebied beperkt te zijn.
88. De problemen in de lerarenopleiding waarvoor een oplossing moet worden gevonden, worden opgesomd in de evaluatie van 2001. Er werden zes belangrijke beleidsaanbevelingen geformuleerd om de "duurzame ontwikkeling" van de lerarenopleiding te verzekeren: (1) verbetering van de basiscompetenties, (2) consequentere verwachtingen ten aanzien van de stages en een betere opvolging van de studenten door mentors, (3) invoering van een inlooperperiode met een aanvangsbegeleiding gelinkt aan latere nascholing, (4) verduidelijking van de bredere professionele taken van leraars en de verwachtingen ten aanzien van nieuwkomers, (5) ondersteuning van de toepassing van het Bologna-akkoord over de Europese erkenning van diploma's en bestudering van de verschillende diploma's van lerarenopleidingen met het oog op de totstandkoming van een grotere samenhang tussen de verschillende opleidingen, inclusief een analyse van de toekomstige rol van de GPB-opleiding, en (6) noodzaak om onmiddellijk de gesignaleerde problemen aan te pakken via samenwerking tussen onderwijsverstrekkers en scholen.
89. Het onderzoeksteam zag enkele voorbeelden van initiatieven om deze problemen in de praktijk aan te pakken. Inzake de vergelijkbaarheid van de studieniveaus tussen de deeltijdse GPB-opleiding en de opleidingen van het hoger onderwijs, heeft het Sint-Lukascollege in Brussel zijn reeds modulair opgebouwde GPB-opleiding opgetrokken tot het niveau van het hoger onderwijs. Gesprekken met begeleiders en studenten over de GPB-opleiding wezen uit dat een volledige vrijheid in de keuze van de modules een moeilijke zaak is en dat het volgen van bepaalde voorafgaande modules eventueel verplicht zou moeten worden gesteld om studenten het maximum uit de opleiding te laten halen.
90. Er worden verscheidene initiatieven genomen om de band te versterken tussen de theoretische opleiding en de stages in scholen, met inbegrip van een verbetering van het mentorschap en de ondersteuning. Eén voorbeeld is terug te vinden in de Arteveldehogeschool in Gent die in het laatste jaar van de opleiding experimenteert met langere stages (voor kleuter- en basisonderwijs) in dezelfde school. Op die manier worden de studenten opgenomen in de lerarengemeenschap en ontwikkelen ze grotere vaardigheden op het vlak van klasorganisatie en leervorderingsplanning. Eén gevolg hiervan is echter dat minder scholen de laatstejaarsstudenten te zien krijgen. Bovendien mag niet vergeten worden dat zij minder in contact komen met verschillende soorten scholen.
91. De opleiding aan de Arteveldehogeschool toont ook hoe de betrokkenheid van de docenten bij het mentorschap van de studenten vergroot kan worden. Meer in het bijzonder in de StaP-opleiding voor leraar lager secundair onderwijs wordt een beroep gedaan op reeds werkende leerkrachten als mentors en begeleiders voor nieuwe leerkrachten (zie Kaderstuk 2). Begeleiders en mentors in de

stagescholen worden opgeleid met vrijstelling van andere taken en/of in ruil voor een kleine vergoeding. Door dit initiatief krijgen de studenten op een systematische manier eenduidige en consistente feedback van een begeleider in de stageschool die hiervoor gebruik maakt van de beoordelingen van de geobserveerde lespraktijk door de mentor in het licht van de basiscompetenties en het beroepsprofiel.

Kaderstuk 2: Een stagemodel voor de lerarenopleiding

Aan de Arteveldehogeschool in Gent loopt momenteel een pilootproject met eenentwintig secundaire scholen voor de totstandbrenging van samenwerkingsverbanden op het vlak van de lerarenopleiding. Bij het project zijn 160 studenten betrokken die een opleiding leraar lager secundair onderwijs volgen en in hun derde en laatste jaar zitten. Het project werd ontwikkeld op basis van het stageprogramma van de Universiteit van Oxford (Groot-Brittannië) en streeft ernaar om de studenten tijdens hun stages beter te ondersteunen en meer mogelijkheden te bieden. Het wil tegelijk zorgen voor een transparante relatie tussen de stagescholen en de hogeschool, nascholing voor de mensen die de studenten ondersteunen, en mogelijkheden om pas afgestudeerde leerkrachten te coachen.

De naam StaP staat voor “Stage Project” en verwijst naar de overstap van opleiding naar werkomgeving en de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de vorderingen van de studenten. Volgens de algemeen gangbare supervisiesystemen heeft elke student vier tot zes schoolmentors die instaan voor feedback en begeleiding. De pilootstudie geeft echter aan dat deze feedback niet altijd op een gecoördineerde manier gegeven wordt en dat de middelen of de opleiding vaak ontbreken om het mentorschap uit te bouwen. Begeleiders uit het hoger onderwijs brengen enkele korte bezoeken aan hun studenten zodat er weinig mogelijkheden zijn om tussen mentors en studenten een echte band te laten ontstaan.

Voor elke stageschool is er in de Hogeschool een algemene begeleider aangesteld die verantwoordelijk is voor de communicatie met de stageschool en die voor de externe input in het mentorschap en de evaluatie van de studenten zorgt. Door deze functie is de link tussen de verschillende onderdelen van de opleiding en het werk in de stagescholen verzekerd. De beoordeling van de stagiairs gebeurt hierdoor ook op een consequente manier conform de overeengekomen nationale competenties.

Binnen deze benadering wordt ernaar gestreefd om beginnende leraars beter voor te bereiden via hun stage en om sterkere links tot stand te brengen tussen de stagescholen en de instellingen voor lerarenopleiding. Leraars die erbij betrokken waren, vonden het project positief voor hun professionele ontwikkeling en bevredigend, maar wezen op de noodzaak om voldoende tijd te hebben om de rol van professioneel begeleider op zich te nemen. Sommige leraars werkten mee aan andere onderdelen van de opleiding en planden een betere aanvangsbegeleiding voor nieuwe leraars in hun scholen. Voor meer gegevens verwijzen we naar Buyse en de Clercq (2002).

92. Een gelijkaardig opleidings- en financieringsprogramma voor mentors dat door de Universiteit van Gent ontwikkeld werd, versterkt de link tussen de twee delen van de initiële lerarenopleiding. In beide projecten was er duidelijk nood aan een heldere formulering van de verwachtingen ten aanzien van de stagescholen en de mentors, de kwaliteiten van de mensen die als mentor voor de studenten zouden optreden en hun rol in de opleiding en de evaluatie om optimaal effect te sorteren. Velen van de leraars die het onderzoeksteam in de scholen ontmoette, waren echter niet op de hoogte van de competenties en de beroepsprofielen. Het succes van het mentorschap zal afhangen van de toepassing van de competenties. Hiervoor is vorming nodig om ervoor te zorgen dat leerkrachten, studenten en opleiders van leerkrachten hiermee vertrouwd worden en ze consequent toepassen en interpreteren. Leerkrachten die wel op de hoogte waren van de competenties, achtten ze te ambitieus en te complex om realiseerbaar te zijn tijdens de initiële lerarenopleidingen. Zij wensten een verdere definiëring van de waarneembare praktijk met het oog op een eenvoudige en consequente interpretatie en toepassing.

93. In een aantal scholen hadden leraars vragen bij de relevantie van de opleidingsprogramma's en de mate waarin pas afgestudeerde leraars in staat zijn om voor de klas de verwachtingen in te lossen. Zij waren van mening dat de docenten van de lerarenopleiding vaak te ver van de eigenlijke klaspraktijk vervreemd zijn, dat weinig docenten van de te onderwijzen vakgebieden enige schoolervaring hebben en dat er weinig inbreng was van ervaren leerkrachten in de planning en uitwerking van de opleidingsprogramma's. In de meeste gevallen waren ze van oordeel dat de opleidingen verder aangepast moeten worden om de studenten voor te bereiden op de druk waarmee scholen nu geconfronteerd worden. Het is duidelijk dat de instellingen voor lerarenopleiding hierop beginnen in te spelen. De Universiteit van Gent besteedt nu bijvoorbeeld meer aandacht aan de moeilijkheden die scholen met Nederlandsonkundige leerlingen ondervinden.
94. Sommige scholen ondersteunden pas afgestudeerde leraars door hen een duo te laten vormen met een ervaren leerkracht. Andere scholen boden algemene ondersteuning aan wanneer nieuwe leerkrachten hierom vroegen. Nog andere scholen leken nieuwe leerkrachten dan weer aan hun lot over te laten. Eén stagiaire vond dat, in vergelijking met wat in de privé-sector het geval is, elke vorm van aanvangsbegeleiding, permanente vorming en prestatie management ontbrak, wat haar mogelijkheden om haar onderwijsvaardigheden en efficiëntieniveau te verbeteren in haar ogen beperkte.
95. De ontmoetingen die het onderzoeksteam had en de documentatie die het ontving, toonden het engagement van iedereen die bij de lerarenopleiding betrokken is, om de studenten beter voor te bereiden op de nieuwe eisen die aan scholen gesteld worden. Er bleek ook een engagement te bestaan om te zorgen voor een betere supervisie op de studenten door mentors in de stagescholen die goed opgeleid zijn op het vlak van coaching en evaluatietechnieken, en die aangemoedigd worden om met de hogeschool of de universiteit samen te werken. De instellingen die een lerarenopleiding aanbieden, zijn zich allemaal sterk bewust van de noodzaak om aan een verdere ontwikkeling te werken en er werd een algemene bereidheid vastgesteld om samen te werken en een verandering tot stand te brengen. Toch bestaat er ook een zekere angst dat deze verandering van buitenaf opgelegd zal worden en niet in onderlinge samenwerking gerealiseerd zal kunnen worden.

3.3 Arbeidsmarkt voor leraren

96. De Vlaamse arbeidsmarkt voor leerkrachten vertoont een aantal structurele kenmerken die positief te noemen zijn. De vele verschillende onderwijsvormen en pedagogische benaderingswijzen vergroten het potentieel om de vaardigheden en voorkeuren van leerkrachten af te stemmen op de scholen en opleidingen. Doordat de scholen rechtstreeks betrokken zijn bij de rekrutering en selectie van leerkrachten, is de kans groter dat de aangeworven personeelsleden aan de behoeften van de school beantwoorden. De betrokkenheid van de Vlaamse scholen bij de benoeming van leerkrachten ligt duidelijk boven het gemiddelde in de 14 OESO-landen die deelnemen aan het Internationaal OESO-onderzoek naar Hoger Secundair Onderwijs (zie Bijlage 4 en OESO, 2004).¹⁰ Hoewel dit laat vermoeden dat de Vlaamse schooldirecteuren over behoorlijk wat ruimte beschikken om hun eigen team samen te stellen en een heel eigen schoolidentiteit op te bouwen, leiden de voorangsregels die bij de benoeming van leerkrachten in acht moeten worden genomen (zie paragraaf 52) in de praktijk tot een beperking van hun autonomie.
97. De vrije schoolkeuze van de ouders en de betrokkenheid van de scholen bij de rekrutering van leerkrachten vormen voor de scholen een stimulans om op zoek te gaan naar leerkrachten met specifieke eigenschappen om aan de behoeften van de school te voldoen. Door het grote aantal deeltijdse leerkrachten kan er op een flexibele manier ingespeeld worden op de fluctuerende vraag naar leerkrachten. De mogelijkheid om deeltijds te werken trekt vele mensen aan, zodat de potentiële instroom van leerkrachten toeneemt. Een ander structureel element dat de flexibiliteit van het systeem in de hand werkt, is het bestaan van een proefperiode voor beginnende leerkrachten. Op die manier krijgen scholen de kans om de beste krachten te leren kennen en te behouden.

¹⁰ Aan directeurs van het hoger secundair onderwijs werd de volgende vraag gesteld: "Behoort de aanwerving van nieuwe leerkrachten tot de verantwoordelijkheid van de school (d.w.z. van de directeur of het afdelingshoofd)? (Indien leerkrachten door een externe dienst aan uw school toegewezen worden – door een overheidsdienst of gemeentelijke instantie – moet het antwoord op deze vraag 'neen' zijn)".

98. Ondanks deze belangrijke troeven wordt de arbeidsmarkt voor leerkrachten momenteel geconfronteerd met grote uitdagingen. Er bestaat weinig flexibiliteit op het vlak van incentives voor leerkrachten. Leraars met dezelfde diploma's en leservaring ontvangen over het algemeen hetzelfde loon, ongeacht hun arbeidsomstandigheden, de omvang van het lerarentekort binnen hun vakgebied, of de ligging van de school. Dit beperkt de mogelijkheden van de scholen en het onderwijssysteem in zijn geheel om de personeelsproblemen aan te pakken (b.v. tekorten binnen specifieke vakgebieden) of om de lerarenmobiliteit tussen scholen en provincies te bevorderen.
99. Het aanvankelijke lerarendiploma dat iemand behaalt, zet hem of haar op weg voor een specifieke loopbaan. Er lijken weinig omscholingsmogelijkheden te bestaan voor het geval er in andere segmenten van de arbeidsmarkt voor leraren tekorten ontstaan, of indien de interesses van een leraar zouden wijzigen. De huidige incentive-structuur moedigt de instroom van mensen uit andere beroepen in het onderwijs niet aan: de erkenning van andere diploma's of vaardigheden die in andere sectoren verworven werden, lijkt beperkt te zijn.
100. De rekrutering en selectie van leerkrachten verloopt niet altijd op een transparante manier. Tijdens het bezoek van het onderzoeksteam werd gesuggereerd dat sommige scholen hun vacatures liever niet openbaar maken omdat zij hierdoor verplicht worden om de anciënniteitsregels in verband met benoemingen te volgen. Op deze manier wordt niet altijd aan de behoeften van de school beantwoord. Bovendien lijken er geen duidelijke criteria te bestaan om de kwaliteiten van beginnende, werkzoekende leerkrachten te evalueren.
101. De communicatie lijkt mank te lopen tussen de mensen die op zoek zijn naar een leraarsbetrekking en de scholen die op zoek zijn naar leerkrachten. Dit is blijkbaar in het bijzonder zo voor de studenten in het laatste jaar van de lerarenopleiding. Zij signaleerden niet alleen een gebrek aan kennis omtrent specifieke vacatures, maar sommigen onder hen leken ook niet op de hoogte te zijn van elementaire informatie zoals lerarensalarissen of arbeidsvoorwaarden. De informatie over de vraag naar en het aanbod van leerkrachten binnen specifieke vakgebieden of op bepaalde onderwijsniveaus wordt blijkbaar ook niet gebruikt om het aanbod van de lerarenopleidingen aan te passen.

3.4 Loopbaanstructuur en incentives voor leerkrachten

102. Analyses van de Hay Group (2001) wijzen erop dat de bezoldiging van de Vlaamse leraars over het algemeen genomen rond het gemiddelde schommelt van de arbeidsmarkt voor mensen met vergelijkbare kwalificaties. Hoewel leraars vaak een lager salaris hebben, zorgen de andere voordelen van de job ervoor dat het totale loonpakket competitief is. De studie van de Hay Group toonde bijvoorbeeld aan dat een leraar 29 vakantiedagen meer heeft dan werknemers in de privé-sector (het geraamde equivalente "surplus" voor schooldirecteurs ligt veel lager – zij hebben 9 vakantiedagen meer dan kaderleden in de privé-sector). Een bijkomend voordeel is de aanzienlijke werkzekerheid van de vastbenoemde leerkrachten. Volgens de ramingen van de Hay Group komt de werkzekerheid van leerkrachten overeen met een voordeel van 6% (uitgedrukt in loon) tegenover werknemers in de privé-sector. Leerkrachten genieten ook van een gulle pensioenregeling. De wettelijke pensioenleeftijd is 60, maar leerkrachten kunnen al vanaf 58 jaar met pensioen en om gezondheidsredenen kan ook eerder al pensionering toegestaan worden.⁽¹¹⁾
103. In vergelijking met de andere OESO-landen zijn de lerarensalarissen relatief hoog, voornamelijk in het hoger secundair onderwijs (zie Bijlage 4). De perceptie dat de bezoldiging van leraren in hoge mate competitief is, werd bevestigd door de informele gesprekken met leraars die zelden het loon naar voren schoven als hun belangrijkste bekommernis. Bij de beginnende leraars is de toestand echter minder bevredigend aangezien zij minder werkzekerheid hebben. Zoals eerder gezegd, duurt het ongeveer zeven jaar om een vaste benoeming te krijgen.

11. Als gevolg van de druk die door het lerarentekort was ontstaan, verhoogde de regering de brugpensioneringsleeftijd in 2002 van 55 naar 58 jaar. Momenteel geldt er een overgangsregeling.

104. Bij de verloning van de leerkrachten gaat de aandacht hoofdzakelijk uit naar het salaris. De toekenning van tijdskrediet, sabbatsjaren of bijscholingsmogelijkheden lijken vrij beperkt. Het huidige loonpakket erkent de verschillende aard niet van de uit te voeren taken in functie van bijvoorbeeld de arbeidsomstandigheden, een specifieke ligging, een bepaald type school of een bepaald vakgebied. Bovendien is het loon grotendeels gebaseerd op de diploma's en het aantal dienstjaren in het onderwijs. Enkele zeldzame uitzonderingen niet te na gesproken, worden er ook geen bonussen gegeven voor extra verantwoordelijkheden of bijkomende taken. Er is ook geen verband tussen evaluaties van de geleverde prestaties en het loonpakket, dat evenmin beïnvloed wordt door vaardigheden en ervaring die in andere sectoren verworven werden.
105. Een ander in het oog springend aspect is het onevenwicht tussen de hordes die in de loop van een onderwijs carrière genomen moeten worden. In het begin van de loopbaan, wanneer de leerkracht nog maar een tijdelijk statuut heeft, zijn die vrij hoog. Tijdens deze fase van zijn carrière doorloopt een leerkracht zijn proeftijd, hij kan voor telkens korte periodes in dienst worden genomen, hij kan vervangen worden door vastbenoemde leerkrachten, hij kan van de ene school naar de andere moeten verhuizen, en hij kan op een vrij eenvoudige manier ontslagen worden. Eens hij vastbenoemd is, verandert het plaatje sterk. Hij verwerft een aanzienlijke mate van werkzekerheid en is verzekerd van welhaast automatische periodieke loonsverhogingen. De weddenschalen zijn echter zeer breed en er zijn weinig andere criteria tenzij anciënniteitsjaren om vooruitgang te boeken. Het gebrek aan promotiekansen werd vaak vermeld als één van de belangrijkste redenen voor de onaantrekkelijkheid van het beroep. Dit zou bijdragen tot het grote personeelsverloop onder jonge leerkrachten en de demotivering onder de oudere leerkrachten.
106. Er rijzen ook vragen naar de eerlijkheid van het huidige verloningssysteem. Meer in het bijzonder leraars secundair onderwijs die vergelijkbare opdrachten uitvoeren in dezelfde school maar die uit verschillende lerarenopleidingen komen (hogeschool en universiteit), hebben verschillende weddenschalen.

3.5 Rollen en werklust van leerkrachten

107. Het toegewezen aantal lesuren verwijst naar het aantal uren dat een leerkracht per jaar voor de klas moet staan. De opgegeven lestijd is duidelijk een onderschatting van de volledige werklust van de leerkrachten. Andere schoolactiviteiten zoals contacten met ouders, correctiewerk, leerlingentoezicht, bijscholing en administratieve taken worden hierin niet meegerekend. Hoewel dit een beperkte indicator is voor de werklust van leerkrachten en internationale vergelijkingen van lestijden met de nodige voorzichtigheid benaderd moeten worden, lijken de beschikbare gegevens erop te wijzen dat de Vlaamse leerkrachten een vrij hoog aantal echte lesuren (contacturen) per jaar hebben. Het aantal lesuren ligt boven het OESO-gemiddelde in het basisonderwijs, het lager secundair onderwijs en het hoger secundair onderwijs (zie Bijlage 4). Anderzijds ligt ook het salaris van de Vlaamse leerkrachten boven het gemiddelde en het gevolg hiervan is dat hun loon per contactuur boven het OESO-gemiddelde ligt. Het verschil is bijzonder groot in het hoger secundair onderwijs, waar het loon per lesuur het vierde hoogste is van alle OESO-landen (Bijlage 4).
108. De werklust van de leerkrachten wordt over het algemeen uitgedrukt in lesuren die voor de klas doorgebracht worden: er wordt van leerkrachten niet verwacht dat zij buiten hun lesuren op school zijn, wat de mogelijkheden beperkt om teamwerk te verrichten en een planning voor de school als geheel op te stellen. Anderzijds beschikken leerkrachten op school vaak niet over een goede infrastructuur om lessen voor te bereiden en overleg te plegen. In sommige scholen belegden de schooldirecteurs na schooltijd en op woensdagmiddag vergaderingen over de algemene planning en verdere ontwikkeling, maar zij waren er beducht voor om dit al te vaak te doen omdat zij hierdoor beslag legden op de vrije tijd van de leerkrachten. In één basisschool voelden de leerkrachten zich niet in staat om meer te gaan samenwerken, niet omdat ze dit niet wilden maar omdat ze hiervoor niet de nodige tijd konden vrijmaken. De tijdsdruk was al groot door al de extra opdrachten tijdens de middagpauze en al het plannings- en voorbereidingswerk voor hun eigen klas. In een andere school maakten de leerkrachten melding van hun wrevel over het feit dat ze hun eigen materiaal moesten financieren. Zij vonden dat ze op die manier zelf 'al veel gaven'.

109. De inzet van de leerkrachten voor hun klaswerk is indrukwekkend, maar niet iedereen lijkt overtuigd van het belang om ook bredere taken binnen de school op zich te nemen. Er werden beroepsprofielen en competenties opgesteld waarin de rol van de leerkrachten op een ruimere manier gedefinieerd wordt. In de scholen lijken deze beroepsprofielen en competenties echter weinig bekend te zijn en over het algemeen worden ze niet gebruikt bij de planning van de bijscholingsactiviteiten voor leerkrachten.
110. Leerkrachten geven aan dat hun job steeds veeleisender wordt – inclusief meer administratie en papierwerk – en dat ze graag de kans zouden hebben om zich meer op het lesgeven te concentreren. Er is weinig differentiëring binnen het schoolpersoneel: bijna alle volwassenen die in scholen werken, worden als leerkrachten geklassificeerd (zie Bijlage 4), met enkele zeldzame ondersteunende diensten voor schoolbestuurders of leerkrachten, voornamelijk in de basisscholen.
111. In verscheidene scholen drukten de directeurs en de leerkrachten hun bezorgdheid uit omtrent het stijgend aantal gedragsproblemen en de steeds hogere eisen vanwege leerlingen en hun gezinnen. Verscheidene leerkrachten verwezen naar het kostbare werk dat verricht wordt door de Centra voor Leerlingenbegeleiding die bij leermoeilijkheden en gedragsproblemen ondersteuning bieden aan leerlingen en ook de ouders adviseren en begeleiden. In de praktijk moesten leerkrachten echter blijkbaar zelf vrij complexe problemen oplossen omdat deze centra overbevraagd zijn. De verwijzingen naar de centra komen over het algemeen van de leerlingen zelf of hun ouders: de leerkrachten leken er niet veel rechtstreeks contact mee te hebben om de effectieve opvolging van het begeleidingswerk in de les te verzekeren of om hun eigen vaardigheden in het aanpakken van dergelijke problemen te ondersteunen en te ontwikkelen.
112. De werklast van de leerkrachten lijkt onevenwichtig verdeeld te zijn aangezien de niet-onderwijsgerelateerde taken en de tijdsbesteding “vrij” zijn en slecht gedefinieerd. Sommige individuele schooldirecteurs en leerkrachten zijn “verantwoordelijk voor alles” omdat er geen interne differentiëring is en een duidelijke omschrijving van de rollen en verantwoordelijkheden ontbreekt. Sommige klassen zijn erg klein, terwijl andere zeer groot zijn. Over het algemeen lijken beginnende leerkrachten zwaar belast te zijn door hun lesopdrachten. Zij kunnen ogenschijnlijk op weinig gestructureerde ondersteuning rekenen, al hoorden we over veelbelovende initiatieven om een mentor-systeem voor nieuwe leerkrachten in te voeren.

3.6 Bestuur en leiding van scholen

113. Het onderwijssysteem biedt plaats aan een gediversifieerd aanbod van scholen die aansluiten bij het belangstellingsveld en de pedagogische filosofie van een zeer diverse groep van ambitieuze bestuurders. Een individu of een groep met een voorkeur voor een welbepaalde filosofie of pedagogische benadering kan zelfs een eigen school oprichten en hiervoor overheidsgeld krijgen.
114. De schooldirecteurs spelen een belangrijke rol in het huidige onderwijssysteem. Gezien de traditie van autonome scholen kan een schooldirecteur een aanzienlijke invloed uitoefenen op de benoeming van leerkrachten, het pedagogisch programma en de toekomstige ontwikkeling van een school, hoewel de voorrangsregels die bij de benoeming van leerkrachten gelden, deze invloed beperken. We waren onder de indruk van de schooldirecteurs die we ontmoetten en de manier waarop ze hun stempel drukten op hun school.
115. Toch menen we begrepen te hebben dat de functie van schooldirecteur binnen het hele onderwijssysteem een steeds grotere bron van bezorgdheid is. Bijna alle leidinggevende taken binnen de school lijken namelijk tot hun exclusieve verantwoordelijkheid te behoren. Deze verantwoordelijkheid gaat van de algemene problemen in verband met de pedagogische leiding en de toekomstige ontwikkeling van de school tot en met de kleinere problemen zoals het dagelijkse onderhoud van de infrastructuur. Veel schooldirecteurs maken melding van de diversiteit van de taken waarvoor zij verantwoordelijk zijn, met onder meer heel wat kleine administratieve taken die naar hun gevoel weinig tijd overlaten voor planning en pedagogische vernieuwing.

116. Het Departement Onderwijs heeft een gedetailleerd beroepsprofiel opgesteld voor de schooldirecteurs. Het feit dat de schooldirecteurs hier zelf niet naar verwijzen wanneer ze over hun taken en verantwoordelijkheden praten, laat vermoeden dat het niet bijzonder goed verspreid werd en niet met de betrokken groep besproken is. Het lijkt niet gebruikt te zijn geweest om de momenteel in dienst zijnde directeurs en de toekomstige directeurs te informeren over de verantwoordelijkheden en de grenzen van het takenpakket van een schooldirecteur. Uit gesprekken met schooldirecteurs blijkt dat zij het takenpakket van een schooldirecteur sterk verschillend interpreteren. De leidinggevende taken en de verantwoordelijkheden binnen de school zijn niet erg duidelijk.
117. Vormen van gespreide of gedeelde leiding – waarbij de verantwoordelijkheid voor verschillende aspecten van het bestuur en de leiding binnen de school gedelegeerd wordt – werden nog niet systematisch geïntroduceerd. Dit heeft mogelijk twee negatieve gevolgen. Ten eerste kunnen schooldirecteurs het gevoel hebben dat zij er alleen voor staan en de nodige ondersteuning en aansprekpunten missen om problemen op te lossen. Ten tweede krijgen de andere leerkrachten weinig stimulansen of kansen om verantwoordelijkheid op te nemen en ervaring op te doen met leidinggevend werk indien de volledige verantwoordelijkheid voor het bestuur en de leiding van een school aan één persoon toevertrouwd wordt. Wanneer leerkrachten er van uit gaan dat hun job voornamelijk tot het lesgeven beperkt blijft, zullen ze minder geneigd zijn om op zoek te gaan naar kansen om door te groeien naar leidinggevende taken. Door de scholengemeenschappen die in 1998 in het secundair onderwijs geïntroduceerd werden (vrijwillige samenwerkingsverbanden tussen secundaire scholen), namen de mogelijkheden toe om meer gediversifieerde opdrachten – inclusief leidinggevende opdrachten – te krijgen, al is dit tot nu toe blijkbaar nog niet veel gebeurd.
118. De selectie en benoeming van schooldirecteurs verloopt anders naargelang van het onderwijsnet. Sommige netten (b.v. de Freinet-scholen) volgen formele selectieprocedures met een bekendmaking van de vacature, interviews en zelfs de inschakeling van evaluatiecentra. In de meeste onderwijsnetten lijken de nieuwe schooldirecteurs echter op een veel informelere manier gekozen te worden door de respectieve schoolbesturen of onderwijsnetten. Doordat vacatures niet openbaar bekendgemaakt worden en transparante selectieprocedures ontbreken, worden misschien niet de meest geschikte mensen tot directeur benoemd. Hierdoor kunnen huidige en toekomstige leerkrachten de indruk krijgen dat onderwijscarrières niet op verdiensten gebaseerd zijn. Een gebrek aan transparantie kan ook een negatieve invloed hebben op de motivatie van leerkrachten die graag meer verantwoordelijkheid willen opnemen.
119. De schooldirecteurs worden over het algemeen vastbenoemd. Hoewel deze vaste benoemingen in de scholen voor een stabiele leiding kunnen zorgen, kunnen ze ook een verbetering van de kwaliteit in de weg staan. De aanzienlijke macht die een individuele schooldirecteur heeft, is niet duidelijk gekoppeld aan een evaluatiesysteem of verantwoordingsplicht die hiermee in verhouding staat. Voor directeurs die hun veeleisende job niet aankunnen of wiens belangstelling verandert, lijken er geen formele mechanismen te bestaan om terug te keren naar het lesgeven of over te stappen naar andere onderwijsjobs. De regering wil voor schooldirecteurs mandaten van welbepaalde duur invoeren, maar er moet nog een beslissing worden genomen over de datum waarop deze nieuwe regeling van kracht wordt.
120. De financiële en andere verloning van schooldirecteurs in Vlaanderen lijkt te laag om de job voldoende aantrekkelijk te maken. De studie van de Hay Group kwam tot het besluit dat het loonpakket van de Vlaamse schooldirecteurs lager is dan dat van directeurs met vergelijkbare verantwoordelijkheden in de privé-sector. Het verschil tussen het salaris van een gewone leerkracht en dat van een schooldirecteur lijkt onvoldoende te zijn om het grote verschil in werklust en verantwoordelijkheid te compenseren.
121. De bijscholingsmogelijkheden voor schooldirecteurs lijken eerder beperkt te zijn. Het onderzoeksteam kreeg de indruk dat algemeen aangenomen wordt dat een leerkracht een goede schooldirecteur wordt gewoon door het te zijn, eerder dan door doelgerichte voorbereiding, selectie en voortdurende vorming.

3.7 Evaluatie en verantwoordelijkheid voor verbetering

122. Op het vlak van verantwoording en evaluatie beschikt Vlaanderen al over sterke troeven. Het neemt deel aan een reeks internationale studies en maakt gebruik van internationale gegevens om de onderwijsprestaties te meten en het debat te stimuleren. Bovendien financiert het Departement Onderwijs heel wat onderzoek naar onderwerpen die verband houden met onderwijs en lerarenopleidingen.
123. De scholen lijken vrij zeker te zijn van de hoge normen die ze halen en de PISA-resultaten hebben eigenlijk uitgewezen dat de Vlaamse scholen het in vergelijking met de scholen in andere landen goed doen. Er bestaat echter een risico op zelfgenoegzaamheid op dit vlak indien er niet regelmatig evaluatieresultaten beschikbaar zijn. Zonder gegevens over het door de leerlingen bereikte niveau, is het moeilijk om vergelijkbare normen in alle scholen van het onderwijssysteem te waarborgen en mist het systeem een degelijke basis om de behoeften van de scholen te identificeren.
124. Zoals reeds verscheidene malen werd opgemerkt, moedigen de grote diversiteit van het scholenaanbod en het financieringssysteem de concurrentie tussen de scholen aan en hebben ouders en leerlingen een alternatief indien de kwaliteit van een bepaalde school niet aan hun verwachtingen beantwoordt. Het onderwijssysteem in Vlaanderen beschikt reeds over vele van de voordelen van het schoolfinancieringssysteem via leerbonnen, een systeem dat momenteel internationaal besproken wordt.
125. Het onderwijssysteem telt zeer veel verschillende stakeholders (b.v. schooldirecteurs, lokale schoolbesturen, onderwijsnetten) die allemaal tot op zekere hoogte verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van het verstrekte onderwijs in iedere school. Zolang al deze stakeholders nauw samenwerken om de verbetering van de onderwijs- en leerprestaties in een school te ondersteunen, fungeren ze als een potentieel sterk ondersteuningssysteem voor de leerprestaties van de leerlingen. In een systeem waarbinnen de verantwoordelijkheden zo sterk gespreid zijn, bestaat echter het risico dat het niet altijd duidelijk is wie er maatregelen moet nemen wanneer er ergens een probleem opduikt.

Verantwoordelijkheid voor het onderwijsniveau

126. De Vlaamse inspectie heeft over het algemeen een goede reputatie, haar procedures zijn transparant en haar rapporten worden openbaar gemaakt. De inspectieverslagen hebben twee belangrijke functies: beoordelen of een school verder door de overheid gefinancierd moet worden en bijdragen tot een verbetering van de kwaliteit van de school. In het inspectiesysteem ligt de nadruk op het evalueren van scholen in hun geheel, eerder dan individuele leraars. De beoordeling van de onderwijsprestaties van de leerkrachten wordt volledig als een taak van de schooldirecteur beschouwd. Het feit dat de schoolinspecties rekening houden met de feedback van de leerlingen toont dat de leerlingen en hun leerprestaties als de kernactiviteit van het onderwijs beschouwd worden. Het is een sterk punt dat de inspectie het haar taak vindt om begeleiding te verstrekken en verbetering te stimuleren in plaats van slecht presterende scholen te straffen.
127. Scholen moeten zichzelf evalueren als voorbereiding op de zesjaarlijkse doorlichting door de inspectie. We begrijpen echter dat vrij weinig scholen op regelmatige basis – buiten de bezoeken van de inspectie – dergelijke zelfevaluaties uitvoeren. Goed gestructureerde zelfevaluaties voor scholen lijken geen deel uit te maken van de globale strategie binnen het hele onderwijssysteem om de scholen te verbeteren. De nascholing voor leraars en directeurs lijkt niet voldoende gebaseerd te zijn op de prioriteiten die via de zelfevaluaties voor scholen geïdentificeerd worden.

Lerarenevaluatie

128. Officieel wordt de prestatiebeoordeling van de individuele leerkrachten beschouwd als een verantwoordelijkheid van de schooldirecteurs. Voor de regelmatige evaluaties van de leerkrachten door de schooldirecteurs wordt gebruik gemaakt van de overeengekomen competenties en beroepsprofielen. Schooldirecteurs signaleren echter vaak dat ze dit door een gebrek aan tijd niet op een bevredigende manier kunnen doen voor de leerkrachten van hun school. Weinig leerkrachten leken bij het ontwikkelen van hun praktijkervaring voor elkaar als “kritische vrienden” of “peer mentors” op te treden. De meeste leerkrachten leken niet van het bestaan van de competenties af te weten en verwezen er niet naar wanneer ze over hun eigen vaardigheden en kennis praatten. De schooldirecteurs lijken weinig bezig te zijn met het bijwonen van lessen, vooral in de secundaire scholen. Toch hadden de directeurs van verscheidene scholen die we bezochten regelmatig gesprekken met hun leerkrachten om hun onderwijsprestaties te bespreken.
129. De nodige instrumenten lijken ook te ontbreken om de procedures inzake lerarenevaluatie te begeleiden en hierover informatie te verschaffen. Dergelijke instrumenten zouden een hulp zijn voor de schooldirecteurs en andere leidinggevende personeelsleden, en tegelijk de leerkrachten helpen om zich beter voor te bereiden op een evaluatie – en er hun voordeel mee te doen. Verder lijken er ook weinig specifieke opleidingen te bestaan om schooldirecteurs vertrouwd te maken met methodes voor het evalueren van prestaties.
130. Omdat een coherent systeem voor de evaluatie van de onderwijsprestaties ontbreekt, beschikken de schooldirecteurs en schoolbesturen over weinig systematische informatie over de behoeften van individuele leerkrachten, hoewel dit nuttig zou zijn bij het vastleggen van de prioriteiten op het vlak van bijscholing. Wanneer schooldirecteurs zich zorgen maken over de prestaties van een leerkracht, bestaat er geen formele structuur om de ontwikkeling van deze leerkracht via coaching en supervisie bijkomend te ondersteunen.
131. Er ontbreekt een solide basis om het werk van leerkrachten te erkennen en te belonen. Het ambtenarenstatuut van de leerkrachten met een salarisstructuur die op anciënniteit gebaseerd is, en het gebrek aan een coherent evaluatiesysteem maken het uitermate moeilijk om een slecht functionerende maar vastbenoemde leerkracht uit zijn functie te onttrekken. Doordat er geen formele en systematische lerarenevaluatie bestaat, is het onmogelijk om een incentive-structuur in te voeren die uitmuntende krachten belooft. Bij een beperkte aandacht voor de lerarenevaluatie bestaat het risico dat leraars impliciet de boodschap krijgen dat hun werk niet belangrijk is.

3.8 Nascholing van leerkrachten

132. Het onderwijssysteem beschikt over een breed aanbod van bijscholing, wat de scholen potentieel een ruime keuze en een competitieve markt oplevert waardoor een kwalitatief hoogstaand, relevant en rendabel vormingsaanbod verzekerd zou zijn. De bezochte scholen leken echter niet veel af te weten van wat er buiten het eigen onderwijsnet aangeboden wordt.
133. Op het vlak van voortgezette lerarenopleidingen is er een zeer gediversifieerd aanbod van vormen die professioneel verfrissend en verruimend zouden zijn voor een leerkracht en die de lesvaardigheden van een leerkracht kunnen verbeteren. Er bestaan echter geen incentives voor leerkrachten om deze opleidingen te volgen: het volgen ervan draagt niet bij tot een verhoging van het behaalde diplomaniveau en is geen voorwaarde om specifieke onderwijsbanen toegewezen te krijgen, tenzij met betrekking tot bijzondere pedagogische behoeften.
134. De drie belangrijkste informatiebronnen en identificatieniveaus met betrekking tot de nascholingsbehoeften – nationaal beleid, onderwijsnet en onderwijsniveau – vormen een potentieel krachtig mechanisme om een verandering op gang te brengen. Het gevaar bestaat echter dat er tussen deze elementen een gebrek aan coherentie bestaat. Sommige schooldirecteurs gaven te kennen dat de externe verwachtingen inzake bijscholing naar hun aanvoelen niet altijd overeenstemden met de behoeften van hun scholen en leerkrachten, en hen weinig kansen boden om problemen naar voren te schuiven die vanuit de school geopperd werden.

135. De opgestelde lerarencompetenties en beroepsprofielen kunnen zeer belangrijk zijn als instrument om de nascholingen te ondersteunen en op precieze thema's te focussen. Zij zorgen ervoor dat de verwachtingen aangaande de rol van de leraars algemeen eenduidig begrepen worden en reiken hiervoor ook de terminologie aan. De verdere uitwerking van deze formuleringen door een verbetering van de beschrijvingen en een definitie van de begincompetenties, zal nuttig zijn maar moet vergezeld gaan van een effectieve vorming en evaluatie voor alle betrokkenen.
136. Hoewel leraars omwille van organisatorische en contractuele factoren geneigd zijn om op hun een-tje te werken en graag hun autonomie willen bewaren, was het duidelijk dat de mensen die wél samenwerkten dit op professioneel vlak belangrijk vonden en in sommige gevallen het gevoel kregen dat de werklast die ze individueel ervaren hadden, op deze manier afnam. De traditie van leraars die samenwerken om de resultaten en vorderingen van de studenten te evalueren, de getuigschriften van basis- en secundair onderwijs toe te kennen, en leerlingen en hun ouders te adviseren bij de keuze van het secundair onderwijs, vormt een krachtig model om verder op te bouwen.
137. Verscheidene leraars gaven te kennen dat ze geen nascholingen wensten te volgen indien ze daardoor afwezig moesten zijn. Hun leerlingen zouden dan achterop raken omdat er geen leerkracht beschikbaar is, of andere collega's moesten hun leerlingen overnemen en zaten dus met grote klassen opgescheept. Alleen bij afwezigheden van meer dan twee weken kan een vervanger aangesteld worden. Dit is een probleem voor sommige bijscholingen. Hoewel deeltijdse leerkrachten voor personeelsflexibiliteit in de scholen kunnen zorgen, kan de aanwezigheid van zeer veel deeltijdsen in een school de effectieve communicatie en de algemene ontwikkeling van de school bemoeilijken.
138. Door het leraarsberoep in de toekomst voor te behouden aan leerkrachten met een universitair diploma, zal bij de huidige leerkrachten misschien de vraag ontstaan om hun kwalificaties in de komende jaren te verbeteren. Leerkrachten zouden de kans moeten krijgen om dit te doen. Velen onder hen zouden nieuwe energie kunnen vinden door hun vaardigheden met betrekking tot de basiscompetenties verder te ontwikkelen en uit te breiden. Dit zou gekoppeld kunnen worden aan incentives voor een succesvolle afloop.

139. Met onderstaande suggesties willen we het Vlaamse onderwijssysteem helpen om de uitdagingen inzake het aantrekken, bijscholen en behouden van effectieve leerkrachten aan te gaan. De suggesties bouwen voort op initiatieven die reeds gelanceerd werden en die de tradities van decentralisering en lokale autonomie binnen het algemene kader van kwaliteitsverzekering verder zullen versterken. Ze zijn gebaseerd op wat het onderzoeksteam te zien, te horen en te lezen kreeg, en voornamelijk op de besprekingen van het beleid in het uitgebreide achtergrondrapport (Devos en Vanderheyden, 2002). De suggesties worden geformuleerd met het oog op evaluatie en debat.

4.1 Status van het leraarsberoep verhogen

140. De status van het leraarsberoep lijkt de voorbije jaren in Vlaanderen gedaald te zijn, voornamelijk in het basisonderwijs. Die mening deelden haast al onze gesprekspartners, inclusief de laatstejaars van het secundair onderwijs, studenten van de lerarenopleiding en leerkrachten zelf. Zij gaven de indruk dat lesgeven een carrièrekeuze was voor mensen met een sterk altruïstische ingesteldheid, voor wie zich aangetrokken voelt door de flexibele werktijden of de werkzekerheid, of voor wie de meer gegeerde jobs niet kan bemachtigen. Weinigen schenen te denken dat iemand leraar wil worden omdat het leuk werk zou zijn, of omdat leraar zijn mogelijkheden biedt voor je persoonlijke ont-plooiing en de uitbouw van je carrière. Het beeld van de leraar lijkt ook te lijden onder de negatieve publiciteit in de media, waar de nadruk wordt gelegd op gedragsproblemen en geweld bij leerlingen. In die zin wordt les geven door heel wat mensen als een lastig of zelfs potentieel gevaarlijk beroep beschouwd.
141. Deze houding tegenover het leraarsberoep bestaat niet alleen in Vlaanderen. Het is een werk van lange adem om hierin verandering te brengen. De marketingcampagne die het Departement Onderwijs opzette met de steun van de onderwijsvakbonden en andere groepen van stakeholders, is een stap in de goede richting en lijkt een invloed te hebben gehad op het aantal inschrijvingen voor de lerarenopleiding. Dergelijke campagnes moeten voortgezet en verruimd worden, zodat de Vlamingen het werk dat leraren verrichten naar waarde schatten, meer begrip opbrengen voor de verwezenlijkingen van de scholen, en een correcter beeld krijgen van het werk dat leraars eigenlijk verrichten, de brede waaier van vaardigheden die zij daarbij gebruiken (inclusief het almaar toenemend gebruik van moderne technologie), en de voordelen die de job hen oplevert.
142. De visie van de leraars zelf toont welke aspecten duidelijker uitvergroot moeten worden. Het onderzoek van de Hay Group toonde aan dat de Vlaamse leraars veel belang hechten aan de emotionele voldoening in hun werk: de sociale relevantie, het werken met jonge mensen, de creativiteit, de autonomie, de uitdagingen en de contacten met collega's. Verscheidene keren wezen leraars het onderzoeksteam erop dat de mensen die de scholen het best kennen – zoals ouders die vrijwilligerswerk doen of werkgevers die studenten tijdens een stage opvangen – het positiefste beeld hebben van lesgeven. De structuur van de Vlaamse scholen zou meer mogelijkheden moeten bieden om de lokale gemeenschappen aan te moedigen tot een nauwer contact met hun scholen. Verhalen in de media en documentaires die de scholen voor een ruimer publiek openstellen en die een correct beeld ophangen van wat leraars doen, vormen ook een belangrijk onderdeel van de “zachte” strategieën die het onderwijspersoneel moet gebruiken. Gezien de bezorgdheid die in Vlaanderen werd geuit omtrent het relatief kleine aantal mannen en leerkrachten van vreemde origine dat in het onderwijs werkzaam is, zijn er niet alleen algemene campagnes nodig maar ook gerichte initiatieven waarmee positieve rolmodellen aangereikt worden van dergelijke leerkrachten die in scholen werken en door de schoolgemeenschappen gewaardeerd worden.
143. Verscheidene malen werd vermeld dat de salarissen en arbeidsvoorwaarden van Vlaamse leerkrachten in het algemeen competitief geacht worden met de loonpakketten van vergelijkbare werknemers in de privé-sector (of in sommige opzichten zelfs beter zijn). Uit het onderzoek van de Hay Group en uit onze eigen gesprekken bleek weliswaar dat leraars eerder naar andere factoren verwijzen dan naar het loon wanneer de aantrekkelijkheid van het onderwijswerk ter sprake komt. Niettemin lijkt het loon van de leerkrachten in het basisonderwijs niet zo aantrekkelijk, vooral niet wanneer daar ook nog eens de werkonzekerheid bijkomt die vele beginnende leerkrachten ervaren. Bovendien is Vlaanderen één van de landen waar de weddenschaal voor leerkrachten sinds 1996 in absolute cijfers

nagenoeg ongewijzigd zijn gebleven. De salarisverhogingen van de leraars op de verschillende onderwijsniveaus gebeurden vrij lineair. ⁽¹²⁾ De Vlaamse arbeidsmarkt voor leerkrachten lijkt echter in plaats van deze lineaire loonsverhogingen een gerichtere aanpak nodig te hebben met specifieke loonsverhogingen voor de leerkrachten aan wie er een tekort is zoals beginnende leerkrachten in het basisonderwijs, bepaalde vakspecialisten in het secundair onderwijs en leerkrachten die in moeilijke scholen willen werken. Dit zou een stap zijn in de richting van een meer gedifferentieerd leraarsberoep (zie verder hierover). Gerichte salarisverhogingen, in het bijzonder voor beginnende onderwijzers en vakspecialisten in het secundair onderwijs aan wie er een tekort is, zouden ook voor een stuk een oplossing vormen voor het probleem van het tekort aan mannelijke kandidaten voor onderwijsbetrekkingen.

4.2 Lerarenopleiding verder hervormen

144. De studie over de lerarenopleiding in 2001 vormt een zeer degelijke basis voor de verdere verbetering van deze sector. De aanbevelingen van de studie werden reeds zeer actief aangegrepen door de vertrekstellers van de lerarenopleidingen en de overheid. Binnen dit kader kwamen verscheidene bijzondere prioriteiten duidelijk naar voren via het OESO-onderzoek.
145. Om de rekrutering voor het onderwijs te verbeteren, moeten de lerarenopleidingen ten eerste vergelijkbaar zijn met elkaar, zonder evenwel afbreuk te doen aan de diversiteit van de opleidingstrajecten, de flexibiliteit, de aangeboden studiepatronen en de geografische spreiding van de opleidingscentra. Het na te streven ideaal is verscheidenheid op het vlak van opleidingswijzen en -structuren, maar met gemeenschappelijke hoge normen en credits per vak zodat de mobiliteit tussen de verschillende opleidingen en tussen de verschillende onderwijsniveaus bevorderd wordt. Er is nood aan een uitbreiding van de samenwerking die enkele universiteiten en hogescholen opgezet hebben rond de vergelijkbaarheid van de opleidingen. Ook de centra die de GPB-opleidingen aanbieden, moeten hierbij betrokken worden.
146. Om de relevantie van de opleiding en de ondersteuning bij de instap in het beroep te verbeteren, en de stagescholen beter voorbereide en flexibeler te kunnen geven, is het ten tweede wenselijk om tussen de stagescholen en de instellingen voor lerarenopleiding samenwerkingsverbanden tot stand te brengen rond de volgende punten:
 - werkende leerkrachten en schooldirecteurs betrekken bij de cursusplanning en –inhoud zodat deze de nieuwe uitdagingen waarmee de scholen geconfronteerd worden, beter weergeven: b.v. gedrag van leerlingen, communicatie met de ouders, nieuwe onderwijs- en leerstijlen, leren werken met nieuwe technologie, culturele diversiteit, en ondersteuning van Nederlands-onkundige leerlingen;
 - verwachtingen formuleren ten aanzien van schooldirecteurs in verband met het selecteren van mentors. Dit zouden zelf goede leerkrachten moeten zijn die belangstelling hebben voor het ondersteunen en coachen van beginnende leerkrachten en die hun eigen vaardigheden om stagiairs te ondersteunen, willen uitbouwen en ontwikkelen. Opleide mentors zullen de scholen in staat stellen om pas afgestudeerde leerkrachten bij te staan. De schooldirecteurs moeten over de nodige financiële flexibiliteit kunnen beschikken om mentors op gepaste wijze te vergoeden voor de extra werklast en/of om hen vrij te stellen van hun gewone taken; en
 - pas afgestudeerde leerkrachten een aangepast tijdsschema aanbieden, evenals een mentor en een aanvangsbegeleiding gelinkt aan het beroepsprofiel en de basiscompetenties om hun ontwikkeling tijdens hun eerste jaar of proefperiode te bevorderen. Dit is vooral belangrijk om beginnende leerkrachten in het onderwijs te kunnen houden.

12 Volgens schattingen zouden de lonen van de Vlaamse leraars tussen 1996 en 2001 op drie punten van de weddenscalen (aanvang, 15 jaar dienst en plafond) met 1% tot 3% sneller gestegen zijn in absolute cijfers, terwijl de gemiddelde stijging in de OESO-landen rond de 8-10% schommelde en in sommige landen de lonen van verscheidene groepen van leraars veel sneller de hoogte ingingen dan in andere landen (OESO, 2003, p. 383).

147. Om de kwaliteit en de motivering te verbeteren van de studenten die zich voor de lerarenopleiding inschrijven, zouden er ten derde een aantal strategieën overwogen kunnen worden om hiervan een actieve keuze van beter gekwalificeerde studenten te maken. Enkele mogelijke strategieën: financiële en andere incentives ontwikkelen (b.v. beurzen en leningen) om geschikte studenten in staat te stellen om de lerarenopleiding te volgen, met specifieke incentives voor wie les wil gaan geven in één van de vakgebieden waarvoor er een leraarstekort is; potentiële kandidaten voor de lerarenopleiding beter informeren over de praktische en theoretische eisen van de opleiding, en hen ook aanmoedigen om al vroeg in de opleiding naar scholen toe te gaan zodat ze realistischere keuzes kunnen maken; werk maken van een modulaire structuur voor de lerarenopleidingen zodat deze flexibeler worden; en de verstrekkers van lerarenopleidingen via incentives stimuleren om cursussen aan te bieden die afgestemd zijn op de vastgestelde bestaande of potentiële tekorten en die een afspiegeling zijn van de beleidsontwikkelingen (b.v. ICT-leraars of leraars voor migrantenkinderen), en deze cursussen actief promoten bij potentiële kandidaten.
148. Ten vierde moeten de instellingen voor lerarenopleiding beter geïnformeerd worden over de achtergrond van de studenten die zich inschrijven, de factoren die hun slaagkansen beïnvloeden, de betrekkingen waarin ze terecht komen en hun vorderingen als beginnend leraar. In de sector van de lerarenopleidingen in zijn geheel lijkt het niet de gewoonte om de gegevens in verband met de werkervaringen van de afgestudeerden te gebruiken bij wijze van controle van de eigen prestaties. Deze feedback wordt evenmin gebruikt om de behoeften van scholen en leerkrachten beter op elkaar af te stemmen. Zoals eerder vermeld, zal er in 2004 een belangrijke studie klaar zijn in verband met deze problematiek.
149. De leraars zelf moeten tot slot een actievere rol gaan spelen bij het uittekenen van de lerarenopleidingen en het bepalen van wie aan de criteria voldoet om tot het beroep toegelaten te worden. De meningen en ervaringen van werkende leerkrachten en schoolbestuurders moeten centraal staan binnen de hervormingen van de lerarenopleiding.

4.3 Arbeidsmarkt verbeteren en onderwijsloopbanen diversifiëren

150. De Vlaamse arbeidsmarkt voor leraars bestaat uit een aantal vrij sterk verschillende submarkten, wat laat vermoeden dat de incentive-structuur op een flexibelere manier gebruikt zou moeten worden. Loondifferentiatie om de tekorten weg te werken, hogere premies voor leerkrachten in problematische vakgebieden, en vervoersondersteuning om de mobiliteit te promoten: het zijn stuk voor stuk ideeën die grondig onderzocht dienen te worden. Ook strategieën die niet met het loon gerelateerd zijn, verdienen de nodige aandacht. We verwijzen bijvoorbeeld naar minder contacturen of kleinere klassen voor scholen in sociale probleemwijken of scholen met welbepaalde pedagogische behoeften. Er werden in dit opzicht enkele veelbelovende initiatieven genomen, zoals de bonus voor leerkrachten van het lager onderwijs in Brussel, en de mogelijkheden voor leerkrachten die meer uren willen werken in ruil voor meer loon.
151. Het kan het overwegen waard zijn om een deel van het totale budget voor de Vlaamse scholen opzij te zetten om vernieuwingen te ondersteunen in scholen die hiervoor een aanvraag indienen. Om het systeem doeltreffend te laten werken, zouden scholen die dergelijke subsidies willen ontvangen, een duidelijk dossier moeten kunnen voorleggen in verband met de vernieuwingen die ze willen doorvoeren. Tevens moet ervoor gezorgd worden dat de financiering lang genoeg doorloopt om de innovaties een kans op slagen te geven. Het gebruik van de subsidies moet extern gecontroleerd worden en de ervaringen met de vernieuwingen moeten met de ruimere scholengemeenschap gedeeld worden.
152. Het lerarenpotentieel kan uitgebreid worden door het beroep open te stellen voor mensen die buiten het onderwijs relevante ervaring hebben opgedaan. Een nuttig model hiervoor is de erkenning van de werkervaring buiten het onderwijs van leraars in het beroeps- en technisch onderwijs, evenals het feit dat nieuwkomers aan de slag kunnen en een salaris kunnen ontvangen vóórdat ze hun lerarenopleiding afgemaakt hebben. De flexibiliteit van de GPB-opleidingen is bijzonder nuttig in dit verband. Gezien de leeftijdsstructuur van het Vlaamse lerarenkorps zal het ook belangrijk zijn om

oudere leraars indien ze dit wensen in staat te stellen om aan de slag te blijven zolang ze een nuttige bijdrage leveren tot de school. Wanneer oudere leraars de kans geboden wordt om minder uren te gaan werken voor minder loon maar met behoud van alle pensioenrechten, kan dit voor hen een aantrekkelijke oplossing zijn. Op die manier blijft de ervaring van de oudere leraars in het onderwijssysteem behouden, terwijl er tegelijk meer jobs voor jonge leerkrachten gecreëerd worden.

153. Beginnende leraars zouden meer kansen krijgen en het beroep zou aantrekkelijker worden indien de anciënniteit minder zwaar zou doorwegen bij het benoemen van leerkrachten. Andere aspecten dan diploma's en anciënniteit die directer met de leskwaliteiten van de leerkrachten in verband staan, moeten benadrukt worden bij het bekendmaken van vacatures en het selecteren van leerkrachten.
154. De vervangingspool is een belangrijke innovatie om nieuwe leerkrachten in het begin van hun onderwijsloopbaan meer werkzekerheid te bieden, terwijl scholen geholpen worden bij het vinden van interimarissen voor korte duur. Zoals eerder gezegd, rijst de vraag echter of de pool momenteel groot genoeg is. Sommige scholen en stakeholders hebben ook hun bezorgdheid uitgedrukt over het feit dat de werking van de vervangingspool in zekere zin ook een inbreuk pleegt op de autonomie van de school bij het selecteren van personeelsleden, en dat het voor jonge leerkrachten niet makkelijk is om met een opeenvolging van kortlopende en soms zelfs gelijktijdige opdrachten, het nodige zelfvertrouwen en een gevoel van professionele identiteit te ontwikkelen.
155. Fundamenteel is echter het probleem dat de vervangingspool zich op een arbeidsmarkt bevindt met enerzijds een globaal lerarentekort en anderzijds een tekort aan vacante vaste betrekkingen. Op deze manier worden de problemen om beide op elkaar af te stemmen, grotendeels afgewenteld op de beginnende en tijdelijke leerkrachten, en slechts in mindere mate gedragen door de ervaren leerkrachten die vastbenoemd zijn. De problemen komen ook neer op de rug van de scholen die er niet in slagen om de leerkrachten te vinden die zij nodig hebben, en van het onderwijssysteem in zijn geheel wanneer jonge leerkrachten het onderwijs verlaten en potentiële kandidaten niet in het onderwijs stappen. De oplossing bestaat er niet in om het aantal vaste benoemingen te verhogen, aangezien de druk op het systeem dan verder zou toenemen. Er moet eerder getracht worden om te evolueren naar een situatie waarin alle leerkrachten met hernieuwbare contracten werken die afhankelijk van hun bekwaamheid en een aangetoonde vraag naar hun diensten verlengd worden.
156. De jongste vijf jaar heeft Vlaanderen een ambitieuze reeks leerplandoelstellingen en lerarencompetenties opgesteld voor zijn onderwijssysteem. Deze impliceren dat scholen en leraars een bredere waaier van taken en verantwoordelijkheden op zich moeten nemen in en buiten hun klaslokaal. Het is van vitaal belang dat de best gekwalificeerde mensen aangemoedigd worden om deze rollen op zich te nemen en dat zij erkenning krijgen en beloond worden om dit te doen. Het zou een belangrijke stap zijn indien de bezoldigingsniveaus aan de taken en verantwoordelijkheden van elke individuele leerkracht gekoppeld zouden kunnen worden. De loopbaanstructuur zou meer in het bijzonder baat hebben bij de indeling in duidelijke categorieën naargelang van de taken die opgenomen worden en de vaardigheden die voor een functie vereist zijn. De overstap naar een systeem met hernieuwbare contracten voor bepaalde duur voor alle leraars zou op dit vlak een grote stap vooruit zijn doordat scholen op die manier aangemoedigd worden om hun behoeften duidelijker te definiëren, terwijl de lerarenmobiliteit verhoogd wordt en er flexibeler ingespeeld kan worden op de veranderende eisen.
157. Deze suggestie om meer verantwoordelijkheden op het vlak van het personeelsbeleid aan de scholen over te dragen, kan slechts goed en geloofwaardig werken als verzekerd kan worden dat de beslissingen die op het niveau van de scholen genomen worden, kaderen binnen een loopbaanstructuur voor het hele onderwijssysteem die tot stand is gekomen via overlegprocedures waarbij alle stakeholders betrokken werden. Tot de sleutelfactoren van een dergelijk kader behoren overeengekomen criteria en procédés om de leraren te evalueren, evenals duidelijke en onafhankelijke beroepsmechanismen voor leraars die menen dat zij niet eerlijk zijn behandeld. Zoals in hoofdstuk 4.5 hieronder wordt aangehaald, is het een fundamentele voorafgaande voorwaarde voor de overdracht van meer personeelsverantwoordelijkheden aan de individuele scholen, dat er stappen worden ondernomen om de selectie, de opleiding en de evaluatie van de schooldirecteurs te verbeteren.

158. Een andere belangrijke factor in het openen van nieuwe carrièremogelijkheden voor leerkrachten, zou een meer systematische benadering van de lerarenevaluaties en de bijscholingen kunnen zijn. Hierdoor zouden leerkrachten hun sterke punten en ontwikkelende vaardigheden beter kunnen aan tonen tegenover de instanties die hen aanwerven. Zo zouden zij beter in staat zijn om de betrekkingen die ze ambiëren, veilig te stellen. Een algemeen kader voor de lerarenevaluatie en de bijscholing dat binnen het hele onderwijssysteem overeengekomen is, zou de lerarenmobiliteit tussen de scholen aanmoedigen.

4.4 Versterking van de bijscholingen voor leraars

159. De toegenomen complexiteit van de onderwijsopdracht, met veranderende eisen en steeds hogere verwachtingen ten aanzien van de leraars, werd vaak aangehaald als voornaamste reden voor het stijgend aantal leraars dat het onderwijs verlaat en de steeds grotere lerarentekorten. De leraars verwezen daarbij naar de vereisten om problematisch gedrag van leerlingen en ouders aan te kunnen, en naar de problemen om de leerplanvernieuwingen bij te houden en nieuwe onderwijs- en evaluatiemethoden te ontwikkelen. Bijscholing is een sleutelement om deze mensen succesvol te leren omgaan met deze nieuwe eisen, en wel op een proactieve en geplande manier.
160. De bestaande vormen van bijscholing zouden uitgebreid kunnen worden, zodat de totaliteit van veranderende behoeften in het onderwijs aangepakt zou kunnen worden door:
- het aanmoedigen van netwerken, beroepsverenigingen, scholen, instellingen voor hoger onderwijs en pedagogische begeleidingsdiensten om efficiënte en succesvolle onderwijspraktijken te identificeren en te verspreiden, en deze te linken aan een zelfevaluatie van de scholen en de leraars;
 - het ontwikkelen van interne kennisbeheerssystemen in de scholen – b.v. door samenwerking en *peer evaluation* – zodat het delen van expertise in de scholen ondersteund wordt en er intern bijscholing verstrekt kan worden; en
 - het ontwikkelen van een verwachtingspatroon waarin bijscholingen beschouwd worden als een onderdeel van het werk van alle leraars en belangrijk geacht worden voor hun loopbaanontwikkeling op lange termijn.
161. Het is duidelijk dat er een brede waaier aan bijscholingen bestaat waarop scholen zich kunnen baseren om de ontwikkeling van de school als geheel te ondersteunen. Sommige leraars krijgen op deze manier het gevoel dat ze minder alleen staan en dat de werklast minder groot is, zodat dit ertoe bijdraagt dat ze in het onderwijs blijven. De schooldirecteurs moeten erop toezien dat de bijscholingen van hoge kwaliteit zijn en goed afgestemd op de noden van de leerkrachten en scholen. Het kan in dit verband nuttig zijn om het volgende te overwegen:
- schooldirecteurs, leerkrachten en schoolbesturen kunnen geholpen worden om de bijscholingen strategisch te plannen op basis van de evaluatiegegevens om zo de prioriteiten van de scholen te ondersteunen, tegemoet te komen aan de individuele behoeften van de leerkrachten en rekening te houden met de verschillende externe verwachtingen ten aanzien van bijscholingen. De klemtoon zou dan kunnen verschuiven naar bijscholingen waarop duidelijker een lokale stempel rust en waarvoor ook de verantwoordelijkheid lokaal gedragen wordt;
 - bijscholingen kunnen aangeboden worden in een bepaald formaat waardoor ze binnen het schoolgebeuren ingepast kunnen worden. Het is een belangrijke prioriteit om manieren te bedenken waardoor leraars vrijgesteld kunnen worden voor bijscholingsactiviteiten zonder dat hun collega's of leerlingen hier nadelen van kunnen ondervinden.
162. Wanneer leerkrachten gesteund worden om zich bij te scholen en ook geacht worden om dit te doen, draagt dit waarschijnlijk bij tot een hogere status voor het beroep, evenals tot een grotere motivering van potentiële nieuwkomers en tot het behoud van de effectieve krachten. Daarvoor

moet de bijscholing echter wel beschouwd worden als zijnde relevant, toegankelijk en van goede kwaliteit. De onderwijsinstanties moeten een belangrijke bijdrage leveren aan de evaluatie van de bijscholingen en de verspreiding van goede praktijken. Een andere manier om het behoud van leerkrachten in het onderwijs te stimuleren, is bedoeld voor de mensen die hun loopbaan onderbreken. Zij moeten in contact kunnen blijven met de ontwikkelingen op het gebied van onderwijs. Ook moeten er opleidingen aangeboden worden voor wie zijn onderwijsvaardigheden wil opfrissen en terug wil keren na zijn loopbaanonderbreking. Om de coherentie en de kwaliteit van de bijscholingen verder te verbeteren, zijn de volgende punten het overwegen waard:

- instellingen voor hoger onderwijs kunnen de bijscholing aan formele diploma's koppelen en credits verlenen om verdere getuigschriften te behalen aan de mensen die dit willen, waarbij ook vrijstellingen gegeven kunnen worden voor met vrucht gevolgde cursussen die door andere opleidingsverstrekkers aangeboden worden;
- de bijscholingsactiviteiten nauwer laten aansluiten op de loopbaanstructuur en de persoonlijke ontwikkeling, inclusief het effectieve en consistente gebruik van de lerarencompetenties, het beroepsprofiel en de ontwikkeling van een beroepsportefeuille. Een sleutelelement daarbij is de uitwerking van een aanvangsbegeleiding die gezamenlijk door leerkrachten, instellingen voor lerarenopleiding en de onderwijsnetten verzorgd kan worden gedurende het eerste jaar dat iemand lesgeeft. Deze aanvangsbegeleiding zou gekoppeld moeten zijn aan een belangrijke verbetering van het statuut en zelfs het salaris van de beginnende leraar, indien uit de evaluatie blijkt dat hij een volwaardige, bekwame leerkracht is. De reeds opgestelde lerarencompetenties en beroepsprofielen bieden een kader om de initiële lerarenopleiding, de aanvangsbegeleiding en de nascholing beter op elkaar af te stemmen, maar zoals we al eerder opmerkten, is er nood aan een substantiële vorming om de mensen in het hele onderwijssysteem hiermee vertrouwd te maken en ze consequent te doen toepassen; en
- mogelijkheden voor professionele vernieuwing aanbieden door de rollen en verantwoordelijkheden nu en dan te wijzigen, b.v. detacheringen naar andere functies in hetzelfde onderwijsnet, in de lerarenopleidingen of in de privé-sector. Dergelijke detacheringen die op een kostendelende basis tussen de ontvangende en detacherende werkgever van de leerkracht aangeboden zouden kunnen worden, kunnen bijdragen tot een toenadering tussen de scholen en de privé-sector en tegelijk openingen creëren voor nieuwe leerkrachten in scholen.

4.5 Verbetering van het schoolbestuur

163. De schooldirecteurs spelen een fundamentele rol in het Vlaamse onderwijssysteem. Zij dragen nu reeds belangrijke verantwoordelijkheden en die zullen in de toekomst waarschijnlijk nog uitgebreid worden. De schooldirecteurs en andere schoolbestuurders zijn op zich belangrijke personeelsleden die een aanzienlijke invloed hebben op arbeidsprestaties, de arbeidstevredenheid en de bijscholingen van de leerkrachten. De verdere ontwikkeling van het Vlaamse onderwijs hangt in hoge mate af van de toelevering van bekwame en toegewijde schoolbestuurders.
164. Gezien de vele verantwoordelijkheden van de schooldirecteurs is het belangrijk dat er in elke school een bestuursteam aanwezig is dat de werklast kan delen en een efficiënte uitvoering van de taken kan verzekeren. Dit zou de schooldirecteur in staat moeten stellen om zich te concentreren op de pedagogische leiding met het oog op een verbetering van de leer- en onderwijsprestaties van leerlingen en leerkrachten, in plaats van zich hoofdzakelijk met administratieve taken te moeten bezighouden. Het aandeel van de bestuurlijke medewerkers, hulpleerkrachten en andere ondersteunende personeelsleden (zie Bijlage 4) ligt in Vlaanderen onder het gemiddelde. Schooldirecteurs hebben bijkomende administratieve ondersteuning nodig om meer tijd te kunnen besteden aan belangrijke taken die met de pedagogische leiding verband houden, zoals het evalueren van de leerkrachten, het coachen van de leerkrachten en het uitwerken van bijscholingen. De nood aan extra ondersteuning is vooral in de basisscholen een prioriteit.

165. Om de functie van schooldirecteur aantrekkelijker te maken, zou er een hoger loon aan verbonden moeten zijn op basis van hernieuwbaar contracten met vaste duur. Het is bemoedigend om vast te stellen dat de regering voor de schooldirecteurs mandaten met een bepaalde duur wil invoeren. In deze nieuwe regeling wordt voorzien dat de schooldirecteurs een opleiding zouden moeten volgen en op regelmatige basis verantwoording zouden moeten afleggen voor de realisatie van de schooldoelstellingen. De koppeling van het werk van de schooldirecteurs aan een gestructureerde opleiding en een regelmatige evaluatie, zou een belangrijk model vormen voor de andere leerkrachten. Het beroepsprofiel dat voor de schooldirecteurs werd uitgewerkt, zou het uitgangspunt kunnen zijn voor de totstandkoming van opleidingsmodules en –cursussen. Een (deeltijdse) universitaire opleiding schoolmanagement en pedagogische leiding zou voor een verdere professionalisering van het systeem kunnen zorgen. Ook zouden er een reeks bijscholingsmogelijkheden voorzien moeten worden voor schooldirecteurs die het beroep reeds uitoefenen.
166. Over het algemeen zouden vacatures voor schooldirecteurs bekendgemaakt moeten worden met vermelding van duidelijke criteria. Bijscholingsactiviteiten, formele kwalificaties en ervaring als leerkracht in leidinggevende functies zouden punten moeten zijn waarmee rekening wordt gehouden bij het benoemen van schooldirecteurs. De selectie van de schooldirecteurs zou door een breed samengestelde jury moeten gebeuren, waarin ook schooldirecteurs van andere scholen zetelen. Een verlenging van een mandaat zou er pas komen na een formele evaluatie en zou dus wijzen op een voortdurend engagement. Contracten met vaste duur zouden mensen die niet als schooldirecteurs willen verderwerken ook de kans bieden om terug te keren naar het lesgeven of om uit te kijken naar een andere functie.
167. Het is fundamenteel dat de schooldirecteurs en andere schoolbestuurders een opleiding krijgen en ondersteund worden om lerarenevaluaties te kunnen uitvoeren en om de evaluatieresultaten aan de planning van de bijscholingsactiviteiten te leren koppelen. De schooldirecteurs zouden duidelijk de opdracht moeten krijgen om bijscholingen te organiseren in functie van de noden en uitdagingen die via een formele procedure van lerarenevaluaties en zelfevaluatie van de school naar voren komen. Het is in dit verband essentieel dat de leerkrachten moeten zien dat ook de schooldirecteurs en de andere bestuurders zelf regelmatig geëvalueerd worden en dat de resultaten gebruikt worden voor de planning van hun bijscholingen.

168. Vlaanderen heeft een onderwijssysteem van hoge kwaliteit, met voldoende middelen en vele consensusgerichte overlegstructuren. Het staat open voor externe evaluaties en internationale vergelijkingen, en kan steunen op heel wat onderzoekswerk en een brede informatiebasis. De gedecentraliseerde besluitvorming en de ruime schoolkeuze zijn in Vlaanderen diepgewortelde tradities. Het systeem slaagt erin om vele van de voordelen van een marktgeoriënteerde benadering te realiseren binnen een kader van overheidsfinanciering en responsabilisering dat brede lagen van de bevolking de toegang tot kwaliteitsonderwijs waarborgt. Het is echter een complex systeem met een delicaat evenwicht tussen concurrerende belangen en de druk voor zowel meer centralisering als meer lokale autonomie.
169. Vlaanderen heeft af te rekenen met ernstige problemen op het vlak van lerarenrekrutering. Het aantal vacatures stijgt, net als het aantal leerkrachten dat niet over alle kwalificaties beschikt. Gezien de leeftijdsstructuur van het lerarenkorps mag verwacht worden dat deze problemen nog acuter zullen worden wanneer vele leerkrachten de komende jaren met pensioen gaan. Net als alle onderwijssystemen staat Vlaanderen voor de uitdaging om ervoor te zorgen dat leerkrachten hun vaardigheden en kennis blijven bijscholen, ook met betrekking tot de rol van ICT als onderwijs- en leerondersteuning. De meeste mensen die in het onderwijs willen stappen, zullen na verloop van vijf tot tien jaar aan de slag zijn in een school. Er zal nood zijn aan heel wat bijscholing om ervoor te zorgen dat scholen en leerkrachten aan de nieuwe behoeften kunnen tegemoetkomen en dat de kwaliteitsnormen blijven verbeteren.
170. Om effectieve leerkrachten aan te trekken en te behouden, moet op vele verschillende fronten gewerkt worden: het onderwijsberoep moet een goed imago en hoge status hebben, het werk van de leraren moet door de bredere samenleving gewaardeerd worden, de salarissen en werkomstandigheden moeten competitief zijn ten overstaan van die van andere geschoolde krachten, de lerarenopleidingen moeten intellectueel stimulerend zijn, een degelijke professionele voorbereiding aanbieden en diploma's uitreiken die niet alleen in de scholen maar ook in andere professionele middelen hoog aangeslagen worden, er moeten instroommogelijkheden komen om mensen uit andere sectoren en met een brede werkervaring in het onderwijs te laten stappen, scholen moeten zich zo organiseren dat ze het beste uit hun leerkrachten kunnen halen en moeten de leerkrachten de nodige steun verlenen om goed werk te kunnen leveren, de werkomgeving moet stimulerend en collegiaal zijn en efficiënt geleid worden, de leerkrachten moeten kansen krijgen om hun vaardigheden te ontwikkelen en nieuwe rollen op te nemen, en zij moeten voor hun werk erkenning krijgen en beloond worden.
171. Dit zijn slechts enkele van de factoren die in een breed beleidskader voor de leraren verwerkt moeten worden. Dit rapport onderzocht de ontwikkeling van het lerarenbeleid in Vlaanderen, zijn belangrijke troeven en de uitdagingen waarmee het geconfronteerd wordt. Het formuleert een aantal suggesties waarmee de gevolgde beleidsopties in Vlaanderen versterkt kunnen worden en hopelijk ook efficiënter kunnen werken. Het overkoepelende thema daarbij is dat scholen meer flexibiliteit en een grotere verantwoordelijkheid moeten krijgen met betrekking tot hun personeelsbeleid, zij het binnen een kader waarin de onderwijsoverheden de pedagogische resultaten controleren, de kwaliteit waarborgen en erop toezien dat de middelen in eerste instantie naar de grootste behoeften gaan. De algemene doelstelling, waar iedereen die we ontmoetten zich achter schaarde, is ervoor te zorgen dat de best mogelijke leerkrachten in de Vlaamse scholen willen werken en dat zij zich in de loop van hun carrière blijven verbeteren.
172. De structuur en de tradities van het Vlaamse onderwijssysteem bieden heel wat voordelen wanneer we de ontwikkelingen bekijken binnen een complex domein zoals het lerarenbeleid. Het gediversifieerde aanbod van scholen, inrichtende overheden en provincies biedt mogelijkheden voor pilootstudies, grondige evaluaties en bijsturingen vóórdat beleidswijzigingen op ruimere schaal toegepast worden. De vele mogelijkheden die de belangrijke groepen van stakeholders hebben om elkaar te ontmoeten en met elkaar te overleggen, zorgen ervoor dat nieuwe voorstellen van alle kanten grondig geëvalueerd kunnen worden. Deze procedures kunnen mogelijk leiden tot een zeer krachtige impuls voor algemeen ondersteunde veranderingen en de effectieve toepassing ervan in scholen en klassen.

BENNETT, J. et al., (2000), *Country Note: Early Childhood Education and Care in the Flemish Community of Belgium*, OESO, Parijs (beschikbaar op www.oecd.org/edu/earlychildhood).

BUYSE, P. en **DE CLERCQ, I.** (2002), *What about partnerships in Flemish Teacher Education between teacher education institutions and schools?* Voorgesteld op de ATEE-conferentie, Universiteit van Gent.

DE MEYER, I., DE VOS, H. en **VAN DE POELE, L.** (2002), *Wereldwijd leren op 15: De eerste resultaten van PISA 2000*. Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit van Gent en Vlaams Departement Onderwijs, Gent.

DEVOS, G. en **VANDERHEYDEN, K.** (2002), *Aantrekken, ontwikkelen en behouden van leerkrachten, Thematic Review – OECD, Achtergrondrapport Vlaanderen*, rapport voor het Vlaams Ministerie van Onderwijs, Vlerick Management School, Universiteit van Gent, Gent (beschikbaar op www.oecd.org/edu/teacherpolicy).

Hay Group (2001), *Een Nieuw Integraal Beloningsbeleid voor het Onderwijspersoneel. Eerste Fase: Vergelijkende Loonstudie en Eerste Aanbevelingen*, Brussel. (Een Engelse samenvatting, Open up the flat career perspectives, is beschikbaar op: www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/Afdrukvb/PR_paystudy.htm)

INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION (2001), *The Development of Education* (opgesteld door J. Verhoeven), Vlaams Ministerie van Onderwijs, Brussel.

LAFONTAINE, D. (2002), *Explaining the Gap between Belgian Communities*, document voorgesteld tijdens het PISA-symposium, Berlijn, november.

DEPARTEMENT ONDERWIJS, MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP (2000), *Vlaamse onderwijs-indicatoren in internationaal perspectief*, Brussel.

DEPARTEMENT ONDERWIJS, MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP (2001a), *Vlaams onderwijs in cijfers*, Brussel.

DEPARTEMENT ONDERWIJS, MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP (2001b), *Evaluatie van de lerarenopleidingen 2000-2001*. Rapport van de stuurgroep van de evaluatie van de lerarenopleidingen, Brussel.

DEPARTEMENT ONDERWIJS, MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP (2002), *Vlaanderen: Structuren en instellingen*, Brussel.

OESO (2001), *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*, Parijs (beschikbaar op www.pisa.oecd.org).

OESO (2002a), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Design and Implementation Plan for the Activity*, Parijs (beschikbaar op www.oecd.org/edu/teacherpolicy).

OESO (2002b), *Annual Economic Survey of Belgium*, Parijs.

OESO (2003), *Education at a Glance: OECD Indicators 2003*, Parijs (zie www.oecd.org/edu/eag2003).

OESO (2004), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, Parijs (zie www.oecd.org/edu/isuss).

HET OESO-ONDERZOEKSTEAM

Phillip McKenzie (Rapporteur)
Afdeling Onderwijs en Vormingsbeleid
Directoraat voor Onderwijs
OESO
Parijs
Frankrijk

Hilary Emery
Standards and Effectiveness Unit
Brits Ministerie van Onderwijs
Londen
Groot-Brittannië

Paulo Santiago
Afdeling Onderwijs en Vormingsbeleid
Directoraat voor Onderwijs
OESO
Parijs
Frankrijk

Anne Sliwka
Onderwijsfaculteit
Universiteit van Erfurt
Erfurt
Duitsland

PROJECTCOÖRDINATOR, PROECSTUURGROEP EN AUTEURS VAN HET COUNTRY BACKGROUND REPORT

Projectcoördinator voor de Vlaamse Gemeenschap

Guy Janssens, Directeur-Generaal, Administratie Basisonderwijs en Kleuteronderwijs, Departement Onderwijs, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Projectstuurgroep

Guy Janssens (voorzitter), Administratie Basisonderwijs, Departement Onderwijs, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Wilfried Boomgaert, Afdeling Beleidscoördinatie, Departement Onderwijs, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Ann Dejaeghere, Afdeling Beleidscoördinatie, Departement Onderwijs, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Marleen Deputter, Administratie Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek, Departement Onderwijs, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Geertui De Ruytter, Afdeling Beleidscoördinatie, Departement Onderwijs, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Geert Devos, Vlerick Management School, Universiteit van Gent

Hilde Lesage, Administratie Secundair Onderwijs, Departement Onderwijs, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Jacques Perquy, Vlaamse Onderwijsraad

Patrick Poelmans, Administratie Basisonderwijs, Departement Onderwijs, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Micheline Scheys, Afdeling Beleidscoördinatie, Departement Onderwijs, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Willy Sleurs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Departement Onderwijs, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Luc Tesseur, Stedelijk Onderwijs, Antwerpen

Ann Van Driessche, Afdeling Begroting en Gegevensbeheer, Departement Onderwijs, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Michel Van Uytanghe, Christelijke Onderwijscentrale, in naam van alle onderwijsvakbonden

Auteurs van het *Country Background Report*

Geert Devos, Vlerick Management School, Universiteit van Gent

Karliën VanDerheyden, Vlerick Management School, Universiteit van Gent

Programma van het onderzoeksteam

Maandag 4 november 2002: Brussel

- 9:00 Guy Janssens (nationaal coördinator) en Ann Dejaeghere
- 9:30 Geert Devos, auteur Country Background Report
- 11:00 Projectstuurgroep (zie Bijlage 2)
- 14:30 Hogere ambtenaren Ministerie van Onderwijs: Gaby Hostens, Directeur-Generaal Secundair Onderwijs; René Vanotterdijk, Inspectie Secundair Onderwijs; Roger Peeters, Inspecteur-Generaal Basisonderwijs; Ivo Cappaert, Directeur-Generaal Volwassenenonderwijs; Jan Adé, Directeur-Generaal Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek; Gaston Moens, Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO)

Dinsdag 5 november 2002: Gent

- 9.00 Arteveldehogeschool, instelling voor lerarenopleiding
Directeur Hilde Meysman, docenten en studenten van de lerarenopleiding
- 12:00 Koninklijk Atheneum III, secundaireschool (gemeenschapsonderwijs)
Jo De Schuytter (directeur), voorzitter schoolbestuur, leerkrachten en laatstejaars
- 17:00 Vertegenwoordigers van de onderwijsvakbonden: Eric Dolfen (COC); Sabrina Janssens (COV); Marina Van De Meersschaut (VSOA); Dirk Huyghe (ACOD)

Woensdag 6 november 2002: Gent

- 9:00 Sint-Jan Berchmanscollege, basisschool, katholiek onderwijsnet
Geert Van Malderen (directeur) en leerkrachten
- 13:30 Glorieux Technisch Instituut, technisch en beroepssecundair onderwijs, katholiek onderwijsnet
Luk Vermeulen (directeur) en leerkrachten

Donderdag 7 november 2002: Gent

- 9.00 Freinetschool Het Trappenhuis, basisschool, stedelijk onderwijsnet Gent
Jacky Deblaere (directeur) en leerkrachten
- 14.00 Vakgroep Lerarenopleiding, Universiteit van Gent
Antonia Aelterman, Vakgroepverantwoordelijke, lerarenopleiding

Vrijdag 8 november 2002: Brussel

- 9.00 Seminarie met voornaamste groepen van stakeholders: Ludy Van Buyten, Secretaris-Generaal Ministerie van Onderwijs (voorzitter); Lieve Claeys, Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO); Maggy Dekens, Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV); Katty Elias, Vlaams Onderwijs Overleg Platform (VOOP); Jan Geens, Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA); Raymond Gevaert, Belgische Vereniging van Leraren Frans; Kristel Hebb, Belgische Vereniging van Leraren Frans; Guy Janssens, Ministerie van Onderwijs; René Laumen, Vlaamse Vereniging van Wiskundeleraren; Frank Lefever, Vrij Syndicaat voor het Openbaar Ambt (VSOA); Romain Maes, Christelijk Onderwijzersverbond (COV); Ronny Mispion, Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB); Hilde Similion, Gemeenschapsonderwijs (GO); Willy Vanhaeren, Onderwijssecretariaat van de Vereniging van Steden en Gemeenten (OVSG); Michel Van Uytanghe, Christelijke Onderwijscentrale (COC); George Vanswevelt, Algemene Centrale der Openbare Diensten (ACOD); Trees Gilles, Vlaamse Confederatie van Ouder- en Grootouderverenigingen; Barbara Tan, Vlaams Economisch Verbond (VEV)
- 14:00 Koen Van Hee, Hay Consulting Group
- 15:00 Seminarie met onderzoekers op het vlak van onderwijs: Micheline Scheys, Afdeling Beleidscoördinatie; Geertrui De Ruytter, Afdeling Beleidscoördinatie; Nadine Engels, Vrije Universiteit Brussel; Antonia Aelterman, Universiteit van Gent; Jean Pierre Verhaeghe, Universiteit van Gent; Geert Kelchtermans, Katholieke Universiteit Leuven; Roland Vandenberghe, Katholieke Universiteit Leuven; Jef Verhoeven, Katholieke Universiteit Leuven
- 18:00 Kabinetschef van de Minister van Onderwijs

Zaterdag 9 november 2002: Brussel

9:00 CVO Sint-Lukas Hogere Leergangen, lerarenopleiding voor volwassenen ("GPB")
Walter Vervliet (directeur), docenten en studenten van de lerarenopleiding

Zondag 10 november 2002: Brussel

9:00 Vergaderingen van het onderzoeksteam

Maandag 11 november 2002: Brussel

9:00 Vergaderingen van het onderzoeksteam

Dinsdag 12 november 2002: Brussel

9:00 Basisschool Hendrik Conscience, Schaarbeek, basisschool, Gemeenschapsonderwijs
Gerda Calders (directeur) en leerkrachten
14:00 Vergadering projectstuurgroep (zie Bijlage 2)
17:00 Einde bezoek

VERGELIJKENDE INDICATOREN MET BETREKKING TOT LEERKRACHTEN

	Vlaanderen	gemiddelde OESO- landen	Positie Vlaanderen (¹)
Uitgaven van overheid en gezinnen ISCED 1 t.e.m. 4 – uitsplitsing (2000) (²)			
Bezoldiging van leerkrachten (%)	68	63	7/17
Bezoldiging van andere personeelsleden (%)	14	15	11/17
Bezoldiging van alle personeelsleden (%)	82	80	13/27
Andere dan personeelsuitgaven (%)	18	20	15/27
Personeelsbezetting (2001)			
Leerkrachten in de klas, academisch personeel en andere leerkrachten, basisscholen en secundaire scholen, per 1000 leerlingen, in voltijdse equivalenten	90	71	5/28
Uitsplitsing van het schoolpersoneel in categorieën (hoger sec., 2001) (^{3,4})			
Bestuurspersoneel (%)	3	5	=11/14
Leerkrachten (%)	82	73	=1/14
Hulpleerkrachten (%)	bijna 0	2	=12/14
Professioneel ondersteunend personeel (%)	8	4	2/14
Ander ondersteunend personeel (%)	7	17	14/14
Deeltijdse leerkrachten als percentage van het totale lerarenaantal (hoger sec., 2001) (³)			
Tijdelijke leerkrachten (hoger secundair, 2001) (³)			
Gemiddeld % tijdelijke voltijdse leerkrachten (als % van het totaal aantal voltijdse leerkrachten)	21	12	2/12
Aantal tijdelijke deeltijdse leerkrachten (als % van het totaal aantal deeltijdse leerkrachten)	28	41	11/12
Leerkrachten die niet over alle kwalificaties beschikken (hoger secundair, 2001) (³)			
Gemiddeld % voltijdse leerkrachten die niet volledig gekwalificeerd zijn (als % van alle voltijdse leerkrachten, zoals gerapporteerd door directie.)	13	14	7/10
Aantal deeltijdse leerkrachten die niet volledig gekwalificeerd zijn (als % van alle deeltijdse leerkrachten)	19	31	9/10
Verantwoordelijkheid van de school voor het aanwerven van leerkrachten (hoger sec., 2001) (³)			
% leerlingen in scholen die verantwoordelijk zijn voor het aanwerven van leerkrachten	94	67	5/14
Vacatures in het onderwijs (hoger secundair, 2001) (³)			
% leerlingen in scholen met openstaande betrekkingen	5	6	8/13
% vacatures in voltijdse equivalenten waarin tijdens schooljaar 2001-2002 voorzien moet worden	10	12	9/13
Absenteïsme bij leerkrachten (hoger secundair, 2001) (³)			
% lestijden dat vervalt wegens afwezigheid van de aangewezen leerkracht	5	4	3/14
% lestijden dat door een andere leerkracht overgenomen wordt wegens afwezigheid	5	7	8/12

Moeilijkheden om – voor verschillende vakgebieden – volledig gekwalificeerde leerkrachten in dienst te nemen (hoger sec., 2001) ⁽³⁾

Percentage ISCED 3-leerlingen dat naar een vestigingsplaats gaat waar de directie meldt dat het aanwerven van volledig gekwalificeerde leerkrachten moeilijk is, naar vakgebied.

Nederlands (%)	42	13	1/14
Wiskunde (%)	90	33	1/14
Vreemde talen (%)	69	32	2/14
Wetenschappen (%)	74	30	1/14
Informatica (%)	84	49	1/14

Leerkrachtensalariëring, openbare scholen (met minimumopleiding, 2001) ⁽⁵⁾

Lager onderwijs - aanvangssalaris (US\$)	24 618	21 982	10/29
Lager onderwijs - 15 jaar ervaring (US\$)	33 047	30 047	12/29
Lager onderwijs - maximumsalaris (US\$)	39 127	36 455	12/29
Lager onderwijs - verhouding salaris na 15 jaar ervaring tegenover BBP per capita	1,23	1,31	=14/29
Lager secundair onderwijs - aanvangssalaris (US\$)	24 618	23 283	11/28
Lager secundair onderwijs - 15 jaar ervaring (US\$)	34 475	31 968	13/28
Lager secundair onderwijs – maximumsalaris (US\$)	42 028	38 787	11/28
Lager sec. - verhouding salaris na 15 jaar ervaring tegenover BBP per capita	1,29	1,34	13/28
Algemeen hoger secundair onderwijs - aanvangssalaris (US\$)	30 544	24 350	4/28
Algemeen hoger secundair onderwijs - 15 jaar ervaring (US\$)	44 085	34 250	4/28
Algemeen hoger secundair onderwijs - plafond weddenschaal (US\$)	52 990	41 344	6/28
Algemeen hoger secundair onderwijs - verhouding salaris na 15 jaar ervaring tegenover BBP per capita	1,65	1,43	7/28

Verhouding salaris na 15 jaar ervaring tegenover aanvangssalaris (2001)

Lager onderwijs	1,34	1,37	14/29
Secundair onderwijs	1,40	1,38	12/29
Algemeen hoger secundair onderwijs	1,44	1,41	12/28

Aantal jaren om maximale weddenschaal te bereiken (lager secundair onderwijs, 2001)

27	25	=12/26
----	----	--------

Onderwijstijd (2001) ⁽⁶⁾

Lager onderwijs	831	792	9/26
Lager secundair onderwijs	716	714	10/25
Algemeen hoger secundair onderwijs	671	656	8/25

Salaris per lesuur na 15 jaar ervaring (2001) ⁽⁵⁾

Lager onderwijs (US\$)	40	37	=8/26
Lager secundair onderwijs (US\$)	48	45	=12/25
Algemeen hoger secundair onderwijs (US\$)	66	52	=6/25
Verhouding salaris per lesuur in hoger secundair en basisonderwijs	1,65	1,38	4/25

Aanbod voor professionele ontwikkeling (PO) van leerkrachten in scholen, (hoger secundair, 2001) ⁽⁷⁾

School heeft afzonderlijk budget voor professionele ontwikkeling van leerkrachten (% ISCED 3-leerlingen dat naar een vestigingsplaats gaat waar, volgens de directie, een afzonderlijk budget beschikbaar is voor PO van leerkrachten)	98	61	=1/14
School verleent leerkrachten tijd om deel te nemen aan bijscholing (% ISCED 3-leerlingen dat naar een vestigingsplaats gaat waar, volgens de directie, de nodige tijd wordt voorzien voor PO van leerkrachten)	90	78	=5/14
School organiseert bijscholing voor het personeel (%)	88	79	5/14

Deelname van leerkrachten aan professionele ontwikkeling (hoger sec., 2001) ⁽⁸⁾

Professionele ontwikkeling inzake ICT (% ISCED 3-leerkrachten dat, volgens de directie, gedurende het laatste jaar heeft deelgenomen aan ICT-gerelateerde PO)	30	32	7/14
Algemene professionele ontwikkeling (% ISCED 3-leerkrachten dat, volgens de directie, gedurende het laatste jaar, heeft deelgenomen aan algemene PO, excl ICT)	48	48	6/14
Observatiebezoeken aan andere scholen (% ISCED 3-leerlingen dat naar een vestigingsplaats gaat waar, volgens de directie, ISCED 3-leerkrachten in het schooljaar 2000-2001 deelnamen aan dit type PO)	31	53	12/14
Regelmatig geplande samenwerking tussen leerkrachten omtrent thema's inzake lesgeven (%: idem)	86	82	8/14
Begeleiding en/of observatie van collega's en coaching als onderdeel van een formele regeling (%: idem)	44	54	9/14
Gezamenlijk onderzoek en/of ontwikkeling rond onderwijsthema (%: idem)	73	73	7/14
Participatie in een netwerk van leerkrachten bv op het getouw gezet door een externe instantie of via het internet (%: idem)	43	55	10/14
Bezoeken aan bedrijven/werkgevers (%: idem)	73	70	7/14

Voetnoten:

1. De "Positie van Vlaanderen" is de plaats van Vlaanderen in de lijst van landen die in aflopende volgorde geklasseerd worden van de hoogste naar de laagste waarde voor de betreffende indicator. Bijvoorbeeld voor "bezoldigingen" betekent "7/17" dat Vlaanderen de 7de hoogste waarde haalde van de 17 OESO-landen die hiervoor gegevens opgaven. Het symbool "=" betekent dat minstens één ander land dezelfde plaats behaalde voor de betreffende indicator.
2. Uitgaven voor goederen en diensten tijdens het lopende jaar die op regelmatige basis terugkeren om de onderwijsdienstverlening in stand te houden. Verwijst naar lopende uitgaven voor lagere en secundaire scholen en post-secundaire onderwijsinstellingen. De som van de individuele percentages komt niet altijd overeen met de totalen als gevolg van afrondingen.
3. Zoals meegedeeld door de schooldirecteurs. Het cijfer is berekend door weging van de aantallen die opgegeven werden door de school-directeurs van de bij het onderzoek betrokken scholen tegenover het aantal ingeschreven leerlingen in die scholen. Gegevens afkomstig uit de International Survey of Upper Secondary Schools (ISUSS), een OESO-studie van scholen voor hoger secundair onderwijs uitgevoerd in 4.400 scholen in 14 landen tijdens het schooljaar 2001-2002. ISUSS richt zich op het onderwijsniveau ISCED 3, wat voor Vlaanderen geoperationaliseerd wordt als de tweede graad en het eerste en tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs. Voor meer gegevens zie OESO (2004).
4. Bestuurlijk personeel verwijst naar alle professionele medewerkers die verantwoordelijk zijn voor het bestuur en het beheer van de school, d.w.z. directeurs, adjunct-directeurs, schoolhoofden en adjunct-schoolhoofden. Hulpverleners verwijst naar niet-professioneel personeel of studenten die de leerkrachten bijstaan bij het onderwijzen van de leerlingen. Professioneel ondersteunend personeel verwijst naar de professionele personeelsleden die diensten verlenen aan de leerlingen: b.v. schoolkeuzebegeleiders, bibliothecarissen of psychologen. Ander ondersteunend personeel verwijst naar onderhouds- en praktisch personeel, b.v. conciërges, secretaressen, loodgieters, chauffeurs, schoonmakers, enz.
5. Uitgedrukt in equivalente US\$ omgerekend op basis van de koopkrachtpariteiten.
6. Deze indicator geeft een beeld van het aantal uren (uitgedrukt in 60 minuten) dat een voltijds aangestelde leerkracht per jaar moet lesgeven, overeenkomstig de regelgeving van de Vlaamse Gemeenschap. Formeel toegelaten pauzes tussen lessen worden buiten beschouwing gelaten, evenals de vakantieperiodes en het aantal uren per jaar dat een school gesloten is voor feestdagen. Voor de Vlaamse Gemeenschap zijn de gegevens gebaseerd op de maximumprestatie van leerkrachten.
7. Percentage ISCED 3-leerlingen wiens schoolhoofd melding maakte van ondersteuning van professionele ontwikkeling door de school.
8. Percentage ISCED 3-leerlingen dat naar een vestigingsplaats gaat waar, volgens de directie, ISCED 3-leerkrachten in het schooljaar 2000-2001 deelnamen aan verschillende types van professionele ontwikkeling.

Bron: OESO (2003)



Ministerie van de
Vlaamse Gemeenschap

