



Ministerie van de  
Vlaamse Gemeenschap

schooljaar 2001 - 2002

VERSLAG OVER DE TOESTAND VAN HET ONDERWIJS

# ONDERWIJSSPIEGEL





# onderwijsspiegel

*Verslag over de toestand van het onderwijs  
Schooljaar 2001-2002*



Ministerie van de  
Vlaamse Gemeenschap



## COLOFON

Samenstelling:

*Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap  
Onderwijsinspectie*

Eindredactie en productcoördinatie:

*Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap  
Afdeling Informatie en Documentatie Onderwijs*

Verantwoordelijke uitgever:

*Peter Michielsens, coördinerend inspecteur-generaal  
Koning Albert II-laan 15 – 1210 Brussel*

Kaftontwerp:

*Frieda Smellinckx – leerlinge van de Academie voor Beeldende Kunsten, Anderlecht*

Vormgeving kaft:

*Gert Bogaerts*

Vormgeving binnenwerk en druk:

*Die Keure*

Wettelijk depot:

*D/2003/3241/028*

# Inhoudsopgave

Inleiding .....	7
-----------------	---

## DEEL I DE SCHOOLDOORLICHTINGEN

<b>I HET BASISONDERWIJS .....</b>	<b>10</b>
<b>1 Overzicht .....</b>	<b>10</b>
1.1 Aantal schooldoorlichtingen .....	10
1.2 Uitgebrachte adviezen .....	10
<b>2 Commentaar .....</b>	<b>10</b>
2.1 Schooldoorlichtingen .....	10
2.2 Adviezen bij schooldoorlichtingen .....	11
<b>3 Opvolgingscontroles .....</b>	<b>13</b>
<b>II DE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING .....</b>	<b>14</b>
<b>1 Overzicht .....</b>	<b>14</b>
<b>2 Commentaar .....</b>	<b>14</b>
<b>3 Opvolging van de erkenningsvoorwaarden .....</b>	<b>15</b>
3.1 Overzicht .....	15
3.2 Commentaar .....	15
<b>III HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS .....</b>	<b>16</b>
<b>1 Overzicht .....</b>	<b>16</b>
<b>2 Commentaar .....</b>	<b>16</b>
2.1 Instellingen voor Muziek-Woord-Dans .....	16
2.2 Instellingen voor Beeldende Kunst .....	17
<b>IV HET VOLTIJDS SECUNDAIR ONDERWIJS .....</b>	<b>18</b>
<b>1 Overzicht .....</b>	<b>18</b>
<b>2 Commentaar .....</b>	<b>18</b>
<b>V HET VOLWASSENENONDERWIJS – DE BASIS EDUCATIE .....</b>	<b>20</b>
<b>1 Overzicht .....</b>	<b>20</b>
<b>2 Commentaar .....</b>	<b>21</b>
2.1 Reglementering .....	21
2.2 Infrastructuur en leermiddelen .....	21

2.3 Opleidingsresultaten .....	21
2.4 Veiligheid .....	22
<b>VI VOLWASSENENONDERWIJS - CENTRA VOOR VOLWASSENENONDERWIJS .....</b>	<b>23</b>
<b>1 Overzicht .....</b>	<b>23</b>
<b>2 Commentaar .....</b>	<b>23</b>
2.1 Regelgeving .....	23
2.2 Infrastructuur en leermiddelen .....	24
2.3 Studiepeil .....	24
2.4 Veiligheid .....	24
2.5 Opvolgingen .....	24

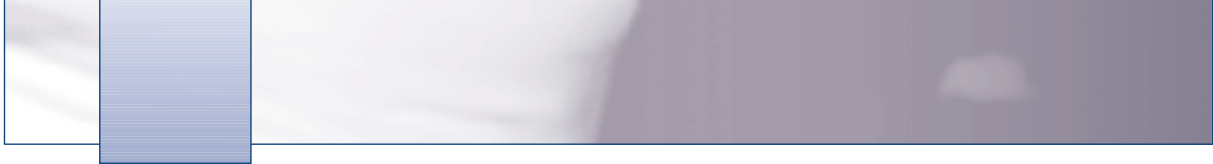
## DEEL II DE NASCHOLING

<b>1 Inleiding .....</b>	<b>26</b>
<b>2 Situering van het onderzoek .....</b>	<b>26</b>
2.1 Context .....	26
2.2 De afname van de vragenlijst .....	29
2.3 Verschillen tussen het leerplichtonderwijs en het niet-leerplichtonderwijs .....	30
2.4 Beperkingen van het onderzoek .....	30
<b>3 Analyse van de resultaten per niveau (of korps) .....</b>	<b>31</b>
3.1 Leerplichtonderwijs .....	31
3.2 Niet-leerplichtonderwijs .....	43
<b>4 Algemene conclusies en aanbevelingen .....</b>	<b>56</b>
4.1 Gemeenschappelijke conclusies en aanbevelingen .....	56
4.2 Niveaugebonden conclusies en aanbevelingen .....	59
4.3 Algemene beleidsconclusie .....	60
<b>Bijlage 1 .....</b>	<b>62</b>

## DEEL III BIJKOMENDE ONDERZOEKEN

<b>I BASISONDERWIJS: TEVREDENHEIDSONDERZOEK BIJ OUDERS .....</b>	<b>66</b>
<b>1 Inleiding en motivering .....</b>	<b>66</b>
<b>2 De vragenlijst .....</b>	<b>66</b>
<b>3 Procedure voor afname .....</b>	<b>67</b>
<b>4 Enkele cijfergegevens .....</b>	<b>68</b>

5	Bevindingen	68
6	Nuancering	69
7	Tot slot	69
II	<b>BASISONDERWIJS: HOE SCHOLEN DE DOORLICHTING HEBBEN ERVAREN</b>	70
1	<b>Opzet en concept van de bevraging</b>	70
1.1	Doelen	70
1.2	Concept van de vragenlijst	71
1.3	Toetsing van de vragenlijst	71
1.4	Communicatie van de opzet aan de scholen	71
1.5	Procedure	71
1.6	Vrijwilligheid – planlast	71
1.7	Verwerking	72
2	<b>Bespreking van de resultaten per deelrubriek</b>	72
2.1	De voorbereiding van de doorlichting van de school	72
2.2	De schooldoorlichting	73
2.3	Visie van de directeur op de schooldoorlichting	75
2.4	Het verslag en de voorstelling van het verslag	77
2.5	Bij een advies ‘gunstig voor het schooljaar...	80
3	<b>Enkele besluiten en beschouwingen</b>	80
	<b>Bijlage 2</b>	82
	<b>Bijlage 3</b>	84
	<b>Bijlage 4</b>	86
III	<b>DE VACCINATIECAMPAGNE TER PREVENTIE VAN MENINGITIS-C EN DE EFFECTEN OP HET TAKENPAKKET VAN DE CLB'S</b>	91
1	<b>Situering</b>	91
2	<b>Onderzoeksresultaten</b>	91
3	<b>Conclusie</b>	92
IV	<b>SECUNDAIR ONDERWIJS: GEBRUIK VAN HET LESTIJDENPAKKET</b>	93
1	<b>Korte situatieschets</b>	93
1.1	Berekening van het lestijdenpakket	93
1.2	Aanwending van het beschikbare lestijdenpakket	94
1.3	Besluit	94
2	<b>Het lestijdenpakket: enkele technische aspecten</b>	95
3	<b>Enkele vaststellingen in het verleden</b>	97
4	<b>Een actuele stand van zaken</b>	98
4.1	Enkele afspraken en opmerkingen vooraf	98
4.2	Een globaal kwantitatief overzicht van de laatste drie jaar	98
4.3	De verfijnde resultaten per schoolprofiel	99
5	<b>Besluiten</b>	101





# Inleiding

Het verslag van de onderwijsinspectie over de toestand van het onderwijs tijdens het schooljaar 2001-2002 is bewust geen lijvig verslag geworden. Deze Onderwijsspiegel wil veeleer een reflectiedocument dan wel een loutere *status questionis* bieden.

Het voorbije schooljaar hebben alle inspecteurs tijdens de doorlichtingen bijzondere aandacht besteed aan een cruciaal aspect van kwaliteit nl. deskundigheidsbevordering. Het resultaat van dit onderzoek vormt de kern van dit verslag. Consequent met de decretale doelstellingen m.b.t. het jaarverslag heeft de inspectie haar onderzoek aangevuld met tien duidelijke beleidsaanbevelingen. Deze tien aanbevelingen situeren zich deels op algemeen beleidsniveau, deels op het niveau van het lokale schoolbeleid. De voornaamste algemene beleidsconclusie bevestigt de zinvolheid van een vraaggestuurd nascholingsbeleid. Deze vraagsturing kreeg in het decreet van 1996 een belangrijke impuls. De inspectie is van mening dat dit beleid vandaag nog kan versterkt worden. Daarbij denkt men niet alleen aan een veralgemening van dit beleid (ten voordele van het niet-leerplichtonderwijs en de CLB) maar ook aan een conceptueel ondersteunende aanpak op meso- en macrovlak.

Voorafgaand aan dit belangrijke verhaal over nascholing, bevat een eerste deel van dit onderwijsverslag de kerngegevens over de doorlichtingen die tijdens het voorbije schooljaar werden gehouden. Dit deel is bewust zakelijk gehouden. Het is de bedoeling van de Onderwijsinspectie om een uitvoerige analyse van de bevindingen bij doorlichtingen te brengen in de Onderwijsspiegel die in 2004 zal verschijnen. Die uitvoerige analyse zal dan refereren naar de schooljaren 2000-2001 tot en met 2002-2003.

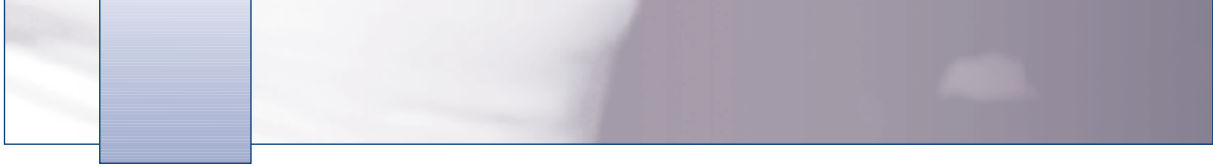
In een laatste deel worden kleinere onderzoeken gepresenteerd die in het schooljaar 2001-2002 werden uitgevoerd. Zo kan de lezer vernemen hoe ouders in het basisonderwijs betrokken worden bij doorlichtingen en hoe zij denken over onderwijskwaliteit. Met het oog op bijstelling van de eigen werkwijze onderzoekt de inspectie basisonderwijs ook hoe scholen de doorlichtingen hebben ervaren en op welke wijze de inspectie haar aanpak kan optimaliseren.

Naar aanleiding van de initiatieven inzake vaccinatie tegen meningitis-C werd de CLB-inspectie geconfronteerd met signalen over overbelasting in de centra. Tijdens een kortlopend onderzoek peilde de inspectie daarom naar de gevolgen van deze vaccinatiecampagne op het takenpakket in de CLB. Tenslotte werd ook tijdens het voorbije schooljaar onderzocht hoe het lestijdenpakket in het secundair onderwijs feitelijk wordt aangewend.

Dit jaarverslag over de toestand van het onderwijs is andermaal het resultaat van teamwerk. De afdeling Informatie en Documentatie van het departement Onderwijs stond andermaal logistiek en kritisch de inspectie bij. Qua uitzicht herkent de lezer het ontwerp dat vorig jaar ook reeds gebruikt werd en dat o.l.v. de heer Gert Bogaerts ontworpen werd door de Academie voor Beeldende Kunsten te Anderlecht.

Veel leesgenot!

De Onderwijsinspectie



# DEEL I

## DE SCHOOLDOORLICHTINGEN

# I HET BASISONDERWIJS

In deze bijdrage geven we een beeld over de toestand van het gewoon en het buitengewoon basisonderwijs op basis van gegevens uit schooldoorlichtingen gedurende het schooljaar 2001-2002. We brengen respectievelijk een overzicht van en een commentaar bij de doorlichtingen, de opvolgingscontroles en de uitgebrachte adviezen.

## 1 OVERZICHT

### 1.1 Aantal schooldoorlichtingen

Schooldoorlichtingen	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Gewoon basisonderwijs	203	357	356
Buitengewoon basisonderwijs	8	10	10
<b>Totaal</b>	<b>211</b>	<b>367</b>	<b>366</b>

### 1.2 Uitgebrachte adviezen

Aantal schooldoorlichtingen met ...	1999-2000	2000-2001	2001-2002
<b>Gewoon basisonderwijs (1)</b>	<b>203</b>	<b>357</b>	<b>355</b>
Advies 1: gunstig	142	264	261
Advies 2: gunstig voor het schooljaar ...	61	93	94
Advies 3: ongunstig	0	0	0
<b>Buitengewoon basisonderwijs</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
Advies 1: gunstig	5	5	3
Advies 2: gunstig voor het schooljaar ...	3	5	7
Advies 3: ongunstig	0	0	0

## 2 COMMENTAAR

### 2.1 Schooldoorlichtingen

Op 1 september 2001 telde Vlaanderen 2 359 basisscholen met gewoon kleuter- en/of lager onderwijs. In het buitengewoon basisonderwijs waren er 99 lagere en 90 basisscholen.

(1) Eén schooldoorlichtingsdossier van 2001-2002 is nog in behandeling.

Tijdens het schooljaar 2001-2002 waren er 366 schooldoorlichtingen. Dit is ongeveer even veel als vorig schooljaar maar 73 % meer dan tijdens het schooljaar 1999-2000. Dit is vooral het gevolg van het aanpassen van de doorlichtingsprocedure. Tijdens de voorbije twee schooljaren werden 733 scholen doorgelicht. Dat is ruim 28 % van het aantal scholen en bijna de vooropgestelde norm van gemiddeld 16,6 % per schooljaar.

## 2.2 Adviezen bij schooldoorlichtingen

### 2.2.1 Gunstig advies (advies 1)

De inspectie analyseert zo getrouw mogelijk de reële toestand van de school. Ze brengt sterke en zwakke punten alsook relaties tussen kwaliteitsindicatoren in kaart.

Ruim 72 % van de scholen kreeg in 2001-2002 een gunstig advies. Dit ligt in dezelfde lijn als het vorige schooljaar maar betekent een toename met ruim 3 % in vergelijking met het schooljaar 1999-2000.

Een gunstig advies houdt in dat de onderwijskwaliteit, de materiële toestand en de toepassing van de regelgeving in de betrokken scholen voldoen. In elk rapport met een gunstig advies formuleert de inspectie een aantal aanbevelingen om de vastgestelde onderwijskwaliteit te bestendigen of te optimaliseren.

Bij een 'advies 1' gaat de inspectie ervan uit dat de veranderingscapaciteit en -bereidheid van de school groot genoeg zijn om haar onderwijskwaliteit op peil te houden of te verhogen. Vanuit haar autonomie geeft de school zelf vorm aan de realisering van de aanbevelingen. Indien het schoolteam het wenst, kan het daarbij ondersteuning krijgen van de netgebonden onderwijsbegeleidingsdienst of van andere externe deskundigen.

### 2.2.2 Gunstig advies voor het schooljaar ... - ... (advies 2)

Ruim 27 % van de schooldoorlichtingen in 2001-2002 leidde tot een 'gunstig advies voor één of twee schooljaren'. Dat ligt in de lijn van het vorige schooljaar maar is bijna 3 % minder dan in 1999-2000. Dit advies impliceert dat de school, binnen een afgesproken termijn, de vastgestelde tekorten dient weg te werken. Die tekorten kunnen liggen op het onderwijskundige of schoolorganisatorische vlak, op het gebied van de materiële toestand of op het domein van de toepassing van de regelgeving of op een combinatie ervan.

- **Motivering bij de uitgebrachte adviezen (2) gewoon basisonderwijs**

'Advies 2' (in 94 scholen) op basis van tekorten	% scholen
<b>beperkt tot 1 aspect van de schoolwerking</b>	<b>32,4</b>
• onderwijskundige doelstellingen	4,9
• schoolorganisatorische kenmerken	2,5
• materiële omkadering	22,5
• regelgeving	2,5
<b>beperkt tot 2 aspecten van de schoolwerking</b>	<b>27,2</b>
• onderwijskundige doelstellingen en schoolorganisatorische kenmerken	9,9
• onderwijskundige doelstellingen en materiële omkadering	1,2
• onderwijskundige doelstellingen en regelgeving	3,7

(2) Eén advies verwijst vaak naar meerdere aspecten.

• schoolorganisatorische kenmerken en regelgeving	1,2
• materiële omkadering en regelgeving	11,2
<b>bij 3 aspecten van de schoolwerking</b>	<b>24,7</b>
• onderwijskundige doelstellingen, schoolorganisatorische kenmerken en materiële omkadering	8,6
• onderwijskundige doelstellingen, schoolorganisatorische kenmerken en regelgeving	9,9
• onderwijskundige doelstellingen, materiële omkadering en regelgeving	6,2
<b>bij alle terreinen van de schoolwerking</b>	<b>16</b>

Bij ruim 2/3 van de scholen met 'advies 2' hebben de vastgestelde tekorten betrekking op meer dan één aspect. In 64 % van de rapporten met 'advies 2' lezen we tekorten op het vlak van onderwijskundige doelen en/of schoolorganisatorische kenmerken. In ruim 65 % van de gevallen werden materiële tekorten vastgesteld en in 50 % van de scholen werd de regelgeving niet correct toegepast. Ongeveer 1/6 van de scholen vertoont tekorten op alle bovenvermelde terreinen.

'Advies 2' op basis van tekorten ...	% scholen
beperkt tot 1 onderwijskundig doel	14
beperkt tot meerdere onderwijskundige doelen	10
beperkt tot de kenmerken	6
bepaald door combinatie van doel(en) en kenmerk(en)	70

Bijna alle scholen (94 %) die laag scoren inzake onderwijskwaliteit, hebben tekorten op het vlak van één of meer onderwijskundige doelen. Zeventig procent van die rapporten signaleren tekorten zowel op het vlak van onderwijskundige doelen als van schoolorganisatorische kenmerken.

Op het vlak van de onderwijskundige doelen zijn de geformuleerde tekorten gericht op het onvoldoende realiseren van:

- basisvorming als samenhangend geheel      26 % van de vermelde tekorten
- totale persoonlijkheidsontwikkeling      6,8 %
- zorgbreedte      19 %

Op het vlak van de schoolorganisatorische kenmerken zijn de geformuleerde tekorten gericht op onvoldoende:

- gezamenlijke doelgerichtheid      14 % van de vermelde tekorten
- intern leiderschap      17 %
- communicatie en overleg      9,3 %
- professionele ontwikkeling      8,6 %

- **Motivering bij de uitgebrachte adviezen (3) buitengewoon basisonderwijs**

Tekorten bij de adviezen	Advies 2	Advies 3
Onderwijskundig en/of schoolorganisatorisch	71 %	-
Materieel	71 %	-
In verband met de regelgeving	43 %	-

### 3 OPVOLGINGSCONTROLES (4)

- **Aantal opvolgingscontroles**

Opvolgingscontroles	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Gewoon basisonderwijs	65	68	71
Buitengewoon basisonderwijs	14	10	6
<b>Totaal</b>	<b>79</b>	<b>78</b>	<b>77</b>

Opvolgingscontroles hebben plaats na een advies 'gunstig voor het schooljaar ...-...'. Het aantal uitgevoerde opvolgingscontroles na dergelijk advies blijft in 2001-2002 gelijklopend aan dat van de vorige schooljaren.

- **Uitgebrachte adviezen bij opvolgingscontroles**

Aantal opvolgingscontroles met advies 'gunstig'	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Gewoon basisonderwijs	45	68	71
Buitengewoon basisonderwijs	9	10	6

Alle opvolgingscontroles leidden in 2000-2001 en 2001-2002 tot een gunstig advies. Twee jaar terug was dit nog maar 68 %. In het schooljaar 1999-2000 kende de inspectie in één vijfde van de scholen nog een verlenging toe van de periode om de vermelde tekorten weg te werken. Procedureel wordt vanaf het schooljaar 2000-2001 dit principe niet meer gehanteerd. Wel hebben enkele schoolbesturen (volgens art. 12 §2 van het BVR 02.02.1999 (5)) in verband hiermee een gemotiveerd tegenvoorstel geformuleerd.

(3) Eén advies verwijst vaak naar meerdere aspecten.

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

(5) Besluit van de Vlaamse regering betreffende de wijze waarop sommige bevoegdheden van de Onderwijsinspectie van de Vlaamse Gemeenschap worden uitgevoerd.

## II DE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING

### 1 OVERZICHT

Aantal doorlichtingen met ...	Totaal
advies 1 (gunstig)	26
advies 2 (beperkt gunstig)	5
advies 3 (ongunstig)	0
<b>Totaal</b>	<b>31</b>

Aansluitend op de doorlichtingen van het eerste werkjaar (2000-2001) waarin de nieuwe centra voor het eerst werden doorgelicht, kwamen tijdens het afgelopen jaar (2001-2002) opnieuw 31 centra aan de beurt. Het betreft 12 centra van het Gemeenschapsonderwijs, 18 vrij gesubsidieerde centra en 1 officieel gesubsidieerd CLB.

De 31 uitgevoerde doorlichtingen gaven bij 26 centra (83 %) aanleiding tot een 'gunstig advies' en bij 5 centra (17 %) tot een 'gunstig advies beperkt in de tijd'.

### 2 COMMENTAAR

Deze adviezen dienen geïnterpreteerd tegenover de achtergrond van het afgesproken model én het opzet om tijdens deze eerste doorlichtingsronde (in de ombouwfase van de centra), vanuit een 'ontwikkelingsbevorderende' positie, vooral te focussen op de wijze waarop de implementatie van het CLB-decreet gebeurde.

De vaststellingen van de inspectie werden in elk uitgebracht advies gecombineerd met aandachtspunten voor het verder verloop van de ombouw.

Het 'gunstig advies beperkt in de tijd' werd alleen gegeven aan dié centra waarbij tijdens de vaststellingen een combinatie naar voor kwam van meerdere belangrijke lacunes, afwijkingen t.a.v. de doelstellingen van het CLB-decreet (1998) of infrastructurele aspecten in relatie tot veiligheid en hygiëne. Vooral de volgende vaststellingen maakten onderdeel uit van een dergelijke combinatie:

- de ontwikkeling van het CLB (visievorming, invulling van werkingsprincipes op niveau van de organisatie) staat onder sterke druk als gevolg van onvoldoende georganiseerd en inhoudelijk intern overleg;
- het werkingsprincipe 'vraaggestuurd werken' wordt nogal eng geïnterpreteerd en is daardoor aanleiding voor het blijven bestaan van een eerder 'aanbodgestuurde' en minder op risicoleerlingen gerichte werking;
- er worden tekorten vastgesteld bij het faciliteren en organiseren van het multidisciplinair handelen doorheen de werking van het centrum en de teams; deze tekorten kunnen belangrijke gevolgen hebben voor de cliënten;
- de bijzondere bepalingen en afsprakennota's van de voorlopige versies van de beleidsplannen en contracten met de scholen worden onvoldoende concreet ingevuld;



- tekorten op het vlak van infrastructuur van bepaalde vestigingsplaatsen dreigen als gevolg te hebben dat sommige activiteiten in onvoldoende kwalitatieve omstandigheden kunnen uitgevoerd worden;
- vaststellingen m.b.t. de wijze waarop *de leiding of de coördinatie van de werking wordt ingevuld* met als gevolg dat de gezamenlijke doelgerichtheid onder druk komt te staan en het inhoudelijk overleg binnen het centrum te stroef verloopt.

Bij elk 'gunstig advies beperkt in de tijd' werd voorzien in opvolging en, indien nodig, strikt gefaseerde opvolging door de inspectie.

### 3 OPVOLGING VAN DE ERKENNINGSVOORWAARDEN

#### 3.1 Overzicht

De inspectie onderzocht tijdens het werkjaar 2000-2001 de naleving van de erkenningsvoorwaarden van alle CLB's voor opname in de financierings- of subsidiëringsregeling.

Advies	
Onvoorwaardelijk gunstig	70
Voorwaardelijk gunstig	5
<b>Totaal</b>	<b>75</b>

#### 3.2 Commentaar

Voor 70 van de 75 centra werd een onvoorwaardelijk gunstig advies uitgebracht. Voor 5 centra (7 %) werd de opname in de financierings- of subsidiëringsregeling afhankelijk gemaakt van voorwaarden. Deze centra beantwoordden onvoldoende aan de voorwaarden wat betreft gebouwen en infrastructuur (artikel 41, 2° en 3° van het CLB-decreet) of beantwoordden niet aan de normen m.b.t. infrastructuur en uitrusting van een centrum (artikel 9 van het besluit van de Vlaamse regering van 17 maart 2000).

Er werden soms vrij ernstige tekortkomingen vastgesteld inzake normen voor infrastructuur en uitrusting of inzake hygiëne, veiligheid en woonbaarheid waardoor het kwaliteitsvol uitvoeren van de taken en de privacy niet voldoende konden worden gewaarborgd.

Aan de vrij ernstige tekorten moest bij voorrang worden tegemoet gekomen. Deze tekorten konden soms op korte termijn verholpen worden en in dat geval stelde de inspectie dan ook voor om de opname voor het eerste werkjaar mogelijk te maken, maar de opname voor de volgende werkjaren afhankelijk te maken van een nieuw inspectieonderzoek.

Wanneer de tekorten ingrijpende infrastructurele aanpassingswerken vergden, formuleerde de inspectie een redelijke termijn binnen dewelke de tekorten moesten weggewerkt worden. Het moest uiteraard mogelijk blijven voor het centrum om de opdrachten verder uit te voeren.

Het inspectieonderzoek dat tijdens het tweede werkjaar ter opvolging werd gevoerd, heeft uitgewezen dat deze centra inspanningen hebben geleverd om een oplossing te geven aan hun specifieke problematiek die voornamelijk te maken had met tekorten inzake infrastructuur en privacy van de medische onderzoekskringen. Eén centrum dient, binnen de voorziene termijnen, nog verder schikkingen te treffen om volledig tegemoet te kunnen komen aan de normen van infrastructuur en uitrusting.

De ervaring van de inspectie n.a.v. het onderzoek tot opname in de financierings- of subsidiëringsregeling en ter gelegenheid van de centrumdoorlichtingen leert dat infrastructuur wel een ernstige bekommernis is voor de centra maar dat de reorganisatie van PMS en MST naar CLB een groot aantal centra infrastructureel voor een grote uitdaging heeft geplaatst. Een op een kwaliteitsvolle werking gerichte infrastructuur is immers belangrijk voor *alle medewerkers*. Soms wordt nochtans onvoldoende rekening gehouden met de reglementering m.b.t. de infrastructuur voor de uitvoering van het verplichte luik (algemene consulten) van het domein preventieve gezondheidszorg en met het gegeven dat de, vanaf 1 september 2000, in gebruik genomen of op te richten infrastructuur dient te voldoen aan de bepalingen van hoger vermeld besluit.

### III HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

#### 1 OVERZICHT

Aantal doorlichtingen met ...	Muziek-Woord-Dans	Beeldenden kunsten	Totaal
advies 1 (gunstig)	10	2	12
advies 2 (beperkt gunstig)	6	10	16
advies 3 (ongunstig)	0	0	0
<b>Totaal</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>28</b>

#### 2 COMMENTAAR

##### 2.1 Instellingen voor Muziek-Woord-Dans

Er werden in het schooljaar 2001-2002 16 academies (op een totaal van 100) doorgelicht. Twee ervan behoorden tot de koepel van het Gemeenschapsonderwijs. De andere veertien vielen onder het bestuur van een gemeentelijke/stedelijke inrichtende macht.

Hiervan ontvingen 10 academies een gunstig advies en zes academies een advies gunstig met voorbehoud. Er werd geen ongunstig advies uitgesproken.

Het voorbehoud werd in drie van de zes gevallen gemotiveerd op basis van tekorten vanwege de inrichtende macht m.b.t. aspecten van infrastructuur, accommodatie en veiligheidspreventie, hetzij voor de ganse instelling, hetzij ten aanzien van een filiaal van een inrichtende macht.

In één grote en in één middelgrote academie werd als punt van voorbehoud vermeld: de noodzaak van een beleidsvisie m.b.t. de infrastructuur in een groot filiaal.

In 2 gelijkaardige, wijldvertakte academies werd een gunstig advies gegeven, beperkt tot één schooljaar en werd als punt van voorbehoud vooral de noodzaak beklemtoond van vakwerkgroepen, naast de aanstelling van één of meerdere adviseur(s)-coördinator(en).

In alle gevallen werd een bijgevoegde verslaggeving rond veiligheid en preventie in samenspraak met de lokale verantwoordelijken opgesteld. Deze werd echter niet als dwingend naar voor geschoven. Alleen wanneer de inspectie op een onaanvaardbare situatie stootte, kon dit voor de instelling een voorbehoud inluiden. De wetgeving hieromtrent is immers in een stadium van implementatie.

In drie andere gevallen berustte het voorbehoud op aanwijsbare tekorten op het vlak van interne organisatie, communicatie in de school en/of de afwezigheid van enigerlei artistiek pedagogisch project.

In alle verslagen formuleert de inspectie ook aanbevelingen en/of kritische bedenkingen die niet noodzakelijk gekoppeld zijn aan een voorbehoud. De bedoeling is tendensen en aan de gang zijnde evoluties te stimuleren of te waarschuwen voor factoren die binnen de schoolcultuur kunnen ressorteren in negatieve effecten.

We willen ons beperken tot het citeren van enkele weerkerende, karakteristieke vaststellingen:

- gebrek aan een gezamenlijke doelgerichtheid en éénduidige schoolcultuur in functie van een specifiek uit te dragen artistiek pedagogisch project;
- noodzaak van zelfevaluatie middels een alert beleid van interne kwaliteitszorg via een permanente sterke-zwakteanalyse van opleidingen in de verschillende studierichtingen, graden en opties;
- behoefte aan intern overleg en de ontwikkeling van een strategie m.b.t. pedagogisch-didactische onderwijsvernieuwing en actualisering van de effectieve attitude.

## 2.2 Instellingen voor Beeldende Kunst

Er werden in het schooljaar 2001-2002 12 academies doorgelicht (op een totaal van 68). Twee ervan behoorden tot de koepel van het Gemeenschapsonderwijs. De andere tien ressorteerden onder het bestuur van een gemeentelijke/stedelijke inrichtende macht.

Voor twee academies was er een onvoorwaardelijk gunstig advies, voor tien academies een gunstig advies met voorbehoud. Voor geen enkele academie was er een ongunstig advies.

Het voorbehoud werd in negen van de tien gevallen gemotiveerd op basis van tekorten vanwege de inrichtende macht m.b.t. aspecten van algemene en/of didactische infrastructuur en veiligheidspreventie, hetzij voor de ganse instelling, hetzij ten aanzien van een vestigingsplaats van een andere inrichtende macht (filiaal).

In zes gevallen berustte het voorbehoud op vastgestelde tekorten op het vlak van vormingsresultaten (peil van het onderwijs). Meestal betrof het ateliers waarin meerdere leerkrachten lesgeven waarbij het gebrek aan horizontale samenhang en regelmatig overleg het peil van het onderwijs in die optie of graad op een negatieve wijze beïnvloedde.

Wat betreft veiligheid en welzijn werd in alle doorgelichte scholen een bijgevoegde verslaggeving rond veiligheid en preventie opgesteld in samenspraak met de lokale verantwoordelijken. De veiligheidsindex werd als werkdocument gestuurd naar het schoolbestuur en naar de plaatselijke preventieadviseur. De wetgeving in verband met veiligheid en welzijn is immers in een nieuw stadium van implementatie. De inspectie hield tijdens de doorlichtingscyclus rekening met deze evolutie.

Naast de nalevingscontrole, waarbij de vaststellingen verwerkt werden in het eindadvies, voerde de inspectie ook een systeemevaluatie uit in de doorgelichte scholen. De bevindingen hiervan werden verwerkt in de items 'aanbevelingen' en 'sterke en zwakke punten van de school'.

Het is de bedoeling om via dergelijke aanbevelingen de school te stimuleren om de interne kwaliteitszorg op een meer diepgaande wijze uit te bouwen en/of om belangrijke aandachtspunten die de school kunnen inspireren bij het optimaliseren van de interne organisatie en interne of externe communicatie voor het voetlicht te brengen.

## IV HET VOLTIJDS SECUNDAIR ONDERWIJS

### 1 OVERZICHT

Overzicht van de doorgelichte scholen per soort en per net/koepel				
Soort onderwijs	Totaal	G	O	V
Gewoon voltijds secundair onderwijs	132	29	4	99
Deeltijds beroepssecundair onderwijs	10	2	2	6
Buitengewoon secundair onderwijs	9	1	0	8

Legende: O = Officieel gesubsidieerd onderwijs; G= Gemeenschapsonderwijs; V= Vrij gesubsidieerd onderwijs.

Belangrijk om weten is dat de inspectie secundair onderwijs de tweede ronde van doorlichtingen heeft aan-gevat in januari 2000. Vanaf dat tijdstip selecteert ze de scholen per scholengemeenschap.

Overzicht van de uitgebrachte adviezen			
Soort onderwijs	Advies 1	Advies 2	Advies 3
Gewoon voltijds secundair onderwijs	46	86	0
Deeltijds beroepssecundair onderwijs	4	6	0
Buitengewoon secundair onderwijs	6	3	0

De inspectie secundair onderwijs kan drie adviezen uitbrengen voor een school of voor een structuuronder-deel van een school. Het advies 1 is onvoorwaardelijk gunstig. Het advies 2 is gunstig voor een beperkte pe-riode; 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.

### 2 COMMENTAAR

Ongeacht het verstrekte advies hebben de scholen onmiskenbare pluspunten. Daarom zou het onrechtvaar-dig zijn alleen in te gaan op de punten die een gunstig advies voor een beperkte periode motiveren. De leer-lingerichtheid, de goede contacten tussen leerlingen en leraren en bovenal de goede leerlingenbegeleiding zijn kwaliteiten die in een groot aantal verslagen terugkeren. De doorlichtingsverslagen zetten eveneens de visie, de teamgeest, het engagement, de betrokkenheid en de bereidheid tot nascholen geregeld in de verf. Een aantal scholen geeft bovendien blijk van een grote innovatiebereidheid. Dit zijn allemaal pluspunten die goede perspectieven bieden voor de toekomst.

Enkele centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs krijgen een pluim voor hun hoge tewerkstellings-grad. Leerlingen in het deeltijds onderwijs werken immers terwijl ze nog in opleiding zijn.

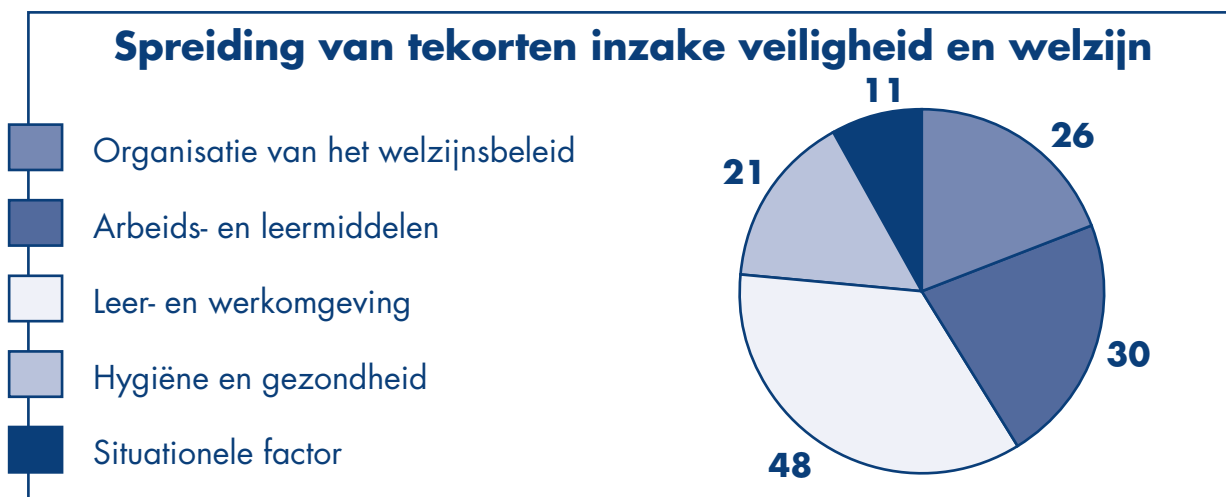
De redenen waarom scholen een advies 2 krijgen, kan men in 4 grote rubrieken ordenen: inbreuken op de regelgeving, tekorten in infrastructuur en leermiddelen, leemtes in het geboden studiepeil en overtredingen op het vlak van de veiligheid en de hygiëne. De onderstaande tabel geeft een overzicht, per rubriek.

Motivatie van het beperkt gunstig advies				
Soort onderwijs	Regelgeving	Infrastructuur Leermiddelen	Studiepeil	Veiligheid Hygiëne
Volijds SO	33	25	62	54
Deeltijds SO	1	2	4	6
BuSO	0	3	3	2

In de scholen waar de inspectie tekorten vaststelde inzake studiepeil gaat het steeds om een beperkt deel van het studieaanbod van de school: één enkel, soms enkele structuuronderdelen. Deze beperkte tekorten veralgemenen tot de hele school zou misbruik van statistische gegevens zijn en de betrokken scholen onrecht aandoen.

In het deeltijds onderwijs sluiten sommige leertrajecten onvoldoende aan bij de opleidingskaarten die de Vlor ontwikkelde; soms is er ook onvoldoende differentiatie tussen de opleidingsprogramma's.

Stellen dat scholen niet veilig zijn, zou de waarheid geweld aandoen. Het is veeleer zo dat ze, bij controle, niet voldoen aan sommige criteria, zoals de onderstaande grafiek illustreert:



Het belangrijkste tekort betreft de leer- en werkomgeving. Wettelijk verplichte keuringsverslagen of een brandveiligheidsverslag ontbreken, zijn niet recent of maken melding van tekorten. Daarna komen de arbeids- en leermiddelen met voorop het ontbreken van een indienststellingsbeleid voor nieuwe machines en toestellen. Op de derde plaats situeren we de organisatie van het welzijnsbeleid zelf. Een aantal scholen heeft nog onvoldoende werk gemaakt van een beleid dat het hele personeel betreft bij het veiligheidsbeleid, zoals de wet het vraagt. Daarnaast zijn er problemen met het comité voor preventie en bescherming of met de vergaderfrequentie van dit comité. Tekorten inzake hygiëne en gezondheid komen op de laatste plaats; hier gaat het vooral om het ontbreken van geschoold en gediplomeerd personeel om de EHBO te verzorgen.

De situationele factor vraagt een bijzondere aandacht. In de meeste gevallen betreft het industriële BSO/TSO-scholen die nog niet-beveiligde werktuigmachines hebben. De betrokken scholen staan dikwijls voor een moeilijke keuze: kosten maken om de oude machines te laten aanpassen of nog grotere kosten maken om het machinepark te vernieuwen.

Een groep scholen slaagt er niet in om de regelgeving onverkort te respecteren en toe te passen. Belangrijke items zijn de aanwending van het lesurenpakket, het planmatig voeren van een nascholingsbeleid, het ontbreken van één of meer goedgekeurde leerplannen en het overtreden van de regels voor de stages. Deze voorbeelden tonen nogmaals aan dat het makkelijker is een regel uit te vaardigen dan de mentaliteit van de mensen te veranderen.

De tekorten inzake infrastructuur en leermiddelen gaan meestal over één structuuronderdeel. Er is evenmin een algemene tendens: de tekorten zijn erg verscheiden, van een wetenschapslokaal over een secretariaatsklas tot de uitrusting voor praktische vakken, voor een specifiek leertraject of voor een opleidingsvorm.

Tenslotte geeft dit overzicht een beeld van de hoge standaarden waarvan het Vlaams secundair onderwijs moet getuigen en van een proces om aan deze standaarden te voldoen.

## V HET VOLWASSENENONDERWIJS – DE BASIS EDUCATIE

### 1 OVERZICHT

Door de wijziging van het inspectiedecreet op 31 maart 1999 is de Onderwijsinspectie ten aanzien van de basiseducatie bevoegd voor de externe kwaliteitscontrole. Er is een keuze gemaakt om alle centra voor basiseducatie in een eerste cyclus van drie jaar door te lichten. Dit gebeurt om een snelle en algemene introductie van kwaliteitszorg en kwaliteitscontrole mogelijk te maken. De verschillende doorlichtingsverslagen leiden tot een vorm van nulmeting, een gedocumenteerde stand van zaken als basis voor evaluatie en bijsturing.

De inspectie volwassenenonderwijs heeft bij de doorlichtingen gekozen voor een benadering waarbij zoveel als mogelijk alle indicatoren, variabelen en beschrijvingen uit het analysekader voor het volwassenenonderwijs overgenomen werden. Deze werkwijze had tot doel de integratie van de basiseducatie binnen het geheel van het volwassenenonderwijs te bevorderen en te komen tot een gemeenschappelijk referentiekader voor de doorlichtingen. Op enkele specifieke punten werd de terminologie wel aangepast aan de gangbare terminologie in de basiseducatie en zijn er nieuwe variabelen en/of beschrijvingen aangemaakt.

In het schooljaar 2001-2002 werden tien centra doorgelicht, gespreid over vijf provincies.

Aantal doorlichtingen met ...		
advies 1 (gunstig)	1	10 %
advies 2 (beperkt gunstig)	9	90 %
advies 3 (ongunstig)	0	-
<b>Totaal</b>	<b>10</b>	<b>100 %</b>

Slechts voor één centrum kon de inspectie na de doorlichting een gunstig advies afleveren. Voor alle andere centra is het advies gunstig, maar beperkt in de tijd. Het voorbehoud van de inspectie heeft betrekking op formele aspecten in de reglementering zoals de samenstelling van bestuursorganen, het uitbesteed werk, het veiligheidsbeleid, de minimale cursusduur en de diplomavooraarden voor aanstelling van personeel.

## 2 COMMENTAAR

### 2.1 Reglementering

Verskillende centra voldoen niet aan de decretale bepalingen die betrekking hebben op de samenstelling van de bestuursorganen. De samenstelling is eerder onevenwichtig en in enkele gevallen zijn geen vertegenwoordigers van de centra voor volwassenenonderwijs in de bestuursorganen opgenomen. Sommige bestuursleden in centra zijn ook op een onduidelijke manier gemandateerd door diverse organisaties. Bij zeven van de tien doorgelichte centra werd voorbehoud geformuleerd omwille van de samenstelling van de bestuursorganen.

In twee centra is gebleken dat personeelsleden ingezet worden die niet voldoen aan de decretaal gestelde opleidingseisen. In één centrum worden zogenaamde co-begeleiders ingezet op een wijze die niet beantwoordt aan de reglementaire voorschriften.

Sommige centra programmeren nog steeds een basisaanbod dat niet beantwoordt aan de reglementaire voorschriften m.b.t. de minimale cursusduur. Ook bieden enkele centra cursussen aan die naar het oordeel van de inspectie inhoudelijk niet tot de opdracht van de basiseducatie kunnen gerekend worden. Het integreren van onderwijsaanbod in huishoudelijke activiteiten bijvoorbeeld, kan wel een zekere relevantie hebben voor bepaalde groepen cursisten, maar dit staat ver af van de kerntaak van het onderwijs. Centra voeren in sommige cursussen activiteiten uit die tot de opdracht van welzijnsorganisaties moeten gerekend worden. In zes doorgelichte centra werd voorbehoud geformuleerd omwille van de onzorgvuldige toepassing van de reglementering.

### 2.2 Infrastructuur en leermiddelen

Enkele centra hebben recent geïnvesteerd in de aankoop of verbouwing van een pand. Dat is gebeurd met eigen middelen of met aanwending van Europese, gemeentelijke en/of provinciale subsidies. In deze gevallen voldoet de infrastructuur aan de actuele behoeften. Verschillende centra zijn echter gevestigd in verouderde panden, waar niet voldaan is aan de elementaire eisen op het vlak van veiligheid. Sommige lokalen voldoen ook niet aan de voorwaarden om goed onderwijs te organiseren. In drie gevallen heeft de inspectie voorbehoud geformuleerd ten aanzien van de infrastructuur.

De meeste doorgelichte centra beschikken over een goed uitgebouwde vakbibliotheek, waarin relevant lesmateriaal en achtergrondmateriaal voor de leraren beschikbaar is. Er is ook geïnvesteerd in de organisatie van een open leercentrum (OLC). Men beschikt er over mogelijkheden voor individuele remediëring of voor zelfstandig leren van cursisten. Er zijn computers beschikbaar met aansluiting op het internet en er wordt geïnvesteerd in geschikte software. De centra voeren een gericht beleid om de mogelijkheden van het open leercentrum te optimaliseren.

### 2.3 Opleidingsresultaten

Het decreet van 12 juli 1990 en het besluit geven geen uitsluitsel over het curriculum, de einddoelen en het eindniveau van opleidingen in de basiseducatie. Ook over de reikwijdte van het aanbod zijn geen sluitende bepalingen opgenomen.

Alle centra bieden opleidingen aan op de verschillende domeinen die tot de basiseducatie behoren. Rekening houdend met de algemene en ruime opdrachtomschrijving van de basiseducatie in het decreet van 12 juli 1990, voldoen de doorgelichte centra aan de decretale voorschriften. Het basisaanbod van de centra bevat meestal een open deel (NT1, NT2, rekenen, SKV, ICT) en een gesloten deel voor specifieke doelgroepen in samenwerking met lokale initiatieven. De centra spelen in op expliciete vragen van lokale besturen en andere instanties voor de organisatie van specifieke opleidingen.

De leerlijnen van opleidingen zijn in veel gevallen vaag. Iedere lesgever heeft een grote vrijheid bij het invullen van zijn opdrachten, zodat eenzelfde opleiding aangeboden wordt met verschillende doelen en met sterk uiteenlopende duur. De aanwezigheid en het gebruik van (aangepaste en degelijke) cursusplannen of leerplannen is naar het oordeel van de inspectie een belangrijk element voor het verhogen van het rendement en de kwaliteit van opleidingen in de basiseducatie. De centra pleiten er ook zelf voor dat dit werk op het niveau van de sector zou aangevat worden.

De inspectie kan niet beoordelen in welke mate cursisten in de centra voor basiseducatie de vastgestelde cursusdoelstellingen en leerdoelstellingen bereiken. De overheid heeft voor de basiseducatie nog geen einddoelen of opleidingsniveaus vastgelegd. Alle centra gebruiken eigen instrumenten om doelen en niveaus vast te stellen en om de leervorderingen na te gaan. Door het ontbreken van systematische evaluatie kan de inspectie geen oordeel uitspreken over de mate waarin de leerdoelstellingen bereikt worden. De validiteit van de evaluatie-instrumenten die hier en daar gebruikt worden, kan bij gebrek aan uitgewerkte standaarden niet nagegaan worden. De opleidingsresultaten worden trouwens ook niet systematisch bijgehouden.

De evaluatiepraktijk in de basiseducatie is eerder zwak. Doorgaans wordt niet gewerkt met gestandaardiseerde evaluaties aan het eind van de opleiding en er zijn op een enkele uitzondering na geen bindende afspraken i.v.m. frequentie en methodes voor evaluatie. De evaluatieresultaten worden niet gebruikt om de vormgeving van het aanbod bij te sturen. In sommige cursussen Nederlands voor anderstaligen (NT2) en in de ICT-cursussen wordt min of meer systematisch geëvalueerd per cursus, maar er moet nog gewerkt worden aan een meer algemeen beleid voor de evaluatie van leerresultaten in de sector.

### 2.4 Veiligheid

De meeste centra voeren geen gericht beleid op gebied van veiligheid, gezondheid, hygiëne en milieu. Men beschikt niet over een uitgewerkt veiligheidszorgplan en een dynamisch risicobeheersingssysteem. De meeste centra hebben geen comité PBW, noch een interne dienst PBW of een preventieverantwoordelijke. De inspectie heeft in acht centra hiervoor voorbehoud geformuleerd. De centra voor basiseducatie maken veelal gebruik van de infrastructuur van derden. Dat ontslaat hen echter niet van de verplichtingen die voortvloeien uit de wet Welzijn. Het bestuur heeft hier een belangrijke verantwoordelijkheid ten aanzien van de cursisten en het personeel. De centra dienen daartoe een degelijk en vestigingsplaatsoverschrijdend welzijnsbeleid te voeren.



## VI VOLWASSENENONDERWIJS – CENTRA VOOR VOLWASSENENONDERWIJS

### 1 OVERZICHT

Op 1 september 1999 werd de inspectie volwassenenonderwijs uitgebreid van 2 tot 7 leden waarvan één voor de basiseducatie. Vanaf hetzelfde schooljaar werd voor de beoordeling van de onderwijskwaliteit van de centra voor volwassenenonderwijs (CVO's) een geëigend CIPO-analysekader uitgewerkt naar analogie met andere onderwijsniveaus. Op het einde van dat schooljaar werd dit analysekader grondig geëvalueerd en bijgesteld.

In het schooljaar 2001-2002 werden 18 CVO's doorgelicht. Daarvan waren er 7 van het Gemeenschapsonderwijs, 4 van het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs en 7 van het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs.

Aantal doorlichtingen met ...	Advies 2	Advies 3
advies 1 (gunstig)	5	28 %
advies 2 (beperkt gunstig)	13	72 %
advies 3 (ongunstig)	0	-
<b>Totaal</b>	<b>18</b>	<b>100 %</b>

Aard van de adviezen 2	
Regelgeving	49
Infrastructuur en leermiddelen	3
Studiepeil	9
Veiligheid	11

### 2 COMMENTAAR

#### 2.1 Regelgeving

De tekorten die werden vastgesteld betreffen in grote mate de leerplannen (29). In een groot aantal gevallen beschikken centra niet over goedgekeurde leerplannen. Dit komt voor in veel studiegebieden maar het meest voor het studiegebied talen. In een aantal gevallen kunnen de centra wel leerplannen voorleggen maar ontbreekt het document waaruit de goedkeuring door de onderwijsinspectie blijkt. Soms ontbreken goedgekeurde lessentabellen.

In 2 gevallen wijken centra af van de in het leerplan en lessentabel voorziene inhoud en duur. In één centrum is er een probleem met de onderwijstijd omdat het centrum het voor de opleiding voorziene aantal uren niet inricht. In één centrum werd de regelgeving i.v.m. het organiseren van gecombineerd onderwijs in 2 afdelingen niet correct toegepast.

In 2 gevallen verplichtte de inspectie een centrum tot de stopzetting van een afdeling omdat het centrum niet voldoet aan de regelgeving om de afdeling te mogen inrichten.

## 2.2 Infrastructuur en leermiddelen

In 3 centra is de uitrusting van de lokalen niet toereikend om de doelstellingen en inhoud van het leerplan te realiseren. CVO's maken in de meeste gevallen gebruik van de lokalen van secundaire scholen. Zij zijn dan ook erg afhankelijk van de directeurs van deze scholen om dit probleem op te lossen.

## 2.3 Studiepeil

De inspectie stelde tijdens de doorlichtingen 9 problemen vast i.v.m. het studiepeil die aanleiding gaven tot een in de tijd beperkt advies. In 4 gevallen bleek de onderwijspraktijk onvoldoende overeen te komen met de doelstellingen en leerinhouden van het leerplan, waarbij één keer bovendien de toelatingsvoorwaarden niet werden gerespecteerd. In 2 centra deed zich een probleem voor op gebied van afstemming: één maal door een grote discrepantie tussen een opleiding van het HOKTSP en tussen de verschillende aanbieders van deze opleiding; in één centrum was er geen afstemming op het beroepsprofiel voor de opleiding.

## 2.4 Veiligheid

De inspectie gaf 11 keer een in de tijd beperkt positief advies als gevolg van de gebrekkige toepassing van de wet Welzijn. In veel centra is men niet of zeer recent gestart met het uitwerken van een beleid op gebied van veiligheid, gezondheid, hygiëne en milieu. Aangezien de meeste centra gebruik maken van de infrastructuur van het leerplichtonderwijs kan men veelal terugvallen op het werk dat terzake reeds door die scholen werd gepresteerd. Toch blijft de afstemming op de specifieke noden van het volwassenenonderwijs en het bewaken van een vestigingsplaatsoverschrijdend beleid een belangrijk aandachtspunt om de implementatie van het welzijnsbeleid voor het volwassenenonderwijs mogelijk te maken. Ook in geval centra gebruik maken van gebouwen van andere eigenaars (gemeente, OCMW, verenigingen, particulieren ...) dient men voor deze locaties eveneens te voldoen aan de wet Welzijn. Gezien de recente ingrijpende wijzigingen tengevolge van het decreet van 2 maart 1999 en de beperkte administratieve omkadering van de CVO's stelt de inspectie zich enerzijds begripvol op maar wijst anderzijds op de verantwoordelijkheid van de schoolbesturen t.a.v. de cursisten en de personeelsleden.

## 2.5 Opgvolgingen

In de loop van het schooljaar bracht de inspectie opvolgingsbezoeken aan alle centra die het voorafgaande schooljaar werden doorgelicht aan de hand van het CIPO-analysekader. Van de 10 centra die tijdens het schooljaar werden doorgelicht kregen 2 een advies 1 en 8 een advies 2. De punten van voorbehoud betroffen vooral het niet in orde zijn met de regelgeving (vooral leerplannen en lessentabellen). Daarnaast werden 13 problemen vastgesteld i.v.m. het studiepeil, 5 i.v.m. de infrastructuur en 3 i.v.m. de veiligheid. Tijdens de opvolgingsbezoeken stelde de inspectie vast dat 5 centra alle punten van voorbehoud hadden weggewerkt. In 3 centra werd het definitief advies uitgesteld omdat niet aan alle punten van voorbehoud voldoende was tegemoet gekomen.

# DEEL II

## DE NASCHOLING

**Professionalisering in onze Vlaamse scholen:  
van nascholingsbeleid tot nascholingspraktijk**

## 1 INLEIDING

In de beleidsnota 2000-2004 heeft de minister van Onderwijs en Vorming een specifiek luik voorzien met betrekking tot de professionalisering van de leraren. In opvolging van dit aandachtspunt besliste de inspectie om een niveauoverschrijdend initiatief op te zetten rond nascholing. Er werd een werkgroep opgestart bestaande uit vertegenwoordigers van elk inspectieniveau met name het basis- en secundair onderwijs, het deeltijds kunstonderwijs, het volwassenenonderwijs, de basiseducatie en de centra voor leerlingenbegeleiding.

In eerste instantie werd er gezocht naar mogelijke bronnen waarop de inspectie een beroep kon doen. Op basis van het decreet van 1996 op de lerarenopleiding en de nascholing (beperkt tot basis- en secundair onderwijs), de resultaten van een drietal wetenschappelijke onderzoeken uitgevoerd in het kader van het Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek (OBPWO) en de doorlichtingsverslagen werden de krijtlijnen uitgetekend voor een kleinschalig en haalbaar onderzoek.

Van bij het begin was het de bedoeling om complementair te werken aan de resultaten van de wetenschappelijke onderzoeken. De complementariteit van het uitgevoerde onderzoek door de inspectie slaat zowel op de doelgroep (leraren in plaats van directies en middenkader) als op de inhoudelijke resultaten van het wetenschappelijke onderzoek. Tegelijkertijd werd snel duidelijk dat er een strenge selectie van deelaspecten van het reeds uitgevoerde wetenschappelijke onderzoek moest worden doorgevoerd. Hiervoor werd te rade gegaan bij de cel nascholing van het departement Onderwijs.

Deze werkwijze resulteerde in een steekproefsgewijze afname van een enquête bij de leraren tijdens de doorlichtingen.

Vermits het wetenschappelijke onderzoek vooral de school, in casu de directie en het middenkader als focus had, besliste de inspectie om zich te richten naar het perceptieniveau van de leraren. Zij zijn tenslotte de rechtstreekse betrokkenen.

Welk soort nascholingen, de organisatie van de nascholingen en de effecten op het kernproces (relatie leraar-leerling, in casu het onderwijsleerproces) vormen de rode draad doorheen de bevraging. Op die wijze probeert de inspectie tegelijkertijd de perceptie van de directies, zoals beschreven in het wetenschappelijke onderzoek, te vergelijken met de perceptie van de leraren.

De rapportering die volgt, geeft enerzijds een visie op nascholing vanuit de belevingswereld van de leraren en formuleert aansluitend een aantal aanbevelingen aan de overheid. Bij deze aanbevelingen werd er naast de resultaten van de steekproef ook rekening gehouden met de gelijkenissen en de verschillen in de visie van de directies en die van de leraren en met de bevindingen vanuit de doorlichtingen.

Via deze aanbevelingen tracht de inspectie op een onderbouwde wijze een aantal relevante sterke en zwakke punten met betrekking tot de nascholingspraktijk aan te geven. Deze opsomming bevat deels gemeenschappelijke aspecten over de inspectieniveaus heen en deels niveauspecifiek gebonden elementen.

In wat volgt staat 'leerlingen' ook voor cursisten in het volwassenenonderwijs en de basiseducatie. Leraren staat ook voor kleuteronderwijzers en onderwijzers in het basisonderwijs en voor medewerkers in de centra voor leerlingenbegeleiding.

## 2 SITUERING VAN HET ONDERZOEK

### 2.1 Context

De beleidsnota 2000-2004 van Marleen Vanderpoorten, Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, vermeldt bij de strategische doelstellingen: "De Vlaamse regering zal bij de evaluatie en aanpassing van de le-

*rarenopleiding en de nascholing rekening houden met de emancipatorische en leerlinggerichte opdracht van de leraar in een evoluerende maatschappij."*

Er staat eveneens vermeld dat de overheid zal toezien op de kwaliteit van de scholen via de doorlichtingen. Vanuit die optiek werd beslist om een niveauoverstijgend initiatief op te starten rond het nascholingsbeleid van de scholen en gericht op de effecten ervan op de werkvloer.

De inspectie kon op dat ogenblik beschikken over een aantal bronnen:

- vooreerst is er het "*decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing*" van 16 april 1996. Via dit decreet werd de nascholingsmarkt voor het basis- en secundair onderwijs grondig gewijzigd. Het vroegere aanbodgerichte systeem werd vervangen door een vraaggestuurd concept. Concreet betekent dit dat elke school vanaf dat ogenblik over financiële middelen voor nascholing beschikt. Hiermee kan de school een nascholingsbeleid voeren dat aansluit bij het eigen beleid van de school. Ze kan hiermee de nascholingsmarkt aftasten en via een behoefte-analyse nascholing op maat bestellen. Dit verklaart waarom in hetzelfde decreet aan de scholen gevraagd wordt een jaarlijks nascholingsplan op te stellen;
- in december 1997 werd een OBPWO-onderzoek toegekend aan prof. Roland Vandenberghe van de KUL in opdracht van de minister van Onderwijs en Vorming. Hier werden de basisscholen voor een eerste keer bevestigd. In aansluiting hierop werd in 1998 een tweede analogoog onderzoek toegekend aan dezelfde onderzoekers met de opdracht het basisonderwijs af te zetten tegen de nulmeting van 1997 en tegelijkertijd voor het secundair onderwijs een nulmeting op te stellen. De bevraging bevatte telkens drie grote luiken: het lokale nascholingsbeleid, de concrete nascholingspraktijk en het gebruik van het decretaal voorziene nascholingsbudget. Tevens werd gepeild naar de beoordeling door de scholen van de nascholingsmarkt en van de mate waarop deze op hun specifieke nascholingsbehoeften is afgestemd.

Een derde en laatste bron vormen de doorlichtingsverslagen waarin op alle inspectieniveaus een luik 'professionalisering' voorzien is. Hierbij dient wel opgemerkt dat de vermelde conclusies in de doorlichtingsverslagen steeds rekening houden met de eigenheid van de betreffende school (context, input, proces) en afgestemd worden op de realisatie van de doelen van de school of het centrum (output). Zij dienen gelezen binnen de context van een individuele school of centrum en zijn meestal gelinkt aan bepaalde leergebieden/vakken/studierichtingen/studiegebieden.

Er werd beslist om bij het formuleren van de resultaten van de enquête en de bijbehorende aanbevelingen aanvullend gebruik te maken van deze extra informatie uit de doorlichtingsverslagen.

Rekening houdend met deze drie factoren werd er nagedacht over een concept dat enerzijds inpasbaar was in de doorlichtingspraktijk en anderzijds complementair was aan de reeds eerder gevoerde onderzoeken en resultaten.

In een eerste fase werd aan de cel nascholing van het departement Onderwijs gevraagd om een lijst van knelpunten op te stellen met betrekking tot de drie onderzoeken van prof. Roland Vandenberghe.

Een eerste knelpunt had betrekking op het onderscheid tussen het perceptieniveau van hoofdzakelijk de directies en het middenkader aan de ene kant en de reële impact op het professioneel functioneren van de leraren aan de andere kant. De meeste enquêtes van het wetenschappelijke onderzoek werden namelijk ingevuld door de directie of het middenkader. Hierdoor kreeg men hoofdzakelijk een zicht op de perceptie van het schoolbeleid ten aanzien van de nascholingsproblematiek.

Vermits uit de doorlichtingen dikwijls naar voor komt dat de wensen van het schoolbeleid niet steeds overeenkomen met de werkelijkheid, werd er in eerste instantie gedacht aan een soort van outputmeting met betrekking tot de effecten in de klaspraktijk. De voor de hand liggende bronnen die hierbij kunnen geraadpleegd worden, zijn de doorlichtingsverslagen.

Vermits bij de doorlichtingsverslagen enkel gerapporteerd wordt over de nascholingen op het ogenblik dat dit relevant is voor de onderbouwing van de conclusies met betrekking tot de onderzochte kwaliteit van de leergebieden/vakken/studierichtingen/studiegebieden, geven de doorlichtingsverslagen onvoldoende informatie over de aandachtspunten vanuit het wetenschappelijke onderzoek. De optie om een vergelijking te maken tussen de perceptie van het schoolbeleid en de perceptie van de leraren kwam hierdoor in de verdrinking. Tegelijkertijd werd snel duidelijk dat een bijkomend implementatieonderzoek vanuit de inspectie binnen de toegemeten tijd van één schooljaar niet realistisch was. Men zou dan noodgedwongen individuele leraren moeten volgen in hun klaspraktijk en vervolgens de impact van gevolgde nascholingen moeten afzetten tegenover de kwaliteit van het individueel functioneren van die leraar. Hiermee overschrijdt de inspectie niet alleen de grenzen van haar decretale bevoegdheid, maar dit is tevens zo tijdrovend dat de doorlichtingsopdracht hierdoor in het gedrang zou komen.

Daarom werd er in eerste instantie beslist om een enquête op te stellen met de individuele leraren als doelgroep. De enquête zou steekproefsgewijs en onder begeleiding van een gesprek afgenomen worden tijdens de doorlichtingsweek (schoolfase) zelf. Op die wijze verkrijgt men informatie over de perceptie van de leraren ten aanzien van dezelfde aspecten van de nascholingsproblematiek als die van het reeds eerder uitgevoerde wetenschappelijke onderzoek. Hiervoor werd de periode januari-juni 2002 voorbehouden.

De overige knelpunten waren meer van inhoudelijke aard en konden in drie clusters worden ondergebracht.

Een *eerste cluster* handelt over het begrip *nascholing* en over *vormen van nascholing*.

In het voornoemde decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing wordt volgende definitie gebruikt van het begrip nascholing: "*Het geheel van onderwijsactiviteiten die tot doel hebben de kennis, vaardigheden en attitudes die de personeelsleden tijdens hun opleiding hebben verworven te verbreden en te verdiepen in functie van de verdere professionalisering.*"

Dit is een vrij brede omschrijving die een heel gamma aan nascholingsactiviteiten toelaat. De focus op de genoten opleiding is ondertussen een beetje achterhaald. Vandaag komen er zoveel opdrachten op een school af dat de professionalisering uiteraard moet focussen op de eerdere opleiding maar tegelijkertijd ook op een aantal maatschappelijke thema's waarvan wordt aanvaard dat de school hierin een opdracht te vervullen heeft. De enge link met de genoten opleiding werd bijgevolg verlaten.

Er werd daarom een onderscheid gemaakt tussen twee vormen van nascholing met name specifiek (aansluitend bij de leergebied-, vak-, specialiteit- of domeingebonden opdracht) en algemeen (aansluitend bij de bredere opvoedingsdoelen die leergebied-, vak-, specialiteit- of domeinoverschrijdend zijn en dikwijls maatschappelijk aangestuurd). Het begrip onderwijsactiviteiten werd op die wijze ook uit het enge keurslijf van klasactiviteiten gehaald.

Aansluitend bij het begrip nascholing werd tevens gewezen op het conflict tussen wat scholen percipiëren als vormen van nascholing en welke vormen vooral voorkomen in de praktijk. Uit het wetenschappelijke onderzoek blijkt dat intern opgezette professionaliseringsactiviteiten, die in de meeste scholen/centra reeds sedert geruime tijd bestaan, in veel mindere mate als nascholing beschouwd worden. Omgekeerd worden bepaalde werkvormen wel als nascholing beschouwd terwijl ze in realiteit zelden voorkomen.

Globaal werd gesteld dat activiteiten die een interne nascholing (dit is binnen de school, geleid door de school en met eigen mensen van de school) op gang kunnen brengen minder voorkomen terwijl ze wel door een relatief groot aantal scholen erkend worden als nascholing.

Vandaar dat er een onderscheid werd gemaakt tussen interne en externe nascholing waarbij het begrip interne nascholing vrij eng werd omschreven als 'met, door en voor de school'. Externe nascholing verwijst naar ondersteuning van mensen buiten de school. Deze keuze kwam mede tot stand onder invloed van de ervaringen met de doorlichting waaruit blijkt dat interne nascholing als vorm van professionalisering meer effect heeft op de implementatie in de klaspraktijk.

Een *tweede cluster* handelt over de *duur* en de *financiële haalbaarheid* van de nascholingen. In die zin sluit deze cluster sterk aan bij het decreet zelf waar een budgettair schema werd vooropgezet. Heel wat scholen (40 % BaO en 28 % in SO) beweren dat ze een deel van het decretaal ontvangen nascholingsbudget onge-

bruikt laten. De opgegeven redenen waren zeer verscheiden. De redenen die het meest door de directies werden aangestipt waren "te goedkope nascholing", "niet veel behoefte", "meerjarenplan vraagt om doorschuiving naar volgend jaar" en "onvoldoende tijd". In het basisonderwijs beweert 10 % van de directies geen nascholing te vinden op maat van de school. Voor het secundair is dit 20 %. Eenzelfde tendens zien we bij de directeurs van het volwassenenonderwijs.

Een derde cluster heeft te maken met de wijze waarop de gevolgde nascholing gemultipliseerd wordt in de eigen school en geïmplementeerd in het eigen professioneel handelen, alsook over de mate waarin de nascholing geëvalueerd werd door de deelnemers en de schooldirecties in het kader van zelfevaluatie. Deze aspecten sluiten aan bij het concept van 'leergemeenschap' zoals omschreven in het wetenschappelijke onderzoek. De onderzoekers hebben het hier over: "*het creëren van situaties waarin leraren de gelegenheid krijgen – al dan niet met interne of externe ondersteuning – om samen activiteiten (i.v.m. onderwijzen en het curriculum) voor te bereiden, eerste ervaringen te bespreken, alternatieven voor te leggen, toetsen en examens voor te bereiden, enzovoort.*". Al deze activiteiten zijn gericht op het verbeteren van het onderwijs in de klas en op het verhogen van de leerprestaties van de leerlingen. Deze omschrijving sluit aan bij het begrip 'interne nascholing' zoals het gedefinieerd werd voor dit onderzoek. Vandaar een derde reeks vragen over het effect van de nascholing.

## 2.2 De afname van de vragenlijst

Rekening houdend met deze vaststellingen werd er een vragenlijst opgesteld bestaande uit 16 vragen. Deze vragen werden geclusterd rond de aspecten inhoud, vorm, financiën, duur en tevredenheid, gekoppeld aan multiplicatie, implementatie en evaluatie.

De feitelijke vragenlijst, vergezeld van een korte verduidelijking bij de gestelde vragen, vindt men terug in bijlage 1 (zie p. 62 e.v.).

Er werd een onderscheid gemaakt tussen vier soorten nascholing:

- Intern (I): 'door' en 'voor' de eigen school, organisatie én leraren binnen de eigen school, eventueel in samenwerking met andere scholen;
- Extern (E): al de rest, dus organisatie binnen of buiten de eigen school maar steeds met externe leraren;
- Specifiek (S): nascholing gericht op een specifiek domein (leergebied-, vak- of disciplinegericht);
- Algemeen (A): nascholing gericht op het schools functioneren (leergebied- en vakoverschrijdende thema's, zelfevaluatie, kwaliteitszorg, ICT-basisvaardigheden, ...).

Dit levert 4 types van nascholing op:

IS: intern en specifiek;

IA: intern en algemeen;

ES: extern en specifiek;

EA: extern en algemeen.

In elke school werd geprobeerd om minstens één concreet voorbeeld van elk type nascholing (IS, IA, ES of EA) te enquêteren, dit om per type nascholing voldoende elementen in de schoolsteekproef te hebben.

Elke leraar die bij de enquête betrokken werd, koos één concreet gevolgde nascholing.

Het instrument werd afgenomen in het bijzijn van een inspecteur. Elke inspecteur nam minimaal 5, maximaal 10 enquêtes af (afhankelijk van de totale omvang van het gevolgde nascholingspakket).

Elk korps werd vrijgelaten in de keuze of de afname per individuele leraar of per groep van leraren zou gebeuren.

In het secundair onderwijs kon voor de algemene nascholing eventueel uitgeweken worden naar de gesprekken met de coördinatoren of verantwoordelijken van thema- of werkgroepen of vakoverschrijdende projecten op schoolniveau. De voorwaarde was wel dat ze zelf minstens één nascholing gevolgd hadden.

Via een geïnformatiseerde verwerking van de vragenlijsten kon de inspectie beschikken over gedetailleerde gegevens per vraag alsook over een overzichtsdigram. Deze gegevens vormden op hun beurt de basis voor de bespreking per niveau (zie punt 3: analyse van de resultaten per niveau, p. 31).

### 2.3 Verschillen tussen het leerplichtonderwijs en het niet-leerplichtonderwijs

Vooreerst is er een verschil in regelgeving. Voor het leerplichtonderwijs (BaO en SO) is er het decreet van 1996 op de lerarenopleiding en de nascholing waarbij er expliciet voorzien is in een financieel ondersteunend budget per school. Voor de andere onderwijsniveaus (met uitzondering van basiseducatie) is er geen financiële ondersteuning vanuit de overheid. Dit betekent onder meer dat professionalisering in het niet-leerplichtonderwijs meer overgelaten wordt aan het initiatief van de individuele school en dat voor een financiële vergoeding hoofdzakelijk uit de werkingskosten of uit de inschrijvingsgelden van de leerlingen zal moeten geput worden.

Verder werd er enkel een wetenschappelijke onderzoek gevoerd voor het basis- en het secundair onderwijs. De resultaten van de directievragenlijsten zijn enkel voorhanden voor het leerplichtonderwijs. De overige korpsen hebben een selectie van vragen gemaakt uit de bestaande vragenlijst voor het leerplichtonderwijs. Op die wijze hebben zij eveneens informatie opgevraagd over de perceptie van de directies ten aanzien van de nascholingsproblematiek.

Het volwassenenonderwijs heeft tevens de vragenlijst voor de leraren herwerkt.

Deze verschillen komen uitvoerig aan bod bij de niveaugebonden bespreking van de resultaten van het onderzoek.

### 2.4 Beperkingen van het onderzoek

Dit onderzoek heeft helemaal niet de ambitie een wetenschappelijk onderzoek te zijn. Via selectie van een aantal eenvoudig te beantwoorden maar tevens weloverwogen vragen probeert de inspectie zicht te krijgen op de effecten van de nascholing op het niveau van de leraren, met andere woorden van elementen van de concrete planning rond professionalisering (concreet beleid met betrekking tot het nascholingsplan) enerzijds en van het kernproces of de concrete uitwerking ervan anderzijds.

Het uitgangspunt hierbij was het decreet waar de focus vooral ligt op de relatie tussen het nascholingsbeleid (dus op systeemniveau van een school) en de professionele ontwikkeling van de leraren. Het decreet biedt de scholen een aantal mogelijkheden om van de professionele ontwikkeling van haar leraren een belangrijke beleidsprioriteit te maken. Over de impact van nascholing op het professioneel functioneren is er, volgens de onderzoekers van het uitgevoerde wetenschappelijke onderzoek, de laatste twintig jaar heel wat onderzoek gebeurd rond de voorwaarden waaraan het nascholingsbeleid dient te voldoen om effect te hebben op het functioneren van de leraren. Het is onder meer vanuit deze optiek dat de inspectie gekozen heeft voor een bevraging van de leraren zelf en niet voor een outputgerichte controle tot op het niveau van het klas- en vakgebeuren.

Binnen de context van het opzet van de bevraging is het dan ook belangrijk dat de verzamelde gegevens op een verantwoorde wijze geïnterpreteerd worden. Interpretatie houdt steeds in dat men de vaststellingen bekijkt vanuit een bepaald perspectief, in casu de opvattingen over effectief gevolgde nascholing. Dit betekent



dat een juiste lezing van de gegevens niet inhoudt dat men zich strikt houdt aan de 'absolute' cijfers. Een juiste en verantwoorde lezing houdt onder meer in dat men de aangegeven cijfers beschouwt als een aanduiding van mogelijke aanwezige tendensen. Dit wil zeker niet zeggen dat de inspectie twijfelt aan de waarde van de resultaten. Het is trouwens opvallend hoezeer de resultaten voor de verschillende niveaus gelijklopend zijn en hoe sterk deze resultaten ook in overeenstemming zijn met de bevindingen en de opgedane ervaringen vanuit de doorlichtingen.

Eén opmerking dient evenwel toegevoegd. De resultaten van het wetenschappelijke onderzoek dateren van de schooljaren 1997 tot 1999, terwijl het onderzoek van de inspectie gebeurde van januari tot juni 2002. Vanuit onze ervaringen met het doorlichten van scholen zijn we de mening toegedaan dat er geen fundamentele wijzigingen hebben plaatsgevonden tussen 1999 en 2001. Trouwens parallel aan het onderzoek van de inspectie heeft ook de cel nascholing van het departement een nieuwe bevraging gedaan van dezelfde scholen als deze die door de inspectie werden bevraagd. Dit gebeurde op basis van de oorspronkelijke vragenlijst van het wetenschappelijke onderzoek. Eenmaal die resultaten bekend, kan men gemakkelijk onderzoeken in hoeverre er fundamentele wijzigingen zijn gebeurd op schoolniveau.

### 3 ANALYSE VAN DE RESULTATEN PER NIVEAU (OF KORPS)

Per inspectieniveau wordt er gerapporteerd over de resultaten van de twee onderzoeken.

In een eerste deel 'context' wordt, indien nodig, kort ingegaan op het specifieke karakter van elk niveau. Deze achtergrondinformatie is belangrijk en nuttig bij het lezen en interpreteren van de vaststellingen. Verder wordt hier een overzicht gegeven van het aantal ingevulde formulieren en de verdeling in soorten en vormen van nascholing.

Het tweede deel beschrijft de resultaten van de enquête van de leraren.

Het derde deel handelt over de resultaten van de bevraging van de directies en middenkader. Voor het BaO en het SO is dit een selectie van de resultaten van het wetenschappelijke onderzoek. Voor een gedetailleerde en volledige beschrijving van de resultaten verwijzen we naar de onderzoeken zelf of naar de bespreking van de resultaten van dit onderzoek in het Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (jrg. 2001-2002, nr. 4, maart-april, p. 299-319).

Hier is het uitdrukkelijk de bedoeling om scholen en centra een referentiekader aan te bieden dat kan helpen om zichzelf te plaatsen binnen de Vlaamse context.

Een vierde deel beschrijft een aantal relevante conclusies en probeert een aantal gelijkenissen en verschillpunten aan te geven tussen de percepties van het schoolbeleid aan de ene kant en van de leraren aan de andere kant.

#### 3.1 Leerplichtonderwijs

##### 3.1.1 Nascholing vanuit het perspectief van de leraar basisonderwijs

###### 3.1.1.1 Context

In het totaal werden er 1342 vragenlijsten ingediend. Het betreft hier 772 specifieke nascholingen waarvan 80 intern en 692 extern. Het aantal algemene nascholingen bedroeg 570 waarvan 96 intern en 474 extern.

In relatieve cijfers uitgedrukt betekent dit ongeveer 42 % algemene en 58 % specifieke nascholingen. De verhouding intern-extern bedraagt 13 % tegen 87 %.

Uiteraard is dit niet noodzakelijk een correcte weergave van de realiteit vermits het hier om een steekproef gaat, maar de ervaringen met de doorlichtingen gaan in dezelfde richting.

### 3.1.1.2 Bevraging leraren

De gevolgde nascholing bestaat voor 58 % uit *specifieke vorming*. Nascholing die gericht is op *algemene vorming* neemt 42 % voor zijn rekening. De verhouding tussen leergebiedspecifieke en algemene nascholing is vrij evenwichtig.

Het overwicht in het aanbod aan nascholing door *externen* is zowel voor specifieke (88 %) als voor algemene vorming (83 %) opvallend. Ongeveer de helft van de externe nascholing wordt georganiseerd door de eigen school of een groep van scholen. Een belangrijk deel van de externe nascholing wordt verzorgd door de eigen koepel (47 %). De inbreng van openbare stichtingen of privé-instellingen bedraagt 31 % en van universiteiten of hogescholen 22 %.

Als de externe nascholing wordt georganiseerd door de eigen school, wordt overwegend een beroep gedaan op de eigen koepel (59 %) en in mindere mate op universiteiten of hogescholen (13 %) en op privé-instellingen (25 %).

Daarnaast stellen we vast dat leraren heel wat vormen van *interne* nascholing (bv. hospiteren, bespreken en overleggen over didactiek of methodiek ...) vaak niet als nascholing beschouwen. De interne vormingsmomenten die wel als nascholing worden beschouwd, hebben vaak betrekking op het ontwikkelen van vaardigheden (bv. computergebruik) of het verder uitwerken op klas- en schoolniveau van vormingssessies die door externen werden verzorgd of geïntroduceerd.

Een vrij grote groep (ongeveer 65 %) beweert dat ze zelf het *initiatief* tot nascholing neemt of hiertoe gestimuleerd wordt. Een kleinere groep (13 %) vindt dat ze noodgedwongen de nascholing moet volgen omwille van de onderwijsactualiteit (bv. nieuwe leerplannen) of gewoon verplicht (22 %) wordt door de schoolleiding of het schoolbestuur

Uit gesprekken tijdens doorlichtingen blijkt dat in sommige scholen bijzonder veel initiatief tot individuele nascholing wordt genomen en in andere weinig of geen. Een belangrijke groep leraren (sterk verschillend van school tot school) neemt zelf initiatieven om de eigen professionalisering te verhogen, een andere groep volgt uitsluitend de verplichte nascholing.

Uit de bevraging blijkt dat de helft van de nascholingsactiviteiten wordt gevolgd door de volledige doelgroep (vaak teamgerichte nascholing tijdens kindvrije studiedagen). Dit geldt vooral voor de nascholingen die worden georganiseerd door de eigen school. De andere helft van de nascholingsactiviteiten wordt gevolgd door individuele leraren of onvolledige doelgroepen.

Het begrip volledige doelgroep wordt hierbij gebruikt voor het volledige schoolteam: alle leraren kleuter- of lager onderwijs, maar evengoed voor de taakleraar of leermeester(s) afzonderlijk als er maar één leraar van deze doelgroep in de school werkzaam is.

De onvolledige doelgroep heeft hoofdzakelijk betrekking op individuele leraren en/of een beperkte groep ervan.

Vanuit de eigen koepel neemt de introductie van de leerplannen een belangrijk deel van het nascholingsaanbod in. Het gratis nascholingsaanbod van het departement dat samenhangt met de ontwikkeling van bepaalde projecten (bv. zorgverbreding), wordt vaak verzorgd door universiteiten, hogescholen of andere instellingen.

Ongeveer 2/3 van de bevroegde leraren meent nascholing te kiezen vanuit eigen interesse en/of behoefte. Een even grote groep vindt dat de behoefte op schoolniveau of de prioriteiten in het nascholingsplan *aanleiding* gaf tot de keuze van de nascholing. Dit staat niet in tegenstelling tot elkaar vermits meerdere keuzes hier

mogelijk waren. Opvallend is dat slechts een beperkte groep (17,5 %) meent dat het nascholingsplan de belangrijkste aanleiding is tot de keuze van de nascholing.

*Financieel* gezien moet slechts een zeer klein gedeelte (3,3 %) van de bevrageden zelf de inschrijvingsgelden betalen. Een derde betaalt wel de vervoerskosten.

Uit de toelichtingen bij de bevraging blijkt dat inschrijvingsgelden voor langdurige nascholingen zoals D.H.O.S (diploma hoger opvoedkundige studies) of R.T.(remedial teaching) eerder door de leraren zelf dienen betaald te worden, alhoewel dit geen algemene regel is. Nascholingen die niet dadelijk aansluiten bij de schoolpraktijk worden meestal ook niet door de school betaald.

De helft van de gevolgde nascholingsactiviteiten verloopt tijdens de les- of werkuren.

Hierbinnen zitten in de eerste plaats de teamgerichte nascholingen tijdens kindvrije studiedagen en personeelsvergaderingen. Vaak is het vooral een beperkte groep van leraren (niet de klastitularissen) die ook tijdens de les- of werkuren nascholing kunnen of mogen volgen.

Hierbij stelt zich het probleem van de vervangingen van de klastitularis, vooral in kleinere scholen die geen extra omkadering hebben van ambulante leraren. Vaak is er een soort 'morele druk' (ook in grotere scholen), omdat men een collega niet wenst te belasten met twee klasgroepen. In sommige scholen staat de schoolleiding dit ook niet toe.

Twee derde van de nascholingen neemt een halve tot een hele dag in beslag.

Aan de leraren werd gevraagd of ze *tevreden* waren over de inhoud en de didactische aanpak van de nascholing, of ze hierbij iets *geleerd* hadden en of het geleerde *bruikbaar* was in de klaspraktijk. Deze vragen dienden beantwoord te worden op een schaal van 5 (zeer tevreden, zeer veel geleerd en uitermate bruikbaar) tot 1 (niet tevreden, niets geleerd of niets bruikbaar). De resultaten zijn weergegeven in onderstaande tabel.

Schaal	5	4	3	2	1	Gemiddelde	Standaard deviatie
Tevredenheid	173	335	137	27	15	3,92	0,89
Iets geleerd	143	313	169	50	22	3,76	0,93
Bruikbaarheid	187	262	142	55	33	3,71	1,16

De tevredenheid scoort het hoogst en blijktbaar heeft de meerderheid van de leraren vrij veel bijgeleerd. Met betrekking tot deze indicator zegt slechts 6,1 % minder (score 2) of helemaal niet (score 1) tevreden te zijn. De indicator 'iets geleerd' scoort een weinig lager, omdat een groter percentage (10,5 %) vindt dat ze weinig (score 2) of helemaal niets (score 1) hebben bijgeleerd. De grotere standaarddeviatie bij de indicator 'bruikbaarheid' toont aan dat de antwoorden een grote spreiding vertonen. Toch worden 65,4 % van de nascholingen beschouwd als zeer of uitermate bruikbaar (score 4 en score 5).

De correlatie tussen de drie indicatoren wijst uit dat de tevredenheid vooral verband houdt met al dan niet iets te hebben geleerd en minder met de indicator bruikbaarheid.

Volgens de bevrageerde leraren werd bij 60 % van hen het geleerde gedeeltelijk *geïmplementeerd* in de klaspraktijk, bij 20 % integraal en bij 20 % helemaal niet.

De *ondersteuning* bij de toepassing van het geleerde gebeurde hoofdzakelijk door andere collega's of via leermiddelen. Het is opvallend dat de leraren slechts in 20 % van de gevallen de ondersteuning door het schoolbeleid expliciet vermelden.

Volgens de perceptie van de leraren wijst de beperkte link tussen de beleidsondersteuning bij het toepassen en integreren van nieuw geleerde dingen vaak op het ontbreken van een duidelijk ondersteunend beleid van de schoolleiding.

De oorzaken die een eventuele toepassing of *implementatie* verhinderden zijn van allerlei aard, maar ze zijn slechts in erg beperkte mate te wijten aan het schoolbeleid of het team.

Ongeveer 35 % van de nascholingen wordt niet gevolgd door *multiplicatie* vooral omdat alle teamleden de nascholing volgden (teamgerichte nascholing of nascholing voor de volledige doelgroep).

Voor de andere vormen van nascholing beweren de leraren dat ongeveer 48 % via formele kanalen verspreid wordt (bv. teamvergaderingen e.a.) en 35 % via informele kanalen. Een beperkt deel (16 %) zou verspreid worden via het uitdelen van documenten of teksten.

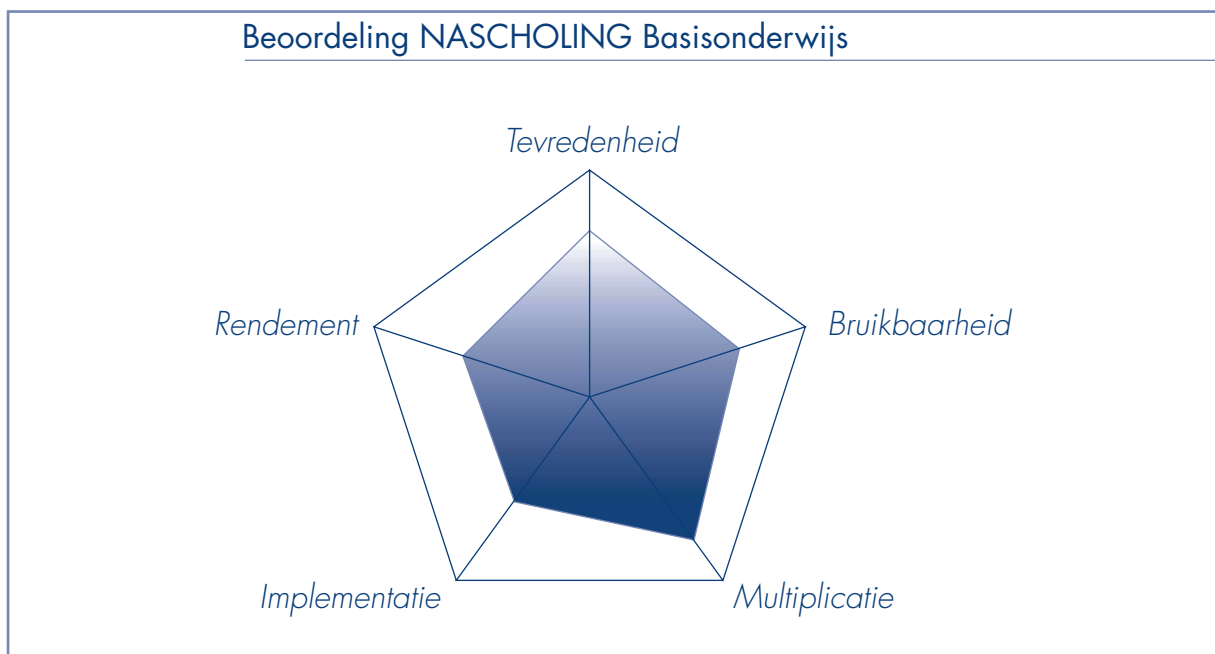
Slechts in 20 % van de gevallen is er sprake van enige vorm van *evaluatie* over de impact van het geleerde. Evalueren wat het effect is van nieuw geleerde dingen op de eigen onderwijspraktijk of op het geheel van de school is duidelijk geen gewoonte volgens de bevroegde leraren.

Bijna 90 % van de bevroegde leraren stelt dat de professionaliteit van zichzelf of van het volledige team is verhoogd door het volgen van een nascholing.

Als laatste vraag dienden de leraren op een schaal van 4 (om hen duidelijk te dwingen een standpunt in te nemen) aan te duiden in welke mate de nascholing heeft geleid tot kwaliteitsverbetering in de school of in de klaspraktijk. De eindbalans is duidelijk positief: 31,0 % vindt de kwaliteitsverbetering zeer waardevol en 39,6 % waardevol, tegenover slechts 15,6 % minder en 13,8 % niet waardevol.

Een algemene beoordeling van de nascholing kan worden gevisualiseerd door onderstaand spinnenweb. Hierbij werden de indicatoren 'tevredenheid', 'bruikbaarheid', 'multiplicatie' en 'implementatie' herleid op een score van 0 tot 5.

De indicator 'rendement' werd opgesteld op basis van de beoordeling van de kwaliteit, de verhoging van de professionaliteit en de evaluatie van de implementatie.



Bij de vijf indicatoren blijken tevredenheid, bruikbaarheid en multiplicatie volgens leraren vrij hoog te scoren. Ze menen dat de kwaliteit van de nascholing meestal behoorlijk is, bruikbaar in de onderwijspraktijk en dat hetgeen men er geleerd heeft meestal wordt doorgegeven aan de andere collega's van de doelgroep.

De implementatie van het geleerde scoort lager, hetgeen een negatief effect heeft op de beoordeling van het algemeen rendement. Bij gebrek aan implementatie is het rendement van de gevolgde nascholing eerder laag.

### 3.1.1.3 Bevraging directies

In de resultaten van de vragenlijst van de wetenschappelijke onderzoeken geven de directies aan dat er reeds heel wat initiatieven genomen worden met betrekking tot interne nascholing, maar tegelijkertijd geven ze aan dat deze initiatieven niet als dusdanig als nascholing gepercipieerd worden. Informatieverstrekking door leden van de school zelf en deelname aan werkgroepen binnen de school scoren rond de 70 %, maar slechts 35 tot 50 % beschouwen dit als een vorm van nascholing. Maar ook het omgekeerde komt voor. Zo scoort wederzijds klassenbezoek 25 % terwijl meer dan 50 % dit wel beschouwt als een uitstekende vorm van nascholing.

Hetzelfde kan gezegd worden van de externe nascholing. Het bijwonen van lezingen en voordrachten, studiedagen en congressen buiten de scholen komen in meer dan 80 % van de scholen voor. Deelname aan meerdaagse cursussen komt ongeveer in 50 % van de scholen voor. Het volgen van stage buiten de school (6 %), het organiseren van studiebezoeken (26 %) en wederzijds klassenbezoek in andere scholen (25 %) scoren beduidend lager maar worden wel als vormen van nascholing aangegeven (rond de 50 %).

In het overgrote deel van de scholen gebeurt de coördinatie van de nascholing door de directeur (89 %). In de kleine helft van de scholen gebeurt dit (samen met of) door de volledige personeelsgroep. Slechts in een minderheid van de scholen gebeurt dit door een werkgroep (10 %) of een nascholingscoördinator (5 %).

Ongeveer 85 % van de scholen zegt over een nascholingsplan te beschikken. In bijna drie vierde van de gevallen is het nascholingsplan een eigen ontwerp, in 20 % van de gevallen is er sprake van een model van de koepel en in 17 % van de gevallen een ontwerp van de pedagogisch begeleider. Een model van een nascholer of een model uit de wetenschappelijke literatuur komen slechts zeer zelden voor.

"Een lijst met prioriteiten in verband met de voorgenomen nascholingsactiviteiten voor dit schooljaar" (88 %) scoort het hoogst bij de vraag over welke aspecten in een nascholingsplan worden opgenomen. "Het deelnamebeleid (wie mag/moet nascholing volgen)" (54 %), "de vervangingsregeling" (47 %), "betaling deelname- en reiskosten" (48 %) en "hoe het geleerde wordt verspreid" (40 %) staan eveneens vooraan op de lijst. Anderzijds stelt men vast dat "de peiling naar de behoeften bij leraren" slechts in een derde van de gevallen voorkomt.

Een tweede belangrijke algemene vaststelling betreft aspecten van evaluatie en implementatie. Het gaat hier over aspecten zoals "hoe de nascholingsactiviteiten worden geëvalueerd" (20 %), "hoe men de effecten na gaat" (13 %), "hoe men de ondersteuning zal bieden om de deelnemers aan nascholing te stimuleren om het geleerde toe te passen" (12 %) en "criteria waaraan personeelsleden moeten voldoen om nascholing te volgen" (5 %).

De peiling naar de nascholingsbehoeften bij het personeel gebeurt hoofdzakelijk via de personeelsvergaderingen (90 %) en informele gesprekken (68 %).

De meest voorkomende criteria die scholen gebruiken bij de keuze van een nascholer zijn in dalende volgorde: 'op maat van de school', 'ondersteuning bij implementatie' en 'aanpassingsmogelijkheden met betrekking tot het tijdstip'.

Uit het onderzoek blijkt tevens dat scholen zich in de meeste gevallen beperken tot het bepalen van een onderwerp en dan de folders nakijken of er een interessant aanbod tussen zit. De minst gebruikte werkwijze is eerst het onderwerp kiezen en dan vraaggestuurd op zoek gaan naar een nascholer die deze vraag op maat kan invullen.

De meeste externe nascholingen worden gevolgd bij de eigen koepel en de pedagogische begeleiding. Onafhankelijke nascholingsorganisaties en vzw's, hogescholen en universiteiten, particuliere personen en andere scholen komen in deze volgorde zelden tot omzeggens niet voor.

Scholen geven tevens aan dat er vooral 'kant en klaar'-pakketten worden gevolgd, soms 'deels op maat'-pakketten maar 'op maat'-pakketten komen zo goed als niet voor.

De multiplicatie gebeurt vooral via personeelsvergaderingen en het doorgeven van materiaal, zelden via vormen van interne nascholing (werkgroepen, eigen personeel).

Schooldirecties ondersteunen gevolgde nascholingen hoofdzakelijk via aankoop van materiaal en in mindere mate via actieplannen. Af en toe gebeurt het via werkgroepen buiten de lesuren en zelden of niet via functioneringsgesprekken, werkgroepen binnen de lesuren, wederzijds klasbezoek en besprekingen achteraf.

In het onderzoek is ook aandacht voor de tevredenheid over de nascholing gekoppeld aan de wijze waarop geëvalueerd wordt. Hierbij valt op dat de tevredenheid vooral bepaald wordt door het vrijblijvende karakter met name de inhoud van de gevolgde nascholing, de mate waarin de deelnemers het gevoel hebben iets geleerd te hebben en dat het geleerde bruikbaar is in de klaspraktijk. Wanneer het gaat over de feitelijke doelen van nascholing met name de ondersteuning en vooral het gebruik in de klas, valt het aantal ingevulde antwoorden sterk terug.

Het vrijblijvende karakter van de nascholingen wordt vooral geëvalueerd tijdens de personeelsvergaderingen (ca. 80 %) en via informele gesprekken (ca. 60 %) en via individuele gesprekken tussen directie en deelnemers (ca. 50 %).

De feitelijke implementatie in de klaspraktijk wordt vooral getoetst via informele gesprekken en via individuele gesprekken tussen directeur en deelnemer (tussen 35 en 50 %). Evaluatie via klasbezoeken door de directeur wordt in 30 % van de gevallen opgegeven.

De overige antwoordcategorieën komen in minder dan 20 % van de gevallen voor. Het handelt hier dan over evaluatievergaderingen, werkgroepen in school, schriftelijke verslagen, evaluatieformulieren, wederzijds klasbezoek en het nagaan van de resultaten van leerlingen (dagelijks werk, toetsen, leerlingvolgsystemen ...).

Ongeveer 56 % van de scholen zegt dat het huidige budget toereikend is om de nascholingsbehoeften te dekken. Daartegenover staat dat ongeveer iets meer dan één school op vier beweert dat nascholingsactiviteiten in het gedrang komen wegens gebrek aan financiële middelen. Maar er is ook een groep scholen (41 %) die beweert dat ze een deel van het voorziene budget ongebruikt laten.

### 3.1.1.4 Conclusies en confrontatie

Uit de vergelijking van de resultaten van de directies en de leraren blijkt dat er heel wat gelijkenissen zijn, maar ook verschillen.

In het basisonderwijs is er een vrij evenwichtige spreiding van de algemene en de specifieke nascholing. Dit is onder meer een gevolg van het feit dat de scheiding tussen de leergebieden minder uitgesproken is dan in het secundair onderwijs, maar hangt zeker ook samen met het feit dat één leraar alle leergebieden moet onderwijzen.

De overgrote meerderheid van de scholen zegt over een nascholingsplan te beschikken, terwijl iets minder dan twee derde van de leraren beweert zelf het initiatief tot nascholing te nemen. De perceptie van de directies is blijkbaar wat rooskleuriger dan die van de leraren. De verklaring hiervoor dient waarschijnlijk gezocht te worden in het feit dat heel wat directies de coördinatie in handen nemen. Er zullen heel wat nascholingsplannen bestaan, maar dit komt blijkbaar niet zo over bij de leraren.

Niettegenstaande het feit dat een nascholingsplan in heel wat scholen aanwezig is, blijkt dus dat de functie ervan nog erg beperkt is. Uit toelichtingen tijdens de bevraging en bij controles van nascholingsplannen blijkt duidelijk dat weinig scholen een ernstig onderzoek uitvoeren naar nascholingsbehoeften van het team vanuit een eigen prioriteiten- of beleidsplan. Evenmin wordt er gepeild naar de nood of behoefte van de individu-

ele leraar. In de dagelijkse schoolpraktijk blijkt dat het actuele nascholingsaanbod (in hoofdzaak door de koepel, maar ook door andere instanties) het 'keuzemenu' vormt, los van eigen prioriteiten voor het schoolteam in zoverre dat die reeds duidelijk bepaald zijn.

Dit alles hangt samen met de visie op nascholing als onderdeel van een lerende omgeving. Het is dan ook niet verwonderlijk dat vraaggestuurde nascholing minder voorkomt.

Dat ongeveer de helft van de nascholingen buiten de werkuren gevolgd wordt, betekent dat heel wat leraren bereid zijn om een deel van hun privé-tijd te gebruiken om zich verder te professionaliseren.

Twee derde van de nascholingen neemt een halve tot een hele dag in beslag. Dit zou kunnen betekenen dat de meeste nascholingen slechts bestaan uit een beperkt aantal en vaak louter informatieve sessies. Dit wordt bevestigd door de bijkomende bevragingen tijdens de doorlichtingen.

De echte implementatie en integratie van het geleerde in de les- of onderwijspraktijk is zelden een deel van het nascholingsaanbod.

Aansluitend hierbij is de vaststelling dat de kwaliteit van de verspreiding niet kon in kaart gebracht worden. Uit de doorlichtingen blijkt wel dat de multiplicatie zich vaak beperkt tot een toelichting op een personeelsvergadering of tot andere vormen van loutere informatieoverdracht.

Wat de tevredenheid betreft, laat het onderzoek zien dat dit vooral slaat op eerder vrijblijvende aspecten van de nascholing. Zij zijn bereid extra tijd uit te trekken voor nascholing, ze vinden de nascholing bruikbaar, hebben in de meeste gevallen iets bijgeleerd, wisselen informatie en materiaal uit met collega's en directie, maar de stap naar de implementatie, naar de toepassing ervan in de klaspraktijk, blijft meestal achterwege. Ook de evaluatie van de gevolgde nascholing sluit hier bij aan. De gebruikte evaluatievormen beperken zich hoofdzakelijk tot informele gesprekken en verslaggeving tijdens personeelsvergaderingen. De vraag moet hier gesteld worden in welke mate leraren en scholen ondersteuning krijgen rond implementatietechnieken en werkvormen. De implementatie houdt niet op bij het leveren van materiaal. Het evalueren via (wederzijdse) klasbezoeken, multidisciplinair overleg, impact op de resultaten van leerlingen enz. is in vele scholen nog braakliggend terrein.

Een kleine helft (41 %) van de scholen beweert dat ze hun nascholingsbudget niet hebben opgebruikt terwijl één derde van de leraren beweert dat ze hun vervoerskosten zelf betalen. Het onderzoek laat niet toe dit verder te verfijnen omdat er geen één-één-relatie bestaat tussen de onderzochte scholen op directieniveau en de bevroegde leraren van een school.

### 3.1.2 Nascholing vanuit het perspectief van de leraar secundair onderwijs

#### 3.1.2.1 Context

In het totaal werden er 708 vragenlijsten ingediend. Het betreft hier 499 specifieke nascholingen waarvan 29 intern en 470 extern. Het aantal algemene nascholingen bedroeg 209 waarvan 32 intern en 177 extern.

In relatieve cijfers uitgedrukt betekent dit ongeveer 30 % algemene en 70 % specifieke nascholingen.

De verhouding intern-extern bedraagt 8 % tegen 92 %.

Uiteraard is dit niet noodzakelijk een correcte weergave van de realiteit vermits het hier om een steekproef gaat, maar de ervaringen met de doorlichtingen gaan in dezelfde richting.

#### 3.1.2.2 Bevraging leraren

De gevolgde nascholing is overwegend (70,2 %) *specifiek*, gericht op het eigen vak- of leergebied of het gebruik van een bepaald instrument. Voor het overige percentage is de nascholing *algemeen* en gericht op het

stroomniveau van een school zoals zelfevaluatie en kwaliteitszorg. Nascholing op het vlak van ICT-kennis blijft zoals verwacht de absolute topper.

De nascholing waarover de leraren rapporteren, wordt in hoofdzaak (92 %) door externen georganiseerd. In overwegende mate wordt de gevolgde nascholing georganiseerd door de koepels of netten (48,2 %) en de universiteiten (30,0 %). Privé-instellingen of openbare stichtingen hebben een aandeel van 18,9 %, bedrijven een aandeel van slechts 4,9 %.

Wanneer de organisatie van de nascholing bij de eigen school of bij een groep van scholen ligt, wordt in de meeste gevallen (72,3 %) medewerking van externen gevraagd als nascholer. Het vaakst wordt hierbij een beroep gedaan op de begeleidingsdiensten (48,4 %) en op privé-instellingen of personen (30,6 %); het aandeel van universiteiten of hogescholen zakt tot 14,0 %.

Het aantal *interne* nascholingen is uiterst beperkt.

De nascholing wordt, vanuit het standpunt van de school, meestal (63,3 %) gevolgd door een onvolledige doelgroep. De meerderheid van de leraren (72,9 %) verklaart zelf het *initiatief* te hebben genomen tot het volgen van de nascholing, naast 17,6 % op aanraden van het schoolbeleid of anderen. Slechts 5,3 % verklaart noodgedwongen om reden van bv. leerplannen of actualiteit nascholing te volgen, 4,4 % stelt daartoe verplicht te zijn. Bij de vraag wat *aanleiding* gaf tot het volgen van de nascholingen, opteert circa 2/3 voor persoonlijke interesse, vaak gecombineerd met het aanvoelen van een zekere behoefte op persoonlijk vlak of schoolniveau. Slechts 8,6 % beweert dat de prioriteiten van het nascholingsplan van de school aanleiding geven tot het volgen van de nascholing.

Voor meer dan tweederden (67,6 %) wordt de nascholing gevolgd buiten de effectieve les- of werkuren. Slechts 9,2 % van de leraren betaalde persoonlijk inschrijvingsgelden; de vervoerskosten daarentegen zijn in bijna de helft van de gevallen (44,8 %) ten laste van de leraren zelf.

In 61 % van de gevallen is de duur van de nascholing beperkt tot een halve of een volledige dag; de gemiddelde duur van de nascholing bedraagt 3,68 halve dagen maar wordt in positieve zin beïnvloed door het feit dat een tiental leraren nascholingen opgeven van 20 en meer halve dagen.

Aan de leraren werd gevraagd of ze tevreden waren over de inhoud en de didactische aanpak van de nascholing, of ze hierbij iets geleerd hadden en of het geleerde bruikbaar was in de klaspraktijk. Deze vragen dienden beantwoord te worden op een schaal van 5 (zeer tevreden, zeer veel geleerd en uitermate bruikbaar) tot 1 (niet tevreden, niets geleerd of niets bruikbaar). De resultaten zijn weergegeven in onderstaande tabel:

Schaal	5	4	3	2	1	Gemiddelde	Standaard deviatie
Tevredenheid	174	329	137	35	22	3,86	0,95
Iets geleerd	143	307	187	41	18	3,74	0,95
Bruikbaarheid	137	223	221	83	28	3,49	1,10

De tevredenheid scoort het hoogst en blijktbaar heeft de meerderheid van de leraren vrij *veel bijgeleerd*. Voor de indicator *tevredenheid* zegt slechts 8,2 % minder (score 2) of helemaal niet (score 1) tevreden te zijn. Nagenoeg eenzelfde percentage (8,5 %) vindt weinig (score 2) of helemaal niets (score 1) te hebben bijgeleerd. De indicator *bruikbaarheid* toont aan dat toch een aanzienlijk aantal leraren vindt dat de bruikbaarheid in de klaspraktijk beperkt of onbestaande is (16,0 %). De correlatie tussen de drie indicatoren wijst uit dat de tevredenheid vooral verband houdt met al dan niet iets te hebben geleerd en minder met de indicator bruikbaarheid.



Belangrijk is na te gaan of de nascholing wordt *geïmplementeerd* in de klaspraktijk. Slechts 14,6 % van de leraren zegt het geleerde op de nascholing integraal toe te passen. De scores voor 'tevredenheid,' 'iets geleerd' en 'bruikbaarheid' worden door deze leraren zeer hoog ingeschat (resp. gemiddelden van 4,23, 4,17 en 4,31). De meerderheid van de leraren (66,6 %) verklaart de gevolgde nascholing slechts gedeeltelijk toe te passen en 18,8 % van de nascholingen worden geenszins geïmplementeerd in de klaspraktijk. Het ligt in de lijn van de verwachtingen dat de indicatoren 'tevredenheid', 'iets geleerd' en 'bruikbaarheid' voor deze groep lager scoren met gemiddelden van resp. 3,21, 3,09 en 2,59. Slechts een kleine minderheid wijdt het niet implementeren van de nascholing aan een gemis aan ondersteuning van het beleid of de vakgroep. De meest voorkomende oorzaak was de antwoordcategorie 'andere'. Deze antwoordcategorie werd niet verder verijnd via de vragenlijst.

*Multiplicatie* van de gevolgde nascholing op school verloopt slechts beperkt formeel voor 21,5 % van de gevolgde nascholing. In 40,3 % van het aantal nascholingen gebeurt de verspreiding van de informatie informeel, eventueel aangevuld met doorgeven van materiaal en/of verslagen, en in 19,3 % beperkt de multiplicatie zich tot het doorgeven van dit materiaal en/of verslagen.

De geleverde *ondersteuning* van de leraar gebeurt in 42 % van de gevallen via het verspreiden van leermiddelen, in 38 % door collega's en in 20 % door de directie.

In 16 % van de gevallen werd de impact van de nascholing op de klaspraktijk *geëvalueerd*.

Volgens 87,6 % van de leraren leidt de gevolgde nascholing tot een verhoging van de *professionaliteit* van zichzelf en/of de volledige doelgroep. Hoewel dit als zeer positief kan worden beschouwd, kan men toch niet negeren dat circa 1 leraar op 8 verklaart dat zijn professionaliteit niet is toegenomen door de gevolgde nascholing.

Als laatste vraag dienden de leraren op een schaal van 4 (om hen duidelijk te dwingen standpunt in te nemen) aan te duiden in welke mate de nascholing heeft geleid tot *kwaliteitsverbetering* in de school of in de klaspraktijk. De eindbalans is duidelijk positief: 26,2 % vindt de kwaliteitsverbetering zeer waardevol, 41,9 % waardevol tegenover slechts 21,8 % minder en 10,0 % niet waardevol.

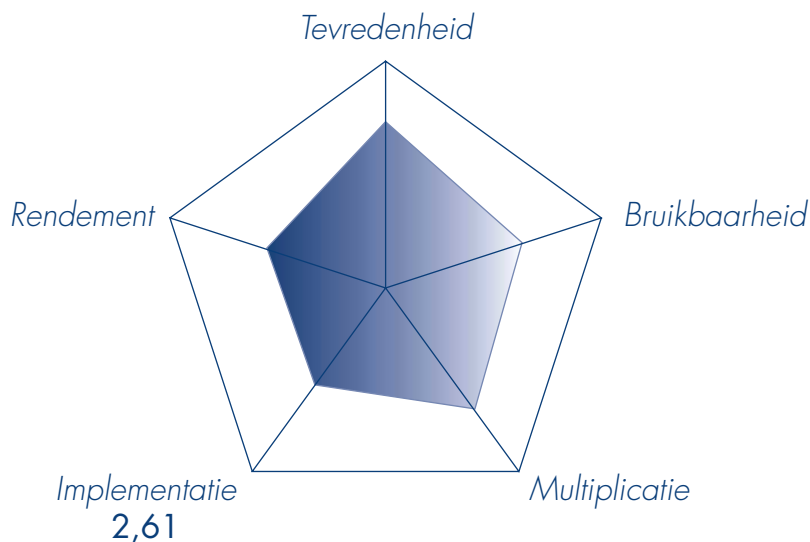
Een algemene beoordeling van de nascholing kan worden gevisualiseerd door onderstaand spinnenweb. Hierbij werden de indicatoren 'tevredenheid', 'bruikbaarheid', 'multiplicatie' en 'implementatie' herleid op een score van 0 tot 5.

De indicator 'rendement' werd opgesteld op basis van de beoordeling van de kwaliteit, de verhoging van de professionaliteit en de evaluatie van de implementatie.

Bij de vijf indicatoren blijken er drie namelijk tevredenheid, bruikbaarheid en multiplicatie volgens leraren behoorlijk te scoren.

De implementatie scoort eerder laag en heeft een negatief effect op de beoordeling van het algemene rendement. Bij gebrek aan implementatie is het rendement van de gevolgde nascholing ook hier gering. Het knelpunt zit wellicht in het feit dat nascholing vaak onvoldoende aandacht heeft voor de reële klaspraktijk en voor het aanleren van implementatietechnieken.

## Beoordeling NASCHOLING Secundair Onderwijs



### 3.1.2.3 Bevraging directies en middenkader

In de resultaten van de vragenlijst van de wetenschappelijke onderzoeken geven de directies aan dat er reeds heel wat initiatieven genomen worden met betrekking tot interne nascholing maar tegelijkertijd geven ze aan dat ze deze initiatieven niet als nascholing percipiëren. Informatieverstrekking door leden van de school zelf en deelname aan werkgroepen binnen de school scoren respectievelijk 82 en 93 %, maar minder dan de helft van de scholen beschouwt dit als een vorm van nascholing. Zo komt begeleiding van beginnende leraren in 77 % van de gevallen voor, maar wordt ze slechts door 27 % van de scholen als een vorm van nascholing beschouwd.

Andere vormen van nascholing komen veel minder voor en worden vreemd genoeg ook niet als vormen van nascholing gezien. Zo komt wederzijds klassenbezoek in 19 % van de scholen voor maar wordt ze ook slechts door 24 % van de scholen als nascholing gepercipieerd.

Hetzelfde kan gezegd worden van de externe nascholing. Het bijwonen van lezingen en voordrachten (96 %), studiedagen en congressen buiten de scholen (99 %) en deelname aan meerdaagse cursussen (91 %) komen in bijna alle scholen voor. Het volgen van stage buiten de school (17 %) en wederzijds klassenbezoek in andere scholen (22 %) scoren beduidend lager maar worden wel als vormen van nascholing aangegeven (respectievelijk 60 en 40 %).

De coördinatie van de nascholing gebeurt in 87 % van de gevallen door de directie zelf, in 25 % door een nascholingscoördinator, in 15 % door de volledige personeelsgroep of door werkgroepen.

De inhoud van de gevolgde nascholingen is hoofdzakelijk vakspecifiek (73 %) of toegespitst op leer- en gedragsmoeilijkheden (50 %), vakoverschrijdende thema's (35 %) en didactische werkvormen (42 %). Het zijn dus allemaal nascholingen die direct betrekking hebben op de leraar in zijn klaspraktijk. De meer algemeen pedagogische nascholing (leren leren, leerlingenbegeleiding, cultuur, management en schoolontwikkeling) scoren beduidend minder (ongeveer 17 % gemiddeld). De percentages zijn gemiddelden over twee schooljaren.

Ongeveer 59 % van de scholen zegt over een nascholingsplan te beschikken. 74 % daarvan zegt dat het een eigen ontwerp is, 14 % komt van een nascholer, 13 % van de koepel of het net, 11 % van de begeleider en 4 % vanuit wetenschappelijke literatuur.

De inhoudelijke aspecten van zo'n nascholingsplan kunnen in twee clusters verdeeld worden.

Een eerste cluster handelt over organisatorische aspecten: opsomming prioriteiten (81 %), afspraken rond betaling (64 %), afspraken rond vervangingsregeling (50 %), wijze en tijdstip van behoeftebepaling bij personeel (31 %), deelnamebeleid (41 %).

Een tweede cluster omvat alles met betrekking tot evaluatie (wijze van evalueren (46 %), wijze van verspreiding resultaten (33 %), effectenbepaling (16 %), wijze van ondersteuning (10 %) en criteria waaraan deelnemers moeten voldoen (7 %)). Deze laatste cluster scoort duidelijk lager dan de eerste.

Er werd tevens bevraagd welke aspecten een beslissende rol spelen in de keuze voor een nascholing. In dalende volgorde zijn dat de persoonlijke belangstelling van de leraar, het pedagogisch project en de eigen prioriteiten van de school, de vernieuwingen binnen de overheid, ontbrekende kennis en vaardigheden van de personeelsleden, werkpunten uit de doorlichting, financiële overwegingen, maar ook, zij het in mindere mate, de wijze van ondersteuning door de nascholer en de pedagogische begeleiding.

De belangrijkste criteria bij de keuze van de nascholer zijn de mate waarin de nascholer bereid is nascholing op maat te geven, de deskundigheid van de nascholer en eerdere ervaringen met nascholers, de mate waarin de nascholer ondersteuning biedt, de evaluatie verzorgt, oog heeft voor het pedagogisch project en bereid is zich aan te passen aan het tijdstip waarop de nascholing kan gevolgd worden.

Uit het onderzoek blijkt tevens dat scholen in de meeste gevallen eerst de folders nakijken of eerst het onderwerp bepalen en dan de folders nakijken of er een aanbod tussen zit. Eerst het onderwerp kiezen en dan vraaggestuurd op zoek gaan naar iemand die deze vraag kan invullen komt slechts af en toe voor.

De meeste externe nascholingen worden gevolgd bij de eigen koepel en de pedagogische begeleiding. Onafhankelijke nascholingsorganisaties en vzw's, hogescholen en universiteiten komen af en toe tot regelmatig voor. Particuliere personen en andere scholen komen zelden tot omzeggens niet voor.

Scholen geven tevens aan dat er vooral 'kant en klaar'-pakketten worden gevolgd, soms 'deels op maat'-pakketten maar 'op maat'-pakketten komen slechts zelden voor.

De multiplicatie gebeurt regelmatig via het doorgeven van materiaal en via werkgroepen, af en toe via personeelsvergaderingen en zelden via vormen van interne nascholing (door en voor eigen personeel).

Schooldirecties ondersteunen gevolgde interne nascholingen hoofdzakelijk via aankoop van materiaal en in mindere mate via werkgroepen buiten de lesuren. Af en toe gebeurt het via actieplannen buiten de lesuren en af en toe via functioneringsgesprekken, werkgroepen binnen de lesuren, wederzijds klasbezoek en extra uren waarbinnen leraren kunnen oefenen.

In het onderzoek is ook aandacht voor de tevredenheid over de nascholing gekoppeld aan de wijze waarop geëvalueerd wordt. Hierbij valt op dat de tevredenheid vooral bepaald wordt door het vrijblijvende karakter met name de inhoud van de gevolgde nascholing, de mate waarin de deelnemers het gevoel hebben iets geleerd te hebben en dat het geleerde bruikbaar is in de klaspraktijk. Wanneer het gaat over de feitelijke doelen van nascholing met name de ondersteuning en vooral het gebruik in de klas, valt het aantal ingevulde antwoorden sterk terug.

Het vrijblijvende karakter van de nascholingen wordt vooral geëvalueerd via informele gesprekken (rond de 70 %), via individuele gesprekken tussen directie en deelnemers (rond de 60 %), via werkgroepen (rond de 50 %) en via schriftelijke verslagen of evaluatieformulieren (rond de 25 %).

De feitelijke implementatie in de klaspraktijk wordt vooral getoetst via informele gesprekken (rond de 40 %), via werkgroepen (35 à 40 %) en via individuele gesprekken tussen directie en deelnemer (rond de 40 %).

De overige antwoordcategorieën komen in minder dan 10 % van de gevallen voor. Het handelt hier dan over evaluatievergaderingen, evaluatie via klasbezoeken door de directie, wederzijds klasbezoek, multidisciplinair overleg en het nagaan van de resultaten van leerlingen (dagelijks werk, toetsen, leerlingvolgsystemen ...).

Ongeveer 39 % van de scholen zegt dat het huidige budget toereikend is om de nascholingsbehoeften te dekken. Daartegenover staat dat ongeveer één school op vier beweert dat nascholingsactiviteiten in het gedrang komen wegens gebrek aan financiële middelen. Maar er is ook een groep scholen (27 %) die zeggen dat ze een deel van het toegekende budget ongebruikt laten.

### 3.1.2.4 Conclusies en confrontatie

Uit de vergelijking van de resultaten van de leraren en van de directies blijkt dat er heel wat gelijkenissen zijn, maar ook verschillen.

Uit beide onderzoeken blijkt dat leraren hoofdzakelijk nascholing volgen die gericht is op hun vooropleiding met name het vakkenonderricht. Dit is niet zo verwonderlijk gezien de structuur van ons Vlaams onderwijs. Leraren willen op de eerste plaats degelijke vakmensen zijn. Toch is er een duidelijk verschil voor wat betreft de algemene nascholing. Ongeveer één derde van de leraren geeft aan algemene nascholing te volgen. De directiebevraging spreekt slechts van een gemiddelde van 17 %. De oorzaak kan zijn dat er sinds de afname in 1998 heel wat nascholing is georganiseerd rond vakoverschrijdende thema's en schoolorganisatie. Dit zou betekenen dat er de laatste jaren in scholen duidelijk meer aandacht gaat naar vakoverschrijdend denken en naar het beleidsniveau van een school.

Wat de planning van de nascholing betreft, blijkt dat de perceptie van de directies rooskleuriger is dan de perceptie van de leraren. Toch dient dit genuanceerd benaderd te worden. Waarschijnlijk bestaan er heel wat nascholingsplannen in scholen en nemen de directies de coördinatie in handen. Alleen komt dit alleszins niet zo over bij de leraren. De grote meerderheid van de leraren zegt geen weet te hebben van enige vorm van nascholingsplan op schoolniveau.

Nascholing wordt voor meer dan twee derde gevolgd buiten de les- of werkuren. Leraren zijn dus nog steeds bereid om heel wat extra uren te presteren voor de kwaliteit van ons onderwijs.

Uit beide onderzoeken komt tot uiting dat leraren best tevreden zijn over de gevolgde nascholing. Nader onderzoek laat echter zien dat deze tevredenheid vooral slaat op eerder vrijblijvende aspecten van de nascholing. Zij zijn bereid extra tijd uit te trekken voor nascholing, ze vinden de nascholing bruikbaar, hebben in de meeste gevallen iets bijgeleerd, wisselen informatie en materiaal uit met collega's en directie, maar de stap naar de implementatie, naar de toepassing ervan in de klaspraktijk, blijft meestal achterwege.

Ook de evaluatie van de gevolgde nascholing sluit hier bij aan. De gebruikte evaluatievormen beperken zich eveneens tot gesprekken en schriftelijke vormen van verslaggeving. De vraag moet hier gesteld worden in welke mate leraren en scholen ondersteuning krijgen rond implementatietechnieken en werkvormen. De implementatie houdt niet op bij het leveren van materiaal. Het evalueren via (wederzijdse) klasbezoeken, multidisciplinair overleg, impact op de resultaten van leerlingen enz. is in vele scholen nog braakliggend terrein.

Dit alles sluit eveneens aan bij het al of niet vraaggestuurde karakter van de nascholingen. Uit beide onderzoeken blijkt unaniem dat scholen en leraren het blijkbaar zeer moeilijk hebben met het formuleren van een vraag met betrekking tot nascholing op maat van de school. Het opmaken van een behoefteanalyse op basis van concrete noden en knelpunten met betrekking tot implementatie van innovaties blijkt een moeilijke klus te zijn voor het merendeel van de scholen. Toch wijzen onderzoek en ervaringen vanuit de doorlichtingen uit dat daar waar het wel gebeurt, de effecten op daadwerkelijke implementatie veel gunstiger zijn. Nascholing zien als een onderdeel van het creëren van een leeromgeving is alleszins nog onvoldoende doorgedrongen. Dit alles hangt samen met de perceptie op wat nascholing allemaal inhoudt. De interne nascholing zoals gedefinieerd voor dit onderzoek wordt nog te weinig aanzien als een effectieve vorm van nascholing.

Een laatste vaststelling is het feit dat nog heel wat scholen (27 %) hun nascholingsbudget niet volledig opgebruiken terwijl heel wat leraren (44 %) beweren dat ze zelf de vervoerskosten dienen te betalen. Het onderzoek laat niet toe om deze vaststelling verder uit te diepen.

## 3.2 Niet-leerplichtonderwijs

### 3.2.1 Nascholing vanuit het perspectief van de leraar deeltijds kunst- onderwijs

#### 3.2.1.1 Context

Zoals in de andere vormen van niet-leerplichtonderwijs voorziet de overheid niet in ondersteuning voor nascholing in het Deeltijds Kunstonderwijs.

Kunstonderwijs is vooral actief tijdens de vrije tijd: woensdagnamiddagen, avonden en weekend. Het is een deeltijds onderwijs (beperkt leerplan) dat aangeboden wordt aan uiteenlopende doelgroepen: kinderen, jongeren én volwassenen. Ook kenmerkend zijn de zeer eigen themata en behoeften op het vlak van nascholing.

Het begrip 'nascholing' in de betekenis van "een vanzelfsprekend en voor de hand liggend aspect binnen de eigen professionaliteit" is nieuw voor een aantal leraren en scholen. Nascholingsplannen of specifieke strategieën maken niet meteen de eerste zorg uit van een soms reeds erg administratief belast schoolbestuur. De afwezigheid van een middenkader in grote schoolentiteiten remt eveneens een soepele dynamiek af.

Wel kunnen heel wat initiatieven en activiteiten ressorteren onder de brede betekenis van het begrip nascholing. Het ontbreekt zeker niet aan ondernemingszin.

Zo bestaan er verenigingen en worden losse initiatieven ingericht door vzw's als VerDi, ISME, EPTA ... of door spontane organisaties van groepen vakleraren (zo bestaan weerkerende overlegdagen tussen de harpleraars 'Harpe Diem', gitaarleraren, houtblazers ...). Heel wat (vooral deeltijdse) leraren hebben nog occasionele podiumervaring of werken creatief, exposeren en zijn artistiek actief. Ook dit levert een vorm van blijvende professionalisering op.

Tenslotte melden we dat er geen juridische basis is die nascholing in deze sector afdwingbaar maakt.

Deze bijdrage berust op resultaten uit een dubbele enquête. Enerzijds gaat het om een gerichte bevraging van leraren in de doorgelichte scholen DKO van de studierichtingen Muziek, Woord en Dans (MWD) tussen januari en april 2002, anderzijds gaat het om een meer algemene bevraging van alle directies Beeldende Kunst, Muziek, Woord en Dans via een afzonderlijk enquêteformulier.

In het totaal werden een vijftigtal leraren uit zeven academies MWD bevraged via de enquête. Dit gebeurde in groepen van 3 tot maximum 19 leraren.

Het betrof een beperkt onderzoek in de doorgelichte scholen MWD op basis van steekproeven waarbij ook informatie geput werd uit de gesprekken tijdens het invullen van de enquêteformulieren.

Even belangrijk als loutere cijfergegevens, werpen toegevoegde commentaren en indrukken een genuanceerd licht op de situatie.

#### 3.2.1.2 Bevraging leraren

Bij de navraag welk *soort nascholing* werd gevolgd, bleek dat 57 % als 'algemeen' en 43 % als 'specifiek' werd aangeduid.

Veel weerkerende onderwerpen zijn: het gebruik van ICT in kunstonderwijs (vooral de muziekprogramma's Cubase, Finale en Sibelius) (32 %) en technieken in het groepsgericht-individueel lesgeven (14 %). Als andere algemene onderwerpen – typisch binnen DKO – werden onder meer gemeld "creativiteit", "motivatie", "Alexandertechniek", "Schenkeranalyse", "ontspanningstechnieken"... Onder specifieke onderwerpen ver-

staat men onder meer "stemtechniek", "pointes in klassieke en moderne dans", "leermiddelen bij het aanbrengen van lesonderwerpen"...

De *organisatie* van de nascholing blijkt voor het overgrote deel te gebeuren door externen.

De meeste nascholingen worden in het DKO vooral door de begeleidingsdiensten van de desbetreffende koepel(s) *ingericht* (circa 90 % richt zich tot de koepel van het OVSG). Toch dient melding gemaakt van het feit dat meer en meer academies niet alleen zelf op zoek gaan naar een nascholingsaanbod op de markt, maar tevens dat zij hun krachten bundelen om met samengevoegde afspraken en inspanningen sterker te staan. Zo organiseren groepen van scholen in een aantal provincies gezamenlijke studiedagen rond gerichte thema's. De bestaande pedagogische studiedagen (zie bevraging directies) vormen het hoofdaandeel binnen de interne nascholingszorg van een academie. De waardering hiervoor ligt vrij hoog maar in het geheel van het nascholingsaanbod betekent dit dan weer eerder een beperkte bijdrage.

Een overgrote meerderheid (88 %) verklaart *zélf* het *initiatief tot nascholing* te hebben genomen. In geen enkel geval wordt melding gemaakt van enige vorm van verplichting of zachte dwang vanuit het schoolbestuur of directie. Wel beweert 21 % van de ondervraagden dat de gevolgde nascholing hen werd aangeraden. Onder meer de invoering van nieuwe leerplannen of andere innovaties zorgen ervoor dat 7 % de nascholing als noodgedwongen beschouwt.

Vooral een persoonlijke interesse drijft het merendeel (67 %) van de leraren. In 31 % van de gevallen is er sprake van een echte behoefte of noodzaak.

Een heikel punt betreft de *financiële kosten* van de nascholing, zowel voor het aanbod *zélf* als voor de verplaatsing. In weinig gevallen kwam de school/inrichtende macht tegemoet in de vervoerskosten (14 %). Voor de kosten van het cursuspakket kunnen een aantal leraren (64 %) terecht bij de directeur. De persoonlijke, financiële investering vanwege de leraar is in een aantal gevallen dus niet gering. Bovendien zoekt de leraar eveneens naar faciliteiten om de nascholing te kunnen verwerken en laten renderen (studiedagen in weekends en toegevoegd aan fulltime lessenroosters blijken normaal. Het succes ervan is dan, tenminste kwantitatief, ook niet steeds grandioos).

Omdat nascholingen DKO vaak centraal in het land georganiseerd worden, melden de verderaf gelegen provincies een sterke ontmoediging om een geheel pakket van een nascholingsaanbod te volgen. Alleen al de vervoerskosten lopen dan gauw te hoog op.

Het *gemiddeld aantal dagen* dat een leraar aan nascholing spendeert, bedraagt 5.

In alle gevallen scoort de *tevredenheid* over de gevolgde nascholing hoger dan de *bruikbaarheid*.

Op een schaal tussen 1 en 5 (1 laagste en 5 hoogste score) koppelt men aan de 'tevredenheid' een appreciatie van gemiddeld 3,2 en aan 'bruikbaarheid in de klas' gemiddeld 2,7.

Deze tevredenheid loopt vrijwel parallel met de indruk iets geleerd te hebben (gemiddelde score 3,1).

Uit de gesprekken keert deze opmerking ook vaak terug: interessante uiteenzettingen ressorteren niet steeds hetzelfde effect en leveren niet altijd het beoogde rendement op in de klaspraktijk.

Een overgrote meerderheid is slechts gedeeltelijk tevreden over de *implementatie*.

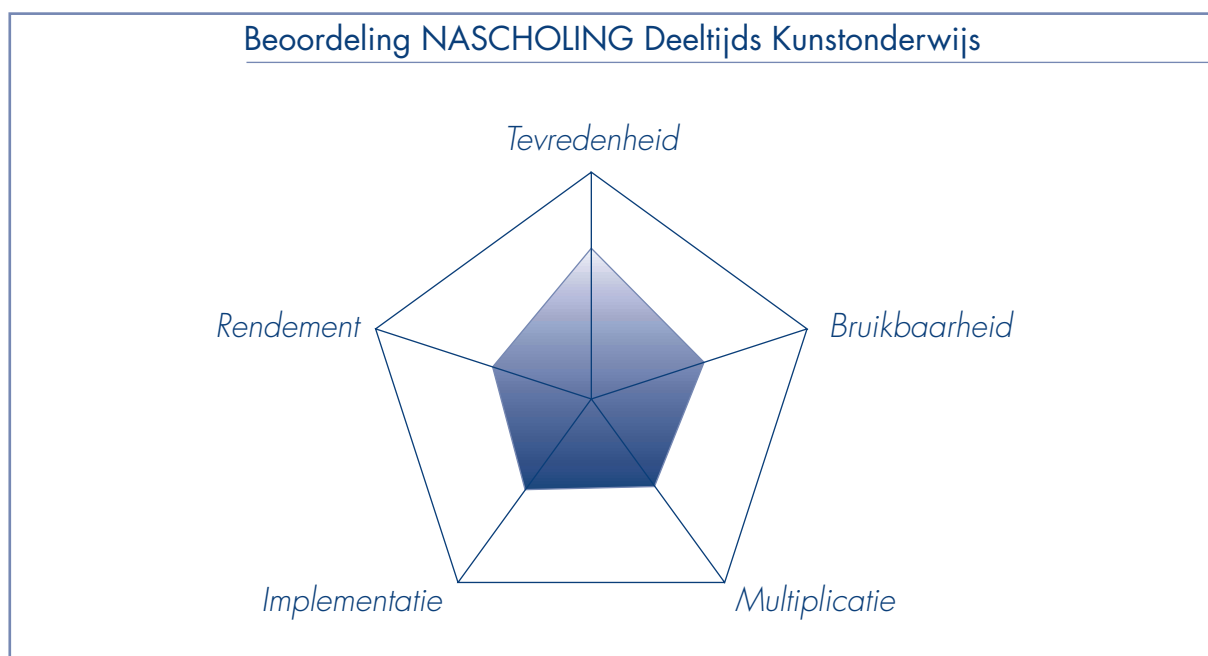
Ook de *verspreiding* (multiplicatie) van de gevolgde nascholing blijkt eerder matig (cijfermatig uitgedrukt met een score van 2,6). Dit is echter ook een gevolg van de aard van het kunstonderwijs dat veel deeltijdse leraren telt die op verschillende dagen les geven (meestal op andere dagen dan de collega's).

Opvallend is wel dat een grote meerderheid vindt dat de eigen professionaliteit door het volgen van nascholing is toegenomen.

Wat betreft *opvolging* van de gevolgde nascholing blijkt dat een meerderheid van de leraren beweert dat de impact van de nascholing op de lespraktijk niet geëvalueerd werd (71 %).

Een algemene beoordeling van de nascholing kan worden gevisualiseerd door onderstaand spinnenweb. Hierbij werden de indicatoren 'tevredenheid', 'bruikbaarheid', 'multiplicatie' en 'implementatie' herleid op een score van 0 tot 5.

De indicator 'rendement' werd opgesteld op basis van de beoordeling van de kwaliteit, de verhoging van de professionaliteit en de evaluatie van de implementatie.



### 3.2.1.3 Directies

Een systematisch georganiseerd nascholingsbeleid vanuit een sterkte-zwakke analyse binnen de school is in de meeste gevallen nog niet ontwikkeld. Wel geven de academies binnen een artistiek pedagogische project (APP) intenties, aspiraties en soms een zekere planning weer.

Hoewel het overgrote deel (90 %) van de scholen/inrichtende machten financiële middelen voorziet, blijkt deze bijdrage eerder bescheiden en zelfs onvoldoende. Slechts de helft voorziet dat de voorziene middelen uitgebreid kunnen worden.

Het initiatief tot nascholing vertrekt vaak vanuit een vakwerkgroep die de thema's aanreikt.

Wat betreft de interne nascholing ligt het hoofdaccent in vele scholen (65 %) op jaarlijks georganiseerde pedagogische studiedagen.

Gemiddeld volgen jaarlijks circa 2 leraren op 10 één of andere vorm van georganiseerde externe nascholing. Dit is weinig. Maar de directies merken op dat er nu eenmaal geen hogere budgetten beschikbaar zijn. Financiële beperkingen en het vaak dure aanbod remmen initiatieven af.

Wat betreft de soorten nascholing geven de directies een verhouding aan van 70 % onderwerpen met een algemene, en 30 % met een specifieke thematiek.

In 87 % van de gevallen draagt de directie bij in de kosten van de nascholing (cursusgeld) en in 58 % van de gevallen in de vervoerskosten.

De tevredenheid drukt de directie in een schaal van 1 (= minst tevreden) tot 5 (= uiterst tevreden) als volgt uit:

5	4	3	2	1
2,70 %	29,72 %	44,14 %	19,81 %	3,60 %

Niettegenstaande de gemiddeld goede score wat betreft tevredenheid duiken toch een aantal pijnpunten regelmatig op. Zo is er op de eerste plaats de onmacht ten aanzien van een betere sturing en dit als gevolg van een tekort aan structurele en financiële ondersteuning. De tevredenheid over de nascholing door de school zelf ligt zeer hoog. De kwaliteit van het externe aanbod blijkt zeer verschillend: soms te veel moeite en geld tegenover te weinig inhoud. Zo huren sommige scholen zelf nascholingscoördinatoren in tegen een meer betaalbare prijs. Veel van de gevolgde nascholingscursussen zijn individueel gericht en niet zozeer op de schoolactiviteiten.

### 3.2.1.4 Conclusies en confrontatie

Wat de hoofdlijnen en de conclusies van de enquêtes betreft lopen heel wat bemerkingen parallel. Wel liggen de scores bij de directies enigszins hoger maar dit is vooral een gevolg van het feit dat zij ook hun als erg positief ervaren interne nascholing mee verwerken.

Er is wel een duidelijk verschil in perceptie wat betreft de financiële vergoedingen.

Individuele interesses en persoonlijke initiatieven van leerkrachten blijken meestal los te staan van een gerichte sturing door het schoolbestuur.

Een hoge tevredenheid over de gevolgde nascholing gaat gepaard met de indruk dat het rendement eerder matig is.

Een nascholingsbeleid dat aansluit bij de specifieke schoolcultuur en ingaat op noden binnen een artistiek pedagogisch project van de school blijkt een nieuw en uitdagend gegeven.

De impact van de school op het nascholingsgebeuren is het grootst binnen de provinciale samenwerkingsverbanden van pedagogische studiedagen. Vooral met het oog op vakgerichte nascholing zorgt deze organisatievorm voor enige systematiek ten behoeve van groepen leerkrachten uit verschillende academies.

De afwezigheid van een decretale situering verzwakt een visie op nascholing en draagt bij tot een grotere vrijblijvendheid. Dit stremt de dynamiek hoewel er ook in deze sector behoefte is aan een permanente actualisering.

## 3.2.2 Nascholing vanuit het perspectief van de medewerkers in de centra voor leerlingenbegeleiding

### 3.2.2.1 Context

Voor de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's) is slechts gedeeltelijk afgeweken van het algemene werk-schema dat voor dit onderzoek in het leerplichtonderwijs werd gehanteerd.

Om een idee te verkrijgen over het nascholingsbeleid in de centra werden twee soorten bevragingen instrumenten parallel naast mekaar afgenomen tijdens de centrumdoorlichtingen die plaatsvonden van januari tot juni 2002.

Het *gestandaardiseerde en niveauoverkoepelende instrument* (focus op georganiseerde nascholing) werd tijdens de doorlichting als een individuele medewerkersbevraging afgenomen bij minstens één vertegenwoordiger van elk van de vier begeleidende disciplines (psycho-pedagogische, sociale, paramedische en medische). Hierbij werd zowel gepeild naar het persoonlijke belevingsperspectief van de CLB-er als naar de individuele appreciatie van een aantal variabelen. Er werd één gevolgde nascholing per vragenlijst onder de aandacht gebracht.

Aangezien voor de centra voor leerlingenbegeleiding in het verleden geen onderzoek op macroniveau werd verricht, konden er ook geen complementariteitsgegevens gegenereerd worden. Om toch enigszins een gelijkgerichte handelswijze met het leerplichtonderwijs te bekomen, organiseerde de inspectie CLB daarom een bijkomende *perceptiepeiling* bij de *directie of nascholingscoördinator* (middenkader) die, weliswaar beknopt



maar toch in grote lijnen, de structuur en aandachtspunten volgt van het onderzoek dat in het verleden door het departement Onderwijs werd uitgevoerd in het basis- en secundair onderwijs. Deze enquête werd in de doorlichtingsperiode tijdens een gesprek met de desbetreffende verantwoordelijken van het centrum ingevuld. Aldus kon de confrontatie aangegaan worden tussen de algemene visie of indruk van het beleidsniveau van het CLB en de perceptie van de personeelsleden.

Wat de *juridische context* betreft staat de noodzaak van nascholing *indirect* in het decreet vermeld via de vereiste van kwaliteitsvolle werking en via de beleidsplannen waarin men op dit vlak afstemming met de school moet nastreven. Toch zijn voor de CLB-sector, in tegenstelling met de regelgeving voor het basis- en secundair onderwijs, *geen specifieke middelen* voorzien voor de kosten van continue deskundigheidsverhoging van de medewerkers. Alle kosten voor nascholing dienen dus uit de gewone werkingstoelage van het CLB betaald te worden.

Tot slot wordt gewezen op het feit dat de centra voor leerlingenbegeleiding zich nog in een periode van verdere *ombouw* bevinden. De start van de CLB werd immers door het decreet van 8 december 1998 vastgelegd op 1 september 2000. Dit betekent dat tijdens het tweede jaar van de ombouw de herpositionering en herprofilering zowel structureel als inhoudelijk nog volop gaande was. Dit is zeker geldig voor aspecten zoals het nascholingsbeleid.

Er werden zeventien centra in het onderzoek betrokken: acht gesubsidieerde vrije centra, acht centra van het gemeenschapsonderwijs en één gesubsidieerd officieel centrum. Dit aantal vertegenwoordigt 22,5 % van de vijfenzeventig centra.

In het totaal werden 152 individuele nascholingsfiches 'focus op georganiseerde nascholing' ingevuld en verwerkt.

Voor alle duidelijkheid:

Specifiek (S): nascholing gericht op een specifiek begeleidingsdomein- of een disciplinegericht onderwerp;  
Algemeen (A): nascholing gericht op het functioneren binnen de organisatie (algemene basisvaardigheden met betrekking tot ICT, kwaliteitszorg en zelfevaluatie en werkingsprincipes zoals, multidisciplinariteit en subsidiariteit, netwerkvorming, deontologische code, enz.).

### 3.2.2.2 Bevraging medewerkers

In deze enquête betrof de gevolgde nascholing voornamelijk extern georganiseerde nascholingen (91 %) in de vorm van studiedagen waarvan 37 % als algemene en 63 % als specifieke nascholing werden weergegeven.

Bij de intern georganiseerde nascholing daarentegen is de verdeling algemeen-specifiek meer in evenwicht.

Voor de externe nascholing werd voornamelijk een beroep gedaan op de koepelorganisaties, in mindere mate op de hogescholen en universiteiten. Particuliere initiatieven of openbare stichtingen werden eveneens vermeld.

Volgende items hebben betrekking op *initiatief en aanleiding*. Meestal werd de nascholing niet gevolgd door de volledige doelgroep in het CLB maar door een beperkte afvaardiging ervan. Het initiatief ging hierbij meestal uit van de medewerkers (> 60 %) of op aanraden van anderen (> 20 %), slechts zelden scoorde het item verplicht (vanuit een strategische visie). Als rechtstreekse aanleiding werd in de overgrote meerderheid persoonlijke interesse of behoefte weergegeven, in mindere mate *linking* met noden of het nascholingsplan van het centrum.

Wat een aantal praktische aspecten waaronder *financiën en duur* betreft, werd algemeen gesignaleerd dat (a) nascholingsactiviteiten tijdens de effectieve werkuren plaatsvinden of -indien niet- (b) kunnen gerecupe-

reerd worden, (c) dat inschrijvings- en vervoerskosten volgens vooraf afgesproken criteria worden vergoed en (d) dat overwegend geopteerd wordt voor nascholingsinitiatieven die meerdere halve dagen tot zelfs verscheidene dagen in beslag nemen.

Middels een aantal concrete vragen werd eveneens gepeild naar de objectieve effecten en subjectieve beleving van de gevolgde nascholing bij de leraren.

Via de grafische weergave van de resultaten op een schaal van één tot vijf kan worden afgeleid dat:

- op het subjectieve plan *tevredenheid* (met 3,50) en de beoordeling van het *leereffect* (met 3,53) een iets hogere score tegenover de algemene score (3,12) halen;
- op het meer objectieve plan *bruikbaarheid* iets lager scoort met 3,32. Belangrijk is evenwel dat *implementatie* (met 2,71) duidelijk onder de algemene score op de waarde-as ligt.

Wanneer we hierop inzoomen kunnen drie niveaus onderscheiden worden: in 39 gevallen was er (nog) geen implementatie van de gevolgde nascholing, in 85 gevallen werd aangegeven dat het geleerde gedeeltelijk kon worden toegepast en 28 maal werd vermeld dat de gevolgde nascholing reeds integraal werd toegepast. Ondanks de gepercipieerde ondersteuning door het beleid en de collega's blijken er toch redenen te bestaan die de implementatie bemoeilijken.

De peiling naar het gevoel van *professionaliteitsverhoging* van zichzelf als gevolg van de gevolgde nascholing werd door ruim de helft van de begeleiders positief geëvalueerd, in ongeveer een derde van de gevallen zou dit voor de ganse doelgroep het geval zijn.

De verspreiding van het geleerde (*de multiplicatie*) behaalt (met score 3,81) het hoogste cijfer als indicator. Wanneer we even verder inzoomen op het multiplicatie-effect, leert de enquête ons dat 52 maal werd aangeduid dat dit op een formele wijze gebeurt, 25 maal eerder informeel, 36 maal bij middel van verslagen en in de overige gevallen geen multiplicatie noodzakelijk was aangezien de volledige doelgroep de vormingsactiviteit volgde. Deze cijfers geven uiteraard slechts een beperkt realistisch beeld, maar hierover meer verder in dit rapport.

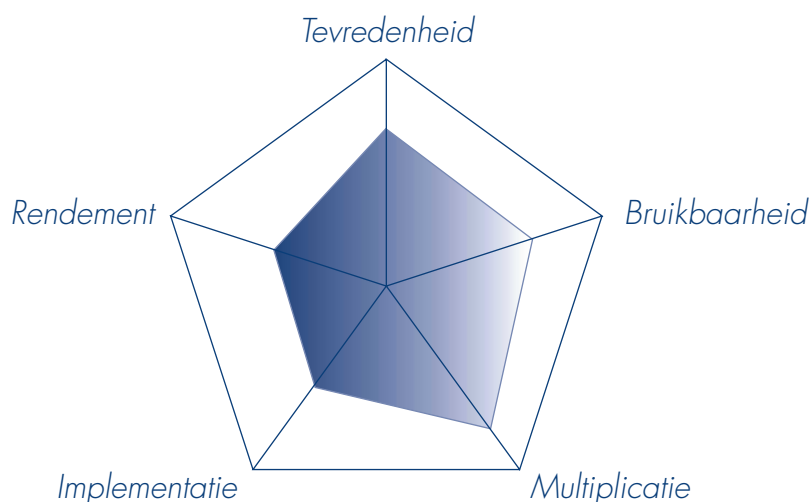
Gerichte *evaluatie* van de gevolgde nascholing wordt blijkbaar nog niet overal systematisch georganiseerd aangezien slechts in een vierde van de besproken nascholingen hierover bevestigend wordt gerapporteerd.

Bij de globale beoordeling van de gevolgde nascholing en de invloed ervan op de *kwaliteitsverbetering* in de begeleidingspraktijk van het individu of de groep wordt gepeild naar het subjectieve totaalgevoel van het individuele personeelslid. In deze enquête werd hiervoor een overkoepelende beoordelingscore van 2,58 op 4 behaald.

Een algemene beoordeling van de nascholing kan worden gevisualiseerd door onderstaand spinnenweb. Hierbij werden de indicatoren 'tevredenheid', 'bruikbaarheid', 'multiplicatie' en 'implementatie' herleid op een score van 0 tot 5.

De indicator 'rendement' werd opgesteld op basis van de beoordeling van de kwaliteit, de verhoging van de professionaliteit en de evaluatie van de implementatie.

## Beoordeling NASCHOLING CLB



### 3.2.2.3 Bevraging directies

Bij de enquête van de directie werd gepeild naar de verantwoordelijkheden voor wat betreft het nascholingsbeleid in het CLB. In de grote meerderheid van de centra nam de directie de verantwoordelijkheid op voor de coördinatie van de nascholingsactiviteiten, in grotere centra werd soms een nascholingsverantwoordelijke aangeduid, in één CLB van de steekproef nam een specifieke werkgroep de uittekening van een centrumbeleid mee op zich.

In ongeveer de helft van de CLB's was er nog geen *nascholingsplan* uitgewerkt, enkele centra beschikten reeds over een beperkt centrumplan, andere waren al vrij ver gevorderd in de opbouw ervan. In meer of mindere mate konden volgende items teruggevonden worden: (a) wijze en tijdstip van behoeftebepaling bij het personeel, (b) een lijst met prioriteiten in verband met de nascholingsactiviteiten voor dit werkjaar, (c) de wijze waarop het nascholingsplan van het CLB *gelinkt* wordt aan het nascholingsplan van de school, (d) criteria waaraan personeelsleden moeten voldoen om de nascholing te mogen volgen, (e) de besluitvormingsprocedure voor deelname aan nascholing, (f) afspraken rond betaling van deelname- en reiskosten, (g) afspraken rond het volgen van nascholing tijdens CLB-uren en vervangingsregelingen en (h) de wijze waarop het geleerde binnen het CLB-team zal worden verspreid.

Wat betreft de wijze en criteria waarop de gevolgde nascholingsactiviteiten door het CLB zullen worden geëvalueerd en de effecten ervan nagegaan, zijn er voorlopig minder concrete afspraken vastgelegd, althans wat de in het onderzoek opgenomen centra betreft.

Momenteel ligt het *initiatief* voor de vormingsaanvraag meestal bij de medewerkers zelf. Wel peilen de directies naar de nascholingsbehoeften bij het personeel via informele gesprekken, functioneringsgesprekken en enquêtes. Vanuit deze gegevens kunnen de toekomstige krijtlijnen voor het nascholingsbeleid worden genereerd.

De directies geven aan dat de huidige eigen prioriteiten van het CLB, ontbrekende kennis en vaardigheden bij het personeel en de *gelinkte* prioriteiten CLB-school het hoogst scoren bij de factoren die een rol spelen bij het nemen van een positieve *beslissing* tot toekennen van de aanvraag. Ook de veranderingen en vernieuwingen binnen het werkveld, ook als gevolg van het decreet, worden als een belangrijk beslissingscriterium beschouwd.

Bijna alle *medewerkers* zouden het afgelopen werkjaar een of andere vorm van *nascholing gevolgd* hebben.

Hierin namen de *specifieke* nascholingsactiviteiten gericht op een specifiek begeleidingsdomein of discipline-gericht onderwerp en het aanleren van persoonsgerichte begeleidingsvaardigheden duidelijk het grootste deel in.

*Algemene* nascholingsactiviteiten met betrekking tot decretale thema's en werkingsprincipes, management, visievorming en kwaliteitszorg kwamen, volgens de directie, tot nu toe minder aan bod.

Aangezien voor de CLB-sector geen specifiek nascholingsbudget is voorzien, wordt de *financiële weerslag* van nascholingsactiviteiten door de directies nauwgezet in het oog gehouden. Afhankelijk van de ruimte waarover men beschikt binnen de toegekende werkingsmiddelen kunnen aan het personeel meer of minder nascholingsfaciliteiten aangeboden worden.

### 3.2.2.4 Conclusies en confrontatie

Het is duidelijk dat in het CLB-landschap het belang van een adequaat nascholingsbeleid zeker niet wordt onderschat, noch door de directies, noch door de medewerkers. Wel vereiste de herpositionering en de verdere structurele en inhoudelijke uitbouw van de CLB-werking nog heel wat tijd en energie waardoor het uittekenen van een adequaat nascholingsplan tijdens het tweede werkjaar nog niet beëindigd was.

Een aantal medewerkers signaleerde trouwens dat de grote werkdruk als gevolg van de ombouwoperatie mee verantwoordelijk was voor het gebrek aan tijd om nuttig geachte en door de directie toegestane nascholingsactiviteiten bij te wonen.

Volgens de ondervraagde directies wordt meer interne nascholing georganiseerd dan uit de verschillende individuele medewerkersbevragingen valt af te leiden. Dit is op zich niet contradictorisch aangezien de medewerkers tijdens de bevraging zelf een gevolgde nascholing uitkozen om hierop nader in te zoomen. Spontaan werd door hen meestal een extern gevolgde studiedag gekozen.

De directie rapporteert dat toekenning of aanduiding van te volgen nascholingsinitiatieven geschiedt vanuit een reële nood of overwogen criteria. Uit de medewerkersbevraging blijkt evenwel dat frequent de individuele interesse van het personeelslid zelf bepalend was voor het volgen van de desbetreffende studiedag. Het nog gebrekkig functioneren van een globaal CLB-nascholingsplan en -beleid kan hier mee de oorzaak van zijn.

Betreffende de financiële tegemoetkoming, de eventuele compensatie-uurregeling en de duur van de nascholingsactiviteit konden volledig parallellopende interpretaties genoteerd worden. Beide partijen opteren voor initiatieven, gespreid over meerdere sessies, met niet alleen oog voor de informatie op zich, maar eveneens voor de toepasbaarheid ervan op praktijkniveau.

De verspreiding van het geleerde binnen de doelgroep wordt door beide partijen, maar meer nog door de directie, als 'georganiseerd' beschouwd. Er is een verschil merkbaar tussen de perceptie op beleidsniveau en de beleving van de medewerkers. Directies geven blijkbaar vlugger aan voldoende mogelijkheden te bieden voor de verspreiding van het geleerde binnen de groep, terwijl dit door een groep medewerkers nogal eens als eerder 'algemeen', 'gepland' of 'schriftelijk ter inzage' wordt omschreven.

Hier kunnen enkele kanttekeningen geplaatst worden. Men kan immers betwijfelen of een éénmalige bespreking als agendapunt tijdens een personeels- of werkgroepvergadering voldoende impact heeft en de correcte en genuanceerde overdracht van een gevolgde nascholingsactiviteit garandeert. Verspreiding via informele kanalen of via documenten roepen nog meer vraagtekens op naar de doeltreffendheid van deze verspreidingsvorm zeker op het vlak van verdere integratie of implementatie van de genoten nascholing.

### 3.2.3 Nascholing vanuit de perceptie van de leraren van het volwassenenonderwijs en de basiseducatie

#### 3.2.3.1 Context

De centra voor volwassenenonderwijs en basiseducatie worden niet gevat door het decreet op de nascholing van 1996. Dit heeft voor gevolg dat deze centra decretaal niet verplicht zijn om een nascholingsbeleid uit te bouwen. Dit betekent echter ook dat centra geen middelen ter beschikking krijgen om nascholing te volgen en dit in tegenstelling met andere opleidingsverstreckers voor volwassenen (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) en Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen (VIZO)). In het kader van het personeelsmanagement, meer bepaald de professionalisering, wordt er in de meeste centra wel aandacht besteed aan de nascholing van de personeelsleden. De financiële middelen voor nascholing worden betrokken uit de enige vorm van inkomsten die een Centrum voor Volwassenenonderwijs (CVO) heeft, namelijk de inschrijvingsgelden betaald door leerlingen. Dit heeft tot gevolg dat leerlingen niet aanvaarden dat lessen wegvallen om reden van de nascholing van een leraar, waardoor de mogelijkheden tot nascholing worden bemoeilijkt. Het aanbod van de nascholing voor het secundair onderwijs kan soms door leraren in combibaan (deeltijds volwassenenonderwijs, deeltijds voltijds onderwijs) benut worden in hun opdracht in het volwassenenonderwijs. Toch is het aanbod inhoudelijk maar vooral didactisch te uitsluitend gericht op het leerplichtonderwijs. Bovendien worden in het volwassenenonderwijs opleidingen georganiseerd die niet voorkomen in het aanbod van het leerplichtonderwijs. Voor deze opleidingen is het nascholingsaanbod zeer beperkt tot onbestaande.

Het volwassenenonderwijs is bij aanbieders van nascholing over het algemeen niet of te weinig gekend. Een (steeds minder) aantal CVO's richten bovendien hoofdzakelijk avondonderwijs in. Dit heeft meestal plaats in gebouwen van het secundair onderwijs. Informatie over nascholing stroomt hierdoor dikwijls niet of te laat door.

Voor de basiseducatie is de situatie op het vlak van nascholing enigszins verschillend. Enerzijds legt het decreet van 12 juli 1990 aan alle leraren de verplichting op om een specifieke bijscholing (voortgezette leraaropleiding) te volgen gericht op het educatief werken met laaggeschoolde volwassenen; anderzijds hoort de organisatie van nascholing voor de basiseducatie tot de decretale opdracht van het Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie (VOCB). Het VOCB werkt op dit vlak vraaggestuurd. De nascholing van het VOCB heeft tot doel de beroepsbekwaamheid van individuele professionals in de basiseducatie te versterken, op peil te houden of uit te breiden. De nascholing bouwt verder op de competenties die in de initiële en voortgezette opleiding verworven zijn. Nascholing richt zich tot individuele leraren die de verplichte bijscholing afgewerkt hebben en dus voldoen aan zekere bekwaamheidseisen.

Om relevante informatie over het nascholingsbeleid in CVO's en centra voor basiseducatie te bekomen heeft de inspectie gekozen voor een dubbele bevraging. Enerzijds werd gepeild naar de perceptie van leraren aan de hand van een geëigende bevraging tijdens een aantal doorlichtingen. Anderzijds werd via een vragenlijst gericht aan alle directeurs, zowel volwassenenonderwijs als basiseducatie, gepeild naar het nascholingsbeleid in hun centrum.

Tijdens een aantal doorlichtingen van het tweede semester 2001-2002 werd een bevraging georganiseerd. In het volwassenenonderwijs gebeurde dit per vakwerkgroep van een studiegebied of soms voor een deel van een studiegebied; in de basiseducatie in een gesprek met de leraren. Er werd hierbij uitgegaan van enerzijds gegevens die werden verstrekt via het informatiedossier (gevolgde nascholing) en anderzijds informatie verkregen via gesprekken met leraren (vakwerkgroepen). Zodoende werd de overgrote meerderheid van leraren van de doorgelichte centra betrokken bij de bevraging. De resultaten van de verschillende gespreksgroepen van een centrum werden door de inspecteur-verslaggever verwerkt tot één totaal beeld over de nascholing. Deze resultaten geven het nascholingsbeleid in de doorgelichte centra weer vanuit de perceptie van de betrokken leraren.

### 3.2.3.2 Bevraging leraren

- **Volwassenenonderwijs**

De bevraging werd vanaf februari 2002 opgenomen in de vakgroepgesprekken met leraren. Zo werden resultaten van 8 centra bekomen. Hieronder volgt een overzicht van de belangrijkste conclusies.

Leraren volwassenenonderwijs volgen veelal nascholing die *vakspecifiek* is en dus gericht op het studiegebied waarin ze lesgeven. Deze nascholing heeft in verschillende centra een intern karakter in die zin dat men les volgt bij een collega en dit met de bedoeling om zijn eigen deskundigheid te verhogen of om nieuwe vaardigheden te leren in functie van een andere taakinvulling binnen het centrum. De *algemene nascholing* betreft vooral nascholingen informatica. Daarnaast zijn er een aantal beginnende leraren die een GPB-opleiding (Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid) volgen.

Voor de *organisatie* van de nascholing maakt men in het volwassenenonderwijs veel gebruik van de interne deskundigheid (vooral voor informatica). Externe nascholing wordt dikwijls gevolgd door individuele leraren. Toch volgen ook leraren van een bepaald studiegebied gezamenlijk nascholing. Door taalleraren en leraren NT2 (Nederlands Tweede Taal) wordt gebruik gemaakt van nascholingen door universiteiten. De nascholingen in het bedrijfsleven worden uitsluitend gevolgd door leraren met een lesopdracht in gespecialiseerde beroepsopleidingen (Grafische technieken, Maritieme handel, Houtbewerking, Carrosserie).

Het *initiatief* voor (externe vormen van) nascholing gaat in volwassenenonderwijs meestal uit van individuele leraren. Een planmatige nascholingsaanpak komt weinig voor.

De *financiële ondersteuning* voor nascholing is divers o.a. omdat de overheid hiervoor geen financiële middelen ter beschikking stelt. Sommige centra voorzien een vooropgesteld budget, voor het hele centrum of per personeelslid, sommigen betalen alles terug (verplaatsingskosten en inschrijvingsgeld), sommigen alleen inschrijvingsgeld of verplaatsingskosten. Voor zeer dure gespecialiseerde opleidingen kan een CVO onmogelijk een (volledige) financiële tussenkomst voorzien.

Leraren beschouwen de gevolgde nascholing over het algemeen als *bruikbaar tot zeer bruikbaar*. Toch vinden een aantal leraren dat ze te uitsluitend gericht is op het voltijds leerplichtonderwijs en dat er dus geen rekening wordt gehouden met de eigenheid van het volwassenenonderwijs.

In de meeste gevallen leidt de nascholing tot een verhoging van de *professionaliteit* van de individuele leraar maar een globaler effect lijkt eerder beperkt.

De *multiplicatie* van de nascholingsinhouden ligt (nog) moeilijk. Vakgroepwerking is in veel centra (zeer) recent opgestart en dikwijls moeilijk organiseerbaar omwille van de specifieke personeelsproblematiek (combanen, bijambten).

- **Basiseducatie**

De bevraging over de nascholing werd vanaf februari 2002 opgenomen in de vakgroepgesprekken met leraren en met de directie. Zo werden resultaten van 4 centra bekomen. De resultaten geven slechts een beperkt beeld van de nascholing; niet alle doorgelichte centra beschikken immers over nauwkeurige gegevens op dit punt. De resultaten hebben ook enkel betrekking op de nascholingsactiviteiten die buiten het kader van de decretaal verplichte bijscholing vallen.

De (doorgelichte) centra voor basiseducatie voeren in de regel geen specifiek beleid op het vlak van nascholing; men beschikt niet over een nascholingsplan. Zowel de coördinatoren als de leraren nemen wel regel-

matig deel aan nascholingsactiviteiten, maar deze individuele initiatieven zijn niet onderbouwd door een behoefteonderzoek voor nascholing.

De gevolgde nascholing is veelal *vakspecifiek* gericht en houdt dus verband met de opleidingen waarin men lesgeeft. De *algemene* nascholing heeft betrekking op diverse thema's die aan de actuele ontwikkeling van de basiseducatie vastzitten. Deze nascholing wordt in de regel gevolgd bij het VOCB. Via een halfjaarlijkse bevraging detecteert het VOCB de nascholingsbehoeften in de centra. De nascholingsinitiatieven van het VOCB worden op de eigen website aangekondigd.

De centra voor basiseducatie maken hoofdzakelijk gebruik van het aanbod dat door het VOCB ontwikkeld wordt. Daarnaast wordt occasioneel gebruik gemaakt van nascholingsaanbod buiten de sector. In de basiseducatie volgen meestal individuele leraren die een leerdomein coördineren in het centrum of groepen van leraren de nascholing. De nascholingstijd valt in principe binnen de opdracht voor alle leraren met dien verstande dat de leraren in de basiseducatie vallen onder het bediendenstatuut.

Het *initiatief* voor het volgen van nascholing gaat uit van leraren, van de directeur en soms ook van een groep leraren van een leerdomein. In de doorgelichte centra attendeert de coördinator meestal de leraren op nieuwe nascholingsmogelijkheden.

Leraren vinden de gevolgde nascholing over het algemeen *bruikbaar* voor de eigen praktijk. De *multiplicatie* van de nascholingsinitiatieven gebeurt in de regel via de gebruikelijke overlegstructuren in de centra. Zo rapporteren de leraren in de vakgroepen of teams over de gevolgde nascholing. Het implementeren van nieuw verworven vaardigheden gebeurt echter niet systematisch.

Nascholing leidt naar de mening van de betrokkenen zelf tot een verhoging van de *professionaliteit* van individuele leraren in de basiseducatie. Een algemener effect van nascholing lijkt eerder beperkt.

Alle *kosten* verbonden aan nascholingsactiviteiten waaraan leraren in de basiseducatie deelnemen in functie van hun opdracht worden door het centrum vergoed.

### 3.2.3.3 Bevraging directies

Naast het gebruik van een bevraging van leraren tijdens de doorlichtingen vroeg de inspectie volwassenenonderwijs aan de directies VO en BE om een vragenlijst in te vullen over de nascholing in hun centrum.

- **Volwassenenonderwijs**

Het aantal ingestuurde formulieren bedroeg 73 op 128 CVO's (57 %).

De directeurs van ongeveer een kwart van de centra verklaren over een uitgeschreven *nascholingsplan* te beschikken. In een aantal centra is het nascholingsplan in ontwerp of gepland voor de nabije toekomst. De invulling van dit beleid is divers. Soms is het een onderdeel van het beleidsplan, soms is het enkel voor bepaalde onderdelen uitgewerkt of geënt op studiegebieden. In één centrum zijn het krachtlijnen.

In veel centra wordt de nascholing aangemoedigd vooral door het ter beschikking stellen van het aanbod. In verschillende centra worden de gevolgde nascholingen geïnventariseerd. Een aantal directies vermelden dat leraren in combibaan nascholing volgen via het voltijds onderwijs. Voor enkele directies is het niet ter beschikking stellen van overheidsmiddelen een beletsel om te werken aan een nascholingsbeleid.

De *deelname aan de nascholing* ligt in het volwassenenonderwijs het hoogst bij het leidinggevend personeel. In bijna 90 % van de centra hebben zij het laatste jaar nascholing gevolgd. Voor het administratief personeel bedraagt dit 60 %. Van de leraren van het secundair niveau van het OSP volgden 46 % een of andere vorm

van nascholing. Deze deelname varieert van 28 % van de leraren van het studiegebied algemene vorming tot 84 % van het studiegebied bedrijfsbeheer. Voor het hoger onderwijs bedraagt de deelname van de docenten 51 %. De variatie gaat hier van 16 % voor de sociale opleidingen tot 68 % voor de paramedische opleidingen.

De directies stellen dat het *initiatief tot het volgen van (externe) nascholing* bijna evenveel uitgaat van individuele leraren (93 %) als van henzelf (92 %). Enkele directies verklaren uitdrukkelijk dat ze af en toe gericht druk uitoefenen om nascholing te volgen. Soms oefenen ook andere personeelsleden met een verantwoordelijke taak of instanties zoals mentoren, vakgroepverantwoordelijken of de vakwerkgroep druk uit. In één centrum ging het initiatief uit van het centrubestuur. Een aantal centra maakt gebruik van de organisatie van een pedagogische studiedag om de hele personeelsformatie te bereiken.

Op de vraag of de gevolgde nascholing hoofdzakelijk *vakgericht of agogisch-didactisch* was, kiezen alle centra voor de vakgerichtheid maar 52 % stelt dat ook de agogisch-didactische nascholing voldoende aan bod moet komen. Vooral voor de technische, beroepsgerichte en informaticaopleidingen blijkt de vakgerichte nascholing belangrijk. Voor de agogisch-didactische nascholing wordt de GPB-opleiding vernoemd. De agogisch-didactische nascholing wordt ook voor leraren talen en NT2 noodzakelijk geacht. Verschillende directeurs volgden zelf een vorm van agogisch-didactische nascholing en komen zo tot het besluit dat er een nood is aan een specifieke nascholing voor het volwassenenonderwijs. Naast de vakgerichte en agogisch-didactische nascholing wordt ook de nascholing vermeld die organisatorische aspecten behandelt, zoals onder meer het veiligheidsbeleid.

Als het gaat over de *vormen van nascholing* wordt het meest gebruik gemaakt van externe vormen van nascholing (83 %). Over de pedagogische studiedag als een vorm van nascholing zijn de meningen verdeeld. Een aantal directeurs zien de organisatie ervan niet mogelijk, terwijl anderen (43 % van de CVO's) reeds jaren een pedagogische studiedag inrichten met veelal een agogisch-didactische invulling. Studiedagen en/of praktijkcursussen/praktijkstages werden in 53 % van de centra als nascholing gevolgd. De interne deskundigheidsuitwisseling wordt in de centra als een sterke vorm van nascholing ervaren (83 %). Vooral de vakwerkgroep functioneert als medium om informatie uit te wisselen van extern gevolgde nascholing en om interne deskundigheid uit te wisselen. Verder wordt de coaching van vooral beginnende leraren aangehaald. Leraren van CVO's maken dikwijls ook gebruik van het eigen centrumaanbod om aan (persoonlijke of professionele) nascholing te doen, vooral voor informatica en talen.

Slechts 2 CVO's geven, omdat zij er geen overheidsmiddelen voor krijgen, geen enkele vorm van *financiële tussenkomst* voor nascholing. De meeste komen zowel tussen voor de kosten van het aanbod als voor de vervoerskosten. Eén centrum betaalt enkel de vervoerskosten terug; verschillende vergoeden enkel de kosten van het aanbod. Verder worden allerlei vormen van beperkingen voorzien: een vast bedrag voor nascholing voor het hele centrum, een vast bedrag per leraar en per schooljaar, de helft van het inschrijvingsgeld, tussenkomst in verhouding tot de lesopdracht in het CVO. Enkele centra hebben het geluk dat het bestuur (i.c. provincie of stad) de onkosten voor nascholing voor zijn rekening neemt.

De meeste directeurs zijn gematigd *tevreden* over de nascholing. Soms vermelden ze hierbij duidelijk dat het enkel de extern gevolgde nascholing betreft en soms betrekken zij alle vormen van nascholing hierbij. Het grote probleem bij extern gevolgde nascholing is het gebrek aan aandacht voor het specifieke van het volwassenenonderwijs zowel op vakinhoudelijk als agogisch-didactisch gebied. Veel nascholingsinitiatieven zijn uitsluitend gericht op leraren uit het secundair onderwijs. Verder krijgen de hoge kostprijs en het te theoretisch karakter van sommige nascholingen een negatieve beoordeling.

Het effect van individuele nascholingen op de centrumwerking of onderdelen ervan wordt door enkele directeurs betwijfeld.



- **Basiseducatie**

Het aantal antwoorden bedroeg 18 op een totaal van 29 CBE's (62 %).

Enkele centra beschikken over een uitgewerkt *nascholingsplan*. Soms is dit een apart document, soms is het een onderdeel van het beleidsplan. In sommige centra, die niet beschikken over een nascholingsplan, wordt het nascholingsaanbod wel besproken op de programmeringsvergadering of via de functioneringsgesprekken of maakt het deel uit van een project kwaliteitszorg.

Over de deelname wordt in de basiseducatie vooral collegiaal in (deel)teams beslist. Daarbij kan het *initiatief* zowel uitgaan van de leidinggevenden (directeur en/of teamverantwoordelijken) als van individuele leraren. In sommige centra wordt de nascholing nog sterk gestuurd door individuele wensen van leraren.

Volgens de directeurs gaat er bij de nascholing evenveel aandacht naar *vakgerichte* als *agogisch-didactische onderwerpen*. Eén centrum maakt gewag van de procesbegeleiding van het hele team.

Interne nascholing (studiedagen of trainingen in het centrum, interne deskundigheidsuitwisseling en intervisie) wordt in de basiseducatie meer gehanteerd dan externe *vormen van nascholing*. Voor de externe nascholing maakt men hoofdzakelijk gebruik van het aanbod van het VOCB.

De leraren worden altijd vergoed zowel voor vervoerskosten als voor de kosten van het aanbod zelf. Sommige centra vermelden uitdrukkelijk dat de nascholing binnen de werkuren valt.

Een algemene beoordeling van de *tevredenheid* vinden sommige directeurs moeilijk omwille van het diverse aanbod. Zij ervaren het aanbod van het VOCB meestal als positief. Dit is het gevolg van de inspraak die centra hebben bij het opzetten van dit vormingsaanbod.

### 3.2.3.4 Conclusies en confrontatie

- **Volwassenenonderwijs**

Tijdens de doorlichting van een CVO wordt expliciet gepeild naar het nascholingsbeleid van het centrum. De doorlichtingen tonen aan dat in een groot aantal centra op gebied van nascholing nog een hele weg is af te leggen. Er zijn weinig centra die een volwaardig nascholingsbeleid voeren. Bijna geen enkel centrum beschikt over een uitgeschreven nascholingsplan. Decretaal is er hiertoe geen enkele verplichting gezien het volwassenenonderwijs niet gevat wordt door het decreet op de nascholing en hiervoor ook geen financiële middelen krijgt. Nochtans werden tijdens de doorlichtingen wel aanzetten tot een nascholingsbeleid vastgesteld zoals een inventarisatie van gevolgde nascholing, voorzien van budgetten voor nascholing, vastleggen van nascholingsprioriteiten in een strategisch plan.

In centra waar de leraren grotendeels voltijds aan het centrum zijn verbonden, lukt het organiseren van een nascholingsbeleid beter dan in centra met veel deeltijdse leraren. CVO's trachten ook meer en meer de eigen deskundigheid te benutten als nascholing voor eigen personeelsleden, personeelsleden van andere onderwijsniveaus of andere instanties. Dit geldt vooral, maar zeker niet uitsluitend, voor de (modulaire) informatieopleidingen.

Over het algemeen is het volwassenenonderwijs te weinig gekend bij de aanbieders van nascholing. Bovendien komt in veel centra, vooral deze die hoofdzakelijk opleidingen 's avonds organiseren in lokalen die gevestigd zijn in scholen van het (secundaire) leerplichtonderwijs, de informatie over nascholingsinitiatieven niet of te laat terecht bij de directeur van het volwassenenonderwijs.

De nascholing is nog dikwijls het initiatief van individuele leraren en sterk vakgericht. De inspectie stelt echter vast dat de aandacht voor de agogisch-didactische en de procesmatige nascholing groeit. Dit heeft waarschijnlijk deels te maken met het groot aantal directeurs dat beleidsgerichte nascholing volgt.

Voor een aantal studiegebieden die enkel in het volwassenenonderwijs worden ingericht, blijkt een manifest tekort aan nascholingsmogelijkheden. Het nascholingsaanbod is veelal uitsluitend gericht op het leerplichtonderwijs.

Het grote struikelblok voor directeurs voor het opzetten van een nascholingsbeleid is en blijft het ontbreken van financiële middelen verstrekt door de overheid.

- **Basiseducatie**

De centra voor basiseducatie hebben een lange traditie op het vlak van nascholing. Het budget is in de globale enveloppe van de centra voorzien en de vraaggestuurde aanpak van het VOOB garandeert dat de nascholing aansluit bij de behoeften van de leraren. De centra voor basiseducatie maken wel ongelijk gebruik van de aangeboden nascholingsmogelijkheden. De inspectie kon niet voldoende nagaan wat hiervan de oorzaak is.

Er zijn onvoldoende gegevens om na te gaan in welke mate de kennis en vaardigheden die via nascholing verworven worden, ook geïmplementeerd worden in de lespraktijk en in de algemene werking van het centrum. De doorlichtingen van de centra voor basiseducatie hebben ook aangetoond dat een grotere onderwijskundige input via nascholing wenselijk is. De evaluatiepraktijk in de basiseducatie is eerder zwak en via gerichte nascholing kunnen leraren de competentie verwerven om dit deel van het onderwijsproces beter onder de knie te krijgen.

## 4 ALGEMENE CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Opvallend is het feit dat de meest acute noden met betrekking tot de nascholingsproblematiek vooral te maken hebben met de zogenaamde randvoorwaarden. Aan welke voorwaarden dient er eerst voldaan te zijn vooraleer men kan spreken van een kwaliteitsvol nascholingsbeleid? De meeste scholen hebben problemen met het opstellen van een doordachte vraag rond nascholing op maat van de school of van de werkgroep en missen blijkbaar de nodige implementatietechnieken of vaardigheden om het geleerde toe te passen tot op het niveau van de klaspraktijk. Beide aspecten zijn bijna nodige en voldoende voorwaarden om te komen tot een nascholingsplanning die moet resulteren in een werkbaar nascholingsplan dat implementatie inhoudt.

Pas in tweede instantie komen meer inhoudelijke aspecten van de nascholingsproblematiek aan bod. Hierbij gaat het dan vooral over het onderscheid tussen interne en externe nascholing en over het evenwicht tussen 'specifieke' en 'algemene' nascholing (zoals beschreven in dit onderzoek).

De problematiek van vraag- of aanbodgestuurde nascholing staat hier centraal. De ideale oplossing ligt waarschijnlijk ergens in het midden. Maar in welke mate kan in dat geval het aanbodgestuurde pakket nog beter aansluiten op de algemene noden van de scholen en de leraren?

Verder zijn er een aantal specifieke problemen die enkel van toepassing zijn op één welbepaald niveau. Van daar het onderscheid tussen gemeenschappelijke en niveaugebonden conclusies en aanbevelingen.

### 4.1 Gemeenschappelijke conclusies en aanbevelingen

#### Conclusie 1

Het merendeel van de leraren is best tevreden over de gevolgde nascholing. Ze hebben iets bijgeleerd en vinden het bruikbaar in de praktijk. Voor zover het om vrijblijvende aspecten van nascholing gaat, is er blijkbaar geen probleem. Toch betekent dit dat de aangeboden nascholing voldoende tegemoet komt aan de individuele behoefte tot professionalisering. Indirect heeft dit bijgevolg een positieve invloed op het welbevinden maar ook op het functioneren van leraren.

Uit al de onderzoeken blijkt echter unaniem dat de implementatie van wat geleerd werd in de praktijk vaak achterwege blijft.

Blijkbaar beperken de meeste nascholingen zich tot informatieoverdracht of het aanleren van vaardigheden, maar wordt er onvoldoende aandacht besteed aan implementatietechnieken, aan aangepaste werkvormen en heuristische die de realisatiekansen op de werkvloer enigszins verhogen.

Ofwel ontbreekt het onze Vlaamse leraren aan de nodige tijd, aan de vaardigheden en aan de nodige flexibiliteit om innovatieve zaken in hun praktijk in te bouwen en dienen de lerarenopleiding en de nascholingsinstellingen hierop in te spelen.

Ofwel hebben directies en middenkader onvoldoende oog voor dit soort technieken en dienen zij bijkomende ondersteuning te krijgen rond deze problematiek.

Uit het wetenschappelijke onderzoek blijkt dat scholen vragende partij zijn voor wat betreft ondersteuning en opvolging van de nascholingen, maar tegelijkertijd de opvolging en de implementatiezorg op een eerder vrijblijvende manier aanpakken.

### **Aanbeveling 1**

Er is dringend nood aan implementatietechnieken om nieuwe inzichten, principes en inhoud te laten doordringen tot op de werkvloer zelf. Dit heeft enerzijds te maken met het systeemniveau van een school waarbinnen aspecten van multiplicatie en van alternatieve vormen van evaluatie met betrekking tot het geleerde een centrale rol spelen. Anderzijds heeft het te maken met implementatievaardigheden op het niveau van de individuele leraar. Ook de betrokkenheid van de leraar hierbij is van essentieel belang.

Deze aspecten van innovatief leren en handelen moeten meer aandacht krijgen binnen de lerarenopleiding en binnen de nascholing opdat elke nieuwe en ervaren leraar deze vaardigheden als een vanzelfsprekend gegeven inbouwt in zijn functioneren. Idealiter zou dit moeten uitmonden in het vanzelfsprekende gegeven dat professionalisering een attitude wordt van elke leraar, dit in het licht van levenslang leren.

Maar deze vaardigheden dienen eveneens vertaald te worden tot op het niveau van de organisatie. Welke organisatorische en leidinggevende aspecten van multiplicatie en evaluatie van nascholing zijn het meest aangewezen? Hier is een belangrijke uitdaging weggelegd voor de nascholingsinstellingen.

De overheid kan ook haar bijdrage leveren door deze accenten in haar nascholingsprioriteiten te voorzien.

### **Conclusie 2**

Een tweede aspect dat nauw aansluit bij de nascholingsproblematiek is het al of niet vraaggestuurde karakter van de nascholingen. Uit de resultaten van het inspectieonderzoek en van het wetenschappelijke onderzoek blijkt unaniem dat directies en leraren het blijkbaar zeer moeilijk hebben met het formuleren van een vraag met betrekking tot nascholing op maat van de school.

Het opmaken van een behoefteanalyse op basis van concrete noden en knelpunten blijkt een moeilijke klus te zijn voor het merendeel van de scholen. Dit geldt eveneens voor het uitstippelen van een nascholingsbeleid dat als doel heeft de professionaliteit van de personeelsleden te verhogen met het oog op het realiseren van de eigen doelstellingen en prioriteiten van de school in haar geheel of van de doelgroep in het bijzonder.

Toch wijzen onderzoek en ervaringen vanuit de doorlichtingen uit dat in scholen waar deze aanpak wel gevolgd wordt, de effecten op daadwerkelijke implementatie veel gunstiger zijn. Daarenboven komt uit het wetenschappelijke onderzoek duidelijk tot uiting dat scholen wel wensen dat nascholing vraaggestuurd gebeurt, maar dat ze er meestal niet in slagen om dit te realiseren.

In het inspectieonderzoek komen twee uitersten naar voor. Enerzijds is er sprake van een overaanbod op sommige niveaus (vooral leerplichtonderwijs) waarbij eerder behoeften gecreëerd worden dan vraaggestuurd in te spelen op de actuele noden van een school. Anderzijds wijst men op een tekort aan een specifiek aanbod (vooral niet-leerplichtonderwijs) waarbij te veel leraren in de kou blijven staan. Beide uitersten dienen hierbij vermeden te worden.

### **Aanbeveling 2**

Het is aangewezen om, voorafgaand aan de zorg voor implementatietechnieken, scholen ondersteuning te bieden bij het opstellen van een vraag met betrekking tot specifieke schoolgebonden nascholing. Het opstellen van een vraag op basis van een behoefteonderzoek in de school blijkt geen eenvoudige opdracht te zijn. Het ontwikkelen van dit soort competenties dient op de eerste plaats te gebeuren binnen de context van een individuele school maar, afhankelijk van de ontwikkelingen op het niveau van scholengemeenschappen, lijkt

het ons tevens aangewezen om de aanpak van deze problematiek op te tillen tot op dit niveau. Tenminste als de samenwerking op onderwijskundig vlak binnen de scholengemeenschap voldoende ver gevorderd is. Het is aan te bevelen dat de nascholingscentra en de begeleidingsdiensten hier initiatieven ontwikkelen om scholen op termijn de nodige ondersteuning te bieden met betrekking tot het opstellen van zo'n nascholingsvraag.

Om aan deze vraag te kunnen voldoen is het tevens noodzakelijk dat de nascholingsorganisaties voldoende zicht krijgen op het reilen en zeilen van een concrete school. Hoe zitten scholen organisatorisch en onderwijskundig in elkaar? Welke noden leven er op het niveau van de leraren, het middenkader en de directie? Er kan met andere woorden gedacht worden aan een aangepaste bijscholing voor de nascholingsorganisaties zelf.

### Conclusie 3

Uit de bevraging blijkt dat directies en leraren interne mogelijkheden om van elkaar te leren onvoldoende zien als een vorm van nascholing. Deze aspecten sluiten nauw aan bij het concept van 'leergemeenschap' zoals omschreven in het wetenschappelijke onderzoek. Het handelt hier over activiteiten die gericht zijn op het verbeteren van het onderwijs in de klas en op het verhogen van de leerprestaties van de leerlingen en dit binnen de context van een lerende organisatie. De betrokkenheid en de participatie van alle participanten binnen een school staan hierin centraal. Er dient met andere woorden gezorgd te worden voor een voldoende groot draagvlak binnen de school zelf.

### Aanbeveling 3

Nascholing dient meer gezien te worden in het ruimer kader van de professionele ontwikkeling van leraren. De waarde van interne nascholing moet voldoende aandacht krijgen in schoolteams en werkgroepen zodat men bewust deze vormen van nascholing in teamverband gaat aanwenden. Dit is één van de vele manieren om te werken aan het creëren van een professionele leergemeenschap in de school.

### Conclusie 4

Vaak wordt de persoonlijke keuze van een leraar te veel los gezien van de noden binnen het team waarin hij/zij functioneert. Specifieke nascholing heeft duidelijk de bovenhand op de meer algemene nascholing. In het kader van het zich bijscholen in actuele evoluties van het leergebied, het vak of de opleiding is dit uiteraard positief. Maar uit de ervaringen met de doorlichtingen blijkt dat heel wat leraren zich met hoge verwachtingen inschrijven voor een specifieke nascholing maar op het einde op hun honger blijven zitten. Zij verwachten dan eerder echte vakinhoudelijke bijsturingen maar worden dikwijls geconfronteerd met nieuwe werkvormen, vaardigheden met betrekking tot 'constructief en ervaringsgericht leren' die de laatste decennia onder impuls van de invoering van de eindtermen aan belang winnen. Deze werkvormen en vaardigheden zijn dan wel toegespitst op het leergebied, het vak, de studierichting of het studiegebied, maar de titel van de nascholing is hierin dikwijls onduidelijk. Leraren willen blijkbaar duidelijkheid over het opzet van een nascholing. Specifiek is voor hen een louter vakinhoudelijke aanpak naar onder meer nieuwe evoluties en nieuwe leerplannen. Nascholing gericht op ondersteuning met betrekking tot nieuwe werkvormen en vaardigheden rond constructief en ervaringsgericht leren en onderwijzen zien zij ruimer dan het specifieke vak.

Dit probleem sluit aan bij een tweede knelpunt met name de noden van het team waarbinnen de leraar functioneert. De nood aan alternatieve werkvormen en bijbehorende vaardigheden geldt meestal voor het volledige team. Door meer duidelijkheid te scheppen vanuit het aanbod, kan men zich ook meer vanuit een teamgerichte aanpak organiseren. Teamoverleg, taakverdeling en teamgerichte reflectie en opvolging in het kader van zelfevaluatie kunnen hier dan een oplossing bieden.

### Aanbeveling 4

Binnen het huidige aanbod is het niet steeds duidelijk in hoeverre een specifieke nascholing 'specifiek' is voor wat betreft de feitelijke inhoud en doelstellingen van het leergebied, het vak, de studierichting of het studiegebied of voor wat betreft de inkleuring van gepaste werkvormen en bijbehorende instructievaardigheden. De individuele noden met betrekking tot zuivere inhoud en doelen van een leergebied, vak of opleiding zijn dikwijls individueel zeer verschillend van leraar tot leraar. Aspecten van participatief leren daarentegen zijn

meer implementatiegericht en zijn meer nuttig voor alle teamleden van een bepaalde werkgroep. Vandaar de vraag aan de aanbieders van nascholing om de doelgroep duidelijker te omschrijven zodat scholen en teams zichzelf efficiënter kunnen organiseren via taakverdeling en vormen van interne nascholing.

#### **Conclusie 5**

Uit het onderzoek blijkt dat scholen binnen het leerplichtonderwijs zeer verschillend omspringen met hun nascholingsbudgetten. Sommige scholen vinden het budget ontoereikend, andere scholen krijgen hun budget niet op. Dit kan te maken hebben met verschillende aspecten van nascholing zoals onder meer de visie op nascholing zelf, de schoolcultuur en het onderwijsaanbod. Daartegenover staat dat nog heel wat leraren zelf moeten opdraaien voor de vervoerskosten.

De constructie van beide onderzoeken is echter ontoereikend om hierop een antwoord te geven.

Vanuit het niet-leerplichtonderwijs en het CLB is er wel een algemene vraag naar financiële ondersteuning vanuit de overheid naar analogie met het leerplichtonderwijs.

#### **Aanbeveling 5**

De directies van het niet-leerplichtonderwijs (met uitzondering van de centra voor basiseducatie) en het CLB zijn vragende partij voor een financiële ondersteuningsimpuls voor nascholing vanuit de overheid naar analogie met het leerplichtonderwijs.

## **4.2 Niveaugebonden conclusies en aanbevelingen**

#### **Conclusie 6**

In *basisscholen* ontbreekt het vaak aan een cultuur om te reflecteren over de gevolgde nascholing.

#### **Aanbeveling 6**

In het kader van de zelfevaluatie kunnen schoolteams meer aandacht besteden aan de evaluatie van nascholingsactiviteiten.

#### **Conclusie 7**

In de *scholen met een TSO- en BSO-aanbod* beperkt de nascholing zich veelal tot stages in een bedrijf of tot bedrijfsbezoeken.

Een aantal (modulaire) opleidingen van het volwassenenonderwijs bieden daarentegen mogelijkheden tot nascholing voor personeelsleden van andere onderwijsniveaus.

#### **Aanbeveling 7**

Centra voor volwassenenonderwijs kunnen hun praktijkgerichte opleidingen aanbieden aan secundaire scholen. Deze mogelijkheden kunnen nog meer bekend gemaakt worden naar het secundair onderwijs.

#### **Conclusie 8**

In het *deeltijds kunstonderwijs* vereist de cultuur ten aanzien van nascholing, begrepen als een door de school gecontroleerd en vanzelfsprekend systeem, extra inspanningen van alle participanten. Op vele plaatsen betekent dit een nieuwe uitdaging.

Meer en meer worden scholen zich bewust van het belang van nascholing met het oog op de bewaking van hun kwaliteit (zelfevaluatie). In het licht van een grotere autonomie van de scholen zal meer aandacht voor en een sterkere stimulering van de nascholing erg belangrijk worden.

#### **Aanbeveling 8**

Binnen het Deeltijds Kunstonderwijs dient er vanuit het lokale beleid meer aandacht te gaan naar het stimuleren, plannen, opvolgen en evalueren van nascholing en dit in het kader van zelfevaluatie.

**Conclusie 9**

In de huidige context wordt van de scholen een steeds grotere verantwoordelijkheid en zelfsturing inzake leerlingenbegeleiding verwacht. Hierdoor verschuift het actieterrein van de centra naar de tweede lijn: het CLB-decreet hanteert het principe van subsidiariteit. Alhoewel de *linking van de nascholing school (eerste lijn) – CLB (tweede lijn)* als een belangrijke topic wordt beschouwd, komt deze qua frequentie nog relatief weinig naar voor en wordt hieraan in de afgesloten bijzondere bepalingen/afsprakennota's nog te beperkt aandacht besteed.

**Aanbeveling 9**

De realisatie van de CLB-doelstellingen met betrekking tot het schoolondersteunend werken in de uitbouw van een eerstelijnsfunctie voor school en leraren en met betrekking tot de multidisciplinaire leerlingenbegeleiding door het CLB op de tweede lijn wordt best gespreid over meerdere jaren. Dit kan gebeuren via een gedetailleerd *nascholingsbeleid* in de vorm van een *centrummeerjarenplan*.

Zowel binnen de nascholingsorganisaties als binnen het overleg scholen-CLB's dient dit probleem voldoende scherp gesteld te worden. Vervolgens dienen de nascholingsorganisaties deze problematiek centraler te stellen in hun aanbod naar de centra toe.

**Conclusie 10**

Het nascholingsbeleid dat in de *centra voor volwassenenonderwijs* wordt gevoerd is zeer heterogeen. Dit wordt mede beïnvloed door het ontbreken van financiële middelen en geëigende reglementering. Toch zijn er enkele constanten vast te stellen. Er wordt veel gebruik gemaakt van interne mogelijkheden tot nascholing. De externe nascholing is meestal vakspecifiek, gestuurd door het aanbod en gericht op de individuele leraar. Deze besluiten gelden in veel mindere mate voor de centra voor basiseducatie. Op gebied van nascholing realiseert het VOOB zijn ondersteunende rol in grote mate.

**Aanbeveling 10**

De onderwijsoverheid kan een sterker beleid voeren om centra voor volwassenenonderwijs te stimuleren tot het werken aan de professionalisering van het personeel via een nascholingsbeleid.

De nascholingsaanbieders zouden meer aandacht kunnen besteden aan personeelsleden van het volwassenenonderwijs en dit zowel op inhoudelijk, agogisch-didactisch als beleidsmatig vlak. Dit kan door een differentiatie in hun aanbod of door het opzetten van een geëigend aanbod voor het volwassenenonderwijs.

De nascholingsaanbieders zouden hun aanbod meer rechtstreeks moeten kenbaar maken aan de centra voor volwassenenonderwijs.

### 4.3 Algemene beleidsconclusie

Als afsluitende conclusie kan men zich de centrale vraag stellen of het huidig mechanisme waarbij financiële middelen aan scholen gegeven worden ter ondersteuning van hun vraaggestuurde nascholingsbehoeften en dit gekoppeld aan het werken vanuit een nascholingsplan, een goed mechanisme is.

De resultaten van het wetenschappelijke onderzoek en van het inspectieonderzoek laten duidelijk zien dat er positief op geantwoord kan worden. Als principe blijkt dit een degelijk en deugdelijk soort denken te zijn en scholen vragen ernaar.

Uit de bevragingen komt naar voor dat de wenselijkheid met betrekking tot vraaggestuurd werken, opvolging en evaluatie zeer hoog scoort. Het feit dat de realisatie na zes jaar voorlopig nog grotendeels achterwege blijft, wijst erop dat extra ondersteuning en begeleiding noodzakelijk zijn, vooral voor wat betreft de noodzakelijke randvoorwaarden zoals beschreven in de aanbevelingen. De implementatie van deze nieuwe aanpak waarbij vooral een beroep gedaan wordt op het innovatief en beleidsvoerend vermogen van scholen en leraren, vraagt tevens voldoende tijd.

Wat de middelen betreft, zoals beschreven in het decreet van 1996 op de lerarenopleiding en de nascholing, blijkt dat scholen hier doordacht mee omspringen. De invulling is voorlopig nog ongelijk maar dit hangt nauw samen met cultuurverschillen tussen scholen en met de voorziene mogelijkheid om een deel van het budget door te schuiven naar het volgende jaar. Ook de onduidelijkheid over wat als nascholing kan en mag gepercipieerd worden, hangt hier nauw mee samen.

Vanuit het niet-leerplichtonderwijs en vanuit het CLB is er een duidelijke vraag naar een wettelijk kader waarbinnen nascholing en professionalisering een expliciete plaats krijgen. Het huidige decreet van 1996 is hierbij een inspiratiebron.

Uit de resultaten blijkt tevens dat heel wat scholen beschikken over een nascholingsplan maar dat dit onvoldoende gecommuniceerd wordt naar de betrokken leraren. Blijkbaar wordt het nog te veel gezien als een formeel document en te weinig als een werkinstrument in het kader van zelfevaluatie. Zo'n plan is meer dan een loutere planning of een verzameling van procedures.

Idealiter is het één van de instrumenten binnen het concept van 'professionele leeromgeving' zoals besproken in de inleiding. Het geheel van *opstellen* van schoolgebonden doelen vanuit een betrokkenheid van alle actoren en van *plannen, opvolgen, reflecteren, bijsturen en evalueren* van deze doelen, zou een automatisme moeten worden binnen elke schoolorganisatie.

Afsluitend mag gesteld worden dat de overheid zou kunnen nadenken over het opzetten van een constructie die een katalyserend effect heeft op de implementatie van dit mechanisme.

We denken bijvoorbeeld aan een netwerkmodel met een stuurgroep bestaande uit vertegenwoordigers van scholen, nascholingsorganisaties, begeleiders en overheid. Binnen zo'n netwerk moet er voldoende ruimte zijn voor communicatie en overleg, vertrekkend vanuit respect voor elkaars autonomie.

Dit kan eventueel resulteren in een digitaal communicatiemodel dat *on line* bereikbaar is en waarbij het aanbod wordt afgestemd op de vraag. In die zin ontstaat er een win-win-situatie die een meerwaarde oplevert voor alle betrokken partijen.

**Bijlage 1: De vragenlijst voor de leraren**

FOCUS OP GEORGANISEERDE NASCHOLING	
School/CLB (adres)	Vul in met j of n
Nascholingsonderwerp	
<b>1. Was de gevolgde nascholing overwegend</b>	
• specifiek (vakgericht, leergebiedgericht, instrumentgericht)?	
• algemeen (vakoverschrijdende thema's, zelfevaluatie, kwaliteitszorg, ICT ...)?	
<b>2a. Werd de nascholing georganiseerd door uw school/CLB</b>	
• alleen met eigen personeel als nascholer(s)?	
• met medewerking van externen als nascholer(s)?	
• indien met externen, specificieer: K (eigen koepel/net, ped. beg.), U (univ., hogesch.), B (edrijven), P (rivé of openbare stichtingen)	
<b>2b. Werd de nascholing georganiseerd door uw school/CLB in samenwerking met een andere school/CLB</b>	
• met eigen personeel als nascholer?	
• met externen als nascholer?	
• indien met externen, specificieer: K (eigen koepel/net, ped., beg.), U (univ., hogesch.), B (edrijven), P (rivé of openbare stichtingen)	
<b>2c. Werd de nascholing georganiseerd door externen?</b>	
• Indien ja, specificieer: K (eigen koepel/net, ped. beg.), U (univ., hogesch.), B (edrijven), P (rivé of openbare stichtingen)	
<b>3. Werd de nascholing (op schoolniveau) gevolgd door</b>	
• een onvolledige doelgroep?	
• de volledige doelgroep (kan 1 persoon zijn)?	
<b>4. Werd het initiatief tot nascholing genomen</b>	
• door u zelf?	
• op aanraden van schoolbeleid, CLB, anderen?	
• noodgedwongen (leerplannen, actualiteit ...)?	
• verplicht (directie, inrichtende macht ...)?	
<b>5. Wat gaf aanleiding tot de gevolgde nascholing?</b>	
• persoonlijke interesse	
• persoonlijke behoefte of noden	
• behoefte op school-/CLB-niveau (bv. implementatie vaardigheden taalonderwijs)	
• behoefte op basis van prioriteiten nascholingsplan	
<b>6. Vond de nascholing plaats tijdens de effectieve les-/werkuren?</b>	



<b>7. Betaalde u zelf</b>	
• inschrijvingsgelden?	
• vervoerskosten?	
<b>8. Hoeveel halve dagen nam deze nascholing in beslag?</b>	
<b>9. Bent u tevreden over de inhoud en didactische aanpak van de nascholing?</b> <i>Antwoord op een schaal van 1 (niet tevreden) tot 5 (zeer tevreden)</i>	
<b>10. Heeft u iets geleerd?</b> <i>Antwoord op een schaal van 1 (niets) tot 5 (zeer veel)</i> <i>Indien uw antwoord 'niets' (of 1), hoeven alle verdere vragen niet meer ingevuld</i>	
<b>11. Is het geleerde bruikbaar in de klas(werk)praktijk?</b> <i>Antwoord op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (zeer veel)</i> <i>Indien uw antwoord 'helemaal niet' (of 1), beantwoord alleen nog vraag 15</i>	
<b>12. Werd de inhoud van de nascholing verspreid?</b>	
via teamvergadering gericht naar de volledige doelgroep <i>(eventueel aangevuld met informeel overleg en doorgeven materiaal/verslagen)</i>	
via informeel overleg <i>(eventueel aangevuld met doorgeven van materiaal/verslagen)</i>	
via doorgeven van materiaal/verslagen	
geen verspreiding nodig <i>(is ja als je bv. als enige leraar aardrijkskunde de volledige doelgroep uitmaakt)</i>	
<b>13. Werd de nascholing</b>	
<b>niet (N), gedeeltelijk (G) of integraal (I) toegepast in de praktijk?</b>	
<b>a. indien G(edeeltelijk) of I(ntegraal), werd de toepassing ervan ondersteund?</b>	
via beleid	
via collega's	
via leermiddelen	
<b>b. indien N(iet), wat verhinderde de toepassing?</b>	
gemis aan ondersteuning van het beleid	
gemis aan medewerking van team, vakgroep	
andere	
<b>14. Werd de impact van de nascholing op uw praktijk geëvalueerd?</b>	
<b>15. Leidde de gevolgde nascholing tot een verhoging van de professionaliteit</b>	
van u zelf?	
van u zelf en de volledige doelgroep?	
<b>16. In welke mate heeft deze nascholing geleid tot kwaliteitsverbetering in de school, CLB- of klaspraktijk?</b> <i>Beoordeel op een schaal van (1 = verwaarloosbaar; 4 = waardevol).</i>	

### Enkele verduidelijkingen bij de vragenlijst

Het begrip 'doelgroep': de inspectie gaat uit van de doelen van de nascholing en in functie van die doelen zoekt men naar de doelgroep. Een doelgroep kan bijgevolg uit één persoon bestaan (bv. één taakleraar, leraar economie, aardrijkskunde, lichamelijke opvoeding, één bepaalde klasleraar in een leerjaar van het basisonderwijs ...). In functie van de multiplicatie is het belangrijk te weten of men met de voltallige groep nascholing volgde of enkel met een paar leden van de groep.

Vragen 1 tot 6: randvoorwaarden m.b.t. het type nascholing en de organisatie.

- Vragen 1 en 2: indeling in types en organisatie inclusief bijkomende informatie over de organisator (K, U, B, P).
- Vraag 3 is gelinkt aan vraag 12 over multiplicatie (zie begrip 'doelgroep').
- Vragen 4 en 5: initiatief en aanleiding hebben te maken met het al of niet bestaan van een nascholingsplan, i.c. keuze, planning en prioriteiten.
- Vraag 6 heeft onrechtstreekse invloed op de schoolorganisatie.

Vragen 7 en 8: budgettering en duur.

Vragen 9 tot 16: effectenmeting bij leraren.

- Vragen 9, 10 en 11 peilen enkel naar de perceptie van de betrokken leraar; hierbij werd een poging ondernomen om te onderzoeken in hoeverre tevredenheid samenhangt met het geleerde en de bruikbaarheid in de klas(werk)praktijk.
- Vraag 12: drie keer 'neen' op de eerste drie vragen betekent geen multiplicatie. De vierde vraag is nodig om doelgroepen bestaande uit slechts één persoon te lokaliseren en te relateren aan multiplicatie.
- Vraag 13 is een geclusterde vraag over implementatie en ondersteuning; hierbij worden, afhankelijk van het antwoord op de eerste vraag, bepaalde antwoordvelden uit de deelvragen 13a of 13b automatisch geblokkeerd.
- Vraag 14: Hier werd uitgegaan van de veronderstelling dat evaluatie positief correleert met effecten op het professioneel handelen.
- Vraag 15 is eveneens gelinkt aan vragen 3 en 12 over multiplicatie.
- Vraag 16 peilt naar het subjectieve totaalgevoel van de individuele leraar. De invuller wordt hier enigszins verplicht een standpunt in te nemen aangezien er slechts vier antwoordcategorieën voorzien werden.

# DEEL III

## BIJKOMENDE ONDERZOEKEN

# I BASISONDERWIJS: TEVREDENHEIDSONDERZOEK BIJ OUDERS

## 1 INLEIDING EN MOTIVERING

Bij schooldoorlichtingen peilt de inspectie naar de interne kwaliteitszorg binnen de scholen. Hierbij is het belangrijk dat ook de stem van de ouders - als gebruikers van het onderwijs - wordt gehoord. Zij kunnen eveneens een inbreng hebben bij het evalueren van de kwaliteit van opvoeding en onderwijs in de school van hun kind(eren).

Ook in het buitenland is het beleid in hoge mate geïnteresseerd in de mening van de ouders inzake de kwaliteit van de opvoeding en het onderwijs.

Bij de Nederlandse inspectie is een gesprek met de ouders een wezenlijk onderdeel van de procedure van een schooldoorlichting. Scholen krijgen ook ondersteunend materiaal voor ouderbevragingen aangereikt in het werkboek *'Samen School Maken'* (6). Hierin staan vragenlijsten om na te gaan hoe de ouders over de scholen denken en wat de mening is van leerkrachten over ouders.

In Schotland zorgde de inspectie voor een vragenlijst die kan dienen als tevredenheidsonderzoek voor de ouders en houden ze schoolpoortgesprekken om de mening van ouders te kennen.

Ook in Oostenrijk zien we gelijkaardige onderzoeken.

Het organiseren van een tevredenheidsonderzoek is één van de indicatoren die de kwaliteit aangeven van de externe communicatie op de Vlaamse scholen. Een ouderbevraging kan voor de scholen de start zijn van een kritisch onderzoek naar het functioneren van de school en naar de beeldvorming over de school.

Een beperkt aantal scholen organiseerde al op eigen initiatief een tevredenheidsonderzoek met een zelf ontworpen schoolspecifieke vragenlijst die nauw aansluit bij de eigen situatie. Andere scholen gebruikten hiervoor een instrument dat hen door de begeleiding werd aangereikt. Dit wijst erop dat in die scholen een proces van zelfevaluatie op gang is gekomen. De meeste scholen waren echter nog niet zo ver. Daarom wilde de inspectie hen ondersteunen door hen een model van bevraging te presenteren.

Binnen de inspectie basisonderwijs kreeg een werkgroep de opdracht om een enquête te ontwerpen om de ouders te bevragen.

## 2 DE VRAGENLIJST

De vragenlijst (7) heeft overwegend betrekking op de factoren binnen de schoolwerking die de ouders het sterkst aanspreken. Zo zijn er vragen over wat de kinderen leren, over het welbevinden, over het huiswerk, over de zorgbreedte, over het leiderschap, over de veiligheid en de hygiëne op school, over de schoolafspraken, over de oudervereniging, over de participatieraad/schoolraad ...

Het is uiteraard niet mogelijk om binnen het bestek van dit onderzoek 'diepgaand' te peilen naar de algehele schoolwerking. Het tevredenheidsonderzoek heeft niet de pretentie om wetenschappelijk te zijn. Het wil enkel een signaal geven aan de scholen en hen domeinen aanreiken om hun werking te optimaliseren.

### • Uitgangspunten van de werkgroep

- De vragenlijst sluit zoveel mogelijk aan bij het analysekader voor de schooldoorlichting.
- Er worden zoveel mogelijk ouders bevestigd.
- De enquête is beperkt.

(6) Samen School Maken. Vragenlijsten School en Ouders Primair Onderwijs, 1997, Amersfoort.

(7) Zie bijlage op pagina 82 e.v.

- De vragen zijn duidelijk interpreteerbaar.
- De verwerking van de gegevens brengt geen extra planlast mee voor de directeur en zijn team.
- De gegevens worden teruggekoppeld naar de school.

Tijdens het eerste trimester van het schooljaar 2001-2002 kregen een 100-tal ouders uit verschillende socio-economische milieus inzage in de conceptvisie van de vragenlijst om na te gaan of de vragen voldoende concreet waren en eenduidig interpreteerbaar. Dit resulteerde na bijsturing en verfijning in vragenlijsten (afzonderlijk voor gewoon en buitengewoon basisonderwijs).

### 3 PROCEDURE VOOR AFNAME

De vragenlijst werd, samen met een verzamelstaat voor het verwerken van de gegevens, op de infosessies van september 2001 aan de directies voorgesteld en bezorgd. De scholen werden verzocht om aan de oudervereniging of de participatieraad/schoolraad te vragen of zij met het afnemen van de enquête akkoord gingen en of zij bereid waren om hun medewerking te verlenen bij het verwerken van de gegevens.

De inspectie organiseerde het tevredenheidsonderzoek in die scholen die na de kerstvakantie in het schooljaar 2001-2002 werden doorgelicht en die zelf tijdens de voorbije twee schooljaren nog geen bevraging hadden opgezet. De overige scholen werden eveneens daartoe uitgenodigd maar zij konden dit ook uitstellen tot een geschikter moment.

#### • Verloop van de procedure

- Bij het voorbereidende gesprek van een schooldoorlichting of bij de start ervan ontvangt een lid van de oudervereniging of van de participatieraad/schoolraad nadere informatie over het doel en de procedure van de bevraging.
- De school maakt zelf het nodige aantal exemplaren aan of bestelt ze op het inspectiesecretariaat bij het departement Onderwijs. Voor scholen met allochtone leerlingen is er ook een Arabische en Turkse versie beschikbaar.
- Elke leerling (ook broers/zussen) krijgt één exemplaar in een enveloppe mee naar huis; op de enveloppe staat geen enkele aanduiding die verwijst naar de identiteit van de leerling.
- Op de laatste dag van de schoolfase van de doorlichting verzamelt de school anoniem de door de ouders ingevulde vragenlijsten en bezorgt ze aan de vertegenwoordiger(s) van oudervereniging of participatieraad/schoolraad.
- De bovenvermelde vertegenwoordigers verwerken de gegevens van de formulieren, centraliseren ze op een verzamelstaat en bezorgen die (via de schooldirecteur) aan de inspecteur-verslaggever.
- Het doorlichtingsteam verwerkt de relevante gegevens in het doorlichtingsverslag.

#### • Afspraken

- De bevraging gebeurt niet wanneer de oudervereniging of participatieraad/schoolraad niet wil of kan meewerken, dit om onnodige planlast te vermijden. Het inspectieteam vermeldt dan kort in het verslag waarom er geen ouderbevraging was.
- De conclusies van de bevraging worden in het verslag opgenomen maar zijn niet van invloed op het uiteindelijke advies van de schooldoorlichting. De inspectie neemt de aspecten die sterk negatief uitvallen in het verslag op als aandachtspunten maar niet als 'tekorten'.
- Scholen die een eigen bevragingsinstrument gebruiken, moeten geen verzamelstaat insturen. Zij informeren bij een doorlichting het inspectieteam over de conclusies van hun eigen bevraging.

## 4 ENKELE CIJFERGEGEVENS

In de periode januari-juni 2002 werden in Vlaanderen 231 scholen doorgelicht.

Hiervan organiseerden er 215 of ruim 93 % een tevredenheidsonderzoek bij de ouders. 155 scholen gebruikten hierbij ongewijzigd het instrument dat de inspectie hen aanreikte. 18 scholen wijzigden het enquêteformulier door er vragen uit weg te laten en/of aan toe te voegen. Er waren ook nog 15 scholen die een zelf ontworpen vragenlijst gebruikten.

De 16 scholen die geen ouderbevraging hielden gaven hiervoor diverse redenen aan. Vaak was er in die scholen geen oudervereniging of kregen zij geen/weinig medewerking van de participatieraad/schoolraad.

Organisatie ouderbevraging	Limb.	Antw.	O. Vl.	W. Vl.	Brab.	Totaal
Aantal doorgelichte scholen vanaf januari 2002	36	63	51	49	32	231
Ouderbevraging met instrument van de inspectie	24	50	43	38	27	182
Ouderbevraging met eigen instrument	5	3	3	3	1	15
Ouderbevraging met gewijzigd inspectie-instrument	1	7	3	6	1	18
Scholen die geen ouderbevraging organiseerden	6	3	2	2	3	16
Aantal uitgedeelde formulieren	4928	7312	6174	11013	5720	35147
Aantal ontvangen verwerkbare formulieren	4189	6779	5238	9263	4689	30158

In de 215 scholen die wel een tevredenheidsonderzoek organiseerden kregen 35 147 leerlingen een formulier mee naar huis. Na aftrek van de niet-verwerkbare en niet terug ontvangen vragenlijsten, bleven 30 158 vragenlijsten over die voor verwerking in aanmerking kwamen. Dit is ruim 85 %. We mogen er derhalve van uitgaan dat de antwoorden representatief zijn voor de perceptie die Vlaamse ouders hebben over de opvoeding en het onderwijs in de scholen van hun kinderen.

Voor het verwerken van de gegevens spraken de leden van de werkgroep af dat een item pas in aanmerking komt voor het formuleren van de besluiten wanneer het in 70 % van de verwerkte scholen door de ouders in positieve of negatieve zin werd aangeduid.

## 5 BEVINDINGEN

Door de publicatie van deze cijfergegevens in Onderwijsspiegel kunnen de bevroegde scholen de schoolleiden resultaten kaderen binnen Vlaanderen. De werkgroep vindt feedback naar de betrokken scholen heel belangrijk. Het is immers de bedoeling dat zij deze gegevens gebruiken om binnen de school het proces van interne kwaliteitszorg verder te zetten of te verbeteren.

Items die in ongeveer 70 % van de scholen van de ouders een uitgesproken positieve of negatieve beoordeling kregen:

Opmerkelijke scores (8)	Limburg	Oost-Vlaanderen	West-Vlaanderen	Antwerpen	Vlaams-Brabant
Positief	1 - 7 - 13 - 15	1 - 7 - 13 - 15	1 - 7 - 13 - 15	1 - 7 - 13 - 15	1 - 13 - 15
Negatief	9 - 10 - 17 - 21	9 - 17 - 21	9 - 10 - 17 - 21	9 - 10 - 17 - 21	4 - 17 - 21

(8) De nummering verwijst naar de items van de vragenlijst 1 A in bijlage (cf. p. 82 e.v.).

Een eerste opmerkelijke vaststelling is dat de reacties van de ouders in de respectieve provincies een grote overeenkomst vertonen. Bovendien valt de quasi unanimiteit op voor wat betreft de positief scorende items. In alle provincies (behalve Vlaams-Brabant) behaalden de items 1 – 7 – 13 en 15 de meest positieve scores.

Hieruit leiden wij af dat:

- de meeste ouders hun tevredenheid uiten over wat hun kind op school leert (item 1);
- de kinderen goed de afspraken kennen die het schoolleven regelen (item 7);
- de school vrij goed met de ouders (over algemene zaken) communiceert (item 13);
- de ouders zich welkom voelen wanneer zij op school komen (item 15).

Ook inzake de min of meer negatief scorende items (9 – 10 – 17 – 21) zijn grote overeenkomsten tussen de provincies. De meeste ouders zijn minder tevreden over:

- de informatie die zij van de school krijgen over (de ontwikkeling van) hun kind (item 9);
- hun betrokkenheid bij het overleg over hun kind (item 10);
- de informatie die wordt verstrekt over de werking van het oudercomité (item 17);
- de (verkeers)veiligheid in de schoolomgeving (item 21).

## 6 NUANCERING

Uiteraard is het zo dat bij het trekken van conclusies uit deze enquête enige voorzichtigheid is geboden. Het is niet wenselijk - zonder aanvullend onderzoek - beslissingen te nemen op basis van de uitkomsten van de vragenlijst. Daarom is het aangewezen om bij bepaalde uitspraken dieper te peilen naar de motieven.

Bij het zoeken naar een verklaring voor de antwoorden moeten wij er rekening mee houden dat zij vaak de weerspiegeling zijn van de emotioneel gekleurde perceptie van de ouders. De beoordeling van de verkeersveiligheid aan de schoolpoort is hiervan een pertinent voorbeeld. Ouders percipiëren de verkeerschaos op de spitsmomenten bij het begin- of einduur van de school als verkeersonveilig. Nochtans stellen verkeersdeskundigen dat precies die chaos tot gevolg heeft dat iedereen zich zeer voorzichtig en oplettend in het verkeer beweegt. En ... houden de ouders er rekening mee dat zijzelf soms de oorzaak zijn van deze turbulentie? Daarnaast stellen wij vast dat de inspectie in haar verslaglegging van een schooldoorlichting niet zo vaak aanstipt dat de scholen verkeersonveilig zijn.

Soms zijn ook de schoolgrootte en de sociaal-economische situatie van de instroom voor ouders een belangrijke factor om bepaalde aspecten van het schoolleven goed of minder goed te vinden. De verkregen gegevens zijn zeer school- en contextgebonden en kunnen dus moeilijk veralgemeend worden voor de gehele provinciale/Vlaamse populatie.

Daarom zijn de resultaten van de enquête bij uitstek geschikt om hierover tussen het team en de ouders gesprekken te voeren. Pas daarna kan men, indien gewenst, de schoolwerking bijsturen.

Het kan verhelderend zijn indien het schoolteam ook eens de vragenlijst voor de ouders zelf invult, waardoor het beeld dat de school van zichzelf heeft, kan getoetst worden aan de perceptie van de ouders.

## 7 TOT SLOT

Samenvattend mogen we stellen dat volgens het onderzoek de meeste ouders tevreden zijn over het onderwijs en de opvoeding van hun kinderen.

Deze conclusie wordt bevestigd in het OBPWO 00.05- rapport (9). Prof. Verhoeven publiceert hierin zijn bevindingen over de mate waarin de ouders tevreden zijn over de school van hun kind. Voor de items die te lateren zijn aan de items van ons onderzoek, komt deze studie tot vrijwel identieke bevindingen.

Dat de maatschappij in het algemeen tevreden mag zijn met het onderwijs in Vlaanderen blijkt eveneens uit de resultaten van het Pisa-onderzoek (bron OESO en RUG) dat een internationaal vergelijkbaar beeld geeft van de leesvaardigheid en van de wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid van de 15-jarige Vlaamse jongeren. De leesvaardigheid van de Vlaamse kinderen komt op de derde plaats. Enkel Finland en Canada doen beter. Inzake wiskundige geletterdheid is er geen enkel Europees land dat beter doet (10).

Dat deze vaststellingen slaan op 15-jarigen doet niets af aan de verdiensten van het basisonderwijs. Integendeel, hier wordt de 'basis' gelegd voor de verdere schoolloopbaan. De leerkrachten van het basisonderwijs mogen dan ook terecht fier zijn op de door hen bereikte resultaten.

Het instrumentarium en de procedures van dit tevredenheidsonderzoek zullen, na een evaluatie in de loop van het schooljaar 2002-2003, worden bijgestuurd en verfijnd. Het zou goed zijn dat scholen, in het kader van zelfevaluatie, om de drie schooljaren op eigen initiatief een tevredenheidsonderzoek organiseren.

De inspectie staat erop de ouders te danken die de vragenlijst hebben beantwoord. Tegelijk gaat een woord van dank naar vertegenwoordigers van oudercomités en participatieraden/schoolraden voor hun hulp bij de verwerking van de vragenlijsten. Zonder hun medewerking was zo een grootschalige ouderbevraging niet mogelijk geweest.

## II BASISONDERWIJS: HOE SCHOLEN DE DOORLICHTING HEBBEN ERVAREN

Tijdens het schooljaar 2001-2002 liep een proefproject waarbij schoolteams hun mening gaven over bepaalde aspecten van de schooldoorlichting. De respons van de scholen was zeer groot. In deze bijdrage vindt u de opzet van deze bevraging, de resultaten ervan alsook enkele besluiten en beschouwingen.

### 1 OPZET EN CONCEPT VAN DE BEVRAGING

#### 1.1 Doelen

Als lerende organisatie evalueert de inspectie permanent haar werking. Informatie van scholen over inhoud en procedures van de doorlichting en hoe zij die hebben ervaren, levert waardevolle gegevens om de kwaliteit van het inspectiewerk te optimaliseren. De beste garantie om betrouwbare gegevens te verkrijgen is het werken met een gestandaardiseerde procedure.

De inspectie wil tevens een officieel kanaal creëren dat scholen kunnen gebruiken om ervaringen, bedenkingen en suggesties gestructureerd door te geven, met de garantie dat die zullen worden verwerkt. Zo vermijdt de inspectie enerzijds dat informatie niet tot bij de juiste instanties komt en anderzijds dat er in scholen frustratie ontstaat omdat zij met hun opmerkingen nergens terecht kunnen.

(9) 'Ouders over Scholen – Verwachtingen en participatiebehoeften' een onderzoek door Prof. Dr. J. C. Verhoeven e.a. van het Departement Sociologie (Centrum voor Onderwijssociologie) van de Katholieke Universiteit Leuven

(10) Zie 'VRIND 2001 hoofdstuk 8.4 pag. 181' (Vlaamse Regionale Indicatoren), Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Departement Algemene Zaken en Financiën.



## 1.2 Concept van de vragenlijst

De vragenlijst (11) is hoofdzakelijk een gesloten bevraging. Het schoolteam duidt haar oordeel aan op een vierpuntenschaal.

Per onderdeel is er een open vraag met ruimte voor uitgeschreven commentaar. Indien het schoolteam het evenwel noodzakelijk vindt bepaalde items uitgebreider toe te lichten, kan dit als bijlage. Zo krijgen scholen voldoende kansen om hun mening weer te geven.

## 1.3 Toetsing van de vragenlijst

De uitwerking van de vragenlijst is gebeurd na studie van soortgelijke bevragingen uit Nederland, Engeland en Noord-Ierland. Een ontwerp van de vragenlijst is voorgelegd aan professoren van drie universitaire instellingen. Met hun commentaren is terdege rekening gehouden. Tevens zijn de suggesties en opmerkingen van inspectiediensten uit Nederland en Noord-Ierland in het ontwerp verwerkt, o.a. voor wat de formulering en de zinvolheid van bepaalde items betreft.

## 1.4 Communicatie van de opzet aan de scholen

Tijdens de informatiesessies voor de scholen die begin schooljaar 2001-2002 zijn georganiseerd, kregen de directeurs een overzicht van de doelen en van het concept van de bevraging. Elke directeur ontving het formulier.

## 1.5 Procedure

Scholen ontvangen tijdens het voorbereidende gesprek een formulier dat uit twee delen (A en B) bestaat. Vragenlijst A vullen de scholen in tijdens de periode tussen de schooldoorlichting en het toelichtende gesprek bij het verslag. De directeur stuurt het op naar de inspecteur-verslaggever voor het ontwerpverslag op de school is aangekomen. Vragenlijst B komt aan de orde na het toelichtende gesprek. De school stuurt het door naar de inspecteur-verslaggever nadat ze het definitieve doorlichtingsverslag heeft ontvangen. Met deze procedure wil de inspectie vermijden dat er interferentie ontstaat tussen de inhoud van het schooldoorlichtingsrapport en de mening van het schoolteam over de schooldoorlichting.

De inspectie vraagt aan het schoolteam om in gezamenlijk overleg de vragenlijsten in te vullen. Het is de bedoeling dat de antwoorden het oordeel van het hele team weerspiegelen. Zo voorkomt de inspectie dat enkelingen, bepaalde deelgroepen of alleen de directeur de antwoorden bepalen. Aangezien de schooldoorlichting zich op schoolniveau afspeelt, dient deze ook op schoolniveau te worden geëvalueerd.

## 1.6 Vrijwilligheid – planlast

De inspectie vindt het opportuun om deze vragenlijst op basis van vrijwilligheid te laten invullen. Decretaal is er geen enkele basis om scholen hiertoe te verplichten.

De vragenlijst is bewust beperkt gehouden om de planlast te voorkomen. Ook de taakbelasting voor leerkrachten is er niet door verhoogd omdat scholen uitdrukkelijk is gevraagd geen individuele enquêtes te hou-

(11) Zie vragenlijst op pagina 86 e.v.

den. Bovendien is gesuggereerd om deze bevraging gezamenlijk in te vullen op een personeelsvergadering, zodat extra vergaderingen worden vermeden.

## 1.7 Verwerking

De ingevulde formulieren zijn voorwerp van overleg binnen het doorlichtingsteam.

Alle formulieren zijn verzameld op provinciaal niveau en verwerkt in overzichtstabellen. De opmerkingen uit de open rubrieken zijn telkens opgelijst. Deze gegevens kwamen geregeld aan de orde op provinciale dienstvergaderingen.

## 2 BESPREKING VAN DE RESULTATEN PER DEELRUBRIEK

### 2.1 De voorbereiding van de doorlichting van de school

#### *Acties naar aanleiding van de schooldoorlichting*

- Motivering

Hoewel deze vraag stricto sensu niet tegemoetkomt aan de initiële doelen van dit instrument, heeft de inspectie er toch voor gekozen om hierover gegevens op te vragen.

- Bespreking van de resultaten

Een statistische verwerking van deze open rubriek is niet mogelijk. De manier waarop de schoolteams deze rubriek invullen, laat niet toe om veel algemene conclusies te trekken. Tijdens één of meer personeelsvergaderingen is de voorbereiding van de schooldoorlichting in heel wat scholen aan de orde geweest. In mindere mate komt het informele kanaal van contacten met scholen die al een doorlichting meemaakten aan bod. Tevens blijkt dat een aantal scholen een eigen informatiemap over de doorlichtingen hebben samengesteld. Wel valt op dat het gebruik van de map *'Schooldoorlichtingen in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs'* en ondersteuning vanuit de pedagogische begeleidingsdiensten als voornaamste acties naar voren komen.

#### *De map 'Schooldoorlichtingen in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs'.*

- Motivering

De inspectie basisonderwijs stelt een map met nuttige informatie over de schooldoorlichting ter beschikking van de schoolteams. Hierin vinden ze o.a. de doelen, het analysekader, de procedure ...

De eerste vier vragen peilen naar de mate waarin de map duidelijkheid verschaft over doelen, opvattingen, activiteiten en het verslag van de doorlichting. Zo wil de inspectie nagaan in hoeverre de map beantwoordt aan verwachtingen en behoeften van schoolteams. Rekening houdend met deze gegevens kan deze zo nodig worden bijgestuurd.

De laatste vraag peilt in hoeverre de map aanzet heeft gegeven om zelfevaluatie - weliswaar op basis van het analysekader van de inspectie - op te zetten.

- Cijfergegevens (12)

De map 'Schooldorlichtingen in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs' ...	Helemaal akkoord	Eerder akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
verduidelijkt voldoende de bedoeling van een schooldorlichting.	66,6	32,0	1,4	0
geeft een duidelijk beeld van de opvattingen waarmee de inspectie naar de school kijkt.	55,2	39,6	5,2	0
geeft een duidelijk beeld van welke activiteiten er tijdens de schooldorlichting zullen plaatsvinden.	66,7	31,0	1,7	0,6
geeft duidelijk aan wat de school kan verwachten van het verslag van de schooldorlichting.	47,5	42,8	8,7	1,0
heeft een aanzet gegeven om de schoolwerking intern te bevragen en te onderzoeken met de kwaliteitseisen van de schooldorlichting.	41,5	39,1	16,0	3,4

- Bespreking van de resultaten

De antwoorden op de eerste drie vragen geven aan dat de map tegemoetkomt aan de initiële doelen. Van de respondenten gaat 95 tot 98 % 'eerder' tot 'helemaal akkoord' met de stellingen. Voor vraag één en drie gaat zelfs tweederde 'helemaal akkoord'.

Ongeveer tien procent van de schoolteams gaat evenwel 'eerder' of 'helemaal niet akkoord' met de stelling dat de map duidelijk aangeeft wat de school kan verwachten van het verslag van de schooldorlichting. In de positieve antwoordcategorieën gaat iets minder dan de helft helemaal akkoord met de stelling.

Iets meer dan 40 % is het helemaal eens met de stelling dat de map een aanzet heeft gegeven om de interne evaluatie te beoordelen. Daarentegen duidt 20 % aan dat de map weinig tot geen aanzet gaf.

## 2.2 De schooldorlichting

### *Algemene ervaringen over de schooldorlichting*

- Motivering

Het eerste item is een open vraag die scholen voldoende kansen geeft hun algemene indrukken neer te schrijven. Dit verhoogt het risico tot het ontvangen van minder eenduidige informatie. Toch vindt de inspectie het belangrijk deze vraag vooraan te plaatsen. Deze kan het betrokken inspectieteam immers vrij accurate - weliswaar vooral contextgebonden - informatie verstrekken over de manier waarop het schoolteam de schooldorlichting heeft ervaren.

(12) Deze tabellen vermelden de procentuele waarde.

- Bespreking van de resultaten

Uit de antwoorden zijn geen algemene conclusies te trekken. Scholen geven wel overwegend het signaal dat de doorlichting al bij al meevalt. Het is voor hen weliswaar een vrij stresserende periode, maar ze wordt doorgaans als positief en haalbaar beoordeeld. Negatieve opmerkingen komen veeleer zelden voor. Ze hebben vaak te maken met particuliere situaties of voorvallen tijdens de schoolfase. De antwoorden bieden interessante informatie voor het betrokken doorlichtingsteam, maar zijn niet bruikbaar voor bespreking van de doorlichting op macroniveau.

### **Observaties, documentenanalyse en gesprekken**

- Motivering

Tijdens de schoolfase zijn het nakijken van documenten, de lesobservaties en de gesprekken met de leerkrachten de kern van de activiteiten van het inspectieteam.

De bevraging over de observaties en het nakijken van documenten wordt in het bevragingsdocument expliciet gerelateerd aan informatie die vooraf is ontvangen. Dit is een bewuste keuze omdat deze observaties en documentanalyse voor de betrokken personeelsleden niet altijd duidelijk te plaatsen zijn. Veelal gebeuren die tijdens het bezoek van de inspecteur aan de klas en kan de leerkracht in kwestie niet altijd uitmaken welke activiteit de inspecteur uitvoert. Een globaal beeld heeft de leerkracht uiteraard wel.

Voor de gesprekken daarentegen ligt dit anders. Hier weet de bevragee zeer precies wat de inspecteur uitvoert en wat aan de orde is. De bevraging focust op drie aspecten: diepgang, constructieve sfeer en oog voor relevante aspecten.

- Cijfergegevens

	Helemaal akkoord	Eerder akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
<b>4</b> De <i>observaties</i> gebeurden in overeenstemming met de vooraf ontvangen informatie (informatiemap, voorbereidingsgesprek).	80,0	19,4	0,6	0
Het <i>nakijken van documenten</i> gebeurde in overeenstemming met de vooraf ontvangen informatie (informatiemap, voorbereidingsgesprek).	82,3	17,1	0,6	0
De <i>gesprekken</i> gebeurden met voldoende diepgang.	79,0	19,3	1,3	0,4
De <i>gesprekken</i> gebeurden op een constructieve wijze.	70,6	25,8	3,3	0,3
De <i>gesprekken</i> gebeurden met het oog op relevante aspecten van onze schoolwerking.	73,8	23,4	2,8	0

- Bespreking van de resultaten

Opvallend zijn de hoge scores in de categorie 'helemaal akkoord'. In drie gevallen liggen deze rond de 80 % (*observaties, nakijken van documenten en de diepgang van de gesprekken*). Ook met de stellingen omtrent de constructieve wijze en omtrent *relevante aspecten van de schoolwerking* is méér dan 70 % het helemaal eens.

Scholen vinden dus het optreden van het inspectieteam volledig in overeenstemming met wat vooraf is meegedeeld en het schoolteam heeft de gesprekken op een positieve manier ervaren.

#### **Kansen om schoolvisie en persoonlijke werking toe te lichten**

- Motivering

Het is de bedoeling dat elk teamlid voldoende kansen krijgt om enerzijds de schoolvisie, -prioriteiten en -werking voor te stellen en toe te lichten, en anderzijds de persoonlijke werking in te brengen. Gezien dit een belangrijk aspect is binnen de doorlichting focussen twee aparte rubrieken hierop.

- Cijfergegevens

		Helemaal akkoord	Eerder akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
<b>5</b>	<i>De teamleden kregen voldoende kansen om de schoolvisie, -prioriteiten en -werking voor te stellen en toe te lichten.</i>	68,8	27,8	2,8	0,6
<b>6</b>	<i>De teamleden kregen voldoende kansen om de persoonlijke werking toe te lichten.</i>	64,6	31	3,5	0,9

- Bespreking van de resultaten

De rubrieken 5 en 6 vertonen een vrij gelijk beeld. Ongeveer tweederde van de scholen vindt dat de teamleden *voldoende kansen kregen om zowel de school-, als de persoonlijke werking toe te lichten*. Hiermee is een belangrijk aspect van de doorlichting volgens de schoolteams gerealiseerd.

#### **Suggesties voor verbetering of aanpassing van de schoolfase**

- Motivering

Deze rubriek geeft scholen de kans om vanuit hun ervaringen suggesties voor verbetering of aanpassing van de schoolfase aan te brengen.

- Bespreking van de resultaten

Nogal wat scholen blijken problemen te hebben met het principe van de gedifferentieerde aanpak waarbij een deel van de leerkrachten uitgebreid aan bod komt en de andere alleen voor deelaspecten. Bepaalde schoolteams blijven verwachten dat het inspectieteam elke leerkracht in gelijke mate benadert.

Sommige scholen en leerkrachten verwachten meer feedback en tips vanwege de inspectieleden na een observatie en tijdens een gesprek. Ze pleiten voor al of niet uitgebreide lesbesprekingen.

## **2.3 Visie van de directeur op de schooldoorlichting**

Gezien de directeur tijdens de doorlichting een coördinerende en begeleidende taak heeft, is het logisch dat hij/zij expliciet zijn/haar ervaringen kan verwoorden.

**Basisgegevens voor de schooldoorlichting**

- Motivering

Voor de schooldoorlichting ontvangt de directeur een bundel 'Basisgegevens voor de schooldoorlichting' met het verzoek dit in te vullen. Krijgen de directeurs hiervoor voldoende tijd? Bovendien is het interessant te peilen of de gevraagde inspanning haalbaar is.

- Cijfergegevens

8

Voor het invullen van de bundel 'basisgegevens voor een schooldoorlichting' ...	Helemaal akkoord	Eerder akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
wordt er voldoende tijd gegeven.	83,8	13,4	2,5	0,3
is de inspanning van de school om de gevraagde informatie en documentatie te verstrekken aanvaardbaar.	76,0	22,4	1,6	0

- Bespreking van de resultaten

Respectievelijk ongeveer 84 % en 76 % van de directeurs vinden dat zij over *voldoende tijd* beschikken om de basisgegevens vóór de schooldoorlichting in te vullen en ervaren de *inspanning* hiervoor als aanvaardbaar. De respondenten zien de taakbelasting van dit onderdeel dus niet als problematisch.

**Het voorbereidende gesprek van de directeur met de inspecteur**

- Motivering

Als voorbereiding op de doorlichting organiseert elke inspecteur-verslaggever een gesprek met de directeur. Drie doelen zijn hierbij aan de orde. Vooreerst verduidelijkt hij de praktische organisatie van de schooldoorlichting en maakt concrete afspraken. Vervolgens krijgt de directeur de kans om vragen te stellen, zowel over inhouden, over procedures als over de praktische organisatie van de doorlichting. Ten slotte is er een bevraging door de inspectie over de context en de input van de school. Deze gebeurt doelbewust vooraf om het inspectieteam relevante informatie te bezorgen waaraan het proces en de output kunnen worden gerelateerd. Gezien het belang van dit gesprek voor beide partijen is het nodig na te gaan in hoeverre de drie basisdoelen van het voorbereidende gesprek zijn gerealiseerd.

- Cijfergegevens

9

Tijdens het voorbereidende gesprek van de directeur met de inspecteur ...	Helemaal akkoord	Eerder akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
wordt de praktische organisatie van de doorlichting voldoende duidelijk gemaakt.	96,0	4,0	0	0
is er voldoende gelegenheid om te vragen wat niet duidelijk is.	93,8	5,6	0,6	0
is er voldoende ruimte om de eigenheid (context en input) van de school te verduidelijken.	81,0	17,5	1,5	0

- Bespreking van de resultaten

Voor 96 % van de directeurs is de praktische organisatie voldoende duidelijk en 94 % kreeg voldoende gelegenheid om vragen te stellen. Tevens meent 81 % van de bevroagden dat er voldoende ruimte is om de eigenheid van de school te verduidelijken.

Volgens de directeurs worden de beoogde doelen van het voorbereidende gesprek dus in sterke mate gerealiseerd.

#### ***De werkdruk/taakbelasting van de directeur tijdens de schoolfase is aanvaardbaar***

- Motivering

De directeur is tijdens de doorlichting het aanspreekpunt van het inspectieteam. Dit brengt werkdruk met zich mee. Het is belangrijk na te gaan in welke mate zij dit gegeven als een werkdruk ervaren.

- Cijfergegevens

10

	Helemaal akkoord	Eerder akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
<i>De werkdruk/taakbelasting voor de directeur tijdens de schoolfase is aanvaardbaar.</i>	60,0	36,3	3,4	0,3

- Bespreking van de resultaten

Van de directeurs beoordeelt 60 % de *werkdruk/taakbelasting* die op hen afkomt als aanvaardbaar. Hoewel nog net iets meer dan eenderde van de directeurs het houdt bij 'eerder akkoord', ervaren de respondenten de *werkdruk/taakbelasting* niet meteen als een probleem.

Dit valt eveneens af te leiden uit de opmerkingen en suggesties. Directeurs verwijzen hierbij vaak naar het ontbreken van administratieve ondersteuning. Enkelens daarentegen formuleren negatieve opmerkingen over hun *taakbelasting* in het algemeen en stellen dat die door de doorlichting nog wordt vergroot.

## **2.4 Het verslag en de voorstelling van het verslag**

### ***Tijdig bezorgen van het verslag***

- Motivering

De scholen ontvangen vooraf het ontwerpverslag. Zo kunnen zij er kennis van nemen, eventuele vragen of bemerkingen formuleren en de toelichting van het verslag voorbereiden. Binnen de inspectie is afgesproken om die procedure systematisch aan te houden omdat dit de kwaliteit van het gesprek ten goede komt.

- Cijfergegevens

1

	ja	neen
Het ontwerpverslag is tijdig voor de bespreking ervan bezorgd.	97,3	2,7

- Bespreking van de resultaten

In 97 % van de scholen kwam het ontwerpverslag tijdig aan.

#### **Taal van het verslag**

- Motivering

Het is de zorg van de inspectie de verslagen in een eenvoudige, duidelijke en heldere taal te schrijven. Deze vraag onderzoekt hoe schoolteams deze taal ervaren.

- Cijfergegevens

	Helemaal akkoord	Eerder akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
<b>2</b> <i>Het verslag is in een duidelijke en heldere taal geschreven.</i>	65,6	26,7	7,7	0

- Bespreking van de resultaten

Twee derde van de schoolteams vindt ten volle dat het verslag in een duidelijke en heldere taal is geschreven. Acht procent gaat 'eerder niet akkoord'. Hoewel de teneur overwegend positief is, signaleert de negatieve score, gecombineerd met de nuancering in de positieve categorie 'eerder akkoord' wellicht een belangrijke boodschap.

#### **Toelichting van het verslag**

- Motivering

Tijdens het zogenaamde verifiëringsgesprek licht het inspectieteam het verslag toe. Hierop zijn afgevaardigden van het schoolbestuur, de directie en in bepaalde gevallen nog andere teamleden aanwezig. De belangrijkste doelstelling van het verifiëringsgesprek is het verslag toelichten. Gezien het verslag op schoolniveau is geschreven, is het belangrijk dat het inspectieteam bepaalde vaststellingen en conclusies verder toelicht en nader duidt. Dit gesprek heeft bijgevolg een belangrijke betekenis voor de schooldoorlichtingsprocedure.

- Cijfergegevens

	Helemaal akkoord	Eerder akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
<b>3</b> <i>Tijdens het verifiëringsgesprek werd het verslag voldoende toegelicht.</i>	89,2	9,0	1,8	0

- Bespreking van de resultaten

Van de directies stelt 89 % dat zij tijdens het verifiëringsgesprek voldoende toelichting krijgen bij het verslag. Het valt op dat directies regelmatig hun waardering uiten in de rubriek 'suggesties/ opmerkingen'.



**De inhoud van het verslag**

- Motivering

Het verslag is het document dat het advies van het doorlichtingsteam voorstelt en onderbouwt. Het is belangrijk om na te gaan of scholen zich hierin herkennen en of zij vinden dat het oordeel duidelijk is geformuleerd. De conclusies moeten goed onderbouwd zijn opdat het schoolteam ze aanvaardt. Ten slotte is het interessant om te peilen in hoeverre de sterke én zwakke punten voor de school duidelijk zijn.

- Cijfergegevens

	Het verslag geeft ...	Helemaal akkoord	Eerder akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
<b>4</b>	een herkenbaar beeld van de schoolwerking.	72,3	23,2	3,8	0,7
	een duidelijk oordeel over de schoolwerking.	68,8	28,4	2,8	0
	een goede onderbouwing van de conclusies.	74,5	21,7	3,8	0
	een duidelijk beeld van de sterke kanten van de schoolwerking.	71,4	21,4	5,8	1,4
	een duidelijk beeld van de knelpunten van de schoolwerking.	71,0	25,2	3,5	0,3

- Bespreking van de resultaten

Over de *inhoudelijke aspecten van het verslag* gaan voor elk item ongeveer 69 % tot 75 % van de schoolteams helemaal akkoord met de stellingen. Alleen op de vraag of het verslag een duidelijk beeld geeft van de sterke kanten van de schoolwerking is er een lichte verhoging van de negatieve categorieën ten opzichte van de andere.

**De aanbevelingen**

- Motivering

In elk verslag staat een aantal aanbevelingen om de werking van de school te optimaliseren. Ze zijn niet afdwingbaar, maar geven suggesties aan de scholen en zijn vooral vanuit een ontwikkelingsgericht perspectief geschreven. In deze rubriek peilt het instrument naar de duidelijkheid, de haalbaarheid van de aanbevelingen en naar de mate waarin deze de school aanzetten tot verdere ontwikkeling.

- Cijfergegevens

	Het verslag bevat aanbevelingen die ...	Helemaal akkoord	Eerder akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
<b>5</b>	duidelijk zijn voor het team.	69,5	26,3	4,2	0
	voor de school als haalbaar worden gezien.	62,2	35,8	2,0	0
	de school aanzetten tot verdere ontwikkeling.	86,9	11,7	1,4	0

- Bespreking van de resultaten

Over de *aanbevelingen uit het verslag* is er een positief beeld. Het zet voor 87 % van de respondenten de school aan tot verdere ontwikkeling. 70 % van de scholen vindt de aanbevelingen duidelijk en 62 % ervaart ze als haalbaar.

Enkele scholen stellen in de opmerkingen en suggesties dat tekorten of aanbevelingen concreter tot bepaalde personen, niveaus, graden of klassen mogen worden gericht. Sommigen menen zelfs dat de naam dient vermeld van leerkrachten die ondermaats presteren.

## 2.5 Bij een advies 'gunstig voor het schooljaar...'

- Motivering

Een school die een gunstig advies voor een beperkte periode krijgt, weet dat er een opvolgingscontrole komt. Hierin zal de inspectie nagaan of de tekorten voldoende zijn weggewerkt. Gezien de ernstige repercussies van dergelijke controle, is het belangrijk dat de tekorten duidelijk zijn omschreven. Daarnaast is het interessant na te gaan in hoeverre scholen het haalbaar vinden om de geformuleerde tekorten binnen een bepaalde periode weg te werken.

- Cijfergegevens

	Helemaal akkoord	Eerder akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
6 De tekorten zijn duidelijk omschreven.	63,0	30,5	6,5	0
De school vindt het haalbaar de tekorten weg te werken binnen de gestelde periode(n).	46,6	47,6	5,8	0

- Bespreking van de resultaten

Het gaat hier uiteraard over een deelgroep van de totale doelgroep. In dezelfde lijn als bij de aanbevelingen noteert 63 % van de respondenten dat de tekorten *duidelijk omschreven* zijn.

Het oordeel over *de haalbaarheid om de tekorten weg te werken binnen de gestelde periode*, is minder uitgesproken positief. Hoewel nog altijd ruim 94 % een positieve categorie aanstipt, is dit ongeveer gelijk verdeeld over 'helemaal akkoord' en 'eerder akkoord'. Een signaal dat niet iedereen de haalbaarheid op dezelfde positieve manier ervaart.

## 3 ENKELE BESLUITEN EN BESCHOUWINGEN

Globaal genomen is de feedback die scholen geven op de schooldoorlichting positief. Geen enkele rubriek/item krijgt in grote mate negatieve beoordelingen.

De items over de voorbereidingsfase, onder meer over de map '*Schooldoorlichtingen in het gewoon en buitengewoon onderwijs*', worden overwegend in de positieve categorieën beoordeeld. Alleen wat de aanzet tot de interne evaluatie aangaat, is er een significante aanduiding dat schoolteams hier 'eerder niet' of 'helemaal niet akkoord' gaan. Dit is beslist een signaal in het licht van de huidige ontwikkelingen om de interne evaluatie in scholen te stimuleren en te optimaliseren. Blijkbaar hebben bepaalde scholen de aanzetten voor de zelfevaluatie nog niet ontdekt.

Wat de *schoolfase* betreft vinden de schoolteams in sterke mate dat de procedure in overeenstemming gebeurt met de informatie die vooraf is meegegeeld. Daarenboven stellen ze dat de gesprekken op een positieve en constructieve wijze verlopen. Ten slotte zijn ze van mening dat er voldoende ruimte is voor eigen inbreng zowel over de school-, als over de persoonlijke werking. Voor de inspectie is deze positieve score zeker een bevestiging van het correcte verloop van de schoolfase. In tegenstelling tot sommige 'wilde' en ongeënuanceerde verhalen, mogen we concluderen dat schooldoorlichtingen op een correcte, constructieve en professionele manier verlopen. Tevens kan de inspectie het verwijt ontkrachten dat ze alleen oog heeft voor haar eigen analysekader en te weinig rekening houdt met de eigenheid van de school.

*Directies* gaan in grote mate 'helemaal akkoord' met de opgegeven stellingen in de rubriek die specifiek naar hun ervaringen als schoolleider peilt. Het voorbereidende overleg met de inspectie beantwoordt volgens hun oordeel in sterke mate aan de doelstellingen. De inspanning voor het voorbereidende werk, ervaren ze als haalbaar. Ook de werkdruk/taakbelasting tijdens de doorlichting blijkt aanvaardbaar, hoewel de sterkere nuancerings in de positieve categorieën opvalt. Deze nuancerings is perfect te duiden, want uiteindelijk krijgt de directeur tijdens een schooldoorlichting als verantwoordelijke een extra taakbelasting.

Over het *verslag* zijn de schoolteams het overwegend helemaal eens met de geponeerde stellingen inzake de inhoud, de communicatie en de geformuleerde aanbevelingen. Volgens de respondenten realiseert de inspectie de beoogde doelen. Ook over de verslagen met een advies 'gunstig voor het schooljaar...' zijn er wat de tekorten betreft geen significant negatieve commentaren. De toelichting van het verslag (verifiëringsgesprek) beantwoordt in hoge mate aan het vooropgestelde doel.

Hoewel niet af te leiden uit de resultaten van deze enquête is er een afname van de brieven en mails over de doorlichtingen gericht aan de hiërarchische overheid. Het gaat om klachten, maar ook om positieve bevindingen en commentaren. Blijkbaar ervaren schoolteams de bevraging als een afdoend kanaal om hun opmerkingen, eventuele grieven of positieve bemerkingen kwijt te kunnen.

Uit de positieve en leerrijke ervaringen met de proefopzet is beslist om de bevraging van de scholen over de doorlichting te bestendigen. Enkele bijsturingen zijn gebeurd omdat bleek dat bepaalde items te weinig relevante informatie opleverden. Bovendien is er nood aan motivering van bepaalde scores, waaraan in het nieuwe instrument werd verholpen.

De inspectie mag stellen dat de doelen van deze bevraging zijn ingelost. Grote koerswijzigingen inzake procedure en werking dringen zich op basis van deze resultaten niet op. Wel houden de doorlichtingsteams rekening met de opmerkingen en suggesties, die tevens op provinciaal niveau op de dienstvergaderingen worden besproken. Zo stuurt de inspectie haar werking constant bij.

Nog belangrijker is evenwel de vaststelling dat scholen de manier waarop de inspectie haar kerntaak - namelijk de schooldoorlichting - uitvoert, op een positieve manier beoordelen.

**Bijlage 2: Vragenlijst 'tevredenheidsonderzoek van ouders – gewoon basisonderwijs'**

IN WELKE MATE BENT U HET EENS MET DE VOLGENDE UITSPRAKEN?					
<i>U mag hieronder uw oordeel geven over een aantal uitspraken over de school van uw kind. Volgens de mate waarin u het kan eens zijn met de uitspraak, kiest u het vakje onder de beoordeling die voor u het meest past. Naast elke uitspraak slechts 1 vakje aankruisen, a.u.b.!</i>					
<b>VOOR ALLE OUDERS</b>	Akkoord	Meestal akkoord	Meestal niet akkoord	Niet akkoord	Geen oordeel/ niet van toepassing
1. Ik ben tevreden over wat mijn kind op school leert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Mijn kind wordt aangemoedigd om al zijn talenten te ontwikkelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Mijn kind krijgt een aangepaste hoeveelheid huiswerk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Mijn kind kan zijn huiswerk alleen maken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Mijn kind gaat graag naar school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Er is wederzijds respect tussen de leerkrachten en de leerlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Mijn kind kent de afspraken die op school gelden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Als mijn kind moeilijkheden heeft, wordt het op school geholpen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ik krijg geregeld duidelijke informatie over de ontwikkeling van mijn kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ik word betrokken bij het overleg over mijn kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Als ik met een probleem kom, doet de school er iets aan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. De directeur is bereikbaar en behulpzaam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. De school deelt geregeld mee wat ze doet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. De school komt haar afspraken na.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Als ouder ben ik welkom op school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ik voel mij betrokken bij de werking van de school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Ik ben op de hoogte van de werking van het oudercomité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ik vind het belangrijk dat de school een oudercomité heeft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ik ben tevreden over de hygiëne op school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Het schoolgebouw is veilig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. De schoolomgeving is verkeersveilig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>ENKEL VOOR OUDERS IN DE PARTICIPATIERAAD/SCHOOLRAAD</b>					
22. Ik voel mij een volwaardige partner in de participatieraad/schoolraad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. De participatieraad/schoolraad heeft invloed op het schoolbeleid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. De participatieraad/schoolraad heeft invloed op het schoolleven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>ENKEL VOOR OUDERS IN HET OUDERCOMITÉ</b>					
25. Het oudercomité vertegenwoordigt alle ouders.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Het oudercomité beschikt over voldoende mogelijkheden om te kunnen werken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. De school houdt rekening met de inbreng van het oudercomité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Bijlage 3: Vragenlijst 'tevredenheidsonderzoek van ouders – gewoon basisonderwijs'

IN WELKE MATE BENT U HET EENS MET DE VOLGENDE UITSPRAKEN?					
<i>U mag hieronder uw oordeel geven over een aantal uitspraken over de school van uw kind. Volgens de mate waarin u het kan eens zijn met de uitspraak, kiest u het vakje onder de beoordeling die voor u het meest past. Naast elke uitspraak slechts 1 vakje aankruisen, a.u.b.!</i>					
<b>VOOR ALLE OUDERS</b>	Akkoord	Meestal akkoord	Meestal niet akkoord	Niet akkoord	Geen oordeel/ niet van toepassing
1. Mijn kind gaat graag naar school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ik ben tevreden over wat mijn kind op school leert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ik ben tevreden over hoe de personeelsleden mijn kind opvoeden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. De school vraagt mij informatie over hoe mijn kind is en wat het kan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ik kan in overleg met personeelsleden mee bepalen wat mijn kind zal leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Mijn kind wordt aangemoedigd om al zijn mogelijkheden te ontwikkelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. De personeelsleden houden rekening met de beperkingen van mijn kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Mijn kind krijgt de nodige paramedische hulp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ik krijg duidelijke informatie over het onderwijs dat mijn kind krijgt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ik krijg duidelijke informatie over de vorderingen van mijn kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Mijn kind kan naar huis meegebrachte opdrachten alleen afwerken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. De personeelsleden gaan in op vragen en problemen van mijn kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Als ik met vragen of problemen kom, doet de school er iets aan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. De school komt haar afspraken na.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Als ouder ben ik welkom op school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. De personeelsleden en de kinderen gaan respectvol met elkaar om.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Het schoolgebouw is veilig en aangepast aan de noden van mijn kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Er zijn voldoende materialen aangepast aan de noden van mijn kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ik ben tevreden over de hygiëne op school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Ik ben tevreden over de duur van de busrit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Ik ben tevreden over de begeleiding op de bus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>ENKEL VOOR OUDERS IN DE PARTICIPATIERAAD/SCHOOLRAAD</b>					
22. Ik voel mij een volwaardige partner in de participatieraad/schoolraad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. De participatieraad/schoolraad heeft invloed op het schoolbeleid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. De participatieraad/schoolraad heeft invloed op het schoolleven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>ENKEL VOOR OUDERS IN HET OUDERCOMITÉ</b>					
25. Het oudercomité vertegenwoordigt alle ouders.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Het oudercomité beschikt over voldoende mogelijkheden om te kunnen werken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. De school houdt rekening met de inbreng van het oudercomité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bijlage 4: Vragenlijst voor doorgelichte scholen****INFORMATIE VAN SCHOLEN OVER INHOUD EN PROCEDURES VAN EEN  
SCHOOLDORLICHTING**

Vragenlijst A (op te sturen voor het verifiëringsgesprek)

**VOORBEREIDINGSFASE****1***Heeft de school acties ondernomen naar aanleiding van de schooldoorlichting?*

(Bv. geen hulp, hulp van de pedagogische begeleidingsdienst, gebruik van de werkmap 'Schooldoorlichtingen in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs, een informatie- en werkmap voor het schoolteam', informatie van andere scholen, gebruik van externe diensten, extra personeelsvergaderingen ...)

Indien de school de map 'Schooldoorlichtingen in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs' gebruikte, ga naar **vraag 2**. Indien de school deze map **niet** gebruikte, ga naar **vraag 3**.**2**

<i>De map 'Schooldoorlichtingen in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs' ...</i>	<b>Helemaal akkoord</b>	<b>Eerder akkoord</b>	<b>Niet akkoord</b>	<b>Helemaal niet akkoord</b>
verduidelijkt voldoende de bedoeling van een schooldoorlichting.				
geeft een duidelijk beeld van de opvattingen waarmee de inspectie naar de school kijkt.				
geeft een duidelijk beeld van welke activiteiten er tijdens de schooldoorlichting zullen plaatsvinden.				
geeft duidelijk aan wat de school kan verwachten van het verslag van de schooldoorlichting.				
heeft een aanzet gegeven om de schoolwerking intern te bevragen en te onderzoeken met de kwaliteitseisen van de schooldoorlichting.				



Welke suggesties heeft u voor verbetering of aanpassing van deze map?

SCHOOLFASE	Helemaal akkoord	Eerder akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
<b>3</b> Hoe werd de schoolfase van de doorlichting ervaren? (Bv. taakbelasting, werkdruk ...)				
<b>4</b> De <b>observaties</b> gebeurden in overeenstemming met de vooraf ontvangen informatie (informatie-map, voorbereidingsgesprek).				
Het <b>nakijken van documenten</b> gebeurde in overeenstemming met de vooraf ontvangen informatie (informatie-map, voorbereidingsgesprek).				
De <b>gesprekken</b> gebeurden met voldoende diepgang.				
De <b>gesprekken</b> gebeurden op een constructieve wijze.				
De <b>gesprekken</b> gebeurden met het oog op relevante aspecten van onze schoolwerking.				
<b>5</b> De teamleden kregen voldoende kansen om de schoolvisie, -prioriteiten en -werking voor te stellen en toe te lichten.				
<b>6</b> De teamleden kregen voldoende kansen om de persoonlijke werking toe te lichten.				
<b>7</b> Welke suggesties heeft u voor verbetering of aanpassing van de schoolfase?				

ENKEL IN TE VULLEN DOOR DE DIRECTIE	Helemaal akkoord	Eerder akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
<b>8</b> Voor het invullen van de bundel <i>'basisgegevens voor een schooldoorlichting'</i> ...				
wordt er voldoende tijd gegeven.				
is de inspanning van de school om de gevraagde informatie en documentatie te verstrekken aanvaardbaar.				
<b>9</b> Tijdens het <i>voorbereidend gesprek</i> van de directeur met de inspectie ...				
wordt de praktische organisatie van de doorlichting voldoende duidelijk gemaakt.				
is er voldoende gelegenheid om te vragen wat niet duidelijk is.				
is er voldoende ruimte om de eigenheid (context en input) van de school te verduidelijken.				
<b>10</b> De werkdruk/taakbelasting voor de directeur tijdens de schoolfase is aanvaardbaar.				
<b>11</b> Welke suggesties heeft u voor verandering of verbetering van de schooldoorlichting in verband met het werk en de taakbelasting van de directeur?				

## Vragenlijst B (op te sturen nadat het verslag is ontvangen)

	HET VERSLAG EN VOORSTELLING VAN HET VERSLAG	Helemaal akkoord	Eerder akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
<b>1</b>	<i>Het ontwerpverslag is tijdig voor de bespreking ervan bezorgd. Verklaar indien u dit wenst:</i>	JA			
		NEEN			
<b>2</b>	<i>Het verslag is in een duidelijke en heldere taal geschreven.</i>				
<b>3</b>	<i>Tijdens het verifiëringsgesprek werd het verslag voldoende toegelicht.</i>				
<b>4</b>	<i>Het verslag geeft ...</i>				
	een herkenbaar beeld van de schoolwerking.				
	een duidelijk oordeel over de schoolwerking.				
	een goede onderbouwing van de conclusies.				
	een duidelijk beeld van de sterke kanten van de schoolwerking.				
<b>5</b>	<i>Het verslag bevat aanbevelingen die</i>				
	duidelijk zijn voor het team.				
	voor de school als haalbaar worden gezien.				
	de school aanzetten tot verdere ontwikkeling.				

ENKEL IN TE VULLEN INDIEN DE SCHOOL HET ADVIES 'GUNSTIG VOOR HET SCHOOJAAR...' KREEG		Helemaal akkoord	Eerder akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
6	<i>De tekorten zijn duidelijk omschreven.</i>				
	<i>De school vindt het haalbaar de tekorten weg te werken binnen de gestelde periode(n).</i>				
<b>SUGGESTIES</b>					
7	<i>Welke suggesties heeft u voor verbetering of aanpassing inzake het verslag?</i>				
8	<i>Welke suggesties heeft u voor verbetering of aanpassing inzake het verifiëringsgesprek?</i>				

# III DE VACCINATIECAMPAGNE TER PREVENTIE VAN MENINGITIS-C EN DE EFFECTEN OP HET TAKENPAKKET VAN DE CLB'S

## 1 SITUERING

In de loop van het werkjaar 2001-2002 startte in de centra voor leerlingenbegeleiding een extra-vaccinatie ter preventie van meningitis-C. Vlaanderen werd immers geconfronteerd met een toenemend aantal meningokokkeninfecties behorende tot groep C. Op grond van deze epidemiologische gegevens startte de Vlaamse regering een groots opgezette vaccinatiecampagne.

De Hoge Gezondheidsraad en de Vlaamse vaccinatiekoepel bepaalden de prioritair te vaccineren leeftijdscohortes voor het jaar 2002 op basis van het epidemiologisch vastgestelde infectierisico:

- vanaf 1/01/02 tot 31/08/02: alle kinderen die één jaar geworden zijn tot en met de kinderen van de derde kleuterklas en de jongeren van het 3de jaar secundair onderwijs;
- vanaf 1/09/02 tot 31/12/02: alle kinderen die één jaar geworden zijn en de jongeren van het 4de, 5de en 6de jaar secundair onderwijs.

Voor de schoolgaande jongeren rekende de regering op de actieve medewerking van de CLB's. Dit initiatief kaderde immers binnen de opdrachtverklaring van de CLB's waarin preventieve gezondheidszorg als één van de vier begeleidingsdomeinen is opgenomen. Het optimaliseren van de noodzakelijke vaccinatiecoverage behoort tot een daarin vermelde belangrijke strategische doelstelling.

De opdracht werd, gezien het verhoogde gezondheidsrisico, gegeven halverwege het werkjaar 2001-2002, op een tijdstip dat de centra nog volop in de ombouw van PMS en MST naar CLB verkeerden.

Omwille van de impact die de uitvoering van de vaccinatiecampagne tegen meningitis-C zou hebben op de werking van de CLB's, werd aan de centra de mogelijkheid geboden welbepaalde opdrachten, zoals een aantal gerichte consulten, bij wijze van uitzondering niet uit te voeren. Ieder CLB kon hier zelf beslissen, rekening houdend met de lokale organisatiekenmerken (planning) en noden (zoals aantal risicoleerlingen en zorgvragen).

In deze context informeerde de CLB-inspectie op het einde van het werkjaar 2001-2002 bij de centra naar de reële effecten van de door de vaccinatieopdracht ter preventie van meningitis-C ontstane werkdruk.

De verwerking van deze bevraging leidde enerzijds tot een overzicht van niet-gerealiseerde elementen uit het takenpakket preventieve gezondheidszorg en anderzijds tot een opsomming van de impact op de andere drie begeleidingsdomeinen.

## 2 ONDERZOEKSRESULTATEN

De centra geven, in dalende volgorde van voorkomen, aan dat volgende elementen uit het normale takenpakket van het domein preventieve gezondheidszorg *niet werden gerealiseerd*:

- gerichte consulten eerste kleuterklas: geheel of gedeeltelijk of beperkt naar inhoud;
- diverse activiteiten in het kader van gezondheidsvoorlichting en -opvoeding;
- selectieve onderzoeken: geheel of gedeeltelijk;
- gerichte consulten in het derde leerjaar;
- gerichte consulten in het eerste leerjaar;

- bijzondere consulten (geheel of gedeeltelijk) in het buitengewoon onderwijs;
- opsporing en preventieve controles van hoofdluizen;
- rappels m.b.t. opvolging nazorg (follow-up);
- opvolging van op de consulten afwezige leerlingen.

Wat betreft de effecten op de werking van *de medewerkers die bij de organisatie en uitvoering van de vaccinatiecampagne werden betrokken* ontstaat het volgende overzicht, eveneens in dalende orde van voorkomen:

- beperkte deelname aan en/of moeilijke organisatie van het multidisciplinair overleg/teamoverleg;
- beperkte deelname aan nascholingsprogramma's;
- beperking van de begeleiding van individuele leerlingen;
- beperkte deelname aan personeelsvergaderingen, werkgroepen en ondersteunende cellen;
- afgelasting deelname aan preventieprojecten;
- minder actieve deelname aan het Lokaal Gezondheidsoverleg (logo's);
- het in gedrang komen van een grondige opvolging van de vaccinatiestatus;
- beperking aantal oudergesprekken.

Een belangrijk neveneffect voor artsen en paramedische werkers was de beperkte deelname aan of de moeilijke organisatie van het multidisciplinair overleg. Dit kan in een aantal centra remmend werken op het integratieproces van MST en PMS en op de realisatie van de werkingsprincipes en op deze wijze de ombouw naar CLB vertragen.

De verhoogde werkdruk kwam vooral op de schouders van de medische en paramedische discipline terecht, maar heel wat centra gaven te kennen dat ook andere disciplines werden ingeschakeld om de campagne te ondersteunen en vlot te laten verlopen. De bijkomende administratieve belasting en de talrijke telefonische oproepen vanwege/naar ouders om bijkomende uitleg m.b.t. de vaccinatie, hebben de werkdruk in de centra mee bepaald. Regelmatig werden langere werkdagen gepresteerd met vaak niet-recupereerbare overuren en ingekorte of afgelaste middagpauzes.

Geen enkel centrum delegeerde bepaalde opdrachten binnen de preventieve jeugdgezondheidszorg naar externe partners (bedrijfsgezondheidszorg en huisartsen).

Wel werden activiteiten verschoven naar het werkjaar 2002-2003. Het betreft hier voornamelijk activiteiten m.b.t. gezondheidsvoorlichting en -opvoeding, selectieve onderzoeken, bepaalde inhaalvaccinaties en bijzondere consulten in het buitengewoon onderwijs.

Het overgrote deel van de CLB's maakte gebruik van de mogelijkheid om gerichte consulten (vooral) in de eerste kleuterklas niet of slechts gedeeltelijk (oogstand) uit te voeren.

Nochtans werden in een beperkt aantal centra geen consulten geschraapt. De beslissing om alle verplichte en bijzondere consulten toch uit te voeren werd vooral ingegeven vanuit het standpunt dat de geloofwaardigheid m.b.t. preventie en opvolging binnen een kwaliteitsvolle preventieve gezondheidszorg zou kunnen worden ondermijnd.

### 3 CONCLUSIE

Concluderend mag gesteld worden dat alle centra overtuigd waren van het grote belang van de vaccinatiecampagne maar dat de impact ervan op alle geledingen van de CLB's vrij groot is geweest. Tegelijk blijkt dat de extra ingezette middelen en geleverde inspanningen niet konden vermijden dat ook een aantal activiteiten binnen de verplichte werking dienden te worden geschraapt of verschoven en dat de beschikbare ruimte voor multidisciplinair overleg en handelen sterker onder spanning kwam. De campagne had voor de centra ook financiële implicaties.

Sommige centra stelden dat de campagne door de betrokken medewerkers meer als een uitdaging dan enkel als een extra belasting werd aanzien en tussen de regels is tevredenheid merkbaar wanneer de doelgroepen binnen de afgelijnde periode konden worden gevaccineerd. Ook de bekommernis om te slagen in een relevant preventieve actie bij schoolgaande jongeren is duidelijk aanwezig.

## IV SECUNDAIR ONDERWIJS: GEBRUIK VAN HET LESTIJDENPAKKET

### 1 KORTE SITUATIESCHETS

#### 1.1 Berekening van het lestijdenpakket

Vlaamse secundaire scholen krijgen een globaal lestijdenpakket toegekend onder de vorm van de zogenaamde 'uren-leraar'. Bij de toekenning van de uren-leraar wordt van bij het begin een onderscheid gemaakt tussen lestijden bestemd voor het onderwijzen van de vakken godsdienst, niet-confessionele zedenleer, cultuurbeschouwing en eigen cultuur en religie en lestijden bestemd voor het onderwijzen van alle andere vakken. Beide lestijdenpakketten worden afzonderlijk toegekend.

De berekening gebeurt op basis van de zogenaamde leerlingcoëfficiënten. Elke leerling heeft recht op een bepaald aantal lestijden afhankelijk van de graad, de onderwijsvorm, de studierichting waarin hij zich op dat ogenblik bevindt. De overheid probeert hier zo goed mogelijk rekening te houden met de specifieke noden eigen aan een bepaalde graad, onderwijsvorm en studierichting.

De grootte van de toegekende coëfficiënt is omgekeerd evenredig met de grootte van de te vormen klasgroepen. Coëfficiënten worden groter naarmate het pedagogisch meer aangewezen is om kleinere klasgroepen te vormen.

De vraag naar kleinere klasgroepen kan verantwoord zijn omdat bepaalde doelgroepen meer zorg nodig hebben, bijvoorbeeld door hun sociale kwetsbaarheid of de nood aan extra didactische omkadering en begeleiding. Een voorbeeld hiervan is de B-stroom in de 1ste graad.

Een tweede belangrijke reden waarom kleinere klasgroepen aangewezen zijn, is het veiligheidsaspect. Indien men in een studierichting gebruik maakt van een lokaal waarin machines met veel bewegende onderdelen gehuisvest zijn, is het om veiligheidsredenen verantwoord om de grootte van de klasgroepen binnen aanvaardbare normen te houden. Een voorbeeld is de opleiding metaal waar leerlingen werken met allerlei verspaningsmachines. Een ander voorbeeld is de opleiding verpleegkunde waarbij vooral hygiënische voorschriften een bepalende rol spelen.

Een derde reden kan zijn dat de studierichting in de onmogelijkheid verkeert om veel leerlingen toe te laten in confrontatie met het praktijkonderricht. Voorbeelden hiervan zijn de opleidingen Rijn-en binnenvaart en vrachtwagenchauffeur.

Verder wordt er onder bepaalde voorwaarden nog een extra verhoging van de coëfficiënten toegekend aan de leerlingen van scholen die gelegen zijn in het arrondissement Brussel-Hoofdstad, die gevestigd zijn in gemeenten waarvan de bevolkingsdichtheid extreem laag is en voor de nog resterende scholen in de Bondsrepubliek Duitsland.

## 1.2 Aanwending van het beschikbare lestijdenpakket

Deze beschikbare lestijden kunnen scholen nu gebruiken om opdrachten toe te wijzen aan hun onderwijzend personeel. Vandaar de geïjkte benaming 'uren-leraar'. In principe kunnen ze deze lestijden of uren-leraar gebruiken voor de inrichting van twee soorten uren.

Op de eerste plaats kunnen de scholen kiezen voor gewone lesuren om te voorzien in opdrachten voor hun leraren. Het gaat hier over lesuren in de betekenis van verplichte lesuren (contacturen) voor leerlingen die tevens onderwerp uitmaken van de zogenaamde studiebekrachtiging. Studiebekrachtiging slaat op het uitreiken van A-, B- en C-attesten in het licht van het uitreiken van getuigschriften en diploma's. Een voorbeeld hiervan zijn de lesuren aardrijkskunde, Nederlands, wiskunde, mechanica ... die gebruikt worden om de eindtermen/leerplannen te realiseren.

In de tweede plaats kunnen scholen autonoom beslissen om een aantal uren uit het lestijdenpakket het statuut van 'uren die geen lesuren zijn' toe te kennen. Dit zijn uren die dienen voor de ondersteuning van specifieke doelgroepen via het opzetten van een pedagogisch middenkader dat ten dienste staat van de leerlingen. Het gaat hier over een extra service die scholen aan hun leerlingen willen aanbieden. Deze uren worden eveneens vertaald in opdrachten van het onderwijzend personeel maar dan specifiek voor onder meer het inrichten van klassenuren en klassendirectie, voor remediëring via inhaallessen, voor studiebegeleiding en psychosociale begeleiding.

Deze uren zijn in principe vrijblijvend en kunnen dus niet meegerekend worden in de studiebekrachtiging.

Dit betekent dat de meeste scholen dergelijke extra 'uren die geen lesuren zijn' uit de pot van het beschikbare lestijdenpakket nemen om ze dan vervolgens terug te laten vloeien naar de leerlingen onder de vorm van extra ondersteuning op pedagogisch vlak. Maar vermits deze extra uren uit het lestijdenpakket komen, gaat dit ten koste van het pedagogisch comfort in die zin dat scholen daardoor minder lesuren ter beschikking hebben om hun aanbod in te richten en te voorzien in de nodige klasgroepen.

Het is aan de school om, in samenspraak met de aanwezige officiële overlegorganen, een keuze te maken tussen enerzijds het aanbod van effectieve lesuren bestemd voor het onderwijzen van de vakken en anderzijds de nood aan extra pedagogische ondersteuning voor specifieke doelgroepen van leerlingen.

Scholen zijn volkomen vrij om hierin een keuze te maken. Deze vrijheid dient gezien te worden in de optie die de overheid genomen heeft om zich terug te plooiën op haar kerntaken. Wat lokaal kan gebeuren, gebeurt ook best lokaal (het zogenaamde subsidiariteitsbeginsel). De logische consequentie hiervan is dat scholen nu meer dan vroeger verantwoording dienen af te leggen over de keuzes die ze maken in het licht van deze grotere autonomie.

Het is aan de inspectie om toe te zien op het verantwoord gebruik van deze vrijheid. De internationaal vastgelegde rechten van het kind vormen hierbij het uitgangspunt. De inspectie onderzoekt in hoeverre het algemene welzijn van de jongere hierbij wordt gerespecteerd. Deze principes van de kinderrechten zijn trouwens onlangs ingeschreven als één van de erkenningsvoorwaarden voor onze Vlaamse scholen.

## 1.3 Besluit

De regelgever, i.c. de overheid, verleent een grote mate van autonomie aan scholen voor wat betreft de aanwending van het beschikbare lestijdenpakket. Daartegenover staat dat de scholen zich moeten verantwoorden voor de keuzes die zij binnen de grenzen van de verleende autonomie maken. Het referentiekader waartegen scholen hun autonomie dienen af te zetten, is opgebouwd rond de internationale principes ter bescherming van het welzijn van de jongeren. Deze principes vinden een vertaling in onder meer het welbevinden, de studiebelasting en de draagkracht van de leerling. Het is de bevoegdheid van de gemeenschapsinspectie om hierop toe te zien en in te grijpen indien er inbreuken plaatsvinden tegen deze principes.



## 2 HET LESTIJDENPAKKET: ENKELE TECHNISCHE ASPECTEN

In het kader van haar decretale opdracht vraagt de inspectie tijdens de voorbereiding op de doorlichting aan scholen om een informatiedossier in te vullen dat in grote lijnen uit twee delen bestaat: een tekstdossier en een numeriek dossier. Het tekstdossier vraagt naar gegevens met betrekking tot de context, de input en vooral het proces van een school. Het is geconcipeerd volgens de principes van zelfevaluatie. Het numerieke dossier vraagt een reeks kwantitatieve gegevens op waaronder het werkblad 'lestijdenpakket'. De belangrijkste onderdelen van dit werkblad staan in de volgende tabel.

Toegekend urenpakket 2002-2003	
Overheveling van 2001-2002	
Ontvangen van andere instelling/koepel/net	
Extra-uren (fusie, OVB, ICT, bijzondere noden ...)	
Ontvangen van de scholengemeenschap	
<b>Subtotaal</b>	
Overgedragen naar godsdienst/zedenleer	
<b>Totaal te besteden</b>	

Via een eerste tabel probeert de inspectie zicht te krijgen op de totaal beschikbare lestijden. Dit pakket bestaat op de eerste plaats uit het officieel toegekende lestijdenpakket dat scholen krijgen op basis van de reeds genoemde leerlingencoefficienten (exclusief de uren voor godsdienst en zedenleer).

Verder kan de school nog uren overhevelen naar het volgende schooljaar. Deze worden eveneens opgenomen. Instellingen kunnen onder bepaalde voorwaarden ook nog uren overhevelen naar andere instellingen. Scholen krijgen ook extra uren via de door de overheid gestimuleerde initiatieven zoals onder meer fusie, het toetreden tot een scholengemeenschap, het inrichten van uren ict-coördinator en de aanwezigheid van - op basis van objectieve criteria - vastgelegde specifieke doelgroepen zoals bepaald in het gelijkheidsdecreet.

Uit dit subtotaal kunnen scholen nog extra uren naar de vakken godsdienst en zedenleer overdragen. Na afsplitsing van deze uren krijgt men zicht op het totale pakket te besteden lesuren bestemd voor alle andere vakken.

	Georganiseerde lessen		Uren afgegeven			Uren ontvangen		
	Uit les-uren pakket	Niet gesubsidieerd gefinancierd	Minder dan 5%	Tussen 5% en 10%	Meer dan 10%	Minder dan 5%	Tussen 5% en 10%	Meer dan 10%
1. Effectieve lesuren		Onbezoldigd (plage)	Bezoldigd					
1ste graad A-stroom								
B-stroom								
Anderstalige nieuwkomers								

2de graad ASO									
BSO									
KSO									
TSO									
3de graad ASO									
BSO									
KSO									
TSO									
4de graad BSO									
<b>Totaal</b>									
2. Bijzondere pedagogische taken									
3. Inhaallessen									
4. Klassenraad/klassendirectie									
5. Overgedragen naar andere instelling									
6. Afgestaan aan I.M./koepel									
7. Overgedragen naar volgend schooljaar									
<b>Totaal</b>									

Een tweede tabel behandelt de aanwending van het beschikbare pakket. Hier worden de lesuren opgesplitst in effectieve lesuren en 'uren die geen lesuren zijn'. Tegelijkertijd wordt er gevraagd aan de scholen om aan te geven hoeveel plage-uren worden ingericht. Dit is nodig vermits het maximaal aantal uren in plage aan banden is gelegd via recente regelgeving en dit op basis van CAO VI.

In deze tabel worden de effectieve lesuren tevens opgesplitst volgens de besteding per graad, per optie en onderwijsvorm. Het is namelijk zo dat de scholen hun officiële uren krijgen toegekend per leerlingencoëfficiënt en deze coëfficiënten zijn gebonden aan graad, optie en onderwijsvorm.

Door nu beide kolommen (het effectief toegekende lestijdenpakket en het werkelijk georganiseerd lestijdenpakket van de school) naast mekaar te plaatsen, krijgt men zicht op het zogenaamde aanwendingspercentage. Dit is de verhouding tussen het aantal effectief aangewende uren in een structuuronderdeel en het aantal gegenereerde uren door dat structuuronderdeel. Deze aanwendingspercentages geven een duidelijk beeld van de overheveling van lesuren van het ene structuuronderdeel naar het andere. Dit overzicht wordt automatisch gegenereerd ten behoeve van de inspectie maar ook ten behoeve van de scholen zelf in het kader van zelf-evaluatie.

Er dient nog opgemerkt dat bij de berekening van deze aanwendingspercentages de 'uren die geen lesuren zijn' niet gedetailleerd verrekend worden per onderdeel maar om pragmatische redenen evenwichtig verdeeld worden over alle graden en onderwijsvormen.

Vermits de inspectie beschikt over de gegevens per individuele school en tevens beschikt over het onderwijsaanbod van die school, kan zij verdere verfijningen aanbrengen per schoolprofiel. Onder schoolprofiel wordt onder meer verstaan:

- middenscholen;
- scholen met 1ste en 2de graad;
- scholen met enkel een 2de en 3de graad BSO en/of TSO en/of ASO en/of KSO;
- scholen met zesjarige structuur.

Op die wijze kan de inspectie meer in detail bekijken hoe de overheveling gebeurt per schoolprofiel.

### 3 ENKELE VASTSTELLINGEN IN HET VERLEDEN

De inspectie brengt jaarlijks verslag uit over haar bevindingen naar aanleiding van de doorlichtingen van de scholen. Sinds 1999 doet ze hiervoor onder meer een beroep op de verkregen informatie via het numerieke dossier waaronder het lestijdenpakket.

Twee jaar geleden heeft de inspectie uitgebreider gerapporteerd over de aanwending van het lestijdenpakket.

Globaal stelden er zich twee problemen: niet alle uren die door bepaalde leerlingengroepen zijn gegeneerd, komen ten goede aan deze leerlingen; sterk groeiende scholen hebben problemen met het feit dat de toekenning van het lestijdenpakket gebeurt op basis van de leerlingenaantallen van het voorafgaande jaar.

Het eerste probleem had vooral te maken met het feit dat heel wat uren bestemd voor de leerlingen van de eerste graad en van de onderwijsvorm BSO en in mindere mate TSO werden overgeheveld naar het ASO in de 3de graad.

Dit heeft gevolgen voor de klasgrootte en de samenstellingen van de benadeelde leerlingengroepen en kan een hypotheek leggen op de onderwijskwaliteit van deze benadeelde leerlingengroepen. Met de overgeheveldde uren proberen scholen met een kleinere schoolpopulatie o.a. een ruim studieaanbod in stand te houden in de 3de graad.

Het tweede probleem vindt zijn oorsprong in de administratieve verwerking. Om zicht te hebben op de grootte van het toegekende lestijdenpakket en de bijbehorende financiële ondersteuning vanuit de overheid, is de onderwijsadministratie verplicht om reeds tijdens het voorgaande schooljaar informatie te krijgen over de actuele toestand van de schoolpopulatie. Het voordeel is dat scholen reeds van bij de start van het nieuwe schooljaar kunnen beschikken over het toegekende lestijdenpakket en bijgevolg tijdig voorzieningen kunnen treffen voor de praktische organisatie en omkadering van het nieuwe schooljaar. Het nadeel voor snel groeiende scholen is dat zij hierdoor achterop hinken ten aanzien van de werkelijke toestand. Vermits het toegekende lestijdenpakket slaat op het vorige schooljaar, is dit voor deze scholen steeds ontoereikend voor het nieuwe schooljaar. Dit is vooral het geval voor de hogere graden vermits de aangroeiende populatie jaar na jaar opschuift. Hierdoor zijn ze verplicht om steeds uren uit de lagere graden door te schuiven naar de aangroeiende populatie in de hogere graden waar het lestijdenpakket nog niet in rekening gebracht werd.

Bijkomend is er de Beleidsnota Onderwijs 1999-2004 van de minister waarin extra aandacht gevraagd wordt voor de herwaardering van het TSO en BSO en voor de nood aan zorgbreedte en gelijke onderwijskansen. Naar aanleiding van de vaststellingen van de inspectie startte de minister in mei 2001 een sensibiliseringscampagne via een omzendbrief om de scholen nog eens extra te wijzen op deze beleids optie. Hierin vroeg ze extra aandacht voor de problematiek van het lestijdenpakket:

*"De decreetgever stelt het beginsel van de vrije aanwending van het per instelling berekend urenpakket voorop. Aan dit principe wordt niet geraakt. Impliciet ligt hieraan de gedachte ten grondslag dat de onderwijsverstrekkers zich inspireren op het gezond verstand bij de verdeling van de hun toegewezen middelen, rekening houdend met lokale omstandigheden en met de belangen van de respectieve leerlingengroepen. Dit betekent dat er normaliter geen verschuiving van uren plaats vindt naar leerlingengroepen die niet aan de oorsprong van de betrokken uren liggen, tenzij in uitzonderlijke gevallen die afdoende kunnen worden gemotiveerd (bijv. bij een in vergelijking tot de tellingsdatum aanzienlijke leerlingtoename)."*

En verder:

*"Doorlichtingen door de onderwijsinspectie van de Vlaamse Gemeenschap hebben, tot mijn spijt, evenwel uitgewezen dat dergelijke verschuivingen, meestal ten voordele van het ASO en in mindere mate het TSO, op een meer dan aanvaardbare wijze voorkomen en een ernstige hypotheek leggen op de onderwijskwaliteit. Inzonderheid de leerlingen van het BSO en van de eerste graad worden hierdoor benadeeld, wat haaks staat op het actueel onderwijsbeleid rond herwaardering van het TSO en BSO."*

De inspectie kreeg de opdracht om deze overheveling van uren kritisch op te volgen.

*"... Ten einde de nodige conclusies te kunnen trekken, heb ik de onderwijsinspectie in het bijzonder belast om vanaf 1 september 2001 de ontwikkelingen in het veld kritisch op te volgen en mij over de vaststellingen regelmatig te rapporteren."*

In antwoord op deze uitdrukkelijke vraag vanwege de minister, wil de inspectie van dit jaarverslag gebruik maken om een voorlopige stand van zaken weer te geven en een beeld te schetsen van de wijze waarop de secundaire scholen zijn ingegaan op deze vraag van de minister.

## 4 EEN ACTUELE STAND VAN ZAKEN

### 4.1 Enkele afspraken en opmerkingen vooraf

Om een welbepaald leerjaar aan te geven gebruikt men eerst de optie of de onderwijsvorm, vervolgens de graad en als laatste indicatie het leerjaar. Men gebruikt Romeinse cijfers voor de graden en Arabische cijfers voor de leerjaren. Voor bv. het eerste leerjaar van de tweede graad TSO wordt dit TSO,II,1. Voor het tweede jaar van de B-stroom wordt dit B,I,2. Voor de tweede graad ASO wordt dit ASO,II.

Alle gegevens werden eenvormig in percentages uitgedrukt. Het voordeel is dat er steeds relatieve cijfers worden meegedeeld. Maar daar tegenover staat dat dit een sterk vertekend beeld kan opleveren als het gaat over kleine absolute cijfers. Er zal hier steeds op gewezen worden indien zo'n situatie zich voordoet.

### 4.2 Een globaal kwantitatief overzicht van de laatste drie jaar

In de doorgelichte scholen werden volgende aanwendingspercentages (per graad/onderwijsvorm) genoteerd voor de afgelopen drie schooljaren.

		1999-2000	2000-2001	2001-2002
Eerste graad	A-stroom	92,0 %	96,6 %	95,1 %
	B-stroom	90,1 %	96,7 %	95,7 %
Tweede graad	ASO	99,9 %	106,6 %	108,0 %
	BSO	87,6 %	88,3 %	93,0 %
	TSO	86,4 %	94,8 %	95,7 %
	KSO	–	–	79,9 %
Derde graad	ASO	108,8 %	121,3 %	113,2 %
	BSO	90,8 %	98,2 %	102,5 %
	TSO	89,1 %	107,8 %	105,8 %
	KSO	–	–	95,7 %

Een eerste horizontale lezing laat zien dat de omzendbrief van de minister haar effect niet gemist heeft. Er vindt een geleidelijk herstel plaats. Men evolueert terug naar een vrij evenwichtige besteding. De aanwendingspercentages van de meeste structuuronderdelen bevinden zich tussen een aanvaardbare marge van 100 +/- 5 %. De belangrijkste positieve evolutie vindt plaats in BSO,II en III en in TSO,II. Voor het KSO gaat het over zeer kleine absolute cijfers. Deze afwijkende marge dient bijgevolg met de nodige voorzichtigheid benaderd te worden.

De verticale lezing laat echter zien dat er nog relatief veel uren worden overgeheveld vanuit de 1ste graad en BSO,II naar vooral het ASO, II en III. Voor ASO,II is er nog een licht negatieve tendens, het aantal extra toegekende uren neemt, horizontaal gezien, nog steeds toe. De piek situeren we bij ASO,III en dit ondanks een sterk afnemende tendens van schooljaar 2000-2001 naar het schooljaar 2001-2002, dus na het uitbrengen van de omzendbrief.

Opmerkelijk is het feit dat BSO,II als enige graad nog onder de grens 100 +/- 5 % blijft.

### 4.3 De verfijnde resultaten per schoolprofiel

De volgende tabel geeft de resultaten voor de 115 administratieve scholen die in het schooljaar 2001-2002 werden doorgelicht.

#### 4.3.1 Eerste graad

Opgesplitst per profiel levert dit voor de eerste graad volgende gegevens. Wanneer men de aantallen per profiel optelt, komt men niet aan 115 om de eenvoudige reden dat er ook scholen zijn zonder eerste graad. De cijfers tussen haakjes zijn de resultaten van het schooljaar 2000-2001.

	A-stroom	B-stroom
Alle scholen (115)	95,1 %	95,7 %
Middenscholen (23)	99,8 % (99,8 %)	101,3 % (100,7 %)
Scholen met 1ste en 2de graad (5)	97,2 % (97,1 %)	127,6 % (127,4 %)
I-II-III alleen ASO (15)	89,9 % (87,5 %)	–
I-II-III alleen BSO/TSO (26)	100,8 % (102,1 %)	91,6 % (90,6 %)
I-II-III ASO + BSO/TSO/KSO (10)	95,1 % (95,3 %)	100,9 % (97,1 %)

Opmerkelijk zijn de resultaten van scholen met enkel een 1ste en 2de graad. Er blijkt een grote overheveling te zijn van de A-stroom naar de B-stroom. Let wel op dat het hier in absolute waarde gaat over een zeer klein aantal scholen waarbij meestal het aantal leerlingen in de B-stroom significant kleiner is dan in de A-stroom. Dit vertekent de realiteit aanzienlijk.

In middenscholen met enkel een eerste graad is er weinig of geen transfer tussen de A-stroom en de B-stroom.

In BSO/TSO scholen met een 1ste graad is de overheveling vanuit B,I aanzienlijk. Voor dit soort scholen geeft de aanwezigheid van een A-stroom dikwijls een zekere status aan die scholen, vandaar dat zij minder geneigd zijn om hier uren aan te onttrekken. Daarenboven wordt van dit soort scholen binnen een scholengemeenschap verwacht dat zij hun oriënteringsopdracht binnen deze graad extra verzorgen en wordt dit leerjaar om reden van het schoolprofiel bevolkt met minder sterke leerlingen. Toch is hier ook sprake van een licht herstel ten aanzien van het voorgaande schooljaar.

De zesjarige scholen met enkel ASO-bovenbouw investeren duidelijk minder uren in hun eerste graad. Ook hier is er sprake van een licht maar niet significant herstel.

Voor de gemengde zesjarige scholen heeft de situatie voor de B-stroom zich duidelijk hersteld.

### 4.3.2 De onderwijsvormen (2de en 3de graad)

De volgende tabel geeft de resultaten weer per schoolprofiel voor de doorgelichte scholen van het schooljaar 2001-2002. De cijfers tussen haakjes zijn de resultaten van het voorgaande schooljaar.

	ASOII	BSOII	KSOII	TSOII	ASOIII	BSOIII	KSOIII	TSOIII
Alle scholen (115)	108,1 %	93,1 %	79,9 %	95,7 %	113,2 %	102,5 %	95,7 %	105,8 %
Middenscholen (23)								
Scholen met 1ste + 2de gr. (5)	121,4 % (121,2)	76,4 % (76,6)		114,7 % (114,5)				
II-III alleen ASO (9)	93,7 % (98,6)				106,8 % (101,4)			
II-III alleen BSO/TSO (7)		98,1 % (92,2)		96,6 % (96,9)		99,3 % (99,3)		106,1 % (108,2)
II-III alleen KSO (1)			87,1 %				110,4 %	
II-III ASO + BSO/TSO/KSO (14)	105,2 % (102,9)	86,7 % (88,7)	46,0 % (87,1)	88,4 % (86,7)	117,7 % (124,3)	97,7 % (91,5)	36,8 % (132,2)	104,4 % (107,2)
I-II-III alleen ASO (15)	104,5 % (104,3)				109,8 % (114,9)			
I-II-III alleen BSO/TSO (26)		92,5 % (86,1)		98,2 % (103,2)		104,7 % (106,2)		105,5 % (107,4)
I-II-III ASO + BSO/TSO/KSO (10)	110,8 % (112,9)	89,7 % (86,0)	83,2 %	89,1 % (89,1)	118,4 % (139,8)	98,4 % (95,4)	105,7 %	103,5 % (96,8)

Voor het beperkt aantal doorgelichte scholen met de onderwijsvorm KSO stelt men vast dat de scholen, waar men naast het KSO nog andere onderwijsvormen aanbiedt, veel uren weghalen bij deze leerlingengroepen ten voordele van ASO II en III. Toch dient ook hier weer opgemerkt dat het om niet volwaardig uitgebouwde KSO-scholen gaat waarbij de leerlingenpopulaties van het KSO meestal zeer klein zijn, waardoor de aanwendingsbreuk fel vertekend wordt indien er enkele uren worden weggehaald. Tevens dient voor de 2de en 3de graad meegenomen te worden dat er heel wat zinvolle samenstellingen kunnen gebeuren om reden van kleine leerlingenpopulaties per leerjaar en per onderwijsvorm.

De scholen met enkel een BSO/TSO studietoelating in de tweede en derde graad investeren hun lestijdenpakket zoveel mogelijk in de leerlingengroepen waarvoor ze bestemd zijn.

Scholen met een ruim aanbod aan onderwijsvormen hevelen nogal wat uren over uit de andere onderwijsvormen om hun studietoelating in ASO te ondersteunen. Indien men de cijfers van het KSO met de nodige voor-

zichtigheid behandelt, blijkt dit echter nog mee te vallen. Toch is hier, zeker in de 3de graad, een positieve evolutie merkbaar als men vergelijkt met het voorgaande schooljaar.

Anderzijds halen scholen met enkel een ASO-aanbod systematisch lesuren weg bij de jongste leerlingengroepen ten voordele van de oudere leerlingen. Dit blijft voorlopig een serieus knelpunt.

## 5 BESLUITEN

Globaal genomen geven de cijfers aan dat de scholen positief gereageerd hebben op de vraag van de minister. Er is een positieve evolutie merkbaar voor de tweede en derde graad BSO. De scholen leveren duidelijk inspanningen om de leeromstandigheden van deze leerlingengroepen te ondersteunen met een gepaste omkadering. De tweede graad BSO blijft nog enigszins onderbemand in bepaalde schooltypes. Voor de derde graad BSO is de balans positief.

Het blijft opvallend dat scholen de nood ervaren om in de tweede en derde graad van de onderwijsvorm ASO en de derde graad TSO meer uren te investeren dan de coëfficiënten en het leerlingenaantal genereren. Hier spelen heel wat schoolgebonden factoren een rol.

De wens om ook aan leerlingen in kleinere en vooral landelijk gelegen scholen de kans te bieden om uit een ruim aanbod te kunnen kiezen, speelt een rol. Snel groeiende scholen dienen een inhaalbeweging uit te voeren omdat de aanpassing van het lestijdenpakket achterop hinkt. Dikwijls is het nodig om in te spelen op specifieke en schoolgebonden probleemrichtingen.

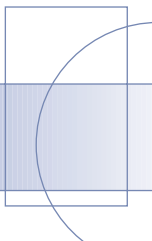
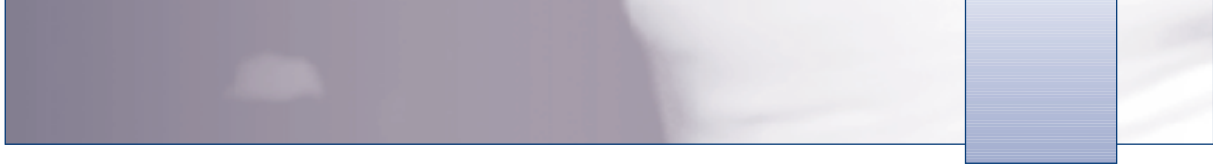
Verder mag niet vergeten worden dat de afsplitsing van 'uren die geen lesuren zijn' dient te gebeuren ten koste van graden, onderwijsvormen en studierichtingen vermits het lestijdenpakket wordt toegekend op basis van leerlingcoëfficiënten. Deze afname heeft eveneens een invloed op de aanwendingspercentages per graad, per onderwijsvorm en per studierichting. Deze uren komen indirect wel terug bij de leerlingen terecht via extra pedagogische ondersteuning. De doorlichtingspraktijk wijst trouwens uit dat heel wat van deze extra ondersteuningsuren ten goede komen aan de klassen die daar het meest behoefte aan hebben, i.c. de eerste graad. Dit relativeert enigszins de overheveling van lestijden bestemd voor de jongste leerlingengroepen naar de oudere leerlingengroepen. Hierbij dient eveneens vermeld dat de gehanteerde werkwijze van aanwendingsbreuken in feite enkel iets zegt over de toekenning van de uren-leraar per specifieke graad of onderwijsvorm en slechts een beperkte indicatie vormt voor de feitelijke overhevelingsmechanismen. De wijziging in absolute cijfers (in de teller) hebben een groter effect op de aanwendingsbreuken wanneer de noemer gevormd wordt door kleine absolute aantallen dan door grote absolute aantallen. Dit vertekent enigszins de relatieve waarde van de opgegeven cijfers.

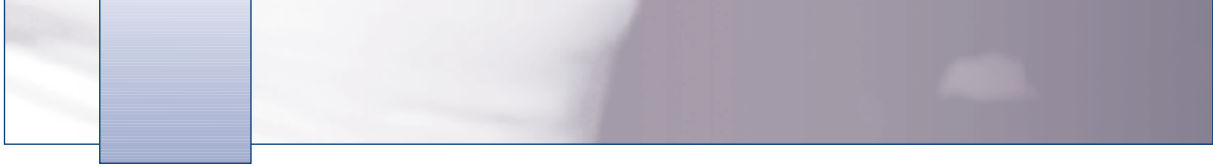
Afsluitend betekent dit alles dat er een duidelijke positieve evolutie heeft plaatsgevonden en dat er toch een beperkte vrijheid dient gelaten aan scholen om tegemoet te komen aan hun specifieke schoolgebonden problemen. Om tegemoet te komen aan deze lokale noden lijkt het aangewezen om een vorkstelsel te hantieren waarbij men een maximale grens vastlegt voor de afwijking ten aanzien van de toegekende uren-leraar.

**Dit verslag is het resultaat van de inspanningen van alle leden van de onderwijsinspectie.  
De eindredactieploeg bestond uit:**

Walter Andries  
Kristien Arnouts  
Antonine Blancquaert  
Guy Boone  
Roland Brisard  
Leo Craen  
Jules De Bent  
Christine De Coninck  
Willy De Herdt  
Ludo De Lee  
Dirk de Visscher  
Thierry De Vos  
Jacques De Vriese  
Arthur De Vrij  
Paul De Winne  
Lieven Deprettere  
Sylvère Deprez  
Martin Descheemaeker  
Erik Dewilde  
Luc D'Hondt  
Joris Jans  
Jean-Louis Leroy  
Lucrece Matthijs  
Bert Meynen  
Hilde Mertens  
Peter Michielsens  
Frieda Minne  
Herman Muylle  
Leen Muys  
Jeannine Nelissen  
Guy Nijs  
Roger Peeters  
Victor Pierlet  
Paul Raman  
Dirk Rombaut  
Frans Spanoghe  
Herman Sterckx  
René Swinnen  
Kris Van Maele  
Luc Van Parys  
Jos Van Vreckem  
Ann Vananroye  
Marcella Vanderhenst  
René Vanotterdijk  
Yvan Verbauwhede  
Els Vermeire  
Jos Vermijl  
Gerda Verspeet











Ministerie van de  
Vlaamse Gemeenschap