

Vlaamse overheid



schooljaar 2006 - 2007

VERSLAG OVER DE TOESTAND VAN HET ONDERWIJS

ONDERWIJSSPIEGEL

De beginnende leraar in het (buitengewoon) basisonderwijs, (buitengewoon) secundair onderwijs, volwassenenonderwijs, basiseducatie en deeltijds kunstonderwijs

VRAGEN KWANTITATIEF ONDERZOEK

Directie en begeleidend personeelslid

1. Hoe pak je de aanvangsbegeleiding aan?

- 1.1 De taken en de aanpak van de aanvangsbegeleiding werden opgesteld en/of besproken met alle personeelsleden die rechtstreeks betrokken zijn bij de aanvangsbegeleiding.
- 1.2 Alle personeelsleden zijn op de hoogte van de taakverdeling en de globale aanpak van de aanvangsbegeleiding.
- 1.3 De taken en de aanpak van de aanvangsbegeleiding zijn besproken met de participatieorganen (schoolraad, pedagogische raad, LOC/BOC, ...).
- 1.4 De taken en de aanpak van de aanvangsbegeleiding zijn formeel vastgelegd (vb. schoolbeleidsplan, draaiboek, schoolwerkplan, ...).
- 1.5 De scholengemeenschap ondersteunt de school bij het uitstippelen van het beleid inzake de aanvangsbegeleiding.
- 1.6 De aanvangsbegeleiding wordt opgevolgd door de directeur of een gemandateerde.

Welke vraag van 1.1 tot 1.6 verdient de hoogste prioriteit in jouw school?

- 1.7 De formele ondersteuning van een beginnende leraar behoort tot de kerntaken van de school.
- 1.8 Er worden extra middelen vrijgemaakt voor de begeleiding van beginnende leraren.
- 1.9 Beginnende leraren krijgen een haalbare opdracht (lesgeven aan aangepaste lesgroepen, geen moeilijke klasgroepen, geen klastitularis, geen eindverantwoordelijkheid voor werkgroepen, ...).

Welke vraag van 1.7 tot 1.9 verdient de hoogste prioriteit in jouw school?

- 1.10 De taak van begeleider wordt toegekend aan een personeelslid met voldoende jaren (onderwijs)ervaring.
- 1.11 De aangestelde begeleidende personeelsleden krijgen kansen tot professionalisering, specifiek voor aanvangsbegeleiding (ondersteuning, nascholing, ...).
- 1.12 De school doet een beroep op externe deskundigen voor de ondersteuning van de personeelsleden die verantwoordelijk zijn voor de begeleiding van de beginnende leraar.
- 1.13 Er bestaat een functiebeschrijving voor de begeleidende personeelsleden.

Welke vraag van 1.10 tot 1.13 verdient de hoogste prioriteit in jouw school?

- 1.14 De begeleiding gebeurt op vraag van de beginnende leraar.
- 1.15 De begeleiding gebeurt op initiatief van de school.
- 1.16 De school duidt een begeleidend personeelslid aan voor de ondersteuning van de beginnende leraar.
- 1.17 De school voorziet in individuele begeleiding.
- 1.18 De school voorziet in groepsbegeleiding: schoolintern.
- 1.19 De school voorziet in groepsbegeleiding: schooloverstijgend.
- 1.20 De school voorziet in groepsbegeleiding: schoolextern.
- 1.21 De school stelt een begeleidingstraject op.

Welke vraag van 1.14 tot 1.21 verdient de hoogste prioriteit in jouw school?

2. Hoe onthaal je de beginnende leraren bij de start van het schooljaar?

- 2.1 De directeur of zijn gemandateerde heeft een inleidend gesprek met de beginnende leraar.
- 2.2 De beginnende leraar krijgt een rondleiding in de school.
- 2.3 De beginnende leraar wordt formeel voorgesteld aan de andere personeelsleden (vb. tijdens de eerste personeelsvergadering).
- 2.4 De beginnende leraar krijgt mondelinge informatie over de schoolorganisatie (structuur, cultuur, taken, ...).
- 2.5 De beginnende leraar krijgt schriftelijke documentatie over de schoolorganisatie (structuur, cultuur, taken, ...).
- 2.6 De beginnende leraar krijgt mondelinge informatie over de beschikbare ondersteuningsmogelijkheden.
- 2.7 De beginnende leraar krijgt schriftelijke documentatie over de beschikbare ondersteuningsmogelijkheden.
- 2.8 De school voorziet doorheen het jaar in één of meer formele activiteiten van aanvangsbegeleiding.

Welke vraag van 2.1 tot 2.8 verdient de hoogste prioriteit in jouw school?

3. Wat is de inhoud van de begeleiding en wie is er bij betrokken?

- 3.1 De school voorziet in ondersteuning met betrekking tot curriculum-/disciplinegebonden aspecten.
- 3.2 De school voorziet in ondersteuning met betrekking tot pedagogisch-didactische aspecten.
- 3.3 De school voorziet in ondersteuning met betrekking tot aspecten van leerlingenbegeleiding/leerlingenzorg.
- 3.4 De school voorziet in ondersteuning met betrekking tot aspecten van studieoriëntering, evaluatie, remediëring.
- 3.5 De school voorziet in ondersteuning met betrekking tot professioneel functioneren (zelfbeeld en zelfwaardergevoel, motivatie voor de job, taakopvatting, toekomstperspectief).
- 3.6 De school voorziet in ondersteuning met betrekking tot integratie in de school (cultuur, organisatie, ...).
- 3.7 De school voorziet in ondersteuning met betrekking tot relationele aspecten (communicatie, sociale vaardigheden, ...).
- 3.8 De school voorziet in ondersteuning met betrekking tot praktisch-administratieve aspecten.
- 3.9 De ondersteuning gebeurt door een individuele collega.
- 3.10 De ondersteuning gebeurt door een groep van collega's.
- 3.11 De ondersteuning gebeurt door een externe begeleider.

3.12 De ondersteuning gebeurt door een groep van externe begeleiders.

Welke vraag van 3.1 tot 3.12 verdient de hoogste prioriteit in jouw school?

4. Hoe ziet het begeleidingstraject voor beginnende leraren er uit?

4.1 Het begeleidingstraject loopt over meer dan één schooljaar.

4.2 Het begeleidingstraject gebeurt voor iedereen op dezelfde wijze.

4.3 Het begeleidingstraject gebeurt op maat en dus in samenspraak met de beginnende leraar.

4.4 Het begeleidingstraject omvat een verplicht minimumpakket van groeps- en individuele bijeenkomsten.

Welke vraag van 4.1 tot 4.4 verdient de hoogste prioriteit in jouw school?

5. Hoe verloopt de aanvangsbegeleiding?

5.1 De beginnende leraar hospiteert bij een ervaren collega.

5.2 De beginnende leraar reflecteert over zijn functioneren door middel van reflectie-, supervisiegesprekken, een logboek, een portfolio, ...

5.3 Het/De begeleidende personeelslid/leden woont/wonen lessen van de beginnende leraar bij.

5.4 Het/De begeleidende personeelslid/leden geeft/geven geregeld feedback.

5.5 De beginnende leraar wordt geregeld bevraagd over zijn ondersteuningsnoden en het begeleidingsaanbod.

5.6 Het/De begeleidende personeelslid/leden organiseert/organiseren geregeld reflectiemomenten.

5.7 Er vinden één of meer functioneringsgesprekken plaats met de beginnende leraar.

Welke vraag van 5.1 tot 5.7 verdient de hoogste prioriteit in jouw school?

6. Hoe evalueer je de aanvangsbegeleiding?

6.1 De reflectiemomenten gaven reeds aanleiding tot bijsturing van het ondersteuningsaanbod.

6.2 De school evalueert jaarlijks het proces/de aanpak van de begeleiding.

6.3 De school evalueert jaarlijks de bereikte effecten van de aanpak.

Welke vraag van 6.1 tot 6.3 verdient de hoogste prioriteit in jouw school?

7. Hoe bekwaam was de beginnende leraar bij de start van het schooljaar?

7.1 De beginnende leraar koos de lesdoelstellingen en formuleerde ze accuraat en op maat van de lerende.

7.2 De beginnende leraar bepaalde een aangepaste methodische werkvorm en paste deze toe op maat van de lerende.

7.3 De beginnende leraar koos aangepaste leermiddelen.

7.4 De beginnende leraar zette een aangepaste evaluatie op.

7.5 De beginnende leraar creëerde een positief leerklimaat.

7.6 De beginnende leraar speelde gepast in op leerlingen die zorg behoeven.

7.7 De beginnende leraar beheerste de leerinhoudelijke basiskennis en -vaardigheden.

7.8 De beginnende leraar wendde de verworven kennis en vaardigheden aan in zijn pedagogisch-didactische handelen.

7.9 De beginnende leraar beheerste de vaardigheden voor het realiseren van een goed tijd- en klasmanagement.

7.10 De beginnende leraar bracht vernieuwende elementen aan en wendde ze aan.

7.11 De beginnende leraar stelde zijn eigen functioneren in vraag en stuurde bij indien nodig.

7.12 De beginnende leraar communiceerde adequaat met ouders en verzorgers over het functioneren van hun kind op school.

7.13 De beginnende leraar overlegde en werkte samen binnen het schoolteam.

7.14 De beginnende leraar kwam zijn teamgebonden afspraken na.

7.15 De beginnende leraar was ICT-vaardig.

7.16 De beginnende leraar stelde zich flexibel op (aanpassen aan schoolcultuur en -organisatie).

7.17 De beginnende leraar was assertief (kwam op voor zichzelf).

7.18 De beginnende leraar hanteerde adequate en correcte mondelinge en schriftelijke communicatievormen met lerenden, ouders, leden van het schoolteam en externen.

Aan welke drie bekwaamheden uit bovenstaande lijst hecht je het meeste belang?

Aan welke drie bekwaamheden uit bovenstaande lijst hecht je het minste belang?

Beginnende leraar

1. Hoe ervaar je de aanvangsbegeleiding van de school?

1.1 Je krijgt een haalbare opdracht (lesgeven aan aangepaste lesgroepen, geen moeilijke klasgroepen, geen klastitularis, geen eindverantwoordelijkheid voor werkgroepen, ...).

1.2 De begeleiding gebeurt op jouw vraag.

1.3 De begeleiding gebeurt op initiatief van de school.

1.4 Om je te ondersteunen, duidt de school een begeleidend personeelslid aan.

1.5 De school voorziet in individuele begeleiding.

1.6 De school voorziet in groepsbegeleiding: schoolintern.

1.7 De school voorziet in groepsbegeleiding: schooloverstijgend.

1.8 De school voorziet in groepsbegeleiding: schoolextern.

1.9 De school stelt een begeleidingstraject op.

Wat vond je tijdens je aanvangsbegeleiding het belangrijkste van 1.1 tot 1.9?

Voor vragen 2.1 tot en met 5.7: zie vragenlijst directie en begeleidend personeelslid

Onderwijsspiegel

*De beginnende leraar. Een nulmeting
van de aanvangsbegeleiding
en de startcompetenties*

Doorlichtingen en opvolgingscontroles 2006-2007



COLOFON

Samenstelling:
Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Onderwijsinspectie

Productcoördinatie:
Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Agentschap voor Onderwijscommunicatie

Verantwoordelijke uitgever:
Peter Michielsens, coördinerend inspecteur-generaal
Koning Albert II-laan 15 – 1210 Brussel

Kaftontwerp:
Frieda Smellinckx – leerlinge van de Academie voor Beeldende Kunst Anderlecht

Vormgeving kaft:
Gert Bogaerts

Vormgeving binnenwerk en druk:
Drukkerij Enschedé-Van Muyswinkel

Wettelijk depot:
D/2007/3241/345

Inhoud

Voorwoord	7
-----------------	---

Deel I: De beginnende leraar. Een nulmeting van de aanvangsbegeleiding en de startcompetenties9


1 INLEIDING: EEN ONDERZOEK IN FASEN	10
1.1 Doel van het onderzoek: de onderzoeksvragen	10
1.2 Doelgroep van het onderzoek: de beginnende leraar	10
1.3 Het vooronderzoek: een analyse van de beginsituatie	10
1.4 Kwantitatieve analyse: een online-enquête	10
1.5 Kwalitatieve analyse: exploratie, context en interpretatie via diepte-interviews	11
1.6 De Centra voor Leerlingenbegeleiding: een apart maar vergelijkbaar verhaal	11
2 KWANTITATIEVE ANALYSE	11
2.1 Inleiding	11
2.2 De aanvangsbegeleiding	13
2.2.1 Hoe pak je de aanvangsbegeleiding aan?	13
2.2.2 Hoe onthaal je de beginnende leraren bij de start van het schooljaar?	16
2.2.3 Wat is de inhoud van de begeleiding en wie is er bij betrokken?	17
2.2.4 Hoe ziet het begeleidingstraject voor beginnende leraren er uit?	19
2.2.5 Hoe verloopt de aanvangsbegeleiding?	20
2.2.6 Hoe evalueer je de aanvangsbegeleiding?	21
2.3 De startcompetenties	21
3 KWALITATIEVE ANALYSE	24
3.1 Inleiding	24
3.2 De aanvangsbegeleiding	25
3.2.1 De school stelt een begeleidingstraject op	25
3.2.2 De ondersteuning met betrekking tot pedagogisch-didactische aspecten	29
3.2.3 Hospiteren bij een ervaren collega	31
3.2.4 De ondersteuning gebeurt door een groep van collega's	32
3.2.5 Werken met een functiebeschrijving of competentieprofiel	33
3.2.6 Ondersteuning door de scholengemeenschap of pedagogische begeleidingsdienst	33
3.3 De startcompetenties	34
3.3.1 De beginnende leraar bepaalt een aangepaste methodische werkvorm en past deze toe op maat van de lerende	34
3.3.2 De beginnende leraar zet een aangepaste evaluatie op	37
3.3.3 De beginnende leraar speelt gepast in op leerlingen die zorg behoeven	39
3.3.4 De beginnende leraar beheerst de vaardigheden voor het realiseren van een goed tijd- en klasmanagement	40
3.3.5 Conclusie	42
4 DE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING	43
4.1 Inleiding	43
4.2 Kwantitatieve analyse	43
4.3 Kwalitatieve analyse	45
4.3.1 Inleiding	45
4.3.2 Een belangrijke competentie is daarom nog geen startcompetentie	45

4.3.3	De basiskennis bereidt onvoldoende voor op de werkcontext	45
4.3.4	Leren op de werkvloer	46
4.3.5	Communicatie is een leerproces	47
4.3.6	De juiste houding als basis voor andere competenties	47
4.3.7	Nood aan timemanagement	48
4.3.8	ICT-vaardigheden als evidentie	48
4.4	Besluit	48
5.	SYNTHESE VAN HET ONDERZOEK	50
5.1	De aanvangsbegeleiding in het onderwijs	50
5.1.1	Conclusies van het kwantitatief onderzoek	50
5.1.2	Conclusies van het kwalitatief onderzoek	51
5.2	De startcompetenties in het onderwijs	54
5.2.1	Conclusies van het kwantitatief onderzoek	54
5.2.2	Conclusies van het kwalitatief onderzoek	54
5.3	De startcompetenties in een CLB	56
5.3.1	Conclusies van het kwantitatief onderzoek	56
5.3.2	Conclusies van het kwalitatief onderzoek	56
6.	AANBEVELINGEN	57

Deel II: Doorlichtingen en opvolgingscontroles

2006-200759

1.	BASISONDERWIJS	60
1.1	Overzicht	60
1.2	Commentaar	60
1.3	Opvolgingscontroles	62
2.	SECUNDAIR ONDERWIJS	62
2.1	Overzicht	62
2.2	Commentaar	62
2.3	Opvolgingscontroles	64
3.	VOLWASSENENONDERWIJS	65
3.1	Overzicht	65
3.2	Commentaar	66
3.3	Opvolgingscontroles	66
4.	DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS	66
4.1	Overzicht	66
4.2	Commentaar	66
4.2.1	Realiseren van de minimumleerplannen	66
4.2.2	Het beleidsvoerend vermogen van de academie	66
4.2.3	Het artistiek-pedagogisch project en de eigen schoolcultuur	67
4.2.4	Infrastructuur	67
4.2.5	Andere	67
4.3	Opvolgingscontroles	67



5. CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING	67
5.1 Overzicht	68
5.2 Commentaar	68
5.2.1 Infrastructuur	68
5.2.2 Welzijnswet	69
5.2.3 Leerplichtopvolging	69
5.2.4 Beleidscontract/beleidsplan	70
5.2.5 Uitvoering GOK	70
5.2.6 Kwaliteitsbeleid	71



Voorwoord

Goed onderwijs met goede leraren.

Op 1 september 2007 werden de lerarenopleidingen grondig hervormd. Een heldere structuur, een sterke inhoud van de opleiding en samenwerking zijn de kernwoorden. Mentoren begeleiden de stages van de studenten lerarenopleiding en alle nieuwe leraren krijgen aanvangsbegeleiding.

Deze hervorming inspireerde de onderwijsinspectie om tijdens het afgelopen schooljaar het volgende te onderzoeken: Is een beginnende leraar anno 2006-2007 klaar voor zijn opdracht? Beschikt hij over de juiste competenties om te starten? En hoe verloopt de aanvangsbegeleiding van zo'n starter?

Maar de ambities van dit onderzoek reiken verder: hoe zal dit zijn vijf jaar na de hervormingen?

Na een nulmeting (het huidige onderzoek), wil de onderwijsinspectie het onderzoek herhalen. Hebben de vernieuwingen een impact gehad? Ervaart men de praktijkshock minder? Vangt een degelijke begeleiding de knelpunten op?

Je hoort met andere woorden nog van ons.

We willen hier benadrukken dat we in dit verslag enkel de mening van het afnemend veld weergeven. Het onderzoek heeft geenszins de intentie de lerarenopleiding te evalueren. In dezelfde lijn spreken de respondenten van ons onderzoek ook over 'een' lerarenopleiding. We maken geen onderscheid tussen specifieke opleidingen. Wel vangen we vanuit onze bevragingen heel wat signalen op. Signalen die we binnen vijf jaar nog zullen horen?

Naar jaarlijkse gewoonte ronden we ons jaarverslag af met een overzicht van het aantal doorlichtingen en adviezen van het afgelopen schooljaar 2006-2007.

Je vindt dit verslag samen met bijkomende informatie ook op www.onderwijsinspectie.be

Veel leesplezier.

De onderwijsinspectie



DEEL I

DE BEGINNENDE LERAAR. EEN NULMETING VAN DE AANVANGSBEGELEIDING EN DE STARTCOMPETENTIES

1. Inleiding: een onderzoek in fasen

1.1 Doel van het onderzoek: de onderzoeksvragen

Met dit onderzoek wil de onderwijsinspectie twee aspecten nagaan bij de start van een beginnende leraar ⁽¹⁾. Ten eerste: is hij klaar voor zijn opdracht? Beschikt hij over de juiste competenties? Ten tweede: is er (voldoende) aanvangsbegeleiding? Hoe verloopt die? Waar zitten de knelpunten voor de beginnende leraar of voor de school?

Verder willen we dit onderzoek binnen vijf jaar herhalen met als centrale vraag: zijn er effecten van de hervormingen in de lerarenopleiding? Wat zijn deze effecten en vangen zij de knelpunten van het huidige onderzoek op?

1.2 Doelgroep van het onderzoek: de beginnende leraar

De beginnende leraar vormt de doelgroep van dit onderzoek. Onder beginnende leraar verstaan we elke leraar die:

- in het eerste jaar van zijn beroepsuitoefening in het onderwijs is
- over het vereiste of een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs beschikt
- voor minimaal 50 % tewerkgesteld is binnen dezelfde onderwijsinstelling.

Stagiairs in het laatste jaar van hun opleiding en interim-leraren werden dus niet in het onderzoek betrokken. Elk onderwijsniveau nam deel aan het onderzoek: het gewoon en buitengewoon basisonderwijs, het gewoon (aso, bso, kso en tso) en buitengewoon secundair onderwijs, het deeltijds kunstonderwijs, het volwassene-onderwijs en de basiseducatie. Verderop lees je dat het onderzoek in de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) enigszins anders verliep.

1.3 Het vooronderzoek: een analyse van de beginsituatie

Het onderzoek bestaat uit een kwantitatief en een kwalitatief deel.

Voor het opstellen van de vragen van het kwantitatieve deel gingen we grasduinen in doorlichtingsverslagen van het schooljaar 2005-2006. In een representatief staal gingen we op zoek naar een antwoord op drie kernvragen: is er begeleiding, hoe gebeurt deze en wat is de beoordeling van de onderwijsinspectie? Dit materiaal leverde ons een stand van zaken: wat is de perceptie van de onderwijsinspectie over de beginnende leraar en de aanvangsbegeleiding binnen scholen en centra?

Op basis van deze lectuur, het nieuwe decreet lerarenopleiding en de bestaande startcompetenties van beginnende leraren stelden we een enquête op om online kwantitatieve data te verzamelen.

1.4 Kwantitatieve analyse: een online-enquête

We schreven drie grote groepen aan: directies, begeleidende personeelsleden ⁽²⁾ en beginnende leraren. Om met de resultaten van de enquête aan de slag te kunnen, was het absoluut noodzakelijk dat per instelling de drie betrokkenen deelnamen aan het onderzoek.

Uit de databanken van de administratie Onderwijs en Vorming werden aan de hand van een steekproef 344 onderwijsinstellingen geselecteerd, die in het schooljaar 2005-2006 minstens één beginnende leraar in huis hadden die nog actief was in die school of dat centrum op 1 oktober 2006 ⁽³⁾. Deze leraren dienden te voldoen aan de eerder gestelde criteria ⁽⁴⁾.

(1) Wanneer we het in dit verslag hebben over de beginnende leraar, bedoelen we uiteraard zowel mannelijke als vrouwelijke leraren.

(2) We gebruiken hier het neutrale begrip begeleidend personeelslid om de situatie vóór de hervormingen te duiden en geen verwarring te creëren met het begrip mentor dat met de hervormingen een formele invulling krijgt.

(3) Op die manier kregen we een gemengde groep respondenten 'beginnende leraren'. Enerzijds de leraren die waren gestart in het schooljaar 2005-2006 én nog in diezelfde instelling actief waren op het moment van ons onderzoek. Deze groep hadden we nodig voor de bevraging in de kwalitatieve fase van ons onderzoek. Anderzijds antwoordden er ook leraren die pas op 1 september 2006 in de bevraagde instelling waren gestart.

(4) Ondanks het zorgvuldig bewaken van de criteria konden we uit de opmerkingen bij de online-enquête afleiden dat er enkele fouten in de steekproef geslopen zijn (bijvoorbeeld leraren die van onderwijsniveau veranderden en daardoor als beginnende leraar werden beschouwd). Het gaat hier echter om een zeer beperkt aantal.

De bevraging bestond uit twee grote delen: vragen over de aanvangsbegeleiding (draagvlak, omkadering, professionalisering, praktische organisatie en evaluatie) en vragen over de startcompetenties. De enquête werd op 14 maart 2007 afgesloten.

In de kwalitatieve analyse werden de resultaten van deze bevraging verder uitgediept.

1.5 Kwalitatieve analyse: exploratie, context en interpretatie via diepte-interviews

Na een grondige analyse van de antwoorden op de online-enquête kwam het onderzoek in een tweede fase. Een groep inspecteurs kreeg een opleiding in de technieken van een diepte-interview, een interviewgids werd opgesteld en de te bezoeken scholen en centra werden geselecteerd.

De instellingen waar de antwoorden van de drie groepen respondenten sterk uiteenliepen, werden geselecteerd voor de volgende fase van het onderzoek. Dit bestond uit een diepte-interview dat die verschillen moest helpen verklaren. Het opstellen van de vragen gebeurde op basis van de grote verschillen in de ranking van vragenclusters en competenties door de beginnende leraren enerzijds en door de directies en begeleidende personeelsleden anderzijds. Bij de selectie van de te interviewen scholen en centra hielden we ook rekening met de geografische spreiding, de onderwijsvorm en het net waartoe de instelling behoort.

1.6 De Centra voor Leerlingenbegeleiding: een apart maar vergelijkbaar verhaal

Voor de CLB's zijn er geen startcompetenties vastgelegd, noch is er een reglementering of zijn er middelen op vlak van professionalisering en begeleiding voorzien. Dit verschil in beginsituatie kleurde de inhoud van de bevraging bij de CLB's.

Voor de online-enquête en de diepte-interviews in de CLB's vertrokken we van een vertaling van de startcompetenties voor leraren. De bevraging van de CLB's was een eerste stap om stil te staan bij startcompetenties voor medewerkers in een CLB.

Op de binnenzijde van de voor- en achterflap vind je de vragenlijsten van het kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Zo heb je ze tijdens het lezen van dit verslag steeds bij de hand.

2. Kwantitatieve analyse

2.1 Inleiding

We vertrokken van een tabel met instellingsgegevens die in samenspraak met AGODI⁽⁵⁾ werd opgesteld. Deze lijst bevatte alle instellingen die minstens één beginnende leraar hadden die nog in dienst was op 1 oktober 2006, de datum van de samenstelling van de lijst. Ze werden allemaal met naam en bekwaamheidsbewijs opgenomen. Ook het onderwijsaanbod werd in de steekproef opgenomen om zo een vertegenwoordiging te garanderen van onder meer kleuter- en lager onderwijs voor het basisonderwijs, van de verschillende onderwijsvormen voor het secundair onderwijs en van zowel instellingen die muziek, woord en dans als instellingen die beeldende kunst aanbieden voor het deeltijds kunstonderwijs.

De steekproef werd samengesteld op basis van de gegevens uit het statistisch jaarboek 2005-2006⁽⁶⁾ over het aantal instellingen per net en de procentuele spreiding over de provincies. Aangezien sommige absolute aantallen per onderwijsniveau relatief klein waren, kozen we er voor om per onderwijsniveau een aangepast percentage van de totale populatie in de steekproef toe te laten:

(5) AGODI: Agentschap voor Onderwijsdiensten.

(6) Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs schooljaar 2005-2006 (Brussel, 2007).

- 5 % van alle voltijdse basis- en secundaire scholen per net
- 10 % van alle instellingen voor buitengewoon basis- en secundair onderwijs per net
- 33 % van alle centra voor volwassenenonderwijs per net
- 25 % van alle academies deeltijds kunstonderwijs per net.

Zo was er een voldoende aantal instellingen per onderwijsniveau aanwezig in de steekproef. De helft van de centra voor basiseducatie (CBE) werd geselecteerd. Hier speelt geen indeling per net. Omwille van de specifieke aanpak voor de CLB's, werd de volledige populatie genomen.

Dit gaf volgende steekproef:

	BaO	BuBaO	SO	BuSO	CBE	DKO	VWO	CLB	Totaal
Instellingen	101	11	46	11	29	34	39	73	344

Deze instellingen ontvingen een brief met de vraag of zij bereid waren om deel te nemen aan ons onderzoek. De brief schetste kort het opzet van de bevraging en gaf toegang tot de website waar de deelnemers de namen en e-mailadressen konden invullen van maximaal drie beginnende leraren, één begeleidend personeelslid en de directeur. Meer dan drie beginnende leraren en meerdere begeleidende personeelsleden konden de enquête ook samen invullen. Wij hebben niet gecontroleerd of dit ook zo gebeurd is.

Na een extra telefoonronde kregen we van 53 % van de geselecteerde instellingen een bruikbaar document met namen en e-mailadressen teruggestuurd. Bruikbaar betekent dat de drie doelgroepen (directie, begeleidende personeelsleden en beginnende leraren) het formulier hebben ingevuld. Op basis van deze gegevens werd er voor 52 % van deze instellingen een toegangscode aangemaakt voor alle opgegeven personeelsleden (7). Met deze toegangscode konden de respondenten de online-enquête invullen. Deze aanpak liet toe dat elke deelnemer individueel kon werken en dat er strikte geheimhouding gegarandeerd was voor elke ingevulde vragenlijst.

Na afsluiting van de enquête beschikten we voor 45 % van de geselecteerde instellingen uit de steekproef over ingevulde enquêtes van de drie doelgroepen.

In absolute aantallen gaf dit volgend resultaat:

	BaO	BuBaO	SO	BuSO	CBE	DKO	VWO	CLB	Totaal
Directie	48	5	28	4	20	19	29	57	210
Begeleidend personeelslid	39	7	31	8	14	15	30	48	192
Beginnende leraar	66	18	72	16	34	37	62		305
Totaal	153	30	131	28	68	71	121	105	707

(7) Van die 53 % bezorgde 1 % ons een e-mailadres dat uiteindelijk toch niet bruikbaar bleek.

2.2 De aanvangsbegeleiding

“De school voorziet niet echt georganiseerde begeleiding. Het zou misschien wel een steun zijn indien die er wel zou zijn en indien het gebeurt op initiatief van de school... Toch krijg ik nooit het gevoel er alleen voor te staan. Er heerst een open sfeer, waardoor ik met vragen of moeilijkheden steeds ergens terecht kan...”
(beginnende leraar in het basisonderwijs)

“De georganiseerde aanpak van de aanvangsbegeleiding staat nog in de kinderschoenen. Er is geen omkadering, geen informatie, geen voorbeeld: we zoeken het allemaal zelf uit.”
(begeleider in het volwassenonderwijs) ⁽⁸⁾

2.2.1 Hoe pak je de aanvangsbegeleiding aan?

De vragen over het beleid inzake aanvangsbegeleiding werden enkel aan de directies en de begeleidende personeelsleden voorgelegd. De beginnende leraren kregen uitsluitend vragen over de praktische organisatie.

De aanpak van de aanvangsbegeleiding werd onderverdeeld in vier onderdelen: draagvlak, omkadering, professionalisering en praktische organisatie.

Waar de eerste drie onderdelen eerder informatie geven over de beleidsopties in de instelling, biedt het onderdeel ‘praktische organisatie’ extra informatie over een aantal implementatiebevorderende randvoorwaarden. Vandaar dat deze items ook werden voorgelegd aan de beginnende leraren. Hun antwoorden op deze items laten ons toe om een eerste ruwe inschatting te maken van de feitelijke implementatie.

Bijna 60 % van alle respondenten is globaal gezien best tevreden over de aanpak van de aanvangsbegeleiding. Dit betekent dat het totaalpakket van de 21 geformuleerde stellingen die samen de ideaaltypische situatie trachten te beschrijven (1.1 tot 1.21), als geheel onderschreven wordt.

Eén op vijf vindt dat het totaalpakket veeleer niet van toepassing is op hun situatie en 16 % vindt dat er helemaal geen sprake is van een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding.

Opgesplitst per doelgroep zien we dat de mening van directie en begeleidende personeelsleden zeer sterk gelijkloopt. 60 % van de beginnende leraren is best tevreden over de praktische organisatie.

2.2.1.1 Draagvlak

Feitelijke situatie

De meeste instellingen zorgen voor een draagvlak bij de rechtstreeks betrokkenen en volgen de begeleiding op vanuit het beleid. Het informeren van alle personeelsleden blijkt in ongeveer 40 % van de instellingen in mindere mate en zelfs helemaal niet aan de orde te zijn. Hier is het oordeel van de directies wel rooskleuriger dan dat van de begeleidende personeelsleden. Ongeveer de helft van de scholen bespreekt de aanpak en de taakverdeling niet of onvoldoende met de participatieorganen en legt dit niet in formele documenten vast.

De scholengemeenschap biedt in slechts één op de drie instellingen effectieve ondersteuning bij het uitstippen van de aanvangsbegeleiding. Het hoge percentage scores ‘niet van toepassing’ (n.v.t.) heeft waarschijnlijk te maken met de verschillen tussen de onderwijsniveaus. In het secundair onderwijs is de scholengemeenschap reeds ingeburgerd en worden geleidelijk aan meer en meer personeelsmateries van hieruit aangestuurd. In het basisonderwijs werden ze onlangs opgestart en is hun takenpakket nog zeer beperkt. In het volwassenonderwijs functioneert 75 % van de centra buiten een scholengemeenschap en zijn de netoverschrijdende consortia nu pas opgestart.

(8) De citaten zijn opmerkingen afkomstig uit de online-enquête.

Wenselijke situatie ⁽⁹⁾

Item	Directie (n=153)	Begeleidend personeelslid (n=144)
1.1	44 %	36 %
1.2	14 %	18 %
1.3	3 %	2 %
1.4	14 %	20 %
1.5	4 %	5 %
1.6	21 %	19 %

De wenselijke situatie vertoont een gelijklopend antwoordpatroon aan de feitelijke. Begeleidende personeelsleden hechten evenwel meer belang aan het goed informeren van de collega's en aan het vastleggen van de taken en de aanpak in formele documenten. Waarschijnlijk hebben ze dit nodig om zich te verantwoorden of te legitimeren bij collega's.

2.2.1.2 Omkadering

“Eerder dan het inschakelen van extra middelen, lijkt een schoolcultuur waarin aanvangsbegeleiding door meerderen gedragen wordt van belang.” (directeur in het basisonderwijs)

Feitelijke situatie

Meer dan 80 % van de respondenten vindt dat de aanvangsbegeleiding één van de kerntaken van de instelling is. In de kwantitatieve bevraging kunnen we niet achterhalen wat de respondenten onder aanvangsbegeleiding verstaan: een eenmalig onthaalmoment, een rondgang door de school, het bespreken van een onthaalbrochure enzovoort. Uit de hoge respons kunnen we afleiden dat alle respondenten op een of andere wijze aandacht besteden aan de beginnende leraar.

Over het vrijmaken van extra ondersteuningsmiddelen zijn de meningen meer verdeeld. Ongeveer de helft van de directies en de begeleidende personeelsleden vindt dat er te weinig of geen extra middelen ter beschikking gesteld worden. We kunnen niet opmaken of de directies hiermee middelen van de overheid bedoelen of dat de begeleidende personeelsleden hiermee middelen vanuit het schoolbeleid bedoelen. Beide groepen vinden alleszins dat het beter kan.

Bijna 30 % van de directies en de begeleidende personeelsleden vindt dat er meer zorg besteed kan worden aan een haalbare opdracht voor beginnende leraren. Daartegenover staat dat bijna 90 % van de beginnende leraren vindt dat hun opdracht haalbaar is. Dit is een merkwaardige vaststelling die verschillende interpretaties toelaat. Wordt de feitelijke opdracht door de directie en de begeleidende personeelsleden overschat en door de beginnende leraar onderschat? De kwantitatieve bevraging laat niet toe hier een sluitend antwoord op te formuleren.

(9) Per vragencluster dienden de respondenten aan te geven welke vraag de hoogste prioriteit verdient. Deze extra vraag rond prioritering zorgde voor ruis in de antwoorden.

Met *verdienen* probeerden we te peilen naar de wenselijke situatie bovenop de feitelijke respons. Maar uit reacties is gebleken dat een aantal respondenten deze vraag geïnterpreteerd heeft als “welk item heeft de hoogste prioriteit?”. Dit zou dan terug naar de feitelijke situatie refereren. Men moet bijgevolg opletten met de interpretatie van deze resultaten. Toch geven de verschillen in rangorde aan dat het merendeel van de respondenten de vraag juist heeft geïnterpreteerd.

De beginnende leraren moesten de vragenclusters niet prioriteren maar wel aangeven welk item voor hen het belangrijkste was. Dit verschil werd ingegeven door de vaststelling dat beginnende leraren eerder bezig zijn met hun leerstof en de praktische organisatie ervan dan wel met het uitstippelen van een beleid op schoolniveau. In de loop van het eerste jaar hebben ze waarschijnlijk wel een idee van wat ze belangrijk vinden.

Wenselijke situatie

Item	Directie (n=153)	Begeleidend personeelslid (n=144)
1.7	62 %	44 %
1.8	17 %	22 %
1.9	21 %	34 %

Begeleidende personeelsleden hechten meer belang aan een haalbare opdracht dan de directies. Die hechten dan weer meer belang aan het feit dat aanvangsbegeleiding als formele kerntaak wordt opgenomen.

2.2.1.3 Professionalisering

*“Mogelijkheid om de vlakke loopbaan te doorbreken.”
(directeur in het basis-
onderwijs)*

*“De mentoren volgden een opleiding voor het begeleiden van nieuwe leraren en doen dat met verve!”
(beginnende leraar in het secundair onderwijs)*

*“Niet te veel formalisme, maar een open sfeer van ondersteuning en bekommernis lijkt ons belangrijk.”
(directeur in het secundair onderwijs)*

Feitelijke situatie

Quasi alle instellingen wijzen de aanvangsbegeleiding toe aan een ervaren leraar ⁽¹⁰⁾. Drie vierde van de instellingen besteedt voldoende aandacht aan de professionalisering van hun begeleidende personeelsleden. Dit laatste wordt bevestigd door de begeleidende personeelsleden zelf.

Slechts een goede 30 % van de instellingen doet een beroep op externe deskundigen om ondersteuning voor hun begeleidende personeelsleden te verzorgen.

In één instelling op drie bestaat er een functiebeschrijving voor begeleidende personeelsleden. In het kwalitatieve onderzoek gaan we hier dieper op in.

Wenselijke situatie

Item	Directie (n=153)	Begeleidend personeelslid (n=144)
1.10	48 %	44 %
1.11	37 %	32 %
1.12	5 %	5 %
1.13	10 %	19 %

De begeleidende personeelsleden (19 %) vinden een functiebeschrijving belangrijker dan de directies (10 %). Dit spoort met de bevindingen in het onderdeel ‘draagvlak’ waar begeleidende personeelsleden een formele vastlegging van hun taken ook belangrijker vinden. Wellicht is ook hier verantwoording en legitimering bij de collega’s de verklaring.

De vragen met betrekking tot professionalisering van begeleidende personeelsleden en het toekennen van de begeleidingsopdracht aan ervaren collega’s scoren zeer hoog.

2.2.1.4 Praktische organisatie

“Nu is de begeleiding heel erg individueel. Voor volgend jaar plannen we ook een aantal meer algemene sessies, voor alle starters samen.” (begeleider in een secundaire school)

Feitelijke situatie

Blijkbaar vindt meer dan de helft van de directies en de begeleidende personeelsleden dat er weinig of geen begeleiding gebeurt op vraag van de beginnende leraar, terwijl twee derde van de beginnende leraren wel vindt dat ze voldoende gehoord worden. De verschillende doelgroepen hanteren hier blijkbaar verschillende criteria voor wat een begeleiding op vraag moet inhouden. Deze bevindingen leiden in het kwalitatieve onderzoek tot een verdere bevraging betreffende de concrete invulling en verwachtingen van de aanvangsbegeleiding.

(10) We merken hierbij op dat in een aantal basisscholen de directeur ook de taak van begeleider op zich neemt.

Alle directies en begeleiders vinden dat ze zelf in meer of mindere mate het initiatief nemen tot begeleiding. Eén beginnende leraar op vijf is hiervan niet overtuigd. Terwijl 82 % van de directies vindt dat ze een individueel begeleidingstraject uitzetten, is slechts 60 % van de beginnende leraren hiervan overtuigd.

Ongeveer één derde van alle respondenten vindt dat een groepsgebonden begeleiding minder of helemaal niet aan bod komt. Eén of andere vorm van schooloverstijgende of schoolexterne groepsgebonden begeleiding blijkt slechts in 15 % voor te komen. De beginnende leraren geven in 30 % van de gevallen aan dat zo'n aanpak wel aanwezig is. Blijkbaar geven de drie groepen respondenten een verschillende invulling aan de term externe begeleider.

Alle respondenten reageren zeer verdeeld op de vraag of er een begeleidingstraject is uitgewerkt.

Wenselijke situatie

Item	Directie (n=153)	Begeleidend personeelslid (n=144)	Beginnende leraar (n=305)
1.14	6 %	8 %	10 %
1.15	25 %	29 %	12 %
1.16	22 %	17 %	31 %
1.17	18 %	16 %	10 %
1.18	5 %	5 %	4 %
1.19	1 %	4 %	0 %
1.20	3 %	1 %	0 %
1.21	20 %	20 %	1 %

Het initiatiefrecht, de individuele begeleiding, het aanduiden van één begeleider binnen de school en het opstellen van een trajectplan zijn prioritair voor directies en begeleidende personeelsleden.

Beginnende leraren vinden het aanduiden van een begeleider het belangrijkste. Zij vinden het ook belangrijk dat de school een initiatief neemt, dat ze zelf ook inbreng hebben en dat ze individueel begeleid worden. Noch de directie, noch het begeleidende personeelslid vinden begeleiding in groep belangrijk. De beginnende leraar hecht hier zelfs helemaal geen belang aan.

In tegenstelling tot het schoolbeleid hechten beginnende leraren geen belang aan een trajectplan. Zij zijn blijkbaar het meest geïnteresseerd in een goede, concrete begeleiding voor de dagelijkse onderwijspraktijk.

2.2.2 Hoe onthaal je de beginnende leraren bij de start van het schooljaar?

“Je voelt je onmiddellijk welkom.” (beginnende leraar in het basisonderwijs)
“Ik werd zeer warm onthaald. Ik kon én kan ook steeds terecht met al mijn vragen bij directie, collega's en secretariaat. Ze beschouwen mij ook echt als een volwaardige collega - geen groentje - en dat geeft veel vertrouwen.” (beginnende leraar in het volwassenonderwijs)

Bijna alle directies en begeleidende personeelsleden vinden dat de beginnende leraar goed onthaald wordt bij de start van het schooljaar. De beginnende leraren zijn dezelfde mening toegedaan, hoewel 20 % vindt dat het toch beter kan.

Feitelijke situatie

Zo goed als alle directies starten met een inleidend gesprek en drie vierde van de beginnende leraren krijgt aansluitend een rondleiding in de school. Waar de directies en de begeleidende personeelsleden aangeven dat alle beginnende leraren formeel worden voorgesteld aan de andere leraren, geeft bijna één beginnende leraar op vijf aan dat dit veeleer niet tot helemaal niet het geval is.

Volgens de directies en de begeleidende personeelsleden worden omzeggens alle beginnende leraren zowel mondeling als schriftelijk geïnformeerd over de organisatie van de school. Toch vindt één leraar op tien dat dit beter kan.

Informatie over de ondersteuningsmogelijkheden wordt duidelijk verschillend gepercipieerd door de drie groepen respondenten. De directies geven een veel rooskleurig beeld.

De begeleidende personeelsleden delen deze mening, zij het in iets mindere mate. De beginnende leraren geven aan dat vooral de schriftelijke informatie veel beter kan.

Misschien is de afwijkende perceptie van de beginnende leraren te wijten aan het feit dat er tijdens het schooljaar (te) weinig formele activiteiten plaatsvinden. In één op drie antwoorden wordt dit gemis aangegeven door de drie groepen respondenten.

Wenselijke situatie

Item	Directie (n=153)	Begeleidend personeelslid (n=144)	Beginnende leraar (n=305)
2.1	37 %	26 %	21 %
2.2	1 %	6 %	10 %
2.3	3 %	3 %	9 %
2.4	17 %	15 %	25 %
2.5	15 %	13 %	17 %
2.6	3 %	5 %	4 %
2.7	5 %	6 %	3 %
2.8	18 %	26 %	12 %

Globaal krijgen we eenzelfde antwoordpatroon wat betreft de wenselijkheid bij de directies en de begeleidende personeelsleden en de belangrijkheid bij de beginnende leraar.

Toch zien we dat de gewichten soms duidelijk verschillen. Beginnende leraren willen vooral goed geïnformeerd worden over de schoolorganisatie en hechten meer belang aan een rondgang en een formele voorstelling aan de overige leraren. De begeleidende personeelsleden vinden het wenselijk dat er tijdens het schooljaar voldoende activiteiten plaatsvinden.

2.2.3 Wat is de inhoud van de begeleiding en wie is er bij betrokken?

In het algemeen is 60 % van de respondenten tevreden over de inhoud van de aanvangsbegeleiding en over de mate van betrokkenheid van andere collega's en externen. Bijna 20 % vindt dat het beter kan en iets meer dan 10 % is niet tevreden. Vooral de wijze van ondersteuning is verantwoordelijk voor deze laatste twee percentages. De betrokkenheid van externen en de groepsgebonden aanpak scoren zeer laag.

Ook de items over ondersteuning rond zelfwaardegevoel, zelfbeeld, toekomstperspectief en relationele aspecten scoren duidelijk lager. Deze menselijke aspecten van het beroep worden niet enkel door de beginnende leraren aangegeven als een gemis. Ook de directies en de begeleidende personeelsleden geven aan dat deze aspecten van ondersteuning beter kunnen.

Feitelijke situatie

De cluster van items kan opgesplitst worden in drie grote onderdelen: aspecten met betrekking tot het functioneren als leraar in de klas (3.1 tot 3.4), het persoonsgebonden functioneren in de school (3.5 tot 3.7) en de ondersteuning van anderen (3.9 tot 3.12).

De drie groepen van respondenten schatten het onderdeel functioneren in de klas min of meer gelijk in. Het overgrote deel van de respondenten vindt dat dit onderdeel voldoende aan bod komt. Toch reageren beginnende leraren minder uitgesproken positief en sluiten de begeleidende personeelsleden meer aan bij de perceptie van de leraren dan bij die van de directies.

“De mentor ondersteunt waar nodig. Ook collega's helpen. Wij zijn een open school, wij helpen elkaar. Deze ondersteuning gebeurt zowel formeel als op heel wat informele momenten.” (beginnende leraar in het basisonderwijs)
“Bij collega's kan ik terecht voor tal van vragen en noden. Ik ondervind meer steun bij de collega's dan eender welke andere begeleider.” (beginnende leraar in het secundair onderwijs)
“Er wordt alles aan gedaan om de leerlingen te begeleiden, maar beginnende leraren worden door de school wel wat uit het oog verloren.” (beginnende leraar in het secundair onderwijs)
“Voor mij hoeft een externe begeleider niet. Beter is het iemand van de school zelf bij wie je terecht kan. Zij kennen de school beter inzake leerlingen, inhoud... Ze hebben ook concretere antwoorden op praktische vragen specifiek over de school of opleiding.” (beginnende leraar in het volwassenenonderwijs)

De scores over het persoonsgebonden functioneren in de school zijn meer verdeeld. De directies geven een rooskleuriger beeld dan de overige twee groepen respondenten. Toch geven de directies aan dat het functioneren in de school en de relationele aspecten veel beter kunnen (respectievelijk 21 % en 29 %), alsook de integratie in de school (12 %). Een gelijkaardig antwoordpatroon vinden we terug bij de begeleidende personeelsleden en de beginnende leraren, zij het meer uitgesproken (tot 30 % en meer).

De individuele ondersteuning verloopt goed volgens de meeste directies en begeleidende personeelsleden. De beginnende leraar is hierover minder tevreden (21 %). Ongeveer 30 % van alle respondenten vindt dat de ondersteuning door een groep van collega's veel beter kan. Ondersteuning door een externe begeleider komt blijkbaar slechts in 10 % van de gevallen voor en slechts in 2 tot 5 % van de gevallen is er sprake van ondersteuning door een groep van externen.

De ondersteuning met betrekking tot praktisch-administratieve aspecten staat hier wat geïsoleerd, maar we zien dat de begeleidende personeelsleden en vooral de beginnende leraar (20 %) dit meer als een gemis ervaren.

Wenselijke situatie

Item	Directie (n=153)	Begeleidend personeelslid (n=144)	Beginnende leraar (n=305)
3.1	2 %	10 %	7 %
3.2	34 %	31 %	15 %
3.3	12 %	11 %	9 %
3.4	3 %	3 %	2 %
3.5	12 %	18 %	16 %
3.6	8 %	4 %	7 %
3.7	3 %	3 %	1 %
3.8	4 %	3 %	7 %
3.9	14 %	10 %	17 %
3.10	7 %	6 %	17 %
3.11	1 %	1 %	2 %
3.12	0 %	1 %	1 %

De ondersteuning met betrekking tot curriculumgebonden aspecten vinden de begeleidende personeelsleden belangrijker dan de beginnende leraren. De directie vindt dit echt niet belangrijk.

Ondersteuning met betrekking tot pedagogisch-didactische aspecten vormt de topprioriteit bij de directie en de begeleidende personeelsleden (respectievelijk 34 % en 31 %), terwijl slechts 15 % van de beginnende leraren dit als een belangrijk aspect aangeeft. Aspecten van leerlingenbegeleiding worden door 10 % van alle respondenten aangegeven als wenselijk of belangrijk.

Ondersteuning in professioneel functioneren wordt door ongeveer 20 % van de begeleidende personeelsleden en de beginnende leraren als wenselijk of belangrijk aanzien. Vermits het hier om een cluster van aspecten gaat, kunnen we hieruit niet opmaken of het over het persoonlijk beleven gaat of over bijvoorbeeld de onzekerheid wat het toekomstperspectief betreft en in hoeverre het ene het andere beïnvloedt.

Opvallend is dat directies en begeleidende personeelsleden wensen dat er meer aandacht gaat naar individuele begeleiding terwijl de beginnende leraren evenveel belang hechten aan een groepsgebonden ondersteuning. Dit is enigszins vreemd omdat in de cluster rond praktische organisatie de leraren het niet belangrijk vinden dat de school groepsgebonden ondersteuningsinitiatieven onderneemt. Hier wordt er wel expliciet verwezen naar ondersteuning door collega's, terwijl in de cluster over praktische organisatie deze vraag eerder in algemene organisatorische termen geformuleerd werd. Blijkbaar geven ze de voorkeur aan ondersteuning door een groep 'gelijken' die hen dagelijks en bij hoge nood onmiddellijk kunnen helpen.

Beginnende leraren vinden het ook belangrijk om voldoende ondersteuning te krijgen bij de praktisch-administratieve aspecten van hun job.

2.2.4 Hoe ziet het begeleidingstraject voor beginnende leraren er uit?

“Het is belangrijk te weten in hoeverre een beginnend iemand begeleid wilt worden...” (directeur in het basisonderwijs)

“Zeer persoonlijk, op basis van je beginsituatie, wat je wel en niet weet. Niet iedereen wordt over dezelfde kam geschoren.” (beginnende leraar in het basisonderwijs)

“Ik weet niet precies wat de duur is van het begeleidingstraject.” (beginnende leraar in het deeltijds kunstonderwijs)

“Binnen het volwassenenonderwijs is de groep starters zo heterogeen dat ‘begeleiding op maat’ niet anders kan.” (begeleider in het volwassenenonderwijs)

“Aanvangsbegeleiding is uitgebreid tot permanent begeleiden door de coördinatoren en vastgelegd in het vademecum voor leerkrachten. Dit vademecum wordt jaarlijks bijgewerkt en is met veel zorg opgesteld om voor iedere (nieuwe) leerkracht een duidelijke leidraad te zijn.” (directeur in het volwassenenonderwijs)

“De begeleiding wordt afgestemd op de tekorten die worden vastgesteld.” (begeleider in het volwassenenonderwijs)

Iets meer dan de helft van de respondenten vindt dat het begeleidingstraject goed tot voldoende is uitgebouwd. Ongeveer 25 % van de respondenten vindt dat het traject onvoldoende of niet op maat van en in samenspraak met de beginnende leraar is uitgebouwd. Eén respondent op drie vindt dat het traject te weinig uit een minimum aantal groeps- en individuele bijeenkomsten bestaat en dat het traject niet voor iedereen op eenzelfde wijze verloopt.

De categorie n.v.t. komt hier in 15 % van de gevallen voor. De reden hiervoor is moeilijk in te schatten. Er zijn zeker niveaugebonden verschillen wat het gebruik van een trajectplan betreft. Verschillen in interpretatie van wat men onder een trajectplan verstaat, spelen eveneens mee. Waarschijnlijk antwoordden er ook beginnende leraren die slechts enkele maanden in dienst waren en daardoor deze items niet konden beoordelen. Het is trouwens deze laatste groep van respondenten die het gemiddelde sterk naar omhoog trekt (20 % tegen 6 % voor directies en 10 % voor begeleidende personeelsleden). Omwille van deze vaststelling namen we de vraag over trajectbegeleiding op in de diepte-interviews.

Feitelijke situatie

Iets meer dan 30 % van de beginnende leraren vindt de vraag over een traject dat loopt over meerdere jaren niet van toepassing. Dit heeft waarschijnlijk te maken met hun tijdelijk statuut of het feit dat ze dikwijls maar uitzicht hebben op één jaar of dat het hun eerste jaar is. Directies en begeleidende personeelsleden geven aan dat in 25 % van de gevallen er geen sprake is van een traject dat gespreid is over meerdere jaren.

Tot 40 % van de directies en begeleidende personeelsleden geeft aan dat het verloop van het traject niet gelijk is voor alle beginnende leraren. Toch percipiëren de nieuwe leraren dit veel minder (24 %).

Daarnaast geeft ongeveer 25 % van de directies en de begeleidende personeelsleden aan dat de begeleiding op maat en in samenspraak met de leraar onvoldoende tot niet voorkomt. Hier geeft één beginnende leraar op drie aan dat ze geen of onvoldoende begeleiding op maat krijgen. De helft van de beginnende leraren is wel tevreden over hun betrokkenheid bij de uitbouw van het traject.

De drie groepen van respondenten geven aan dat het traject onvoldoende voorziet in tussentijdse bijeenkomsten tijdens het schooljaar.

Wenselijke situatie

Item	Directie (n=153)	Begeleidend personeelslid (n=144)	Beginnende leraar (n=305)
4.1	23 %	18 %	17 %
4.2	9 %	7 %	12 %
4.3	55 %	55 %	60 %
4.4	13 %	20 %	10 %

Alle respondenten geven aan dat ze het wenselijk of belangrijk vinden dat een traject over meer dan één jaar loopt.

De beginnende leraren vinden het belangrijker dan de directies en de begeleidende personeelsleden dat het verloop voor iedereen hetzelfde is, maar tegelijkertijd hechten alle betrokkenen het meeste belang aan een begeleiding op maat en in samenspraak met de betrokken leraar.

Directies en vooral begeleidende personeelsleden vinden dat tussentijdse bijeenkomsten tijdens het schooljaar wenselijk zijn. De beginnende leraar vindt dit minder belangrijk.

2.2.5 Hoe verloopt de aanvangsbegeleiding?

“Ik kan terecht bij enkele collega’s. Echte vaste momenten zijn er niet, maar we spreken wel regelmatig over de praktijk en eventuele zorg of aandachtspunten.”

(beginnende leraar in het basisonderwijs)

“Dit (i.e. De begeleidende personeelsleden wonen lessen van de beginnende leraar bij) zou ik sterk overdreven vinden! Beginnende leraren hebben niet voor niets 3 jaar gestudeerd en hun diploma behaald. Volgens mij leer je nog het meeste uit eigen ervaringen en eigen reflectiemomenten.” (beginnende leraar in het basisonderwijs)

Bijna 60 % van alle respondenten geeft aan dat de aanvangsbegeleiding voldoende tot goed verloopt.

Een verrassend resultaat is dat iets meer dan de helft aangeeft dat nieuwe leraren effectief les volgen bij een ervaren collega en iets minder dan de helft van de begeleidende personeelsleden les volgt bij de nieuwe leraren.

De zelfreflectie bij beginnende leraren wordt minder als voldoende of goed gepercipieerd. Ongeveer 46 % van de respondenten geeft aan dat dit onvoldoende tot helemaal niet voorkomt.

Ongeveer 30 % geeft aan dat de beginnende leraar onvoldoende tot niet regelmatig bevraagd wordt over zijn ondersteuningsnoden en het begeleidingsaanbod zelf. Waarschijnlijk omdat dergelijke reflectiemomenten onvoldoende worden aangeboden of georganiseerd (35 %).

De meer formele functioneringsgesprekken worden door één leraar op drie als onvoldoende aangegeven en door één leraar op tien als onbestaande.

Feitelijke situatie

Beginnende leraren hospiteren blijkbaar meer bij ervaren collega’s (61 %) dan de directies zich er van bewust zijn (43 %). Bijna de helft van de begeleidende personeelsleden wonen regelmatig lessen bij van de beginnende leraren.

Er is een duidelijk verschil in perceptie als het gaat over het geregeld feedback geven aan beginnende leraren door het begeleidende personeelslid. Directies zijn er het meest van overtuigd dat dit goed verloopt (85 %). Begeleidende personeelsleden komen uit op 79 % en de leraren zelf vinden in 57 % van de gevallen dat ze voldoende feedback krijgen.

Dit wordt grotendeels onderbouwd door de volgende twee items waar gepeild wordt naar de mogelijkheden tot feedback die er geboden worden tijdens het schooljaar. Hier zien we dat ongeveer 42 % van de leraren vindt dat dit veel beter kan. Eén begeleider op drie deelt deze mening, maar slechts 20 % van de directies geeft aan dat het beter kan.

Ongeveer 77 % van de directies geeft aan dat ze functioneringsgesprekken houden met beginnende leraren terwijl 60 % van de begeleidende personeelsleden en beginnende leraren dit als voldoende of goed aangeven.

Wenselijke situatie

Item	Directie (n=153)	Begeleidend personeelslid (n=144)	Beginnende leraar (n=305)
5.1	14 %	13 %	24 %
5.2	10 %	11 %	5 %
5.3	7 %	16 %	7 %
5.4	17 %	17 %	29 %
5.5	14 %	17 %	15 %
5.6	9 %	11 %	10 %
5.7	29 %	15 %	11 %

Begeleidende personeelsleden en in mindere mate de directies hebben geen echt uitgesproken prioriteit. Directies hechten wel wat meer belang aan de functioneringsgesprekken, de begeleidende personeelsleden aan het regelmatig geven van en vragen naar feedback.

De leraren geven explicieter aan wat zij belangrijk vinden. Het bijwonen van lessen bij ervaren collega’s en het regelmatig krijgen van feedback van de begeleiders staan duidelijk hoog aangeschreven.

2.2.6 Hoe evalueer je de aanvangsbegeleiding?

“Dit (i.e. Evaluatie van de aanvangsbegeleiding) is nog een werkpunt voor de school.” (directeur in het basisonderwijs)

Aan de directies en de begeleidende personeelsleden werd gevraagd naar de evaluatie van het proces en de aanpak, de bijsturing en de effecten. De beginnende leraar werd enkel gevraagd naar zijn betrokkenheid bij de evaluatie.

Eén derde van de respondenten is niet echt tevreden over de evaluatie van de aanvangsbegeleiding. Ongeveer 60 % vindt wel dat bijsturingen op basis van reflectiemomenten goed tot voldoende verlopen. Iets meer dan 50 % is tevreden over de procesevaluatie en vindt ook dat de bereikte effecten voldoende geëvalueerd worden. Merkwaaardig is dat één respondent op tien aangeeft geen enkele vorm van evaluatie te kennen in zijn onderwijsinstelling.

Feitelijke situatie

Slechts 45 % van de begeleidende personeelsleden geeft aan dat de evaluatie van het proces goed tot voldoende is, tegenover 61 % van de directies. Bijna 14 % van de begeleidende personeelsleden geeft aan zelfs helemaal niet op de hoogte te zijn van dit soort formatieve evaluaties. Een gelijkaardig patroon vinden we terug bij de evaluatie van de effecten van de aanvangsbegeleiding. Opvallend is wel dat het percentage n.v.t. bij de begeleidende personeelsleden (gemiddeld 15 %) oploopt tot bijna één op vijf. Het is binnen de contouren van dit onderzoek moeilijk om uit te maken wat de oorzaak is. Worden de begeleidende personeelsleden niet betrokken bij dit soort evaluaties en weten ze er bijgevolg niets van?

Iets meer dan de helft van de leraren vindt dat ze voldoende betrokken worden bij de evaluatie van de aanvangsbegeleiding. Toch geeft 10 % aan dat ze helemaal niet betrokken worden. Ook hier is het percentage n.v.t. aanzienlijk (17 %). Dit kan hier enkel gelezen worden als de vaststelling dat ze er niets van weten. Dit is voor een deel van deze leraren logisch omdat ze op het tijdstip van de bevraging nog maar enkele maanden en alleszins nog geen volledig jaar in dienst waren.

Wenselijke situatie

Item	Directie (n=153)	Begeleidend personeelslid (n=144)
6.1	33 %	53 %
6.2	43 %	31 %
6.3	24 %	16 %

De directies hechten het meeste belang aan de evaluatie van het proces zelf terwijl de begeleidende personeelsleden vooral belang hechten aan het bijsturen tijdens het jaar op basis van reflectiemomenten. Opvallend is toch wel dat het effectief meten van de effecten bij beide groepen respondenten op de laatste plaats komt. Ze vinden de begeleiding tijdens het eerste jaar veel belangrijker dan de bereikte effecten.

2.3 De startcompetenties

“De antwoorden zijn een grootste gemene deler. Elke individuele leraar heeft zijn eigen beginsituatie.” (begeleider in het deeltijds kunst-onderwijs)

Uit de volledige set competenties van een beginnende leraar selecteerden we een aantal competenties op basis van volgende criteria:

- beperking van het aantal vragen van de totale enquête omwille van haalbaarheid en omvang
- competenties die rechtstreeks impact hebben op de onderwijspraktijk
- geen competenties die te complex zijn om na te gaan
- geen competenties die heel wat werkervaring veronderstellen.

We stelden de vraag: hoe bekwaam was de beginnende leraar bij de start van het schooljaar? ⁽¹⁾

Globaal gezien geeft 80 % van de respondenten aan dat het totale pakket geselecteerde competenties in sterke en voldoende mate aanwezig is bij de beginnende leraar.

Wanneer men de scores op de competenties afzonderlijk overloopt, zijn er duidelijke verschillen.

Eén respondent op vijf geeft aan dat 'het opzetten van een gepaste evaluatie', 'het beheren van een goed tijd- en klasmanagement' en 'het inbrengen van vernieuwende elementen in het klasgebeuren' nog onvoldoende aanwezig zijn.

Bij deze cluster van competenties is het opvallend dat bij 'het opzetten van een gepaste evaluatie' 10 % van de respondenten n.v.t. aangeeft. Dit percentage wordt vooral bepaald door de scores van de directies en de begeleidende personeelsleden. Dit zou kunnen betekenen dat zij hierover onvoldoende geïnformeerd zijn. Toch is dit een aspect dat gemakkelijk kan geëvalueerd worden via afgenomen testen en toetsen. We namen dit terug op als vraag bij de diepte-interviews.

Bij een tweede cluster van competenties schommelt het percentage 'onvoldoende' rond de 10 %. Deze competenties slaan deels op wat er effectief elke dag in de klas gebeurt zoals ondermeer 'het accuraat formuleren van lesdoelen op maat van de lerende', 'het gebruik van aangepaste werkvormen', 'het gepast inspelen op de zorgbehoefte van leerlingen'. Het andere deel slaat op aspecten die te maken hebben met 'communicatiestijl', 'samenwerking', 'ICT-vaardigheid', 'voor zichzelf opkomen' en 'zelfreflectie'.

Opvallend hierbij is het percentage n.v.t. (34 %) bij de competentie 'adequaat communiceren met ouders over het functioneren van het kind'. Dit kan betekenen dat beginnende leraren minder betrokken worden bij dit soort opdrachten tijdens hun eerste jaar. Dit wordt enigszins bevestigd door de beginnende leraren vermits 30 % van hen aangeeft dat dit voor hen niet van toepassing is. Dit valt nog meer op omdat de n.v.t.-categorie bij de beginnende leraren gemiddeld rond de 4 % ligt en deze competentie hierop de enige uitzondering vormt.

We moeten er wel aan denken dat de antwoorden voor het volwassenenonderwijs hier wellicht voor ruis zorgden aangezien men daar niet communiceert met ouders.

Bij een derde cluster van competenties blijven de percentages 'onvoldoende' of 'helemaal niet' elk onder de 5 %. Hieruit kunnen we afleiden dat deze vaardigheden globaal gezien voldoende aanwezig zijn bij de doorsnee beginnende leraar. Het gaat hier over 'het creëren van een positief leerklimaat', over 'het pedagogisch-didactisch handelen', over 'het beheersen van de leerinhoudelijke basiskennis en -vaardigheden', over 'het nakomen van teamgebonden afspraken' en over 'het zich flexibel opstellen binnen de organisatie'.

Feitelijke situatie

Over het totale pakket competenties heen zien we dat vooral beginnende leraren zichzelf zeer hoog inschatten. Twee nieuwe leraren op vijf (42 %) vinden dat ze het totale pakket in zeer sterke mate beheersen terwijl slechts 15 % van de directies en de begeleidende personeelsleden dat vindt. Het zijn vooral de begeleidende personeelsleden (20 %) die nogal veel n.v.t. invullen. De directies geven dit in 10 % van de gevallen aan en de beginnende leraren in bijna 5 % van de gevallen. Niveaugebonden verschillen in bekendheid en gebruik van deze startcompetenties vormen hier gedeeltelijk een verklaring.

De eerste cluster van competenties uit de globale analyse geeft duidelijke verschillen aan tussen de drie respondentengroepen. De competentie rond 'opzetten van een gepaste evaluatie' laat zien dat de directie (30 %) en de begeleiders (20 %) het bereik van deze competentie als onvoldoende inschatten. Bij de beginnende leraren is dit slechts 15 %. Hier zien we tevens dat 12 % van de directies en 23 % van de begeleidende personeelsleden n.v.t. ingeven. Zoals reeds vermeld, komen we hier in de kwalitatieve analyse uitvoerig op terug.

Eén vierde van de directies en begeleidende personeelsleden vindt dat 'het beheren van een goed tijd- en klasmanagement' en 'het inbrengen van vernieuwende elementen in de klas' onvoldoende beheerst wordt door beginnende leraren. Dit zijn ook de twee competenties waarvan bijna één op de vijf beginnende leraren aangeeft deze onvoldoende te beheersen.

De tweede cluster van competenties bestaat uit een deel dat het dagelijkse klasgebeuren behandelt en een deel dat aspecten van 'communicatie', 'samenwerking', 'ICT-vaardigheid' en 'assertiviteit' betreft.

Een deel van de begeleidende personeelsleden (14 %) geeft aan dat beginnende leraren onvoldoende accuraat hun lesdoelen formuleren op maat van de leerlingen. De beginnende leraren bevestigen dit grotendeels.

(1) In dit deel van het onderzoek gingen we op zoek naar een algemeen beeld van de startcompetenties van een beginnende leraar. Aan de hand van opmerkingen bij de online-enquête bleek echter dat enkele respondenten het moeilijk vonden één (gemiddelde) leraar voor ogen te houden bij het invullen van deze vraag.

Bijna alle beginnende leraren (97 %) vinden van zichzelf dat ze hun eigen functioneren voldoende in vraag stellen en bijsturen. Bij de begeleidende personeelsleden is dit 69 % en bij de directies 63 %. Bijna 17 % van de begeleidende personeelsleden duidt hier n.v.t. aan.

Iets meer beginnende leraren (11 %) dan begeleidende personeelsleden (8 %) en directies (6 %) vinden dat ze minder goed overleggen en samenwerken binnen het schoolteam.

Ongeveer 17 % van de beginnende leraren vindt dat ze onvoldoende assertief zijn binnen de school en de klas. De perceptie van directie (11 %) en begeleidende personeelsleden (14 %) sluit hier in iets mindere mate bij aan.

Wenselijke situatie

We vroegen aan de directies en de begeleidende personeelsleden om de drie meest belangrijke en de drie minst belangrijke competenties aan te geven.

We vroegen aan de beginnende leraren om de drie moeilijkst te realiseren competenties aan te geven alsook de drie gemakkelijkst te realiseren competenties.

Door deze resultaten met elkaar te confronteren, kunnen we verschillende conclusies trekken.

Wanneer bijvoorbeeld blijkt dat de directie een competentie zeer belangrijk vindt terwijl een beginnende leraar aangeeft dat hij er geen enkele moeilijkheid mee heeft om ze te realiseren, is er ogenschijnlijk niets aan de hand. Behalve wanneer beide partners verschillende criteria hanteren om deze competentie als gerealiseerd te beschouwen. Deze vaststelling kan er bijgevolg op wijzen dat de gehanteerde criteria zo snel mogelijk moeten uitgeklaard worden.

Als de directie daarentegen een competentie helemaal niet belangrijk vindt en de leraar vindt die competentie aarts moeilijk om te realiseren, is er wel een probleem. De directie zal waarschijnlijk geen signalen uitzenden naar de leraar of het probleem niet opnemen als het zich voordoet. Dan is de kans groot dat de beginnende leraar in de kou blijft staan. Zeker als ook de begeleidende personeelsleden de mening van de directie delen.

We hebben daarom een ranking opgemaakt op basis van de toegekende percentages 'moeilijk te realiseren' voor de beginnende leraren en 'meest belangrijk' voor de directies en begeleidende personeelsleden.

De top vijf van de moeilijkst realiseerbare competenties bij de beginnende leraar en de top vijf van de belangrijkste competenties van de directies en de begeleidende personeelsleden vind je terug in onderstaande tabel.

Item	Beginnende leraar (n= 305)	Directie (n=153)	Begeleidend personeelslid (n=144)
7.1	5	10	8
7.2	3	3	6
7.3	11	13	13
7.4	1	14	14
7.5	13	1	1
7.6	4	6	7
7.7	16	5	4
7.8	14	7	5
7.9	2	9	10
7.10	6	14	14
7.11	12	4	2
7.12	8	15	17
7.13	15	2	3
7.14	18	11	11
7.15	10	16	16
7.16	17	8	9
7.17	7	17	17
7.18	9	12	12

'Het opzetten van een aangepaste evaluatie' ⁽¹²⁾ vinden de beginnende leraren de moeilijkste competentie om te realiseren. Directies en begeleidende personeelsleden hechten er echter weinig of geen belang aan. Hier is het gevaar groot dat de leraar in de kou blijft staan. In het kwalitatieve luik gaan we hier verder op in.

Terwijl de beginnende leraar ook 'het realiseren van een goed tijd- en klasmanagement' als zeer moeilijk te realiseren beschouwt, vinden directie en begeleidende personeelsleden deze competentie niet zo belangrijk. Deze competentie vraagt dus ook extra aandacht en ondersteuning.

'Aangepaste werkvormen hanteren op maat van de leerlingen' is de derde moeilijkst te realiseren competentie voor de leraar. Gelukkig is dit ook een prioriteit van de directies en in iets mindere mate van de begeleidende personeelsleden.

'Het inspelen op de zorgvraag van de leerlingen' komt op vier voor de leraar, maar ook voor de directies en de begeleidende personeelsleden is deze competentie relatief belangrijk.

'Het kiezen van de lesdoelstellingen en ze accuraat formuleren op maat van de leerling' vinden leraren ook een moeilijke opdracht. Directies en begeleidende personeelsleden vinden dit minder belangrijk. Ook deze competentie vraagt dus extra aandacht.

'Het creëren van een positief leerklimaat' vinden directies en begeleidende personeelsleden het allerbelangrijkste. Leraren daarentegen vinden dat deze competentie zeer gemakkelijk te realiseren is. Dit zou dus geen probleem mogen vormen tenzij de beginnende leraren andere criteria gebruiken voor een goed leerklimaat dan de directies en begeleiders.

De directies vinden 'overleg en samenwerking met het schoolteam' de tweede belangrijkste competentie. Begeleidende personeelsleden sluiten zich hier bij aan. Beginnende leraren vinden dat echter vrij eenvoudig te realiseren. Hier zou er dus geen probleem mogen ontstaan.

Ook de competenties die bij de directies op de vierde en vijfde plaats komen, vinden de begeleidende personeelsleden ongeveer even belangrijk. Het gaat hier over 'het beheersen van de nodige basiskennis en -vaardigheden' en 'het in vraag stellen van zijn eigen functioneren en het bijsturen'. De beginnende leraren vinden deze competenties bijna het gemakkelijkst om te realiseren. De vraag is dus of beide groepen wel dezelfde criteria gebruiken.

3. Kwalitatieve analyse

3.1 Inleiding ⁽¹³⁾

Op basis van de resultaten van het kwantitatief onderzoek en aan de hand van een aantal criteria ⁽¹⁴⁾ selecteerden we de instellingen voor de diepte-interviews.

Dit leverde volgende steekproef van instellingen op voor het kwalitatieve luik van het onderzoek:

	BaO	BuBaO	SO	BuSO	CBE	DKO	VWO	CLB	Totaal
Instellingen	10	2	5	1	2	4	4	3	31

De onderwijsinspectie nam in 31 onderwijsinstellingen diepte-interviews af.

Tijdens het diepte-interview werden de directies, begeleidende personeelsleden en beginnende leraren eveneens bevraagd over zowel de aanvangsbegeleiding als de startcompetenties. Daarnaast was nog ruimte voor een rubriek varia, waar we enkele vragen bundelden naar aanleiding van de vele opmerkingen die we ontvingen bij de online-enquête.

Voor de vragen van het interview baseerden we ons op de tegenstellingen die we aantroffen bij de antwoorden op de online-enquête.

(12) Evaluatie is reeds in andere verslagen van de onderwijsinspectie een delicaat punt gebleken. Zie ook Onderwijsspiegel, schooljaar 2005-2006. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (Brussel, 2007).

(13) Tijdens de diepte-interviews viel het op dat een aantal respondenten weinig vertrouwd is met specifieke termen of begrippen zoals (start)competentie, pedagogisch-didactisch, hospiteren, aanvangsbegeleiding, zij-instromer... Dit is merkwaardig omdat de overheid in haar communicatie met het werkveld (zoals in decreten en omzendbrieven) deze termen of begrippen gebruikt.

(14) Zie 1.5 Het kwalitatieve deel: exploratie, context en interpretatie via diepte-interviews.

Elke respondent werd gevraagd of hij verwonderd was over de tegenstelling. Nadien vroegen we een persoonlijke stellingname van de directeur, het begeleidend personeelslid of de beginnende leraar. Deze persoonlijke visie konden zij vervolgens grondiger toelichten en verklaren. Ze kregen ook de kans om concrete suggesties voor verbetering te formuleren ⁽¹⁵⁾. De formulering van de stellingen en competenties was vrij complex en uitgebreid. Omwille van deze complexiteit en bij wijze van visuele ondersteuning kregen de respondenten - tijdens het stellen van elke vraag - ook een fiche waarop de betreffende stelling of startcompetentie uitgeschreven stond.

Per respondent turfden we de reacties over de geponeerde tegenstellingen. De analyse gebeurde zowel voor de geformuleerde vaststellingen bij de aanvangsbegeleiding als voor de geselecteerde startcompetenties. Bij de vragen uit de rubriek 'varia' die we voor de directie, de begeleider en de beginnende leraar afzonderlijk stelden, werd geen expliciete stellingname gevraagd. Er gebeurde hiervoor enkel een inhoudelijke analyse ⁽¹⁶⁾. Deze analyse is mee verwerkt in de analyse van de aanvangsbegeleiding en de analyse van de competenties.

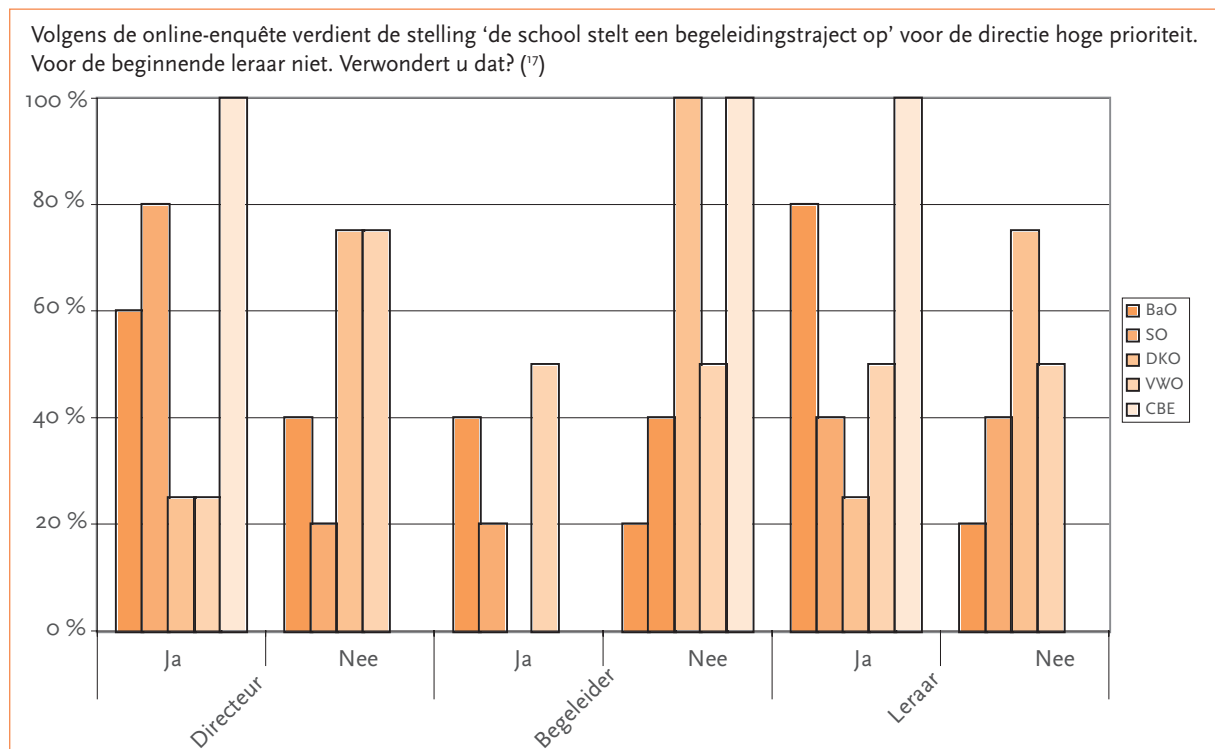
Op basis van het algemene overzicht stelden we een aantal niveauoverschrijdende tendensen vast. Enkel bij duidelijke verschillen tussen de onderwijsniveaus geven we een niveauspecifieke aanvulling. We brengen nog even in herinnering dat we hier enkel weergeven wat de respondenten ons vertelden.

3.2 De aanvangsbegeleiding

Uit de interviews blijkt dat de aanvangsbegeleiding van de beginnende leraar nog zeer divers ingevuld wordt. Zelfs met een optimale voorbereiding vanuit de lerarenopleiding blijft de overstap naar de onderwijspraktijk een moeilijke overgang. Een goede aanvangsbegeleiding omvat volgens de respondenten verschillende ondersteuningselementen.

De diversiteit binnen de aanvangsbegeleiding is toe te schrijven aan verschillende factoren. We kunnen volgende categorieën onderscheiden: algemene factoren, niveauspecifieke factoren, de centrum- of schoolspecifieke factoren en uiteraard een aantal factoren die aan de specifieke opdracht zijn verbonden.

3.2.1 De school stelt een begeleidingstraject op



(15) De vragen bij de tegenstellingen werden als volgt geformuleerd: Verwondert u dat? Hoe verklaart u dat? Hoe zou u dat aanpakken in uw school?

(16) Bijgevolg vindt u bij 3.2.5 en 3.2.6 geen grafiek.

(17) Wanneer de som van de antwoorden geen 100 % is, wil dit zeggen dat een aantal van de respondenten niet antwoordde met een uitgesproken ja of nee.

Algemene factoren

Het merendeel van de geïnterviewde directies en begeleidende personeelsleden vinden de aanvangsbegeleiding en het daaraan gekoppelde begeleidingstraject belangrijk voor de beginnende leraar. Wanneer we inzoomen op de onderwijsniveaus, stellen we evenwel een discrepantie vast tussen de resultaten van de online-enquête en de interviews. In tegenstelling tot de geponeerde stelling, stellen vooral directies deeltijds kunstonderwijs en volwassenenonderwijs dat ze een begeleidingstraject geen prioriteit vinden.

De invulling en de concretisering van de begrippen aanvangsbegeleiding en begeleidingstraject verschillen sterk. Vaak gebruiken scholen of centra deze begrippen aanvangsbegeleiding en begeleidingstraject als synoniemen, naast nog andere begrippen zoals trajectbegeleiding, ondersteuningstraject, coachen enzomeer. Sommige scholen of centra hanteren deze begrippen niet als dusdanig, maar voorzien wel in een doelgerichte ondersteuning. Een aantal instellingen geven aan dat ze niet over een begeleidingstraject beschikken en signaleren dat er nood is aan meer middelen om doelgerichte ondersteuning op een haalbare wijze te realiseren.

Een begeleidingstraject kan een diversiteit aan ondersteuningselementen bevatten zoals de expliciete toewijzing van een begeleider die de beginnende leraar coacht, het bieden van klasinterne en klasexterne ondersteuning door collega's, het organiseren van intervisie enzovoort. Algemeen stellen we vast dat de wijze waarop een school of een centrum deze werking formaliseert sterk verschilt. Soms blijft de begeleiding beperkt tot het aanreiken van naslagdocumenten of het houden van een éénmalig intakegesprek met de directeur. Eén enkele keer ontbreekt elke vorm van ondersteuning voor een beginnende leraar. In een aantal scholen of centra dat reeds geruime tijd beginnende leraren systematisch begeleidt, is er naast een algemeen begeleidingstraject ook een gepersonaliseerd begeleidingstraject op maat. In de meeste scholen of centra bestaat de begeleiding uit een aantal vaste elementen die aangereikt worden bij de instap van nieuwe teamleden en beginnende leraren. Scholen en centra ontwikkelen een onthaalbundel met schoolspecifieke informatie - een soort vademecum - waarin de leraar de essentiële afspraken en werkingselementen van de school kan terugvinden. Sommige scholen of centra werken een volledig standaardprogramma uit dat beginnende leraren, maar ook zij-instromers, moeten volgen. Naast dit vast programma organiseren sommige scholen of centra nog aanvullende begeleiding en ondersteuning op maat. Ze duiden hiervoor een peter of meter aan, die vaak volgens de eigen inzichten de nieuweling coacht. Een aantal scholen of centra beschikken over een uitgewerkt draaiboek of stappenplan dat door de begeleider en het team als referentiekader gebruikt wordt bij de instap van nieuwe teamleden. Een enkele school geeft aan dat er op het niveau van de scholengemeenschap een algemeen kader wordt uitgewerkt dat verder schoolspecifiek aangevuld moet worden.

Niveauspecifieke factoren

De niveauspecifieke onderwijskundige werking heeft een impact op de organisatie en de invulling van het begeleidingstraject. Binnen het leerplichtonderwijs leidt de klasgebonden opdracht in het basisonderwijs tot een andere invulling van het begeleidingstraject dan de vakgerichte opdracht in het secundair onderwijs. De ondersteuning in het basisonderwijs wordt veeleer toegewezen aan een ervaren leraar, in het secundair onderwijs biedt (een lid van) de vakgroep vakinhoudelijke ondersteuning. Het volwassenenonderwijs sluit sterk aan bij de aanpak van het secundair onderwijs. In het basisonderwijs gebeurt de pedagogisch-didactische ondersteuning zeer vaak door de parallelcollega of een collega uit een aansluitend leerjaar. In het secundair onderwijs is het begeleidend personeelslid verantwoordelijk voor de opvolging van de pedagogisch-didactische ondersteuning. De begeleiding blijft vaak beperkt tot deze personen wat maakt dat de beginnende leraren te weinig kunnen terugvallen op meerdere ervaren collega's.

Vooraf het deeltijds kunstonderwijs geeft aan dat de middelen ontoereikend zijn om zelfs in grote academies over een middenkader te beschikken waardoor het soms moeilijk haalbaar is om een gepaste begeleiding op poten te zetten. Ook de specifieke werking van het deeltijds kunstonderwijs bemoeilijkt het aanbieden van gepaste ondersteuning. De organisatie van diverse toonmomenten zoals tentoonstellingen en concerten is essentieel, maar arbeidsintensief waardoor soms te weinig tijd beschikbaar is voor een degelijke aanvangsbegeleiding. Een degelijke ondersteuning is noodzakelijk, maar dit vergt coördinatie en opvolging. De beginnende leraren zijn zeer verschillend zowel in leeftijd als in artistieke en sociale achtergrond. Een vast begeleidingstraject wordt soms als te sturend ervaren. Men wil de eigenheid en de persoonlijke visie van alle teamleden zoveel mogelijk vrijwaren. Binnen deze onderwijsvorm opteert men eerder voor een geïndividualiseerd begeleidingstraject dat indien mogelijk door een groep collega's opgenomen wordt. Dit is ook afhankelijk van de studierichting of het instrument. De begeleider biedt daar waar mogelijk een antwoord op de veelheid aan praktische vragen en noden van beginnende leraren.

De ondervraagde centra voor basiseducatie werven doorgaans zeer gericht nieuwe leraren aan, vermits de specificiteit van de doelgroep een afgestemd lerarenprofiel vraagt. Deze centra hebben een ruime ervaring in de systematische uitbouw van een begeleidingstraject dat soms op verschillende niveaus georganiseerd wordt zoals de toewijzing van een peter of meter, de ondersteuning door een deelteam of het organiseren van duo-educatieve opdrachten.

Beginnende leraren die vanuit de hogeschool rechtstreeks doorstromen naar het buitengewoon onderwijs klagen over de moeilijke overgang van de opleiding naar de onderwijspraktijk. Zij vinden dat de basiscompetenties van een beginnende leraar vooral voor het regulier onderwijs een goed referentiekader bieden. De verschillende en soms zeer complexe zorgvragen van de leerlingenpopulatie van het buitengewoon onderwijs leiden tot een sterk uiteenlopende werking in deze scholen. Teams zijn heel divers en onder meer samengesteld uit paramedici (logopedisten, kinesisten of ergotherapeuten), medisch, sociaal, psychologisch en orthopedagogisch personeel. Dat leidt tot een specifiek taalgebruik, vaak een noodzakelijk vakjargon dat voor een beginnende leraar nieuw en onbekend is. De handelingsgerichte aanpak, het formuleren van zorgvragen en de concretisering van handelingsplannen om onderwijs op maat te realiseren, betekenen voor een beginnende leraar vaak een cultuurshock. Dit wordt nog versterkt door het feit dat de concretisering van het onderwijsaanbod hier niet gebeurt op basis van onderwijsleerpakketten die op schoolniveau zijn vastgelegd. Teamgericht werken en overleg zijn hier - meer dan elders - noodzakelijk om het realiseren van een passend onderwijsleeraanbod op maat van de leerlingen mogelijk te maken. Daarom is begeleiding en ondersteuning van beginnende leraren in het buitengewoon onderwijs meer nodig dan in het reguliere onderwijs.

School- of centrumspecifieke factoren

Verschillende criteria spelen een rol bij het opzetten van een begeleidingstraject. De schaalgrootte heeft een belangrijke impact op de mogelijkheden waarover de scholen of centra beschikken om een begeleidingstraject op te zetten. Het beschikken over een middenkader biedt de mogelijkheid om een begeleider aan te stellen of te investeren in bijkomende uren. Dit blijft echter ook afhankelijk van de schoolprioriteiten en het gevoerde personeelsbeleid. Onder meer in het basisonderwijs heeft de grootte van de school een aanzienlijke impact op de organisatie en de invulling van de ondersteuning van beginnende leraren. Voor kleinere scholen ligt het zorgen voor gepaste ondersteuningsstructuren immers minder voor de hand dan voor grote scholen. Beginnende leraren uit het deeltijds kunstonderwijs geven aan dat de ondersteuning binnen een klein team vlot verloopt. Bij een groot team is het soms onduidelijk wie welke taak op zich neemt en is er meer transparantie nodig. In het buitengewoon onderwijs zoeken scholen naar de gepaste ondersteuning en groeperen die vaak volgens de specifieke werking van een afdeling (bijvoorbeeld kinderen met ASS-problematiek of specifieke leerproblemen) of opleiding (bijvoorbeeld verzorging). Naast algemene informatie die in groep gegeven wordt, krijgen de beginnende leraren coaching door een vaste leraar om de veelheid aan informatie te kanaliseren en haalbaar te maken.

De mate waarin de scholen of centra investeren in de opvang van beginnende leraren hangt vaak samen met de duur van de opdracht van de beginnende leraar. Het opvangen van leraren voor korte vervangingen en interims verschilt van de ondersteuning voor langdurige vervangingen of aanstellingen van een jaar of meer.

In de scholen en centra die aanvangsbegeleiding organiseren, krijgen de meeste nieuwkomers (zoals zij-instromers en gereffecteerden) ondersteuning. Interimarissen voor een langdurende vervanging kunnen doorgaans op ondersteuning rekenen, maar beginnende leraren in kortlopende interim-opdrachten worden niet begeleid. Veel directies wijten dit ondermeer aan het feit dat ze te weinig middelen hebben om stagiairs en beginnende leraren te ondersteunen. De gesprekken met begeleiders bevestigen bovengenoemde vaststelling: de meeste begeleidende personeelsleden voelen zich overvraagd en hebben onvoldoende tijd om ook nog starters in kortlopende interims te begeleiden. De huidige regelgeving is volgens een aantal directeurs onvoldoende adequaat omdat het aantal uren voor begeleiding bepaald wordt door het aantal stagiairs die de school ontvangt en niet door het aantal beginnende leraren. Bovendien ontbreken er in de hogescholen en opleidingscentra sluitende criteria voor de telling van het aantal toe te wijzen stagiairs. Een aanpassing van de regelgeving zou - aldus deze respondenten - kunnen leiden tot een meer effectieve besteding van de middelen.

De inhoudelijke verschillen in begeleiding kunnen eveneens toegeschreven worden aan de grootte van de scholen of centra. In kleine scholen of centra verloopt de doorstroming van de informatie veeleer informeel,

terwijl grote scholen en centra zich genoodzaakt voelen om een vast draaiboek uit te werken voor beginnende leraren en andere nieuwe teamleden. Grote scholen en centra hebben vaker te maken met wisselingen binnen het team en de instroom van nieuwe leraren. Hierdoor ervaren zij meer de noodzaak om te kunnen beschikken over een vastgelegd stappenplan.

De uitwerking van een begeleidingstraject in een uitgewerkt stappenplan is in de meeste scholen of centra onbestaande of vrij recent systematisch uitgewerkt. De interviews geven wel aan dat het secundair onderwijs hierop een uitzondering vormt. Zo blijkt dat alle ondervraagde secundaire scholen beschikken over een gestructureerd begeleidingstraject. Sommige scholen of centra opteren doelbewust niet voor een formeel vastgelegd stappenplan. Ze willen voldoende flexibiliteit behouden om in voldoende begeleiding op maat te kunnen voorzien.

Andere scholen of centra organiseren naast een vast begeleidingstraject met een aantal vaste elementen ook begeleiding op maat van de beginnende leraar of laten ruimte voor een meer vraaggestuurde ondersteuning. Sommige scholen of centra vinden de opvang van beginnende leraren in de loop van het schooljaar moeilijk omdat het organisatorisch niet steeds haalbaar is om te werken met een aangepast begeleidingstraject.

In alle onderwijsniveaus vinden we begeleidende personeelsleden die de vertrouwenspersoon en het aanspreekpunt zijn voor de beginnende leraar. Daarnaast kan een beginnende leraar eveneens een beroep doen op andere teamleden zoals de parallelcollega's, de vakcollega, de zorgcoördinator, de graadcoördinator of de directie. In een aantal basisscholen neemt de directeur traditiegetrouw de taak van begeleider op zich. Dat kan aanleiding geven tot een mogelijk spanningsveld tussen de rollen van vertrouwenspersoon, coach en evaluator.

De ligging van een school of centrum beïnvloedt de begeleiding. Scholen of centra met een grootstedelijke problematiek en scholen voor buitengewoon onderwijs wijzen op de noodzaak aan specifieke ondersteuning voor de beginnende leraren om vroegtijdig afhaken of ontmoediging te voorkomen. Naast het zoeken naar de gepaste inhoudelijke invulling van de opdracht maakt het handhaven van een goed klasmanagement en het aanreiken van gepaste opvang en begeleiding voor leerlingen met uiteenlopende sociale problemen, onderwijzen complexer. De bereidheid van de beginnende leraar om met deze complexe problematiek te leren omgaan, is hiervoor een belangrijke voorwaarde. Voldoende ondersteuning bieden binnen deze problematische onderwijscontexten ervaren deze scholen als een noodzaak.

De leerlingenkenmerken hebben eveneens een impact op de invulling van het begeleidingstraject. Scholen voor buitengewoon onderwijs en centra voor basiseducatie hebben als opdracht om op de zorgvraag van leerlingen of cursisten in te spelen. Beginnende leraren beschikken vanuit de opleiding niet steeds over de noodzakelijke competenties om voldoende zicht te hebben op de zorgvragen, laat staan om er op een adequate wijze te kunnen inspelen.

De invulling van het begeleidingstraject is de verantwoordelijkheid van een groep binnen het team. Diverse begeleidende personeelsleden geven aan dat ondersteuning geen eenmanszaak is. Binnen het overleg en de school of het centrum als 'lerende organisatie' krijgt iedereen een specifieke rol toebedeeld. Hierbij is het wel essentieel dat de toewijzing van de taken voldoende transparant verloopt, met name wie doet wat en wie is waarvoor verantwoordelijk.

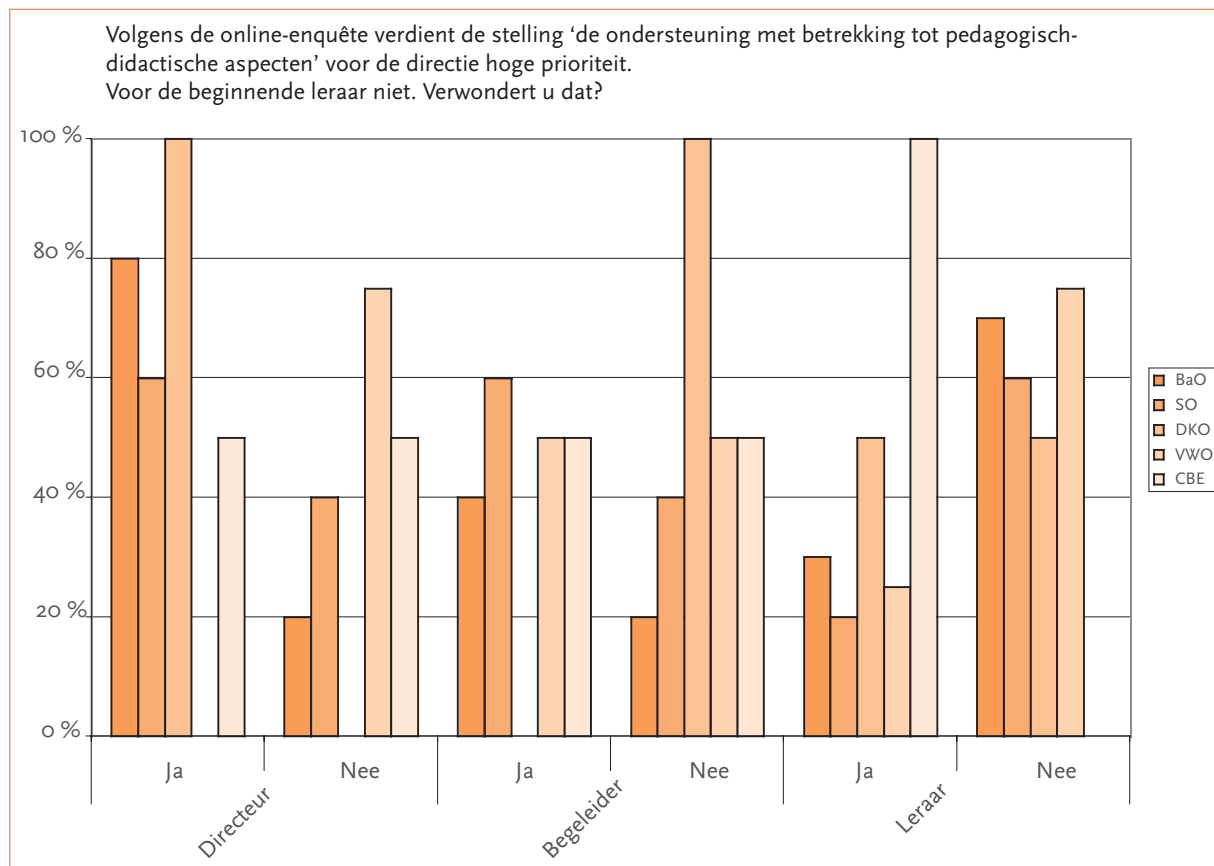
Opdrachtsgebonden factoren

Bij de invulling van een begeleidingstraject spelen uiteraard een aantal factoren een rol die gebonden zijn aan de opdracht. Zowel directies als begeleidende personeelsleden hebben het gevoel dat sommige beginnende leraren zich weinig aangesproken voelen door een begeleidingstraject dat door de school opgelegd wordt. De meeste beginnende leraren voelen zich na de lerarenopleiding voldoende competent om de uitdaging aan te gaan. Vanuit de recente ervaringen binnen de lerarenopleiding beschouwen sommige beginnende leraren een begeleidingstraject nog te veel als externe controle en nog te weinig als hulpmiddel om professioneel te groeien. Andere beginnende leraren vrezen dat een begeleidingstraject voor extra taaklast kan zorgen. Veel directeurs en begeleiders wijzen erop dat sommige beginnende leraren vanuit hun beperkte praktijkervaring tijdens de stageperiode nog onvoldoende zicht hebben op de invulling van een onderwijsopdracht. Het merendeel van de bevraagde beginnende leraren geeft aan dat ze nood hebben aan aanvangsbegeleiding.

Ze ervaren de huidige invulling niet steeds als even optimaal. Soms vinden zij de begeleiding nog te eenzijdig theoretisch en te weinig op maat van de ervaren noden in de onderwijspraktijk. Ze hebben nood aan vol-

doende ingroei-tijd. Bijkomende vraaggestuurde ondersteuning biedt ontwikkelingsmogelijkheden voor de beginnende leraren. De meeste leraren hebben nood aan een vast aanspreekpunt binnen het team, in vele gevallen de begeleider. Uiteraard is een goed contact tussen het begeleidend personeelslid en de beginnende leraar een voorwaarde om een vertrouwensrelatie te kunnen uitbouwen. Bij de aanstelling van een begeleider houden scholen zowel rekening met de ervaring en de competenties van deze teamleden als de sociale en relationele vaardigheden waarover zij beschikken. Sommige beginnende leraren ervaren een drempel om zelf de stap naar de directeur te zetten. Anderen willen de directeur niet storen met, naar hun aanvoelen, soms banale dagdagelijkse problemen. In sommige scholen is de directeur weinig bereikbaar door de veelheid aan andere taken eigen aan de functie. Het organiseren van vraaggestuurde ondersteuning van de begeleider biedt de mogelijkheid om werkpunten of problemen op een minder bedreigende wijze te bespreken.

3.2.2 De ondersteuning met betrekking tot pedagogisch-didactische aspecten



De tegenstelling die er op dit vlak bestaat tussen directies en begeleidende personeelsleden enerzijds en beginnende leraren anderzijds is terug te brengen tot een verschillende invulling van het begrip 'pedagogisch-didactisch'. Directies en begeleiders doen dit in de eerste plaats vanuit hun jarenlange ervaring die resulteert in de wetenschap dat de pedagogisch-didactische aspecten van de onderwijstaak veel ruimer zijn dan louter en alleen lesgeven. Naast een hoofdopdracht heeft elke leraar nog heel wat bijkomende opdrachten. Sommige van deze opdrachten zijn wel rechtstreeks gerelateerd aan het lesgeven, andere staan hier totaal los van. Beginnende leraren daarentegen zijn sterk gefocust op het klasniveau en beperken het pedagogisch-didactische vrijwel uitsluitend tot het lesgeven. Door een gebrek aan ervaring weten ze niet wat er effectief nog allemaal bij de onderwijstaak komt kijken. Ook vanuit de lerarenopleiding zijn ze hier onvoldoende op voorbereid. In de interviews geven de beginnende leraren aan dat tijdens de opleiding de focus vrijwel uitsluitend en eenzijdig ligt op het lesgeven binnen een klassetting. Uiterst zelden worden leraren tijdens de opleiding erop gewezen dat de klas, de groep waaraan ze lesgeven slechts een onderdeel is van een groter geheel en dat net hierdoor het beroep van leraar veel meer is dan louter en alleen lesgeven. Dit leidt ertoe dat beginnende leraren sterk gericht zijn op datgene wat zich afspeelt op micro- of groepsniveau en veel minder of niet op meso-

of schoolniveau. Eens gestart in de dagelijkse praktijk is dit laatste voor beginnende leraren - noodgedwongen - slechts van secundair belang. Zowel directeurs als begeleiders wijzen erop dat beginnende leraren door de enge begripsinvulling zichzelf op pedagogisch-didactisch vlak overschatten en vrij snel de nood aan ondersteuning voelen. Hun eerste bekommernis is het hoofd boven water houden binnen de veelheid van taken en opdrachten die op hen afkomen. Verscheidene directeurs en begeleidende personeelsleden spreken in dit verband van een 'overlevingsstrategie' bij beginnende leraren. Door een gebrek aan ervaring zijn beginnende leraren bij aanvang van hun loopbaan vrijwel niet in staat om hun aandacht ook te richten op datgene wat er zich nog allemaal buiten de klas en in de school afspeelt. Dit wordt bovendien in de hand gewerkt doordat ze nog te veel zijn opgeleid als einzelgängers en te weinig als teamspelers.

De analyse van de interviews bevestigt wat in de online-enquête naar voren komt, met name dat beginnende leraren pedagogisch-didactische ondersteuning niet als prioritair ervaren. Dit betekent evenwel niet dat beginnende leraren de pedagogisch-didactische aspecten van hun onderwijsopdracht niet belangrijk zouden vinden. Op basis van wat ze echter uit hun opleiding aan theorie en vakinhoudelijke kennis meekregen, vinden ze van zichzelf dat ze op dit vlak sterk genoeg in hun schoenen (zouden moeten) staan om zelfstandig aan de slag te gaan. Het feit dat ze in vele gevallen gebruik kunnen maken van onderwijsleerpakketten en leerboeken versterkt dit idee. De meeste beginnende leraren zien om deze redenen dan ook geen meerwaarde in een pedagogisch-didactische ondersteuning en zijn overtuigd van de degelijkheid van de genoten opleiding. Deze overtuiging maakt dat ze zich voor de uitoefening van hun lesopdracht zelfzeker voelen en dat ze zelfbewust aan hun carrière beginnen. Toch zeggen verscheidene beginnende leraren dat ze het zuivere pedagogisch-didactische aspect van hun onderwijsopdracht aanvankelijk te licht inschatten. De bagage vanuit de opleiding leek in een aantal situaties dan toch niet toereikend te zijn. Beginnende leraren die deze ervaring hadden, benadrukken het belang van een begeleider of collega's waarbij ze terecht kunnen met hun vragen en problemen. Meer uitgesproken dan dit bij de beginnende leraren het geval is, stellen ook directies en begeleiders een discrepantie vast tussen het geleerde in de lerarenopleiding en de noden in de onderwijspraktijk. Vanuit deze optiek vinden zij een pedagogisch-didactische ondersteuning van een beginnende leraar net wel prioritair. Toch zijn er directies die hieromtrent enige terughoudendheid aan de dag leggen, omdat ze menen dat het bieden van pedagogisch-didactische ondersteuning vrij betuttelend overkomt en het zelfvertrouwen van de beginnende leraar ondermijnt. Beginnende leraren willen immers, na de opleiding en de stages, zelfstandig aan de slag gaan. Begeleiders pleiten op dit vlak voor een meer op maat gesneden begeleiding en ondersteuning, omdat zij toch grote verschillen ervaren tussen beginnende leraren.

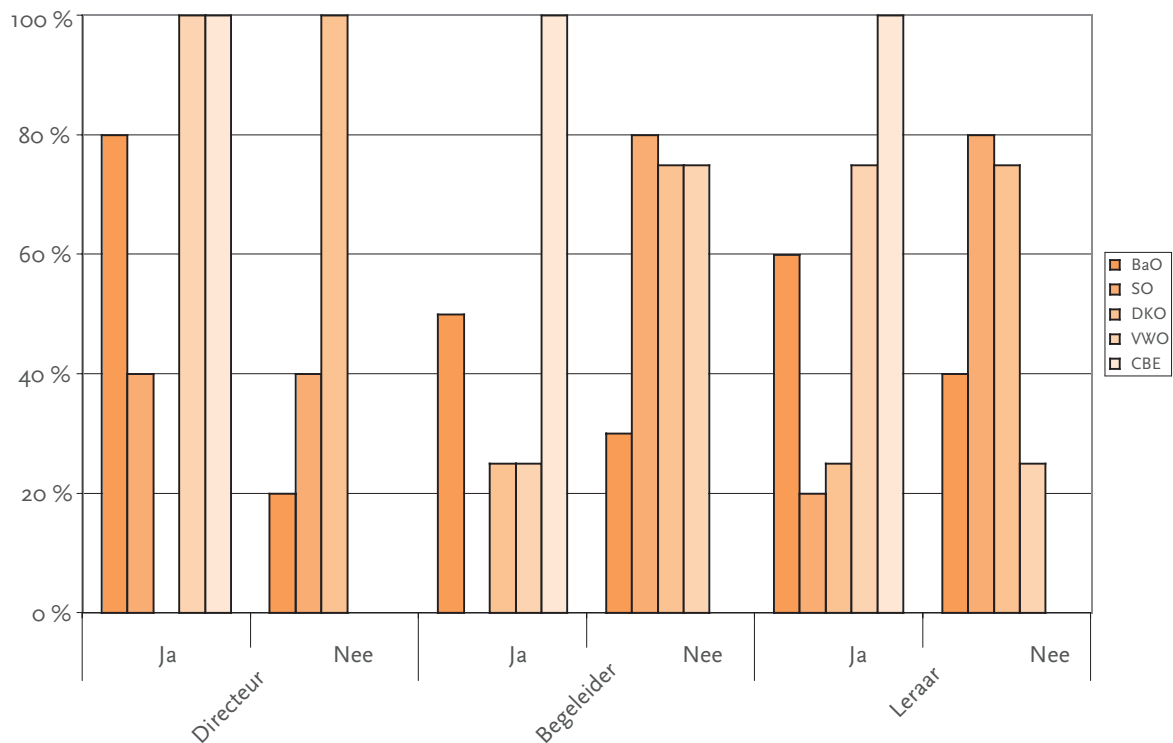
Bij de start van de professionele loopbaan en op het moment dat beginnende leraren daadwerkelijk kennis maken met de concrete praktijk primeren voor hen vooral praktisch-organisatorische zaken. Er zijn met andere woorden andere aspecten dan de pedagogisch-didactische waarbij beginnende leraren ondersteuning verwachten. Zo zeggen ze vooral nood te hebben aan concrete hulp bij het managen van een klas, het inspelen op onaangepast of onverwacht gedrag van leerlingen, het opstellen van planningsdocumenten, het concretiseren van het zorgbeleid enzovoort. Deze aspecten blijken voor beginnende leraren veel minder evident te zijn waardoor ze zich op dit vlak veel onzekerder voelen. De beginnende leraren waarmee we spraken, menen dat dit komt doordat deze aspecten van de opdracht als leraar veel minder aandacht krijgen tijdens de opleiding.

3.2.3 Hospiteren bij een ervaren collega

“Een beginnende leraar staat zelf voor een klas, dus hospiteren bij een ervaren collega is organisatorisch zeer moeilijk!” (begeleider in een basisschool)

De analyse van de interviews toont aan dat directies en beginnende leraren elk een zeer uitgesproken, maar tegengestelde mening hebben over hospiteren. Deze meningen sluiten duidelijk aan bij de resultaten van de online-enquête. Directies vinden het bieden van de mogelijkheid om te hospiteren geen prioriteit, maar het is zeer de vraag of dit betekent dat ze dit geen geschikte vorm van ondersteuning vinden. Ze halen immers vooral praktisch-organisatorische en intermenselijke moeilijkheden aan die de organisatie van hospiteerbeurten in de weg zouden staan. Veel in dit verband heeft te maken met de gangbare tradities en culturen in het onderwijsveld. Leren van elkaar door bij elkaar op bezoek te gaan tijdens de uitoefening van het werk is vooralsnog geen evidentie.

Volgens de online-enquête verdient de stelling ‘hospiteren bij een ervaren collega’ voor de beginnende leraar prioriteit. Voor de directie niet. Verwondert u dat?

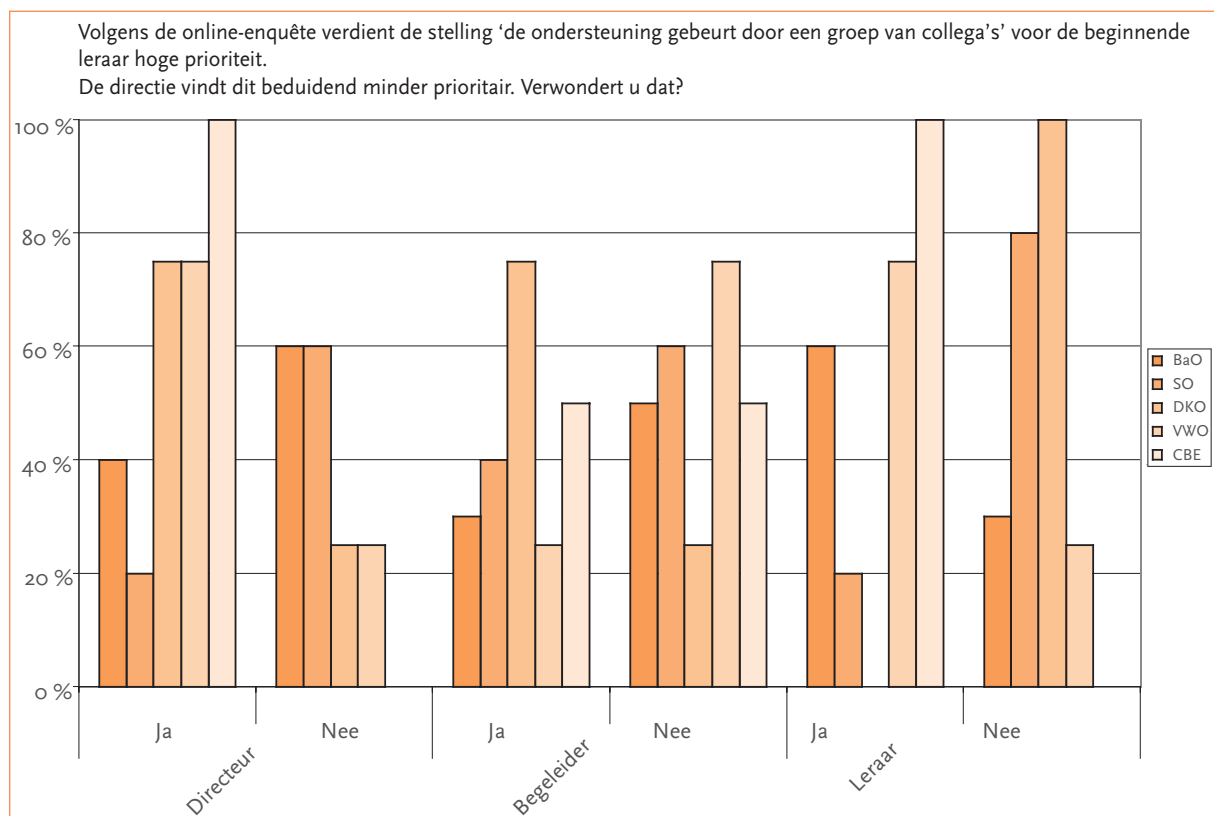


Nogal wat directies en begeleidende personeelsleden zijn de mening toegedaan dat de meeste leraren veeleer terughoudend zijn tegenover het hospiteren als vorm van professionalisering. Uitgaande van de gesprekken met de directeurs blijkt de eilandencultuur in het onderwijs toch nog redelijk groot te zijn. Of dit in de praktijk ook effectief zo is en of leraren met ervaring liever geen pottenkijkers in hun klas willen, gingen we in dit onderzoek niet na. Feit is wel dat hospiteren enkel mogelijk is in een sfeer van openheid en vertrouwen waarbij de leraar die hospiteert dit doet vanuit de ingesteldheid om iets te leren en niet om het lesgeven van de collega te beoordelen. De fysieke aanwezigheid van een collega die toekijkt kan voor de leraar met ervaring bij het ontbreken van dit vertrouwen inderdaad bedreigend overkomen. Toch blijkt, vooral volgens de directeurs van het basisonderwijs, het hospiteren de laatste jaren steeds meer en meer ingang te vinden als professionaliseringsvorm en dit niet alleen voor beginnende leraren, maar ook voor teamleden met ervaring. Bovendien zijn vrijwel alle directeurs en begeleidende personeelsleden het er over eens dat niet elke leraar met ervaring een geschikt rolmodel is voor de beginnende leraar: hospiteren kan mogelijks leiden tot het overnemen van modellen, werkwijzen en aanpakstrategieën die niet zomaar overdraagbaar zijn of minder geschikt zijn. Een ander, maar vooral organisatorisch probleem dat hospiteren bemoeilijkt, is - vooral in het basisonderwijs - de vervanging van de beginnende leraar op het moment van de hospiteerbeurt. In plaats daarvan zien sommige directeurs meer heil in alternatieven zoals klasdoorbrekend samenwerken, ‘sharing’ (ervaringen met elkaar

uitwisselen), problemen op personeelsvergaderingen bespreekbaar stellen, intervisie enzovoort. Daarnaast zijn enkele directies de mening toegedaan dat een beginnende leraar eerst zelf de nodige ervaring moet opdoen in de eigen klas om pas in een latere fase bij een collega met veel onderwijservaring gericht te gaan kijken. De beginnende leraar moet met andere woorden eerst zijn eigen weg vinden in het onderwijs.

De houding van beginnende leraren ten opzichte van hospiteren staat bijna haaks op die van de directies en begeleidende personeelsleden. De meeste van de ondervraagde beginnende leraren vinden hospiteren een belangrijke vorm van ondersteuning, omdat ze op die manier kunnen profiteren van de expertise van ervaren collega's. Ze zien het als een verrijkende aanvulling op hun opleiding. Tegelijkertijd beseffen ze dat het geen evidentie is om zomaar bij een collega een les bij te wonen en dat de schoolcultuur op dit vlak een sterk bepalende factor is. Een probleem dat beginnende leraren en begeleiders aanhalen bij het hospiteren is dat ook deze activiteit moet worden aangeleerd. Het is niet voldoende om achteraan in de klas plaats te nemen en de boel gade te slaan. Doelgericht leren observeren blijkt in de opleiding weinig aandacht te krijgen. Leraren in opleiding krijgen wel de mogelijkheden en de tijd om ervaren leraars te observeren, maar er wordt hen nauwelijks of niet geleerd hoe ze dit moeten doen. Een ander probleem met betrekking tot het hospiteren is dat directeurs en begeleiders er vanuit gaan dat een beginnende leraar hulp vraagt als die daar nood aan heeft, maar ook dit blijkt geen evidentie te zijn. Het is niet vanzelfsprekend om als beginnende leraar bij een ervaren collega aan te kloppen met een vraag om uitleg. De beginnende leraar stelt zich hierdoor kwetsbaar op, maar kent tegelijkertijd onvoldoende zijn collega's om te kunnen inschatten hoe zij zullen reageren op zijn vraag.

3.2.4 De ondersteuning gebeurt door een groep van collega's



Hoewel het voor de organisatie van het begeleidingstraject veel praktischer is om met één begeleider te werken, zeggen de beginnende leraren meer baat te hebben bij ondersteuning door een groep van collega's. Een groep maakt de inburgering in het korps eenvoudiger en biedt het voordeel dat je kunt kiezen aan wie je hulp vraagt. Beginnende leraren zien hun begeleider veeleer als coördinator van hun begeleiding, maar zouden het als een verarming ervaren mocht de ondersteuning enkel en alleen van de begeleider komen. Directies vinden de ondersteuning vanuit de groep zeker zo belangrijk, maar ervaren het niettemin als minder prioritair omwille van organisatorische redenen.

Vrijwel alle respondenten getuigen van het feit dat de toewijzing van een begeleider niet betekent dat de beginnende leraren niet bij andere collega's te rade kunnen gaan. Bovendien stimuleren de begeleidende personeelsleden het contact met andere collega's. Veel is afhankelijk van het soort vragen of problemen waarmee beginnende leraren te maken krijgen. Met een vraag over het zorgbeleid gaan ze naar de zorgcoördinator. Met specifieke vragen over hun leerjaar of vak trekken ze naar een parallel- of vakcollega. Meer schoolorganisatorische vragen stellen ze aan hun begeleider enzovoort.

“Dit (i.e. Er bestaat een functiebeschrijving voor de begeleidende personeelsleden) krijgt prioriteit omdat het een werkpunt is. We gaan een functiebeschrijving maken.” (directeur in een centrum voor basiseducatie)

“Een degelijke functiebeschrijving is iets wat reeds jaren bestaat in de privésector, dus waarom niet in het onderwijs?” (begeleider in het volwassenenonderwijs)

“De functiebeschrijving is reeds gemaakt, maar moet nog doorgegeven worden aan de leerkrachten. We hebben een datum vastgelegd om dit te bespreken.” (directeur in het volwassenenonderwijs)

3.2.5 Werken met een functiebeschrijving of competentieprofiel

De opmerkingen bij de online-enquête liepen erg uiteen, maar na analyse van de interviews blijkt de verscheidenheid niet zo groot te zijn en geven vrijwel alle respondenten aan dat er binnen hun huidige begeleidingssysteem nog geen functiebeschrijving of competentieprofiel bestaat. In een aantal gevallen is men hier wel mee bezig, maar wordt de beschrijving of het profiel nog niet in de praktijk gebruikt.

Begeleidende personeelsleden achten zo'n functiebeschrijving of competentieprofiel belangrijk en noodzakelijk om voldoende transparantie te garanderen in hun opdracht als begeleider en om van deze opdracht een gedeelde verantwoordelijkheid te maken. Hiervoor vinden ze het uitermate belangrijk dat de functiebeschrijving duidelijk gecommuniceerd wordt naar alle teamleden. Dit moet resulteren in een afbakening van de opdracht waardoor het voor alle betrokkenen duidelijk is wat de taak van de begeleider wel en niet inhoudt.

Enkele scholen of scholengemeenschappen kunnen reeds een aanzet tot functiebeschrijving of een taakbeschrijving voorleggen. Een aantal scholen werkt in eigen beheer of in samenspraak met de scholen van de scholengemeenschap aan de ontwikkeling van een functiebeschrijving. Enkele respondenten geven toe dat de bestaande functiebeschrijvingen nog te weinig specifiek zijn en verder moeten verfijnd worden. Voorts zijn sommige begeleidende personeelsleden naast hun opdracht van begeleider van beginnende leraren, ook belast met coördinerende taken zodat ze reeds ervaring hebben met het coachen van personeelsleden.

3.2.6 Ondersteuning door de scholengemeenschap of pedagogische begeleidingsdienst

De geïnterviewde respondenten zeggen vrijwel unaniem dat er vanuit de scholengemeenschap geen ondersteuning is voorzien voor beginnende leraren. In een enkele situatie zijn hieromtrent wel aanzetten maar voorlopig blijven de scholengemeenschappen vooral met specifieke beleidsmaatregelen bezig.

Sommige respondenten getuigen van het feit dat er vanuit hun pedagogische begeleiding vraaggestuurde initiatieven zijn ten gunste van beginnende leraren en begeleiders.

Zowel directies als begeleidende personeelsleden wijzen op de nood aan een specifieke opleiding en aan professionalisering. De scholen en centra hanteren evenwel een verscheiden aanpak om deze noden te lenigen. Een aantal begeleiders volgt momenteel een mentorenopleiding of heeft er één gevolgd. Daarnaast signaleren verschillende respondenten dat er geen mentorenopleidingen bestaan (onder meer voor de basiseducatie en het volwassenenonderwijs), dat ze nog op zoek

“De kansen tot nascholing in verband met coaching en mentorschap zijn momenteel nog te miniem en ook te kostelijk. Een nog betere invulling of aanbod in verband met nascholing is wenselijk.” (directeur van een basisschool)

“De taken en de aanpak van de aanvangsbegeleiding zijn op dit moment het werkpunt van onze scholengemeenschap.”

(directeur in het basisonderwijs)

“Binnen onze scholengemeenschap wordt momenteel een stappenplan voor aanvangsbegeleiding uitgewerkt en deels reeds gebruikt. Het is de bedoeling om beginnende leraren binnen de scholengemeenschap gelijkgericht te begeleiden.”

(directeur in het basisonderwijs)

“In onze school worden de beginnende leraren in hoofdzaak ondersteund door een pedagogische begeleider.” (directeur in het secundair onderwijs)

“Met externe begeleider bedoel ik op de eerste plaats de pedagogische begeleiders, die over het algemeen een zeer goede ondersteuning bieden.” (directeur in het secundair onderwijs)

zijn naar een specifieke opleiding of dat de opleidingen volzet zijn. Hoewel enkele universiteiten en hogescholen specifieke opleidingen aanbieden, is het opleidingsaanbod op dit ogenblik blijkbaar te gering of onvoldoende bekend in het werkveld.

In het kader van de professionalisering van begeleiders doen een aantal scholen en centra een beroep op de eigen expertise en op deze van de scholengemeenschap (het leerplichtonderwijs), op pedagogische begeleidingsdiensten en op samenwerkingsverbanden met lerarenopleidingen.

Sommige scholengemeenschappen bieden geen enkele ondersteuning terwijl andere afspraken maken omtrent het mentoraat of overleg- en nascholingsessies voor begeleiders organiseren. Daarnaast heeft een beperkt aantal pedagogische begeleidingsdiensten (afhankelijk van onderwijskoepel en regio) een nascholingsaanbod voor mentoren. Een respondent vond de netwerking die naar aanleiding van de nascholing ontstond, zeer verrijkend.

Tenslotte bestaat er tussen een aantal scholen van het leerplichtonderwijs en enkele lerarenopleidingen van hogescholen samenwerkingsprojecten die onder andere resulteren in opleidingsprogramma's voor mentoren.

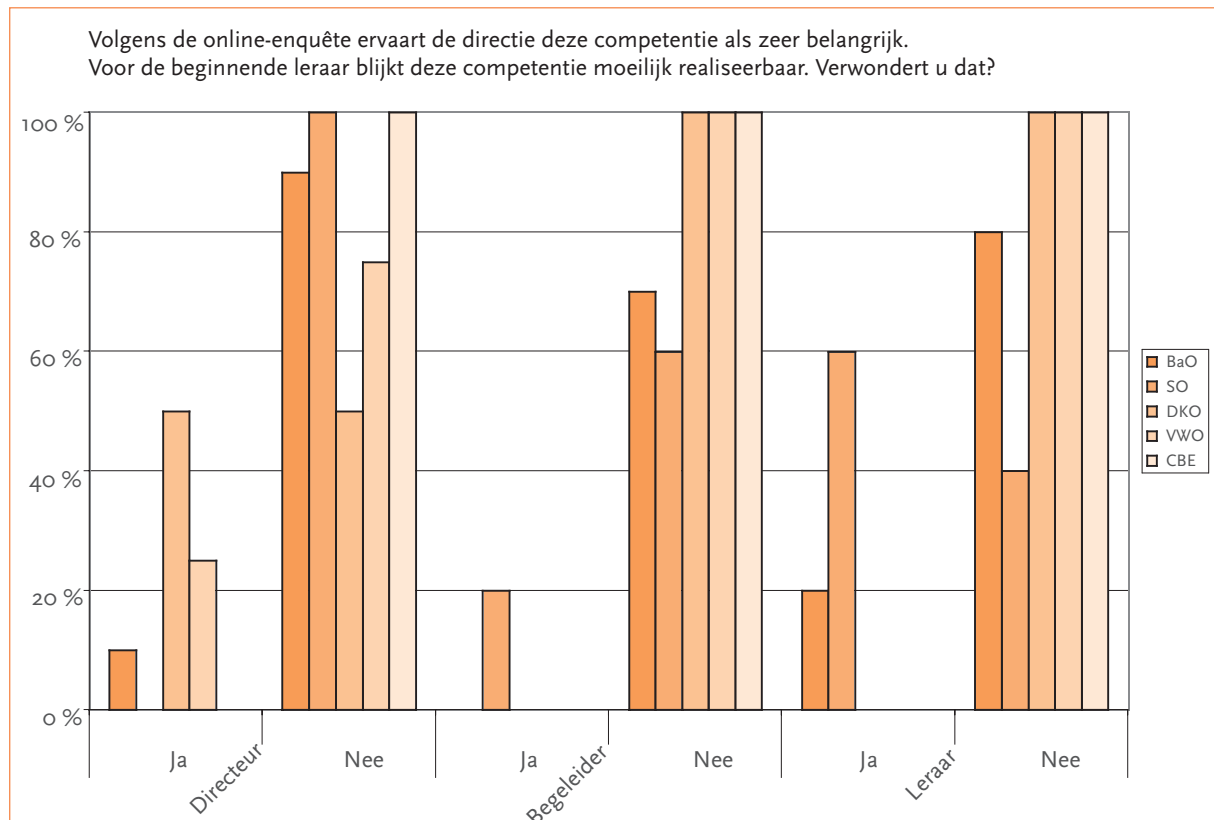
3.3 De startcompetenties

In welke mate zijn beginnende leraren opgeleid om hun kernopdrachten kwaliteitsvol uit te voeren?

Ondersteund door het werkveld en het competentieprofiel zoals het door de overheid is vastgelegd, gaan we er van uit dat een goede leraar in eerste instantie aangepaste werkvormen weet te kiezen, de lerende adequaat kan evalueren, kan ingaan op hun zorgvragen en dat hij tenslotte het klasgebeuren in de hand heeft. Voor deze vier kernopdrachten ervaart de beginnende leraar in grote of grotere mate moeilijkheden bij zijn intrede in het werkveld. De directies en de begeleidende personeelsleden onderschrijven deze moeilijkheden maar hechten lang niet aan elke moeilijkheid evenveel belang.

Voor alle vier de kernopdrachten trachten we - op basis van de antwoorden van de drie groepen respondenten in de diepte-interviews - het probleem nader te omschrijven, verklaringen te geven en oplossingen aan te reiken zoals die door de respondenten zelf werden voorgesteld.

3.3.1 De beginnende leraar bepaalt een aangepaste methodische werkvorm en past deze toe op maat van de lerende



Vaststellingen

Zowel uit het kwantitatieve als kwalitatieve onderzoek blijkt dat de beginnende leraar bijzonder veel moeilijkheden ervaart om een aangepaste methodiek te bepalen en deze toe te passen op maat van de lerende. Daarover zijn zowel de directies, de begeleidende personeelsleden als de beginnende leraren het eens. Het gebrek aan deze competentie wordt aangeduid als het grote struikelblok voor beginnende leraren.

Het aanwenden van een aangepaste methodiek is een moeilijke opdracht. Zelfs voor ervaren leraren blijft het een uitdaging deze competentie volledig te beheersen. De complexiteit van de onderwijsleersituatie is enorm. De hoeveelheid prikkels die op leraren afkomt, lijkt moeilijk hanteerbaar. Veel beginnende leraren hebben de neiging zich in het begin van hun onderwijscarrière vooral op de lesinhoud of op het 'klas houden' te concentreren en minder op de methodiek. Ze grijpen terug naar een handleiding, een leerboek, materiaal dat door de school zelf is ontwikkeld of hun uitgeschreven lesvoorbereiding en houden daar strikt aan vast. De methode flexibel aanwenden op maat van de lerende is een opdracht die later wordt opgenomen. In het begin wordt dit weliswaar als belangrijk maar onhaalbaar beschouwd. Het is de kers op de taart die enkel voor onderwijzensen met ervaring is weggelegd. De veelheid van opdrachten die op de beginnende leraar afkomt, dwingt hem prioriteiten te stellen.

Nochtans zijn zowel de directies als de begeleidende personeelsleden van oordeel dat dit een bijzonder belangrijke competentie voor leraren is. Vrijwel iedereen is het er over eens dat juist de methodiek bepalend is voor het slagen van een les, voor het op gang brengen van het leerproces bij de leerlingen en cursisten.

Verklaring

Waarom ervaren beginnende leraren zoveel moeilijkheden met het aanwenden van een gepaste methodiek? En hoe reageren begeleiders en directies hierop?

De lerarenopleiders schieten te kort, zo luidt het eensgezind bij de drie groepen respondenten. Hun kritiek slaat op alle lerarenopleiders en omvat vier elementen: de lerarenopleiding is te weinig praktijkgericht, te weinig realiteitsgetrouw, te weinig specifiek en niet doorleefd.

Het eerste element - te theoretische inslag van de lerarenopleiding - wordt unaniem door de drie groepen respondenten als boosdoener aangeduid. De lerarenopleiding richt zich te veel op inhoudelijke kennisverwerving waardoor beginnende leraren te weinig voorbereid zijn om deze inzichten in competenties om te zetten. Hoe kan het ook anders? Er worden te weinig kansen voor praktijkervaring gecreëerd voor kandidaat-leraren. De stage is onvoldoende intensief. Dit geldt in het bijzonder voor de academische lerarenopleiding. Het bepalen van een aangepaste methodiek hangt nauw samen met het inschatten van het niveau van de leerlingen. En juist daar knelt het schoentje: beginnende leraren kunnen het niveau van hun leerlingen moeilijk inschatten. Ze zijn ternauwernood voorbereid op ervaringsgericht lesgeven. Ook het werken met niveaugroepen, het differentiëren en remediëren komt niet of weinig aan bod tijdens de stage.

Deze stelling wordt onderschreven door leraren die een opleiding genoten buiten de klassieke lerarenopleiding. Leraren in de basiseducatie met een diploma sociaal-agogisch werk, die de kans krijgen een zestal maanden voltijds mee te draaien in een centrum, vinden deze langere inwerkperiode onontbeerlijk om enigszins gewapend voor de klas te staan.

Maar de stage is niet enkel te beperkt, ze is bovendien onvoldoende realiteitsgetrouw volgens de drie groepen respondenten. De stage verloopt doorgaans in ideale of - scherper uitgedrukt - beschermde omstandigheden. Er is steeds een begeleider in de buurt om de rust in de klas te garanderen of om desgevallend bij te sturen. Vaak worden stagiairs ingezet in rustige en gemakkelijke groepen of beperkt de invulling van de stage zich overwegend tot de lesopdracht van vooraf afgebakende leerinhouden. De studenten krijgen weinig voeling met de invulling van de schoolopdracht zoals de klasadministratie, het invullen van rapporten, kind- en leerlingvolgsystemen, moeilijke gesprekken met ouders, vergaderingen en werkgroepen. Ze krijgen op die manier een al te optimistische en dus verkleurde kijk op de realiteit. Beginnende leraren geven aan dat ze zich vanuit hun opleiding geen realistisch beeld kunnen vormen van de praktijk en de vele uitdagingen die deze inhoudt. Kandidaat-leraren worden onvoldoende gewezen op mogelijke moeilijkheden. Men vertrekt er van een ideale, 'softe' situatie. In die zin is de lerarenopleiding te weinig geënt op het échte klas- en schoolgebeuren.

Maar de lerarenopleiding is voor de drie groepen respondenten niet enkel te beperkt en te weinig realiteitsgetrouw, ze is bovendien te weinig specifiek. Lerarenopleiders richten zich te veel op de middenmoot. Er wordt te weinig gedifferentieerd naar doelgroepen toe. Stages in het buitengewoon onderwijs of bij moeilijke doelgroepen komen weinig voor. De beginnende leraar is bijgevolg niet voorbereid om de zwakkere en moeilijker

doelgroepen die juist op het vlak van methodiek grotere eisen stellen, aangepast te bedienen. Dit geldt in het bijzonder voor het beroepsonderwijs, het buitengewoon onderwijs en zelfs de specifieke opleiding voor leraren basiseducatie die tot dusverre door de overheid apart werd gefinancierd. Maar ook voor allochtonen. Hetzelfde geldt voor specifieke doelgroepen zoals in de academies voor kunstonderwijs of in de centra voor tweedekansonderwijs. Kandidaat-leraren zijn enkel opgeleid om een standaardles te geven voor een gemiddeld en gemakkelijk publiek, terwijl het werkveld veel rijker geschakeerd is en leraren voor grote uitdagingen stelt. De focus bij het lesgeven ligt daardoor nog al te vaak eenzijdig op de overdracht van leerinhouden. Bij deze leerstofgerichte aanpak is er te weinig afstemming van het geleerde op het ontwikkelingsniveau van de leerlingen zelf. De gevolgde onderwijsleerpakketten, de handleidingen, de leer- en werkboeken enzovoort bepalen grotendeels de invulling.

Daarbij komt nog dat het werken met moeilijke doelgroepen vaak geen bewuste keuze van de beginnende leraren is. Ze komen hier terecht na een periode van werkloosheid of via reffectatie. Het werken met moeilijke doelgroepen wordt niet gezien als een doorstroomfunctie, een job voor de meest gewapende en ervaren leraren, maar eerder als een restfunctie.

Het vierde element van kritiek van de respondenten treft de lerarenopleiding in de kern van zijn opdracht: de opleiding is niet doorleefd. Al te veel lerarenopleiders hebben zelf te weinig ervaring met moeilijkere doelgroepen. Hun eigen praktijkervaring is ontoereikend om kandidaat-leraren doorleefd op te leiden. Bovendien is de lerarenopleiding inhoudelijk weinig geëvolueerd terwijl het werkveld veel gevarieerder en complexer is geworden. En ook al lijkt de initiële lerarenopleiding basisonderwijs in gunstige en meer realistische zin te evolveren, ze voldoet nog niet aan de verwachtingen van het veld.

Oplossing

De respondenten pleiten er massaal voor om de lerarenopleiding meer praktijkgericht, meer realistisch en meer gedifferentieerd te maken. Sommigen stellen voor om kandidaat-leraren tijdens de stage te stimuleren om uitdagingen aan te gaan en te experimenteren. Anderen pleiten voor een meer realistische oplossing onder de vorm van een langere stageperiode of een volwaardig meedraaien. Met andere woorden: stages zouden moeten worden aangewend als middel om voeling te krijgen met de realiteit en te leren omgaan met situatiegebonden problemen. Misschien brengt het nieuwe concept van de LIO-baan ⁽¹⁸⁾ heil voor de kandidaat-leraren?

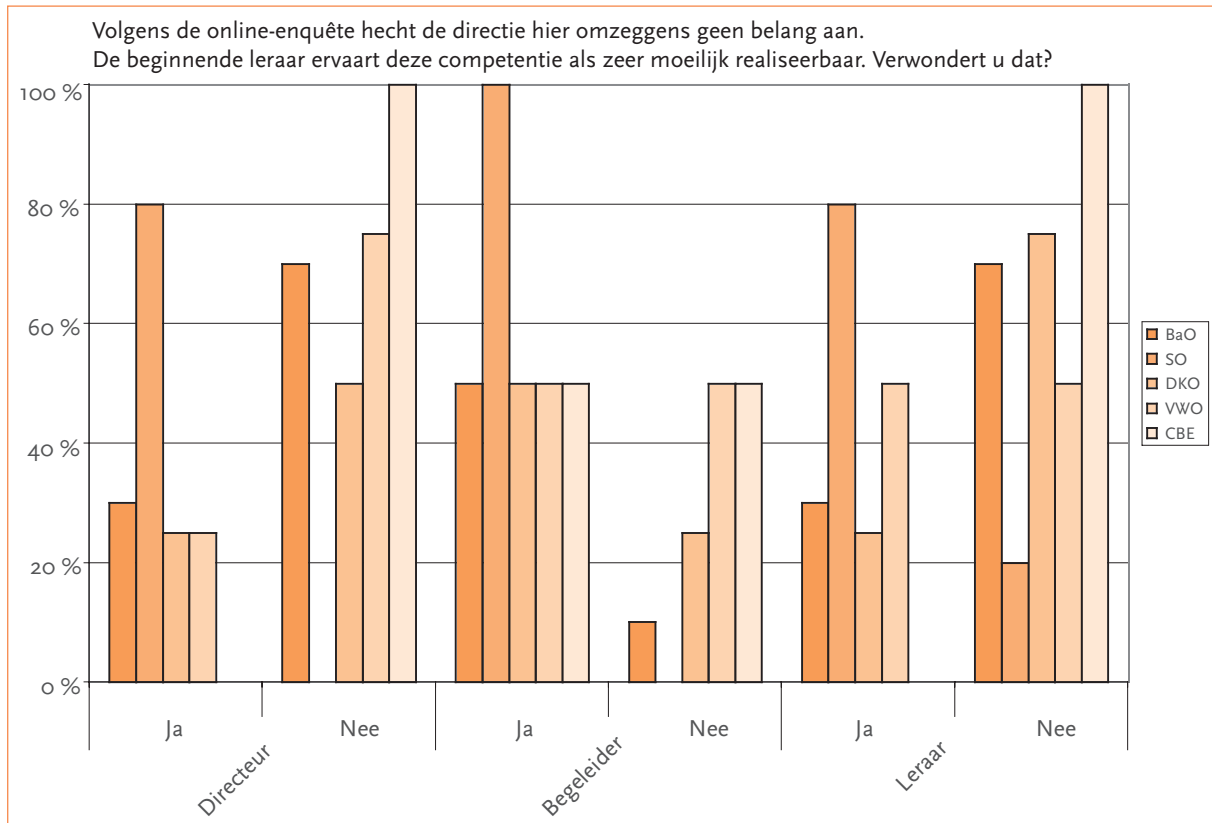
Hoewel de lerarenopleiders met de vinger worden gewezen, zoekt het werkveld de oplossingen vooral op de werkvloer zelf. Voor lerarenopleiders ziet het basisonderwijs overigens niet veel meer weggelegd dan het aanreiken van kapstukken en inzichten. De momenteel gehanteerde onderwijsleerpakketten blijken in die zin goed te functioneren. Het échte werk begint op de werkvloer. Een realistische aanwerving, het gunnen van leertijd, het efficiënt en gericht coachen worden als mogelijke oplossingen naar voren geschoven. Vanzelfsprekend moeten de randvoorwaarden bij dit ingroeiproces zo positief mogelijk worden ingekleurd door het aanreiken van materiaal en tips.

Bij de begeleiding van de beginnende leraar wordt een duidelijke taakverdeling voorgesteld: de (vak)collega's ondersteunen op inhoudelijk gebied, de begeleider ondersteunt de professionele groei op het vlak van methodiek en vaardigheden. Hospiteren en gestructureerde vormen van overleg kunnen evenwel maar ten dele aan de opleidingsbehoeften van de beginnende leraar tegemoet komen, aldus de respondenten. Gericht nascholingen aangepast aan het doelpubliek waarvoor de beginnende leraar staat, moeten het vast begeleidingstraject in de onderwijsinstelling zelf ondersteunen.

Lesgeven is een proces van uitproberen, trial and error, tijd gunnen om te groeien. Leertijd inbouwen is dus de boodschap. Daarom pleiten nogal wat directies en begeleiders uit het basis- en volwassenenonderwijs ervoor om de beginnende leraar een tijdje te laten meedraaien met een ervaren leraar. Scholen of centra die met dit systeem experimenteerden, zijn alvast enthousiast. In de centra voor basiseducatie bijvoorbeeld waar beginnende leraren langdurig stage lopen en waar een 38-uren werkweek van kracht is, realiseert men dergelijke vormen van dubbellopen tot grote tevredenheid van zowel de directies, de begeleidende personeelsleden als de beginnende leraren.

(18) LIO: leraar in opleiding.

3.3.2 De beginnende leraar zet een aangepaste evaluatie op



“Meer praktische, schriftelijke informatie vóór de start van het schooljaar zodat de startende leraar zich beter kan voorbereiden ... bijvoorbeeld informatie rond evaluatie.” (beginnende leraar in een secundaire school)

“Het evaluatiesysteem wordt door de school aangepast.” (begeleider in het volwassenenonderwijs)

Vaststellingen

Beginnende leraren ervaren de competentie om een aangepaste evaluatie op te zetten als moeilijk. Directies en begeleidende personeelsleden tillen echter minder zwaar aan het onvoldoende beheersen van deze startcompetentie.

De houding van deze laatste twee groepen respondenten is dubbel: enerzijds wordt evalueren beschouwd als een essentieel onderdeel van het onderwijsleerproces, anderzijds hechten directies en begeleidende personeelsleden er minder belang aan.

Niettemin ervaart de beginnende leraar het opzetten van een aangepaste evaluatie, soms ook breed, alternatief of op maat van de lerende genoemd, als een bijzonder complexe en moeilijk te realiseren competentie. Hij voelt zich bij de start van zijn onderwijs carrière zeker niet gewapend om aangepast te evalueren. Hoe kunnen we deze problematiek beter begrijpen?

Verklaring

Een aanzienlijk deel van de respondenten is ervan overtuigd dat de lerarenopleiding onvoldoende kwalitatief voorbereidt op de taak van het evalueren. Zeker het evalueren op maat van de lerende vormt voor beginnende leraren een te moeilijke opdracht. Het zogenaamde breed evalueren is in vele lerarenopleidingen nog een onderbelicht domein. Net zoals er binnen de lerarenopleiding onvoldoende aandacht is voor de grote variatie op het werkveld inzake methodiek, is er onvoldoende aandacht voor de verschillende evaluatievormen die inherent met de methodiek verbonden zijn.

Toch is een vrij aanzienlijk deel van het werkveld ervan overtuigd dat de lerarenopleiders inzake evaluatie vooruitgang boeken. Uit sollicitatiegesprekken op de werkvloer blijkt dat beginnende leraren in ieder geval beschikken over een grotere theoretische bagage inzake evalueren en het hanteren van alternatieve evaluatievormen dan enkele jaren geleden. De algemeen verhoogde aandacht voor het thema evalueren dringt door tot de lerarenopleiders.

Opvallend is dat directies dit gebrek als minder storend ervaren. Een en ander laat zich verklaren door het feit dat evalueren minder frequent gebeurt dan lesgeven. Het gaat om een geconcentreerde activiteit die daarenboven vaak gedragen wordt door de vakgroep of het lerarenteam. Evalueren is moeilijk, geven alle respondenten ronduit toe, maar gebeurt in heel wat onderwijsinstellingen in samenspraak met de collega's, de vakgroep, het team. Over parallelle klassen heen wordt doorgaans eenzelfde evaluatie-instrument gehanteerd. In heel wat onderwijsinstellingen overstijgt het evalueren het individueel niveau en is het in de feiten een schoolgebonden materie. Het vangnet binnen de school of het centrum is met andere woorden groot. De deskundigheid om te evalueren wordt systematisch gedeeld en daardoor krijgen beginnende leraren heel wat kansen om zich gaandeweg te bekwamen.

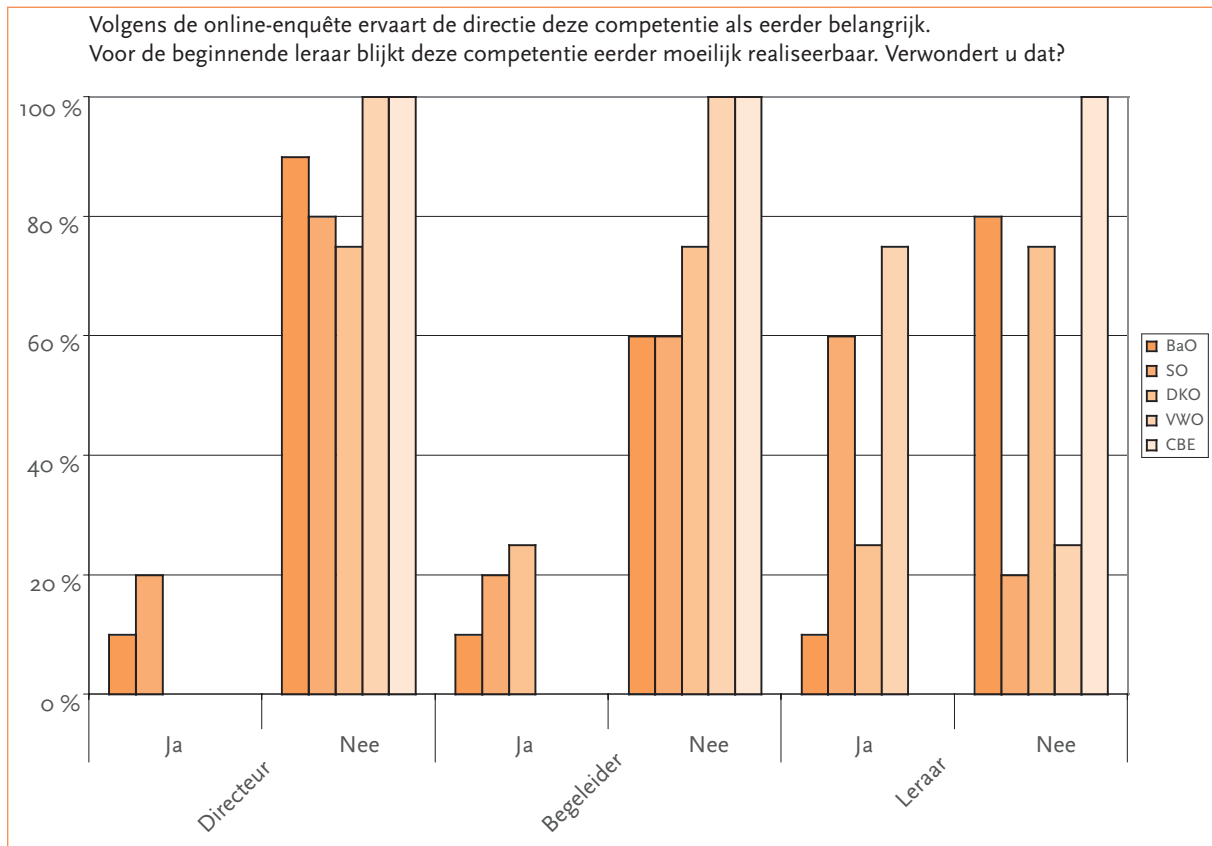
Verder worden er evaluatie-instrumenten gepubliceerd die leraren kunnen gebruiken. Het gebrek aan deze competentie wordt met andere woorden gecompenseerd, wellicht ook de reden waarom directies minder aandacht schenken aan deze startcompetentie.

Oplossing

De oplossingen aangereikt door het werkveld liggen dan ook voor de hand. Enerzijds dringt het veld erop aan dat lerarenopleiders de ingeslagen weg om meer en gevarieerder aandacht te schenken aan de problematiek van evalueren, verderzetten. Verder kunnen de lerarenopleiders nog meer aandacht schenken aan competentieverwerving inzake evalueren. Dit gaat hand in hand met een grotere praktijkgerichtheid die de lerarenopleiders aan de dag zouden kunnen leggen.

Op het niveau van het werkveld zelf pleiten de respondenten voor een graduele opbouw van ervaring en expertise en voor het inbouwen van een leertijd. Doordat op het vlak van evalueren deskundigheid wordt uitgewisseld en het evalueren in veel onderwijsinstellingen een school- of vakgroepgebonden materie vormt, krijgen beginnende leraren maximale kansen voor een graduele opbouw van expertise. Bovendien worden de groeikansen van de beginnende leraren nog vergroot door de ruime aandacht voor het thema evalueren in de literatuur en in het nascholingsaanbod. De recente impulsen van het beleid in het leerplichtonderwijs om het onderwijsveld te stimuleren tot een sterker outputbeleid biedt groeikansen voor alle teamleden, ook voor de beginnende leraren. Er zijn met andere woorden tal van compensatiemogelijkheden voor het gebrek van de beginnende leraar op het vlak van evalueren. Het is aan de onderwijsinstellingen zelf om deze mogelijkheden maximaal te benutten.

3.3.3 De beginnende leraar speelt gepast in op leerlingen die zorg behoeven

**Vaststellingen**

Het werkveld is het er duidelijk over eens: leerlingen of cursisten de gepaste zorg verlenen is een uitermate complexe opdracht. Directies hechten aan deze startcompetentie vrij veel belang, ook al beheersen beginnende leraren deze bij het begin van hun carrière niet.

Toch liggen de verwachtingen van het werkveld ten aanzien van de beginnende leraar op het vlak van zorgvragen anders dan bij de andere kerncompetenties. Inspelen op zorgvragen wordt door het werkveld beschouwd als een vorm van specialisme die noch van beginnende noch van meer ervaren leraren kan worden verwacht. Dit wordt eerder toevertrouwd aan één gespecialiseerde leraar of een klein team van specialisten. Leerlingenbegeleiders, groene leraren, taakleraren, GOK-leraren, zorgcoördinatoren, multidisciplinaire teams en cellen leerlingenbegeleiding zijn een vanzelfsprekendheid geworden in het onderwijslandschap. Ze vullen een specifieke behoefte in. Van beginnende (én meer ervaren) leraren wordt evenwel verwacht dat ze de zorgvragen herkennen en hun leerlingen of cursisten adequaat kunnen doorverwijzen. Blijkbaar zijn beginnende leraren niet gewapend om deze verwachting in te lossen. Waarom niet?

Verklaring

De drie groepen respondenten zoeken verklaringen in vier richtingen.

De zorgproblematiek wordt binnen een aantal lerarenopleidingen te theoretisch benaderd, zo oordeelt het werkveld op de eerste plaats. Zowel directies als begeleiders en beginnende leraren zijn het daarover eens. Veel lerarenopleiders zijn te weinig vertrouwd met de zorgproblematiek. Ze focussen op de gemiddelde leerling in de gemiddelde klas die doorgaans minder zorg behoeft. Bovendien wordt het begrip zorg door heel wat lerarenopleiders te eenzijdig als leerprobleem ingevuld.

Directies zetten dit gebrek in de opleiding nog eens extra in de verf omdat kandidaat-leraren naar hun aanvoelen weinig voeling hebben met zorgleerlingen. Doorgaans zijn kandidaat-leraren afkomstig uit de middenklasse terwijl een groot deel van de zorgleerlingen een marginale leefwereld kent. Of zoals een directie secundair onderwijs het toepaste op het eigen onderwijsniveau: de meeste beginnende leraren hebben een aso-profiel, ze zijn weinig vertrouwd met leerlingen met een tso- of bso-profiel. Voor hen is de leefwereld van die leerlingen een vreemde wereld.

Ten derde zijn beginnende leraren aanvankelijk weinig vertrouwd met de schoolbuurt en het leerlingenprofiel van de school. Bovendien ontbreekt het hen vaak aan maturiteit. Beginnende leraren die bij zorgbehoevende leerlingen of cursisten terecht komen, ondergaan niet zelden een cultuurshock.

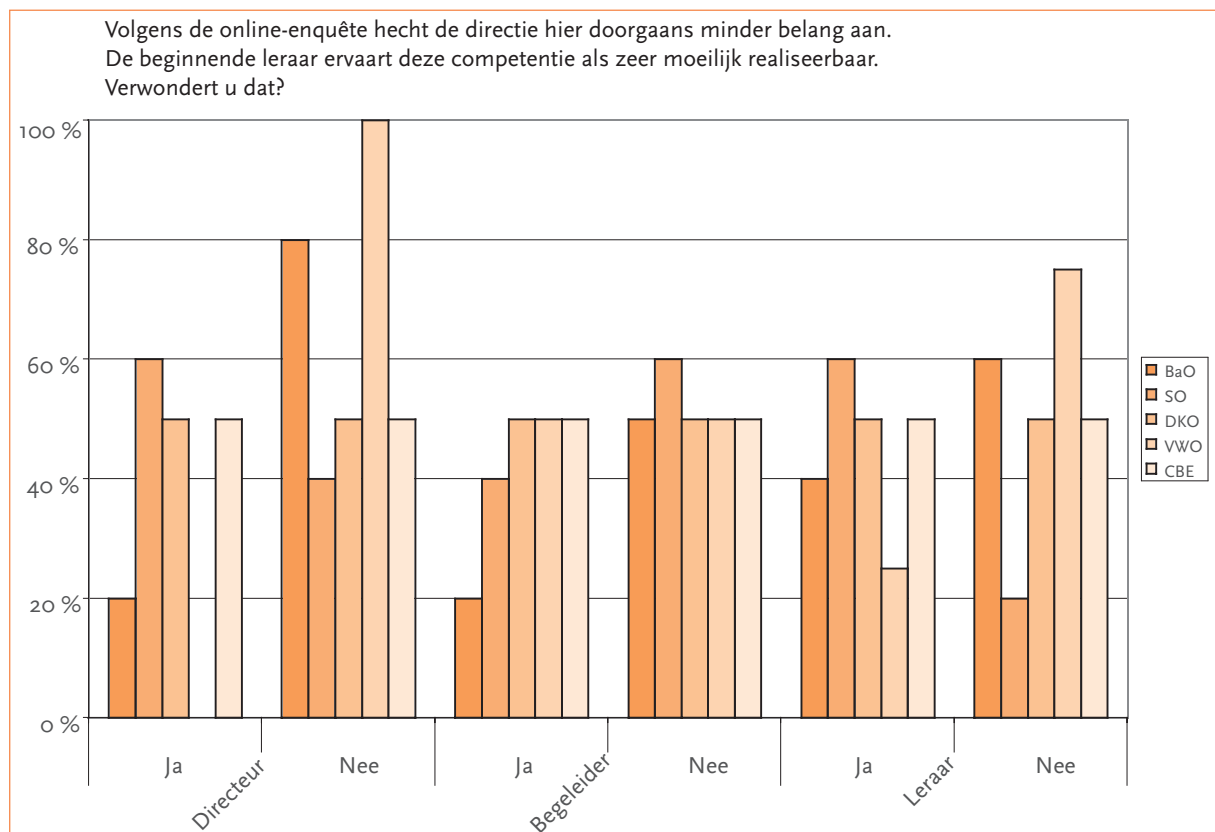
De beginnende leraren zelf en de begeleidende personeelsleden benaderen het probleem tenslotte nog van een andere kant. Beginnende leraren staan bij hun intrede in het onderwijsveld voor de complexe opdracht om hun opgedane theoretische bagage te toetsen aan de realiteit. De beginnende leraar staat overigens voor veel uitdagingen tegelijkertijd. Hij heeft zijn handen vol aan de lesopdracht. Veel extra's kunnen er in het begin niet meer bij. Gepast reageren op zorgvragen vormt op dat moment geen prioriteit. Volgens sommige directies en begeleiders duurt het gemiddeld twee tot drie jaren vooraleer een beginnende leraar gepast op een zorgvraag kan reageren of met andere woorden over het didactische comfort beschikt om adequaat op de individuele zorgbehoefte van zijn leerlingen of cursisten in te spelen. Het is daarom ook dat heel wat scholen of centra met zorgleerlingen en -cursisten beschikken over een handleiding, een vademecum of instrumenten die beginnende leraren op weg moeten helpen de zorgvragen te herkennen én door te verwijzen. Waar die instrumenten en ondersteuning ontbreken, staat de beginnende leraar voor een leemte die hij als hinderlijk en lastig ervaart.

Oplossing

De oplossingen liggen voor de hand. Scholen of centra moeten de beginnende leraar maximaal ondersteunen met personen die vertrouwd zijn met zorgvragen en er gepast kunnen op inspelen. Ze moeten de beginnende leraren de instrumenten geven om de zorgvragen te herkennen.

Toch is het overgrote deel van het werkveld van mening dat dit de lerarenopleiders er niet van ontslaat om hun studenten en cursisten gericht en intensiever in de zorgproblematiek in te leiden en te scholen.

3.3-4 De beginnende leraar beheerst de vaardigheden voor het realiseren van een goed tijd- en klasmanagement



Vaststellingen

Het realiseren van een goed tijd- en klasmanagement vormt voor de meeste beginnende leraren een (te) zware opgave. Zo legt het onderzoek bloot dat het één van de vele uitdagingen is van het complexe onderwijsleerproces waarmee beginnende leraren worstelen.

Opvallend is evenwel dat waar de drie andere kerncompetenties over de onderwijsniveaus heen gelijkaardig werden ingevuld, deze competentie afhankelijk van het onderwijsniveau of -instelling een andere invulling krijgt. Binnen het secundair onderwijs wordt klasmanagement ingevuld als orde en tucht houden, een struikelblok voor heel wat beginnende leraren. Maar directies oordelen dat dit te overwinnen valt en door veel beginnende leraren ook effectief wordt overwonnen. Ze omschrijven het probleem eerder als een vorm van (in)groei pijn. In het volwassenenonderwijs stelt de problematiek van klasmanagement zich eerder als het vinden van het fragiele evenwicht tussen afstand en nabijheid. Niet zelden beschouwen de cursisten hun leraar als 'hulpverlener', bijvoorbeeld voor het vertalen en begrijpen van officiële documenten, bij problemen in het gezin enzovoort. Ook dit vergt enige tijd en ervaring.

Een ander deel van de respondenten legt de nadruk eerder op tijdmanagement vanuit de optiek van leerplanrealisatie en het behalen van de eindtermen. In het basisonderwijs speelt niet alleen de verdeling van de leerstof over het schooljaar maar ook de dagindeling een rol. Vaak ontbreekt het de beginnende leraar aan de competentie om hier flexibel mee om te gaan en af te stappen van het dwingende keurslijf van 50 minuten waarop maar al te veel de focus wordt gericht, zo oordelen heel wat directies en begeleidende personeelsleden. Duidelijk is dat beide elementen geen evidentie vormen en het nodige leergeld eisen. Hoe kunnen we het gebrek aan deze competentie beter begrijpen en situeren?

Verklaring

De lerarenopleiders worden deels met de vinger gewezen. In de stage leren beginnende leraren hoe ze een goed afgebakend lesje moeten geven. Doordat de praktijkervaring doorgaans in een beschermd milieu wordt opgedaan waar tucht- en disciplineproblemen minder of niet voorkomen, ontbreekt het de beginnende leraar aan een realistische training.

Maar de oorzaak ligt ditmaal niet enkel in het kamp van de lerarenopleiders. Een aantal leerboeken zijn dringend aan ontstopping toe⁽¹⁹⁾. Bovendien hebben beginnende leraren de neiging het leerboek quasi slaafs te volgen op zoek naar een houvast om de complexiteit van de onderwijsleersituatie het hoofd te bieden.

Jaarplannen zouden als richtsnoer moeten fungeren. Dit veronderstelt evenwel dat ze adequaat zijn opgesteld na overleg binnen het lerarenteam of de vakgroep. Sommige beginnende leraren geven te kennen dat goed opgestelde jaarplannen daadwerkelijk een hulpmiddel vormen. Maar soms ontbreken die instrumenten. De modulaire structuur met het strakke tijdpad in het volwassenenonderwijs is bijvoorbeeld een grote hulp voor beginnende leraren bij het realiseren van een doeltreffend tijdmanagement.

Oplossing

Los van het feit dat de drie groepen respondenten er rotsvast van overtuigd zijn dat een realistische en intensieve stage een noodzaak vormt om beginnende leraren gewapend voor de klas te laten staan, pleit het veld voor een strikte opvolging van het tijd- en klasmanagement van de beginnende leraar binnen de school zelf. Met een zekere vanzelfsprekendheid gaat men er vanuit dat deze competentie al doende moet worden geleerd. En dat ze bovendien een ingroei periode en een zekere maturiteit vergt.

De respondenten zoeken de oplossing dan ook in een kruisbestuiving tussen ervaren en beginnende leraren. Leerkansen creëren voor de beginnende leraar en hem vooral ruimte gunnen om te groeien. Het leren moet gestoeld zijn én op ervaring én op reflectie. Dat veronderstelt een formeel en gefaseerd begeleidingstraject voor de beginnende leraar. Men stelt alle hoop op een leertraject dat gevoed wordt door hospiteren, reflectiegesprekken, stappenplannen en dat ondersteund wordt door een gedeelde begeleiding, een individuele begeleider en het voltallige team of de vakgroep.

(19) Zie ook Onderwijs Spiegel, schooljaar 2005-2006. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (Brussel, 2007), pp. 30-43.

3.3.5 Conclusie

Een gepaste methodiek aanwenden, een gepaste evaluatie opzetten, adequaat reageren op zorgvragen en een doeltreffend tijd- en klasmanagement neerzetten. Als deze vier eigenschappen algemeen als vier belangrijke competenties van een goede leraar worden beschouwd, dan is het des te opmerkelijker dat de lerarenopleiders deze vier kerncompetenties onvoldoende realiseren. Of met andere woorden: er is een duidelijk spanningsveld tussen de verwachtingen van de directies en begeleiders ten aanzien van beginnende leraren en dat wat de lerarenopleiders daadwerkelijk realiseren.

Lerarenopleiders brengen leerinhouden en inzichten aan, maar slagen er onvoldoende in de omslag te maken naar het competentieniveau. Daarvoor zijn ze te weinig praktijkgericht, zo luidt het verdict.

Bovendien werkt de gerichtheid van de lerarenopleiders op de middelmaat, de gemiddelde klas, de gemiddelde leerling nefast. Het maakt in ieder geval dat beginnende leraren die elders worden tewerkgesteld of met een onverwachte situatie worden geconfronteerd, zich onvoldoende opgeleid voelen en worstelen met het realiseren van een goed tijd- en klasmanagement.

Het antwoord van het werkveld is eenduidig: verruim de stage zowel naar omvang als naar doelgroep. Zes maanden volwaardig meedraaien wordt daarbij als een minimum vooropgesteld.

Een andere kritiek van de respondenten treft de lerarenopleiders in de kern van hun organisatie. De opleiders bieden een te weinig doorleefde en brede opleiding aan, wellicht omdat ze te weinig voeling hebben met het brede onderwijsveld.

Maar het werkveld deinst er niet voor terug eigen middelen in te zetten. Alle respondenten zijn ervan overtuigd dat een intern begeleidingssysteem en een extern nascholingscircuit op maat soelaas bieden.

Het gunnen van leertijd loopt als een rode draad doorheen de antwoorden van de respondenten. Over alle onderwijsniveaus en -instellingen heen pleiten respondenten voor het vooropstellen van aanvankelijk eerder minimale doelen voor de beginnende leraren die dan gradueel worden opgebouwd. De complexiteit van het onderwijsleerproces geldt hierbij als doorslaggevend argument.

Uit ons onderzoek blijkt dat niet alle, maar toch een aanzienlijk aantal beginnende leraren bij de eerste werkervaring in mindere of meerdere mate een praktijkshock ervaart. Ze wijzen hierbij de lerarenopleiding, de school- of centrumcultuur, de begeleiding van beginnende leraren en zelfs maatschappelijke opvattingen over het onderwijsveld aan als beïnvloedende factoren.

Veel beginnende leraren geven aan dat de lerarenopleiding onvoldoende voorbereidt op de realiteit van de onderwijspraktijk. De stages geven vaak een vertekend beeld omdat ze doorgaans plaatsvinden bij rustige klasgroepen en onder supervisie van een klasleraar. Een respondent merkt evenwel op dat zelfstandige stages rijke praktijkervaringen hebben opgeleverd zodat de praktijkshock beperkt bleef. Kandidaat-leraren krijgen te weinig praktijk in klasmanagement. Een aantal beginnende leraren is onvoldoende vertrouwd met onaangepast gedrag van leerlingen en met het stellen van grenzen. Het ideaalbeeld dat de opleiding vooropstelt, stemt niet steeds overeen met de vigerende (soms traditionele) aanpak in een aantal scholen of centra. Voorts meent een respondent dat docenten zelf meer praktijkervaring moeten hebben zodat de theorie meer aansluit bij de praktijk en er ook meer aandacht gaat naar de realisatie van de praktijk. Tenslotte zou de focus te eenzijdig liggen op lesgeven terwijl andere belangrijke aspecten van de onderwijspraktijk zoals het bijhouden van administratie, het overleggen in werkgroepen, het formuleren van een zorgvraag en het communiceren met ouders onvoldoende aandacht krijgen.

Een aantal beginnende leraren merkt op dat de omvang van de praktijkshock ook afhankelijk is van de school of het centrum, het onderwijsniveau (zoals buitengewoon onderwijs, deeltijds kunstonderwijs), de onderwijsvorm (aso of tso) of de klas (met weinig of veel zorgleerlingen) waar men terecht komt. Daarnaast speelt ook het ondersteuningsaanbod een heel belangrijke rol. Veel beginnende leraren geven te kennen dat een gestructureerde aanvangsbegeleiding en ondersteuning door collega's en directie in belangrijke mate bijdragen tot het voorkomen of beheersen van een praktijkshock. De nood aan ondersteuning blijkt ook niet eenmalig, maar doet zich telkens voor wanneer men van onderwijscontext verandert.

4. De Centra voor Leerlingenbegeleiding

4.1 Inleiding

Met de bevraging van de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) wilden we zicht krijgen op de mate waarin de centra de vertaalde startcompetenties belangrijk vonden.

Omdat we zijn uitgegaan van de startcompetenties voor leraren, was het mogelijk dat misschien niet elke, voor een CLB belangrijke, startcompetentie aan bod kwam. Daarom konden de centra tijdens de bevraging zelf drie startcompetenties toevoegen.

Net zoals voor de bevraging in de verschillende onderwijsniveaus werkten we met een kwantitatieve enquête en met diepte-interviews die hierop voortbouwden.

In de kwantitatieve enquête kregen de centra 23 startcompetenties voorgelegd die ze aan de hand van een vierpuntenschaal konden rangschikken volgens belangrijkheid ⁽²⁰⁾. Ook wanneer men de startcompetentie voor een CLB niet van toepassing vond, kon men dat aangeven.

De verwerking van deze gegevens leidde tot een score voor elk van de opgegeven startcompetenties. Op basis hiervan werd een top 5 samengesteld: de vijf meest belangrijke en de vijf minst belangrijke startcompetenties. De toegevoegde startcompetenties werden geclusterd volgens onderwerp. Dat leverde een overzicht van startcompetenties op die de CLB's belangrijk achten.

In tegenstelling tot de bevraging van de verschillende onderwijsniveaus, bleef de keuze van respondenten voor de interviews in de CLB's beperkt tot de directie en een personeelslid dat men als begeleidend personeelslid zag. Dat waren personen met een coördinatieopdracht of CLB-medewerkers die al eens een beginnende medewerker hadden begeleid.

4.2 Kwantitatieve analyse

Globaal gezien waren ongeveer 50 % van de respondenten het in sterke mate eens met de voorgestelde set van startcompetenties. Bijna 40 % van de respondenten gaf aan dat ze het veeleer eens waren met de opgegeven set. Ongeveer 8 % had een aantal bedenkingen en slechts 2 % gaf aan dat de opgegeven lijst voor hen niet van toepassing was.

Er blijkt maar een beperkt verschil tussen directies en begeleidende personeelsleden. Zo was bijvoorbeeld slechts 36 % van de directeurs het veeleer eens tegenover 42 % van de begeleidende personeelsleden. Iets meer directies dan begeleidende personeelsleden waren het veeleer oneens (9 % tegenover 6 %) en er waren ook meer directies dan begeleiders die vonden dat de set van competenties voor hen niet van toepassing was (4 % tegenover 1 %).

Op basis van de gemiddelde ingevulde scores maakten we een overzicht voor de aangereikte startcompetenties. Hieruit hebben we twee tabellen samengesteld met de vijf hoogste, respectievelijk vijf laagste scores en dit voor beide groepen van respondenten. Naast de top vijf van de directies werd telkens de rangorde van de begeleidende personeelsleden geplaatst en omgekeerd.

Hoogst scorende items	Rangorde directies	Rangorde begeleidende personeelsleden
C9	3	9
C12	5	6
C16	7	4
C17	4	3
C18	1	1
C19	2	1
C23	14	4

(20) We stelden de vraag als volgt: In welke mate vind je deze startcompetentie belangrijk bij een nieuwe medewerker? 1: in sterke mate belangrijk, 2: veeleer wel belangrijk, 3: veeleer niet belangrijk, 4: helemaal niet belangrijk.

Uit de rangorde blijkt dat 'zichzelf bijsturen', 'overleggen en samenwerken in team' en 'teamafspraken nakomen' zeer hoog ingeschat worden door beide groepen. Respectievelijk 68 %, 79 % en 79 % van de directies en 73 %, 92 % en 92 % van de begeleidende personeelsleden kiezen hier voor score 1, de hoogste score.

Bij de directies scoren ook volgende competenties hoog: 'het creëren van een positief werkklimaat' en 'het beheersen van de nodige basiskennis van discipline en opdracht'. De scores van de begeleidende personeelsleden zijn hiervoor ook overwegend positief, maar in iets mindere mate. Zij stellen andere prioriteiten zoals 'het eigen functioneren in vraag stellen' en 'het voeren van een adequate schriftelijke en mondelinge communicatie met de klanten'. Deze laatste competentie is dan weer veel minder belangrijk voor de directies.

We kunnen hieruit afleiden dat de prioriteiten van beide doelgroepen verschillen. Ook de ervaringen die begeleidende personeelsleden met nieuwe medewerkers hebben, variëren. Zo hechten de begeleidende personeelsleden bij nieuwe medewerkers zeer veel belang aan 'zelfreflectie' en aan 'mondelinge en schriftelijke communicatie met de klant', terwijl dit voor de directies blijkbaar minder belangrijk is. Anderzijds is 'het creëren van een positief werkklimaat' voor de directies de derde hoogste prioriteit terwijl de begeleidende personeelsleden hier minder belang aan hechten.

Laagst scorende items	Rangorde directies	Rangorde begeleidende personeelsleden
C1	22	23
C2	23	20
C3	22	21
C14	20	17
C15	19	22
C22	18	20

'Het kiezen van begeleidingsdoelen, bijbehorende methodieken en werkmiddelen' is de laagst scorende competentie voor beide partijen.

'Het aanbrengen en aanwenden van vernieuwende elementen' sluit hier bij aan, maar hier zijn de verschillen tussen beide respondentengroepen al groter. Hetzelfde geldt voor 'het realiseren van een goed organisatie- en timemanagement' en voor 'assertiviteit'.

Niettemin kiest ongeveer de helft van alle ondervraagden voor deze competenties toch nog voor score 2 en ruim één derde voor score 1.

De volgende clusters groeperen de startcompetenties die volgens de centra ontbraken:

- communicatieve vaardigheden
- onderhandelingsvaardigheid
- zin voor initiatief
- stressbestendigheid
- inlevingsvermogen en emanciperend werken
- werking in een multidisciplinair team
- gerichtheid op eigen evaluatie en versterking van deskundigheid
- kennis van de CLB-opdracht, -wetgeving, profilering en positionering
- kennis van onderwijslandschap en vaardigheden om de school te ondersteunen
- kennis van de sociale kaart en kunnen werken in/met netwerk
- omgang met kansarmoede
- respect voor de kinderrechten en deontologie, onafhankelijkheid en objectiviteit.

Na inhoudelijke analyse van bovenstaande lijst blijkt dat het niet altijd om ontbrekende competenties gaat, maar eerder om concretisering van de meer algemeen geformuleerde competenties uit de enquête. Deze bijkomende formuleringen zijn zeker zinvol om mee te nemen in een discussie rond mogelijke startcompetenties voor een beginnende CLB-medewerker. Zij laten toe om de meer algemeen geformuleerde competenties uit de vragenlijst concreter aan te passen aan de specifieke CLB-context.

4.3 Kwalitatieve analyse

4.3.1 Inleiding

Net zoals bij de bevraging van de onderwijsniveaus werd de verwerking van de online-enquête aangevuld met diepte-interviews. Er werden hiervoor drie CLB's geselecteerd. De selectie gebeurde eveneens op basis van afwijkingen in de antwoorden van de directeur en het begeleidend personeelslid. We wilden met de interviews een beter zicht krijgen op hun persoonlijke mening.

We stonden eerst stil bij het begrip startcompetentie, omdat we zeker wilden zijn over hoe dit werd geïnterpreteerd. Het begrip is in een CLB immers niet in gebruik en bijgevolg ook niet omschreven.

Ook het begrip begeleidend personeelslid is in een CLB ongewoon. We vroegen wie de enquête had ingevuld, welke functie deze persoon in het CLB heeft en waarom hij of zij werd gekozen.

We vroegen een toelichting bij de hoge scores. Waarom kreeg dit veel belang? Welke ervaringen speelden mee bij het kiezen van deze prioriteit? Hetzelfde gebeurde voor de lage scores. We vergeleken ook de scores van de directie en het begeleidend personeelslid met elkaar.

Tijdens het toelichten van de antwoorden legden de respondenten vaak verbanden tussen bepaalde competenties. Bij het bespreken van de toegevoegde competenties bleken er opnieuw raakvlakken met wat eerder in het gesprek al aan bod kwam. Om die reden hebben we de opmerkingen geordend. Het geeft een algemeen zicht op de onderliggende motieven bij het beantwoorden van de online-enquête. We zochten een indeling die de dialoog over startcompetenties in de CLB's kan stimuleren. In onderstaande tekst koppelen we de reacties van de respondenten dan ook aan een trefwoord of een stelling.

4.3.2 Een belangrijke competentie is daarom nog geen startcompetentie

Uit de zes gesprekken leerden we dat bijna alle aangereikte startcompetenties belangrijke competenties zijn voor het CLB-werk, maar ze moeten niet a priori aanwezig zijn bij beginnende medewerkers. Er bleken op dit vlak zo goed als geen verschillen tussen de mening van de directies en de begeleidende personeelsleden.

Een verschil in waardering was vaak te herleiden tot de al dan niet strikte benadering van het begrip *startcompetentie*. Het toekennen van een score 3 in plaats van 1 werd bijvoorbeeld verklaard door het feit dat men de competentie wel belangrijk vond (als te verwerven), maar niet als reeds verworven bij een beginnende medewerker. Wie dat onderscheid niet maakte, kende meteen een score 1 of 2 toe.

Dat kan verklaren waarom de score van de verschillende startcompetenties over het algemeen hoog ligt. De weinige nuances wijzen dan op wat men al dan niet verwacht aanwezig te zijn bij de start van de loopbaan in een CLB.

Bepaalde keuzes werden beïnvloed door de vraag of de competentie evalueerbaar is tijdens sollicitatiegesprekken. Wat niet evalueerbaar is in een sollicitatiegesprek maar eventueel wel kan opgevolgd worden via functioneringsgesprekken, werd daardoor soms niet als *startcompetentie* behouden en kreeg om die reden een minder prioritaire score.

4.3.3 De basiskennis bereidt onvoldoende voor op de werkcontext

Meermaals bleek dat men het verwerven van de verschillende startcompetenties als een leerproces benadert. Men gaat er van uit dat de basiskennis verbonden aan een discipline verworven is door de beginnende medewerker. Basiskennis verwijst naar wat nodig is om begeleidingstaken op te nemen die kunnen verwacht worden in een CLB-setting (gerelateerd aan de onderwijscontext), naar kennis over verschillende methodieken die van toepassing kunnen zijn (deels ook in verband met zorgsystemen van scholen) en naar inzicht in de meest voorkomende werkmiddelen. Deze basiskennis moet toelaten dat de beginnende medewerker snel kan meedraaien in de dagelijkse werking en in de teamwerking van een CLB.

Wat er dan precies, al naargelang de discipline, tot de basiskennis behoort, zal verder moeten uitgeklaard worden. De respondenten wezen erop dat voortdurend bijleren een noodzaak blijft. Een positieve leerhouding en leervaardigheid zijn daarom voor elk personeelslid belangrijk.

De startcompetenties die de centra zelf konden toevoegen, waren vaak een verfijning van de opgegeven startcompetenties. Daardoor werden er bepaalde accenten gelegd.

Uit gesprekken blijkt dat het toevoegen van competenties zoals 'kennis over de onderwijsstructuren en -regels', 'CLB-regelgeving', 'deontologie' en 'gezondheids- en welzijnsvoorzieningen' nodig zijn omdat de basiskennis op dat vlak meestal niet voldoet. De mate waarin men dit als een tekort ervaart, verschilt naargelang de ervaring met de opleiding of opleider. Toch verwacht men in het algemeen dat wie in een CLB komt werken, minimaal vertrouwd moet zijn met de werkcontext en opdracht van een CLB. De respondenten geloven weliswaar dat deze voorkennis vervolledigd moet worden aan de hand van het onthaalbeleid van het CLB zelf. De lokale inkleuring kan trouwens slechts op niveau van het CLB gebeuren.

Competenties zoals 'zorgen voor een aangepaste aansluiting op de eerste zorg in de school' en 'adequaat communiceren', blijken in de opleiding te weinig aan bod te komen. Geen enkele opleiding speelt ook voldoende in op de specifieke positie van een CLB, meer bepaald op de breuklijnen tussen school, ouders, welzijn en gezondheid. Ofwel is de opleiding voornamelijk gericht op onderwijs ofwel op hulpverlening. Ze is onvoldoende gericht op het raakvlak tussen beiden. Dat kan verklaren waarom men weinig verwachtingen koestert over het aanleren van bepaalde startcompetenties in de opleiding en er van uitgaat dat de beginnende medewerker ze op de werkvloer moet leren.

4.3.4 Leren op de werkvloer

Heel wat competenties die belangrijk zijn voor de uitvoering van de kerntaken kregen een minder prioritaire score. Dat was een verrassend resultaat, des te meer omdat de doorlichtingen met betrekking tot deze competenties aantonen dat er over het algemeen verbetering nodig is in de centra. Uit de kwantitatieve analyse bleek dat deze competenties de top 5 niet haalden.

Het gaat onder andere om 'het accuraat kiezen van doelen (in relatie met de opdracht)', 'het gebruiken van een aangepaste methodiek en werkmiddelen', 'het voorzien van aangepaste zorg aansluitend bij de eerste zorg op de school' en 'het rekening houden met de lokale schoolsituatie' of 'het inspelen op vastgestelde behoeften (met betrekking tot aspecten uit het verzekerd aanbod)'. De laatste competentie blijkt in de huidige formulering te abstract en impliceert het nemen van initiatieven waartoe men een beginnende medewerker nog niet in staat acht. Om te kunnen inspelen op behoeften moet men het netwerk in de regio voldoende kennen en er voldoende bij betrokken zijn.

De aansluiting op de lokale schoolsituatie en de eerste zorg op school, vereist een minimum aan inzicht in het functioneren van een school. Omdat dit onvoldoende in de basiskennis zit, moet het aangeleerd worden in een concrete werksituatie.

Bij de ontbrekende competenties vermeldden sommigen ook 'omgang met kansarmoede' als belangrijke startcompetentie. Dit ligt inderdaad voor de hand omwille van de kerntaken en doelgroepen van een CLB, maar tijdens de diepte-interviews kende deze competentie toch geen onverdeelde bijval. Ook hier was er twijfel over wat een opleiding kan aanleren en overheerste de overtuiging dat deze competentie op basis van zeer concrete ervaringen moet geleerd (en beleefd) worden.

Verschillende respondenten wijzen erop dat men onmogelijk kan verwachten dat dit soort competenties aanwezig is bij een beginnende medewerker. Ze zijn belangrijk maar zijn geen startcompetenties. Het eerste werkjaar wordt doorgaans als een belangrijke leerperiode gezien. Een respondent die kan vergelijken met een werkervaring in een ander type organisatie stelt: *"In een CLB word je meteen in een frontoffice-rol geplaatst. Je staat meteen voor je klant en neemt je taak op. Er is geen inlooptraject waarbij je gaandeweg de stiel leert en naarmate je vordert autonoom taken opneemt in direct contact met de klant."* Dat legt een grote taak en verantwoordelijkheid op de schouders van wie in het centrum een beginnende CLB-medewerker moet 'opleiden' en begeleiden.

De interviews leren ons dat men hiervoor rekent op de multidisciplinaire teams waarvan de beginnende medewerker deel uitmaakt. Naast onthaal en soms vorming spelen zij een belangrijke rol in het helpen doorlopen van dit leerproces. Hoe dat precies verloopt, welke afspraken er in dat verband bestaan en hoe de effecten worden opgevolgd, gingen we in deze bevraging niet na.

'Het vermogen om bij te dragen tot een positief klimaat voor samenwerking en ondersteuning' verwijst naar een houding en niet enkel naar een vaardigheid. Het werd door de directies als één van de top 5-competenties naar voor geschoven en in de gesprekken vaak in verband gebracht met de deelname aan de teamwerking. Men beschouwt het dan ook eerder als een verantwoordelijkheid van het hele team dan als een startcompetentie.

4.3.5 Communicatie is een leerproces

In de lijst van de voorgelegde startcompetenties worden de competenties in verband met communiceren gelinkt met het functioneren van de leerling en het bespreken van begeleiding, zowel met leerlingen als met ouders. Een van de competenties verwijst naar 'het hanteren van een adequate en correcte mondelinge en schriftelijke communicatie'. Het belang van deze competentie wordt algemeen erkend. Deze laatste competentie haalt bij de begeleidende personeelsleden de top 5.

In de gesprekken wordt gewezen op 'het kunnen verwoorden van wat er van de begeleiding al dan niet mag verwacht worden' en 'het geven van feedback'. De respondenten vermelden dat de opleiding hier meermaals tekortschiet en dat de stages dit onvoldoende opvangen. De meningen zijn verdeeld over wat hiervan tijdens de opleiding al kan verworven worden. Bovendien vinden sommigen dat goede communicatie doorgaans samengaat met enige werk- en levenservaring waardoor er hoe dan ook vragen zijn bij de mate waarin dit startcompetenties kunnen zijn. Ook met betrekking tot het beschikken over de vereiste communicatievaardigheden kijkt men naar wat men leert op de werkvloer.

Met de communicatievaardigheden hangen meerdere competenties op het vlak van houding samen. Ze bepalen samen de kwaliteit van de communicatie.

4.3.6 De juiste houding als basis voor andere competenties

Zowel de aangereikte startcompetenties als de door de centra toegevoegde competenties, bevatten meerdere verwachtingen op het vlak van houding.

In de top 5 komen bijvoorbeeld 'het samenwerken in teamverband', 'het nakomen van teamafspraken' en 'het creëren van een positief klimaat voor samenwerking en ondersteuning' voor. Uit de gesprekken blijkt dat men dit belangrijk vindt in termen van 'de integratie in de groep', 'het kunnen leggen van contacten vanuit een open houding' en 'het bijdragen aan de kwaliteit van de teamwerking'. Het belang van de teamwerking wordt benadrukt en daarin zijn vergadertechnische competenties belangrijk.

'Flexibiliteit' wordt terecht beklemtoond als startcompetentie. Dit gaat samen met 'organisatorische vaardigheden die flexibel en gedifferentieerd handelen mogelijk maken'. De motivatie voor deze keuze ligt in het feit dat er grote verschillen zijn tussen scholen. Dat leidt tot het combineren van activiteiten op verschillende plaatsen, met verschillende teams. De variatie in zorgvragen van cliënten en de potentiële zorgverstrekkers is eveneens groot en een reden voor flexibiliteit in combinatie met differentiatie in de begeleiding.

De toegevoegde competenties bevestigen het belang van een juiste houding in relatie met de school (assertiviteit, coachende houding ten aanzien van leraren), in relatie met de teamgenoten en het externe netwerk (multidisciplinaire samenwerking) en in relatie met de leerling en de ouders (inlevingsvermogen, emanciperende houding, respect voor kinderrechten en deontologie, omgang met kansarmoede). Of dit startcompetenties dan wel te verwerven competenties zijn, daarover zijn de meningen verdeeld.

Ook loyaliteit werd als startcompetentie toegevoegd aan de schriftelijk enquête. Het lokte bedenkingen uit bij de gesprekspartners want lokaal ten aanzien van wie? Volgens sommigen op de eerste plaats ten aanzien van de opdracht die je hebt aanvaard, niet ten aanzien van personen of instanties.

Tijdens één van de gesprekken wees men op het belang van goede communicatie over alles wat te maken heeft met de handelingen die men wil stellen. Er is echter meer nodig dan dit om medewerkers te coachen. Naast de vereiste kennis (zoals basiskennis en methodologische keuzen) en communicatievaardigheden moet men ook kunnen omgaan met tegengestelde belangen en voldoende ervaring hebben met handelingsgericht werken.

De respondenten waarschuwden voor mogelijk negatieve effecten en ontsporing van de samenwerking door assertiviteit in de zin van 'kunnen nee zeggen op een vraag van een school' te formuleren. Dit kan ontaarden in het afwijzen van een terechte vraag of kan conflicten uitlokken. Een standpunt onderbouwen en verdedigen moet wel kunnen.

In de top 5 van de belangrijkste startcompetenties vinden we naast de competenties die verwijzen naar de gewenste houding als lid van een team ook de verwachting dat de beginnende CLB-medewerker het eigen functioneren in vraag stelt en bijstuurt indien nodig. Initiatief nemen wordt belangrijk geacht, maar met zin voor zelfreflectie. Deze vereiste zelfevaluatie en zelfcontrole vloeit logischerwijze voort uit het besef dat men nog veel moet leren eens men aan de job begint.

In dezelfde lijn liggen de uitspraken over 'het belang van willen bijleren', 'in te gaan op nascholingsmogelijkheden' en 'oog blijven hebben voor vernieuwing'. 'Vernieuwing aanbrengen en aanwenden', krijgt echter een gevarieerde score. 'Het aanbrengen van vernieuwing' wordt door sommigen niet meteen als startcompetentie verwacht. Dat zorgt bij anderen voor verwondering omdat men er van uitgaat dat een beginnende medewerker een verfrissende kijk op de CLB-werking en op bepaalde instrumenten, methodieken en vakliteratuur zou moeten meebrengen en durven introduceren.

Bij 'het inspelen op nascholing' wijst men op het belang dit te koppelen aan de resultaten van het functioneringsgesprek evenals aan de verwachtingen op basis van de samenwerking.

4.3.7 Nood aan timemanagement

Het beheersen van vaardigheden voor organisatie- en timemanagement wordt als een noodzakelijke competentie ervaren omwille van de vele vragen die een CLB-medewerker krijgt. De respondenten verwachten niet dat een beginnende medewerker hier van bij de aanvang mee kan omgaan. Het vraagt een minimum aan inzicht in en ervaring met het uitwerken van een begeleidingstraject en andere activiteiten. Agendabeheersing hangt bovendien samen met het al dan niet aanwezig zijn van voldoende dienstverlening in welzijn en gezondheid binnen het werkgebied en de eerste zorg op de scholen. Beiden hebben invloed op de vragen die een CLB krijgt. Daarom is een goede integratie in het team belangrijk om de activiteiten beheersbaar te houden.

Onder de toegevoegde competenties komt ook stressbestendigheid voor. Dit wordt soms wel en soms niet onderschreven door de respondenten.

4.3.8 ICT-vaardigheden als evidentie

Dit lokte weinig bijkomende commentaar uit. ICT-vaardig zijn wordt vandaag als vanzelfsprekend gezien, maar de vraag rijst wat die vaardigheid precies inhoudt. Extra competenties op dat vlak zijn een aangenaam surplus.

4.4 Besluit

De drie ondervraagde centra menen dat de aangereikte competenties ongeveer allemaal relevant zijn en belangrijk, maar vinden niet dat ze daarom ook als startcompetentie aanwezig moeten zijn. Sommige competenties zijn te ruim omschreven en scheppen daardoor hoge verwachtingen. Deelaspecten ervan zouden eventueel wel als startcompetentie kunnen gelden.

Scores 3 en 4 waren doorgaans ingegeven door realiteitszin. Moet een beginnende medewerker deze vaardigheid niet nog leren en misschien bij voorkeur in het centrum zelf? Is het dan wel een startcompetentie? Kan een beginner deze competentie wel hebben, als hij geen achtergrondkennis heeft van bijvoorbeeld de lokale onderwijs- of welzijnscontext? Directies stelden zich bovendien vragen als "Hoe kan ik hier tijdens een sollicitatiegesprek zicht op krijgen?", "Kan ik hier wel zicht op krijgen?" en "Waarom iets als startcompetentie benoemen, als je er moeilijk een evaluatie kan van maken?". Men koos er bijgevolg voor om de competentie lager te scoren, maar ze wel te behouden als criterium voor evaluatie in een latere fase.

In die zin dachten sommige respondenten aan een goede ontwikkelingslijn, met duidelijke afspraken over:

- de basiscompetenties met betrekking tot de discipline
- de competenties die belangrijk zijn voor de begeleiding van jongeren op school
- de geëigende lokale aanvangsbegeleiding.

De competenties die de respondenten toevoegden, zijn eerder een explicitering van een opgegeven startcompetentie dan een aanvulling ervan. De clustering wordt grotendeels (h)erkend als een terechte toevoeging. Er zijn enkele nuances afhankelijk van de persoonlijke ervaringen en afhankelijk van de samenwerking met de school. Afhankelijk van de visie op de meest gewenste strategie voor samenwerking, krijgen aspecten van houding (zoals 'assertiviteit', 'onderhandelingsvaardigheid' en 'goed kunnen omgaan met tegengestelde belangen van school en ouders') al dan niet bijval. Soms uit men de vrees dat men door dit te benadrukken de beide partners meer uit elkaar drijft dan ze te verenigen. Anderen zien het als een vereiste vaardigheid om met de druk van de feitelijke omstandigheden om te gaan.

De verwachtingen ten aanzien van de opleiders zijn weinig uitgesproken. De huidige ervaringen, maar misschien ook het ontbreken van duidelijke startcompetenties kunnen dit verklaren. Men verwacht vooral een degelijke basiskennis, al is niet duidelijk wat daaronder voor elk van de disciplines mag verstaan worden. De voornaamste leemte betreft kennis over het onderwijs in het algemeen en de specifieke werkcontext van een CLB in het bijzonder. Wie in een CLB instroomt zou niet helemaal uit de lucht mogen vallen over de aard van het werk, de uitdagingen waar men voor staat en de problemen waarmee men geconfronteerd wordt.

Van heel wat belangrijke competenties verwacht men dat ze op de werkvloer moeten worden verworven. Dat geldt zowel voor het uitkiezen van doelen, methodieken en werkmiddelen, als voor het afstemmen van de werking op de lokale context en het nemen van initiatief door in te spelen op behoeften die men ziet. De teamleden krijgen hierin een rol toebedeeld. Hoe deze rol in de praktijk wordt opgenomen en wat dit betekent voor het inscholingsprogramma dat beginnende medewerkers doorlopen, kan onderwerp zijn van een volgende bevraging. Het roept in elk geval hoge verwachtingen op ten aanzien van de samenwerking.

Een beginnende CLB-medewerker moet zich in de uitvoering van zijn taak waarmaken in een relatie met de leerlingen, ouders en de school, in een samenwerking met de teamgenoten (en andere collega's) en in samenwerking met partners uit welzijn en gezondheid. Dat schept een aantal verwachtingen op het vlak van houding en communicatieve vaardigheden. Vooral deze verwachtingen scoren hoog in de bevraging.

Het is ook voor de CLB's wenselijk de startcompetenties te expliciteren zodat er op basis hiervan een dialoog kan ontstaan met de opleiders over verwachtingen die nog onvoldoende worden ingelost. Het kan nuttig zijn de competenties op een ontwikkelingslijn uit te zetten zoals sommige gesprekspartners spontaan aangaven. Het zou een beeld geven van wat bij de aanvang aanwezig moet zijn (na te gaan in het sollicitatiegesprek) en van wat doorheen het eerste werkjaar en de jaren daarna moet verworven worden en blijven (na te gaan in het functioneringsgesprek).

Daarbij zouden best ook de competenties worden besproken die van grote invloed zijn op de uitvoering van de kerntaken. Vele van die competenties worden nu als 'te verwerven op de werkvloer' opgegeven. Er is ongetwijfeld een dialoog nodig om te bepalen wat tot de basiskennis van een bepaalde discipline behoort. Wat men met andere woorden minstens nodig heeft om voorbereid te zijn op het werken in een CLB. Daarbij zal er een coherent geheel moeten ontstaan tussen het pakket in de basisopleiding, het aanvullende professionaliseringsaanbod in de inscholing, de nascholing en de coaching op de werkvloer. Wellicht is er vanuit de basisopleiding een voorbereiding mogelijk die zorgt voor concrete en objectieve parameters als hulp bij het kiezen van de juiste doelen, methodieken en werkmiddelen. Deze parameters kunnen ook helpen bij het in beeld brengen van de lokale schoolsituatie en de eerste zorg. Kiezen voor deze benadering kan leiden tot een beheersbare agenda waardoor men minder beroep moet doen op competenties zoals 'assertiviteit' en 'time management'.

'Leren op de werkvloer' zal altijd belangrijk blijven, ongeacht de voorbereiding tijdens de opleiding. Het is daarom wenselijk de verwachtingen hierover ten aanzien van collega's uit het multidisciplinaire team te expliciteren en na te gaan in hoeverre de concrete werkorganisatie en tijdsbesteding toelaten deze rol ook op te nemen. Het centrum zal zelf de verantwoordelijkheid van de teamleden voldoende duidelijk moeten verwoorden en nagaan of de concrete samenwerking de verwachte ondersteuning mogelijk maakt. Om te weten hoe onthaal, vorming, training en coaching concreet vorm krijgen in een CLB en met welk effect voor de beginnende medewerker, is er specifiek onderzoek nodig. Dat kwam in de huidige bevraging niet aan bod.

Omdat een beginnende CLB-medewerker meteen in een frontoffice-functie terechtkomt en omdat heel wat op de werkvloer moet geleerd worden tijdens dat eerste werkjaar, kan ook voor de centra het mentorschap ingesteld worden. De noden zijn op dit vlak vergelijkbaar met wat men in scholen nodig heeft aan tijd en middelen.

5. Synthese van het onderzoek

5.1 De aanvangsbegeleiding in het onderwijs

5.1.1 Conclusies van het kwantitatief onderzoek

Aanpak

Ongeveer twee derde van alle respondenten is globaal gezien best tevreden over de aanpak van de aanvangsbegeleiding. Het ideale beeld dat deze cluster van vragen oproept, wordt als geheel onderschreven. Het merendeel van de beginnende leraren is best tevreden over de praktische organisatie ervan.

De scholen en centra zorgen doorgaans voor een voldoende groot draagvlak. De begeleidende personeelsleden hechten wel meer belang aan het goed informeren van de collega's en aan het vastleggen van de taken en de aanpak in formele documenten. Zich verantwoorden voor de collega's leeft blijkbaar zeer sterk bij de begeleidende personeelsleden. Externe ondersteuning vanuit de scholengemeenschap blijft voorlopig in gebreke, maar zowel directies als begeleidende personeelsleden hechten hier ook weinig of geen belang aan.

Wat de omkadering betreft, zijn de drie groepen respondenten het eens: de aanvangsbegeleiding is één van de kerntaken van een onderwijsinstelling. Het begrip aanvangsbegeleiding wordt wel verschillend ingevuld, maar uit de hoge respons leiden we toch af dat de directies op één of andere wijze voldoende aandacht besteden aan de beginnende leraar. Begeleidende personeelsleden en vooral de beginnende leraren hechten hierbij meer belang aan een haalbare opdracht dan de directies.

De instellingen gaan professioneel om met hun nieuwe leraren. Ze wijzen de aanvangsbegeleiding toe aan een ervaren leraar. Ondersteuning door externe deskundigen is nog niet ingeburgerd. Blijkbaar proberen de instellingen in eerste instantie de problematiek intern aan te pakken. Het nut van functiebeschrijvingen wordt niet ontkend, maar het gebruik is dikwijls onbestaande of staat nog in de kinderschoenen. Hier is nog een hele weg af te leggen.

Over de praktische organisatie van de aanvangsbegeleiding, zijn de drie respondentengroepen het met elkaar eens: het aanduiden van een individuele begeleider moet centraal staan. Ze zijn het er ook over eens dat het initiatief van de school moet komen. De beginnende leraren vinden echter dat hun vraaggestuurde aanpak niet altijd gehoor vindt.

Niemand hecht blijkbaar veel belang aan ondersteuning in groepsverband: noch intern, noch extern. Toch corrigeren de beginnende leraren dit wanneer het gaat over ondersteuning in groep door collega's. Blijkbaar vinden ze ondersteuning door een groep 'gelijken' die hun dagelijks en als de nood hoog is onmiddellijk kunnen helpen, wel zeer belangrijk.

Directies en begeleidende personeelsleden vinden dat het opstellen van een trajectplan centraal moet staan, maar dit is duidelijk geen aandachtspunt voor de beginnende leraren.

Globaal kunnen we stellen dat directies en begeleiders zich logischerwijze meer focussen op een gezamenlijke doelgerichtheid en een globale schoolorganisatorische aanpak. De hoofdbekommernis van beginnende leraren daarentegen kunnen we samenvatten als een vraag naar individuele, praktische en onmiddellijke ondersteuning als de nood zich opdringt.

Onthaal

Iedereen is het er over eens: beginnende leraren worden goed onthaald bij de start van hun opdracht. Beginnende leraren willen vooral goed geïnformeerd worden over de schoolorganisatie (liefst ook via een formeel document) en hechten meer belang aan een rondgang en aan een formele voorstelling voor hun toekomstige collega's. De begeleidende personeelsleden vinden het wenselijk dat er tijdens het schooljaar voldoende activiteiten plaatsvinden. De directies vinden het eerste inleidende gesprek cruciaal.

Inhoud en betrokkenheid

De drie groepen respondenten schatten het onderdeel functioneren in de klas min of meer gelijk in. Het overgrote deel van de respondenten vindt dat dit onderdeel voldoende aan bod komt. Toch reageren beginnende leraren minder uitgesproken positief en sluiten de begeleidende personeelsleden meer aan bij de perceptie van de leraren dan bij die van de directies.

Uit de antwoorden op het onderdeel 'persoonlijk functioneren in schoolverband' blijkt dat hier nog hiaten in de ondersteuning zitten, vooral met betrekking tot relationele vaardigheden en persoonsgebonden belevingsaspecten. Niet enkel de beginnende leraren duiden deze menselijke aspecten van het beroep als een gemis aan. Ook de directies en de begeleidende personeelsleden geven aan dat deze aspecten van ondersteuning beter kunnen.

Wanneer het gaat over de ondersteuning door collega's of externen is de meest opvallende vaststelling dat de beginnende leraren het even belangrijk vinden om individueel als om in groep ondersteund te worden. 'Het zich thuis voelen binnen een groep collega's' blijken de directies toch wel te onderschatten. Deze vaststelling kunnen we overigens moeilijk los zien van de scores voor de relationele aspecten.

Ondersteuning door een externe begeleider komt zeer weinig voor en ondersteuning door een groep van externen is zo goed als onbestaande.

Ondersteuning met betrekking tot praktisch-administratieve aspecten staat hier wat geïsoleerd, maar we zien dat de begeleidende personeelsleden en vooral de beginnende leraar dit eerder als een gemis ervaren.

Het begeleidingstraject

Hoewel het geen topprioriteit is, zijn alle respondenten het erover eens dat het wenselijk is de trajectbegeleiding te spreiden over meer dan één jaar. Wel stellen we vast dat een dergelijke aanpak in een kwart van de gevallen nu niet of onvoldoende aanwezig is.

De helft van de leraren vindt dat er voldoende begeleiding op maat is tegenover driekwart van de directies en de begeleidende personeelsleden. Misschien wijst dit op een perceptie- of visieprobleem. Iedereen beschouwt het in ieder geval als zeer wenselijk en zeer belangrijk.

Verloop

Nieuwe leraren hospiteren blijkbaar meer bij ervaren collega's dan de directies zich er van bewust zijn. De beginnende leraren geven trouwens zeer expliciet aan wat zij belangrijk vinden. Het bijwonen van lessen bij ervaren collega's en het regelmatig krijgen van feedback van de begeleiders staan duidelijk hoog aangeschreven.

Begeleidende personeelsleden en in mindere mate de directies geven hier geen echt uitgesproken prioriteit aan. Directies hechten wel wat meer belang aan de functioneringsgesprekken, de begeleidende personeelsleden aan het regelmatig geven van en vragen naar feedback.

Bijna de helft van de begeleidende personeelsleden wonen regelmatig lessen bij van de beginnende leraren. De zelfreflectie bij beginnende leraren wordt minder als voldoende of goed gepercipieerd. Eén beginnende leraar op drie geeft aan dat hij onvoldoende tot niet regelmatig bevraagd wordt over zijn ondersteuningsnoden. Waarschijnlijk omdat dergelijke reflectiemomenten onvoldoende worden aangeboden of georganiseerd.

Evaluatie

Zowel de feitelijke situatie als de wenselijke situatie tonen aan dat het proceskarakter - met name de begeleiding en bijsturing - tijdens het eerste jaar centraal staan. Men verwacht nog niet direct harde bewijzen van de bereikte effecten. De helft van de beginnende leraren vindt dat ze meer bij de evaluatie betrokken kan worden.

5.1.2 Conclusies van het kwalitatief onderzoek

Trajectbegeleiding

Algemeen kunnen we stellen dat het begrip 'begeleidingstraject' in de praktijk een zeer verscheiden invulling krijgt. Een groot deel van de instellingen hanteert deze begrippen zelfs niet als dusdanig, maar organiseert wel een doelgerichte ondersteuning. De invullingen schommelen van een meer gestructureerde aanpak volgens een standaardprogramma tot een meer informele ondersteuning op maat of zelfs een combinatie van beide. Sommige instellingen kiezen bewust niet voor een structurele aanpak omdat ze begeleiding op maat van het individu centraal stellen.

Dit heeft onder meer te maken met niveauspecifieke verschillen. Wanneer we het geheel aan aangereikte oplossingen over de niveaus heen bekijken, valt echter op hoeveel deskundigheid er in ons onderwijs zo maar voor het rapen ligt. Noodzakelijke keuzes van één onderwijsniveau kunnen inspirerend werken voor de noden van een ander niveau en omgekeerd. Of het nu gaat over één vaste begeleider of een variabel team van begeleiders. Of men nu kiest voor coaching binnen een sterk geïndividualiseerd traject of voor een standaardformule. Of men opteert voor peter- en meterschap of voor duo-educatieve projecten. Iedereen kan leren van iedereen. Het komt er vooral op aan om een voldoende flexibel concept uit te tekenen dat tegelijkertijd kan

inspelen op gemeenschappelijke vragen en op specifieke en soms meer individueel gebonden noden. Gezien de zeer specifieke en uitgesproken complexe zorgproblematiek binnen het buitengewoon onderwijs en binnen de centra voor basiseducatie, zijn zij de onderwijsniveaus bij uitstek waar men het meeste ervaring heeft met gecombineerde systemen van begeleiding.

Maar ook de schoolspecifieke kenmerken bepalen de keuze voor deze of gene vorm van trajectbegeleiding. De schaalgrootte is bepalend voor de meer structurele mogelijkheden die er kunnen georganiseerd worden. Toch heeft elke schaalgrootte blijkbaar zijn voor- en nadelen. Klein betekent transparant waardoor een informele aanpak overzichtelijk blijft en niet tot problemen leidt. Groot betekent complex, meer wisselingen van teams en leraren en vraagt een meer structurele aanpak.

De duur van de opdracht en het moment van intrede in een school zijn nog te dikwijls bepalend voor het al dan niet in aanmerking komen voor ondersteuning. Zo blijkt dat beginnende leraren in kortlopende interim-opdrachten vaak de nodige begeleiding moeten ontberen. Ook het starten tijdens het schooljaar zorgt voor de nodige organisatorische moeilijkheden. De meeste ondervraagde begeleiders voelen zich op dat ogenblik overvraagd.

De ligging van de instelling beïnvloedt eveneens de begeleidingsaanpak. Scholen of centra met een grootstedelijke problematiek en scholen voor buitengewoon onderwijs wijzen op de noodzaak aan specifieke ondersteuning voor de beginnende leraren om vroegtijdig afhaken of ontmoediging te voorkomen.

Men mag niet vergeten dat ook de specifieke leerlingenkenmerken een rol spelen bij de keuze van de begeleiding van beginnende leraren. Centra voor basiseducatie en scholen voor buitengewoon onderwijs stellen dat beginnende leraren vanuit de opleiding niet steeds over de noodzakelijke competenties beschikken om voldoende zicht te hebben op de zorgvragen, laat staan om er op een adequate wijze te kunnen inspelen.

Tenslotte spelen ook een aantal opdrachtsgebonden factoren een rol in het al of niet slagen van een opgezet begeleidingstraject.

Hoe kijkt een beginnende leraar aan tegen een opdracht in het onderwijs? Heeft hij vanuit zijn vooropleiding en zijn stage-ervaringen voldoende zicht op de complexiteit van een lesopdracht? Vindt hij dat er naast het vakinhoudelijke en het vakdidactische ook nog andere competenties spelen om deze kernopdracht tot een goed einde te brengen? Krijgt hij vanuit de instelling voldoende tijd om in te groeien? Houdt de school bij de keuze van begeleiders, mentoren, coaches, peters en meters voldoende rekening met de specifieke sociale en relationele competenties die nodig zijn om een vertrouwensrelatie op te bouwen met de beginnende leraar? Hoe kunnen scholen voorkomen dat beginnende leraren het begeleidingstraject te veel zien als externe controle en te weinig als hulpmiddel om professioneel te groeien?

De meeste antwoorden op bovenstaande vragen zijn onder meer te herleiden tot wat de drie groepen respondenten verstaan onder het pedagogisch-didactische aspect van een onderwijsopdracht.

Pedagogisch-didactische ondersteuning

De directies en begeleidende personeelsleden enerzijds en de beginnende leraren anderzijds vullen dit aspect van de kernopdracht van een leraar verschillend in. Directeurs en begeleiders doen dit op de eerste plaats vanuit hun jarenlange ervaring die resulteert in de wetenschap dat de pedagogisch-didactische aspecten van de onderwijstaak veel ruimer zijn dan louter en alleen lesgeven. Naast een hoofdopdracht heeft elke leraar nog heel wat bijkomende opdrachten. Sommige van deze opdrachten zijn rechtstreeks gerelateerd aan het lesgeven, andere staan hier totaal los van. Beginnende leraren daarentegen zijn sterk gefocust op het klasniveau en beperken het pedagogisch-didactische vrijwel uitsluitend tot het lesgeven. Door een gebrek aan ervaring weten ze niet wat er effectief nog allemaal bij de onderwijstaak komt kijken en ook vanuit de lerarenopleiding zijn ze hier onvoldoende op voorbereid.

Verscheidene directeurs en begeleidende personeelsleden spreken in dit verband van een 'overlevingsstrategie' die beginnende leraren toepassen. Vanuit deze optiek vinden zij een pedagogisch-didactische ondersteuning van een beginnende leraar net wel prioritair.

Bij de start van hun professionele loopbaan primeren voor de beginnende leraar vooral praktisch-organisatorische zaken. Er zijn met andere woorden andere aspecten dan de pedagogisch-didactische waarbij beginnende leraren ondersteuning verwachten. Zo zeggen ze vooral nood te hebben aan concrete hulp bij het managen van een klas, het inspelen op onaangepast of onverwacht gedrag van leerlingen, het opstellen van planningsdocumenten, het concretiseren van het zorgbeleid enzovoort. Deze aspecten blijken voor beginnende leraren veel minder evident te zijn waardoor ze zich op dit vlak onzeker voelen.

Om zich in deze materie wat veiliger en sterker te voelen, zien heel wat beginnende leraren heil in het bijwonen van lessen van ervaren collega's.

Hospiteren bij een ervaren collega

Directies vinden het bieden van de mogelijkheid om te hospiteren geen prioriteit, maar het is zeer de vraag of dit betekent dat ze het geen geschikte vorm van ondersteuning vinden. Veel heeft te maken met de gangbare traditie in de school en de cultuur binnen het huidige onderwijsveld. Leren van elkaar door bij elkaar op bezoek te gaan tijdens de uitoefening van het werk is vooralsnog geen evidentie. Directies wijzen op het gevaar dat hospiteren ook kan leiden tot het overnemen van modellen, werkwijzen en aanpakstrategieën die misschien niet zomaar overdraagbaar zijn of minder geschikt zijn. Men ziet dan ook meer heil in alternatieven zoals klasdoorbrekend samenwerken, 'sharing' (ervaringen met elkaar uitwisselen), problemen op personeelsvergaderingen bespreekbaar stellen en intervisie.

De houding van beginnende leraren ten opzichte van hospiteren staat bijna haaks op die van de directeurs en begeleidende personeelsleden. De meeste van de ondervraagde beginnende leraren vinden hospiteren een belangrijke vorm van ondersteuning omdat ze op die manier kunnen profiteren van de expertise van ervaren collega's. Ze zien het als een verrijkende aanvulling op hun opleiding. Tegelijkertijd beseffen ze dat het geen evidentie is om zomaar bij een collega een les bij te wonen en dat de schoolcultuur op dit vlak een sterk bepalende factor is.

Een ander probleem met betrekking tot het hospiteren is dat directeurs en begeleiders er vanuit gaan dat een beginnende leraar wel hulp zal vragen als die daar nood aan heeft, maar ook dit blijkt niet evident te zijn. De beginnende leraar stelt zich hierdoor kwetsbaar op en kent zijn collega's onvoldoende om te kunnen inschatten hoe zij zullen reageren. Daarom hechten beginnende leraren ook veel belang aan de ondersteuning door een groep van collega's.

Ondersteuning door een groep van collega's

Hoewel het voor de organisatie van het begeleidingstraject veel praktischer is om met één persoon te werken als begeleider, zeggen de beginnende leraren meer baat te hebben bij een groep van collega's bij wie ze terecht kunnen met hun vragen en problemen. Een groep maakt de inburgering in het korps eenvoudiger en biedt het voordeel dat je kunt kiezen aan wie je hulp vraagt. Beginnende leraren zien hun begeleider veeleer als coördinator van hun begeleiding, maar zouden het als een verarming beschouwen als de ondersteuning enkel en alleen van de begeleider zou komen. Directies vinden de ondersteuning vanuit de groep zeker zo belangrijk maar ervaren het desalniettemin als minder prioritair. Zij bekijken dit ook vanuit het aspect van organisatorische haalbaarheid. Daarom spelen zij meer met het idee van een competentieprofiel om zo het geheel organisatorisch efficiënter aan te pakken.

Werken met een functiebeschrijving of competentieprofiel

Een aanzienlijk aantal respondenten geeft aan dat er binnen hun huidige begeleidingssysteem nog geen functiebeschrijving of competentieprofiel bestaat. In een aantal gevallen is men hier wel mee bezig, maar wordt het nog niet in de praktijk toegepast. Enkele respondenten geven toe dat de bestaande functiebeschrijvingen nog te weinig specifiek zijn en verdere verfijning nodig hebben.

Begeleidende personeelsleden hebben een andere reden om zo'n functiebeschrijving of competentieprofiel in te voeren. Zij vinden het belangrijk en noodzakelijk om voldoende transparantie te garanderen in hun opdracht als begeleider en om van deze opdracht een gedeelde verantwoordelijkheid te maken.

Een aantal scholen werkt in eigen beheer of in samenspraak met de scholen van de scholengemeenschap aan de ontwikkeling van een functiebeschrijving.

Ondersteuning door de scholengemeenschap of pedagogische begeleidingsdienst

De geïnterviewde respondenten zeggen vrijwel unaniem dat er vanuit de scholengemeenschap weinig of geen ondersteuning is voorzien in het kader van beginnende leraren. In een enkele situatie zijn hieromtrent wel aanzetten, maar vooralsnog blijken de scholengemeenschappen vooral met specifieke beleidsmaatregelen bezig te zijn. Sommige scholengemeenschappen maken wel al afspraken omtrent het mentoraat of organiseren overleg- en nascholingsessies voor begeleiders.

Daarnaast geeft een beperkt aantal pedagogische begeleidingsdiensten een nascholingsaanbod voor mentoren. Tenslotte bestaat er tussen een aantal scholen van het leerplichtonderwijs en enkele lerarenopleidingen van hogescholen samenwerkingsprojecten die onder andere resulteren in opleidingsprogramma's voor mentoren.

5.2 De startcompetenties in het onderwijs

5.2.1 Conclusies van het kwantitatief onderzoek

Globaal gezien is het totale pakket geselecteerde competenties in sterke en voldoende mate aanwezig bij de beginnende leraar. Wanneer men de scores op de competenties afzonderlijk overloopt, zijn er echter duidelijke verschillen.

Een eerste cluster competenties wordt door iedereen aanvaard als voldoende aanwezig. Het gaat hier over 'het creëren van een positief leerklimaat', over 'het pedagogisch-didactisch handelen', over 'het beheersen van de leerinhoudelijke basiskennis en -vaardigheden', over 'het nakomen van teamgebonden afspraken' en over 'het zich flexibel opstellen binnen de organisatie'.

Een tweede cluster van competenties wordt gekenmerkt door het percentage onvoldoende dat schommelt rond de 10 %. Deze competenties slaan deels op wat er effectief elke dag in de klas gebeurt zoals ondermeer 'het accuraat formuleren van lesdoelen op maat van de lerende', 'het gebruik van aangepaste werkvormen' en 'het gepast inspelen op de zorgbehoefte van leerlingen'. Het andere deel slaat op aspecten die te maken hebben met 'communicatiestijl', 'samenwerking', 'ICT-vaardigheid', 'voor zichzelf opkomen' en 'zelfreflectie'.

Een derde cluster waar nog duidelijk verbetering mogelijk is, handelt over 'het opzetten van een aangepaste evaluatie', 'het beheeren van een goed tijd- en klasmanagement' en 'het inbrengen van vernieuwende elementen in het klasgebeuren'. Vooral de directies en de begeleidende personeelsleden geven aan dat deze competenties globaal gezien minder voorkomen.

Wanneer men kijkt naar wat directies en begeleidende personeelsleden als eerste prioriteit zien en wat de beginnende leraren als moeilijk ervaren, ontstaan er duidelijke verschillen.

Beginnende leraren vinden dat ze vakinhoudelijk en vakdidactisch voldoende beslagen zijn om aan de slag te kunnen. Ze hebben het echter moeilijk om tegelijkertijd de juiste ruimte en sfeer te creëren in de klas en om tegemoet te komen aan de zeer diverse leerlingennoden in hun klas. Zo vinden ze het bijzonder moeilijk om aangepaste evaluaties op te zetten, om een goed tijd- en klasmanagement te realiseren, om hiervoor de gepaste werkvormen te hanteren en voldoende in te spelen op de zorgvraag van leerlingen. Het is dan ook logisch dat ze het moeilijk hebben met het kiezen van de gepaste lesdoelen en deze formuleren op maat van de leerlingen.

Het is daarbij toch verrassend om vast te stellen dat directies en begeleidende personeelsleden duidelijk minder prioriteit hechten aan het merendeel van deze competenties (met uitzondering van 'het bepalen van aangepaste werkvormen'). Zij vinden het vooral belangrijk dat de juiste randvoorwaarden vervuld zijn zoals 'het creëren van een positief leerklimaat', 'overleg en samenwerking met het schoolteam', 'het beheersen van de nodige basiskennis en -vaardigheden' alsook aspecten van 'zelfreflectie en bijsturing'. De beginnende leraren vinden deze competenties eerder gemakkelijk te realiseren.

5.2.2 Conclusies van het kwalitatief onderzoek

Uit de kwantitatieve bevraging kwam alleszins naar voor dat we deze verschillen in perceptie nader moesten onderzoeken. Het gevaar is immers reëel dat beginnende leraren wat hun professioneel handelen betreft, ofwel in de kou blijven staan ofwel een onvoldoende realistisch zelfbeeld ontwikkelen. Daarom namen we in de diepte-interviews de vier startcompetenties op die vooral bij de beginnende leraren voor de nodige problemen zorgen.

De beginnende leraar bepaalt een aangepaste methodische werkvorm en past deze toe op maat van de lerende

De belangrijkste vaststelling hierbij is dat dit zeker geen startcompetentie is die men van een beginnende leraar kan verwachten. Alle respondenten zijn het er over eens dat dit jaren ervaring vraagt. Het is dan ook vreemd dat bij de vraag naar mogelijke verklaringen de directies en begeleidende leraren vooral de lerarenopleiding verantwoordelijk stellen. Zij merken hierbij op dat de lerarenopleiding onvoldoende praktijkgericht, realiteitsgetrouw en specifiek is. Deze opmerkingen zijn zeker terecht als noodzakelijke randvoorwaarden waaraan de lerarenopleiders nog kunnen werken. Maar ze bieden geen oplossing voor het probleem van gebrek aan ervaring ten aanzien van de geformuleerde startcompetentie.

Het bepalen van een aangepaste methodiek hangt inderdaad nauw samen met het inschatten van het niveau van de leerlingen. En juist daar knelt het schoentje: beginnende leraren hebben onvoldoende inzicht in het niveau van hun leerlingen. Alle respondenten zijn het er over eens: beginnende leraren zijn vanuit hun vooropleiding onvoldoende voorbereid op ervaringsgericht lesgeven, het werken met niveaugroepen, het differentiëren en het remediëren. Ze zijn het er ook over eens dat een kwaliteitsvolle en langlopende stage als overgang van leren naar werken hier een oplossing kan bieden.

Tegelijkertijd geven ze een aantal valkuilen aan bij de huidige manier van stage lopen. De stage verloopt doorgaans te veel in een beschermde omgeving waarbij een begeleider of de leraar in de buurt is om de rust in de klas te garanderen. De studenten krijgen zo weinig voeling met de invulling van de bredere en complexere schoolopdracht. Ze krijgen op die manier een te optimistische en dus gekleurde kijk op de realiteit.

De lerarenopleiding is voor de drie groepen respondenten bovendien te weinig specifiek. Lerarenopleiders richten zich te veel op een standaardles voor de gemiddelde leerling in de gemiddelde klas. Er is te weinig differentiatie naar doelgroepen toe.

Hoewel de lerarenopleiders met de vinger worden gewezen, is het werkveld er zich van bewust dat ook zij een deel van de oplossing kunnen en moeten aanbrengen. Lesgeven is een proces van uitproberen en tijd gunnen om te groeien. Leertijd inbouwen is dus de boodschap. Daarom pleit men ervoor om de beginnende leraar een tijdje te laten meedraaien met een ervaren leraar. Scholen of centra die met dit systeem experimenteerden, zijn alvast enthousiast.

De beginnende leraar zet een aangepaste evaluatie op

Hier zijn de directies en begeleidende leraren optimistischer gestemd. Een vrij aanzienlijk deel van het werkveld is ervan overtuigd dat de lerarenopleiders inzake evaluatie vooruitgang boeken. Uit sollicitatiegesprekken op de werkvloer blijkt dat beginnende leraren in ieder geval steeds beter op de hoogte zijn van de theorie van het evalueren en het hanteren van alternatieve evaluatievormen. De recent verhoogde en aangehouden aandacht voor het thema evalueren begint zijn vruchten af te werpen.

Het valt echter op dat directies dit gebrek aan startcompetentie als minder storend ervaren. Een en ander laat zich verklaren door het feit dat het gaat om een geconcentreerde activiteit die meer en meer gedragen wordt door de vakgroep of het lerarenteam. Het vangnet binnen de school of het centrum is met andere woorden groter geworden. Door het feit dat deskundigheid inzake evalueren systematisch wordt gedeeld, krijgen beginnende leraren heel wat extra kansen om zich gaandeweg te bekwamen.

Bovendien worden de groeikansen van de beginnende leraren nog vergroot door de ruime aandacht voor het thema evalueren in de literatuur en in het nascholingsaanbod. Als gevolg hiervan worden er steeds meer alternatieve evaluatie-instrumenten gepubliceerd waarvan leraren dankbaar gebruik maken. Er zijn met andere woorden tal van compensatiemogelijkheden voor het gebrek van de beginnende leraar op het vlak van evalueren. Het is aan de onderwijsinstellingen zelf om deze mogelijkheden maximaal te benutten.

De beginnende leraar speelt gepast in op leerlingen die zorg behoeven

De verwachtingen van het werkveld ten aanzien van de beginnende leraar op het vlak van zorgvragen liggen anders dan bij de andere kerncompetenties. Inspelen op zorgvragen wordt door het werkveld beschouwd als een vorm van specialisme die noch van beginnende noch van meer ervaren leraren kan worden verwacht, maar eerder het terrein is van één gespecialiseerde leraar of een klein team van specialisten. Van beginnende (én meer ervaren) leraren wordt evenwel verwacht dat ze de zorgvragen herkennen en hun cursisten of leerlingen adequaat kunnen doorverwijzen.

Bovendien wordt het begrip 'zorg' door heel wat lerarenopleiders te eenzijdig als leerprobleem ingevuld. De dikwijls grote sociale kloof die er heerst tussen de kandidaat-leraren en de sterk zorgbehoevende leerlingen zorgt eveneens voor extra afstemmingsproblemen.

Daarbij komt dat beginnende leraren aanvankelijk weinig vertrouwd zijn met de schoolbuurt en het leerlingenprofiel van de school. Bovendien ontbreekt het hen vaak aan de nodige maturiteit.

De beginnende leraar beheerst de vaardigheden voor het realiseren van een goed tijd- en klasmanagement

In de stage leren beginnende leraren hoe ze een goed afgebakend lesje moeten geven. Aangezien de praktijkervaring doorgaans in een beschermd milieu wordt opgedaan waar tucht- en disciplineproblemen minder of niet voorkomen, ontbreekt het de beginnende leraar aan een realistische training.

De oorzaak ligt ditmaal niet enkel in het kamp van de lerarenopleiders. Beginnende leraren hebben de neiging het leerboek quasi slaafs te volgen op zoek naar een houvast om de complexiteit van de onderwijsleersituatie het hoofd te bieden. Deze leerboeken zijn daarenboven gemaakt door en voor de ervaren leraar waardoor de

beginnende leraar al meteen en dan nog enkel voor de leerstofinhouden in tijdsnood geraakt.

Los van het feit dat de drie groepen respondenten er rotsvast van overtuigd zijn dat een realistische en intensieve stage een noodzaak vormt om beginnende leraren gewapend voor de klas te laten staan, pleit het veld voor een strikte opvolging van het tijd- en klasmanagement van de beginnende leraar binnen de school zelf. Men vindt het vanzelfsprekend dat een beginnende leraar deze competentie al doende leert. Het beheersen van deze competentie vraagt echter een lange ingroeiperiode en een zekere maturiteit. De oplossing ligt dus in een kruisbestuiving tussen ervaren en beginnende leraren.

5.3 De startcompetenties in een CLB

5.3.1 Conclusies van het kwantitatief onderzoek

Quasi alle respondenten onthaalden de lijst met mogelijke startcompetenties positief. Wanneer men de competenties in rangorde van belangrijkheid plaatst, zien we dat de CLB-directies en de begeleidende personeelsleden ongeveer dezelfde randvoorwaarden voor kwaliteitsvolle samenwerking vooropzetten als de directies en begeleidende leraren van de onderwijsinstellingen.

'Het creëren van een positief werkklimaat', 'het eigen functioneren in vraag durven stellen en desnoods bijsturen', 'het overleggen en samenwerken in teamverband' worden door alle respondenten als noodzakelijke startcompetenties aanzien.

Daarnaast is er een tweede cluster van noodzakelijke randvoorwaarden die meer inspeelt op de opgedane kennis en vaardigheden en op de bekwaamheid om deze kennis en vaardigheden gepast aan te wenden.

'Assertief zijn', 'het aanbrengen van vernieuwende elementen' en 'het kiezen van aangepaste werk- of leermiddelen' en 'het beheersen van een goed tijdmanagement' zijn helemaal niet prioritair voor directies en begeleidende personeelsleden.

5.3.2 Conclusies van het kwalitatief onderzoek

Uit de diepte-interviews blijkt dat men het niet altijd eens is over het begrip startcompetentie. Sommigen interpreteren het eng als wat noodzakelijk aanwezig moet zijn bij een sollicitatiegesprek en dus volwaardig verworven tijdens de vooropleiding. Anderen beschouwen het als competenties die men in de loop van het eerste jaar of jaren van de opdracht moet verwerven.

Het merendeel echter benadert de startcompetenties als een leerproces. Men is het er wel over eens dat een opleiding die basiskennis en die vaardigheden die eigen zijn aan een CLB-setting, moet aanbieden. Men omschrijft dit als 'de kennis van begeleidingstaken, verschillende methodieken inzake zorgsystemen en de diversiteit aan zorgvragen' en 'inzicht in de meest voorkomende werk- en communicatievormen'.

Het is hier dat men duidelijk stelt dat zowat alle opleidingen in gebreke blijven. De specifieke situatie van een CLB - namelijk het raakvlak tussen de gerichtheid op onderwijs en op hulpverlening en het opereren op de breuklijn tussen school, ouders, welzijn en gezondheid - komt onvoldoende aan bod in de basisopleiding.

De respondenten herhalen dan ook voortdurend dat voor een tewerkstelling bij een CLB het eerste werkjaar doorgaans als een noodzakelijke leerperiode moet gezien worden. Men wordt noodgedwongen onmiddellijk in een frontoffice-rol geplaatst waardoor er een grote taak en verantwoordelijkheid rust op de schouders van de begeleider of het volledige team.

De meeste toegevoegde competenties bevatten dan ook meerdere verwachtingen op het vlak van houding. Ze hebben (on)rechtstreeks te maken met de vraag naar een open houding als basis voor de overige competenties. Ze spelen concreet in op de te verwachten houding in relatie tot de school, de teamgenoten, het externe netwerk en de leerling en de ouders.

Over het aspect tijdmanagement is de mening binnen de CLB's vergelijkbaar met die van de onderwijsinstellingen zelf. Het is een aartsmoeilijke opdracht die veel ondersteuning en begeleiding vereist, maar wel onontbeerlijk is om een minimum aan rendement en efficiëntie te behalen binnen een aanvaardbare en beheersbare taakbelasting.

6. Aanbevelingen

Het is gewaagd om in té absolute termen op basis van het gevoerde onderzoek aanbevelingen te formuleren. Zowel de lerarenopleiding als de begeleiding van beginnende leraren zijn in een versnelde beweging sinds de recente hervorming van de lerarenopleiding. Aanbevelingen dreigen op zo'n moment beide processen in hun ontwikkelingsgang te verstoren en dat willen we absoluut vermijden.

De aanbevelingen die we hier formuleren kunnen misschien inspirerend zijn voor diegene die de huidige veranderingsprocessen sturen, begeleiden of bewaken.

Zoals reeds uit andere onderzoeken van de onderwijsinspectie blijkt ⁽²¹⁾, functioneren scholen met verschillende ritmes en met verschillende intensiteiten.

Het is duidelijk dat sommige scholen nog weinig systematiek hebben uitgebouwd met het oog op de begeleiding van beginnende leraren. Directies in het deeltijds kunstonderwijs of volwassenenonderwijs vinden dit zelfs niet eens prioritair. De wijze waarop beginnende leraren worden begeleid, varieert van beperkt tot intensief en van afhankelijk van lokale of structurele mogelijkheden tot gestructureerd en geïntegreerd binnen een globale schoolwerking.

Een tweede vaststelling betreft de leraren in scholen met specifieke noden of specifieke noden in scholen. Niet alleen ervaren beginnende leraren en hun directies en begeleiders in scholen voor buitengewoon onderwijs of in scholen met een zware kansenproblematiek, dat extra begeleiding nodig is. De cultuurschok tussen opleiding en werkveld is zeer groot. Tegelijk wordt de lerarenopleiding als onvoldoende aangepast beoordeeld. We komen hier nog op terug.

Een derde vaststelling heeft te maken met de rol en de plaats van interne begeleiding. Het belang van een persoonlijke begeleider die als professional en als vertrouwenspersoon de beginnende leraar begeleidt, wordt algemeen aanvaard. Maar tegelijk wordt het belang van ondersteuning vanuit het lerarenteam (groep collega's, vakgroep enzovoort) zeer belangrijk geacht. Sterker zelfs: de begeleiding en de opvang van nieuwe leraren wordt als een verantwoordelijkheid van het hele schoolteam gezien.

Tenslotte zien we dat deze interne begeleiding nog sterker kan worden, mits ook binnen de school meer dynamische begeleidingsvormen kansen zouden krijgen. Bijvoorbeeld meer openheid voor een wederzijds klasbezoek. De beginnende leraren zijn vragende partij.

Een laatste vaststelling, in de marge van het gevoerde onderzoek, betreft het begrippenapparaat dat wordt gehanteerd. Het is ons opgevallen dat begrippen die in overheidsdocumenten maar ook in onderwijskundige publicaties probleemloos worden gehanteerd, soms weinig bekend waren bij onze respondenten. We denken aan begrippen zoals (start)competentie, aanvangsbegeleiding en hospiteren. Een vaststelling om over na te denken!

We kunnen heel wat aanbevelingen formuleren ten aanzien van de lerarenopleiding. De meest krachtige vragen betreffen de voorbereiding van kandidaat-leraren op een complexe opdracht in een specifieke omgeving. Scholen hebben de indruk dat kandidaat-leraren zeer algemeen én vakgericht worden voorbereid op hun taak, maar niet voldoende school- en leerlinggericht. Omgaan met zorgvragen plaatst jonge leraren (en jonge medewerkers in een CLB) voor problemen. Ze voelen zich onvoldoende gewapend om de vele taken die bij het leraar-zijn horen (zoals klasmanagement, oudercontacten enzovoort) adequaat aan te pakken. Ook directies en begeleidende personeelsleden vragen dat lerarenopleidingen hier meer zorg zouden aan besteden.

Maar ook aan de scholen zelf kunnen we op grond van het onderzoek enkele aanbevelingen formuleren. Vooreerst pleiten we voor meer systematiek. Daarbij is het raadzaam om begeleiding op te bouwen en uit te werken vanuit een voldoende schaalgrootte. In die zin is het aangewezen om vanuit het niveau van de scholengemeenschap een visie te ontwikkelen, strategieën af te spreken en de begeleiding zelf te implementeren. Systematiek impliceert ook dat scholen nadenken over concrete stappenplannen, zodat het ingroeien van de beginnende leraar met aangepaste begeleiding evenwichtig, maar resultaatgericht vorm kan krijgen.

(21) Zie hiervoor vroeger onderzoek over ondermeer nascholing (in Onderwijsspiegel, schooljaar 2001-2002. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (Brussel, 2003)), ICT (in Onderwijsspiegel, schooljaar 2003-2004. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (Brussel, 2005)) en innovatiegerichtheid (in Onderwijsspiegel, schooljaar 2005-2006. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (Brussel, 2007)).

Vervolgens toont het onderzoek aan dat het mentoraat niet gereduceerd mag worden tot één persoon. Aanvullend - maar dit is een kwestie van betere afstemming van aanbod op vraag - bevelen we scholen (of de scholengemeenschap) aan om in direct contact met de lerarenopleiding, mentorenopleidingen op te nemen in de nascholingsplannen.

Het is tenslotte nog te vroeg om ten aanzien van de overheid scherpe aanbevelingen te formuleren. Het nieuwe decreet wordt nu geïmplementeerd. Lerarenopleiders, scholen en centra worden voor nieuwe uitdagingen geplaatst. Instrumenten en middelen zijn beschikbaar. Of ze aangepast zijn en voldoende zijn, zal moeten blijken. Intussen bevelen we de overheid 'waakzaamheid' aan. Vooral de vaststelling over het buitengewoon onderwijs en over het kunnen omgaan met zorgvragen, vraagt om een snelle opvolging.

We bevelen de overheid ook aan om te reflecteren over de vooropleiding en begeleiding van CLB-medewerkers. Het instellen van een formeel mentorschap kan ook nuttig zijn in een CLB. Tenslotte kan het onderzoek naar zinvolle startcompetenties fungeren als aanzet voor een bredere maatschappelijke discussie.

Nawoord

We geloven dat de resultaten van ons onderzoek geruststellend zijn ten aanzien van recente evoluties op het vlak van de lerarenopleiding en begeleiding van beginnende leraren. De vragen die vandaag leven in scholen, werden naar onze mening juist gecapteerd door de overheid toen ze een vernieuwde lerarenopleiding uitwerkte.

Toch lijkt het ook alsof scholen en beginnende leraren nog meer verwachten. Ze kijken daarbij in de richting van de opleiding. Wij zijn wat voorzichtiger. We geloven niet dat alle heil eenzijdig kan gevonden worden in de opleiding. Het onderzoek toont het belang aan van sterke en langdurende stages. Het wijst op meer dynamische leerprocessen zoals het dubbellopen met ervaren leraren.

We geloven (en hopen) dat de recente vernieuwingen veel van de vastgestelde knelpunten en leemten op het vlak van opleiding en begeleiding zullen opvangen. Over vijf jaar hopen we dat te kunnen aantonen.

DEEL II

DOORLICHTINGEN EN OPVOLGINGSCONTROLES 2006-2007

De onderwijsinspectie kan drie adviezen uitbrengen voor een school of voor een structuuronderdeel van een school. Het advies 1 is onvoorwaardelijk gunstig. Het advies 2 is gunstig voor een beperkte periode: de school of meestal een deel ervan moet voldoen aan duidelijk geformuleerde voorwaarden om bij opvolging een advies 1 te bekomen. Het advies 3 is ongunstig en impliceert een nieuw onderzoek door een paritair samengesteld team van inspecteurs om tot een definitief advies te komen.

1. Basisonderwijs

1.1 Overzicht

Aantal schooldoorlichtingen	Gewoon basisonderwijs	Buitengewoon basisonderwijs	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	30	4	34
Officieel onderwijs	74	9	83
Vrij onderwijs	199	22	221
Totaal	303	35	338

In het schooljaar 2006-2007 waren er in het gewoon basisonderwijs 2315 onderwijsinstellingen: 168 autonome kleuterscholen, 182 autonome lagere scholen en 1965 basisscholen. In het buitengewoon basisonderwijs waren er 98 autonome lagere scholen, 92 basisscholen en 6 scholen van het buitengewoon onderwijs van het type 5 (ziekenhuisscholen) ⁽²²⁾. In het gewoon basisonderwijs werd 13 % van de scholen doorgelicht (of ruim één op acht), in het buitengewoon onderwijs bijna 18 % van de scholen (of ruim één op zes).

Uitgebrachte adviezen	Gewoon basisonderwijs	Buitengewoon basisonderwijs	Totaal
Advies 1	189	19	208
Advies 2	114	16	130
Advies 3	0	0	0
Totaal	303	35	338

1.2 Commentaar

Motivatie	Gewoon basisonderwijs	Buitengewoon basisonderwijs	Totaal
Aantal schooldoorlichtingen met advies 2 ⁽²³⁾	114	16	130
Tekorten i.v.m. onderwijskundige doelstelling(en)	82	12	94
Tekorten i.v.m. veiligheidsbeleid (bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne)	65	6	71
Tekorten i.v.m. naleving wettelijke bepalingen	38	6	44

Tijdens het schooljaar 2006-2007 kreeg geen enkele school een ongunstig advies. Ruim 62 % van de doorgelichte scholen in het gewoon basisonderwijs kreeg een gunstig advies. Dat ligt wat hoger dan het aantal van de vorige schooljaren (in 2005-2006: 59 %). In het buitengewoon basisonderwijs kreeg 54 % van de doorgelichte scholen een gunstig advies (60 % in 2005-2006).

(22) Zie www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken

(23) Een advies 2 verwijst vaak naar tekorten voor meerdere aspecten van de schoolwerking.

Een gunstig advies houdt in dat de onderwijskwaliteit, het veiligheidsbeleid (bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne) en de naleving van de regelgeving in de betrokken school voldoen. In elk rapport met een gunstig advies formuleert de onderwijsinspectie een aantal aanbevelingen om de vastgestelde onderwijskwaliteit te bestendigen of te optimaliseren. De onderwijsinspectie gaat er dan van uit dat de veranderingscapaciteit en -bereidheid van de school groot genoeg zijn om de onderwijskwaliteit op peil te houden of te verhogen.

Bijna 38 % van de doorlichtingen in het gewoon onderwijs en 46 % van de doorlichtingen in het buitengewoon onderwijs werden afgesloten met een advies 2. Dit gunstig advies beperkt in de tijd impliceert dat de school, binnen een afgesproken termijn, de vastgestelde tekorten moet wegwerken. Die tekorten kunnen liggen op het onderwijskundige vlak, op het gebied van veiligheid, op het vlak van regelgeving of een combinatie van meerdere van deze aspecten. In 72 % van de scholen met een advies 2 (94 scholen) zijn tekorten vermeld op het vlak van de onderwijskundige doelstellingen.

In het gewoon basisonderwijs hebben in 89 % van deze scholen de tekorten te maken met de doelstelling 'basisvorming als samenhangend geheel realiseren'. Dat betekent dat deze schoolteams onvoldoende aandacht hebben voor het nastreven en realiseren van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in een continu opgebouwd leertraject. Vooral op het vlak van wereldoriëntatie, muzische vorming en de leergebiedoverschrijdende eindtermen zijn de objectieve referentiekaders te weinig het uitgangspunt en het verifiëringskader. Het ontbreekt in die scholen ook dikwijls aan gradatie en continuïteit in het aanbod. Van scholen wordt meer en meer verwacht dat zij kunnen aantonen in welke mate de leerplannen en de ontwikkelingsdoelen en eindtermen worden nagestreefd en gerealiseerd. Dat veronderstelt dat scholen kiezen voor een doordacht outputbeleid.

In 53 % van de scholen met een advies 2 in het gewoon basisonderwijs zijn er tekorten op het vlak van de doelstelling 'zorgverbredende maatregelen en de optimale afstemming van het aanbod op de specifieke noden van de kinderen'. In deze doorlichtingsverslagen signaleert de onderwijsinspectie onder meer het ontbreken van een visie op zorgbeleid of van een coherente aanpak op het vlak van preventie en remediëring. Vooral de zo noodzakelijke eerstelijnszorg is in een aantal scholen onvoldoende.

In 44 % van de scholen met tekorten voor het onderwijskundig functioneren zijn er tekorten zowel voor de doelstelling 'basisvorming als samenhangend geheel' als voor 'zorgbreedte'. Logisch dat in deze scholen geregeld het verband wordt gelegd met een onvoldoende tot zwak beleidsvoerend vermogen.

In het buitengewoon basisonderwijs betekent een tekort voor de onderwijskundige doelstelling een tekort voor het proces van handelingsplanning ⁽²⁴⁾. Tekorten liggen in deze scholen op het vlak van de beginsituatieanalyse, de doelselectie en de uitvoeringsfase of van de doelstelling 'een onderwijsaanbod op maat van het kind als een coherent geheel nastreven en realiseren'.

In 55 % van de scholen met een gunstig advies beperkt in de tijd (71 scholen) zijn er tekorten inzake het risicobeheersingsbeleid. Dat betekent dat in deze scholen inbreuken zijn vastgesteld in verband met (aspecten van) de organisatie van het veiligheids- en welzijnsbeleid, de bewoonbaarheid van de schoolinfrastructuur, de veiligheid van de leer- en werkomgeving, hygiëne, gezondheid en milieuzorg.

De meest voorkomende tekorten die in deze scholen aanleiding geven tot een advies 2 zijn:

- problemen met de organisatie van het veiligheids- en welzijnsbeleid conform de Welzijnswet ⁽²⁵⁾
- inbreuken inzake de brandveiligheid en de bijbehorende regelgeving (in 48 % van de scholen met tekorten in verband met het veiligheidsbeleid)
- het niet beschikken over de wettelijk voorziene keuringsattesten (in 62 % van de scholen met tekorten in verband met het veiligheidsbeleid).

In bijna 34 % van de scholen met een gunstig advies beperkt in de tijd (44 scholen) wordt de regelgeving niet correct toegepast. Het meest voorkomende tekort in dit verband is het niet correct naleven van de regelgeving omtrent het schoolwerkplan, het schoolreglement en de informatie voor de ouders bij een eerste inschrijving ⁽²⁶⁾.

(24) Art. 46 van het decreet basisonderwijs van 27 februari 1997.

(25) Wet van 4 augustus 1996 betreffende het welzijn van de werknemers bij de uitvoering van hun werk.

(26) Art. 28, 37, 47 van het decreet basisonderwijs van 27 februari 1997.

1.3 Opvolgingscontroles ⁽²⁷⁾

Gewoon basisonderwijs	70
Buitengewoon basisonderwijs	9
Totaal	79

In 79 scholen voerde de onderwijsinspectie een opvolgingscontrole uit naar aanleiding van een gunstig advies beperkt in de tijd ⁽²⁸⁾. Alle controles resulteerden in een gunstig advies.

Conform artikel 12, §1 van het besluit van de Vlaamse Regering van 2 februari 1999 betreffende de wijze waarop sommige bevoegdheden van de onderwijsinspectie van de Vlaamse overheid worden uitgevoerd, formuleerden enkele schoolbesturen een gemotiveerd tegenvoorstel van termijn. Daardoor kregen zij een schooljaar langer de tijd om de vastgestelde tekorten weg te werken.

2. Secundair onderwijs

2.1 Overzicht

Aantal schooldoorlichtingen	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon secundair onderwijs	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	34	3	2	39
Officieel onderwijs	4	0	5	9
Vrij onderwijs	90	2	21	113
Totaal	128	5	28	161

Uitgebrachte adviezen	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon secundair onderwijs	Totaal
Advies 1	34	2	4	40
Advies 2	94	3	24	121
Advies 3	0	0	0	0
Totaal	128	5	28	161

2.2 Commentaar

Het algemene beeld blijft positief. Alle scholen kregen een gunstig advies. Voor de meerderheid van de scholen is dat gunstig advies beperkt in de tijd. Dat advies 2 verbergt grote verschillen. De meeste scholen moeten één of een klein aantal dringende actiepunten aanpakken. Een beperkte groep staat echter voor een zware opgave. Zij moeten actie ondernemen op tal van vlakken, zodat we terecht vragen kunnen stellen over de beleidskracht van deze scholen. De onderwijsinspectie behoudt het advies 3 voor uitzonderlijke situaties. Ze verkiest de school een ultieme kans te bieden om alsnog de tekorten weg te werken. Zo moeten er ook geen leerlingen plots op zoek naar een andere school die misschien - zeker voor minder vaak georganiseerde opleidingen - veraf ligt.

Na drie schooljaren moet elke school bewijzen dat de dringende actiepunten zijn aangepakt om een gunstig advies te krijgen. In het tegengestelde geval kan een advies 3 uitgesproken worden voor de hele school of voor een deel ervan.

De redenen waarom een school een advies 2 krijgt, kan men in 4 grote rubrieken opdelen: inbreuken op de

(27) Opvolgingscontroles van scholen met advies 2, doorgelicht in vorige schooljaren.

(28) Schooldoorlichtingen uitgevoerd tijdens de schooljaren 2002-2003 tot 2004-2005.

regelgeving, leemtes in het geboden studiepeil (vaak als gevolg van tekorten op het vlak van infrastructuur en leermiddelen), het niet nakomen van de inspanningsverplichting inzake de vakoverschrijdende eindtermen (VOET) of ontwikkelingsdoelen (VOOD) en overtredingen op het vlak van veiligheid en hygiëne. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de adviezen 2 met, per rubriek, het aantal betrokken scholen.

Motivatie van het beperkt gunstig advies	Regelgeving	Studiepeil	VOET VOOD	Veiligheid Hygiëne
Gewoon voltijds onderwijs	27	87	9	35
Deeltijds beroepsonderwijs	0	2	0	1
Buitengewoon onderwijs	10	14	nvt*	12

*nvt = niet van toepassing

De belangrijkste motivatie om een advies 2 uit te spreken, is een probleem met het studiepeil voor één of meer vakken uit de basisvorming of het specifieke gedeelte van de opleiding. De onderliggende redenen kunnen verschillen. De huidige leerplannen, waarin de eindtermen herkenbaar moeten opgenomen zijn, leggen niet alleen de nadruk op te verwerven kennis, maar ook op competenties. Het verwerven van deze competenties is onmogelijk zonder het aanwenden van de nodige werkvormen. Waar de gepaste werkvormen achterwege blijven of de benadering te eenzijdig theoretisch is, ontstaan leemten. Het blijkt soms moeilijk om een eenzijdig of overwegend kennisgerichte aanpak bij te sturen. Ook in het buitengewoon secundair onderwijs (buso) wijzen adviezen herhaaldelijk op het onvoldoende nastreven van competenties uit het opleidingsprofiel of van het einddoel van een opleiding. Het gebeurt ook dat niet genoeg rekening wordt gehouden met de opleidingsbehoeften van de cursisten.

Geregeld kunnen scholen de leerplandoelstellingen niet realiseren door een gebrek aan infrastructuur en leermiddelen. Een te krappe infrastructuur of het ontbreken van de minimaal vereiste uitrusting blijven in een behoorlijk aantal gevallen een probleem. De doorlichtingsverslagen wijzen ook regelmatig op een band met aspecten van veiligheid en woonbaarheid. Zowel in het gewoon voltijds onderwijs als in het buso is er sprake van te krappe of niet aangepaste lokalen, valgevaar, onbeveiligde machines, niet reglementaire opslag en etikettering van producten met gevaarlijke eigenschappen, stokoude of onveilige keukens of gevaarlijke situaties. Sommige toestanden zijn ronduit verbazingwekkend: geen afzuiging van rookgassen bij het lassen of van stof in een carrosserieafdeling, toiletten in de klaslokalen of lokalen waar het binnenregent.

Het respecteren van de regelgeving blijft moeilijk voor 21 % van de scholen in het gewoon en voor 36 % in het buitengewoon onderwijs. De belangrijkste inbreuken gaan over niet onbelangrijke zaken die we reeds in de vorige Onderwijsspiegel⁽²⁹⁾ vermeldden. Op de eerste plaats komt de studiebekrachtiging van leerlingen. In 23 scholen voor voltijds onderwijs zijn er problemen met de deliberatieprocedures, de verplichte motivering van B- en C-attesten en het verstrekken van een advies bij die attesten. Ook met de reglementering in verband met het verlengen van de evaluatietermijn - de herexamens dus - loopt het geregeld mis. Op plaats twee komt de nascholing. De overheid besteedt er een behoorlijk bedrag aan. Het minste wat men kan verwachten, is dat scholen een plan opstellen op basis van een behoefteonderzoek. Voor een aantal scholen is dat te hoog gegrepen. Twee aandachtspunten delen plaats drie: het ontbreken van een overlegcommissie in een aantal buso-scholen en de stagereglementering voor gewoon en buitengewoon onderwijs. Het activiteitenplan, de werkduur en het zich laten betalen door het stagebedrijf zijn knelpunten voor een aantal scholen. De overige inbreuken zijn erg verscheiden en weinig frequent maar soms niet onbelangrijk: de organisatie van het schooljaar, de BPT-uren, het ontbreken van een schoolraad, het slordig registreren van afwezigheden of de duur van de middagpauze.

Hoewel jaarlijks andere scholen worden doorgelicht en we dus bij het vergelijken van statistieken van opeenvolgende jaren voorzichtig moeten zijn, kunnen we toch aangeven dat het beter gaat met de veiligheid. Terwijl tijdens het schooljaar 2005-2006 44 % van de scholen nog een advies 2 kreeg omwille van (onder andere) tekorten voor veiligheid en welzijn, is dit tijdens het schooljaar 2006-2007 gezakt tot net geen 30 %. Het is een aanwijzing dat de meeste scholen veiligheid en welzijn ter harte nemen.

(29) Zie Onderwijsspiegel, schooljaar 2005-2006. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (Brussel, 2007), pp. 102-104.

Onderstaande tabel geeft een overzicht per indicator voor alle doorgelichte scholen.

	Veiligheid en welzijn	Organisatie van het beleid	Arbeids- en leermiddelen	Leer- en werkomgeving	Hygiëne en gezondheid
Gewoon so	35	8	10	29	14
Deeltijds so	1			1	
Buitengewoon so	12	4	4	11	1
Totaal	48	12	14	41	15

Gebreken aan de leer- en werkomgeving blijven het moeilijkst weg te werken. We bespraken dit reeds in verband met het studiepeil. In een slechte behuizing en een onveilige omgeving gedijt onderwijs nu eenmaal niet. Sommige scholen laten de vereiste controles niet uitvoeren, zoals het aanvragen van een brandpreventieverslag of een keuringsattest van de elektrische installatie. Mogelijk vreest men voor de gevolgen van zo'n controles. Andere scholen doen dan weer niets met de opmerkingen in de controleverslagen. Aspecten van evacuatie (zoals pictogrammen, scenario's en oefeningen) zijn ook een teer punt.

Het is verbazend dat de zorg voor arbeids- en leermiddelen nog geregeld tekort schiet. Het organiseren van een aankoop- en indienststellingsbeleid of het plaatsen van de vereiste instructiekaarten bij de gebruikte toestellen vragen nauwelijks investeringen. Men moet er wel de preventieadviseur bij betrekken en hem de nodige bevoegdheden toekennen.

Sanitaire installaties blijven de hoofdoorzaak voor tekorten voor hygiëne en gezondheid. Aantal en onderhoud voldoen niet steeds. Snelgroeiende scholen beseffen niet altijd dat hun infrastructuur niet automatisch meegroeit met het leerlingenaantal. Hier en daar ontbreekt nog een EHBO-lokaal.

Tekorten in de organisatie van het veiligheidsbeleid blijven te wijten aan de gekende tekorten: het ontbreken van een volledige risicoanalyse, het ontbreken van of de slechte werking van het comité preventie en bescherming op het werk of van een interne dienst en de onverschilligheid van leraren en leerlingen ten opzichte van een veiligheidsbeleid.

2.3 Opgvolgingscontroles

	Aantal scholen	Gunstig na opvolging	Gunstig na paritair college	Gedeeltelijk negatief na paritair college en beslissing minister
Gewoon so	119	114	2	3
Buitengewoon so	15	15		
Totaal	134	129	2	3

Zoals uit bovenstaand overzicht blijkt, konden vijf scholen bij de opvolging van de doorlichting voor één of meer tekorten niet aantonen dat deze in voldoende mate waren weggewerkt. Hierdoor start automatisch de werking van het paritair college.

In vier van deze scholen hadden de tekorten betrekking op de infrastructuur en uitrusting (didactische leermiddelen) en op de veiligheid. Hierdoor konden voor één of meer structuuronderdelen de leerplannen niet in voldoende mate worden gerealiseerd en kwam de veiligheid van de leerlingen in het gedrang.

Uit het onderzoek door het paritair college bleek dat twee scholen ultiem nog een reeks (voorlopige) bijstellingen hadden gedaan in de periode tussen de opvolging en het onderzoek door het paritair college. Het ging hier om investeringen in infrastructuur en veiligheid, aankoop en installatie van didactisch materiaal zoals machines, computers, internetaansluitingen, verhuis van de opleiding naar een veiliger accommodatie in afwachting van een nieuwbouw enzovoort. Hierdoor konden deze scholen aantonen dat zij op het ogenblik van het onderzoek door het paritair college voldeden aan de minimale verwachtingen ter zake. Tevens konden deze scholen bewijzen van acties voorleggen waaruit hun intentie bleek om op lange termijn de tekorten structureel weg te werken. De onderwijsinspectie stelde vast dat het schoolbeleid de tekorten jarenlang negeerde,

hoewel ze al lange tijd bestonden en gekend waren. Slechts onder druk van een negatief advies gingen de scholen daadwerkelijk tot actie en investeringen over.

In de twee andere scholen hadden de nog resterende tekorten betrekking op grote delen van de schoolinfrastructuur. Hierdoor volgden de leerlingen van de centra voor deeltijds beroepsonderwijs les in gebouwen die absoluut niet meer beantwoordden aan de veiligheidsvoorschriften. Het ging hierbij steeds om grote aantallen leerlingen en werkplaatsen met technische apparatuur waarvoor men niet meteen een oplossing vindt. In deze scholen waren de tekorten al jaren gekend. In één van deze scholen leverde het schoolbestuur al jaren ernstige inspanningen, maar het stuitte steeds op onoverkomelijke problemen zoals het niet krijgen van een bouwvergunning, het niet vinden van een geschikte bouwgrond of nieuwe locatie enzovoort. In de andere school waren de problemen reeds gemeld in het eerste doorlichtingsverslag (1993) en opnieuw duidelijk gemotiveerd in het tweede doorlichtingsverslag (2004). Ondanks de ernst van de zaak liet het schoolbeleid na hieromtrent de nodige slagkracht te ontwikkelen.

In deze beide gevallen heeft het paritair college een positief advies gegeven voor de erkenning van de structuuronderdelen, maar een negatief advies voor opname in de subsidieregeling. De minister volgde het advies van het paritair college.

In één school had het tekort betrekking op het onvoldoende studiepeil in één bepaald structuuronderdeel (kantoor in bso). Bij het onderzoek door het paritair college bleek dat de tekorten nog steeds aanwezig waren. De school was zelf al spontaan begonnen met de afbouw van het betreffende structuuronderdeel. Het paritair college heeft het negatieve advies gehandhaafd en de minister heeft dit advies gevolgd.

3. Volwassenenonderwijs

3.1 Overzicht

In het schooljaar 2006-2007 lichtte de onderwijsinspectie 12 centra voor volwassenenonderwijs door, twee van het gemeenschapsonderwijs, drie van het officieel onderwijs en zeven van het vrij onderwijs. Vier centra kregen onmiddellijk een gunstig advies. De overige acht centra kregen een gunstig advies beperkt in de tijd. Er werden geen ongunstige adviezen uitgebracht.

Uitgebrachte adviezen	
Advies 1	4
Advies 2	8
Advies 3	0
Totaal	12

Aard van de adviezen 2	
Regelgeving	
• lessentabellen	2
• leerplannen	4
• benutten van de onderwijstijd	1
• examenreglement	3
• hanteren van functiebeschrijvingen	5
• validiteit toelatingsproef	1
• maximumfactuur	2
• melding vestigingsplaatsen	1
Realiseren van de doelstellingen	3
Examenpraktijk	1
Veiligheid en welzijn	9
Totaal	32

3.2 Commentaar

Uit het overzicht blijkt dat de meeste voorbehouden nog steeds te maken hebben met de reglementaire bepalingen in verband met welzijn en veiligheid. Steeds meer centra doen nochtans het nodige om een veiligheidsbeleid te voeren, maar zijn met een of andere indicator niet in orde. De moeilijkheden situeren zich vaak buiten de hoofdvestigingsplaats, daar waar de centra afhankelijk zijn van de goodwill van anderen. Verder waren niet alle centra in orde met de nieuwe verplichtingen inzake het hanteren van functiebeschrijvingen. Ten opzichte van vorige jaren worden de tekorten in verband met de regelgeving betreffende lessentabellen, leerplannen en onderwijstijd zeldzamer. Ook het niet realiseren van de doelstellingen is een beperkt fenomeen. Dit zijn geruststellende vaststellingen.

3.3 Opvolgingscontroles

De onderwijsinspectie deed in het schooljaar 2006-2007 ook 20 opvolgingscontroles, waarvan drie een bijkomend onderzoek betroffen. Op één na kregen alle centra een gunstig advies. De meeste centra stellen zich in regel tegen het eerste opvolgingsbezoek ongeveer een jaar na de eigenlijke doorlichting. Ook het feit dat de centra op een constructieve manier omgaan met de aanbevelingen is voor de onderwijsinspectie een aangepaste vaststelling. De centra voor volwassenenonderwijs zijn op een dynamische wijze gericht op kwaliteitsverbetering.

4. Deeltijds kunstonderwijs

4.1 Overzicht

Uitgebrachte adviezen	Muziek - Woord - Dans	Beeldende kunst	Totaal
Advies 1	3	3	6
Advies 2	5	1	6
Advies 3	0	0	0
Totaal	8	4	12

Tijdens het schooljaar 2006-2007 werden in totaal 12 academies voor deeltijds kunstonderwijs doorgeleefd: vier academies voor beeldende kunst, drie academies voor muziek en woord en vijf academies voor muziek, woord en dans. Voor zes academies formuleerde de onderwijsinspectie onmiddellijk een gunstig advies. De andere zes academies kregen een voorbehoud. Er werden geen ongunstige adviezen uitgeschreven.

4.2 Commentaar

4.2.1 Realiseren van de minimumleerplannen

In de studierichting beeldende kunst worden de minimumleerplannen op een meer dan voldoende wijze generaliseerd. Er is voldoende aandacht voor de uitbreidingsdoelstellingen en voor een creatieve aanpak.

4.2.2 Het beleidsvoerend vermogen van de academie

In sommige gevallen ontbreekt het de schoolleiding en de inrichtende macht aan een heldere toekomstvisie voor de academie.

Communicatie en beleidsmatig overleg tussen de directie en de inrichtende macht moet men regelmatig herzien en verder professionaliseren. Twee academies moeten bijvoorbeeld de afspraken en de daarbij horende convenanten met de filiaalgemeenten actualiseren.

Overleg en communicatie in relatie tot het organisatorisch beleid zijn erg belangrijk. In één academie ontbreekt een duidelijk plan (organigram) van verantwoordelijkheden, opdrachten en materies in relatie tot de schoolorganisatie en de studietrajecten volledig. De lessenorganisatie verliep er totaal niet conform de regelgeving en de lestijden werden niet gerespecteerd.

4.2.3 Het artistiek-pedagogisch project en de eigen schoolcultuur

Het werken aan een breed gedragen, sterke schoolcultuur op basis van een door alle betrokkenen gerespecteerd artistiek-pedagogisch project blijft voor de onderwijsinspectie nog steeds een punt van bijzondere aandacht tijdens de doorlichtingen.

Een duidelijke vertaling van het artistiek-pedagogisch project in concrete doelstellingen, attitudes en projecten wordt nog niet overal gerealiseerd. De onderwijsinspectie bezocht daarentegen ook schoolvoorbeelden van academies waar onderwijsvernieuwend denken en doen gepaard gaan met een sterk pedagogisch-didactisch concept gebaseerd op creativiteit en artistiekeit.

In de studierichting beeldende kunst is het artistiek-pedagogisch project in de meeste academies op een organische wijze geïmplementeerd in de leerinhouden en het vakdidactisch handelen.

4.2.4 Infrastructuur

Bij vijf academies voor muziek, woord (en dans) werd een ernstig voorbehoud genoteerd wat betreft de infrastructuur. Voor één academie geldt dit exclusief voor twee filiaalgemeenten. Voor de andere academies gaat het in twee gevallen over een relevante functionaliteit van de hoofdschool met tevens een tekort aan eigen lokalen. Bij één academie betreft het een bijzonder kritische vorm van gebrek aan onderhoud. In de vijfde academie leverde de inrichtende macht recent inspanningen om de hoofdschool te optimaliseren, maar er blijft een nijpend tekort aan geschikte en aangepaste (eigen) lokalen.

In de beeldende kunst was er maar voor één academie een opmerking in verband met de infrastructuur: te kleine lokalen en onvoldoende verluchting. De meeste academies (en schoolbesturen) hebben de laatste jaren meer dan voldoende aandacht besteed aan een geschikte en voldoende grote infrastructuur.

4.2.5 Andere

In één enkel geval werden ernstige tekorten vastgesteld met betrekking tot preventie en bescherming op het werk. Deze academie bleek onder andere niet in orde met de vereiste attesten en verantwoordingsdocumenten, noch met de minimale voorschriften voor de algemene veiligheid.

De onderwijsinspectie stelde vast dat in een Brusselse academie de taalwetgeving niet steeds wordt gerespecteerd.

4.3 Opvolgingscontroles

In de academies voor beeldende kunst vonden geen opvolgingscontroles plaats. Drie academies staan nog wel op de lijst van opvolgingscontroles: één academie met een voorbehoud voor infrastructuur (de school krijgt een volledig nieuw gebouw, maar de aanbesteding en financiering nemen de nodige tijd in beslag), de overige twee academies moeten werken aan de peil van het onderwijs in de lagere graad. De leraren volgen een nascholing. In het schooljaar 2007-2008 plant de onderwijsinspectie de opvolging van deze drie academies.

Bij muziek, woord en dans werden door de onderwijsinspectie vijf opvolgingscontroles uitgevoerd. In deze vijf academies werd het eerder vermelde voorbehoud opgeheven. De resterende academies (van het doorlichtingsjaar 2004-2005) krijgen tijdens het schooljaar 2007-2008 een opvolgingsbezoek.

5. Centra voor Leerlingenbegeleiding

Voor het tweede opeenvolgende jaar vonden er in de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) doorlichtingen plaats met als onderwerp de voorwaarden voor erkenning, financiering of subsidiëring⁽³⁰⁾. Door het experimenteren met een visitatiestelsel in de sector CLB, beperkte de overheid haar toezicht tot controle van de erkenningsvoorwaarden.

Voor het onderdeel 'uitvoering van de opdrachten' lag het accent op een evaluatie van de opdrachten die de overheid verplicht (preventieve gezondheidszorg en leerplichtopvolging) en op wat de overheid in hoge mate stimuleert via prioriteiten in het decreet CLB en het besluit van de Vlaamse Regering verzekerd aanbod (gelijke onderwijskansen en kansenbevordering).

(30) Er wordt verder naar verwezen als 'erkenningsvoorwaarden'.

Net zoals het voorbije schooljaar hielden we er bij de evaluatie van het beleidsplan of -contract, de uitvoering van de leerplichtopvolging en van opdrachten in het kader van gelijke onderwijskansen, rekening mee dat er in dit verband al enkele malen bij de centra werd op aangedrongen om in overleg met de scholen tot doelgerichte en schoolspecifieke afspraken te komen.

De algemene verklaringen voor de adviezen 2 die we in de Onderwijsspiegel schooljaar 2005-2006 hebben gegeven, zijn ook nu van toepassing ⁽³¹⁾.

5.1 Overzicht

Uitgebrachte adviezen	
Advies 1	3
Advies 2	9
Advies 3	0
Totaal	12

Voorbehoud betreft	
Infrastructuur	5
Welzijnswet	4
Leerplichtopvolging	1
Beleidscontract/beleidsplan	3
Uitvoering GOK	3
Kwaliteitsbeleid	2

5.2 Commentaar

5.2.1 Infrastructuur

De meeste centra leverden op het vlak van infrastructuur en uitrusting inspanningen om het onthaal comfortabel te maken voor de klanten. Er gebeuren regelmatig aankopen van materiaal en uitrusting. Dat materiaal is doorgaans voldoende toegankelijk voor de personeelsleden. Het viel op dat niet elk aspect van de CLB-werking even goed gedocumenteerd is. Ondermeer voor gelijke onderwijskansen, kansarmoede en leerplichtopvolging bleek meermaals dat de ordening en het toegankelijk maken van de informatie beter kan. Documentatie en boeken worden soms ook aan leraren of ouders uitgeleend in het kader van een overleg of begeleiding. Er is meestal voldoende inspraak over wat er best wordt aangekocht.

De spreiding van de activiteiten over meerdere vestigingsplaatsen maakt echter dat niet elke locatie aan dezelfde kwaliteitsvoorwaarden voldoet. Soms is de spreiding van het werkgebied erg groot en beschikken de CLB-medewerkers niet over een kantoorruimte in de regio waarbinnen ze actief zijn. Ze zijn dan vrijwel uitsluitend aangewezen op een lokaal in de school dat niet altijd voorzien is van de minimale uitrusting om de verschillende CLB-taken kwaliteitsvol uit te voeren.

Redenen voor het maken van een voorbehoud:

- er is onvoldoende kantoorruimte en uitrusting voor alle CLB-medewerkers
- er zijn op de verschillende locaties en kantoren onvoldoende organisatorische maatregelen en afspraken in functie van de toepassing van de wet op de bescherming van de persoonlijke levenssfeer
- er zijn geen correcte omstandigheden voor de medische consulten ⁽³²⁾ en onvoldoende privacy bij de uitvoering van onderzoeken

(31) Zie Onderwijsspiegel, schooljaar 2005-2006. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (Brussel, 2007), pp. 109-110.

(32) Conform artikel 9 van het besluit van de Vlaamse Regering van 17 maart 2000 en de normen in bijlage 2 van het BVE van 30 juli 1985.

- er zijn onfrisse lokalen, vochtproblemen en schimmel
- men poetst de sanitaire installaties onregelmatig en onvoldoende.

5.2.2 Welzijnswet

De onderwijsinspectie evalueerde dit resultaatgebied aan de hand van de veiligheidsindex die ook in andere onderwijsinstellingen gebruikt wordt. In alle centra werden de eerste stappen gezet naar het uitwerken van een welzijnsbeleid. In meerdere centra is de samenwerking met de preventieadviseur goed op gang gekomen, bij andere staat het nog in de kinderschoenen.

Redenen voor het maken van een voorbehoud:

- er zijn geen evacuatieschema's
- er zijn geen evacuatieoefeningen en er is geen verslaggeving hierover
- er is valgevaar op risicoplaatsen
- er is een slechte klimaatregeling en er zijn onvoldoende werkruimtes voor de personeelsleden
- er is geen jaarlijkse rondgang met verbeteringen in de verschillende vestigingsplaatsen
- er ontbreken sommige documenten in het dossier Veiligheid en Welzijn (bijvoorbeeld een brandveiligheidsverslag van de brandweer of een andere deskundige)
- de uitwerking van de jaarplanning is onvoldoende, het risicobeheersingsysteem is niet op maat van het centrum
- er zijn problemen met huisvesting en hygiëne.

5.2.3 Leerplichtopvolging

Hoewel het hier om verplichte begeleiding gaat, blijkt het uitwerken van een duidelijke visie op de wijze waarop men leerplichtopvolging binnen het werkgebied inhoud en vorm wil geven, meermaals zwak uitgewerkt. De uitvoering van deze opdracht richt zich doorgaans op de opvolging van problematische (ongewettigde) afwezigheden die een school doorgeeft. De verschillende aspecten uit de regelgeving komen daardoor onvoldoende aan bod. Er is meer zorg nodig met betrekking tot het opvolgen van de kwaliteit van de signaaldetectie en het overleg in functie van begeleiding. Ook preventief handelen waar mogelijk vraagt nadrukkelijker aandacht. Meerdere centra kregen een opmerking over het uitwerken van schoolspecifieke acties in functie van het profiel van de afwezigheden in een school. De leiding van het centrum werd gevraagd toe te zien op de uitvoering van deze opdracht.

Een centrum kreeg een voorbehoud omdat er onvoldoende garanties zijn op een kwalitatieve uitvoering van de leerplichtopvolging in een belangrijk aantal scholen. Dat is niet enkel de verantwoordelijkheid van het CLB maar ook van de betrokken scholen.

Van het CLB wordt verwacht dat het:

- zorgt voor een referentiekader dat duidelijkheid geeft over wat een kwaliteitsvolle uitvoering van de leerplichtopvolging betekent binnen de context van haar werkgebied
- dit referentiekader gebruikt bij het maken van afspraken met de scholen in het werkgebied over de uitvoering van de verplichte begeleiding leerplichtopvolging
- knelpunten op vlak van leerplichtopvolging zichtbaar maakt per school zodat er op basis hiervan een schoolspecifiek ontwikkelingstraject kan worden opgemaakt. Dat traject wordt weerspiegeld in de afspraken die men met de betrokken school maakt. Men moet ook aandacht hebben voor de wijze waarop sommige scholen met tuchtmaatregelen omgaan en voor de wijze waarop dit soms strijdig is met de toepassing van de rechten van kinderen
- de jaarlijkse evaluatie gebruikt om de doelstellingen inzake leerplichtopvolging te bespreken en eventuele vorderingen in de samenwerking tussen school en CLB in beeld te brengen.

5.2.4 Beleidscontract/beleidsplan

Het blijft een moeilijke oefening om tot schoolspecifieke en doelgerichte afspraken te komen. Niet alle inspanningen leiden tot een voldoende resultaat. Er werd vooruitgang geboekt in het vastleggen van bepaalde praktische afspraken en voor het begeleidingsdomein 'leren en studeren' slagen meerdere scholen er in om de gebruikelijke activiteiten op te sommen. Toch blijken er regelmatig grote verschillen al naargelang het betrokken multidisciplinair team en de betrokken school. Meestal blijkt uit de afspraken nog onvoldoende op welke manier school en CLB een antwoord geven op de uitdagingen waar ze samen voor staan. Het benoemen van het schoolspecifieke van de samenwerking en het koppelen van doelstellingen aan behoeften van de meest kwetsbare doelgroepen, blijft een moeilijk punt.

Redenen voor een voorbehoud:

- er is niet met elke school een beleidscontract of beleidsplan afgesloten, inclusief de concrete afspraken (artikel 39 van het decreet CLB)
- er is niet voldaan aan de formele vereisten van artikel 39 van het decreet CLB, ook met betrekking tot voorwaarden die werden toegevoegd zoals het opnemen van afspraken in het kader van gelijke onderwijskansen
- er zijn geen doel- en handelingsgerichte afspraken, ook voor wat onderwerp is van verplichte begeleiding in het kader van preventieve gezondheidszorg, leerplichtopvolging
- er is geen jaarlijkse evaluatie in alle scholen
- er is onvoldoende ondersteuning voor de CLB-medewerkers bij het uitwerken van de afspraken met de scholen
- er is onvoldoende geïnvesteerd in het bevorderen van de bereidheid tot overleg en het uitwerken van relevante afspraken bij scholen, rekening houdend met de eigenheid van de school en haar populatie. Dit kan initiatieven op niveau van de scholengroep of scholengemeenschap nodig maken.

5.2.5 Uitvoering GOK

De wijze waarop een multidisciplinair team betrokken is bij het uitwerken en uitvoeren van het GOK-beleid op een school, kan erg verschillend zijn. Meermaals bleek de invloed van het GOK-decreet op de activiteiten van een CLB erg beperkt. De werking van het CLB bleef in de meeste scholen ongewijzigd en er kwamen als gevolg van het GOK-decreet weinig nieuwe of meer gerichte accenten. In sommige scholen waren CLB-medewerkers wel nadrukkelijker betrokken bij het uitwerken van het GOK-beleid. Vooral de dynamiek en openheid van de betrokken school, eerder dan de visie en organisatie van het centrum, bleek bepalend voor de betrokkenheid van het CLB bij het GOK-beleid.

Twee centra kregen een voorbehoud om volgende redenen:

- Er is onvoldoende duiding van de opdrachten van het CLB ⁽³³⁾ (prioritaire zorg voor leerlingen die omwille van hun socio-economische achtergrond risico lopen in hun onderwijsloopbaan) ten aanzien van het CLB-personeel. Er is onvoldoende opvolging van de uitvoering.
- Men verzamelt, verwerkt en gebruikt beschikbare gegevens onvoldoende systematisch. Daardoor worden de behoeften van de verschillende doelgroepen onvoldoende in beeld gebracht en wordt een meer doelgerichte werking moeilijk.
- De in het centrum beschikbare expertise en ervaringen zijn onvoldoende transparant en worden onvoldoende benut.
- De motivatie voor het gebruik van de extra middelen die de overheid toekent op basis van de GOK-criteria is onduidelijk.

(33) GOK-decreet en artikel 22 van het decreet CLB.

5.2.6 Kwaliteitsbeleid

In de meeste centra werkt men met een vorm van kwaliteitshandboek. Het gebruik van een kwaliteitsplan is minder verworven. Vooral het voldoen aan de verschillende criteria die de regelgeving in dit verband oplegt, blijkt een probleem. Centra hebben het vaak nog moeilijk om een verbeterinitiatief op te zetten en op te volgen.

Redenen voor een voorbehoud:

- er is geen centrameigen visie op kwaliteit uitgewerkt of gecommuniceerd
- de opdrachten van de kwaliteitscoördinator zijn niet duidelijk geformuleerd en zijn positie en samenwerking zijn niet met de directie afgestemd
- het kwaliteitshandboek en kwaliteitsplan dragen als geïsoleerde documenten niet bij tot het uitwerken van een sterk kwaliteitsbeleid
- er is geen kwaliteitsplan dat voldoet aan de voorwaarden die de overheid stelt
- er zijn geen prioriteiten of haalbare planning voor het uitwerken van activiteiten in het kader van kwaliteitszorg. Men houdt onvoldoende rekening met een behoefte aan ondersteuning bij het uitwerken en volhouden van een verbeter- of implementatieproces.

6. Evalueer je mee de aanvangsbegeleiding?

6.1 Je wordt betrokken bij de evaluatie van de begeleiding.

Voor vragen 7.1 tot en met 7.18: zie vragenlijst directie en begeleidend personeelslid

Welke drie bekwaamheden uit bovenstaande lijst vond je het moeilijkst om te realiseren?

Welke drie bekwaamheden uit bovenstaande lijst vond je het gemakkelijkst om te realiseren?

VRAGEN KWALITATIEF ONDERZOEK

Directie

1. Voldoet de begeleiding/begeleider bij de eerste uitoefening van de opdracht?

- 1.1 Volgens de online-enquête verdient de stelling 'de school stelt een begeleidingstraject op' voor de directie hoge prioriteit.
Voor de beginnende leraar niet.
- 1.2 Volgens de online-enquête verdient de stelling 'de ondersteuning met betrekking tot pedagogisch-didactische aspecten' voor de directie hoge prioriteit.
Voor de beginnende leraar niet.
- 1.3 Volgens de online-enquête verdient de stelling 'hospiteren bij een ervaren collega' voor de beginnende leraar prioriteit.
Voor de directie niet.
- 1.4 Wat volgende stelling betreft: 'het begeleidingstraject gebeurt op maat en dus in samenspraak met de beginnende leraar', zijn de antwoorden eerder uiteenlopend.
Volgens de online-enquête vindt 1 op 4 van de directies dat dit (veeleer) niet gebeurt.
Bij de begeleidende personeelsleden vindt 1 op 3 dat dit (veeleer) niet gebeurt.
Bij de beginnende leraren vindt bijna 1 op 2 dat dit (veeleer) niet gebeurt.
- 1.5 Uit de opmerkingen bij de online-enquête blijkt dat er een grote verscheidenheid heerst inzake ondersteuning door de scholengemeenschap en/of pedagogische begeleidingsdienst bij de aanvangsbegeleiding.
- 1.6 Volgens de online-enquête verdient de stelling 'de ondersteuning gebeurt door een GROEP van collega's' voor de beginnende leraar hoge prioriteit.
De directie vindt dit beduidend minder prioritair.
- 1.7 Uit de opmerkingen bij de online-enquête blijkt dat er een grote verscheidenheid heerst inzake het werken met een functiebeschrijving/competentieprofiel van een begeleider.

2. Was de beginnende leraar klaar voor de opdracht?

- 2.1 Een eerste competentie is 'de beginnende leraar bepaalt een aangepaste methodische werkvorm en past deze toe op maat van de lerende'.
Volgens de online-enquête ervaart de directie deze competentie als zeer belangrijk.
Voor de beginnende leraar blijkt deze competentie moeilijk realiseerbaar.
- 2.2 Een volgende competentie is 'de beginnende leraar zet een aangepaste evaluatie op'.
Volgens de online-enquête hecht de directie hier omzeggens geen belang aan.
De beginnende leraar ervaart deze competentie als zeer moeilijk realiseerbaar.
- 2.3 Een volgende competentie is 'de beginnende leraar speelt gepast in op leerlingen die zorg behoeven'.
Volgens de online-enquête ervaart de directie deze competentie als eerder belangrijk.
Voor de beginnende leraar blijkt deze competentie eerder moeilijk realiseerbaar.
- 2.4 Een laatste competentie is 'de beginnende leraar beheerst de vaardigheden voor het realiseren van een goed tijd- en klasmanagement'.
Volgens de online-enquête hecht de directie hier doorgaans minder belang aan.
De beginnende leraar ervaart deze competentie als zeer moeilijk realiseerbaar.

Begeleidend personeelslid

Voor vragen 1.1 tot en met 2.4: zie vragenlijst directie

3. Varia

- 3.1 Uit de opmerkingen bij de online-enquête blijkt dat er een grote verscheidenheid heerst (qua invulling, waardering, ...) betreffende een aangepaste opleiding om als begeleider beginnende leraren te coachen.
- 3.2 Uit de opmerkingen bij de online-enquête blijkt dat de begeleiding al dan niet aangepast wordt naargelang de duur (vb. tijdelijke vervanging), vooropleiding (vb. zij-instromers) en tijdstip van aanvang.

Beginnende leraar

Voor vragen 1.1 tot en met 2.4: zie vragenlijst directie

3. Varia

- 3.1 Uit de opmerkingen bij de online-enquête kunnen we afleiden dat bij een eerste werkervaring als beginnende leraar zich in een aantal gevallen een praktijkshock voordoet.

De beginnende medewerker in een CLB

VRAGEN KWANTITATIEF ONDERZOEK

Directie en begeleidend personeelslid

In welke mate vind je deze startcompetenties belangrijk bij een beginnende medewerker?

- C1 De beginnende medewerker kiest de (begeleidings-)doelen accuraat en op gepaste wijze.
- C2 De beginnende medewerker kiest een aangepaste methodiek.
- C3 De beginnende medewerker kiest aangepaste werkmiddelen.
- C4 De beginnende medewerker zorgt voor een gepaste aansluiting op de eerste zorg op school.
- C5 De beginnende medewerker communiceert adequaat met leerlingen over hun functioneren.
- C6 De beginnende medewerker communiceert adequaat met leerlingen over de begeleidingsaanpak.
- C7 De beginnende medewerker communiceert adequaat met ouders over het functioneren van hun kind.
- C8 De beginnende medewerker communiceert adequaat met ouders over de begeleidingsaanpak.
- C9 De beginnende medewerker creëert een positief klimaat voor samenwerking en ondersteuning.
- C10 De beginnende medewerker speelt gepast in op de behoeften van de cliënt (verzekerd aanbod, eigen initiatief).
- C11 De beginnende medewerker houdt rekening met de lokale schoolsituatie (cultuur, klimaat).
- C12 De beginnende medewerker beheerst de basiskennis en -vaardigheden (verbonden aan de discipline en opdracht).
- C13 De beginnende medewerker wendt de verworven kennis en vaardigheden aan in zijn handelen.
- C14 De beginnende medewerker beheerst de vaardigheden voor het realiseren van een goede organisatie en tijdmanagement.
- C15 De beginnende medewerker brengt vernieuwende elementen aan en wendt ze aan.
- C16 De beginnende medewerker stelt het eigen functioneren in vraag.
- C17 De beginnende medewerker stuurt bij indien nodig.
- C18 De beginnende medewerker overlegt en werkt samen binnen het team.
- C19 De beginnende medewerker komt de teamgebonden afspraken na.
- C20 De beginnende medewerker is ICT-vaardig.
- C21 De beginnende medewerker stelt zich flexibel op (aanpassen aan centrumcultuur- en organisatie).
- C22 De beginnende medewerker is assertief (komt voor zichzelf op).
- C23 De beginnende medewerker hanteert adequate en correcte mondelinge en schriftelijke communicatievormen met leerlingen, ouders, leden van het team en externen.

Welke startcompetenties voor een beginnende medewerker ontbreken in bovenstaande lijst?

VRAGEN KWALITATIEF ONDERZOEK

Directie en begeleidend personeelslid

1. Het begrip startcompetentie is in CLB niet in gebruik. Het werd in vergelijking met onderwijs ook niet vastgelegd. Was de formulering van de startcompetentie duidelijk en volgens u voldoende éénduidig interpreteerbaar? Waar was er eventueel twijfel? Welke interpretatie gaf u hieraan? Kunt u toelichten waarom u bepaalde competenties een score 1 gaf? Waarom kreeg dit veel belang? Welke ervaringen speelden mee bij het leggen van deze prioriteit? Welke invloeden wegen op deze keuze? Kunt u ook dieper ingaan op de competenties die een score 4 kregen? Waarom kreeg dit minder belang? Is dat een gevolg van bepaalde ervaringen? Welke?
2. Ook het begrip begeleidend personeelslid klinkt in CLB wellicht ongewoon. Wie koos u uit om deze enquête samen met u in te vullen? Welke functie heeft deze persoon in het CLB? Waarom deze keuze? Wat kan volgens u verklaren waarom het belang van bepaalde startcompetenties anders wordt ingeschat door u (een directeur) en door uw collega (begeleidend personeelslid)?
3. Als we nu samen kijken naar de startcompetenties die op sectorniveau het hoogst en het laagst scoren, dan zal u merken dat de verschillen eerder klein zijn. Maar er zijn verschillen. Hebt u bepaalde bedenkingen bij dit sectoroverzicht? Verwondert het u om de één of andere reden? Waarom verwondert het u niet? Wat is voor u een belangrijke bevestiging van uw eigen mening? Mogen we hieruit afleiden dat de startcompetenties over het algemeen als 'herkenbaar voor de CLB-sector' worden ervaren?
4. De enquête voorzag de mogelijkheid om startcompetenties toe te voegen. Uw collega (begeleidend personeelslid) voegde deze startcompetenties toe: x. U (directeur) voegde volgende competenties toe: x. Kunt u even toelichten waarom u dit toevoegde? Wat voegt het toe aan de opgegeven startcompetenties? Bij welke startcompetentie leunt het volgens u het meest aan? We hebben deze toegevoegde startcompetenties geclusterd en dat geeft volgend beeld op sectorniveau. Voor dit gesprek hebben we deze 12 clusters teruggebracht tot 4 grote topics. We zouden graag bij elk topic even stilstaan vanuit de vraag of u de topic onder deze verwerkte vorm kan ondersteunen omdat het voor u herkenbaar is want relevant? Hoeveel belang hecht u er aan? Begrijpt u de toevoeging door collega's? Is er volgens u een verklaring voor?

