

Onze leerkrachten vandaag: lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs

Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS)

TALIS



**Instituut voor Onderwijs- en
Informatiewetenschappen**

Mevr. Alexia Deneire
Prof. dr. Peter Van Petegem
Prof. dr. David Gijbels



Ministerie van Onderwijs & Vorming

**Afdeling Strategische
Beleidsondersteuning**

Inhoud

INLEIDING	1
Wat is TALIS?	1
Doelgroep	2
Deelnemende landen	2
Coördinatie	3
Aandachtspunten bij het lezen van deze brochure	3
DEEL I Leerkrachten en scholen: achtergrond	6
Profiel van de leerkrachten	6
Schoolkenmerken	9
DEEL II Loopbaanontwikkeling bij leerkrachten	18
Professionele ontwikkeling	18
Aanvangsbegeleiding en mentorschap	27
DEEL III Evaluaties van scholen en leerkrachten	32
Evaluatie van scholen	32
Evaluatie van leerkrachten	34
Lijst van tabellen	49
Lijst van figuren	49

INLEIDING

Wat is TALIS?

TALIS staat voor *Teaching and Learning International Survey*. Het betreft een periodiek onderzoek naar lesgeven en leren opgezet door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). De eerste cyclus van dit internationaal vergelijkend onderzoek plaatst de werkcondities van leerkrachten en de leeromgeving in scholen die de eerste graad van het secundair onderwijs aanbieden in de kijker.

Het hoofddoel van dit onderzoek is het verschaffen van beleidsrelevante, internationaal vergelijkbare gegevens. De datasets worden vervolgens gebruikt om analyses uit te voeren en indicatoren te construeren. Deze resultaten vormen op hun beurt de basis voor het verder ontwikkelen en/of heroriënteren van het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk, niet alleen in Vlaanderen maar ook internationaal.

Concreet verzamelt TALIS gegevens met betrekking tot:

- erkennen, evalueren, feedback geven en belonen van leerkrachten;
- schoolleiderschap;
- lespraktijken, attitudes en opvattingen;
- professionele ontwikkeling van leerkrachten.

In deze brochure gaan we enkel in op het laatste aspect (zie deel II) en op het eerste aspect (zie deel III). Gebruik makend van achtergrondgegevens uit TALIS beschrijven we in het eerste deel van deze brochure ook het profiel van leerkrachten werkzaam in de eerste graad van het secundair onderwijs en een aantal schoolkenmerken (zie deel I).

Binnen TALIS werden geen gegevens verzameld met betrekking tot leerresultaten van leerlingen. De focus lag wel op aspecten waarvan eerder onderzoek het verband met resultaten op leerlingenniveau reeds heeft aangetoond.

TALIS beoogde verder ook niet om de prestaties van individuele scholen, leerkrachten, en schoolleiders te evalueren. De gegevens in deze brochure schetsen wel een beeld van (bepaalde elementen van) de werkomstandigheden van leerkrachten in Vlaanderen, en van de scholen waarbinnen zij werken.

Doelgroep

TALIS heeft leerkrachten die les geven in de *eerste graad van het gewoon secundair onderwijs* (en vergelijkbare leerkrachten in andere landen¹) bevestigd, alsook de schoolleiders van de betreffende scholen. Een internationale expertgroep ontwikkelde voor beide doelgroepen afzonderlijke vragenlijsten, die online of op papier werden aangeboden.

De deelnemende scholen en de leerkrachten werden op toevalsbasis geselecteerd. Wat de scholen betreft werd rekening gehouden met onderwijsnet en schoolgrootte. In elk land werden er ongeveer 200 scholen (met daarin telkens 20 leerkrachten) geselecteerd. In Vlaanderen waren dat er 260²; 203 scholen en ruim 3500 leerkrachten namen effectief deel aan TALIS.

De anonimiteit van individuele scholen en leerkrachten wordt bij het presenteren van de resultaten overigens steeds gegarandeerd.

Deelnemende landen

Aan dit onderzoek hebben 24 landen, verspreid over 4 continenten, deelgenomen (zie tabel 1). Het onderzoek vond plaats in 2007–2008.

Tabel 1: TALIS – deelnemende landen.

Europese landen			Overige landen
België (Vlaanderen)	IJsland	Oostenrijk	Australië
Bulgarije	Italië	Polen	Brazilië
Denemarken	Litouwen	Portugal	Korea
Estland	Malta	Spanje	Maleisië
Hongarije	Nederland	Slovenië	Mexico
Ierland	Noorwegen	Slowakije	Turkije
TALIS-gemiddelde			

Nederland haalde de internationaal opgelegde normen inzake respons niet. Dit betekent dat hun resultaten niet opgenomen werden in de internationale data-analyses en tabellen.

1 Dit onderwijsniveau wordt internationaal aangeduid als ISCED-level 2. ISCED staat voor International Standard Classification of Education.

2 Dit groter aantal was nodig om betrouwbare gegevens voor elk onderwijsnet te bekomen.

De Vlaamse resultaten in deze brochure plaatsen we naast resultaten van andere Europese landen die aan TALIS hebben deelgenomen (uitgezonderd Nederland), en naast het TALIS-gemiddelde (d.i. het gemiddelde resultaat voor alle landen -Europese én overige- die aan TALIS hebben deelgenomen uitgezonderd Nederland).

Voor een uitgebreide presentatie en analyse van alle resultaten m.b.t. alle landen die aan TALIS hebben deelgenomen, verwijzen we de lezer graag naar het internationale OESO-rapport: “*Creating effective teaching and learning environments: First results from the OECD Teaching and Learning Survey (TALIS)*”, en naar het bijhorende technische rapport.

Coördinatie

De internationale coördinatie van TALIS was in handen van de International Association for the Evaluation of Educational Achievement en van Statistics Canada. Het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen van de Universiteit Antwerpen coördineerde dit onderzoek binnen Vlaanderen. De opdrachtgever voor TALIS in Vlaanderen was het Vlaamse Ministerie van Onderwijs & Vorming.

Aandachtspunten bij het lezen van deze brochure

De leerkracht als focus

Gegeven de focus en doelgroep van dit onderzoek, verwijzen de resultaten steeds naar leerkrachten die les geven in de eerste graad en naar de verdeling van leerkrachten over verschillende karakteristieken. Dit vergt van de lezer wellicht enige (extra) aandacht. Zo presenteren we resultaten over de aanwezigheid van de onderwijsetten binnen Vlaanderen bijvoorbeeld *niet* in termen van % *scholen* behorend tot het officieel gesubsidieerd onderwijs, het vrij gesubsidieerd onderwijs of het gemeenschapsonderwijs; maar *wel* in termen van % *leerkrachten die les geven in scholen* behorend tot het officieel gesubsidieerd onderwijs, het vrij gesubsidieerd onderwijs of het gemeenschapsonderwijs.

Zelfrapportering

Verder is het ook belangrijk in het achterhoofd te houden dat alle resultaten gebaseerd zijn op zelfrapporteringen (c.q. antwoorden in vragenlijsten) van leerkrachten en schoolleiders. Deze antwoorden representeren bijgevolg opinies, opvattingen, overtuigingen en eigen beschrijvingen van activiteiten. Het biedt ons aan de ene kant relevante informatie en een diep inzicht in allerhande aspecten. Maar tegelijkertijd kan dit vertekeningen met zich meebrengen gegeven de specifieke invalshoek van de onderzochte personen.

Generaliseerbaarheid van de resultaten & statistisch significante verschillen

Tot slot nog een woordje uitleg over de statistische analyses en resultaten in deze brochure.

In een onderzoek kan men zelden de gehele populatie (i.c. alle Vlaamse leerkrachten die les geven in de eerste graad en alle schoolleiders) onderzoeken. Meestal beperkt men zich tot een kleinere groep binnen de gehele populatie (d.i. de steekproef). Op grond van de resultaten in de steekproef doen we vervolgens uitspraken over eigenschappen van alle Vlaamse scholen en leerkrachten.

Dit verklaart waarom met *betrouwbaarheidsintervallen* gewerkt wordt. Het betrouwbaarheidsinterval geeft het gebied van waarden aan, waarbinnen de werkelijke waarde in de populatie met een zekere graad van waarschijnlijkheid ligt. Meestal wordt een waarschijnlijkheid van 95% gebruikt. Dit betekent dat, wanneer we het onderzoek 100 maal in dezelfde populatie met verschillende steekproeven zouden herhalen, 95 van de herhalingen een resultaat geven dat binnen het interval ligt. Dit noemen we een 95% betrouwbaarheidsinterval (95% BI). Het betrouwbaarheidsinterval zegt dus iets over de nauwkeurigheid van de waarden die gevonden werden in het onderzoek. Een voorbeeldje om dit te verduidelijken: met een betrouwbaarheid van 95% geldt dat $7,2 < p_1 < 8,7$ (waarbij $p_1 = 8,0$; het Vlaamse populatiegemiddelde voor het aantal dagen professionele ontwikkeling); en dat $15,0 < p_2 < 15,6$ (waarbij $p_2 = 15,3$; het TALIS-populatiegemiddelde voor het aantal dagen professionele ontwikkeling). Deze betrouwbaarheidsintervallen spelen een rol bij het vergelijken van de Vlaamse resultaten met die uit de overige Europese TALIS-landen, of met het TALIS-gemiddelde. Wanneer we verder in deze brochure bijvoorbeeld stellen dat Vlaanderen *niet significant verschilt* van het TALIS-gemiddelde, dan impliceert dit dat de betrouwbaarheidsintervallen rond respectievelijk p_1 en p_2 overlappen.

Statistisch significante verschillen duiden we in de tabellen aan met volgende symbolen: ► (significant groter dan), ◄ (significant kleiner dan) en = (verschil is niet significant).

In deze brochure betekent de term 'significant' overigens steeds 'statistisch significant'.



DEEL I

Leerkrachten en scholen: achtergrond

DEEL I LEERKRACHTEN EN SCHOLEN: ACHTERGROND

In dit deel schetsen we een profiel van de doelgroep van TALIS: leerkrachten die les geven in de eerste graad van het secundair onderwijs. We zoomen in op het aantal jaren tewerkstelling, op het verloop (of behoud) van leerkrachten, op het (hoogst behaalde) opleidingsniveau en op de vervrouwelijking binnen het onderwijs. Gegeven ook het belang van de context (i.c. de organisatie) waarbinnen leerkrachten werken, schetsen we daaropvolgend ook een aantal schoolkenmerken. Meer concreet gaan we in op de middelen die ter beschikking staan van de school, het schoolklimaat en de mate van autonomie die scholen genieten.

Dit eerste deel beoogt relevante contextinformatie te schetsen als startpunt voor een verkenning van de volgende delen uit de brochure.

Profiel van de leerkrachten

Flink wat ervaring in Vlaanderen, in evenwicht met voldoende vers bloed

In het onderzoek werd gepeild naar het aantal jaren tewerkstelling als leerkracht. De situatie is in Vlaanderen op dit vlak min of meer in balans (zie tabel 1.1). Er is enerzijds een groot aandeel leerkrachten met aanzienlijk wat ervaring: meer dan de helft werkt reeds 11 jaar of meer als leerkracht. Deze ervaring brengt positieve aspecten met zich mee (bijvoorbeeld een grotere jobmaturiteit). Anderzijds wordt dit aandeel leerkrachten ook voldoende in evenwicht gehouden: 9% en 35% van de Vlaamse leerkrachten immers, werkt respectievelijk (maximum) 2 jaar, en 3 tot 10 jaar. Dit tegenwicht vermindert het eventuele risico op weerstand tegen verandering en inertie; een situatie waartoe een leerkrachtenpopulatie met een te groot aandeel leerkrachten met jarenlange tewerkstelling zou kunnen leiden.

Dit Vlaamse loopbaanprofiel is overigens vergelijkbaar met de gemiddelde verdeling overheen de TALIS-landen. Er zijn enkel significant meer leerkrachten die reeds 3 tot 10 jaar werken, ten koste van leerkrachten met een loopbaanduur tussen 11 en 20 jaar.

Tabel 1.1: Loopbaanduur (in % leerkrachten).

	Vlaanderen		TALIS-gemiddelde
0-2 jaar	9%	=	8%
3-10 jaar	35%	►	29%
11-20 jaar	22%	◄	27%
> 20 jaar	34%	=	36%
Totaal	100%		100%

Het merendeel van de leerkrachten heeft -vóór de huidige school- geen (of weinig jaren) les gegeven in (een) andere scholen (school)

Wanneer we het aantal jaren tewerkstelling als leerkracht eerste graad afzetten tegenover het aantal jaren dat men als leerkracht in de huidige school werkt, verkrijgen we een ruwe maat voor het behoud/het verloop van leerkrachten tussen scholen. Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat in Vlaanderen 27% van de leerkrachten eerste graad –vóór hun job in de huidige school – eerst ervaring opdeed in (een) andere scholen (school)³.

Er blijkt overigens een statistisch significant verband te bestaan tussen een aantal karakteristieken op leerkrachtniveau en het zogenaamde ‘verloop’ van leerkrachten. Zo stellen we vast dat het verloop significant groter is onder leerkrachten met een tijdelijke aanstelling van 1 schooljaar of minder (35%). Voor leerkrachten met een doorlopend contract (vaste benoeming, TADD⁴ of TAO⁵) is dit aandeel 26%, en voor leerkrachten met een tijdelijke aanstelling van 1 schooljaar of meer 25%ⁱ. Ook met het werktijdregime blijkt er een significant verbandⁱⁱ te bestaan. Binnen de groep voltijdse leerkrachten ligt het verloop op 26%; onder deeltijdse leerkrachten daarentegen ligt dit aandeel gevoelig hoger (31% voor leerkrachten met een aanstelling van 50%-90% en 41% voor leerkrachten met < 50% van een voltijdse aanstelling). Uitgesplitst naar onderwijsnet ten slotte, merken we dat het verloop significant groter is onder leerkrachten uit het gemeenschapsonderwijs (40%). Binnen het gesubsidieerd officieel onderwijs en het gesubsidieerd vrij onderwijs ligt het verloop op respectievelijk 25% en 24%ⁱⁱⁱ.

Academische bachelor blijkt internationaal vaak de norm voor het opleidingsniveau van leerkrachten

De (formele) opleiding die leerkrachten genieten oefent een grote invloed uit op hun werk, vanaf het moment dat ze beginnen les te geven. Over alle TALIS-landen heen, heeft gemiddeld 52% van de leerkrachten die les geven in de eerste graad een (diploma vergelijkbaar met een) academische bachelor⁶, en 31% een diploma vergelijkbaar met een licentie of master en/of een diploma van de academische lerarenopleiding⁷. Voor Vlaanderen is dit respectievelijk slechts 4% en 8%. 84% van de Vlaamse leerkrachten heeft een diploma van het hoger onderwijs van één cyclus of (sinds kort) een professionele bachelor⁸ (tegenover een TALIS-gemiddelde van 13%). Deze vaststelling weerspiegelt de organisatie en structuur van de leerkrachtenopleiding in Vlaanderen, en de eisen die gesteld worden bij aanstellingen (cf. bekwaamheidsbewijzen).

3 Concreet: werkt reeds langer als leerkracht, dan als leerkracht in de huidige school.

4 Tijdelijke aanstelling van doorlopende duur.

5 Tijdelijk andere opdracht.

6 ISCED-niveau 5A-bachelor. ISCED is de International Standard Classification of Education dat vergelijkbare onderwijsniveaus overheen landen identificeert.

7 ISCED-niveau 5A-masters.

8 ISCED-niveau 5B.

In Vlaanderen bestaat de diplomavereiste voor leerkrachten eerste graad secundair onderwijs immers uit een diploma van professionele bachelor of een diploma hoger onderwijs van één cyclus. Dit blijkt dan ook duidelijk uit de Vlaamse TALIS-resultaten.

Slechts 3% van de Vlaamse leerkrachten heeft –hoogstens– een diploma secundair onderwijs. Dit aandeel is hetzelfde als gemiddeld genomen overheen de TALIS-landen. Het gemiddelde opleidingsniveau ligt het hoogste in landen als Slowakije, Polen, Spanje en Italië.

Tabel 1.2: Hoogste opleidingsniveau/diploma - leerkrachten eerste graad secundair onderwijs (in % leerkrachten)

	Vlaanderen		TALIS-gemiddelde
secundair onderwijs (incl. sociale promotie)	3%	=	3%
hoger onderwijs 1 cyclus / professionele bachelor / hoger onderwijs voor sociale promotie	84%	►	13%
academische bachelor	4%	◄	52%
licentie of master / academische leerkrachtenopleiding	8%	◄	31%
doctoraat	0%	=	1%
Totaal ⁹	100%		100%

Vervrouwelijking binnen het onderwijs geldt niet voor alle posities

Vrouwelijke leerkrachten hebben in het onderwijs –in termen van aantallen– het overwicht op mannen. In de Europese TALIS-landen varieert het aandeel vrouwelijke leerkrachten van 57% (in Spanje) tot 85% (in Litouwen). Binnen Vlaanderen is 69% van het onderwijzend personeel een vrouw. In vergelijking met Vlaanderen ligt het aandeel vrouwelijke leerkrachten significant lager in Malta, Noorwegen, Denemarken en Spanje; en significant hoger in Polen, Hongarije, Italië, Slovenië, Slowakije, Bulgarije, Estland en Litouwen.

In vergelijking met het aandeel vrouwen binnen het onderwijzend personeel (69%), telt Vlaanderen slechts 38% vrouwen onder de schoolleiders. Enkel in Oostenrijk, Ierland en Denemarken ligt het aandeel vrouwelijke schoolleiders nog lager. Bovendien zijn de respectievelijke verschillen met Vlaanderen niet significant. In verhouding tot het hoge aandeel vrouwen onder leerkrachten, is dit lage aandeel vrouwelijke schoolleiders in Vlaanderen opmerkelijk. Er is blijkbaar geen evenwaardige participatie op vlak van schoolmanagement. Dit wijst op de mogelijkheid van een zogenaamd ‘glazen plafond’ in de loopbaan van vrouwelijke leerkrachten. Eenzelfde vaststelling geldt ook voor Portugal, Italië, Litouwen, Ierland en Oostenrijk.

⁹ Dat de som van de aandelen leerkrachten niet steeds 100 bedraagt, heeft te maken met afrondingen.

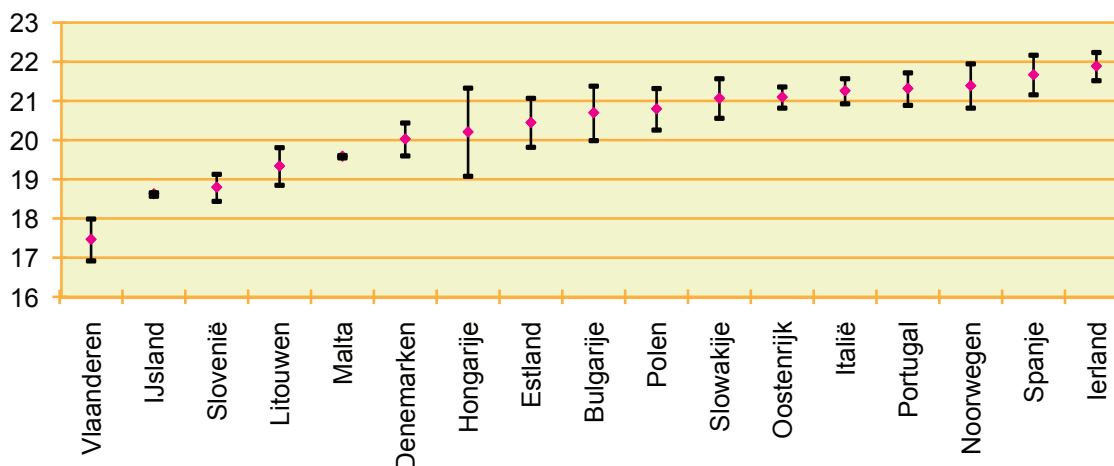
Schoolkenmerken

Kleine klassen, weinig ondersteuning

Voor leerkrachten speelt de klasgrootte een belangrijke rol. Daarnaast echter vormen ook de pedagogische ondersteuning en de administratieve en managementgerelateerde ondersteuning binnen de schoolmuren een wezenlijk aspect van de werkomstandigheden van leerkrachten

Een Vlaamse klas uit de eerste graad secundair onderwijs telt gemiddeld 17 leerlingen. Dit aantal ligt significant lager dan in elk ander Europees TALIS-land. De gemiddelde klasgrootte is het hoogste in Ierland en Spanje.

Grafiek 1.1: Gemiddelde klasgrootte (inclusief 95%-betrouwbaarheidsinterval).



Wat ondersteuning binnen de schoolmuren betreft, hebben leerkrachten in Vlaanderen, Europees vergeleken, significant minder ondersteunend personeel tot hun beschikking. In concrete cijfers uitgedrukt betekent dit één pedagogisch ondersteunend per 21 leerkrachten, en één administratief ondersteunend personeelslid (en/of lid van het management) voor elke 12 leerkrachten. De respectievelijke TALIS-gemiddelden zijn één per 13 leerkrachten en één per 8 leerkrachten. Enkel in Oostenrijk zijn de ondersteuningsratio's nog hoger (en de ondersteuning dus lager).

Bij deze cijfers gaat het overigens enkel om ondersteunend personeel werkzaam in de school zelf. Begeleiding van buitenaf (bijvoorbeeld vanuit de pedagogische begeleidingsdiensten) werd in deze ratio's met andere woorden niet in rekening gebracht.

Tabel 1.3: Ondersteuningsratio's¹⁰ (Europese TALIS-landen).

Ratio van leerkrachten op aantal pedagogisch ondersteunende personeelsleden		Ratio van leerkrachten op aantal administratief en managements-ondersteunende personeelsleden	
Oostenrijk	24	Oostenrijk	23
Vlaanderen	21	Vlaanderen	12
Italië	20	Ierland	11
Spanje	19	Portugal	11
Slovenië	18	Polen	9
Litouwen	17	Spanje	9
Ierland	16	Malta	9
Slowakije	14	Hongarije	8
Bulgarije	12	Litouwen	8
Portugal	11	Noorwegen	8
Estland	10	Slovenië	8
Polen	9	Estland	8
Denemarken	9	Denemarken	8
Malta	8	Italië	8
Hongarije	7	IJsland	6
Noorwegen	7	Bulgarije	5
IJsland	6	Slowakije	5

Legende:

De landen in bordeaux gekleurde vakjes verschillen op statistisch significante wijze van Vlaanderen.

Globaal genomen stellen we in Vlaanderen een afweging vast op het vlak van (aanstellen van) verschillende categorieën onderwijspersoneel; met name van leerkrachten, pedagogisch ondersteunend personeel en administratief personeel/management. De geringe klasgrootte in Vlaanderen lijkt immers samen te gaan met -of ten koste te gaan van- minder ondersteuning.

10 Bij deze ondersteuningsratio's dient men er rekening mee te houden dat ook de hogere graden –met andere woorden de volledige secundaire school- in rekening worden (wordt) gebracht, en dat het aantal personeelsleden weergegeven wordt in fysieke personen (niet in voltijds equivalenten).

Leerkrachten worden in hun lesgeven weinig tot matig gehinderd door een tekort aan middelen

De geïnvesteerde middelen (materiële middelen, personeel en financiële middelen) hebben niet alleen invloed op het verstrekte onderwijs, maar ook op de leerkrachten en de lessen die zij geven. In TALIS stond de vraag centraal in welke mate het lesgeven in de school gehinderd wordt door een gebrek of tekort aan specifieke middelen, met name gekwalificeerde leerkrachten, laboratoriumtechnici, onderwijsondersteunend personeel, ander ondersteunend personeel, instructiemateriaal (bijv. handboeken), computers om les te geven, ander materiaal en bibliotheekmateriaal.

Het aandeel leerkrachten in Vlaamse scholen waarvan de schoolleider aangeeft dat een bepaald tekort of gebrek de mogelijkheid tot lesgeven in zeker mate of erg veel belemmert, is algemeen genomen relatief laag (zie tabel 1.4). De aandelen liggen ook telkens significant lager dan de respectievelijke TALIS-gemiddelden.

Het meest opvallende resultaat voor Vlaanderen is het gebrek aan ondersteunend personeel, zowel met betrekking tot de instructie, als het zogenaamde ‘ander’ ondersteunend personeel. Respectievelijk 37% en 36% van de leerkrachten geeft namelijk les in een school waar de directeur aangeeft dat de betreffende tekorten de mogelijkheid tot lesgeven in zekere mate of erg veel belemmeren. De vaststellingen met betrekking tot het gebrek aan ondersteunend personeel liggen in lijn met de relatief hoge ondersteuningsratio's¹¹ binnen Vlaanderen. In Vlaanderen is het aandeel leerkrachten dat les geeft in een school waar het gebrek aan ander ondersteunend personeel de mogelijkheid tot lesgeven in zekere mate of erg veel belemmeren overigens significant lager dan gemiddeld genomen over de TALIS-landen heen. Dit is opmerkelijk, gegeven onze bovengemiddelde ratio leerkrachten op aantal ondersteunend personeel op vlak van management en administratie (te weten: 1 per 12 leerkrachten).

Daarnaast stellen we in Vlaanderen ook een belemmerend effect vast van een tekort aan (of ontoereikende) computers voor het lesgeven. Het gegeven dat één derde van de Vlaamse leerkrachten les geeft in een school waar een tekort aan of ontoereikende computers de mogelijkheid tot lesgeven belemmeren, bevestigt nogmaals het belang van de recente inhaaloperatie voor ICT-infrastructuur (cf. ICT-infrastructuurprogramma).

Voorts wordt er in Vlaanderen ook een gebrek aan gekwalificeerde leerkrachten (32%) en een tekort aan of ontoereikende ‘andere’ materialen (30%) vastgesteld. Ander OESO-onderzoek¹² (Van Petegem & Deneire, 2003)^{iv} wees reeds op acute moeilijkheden in Vlaanderen - in vergelijking met andere landen- om voor verschillende vakgebieden volledig gekwalificeerde leerkrachten aan te werven. Dat er in Vlaanderen - anno 2008- nog steeds een leerkrachtentekort bestaat (cf. het belemmerend effect van het gebrek aan gekwalificeerde leerkrachten op de mogelijkheid tot lesgeven), werd ook reeds voorspeld vanuit het OESO-

11 Hoge ratio's, en dus *minder* ondersteuning voor leerkrachten.

12 Dit had weliswaar betrekking op de tweede graad en het eerste en tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs.

project rond het aantrekken, ontwikkelen en behouden van effectieve leerkrachten (Devos & Vanderheyden, 2002)^v enerzijds, en voorspeld en bevestigd voor de periode 2007-2010 in het arbeidsmarktrapport (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008)^{vi} anderzijds.

Tabel 1.4: % leerkrachten in scholen waar een tekort/gebrek aan specifieke middelen het lesgeven in zekere mate of erg veel belemmert.

Gebrek of tekort aan ...		TALIS-gemiddelde		Vlaanderen
gekwalficeerde leerkrachten		38	=	32
laboratoriumtechnici	*	33	▶	7
onderwijsondersteunend personeel		48	▶	37
ander ondersteunend personeel		46	▶	36
Tekort aan of ontoereikend(e) ...				
instructiematerialen	*	34	▶	14
computers voor het lesgeven		43	▶	33
ander materiaal		50	▶	30
bibliotheekmateriaal	*	41	▶	24

Legende:

* Vlaanderen telt in vergelijking met andere Europese TALIS-landen het laagste aandeel leerkrachten, of verschilt niet significant van het (de) land(en) met het laagste aandeel leerkrachten.

Het schoolklimaat in Vlaanderen is gunstig: het leren van leerlingen wordt niet gehinderd door negatief gedrag vanwege leerkrachten; enkel door (specifiek) negatief gedrag vanwege leerlingen

Het belang van een positief schoolklimaat waarbinnen schoolleiders en leerkrachten werken en leerlingen onderwijs genieten is evident. Het schoolklimaat oefent immers invloed uit op leerkrachten, op hun werkleven en op de lessen die zij geven, en ook op de uiteindelijke leerresultaten van leerlingen.

TALIS onderzoekt het schoolklimaat, uitgesplitst in 14 verschillende aspecten van leerlingen- en leerkrachtengedrag.

Het leren van leerlingen in Vlaamse scholen wordt –algemeen genomen– niet gehinderd door negatieve gedragingen van de zijde van de leerkrachten. Slechts 4% van de leerkrachten immers geeft les in een school waar de schoolleider meldt dat leerkrachten die *te laat komen* op school het leren van de leerlingen in de school in zekere mate of erg veel hinderen. Een gelijk aandeel leerkrachten geeft les in een school waar de schoolleider van mening is dat *ongewettigde afwezigheid* van leerkrachten het leren van de leerlingen erg veel of in zekere mate stoort. En minder dan één op tien leerkrachten (9%) ten slotte, geeft les in een school waar de

schoolleider van oordeel is dat een *gebrek aan pedagogische voorbereiding* het leren zekere mate of erg veel hindert. Deze aandelen liggen telkens significant lager dan de respectievelijke TALIS-gemiddelden (15%, 26% en 24%).

Tabel 1.5: % leerkrachten in scholen waar de schoolleider meldt dat volgende leerlingengedragingen het leren in zekere mate of erg veel belemmeren.

Gedrag van leerlingen		Vlaanderen		TALIS-gemiddelde
te laat komen op school		28	◀	39
ongewettigde afwezigheid	*	20	◀	46
storend gedrag in de klas		51	=	60
bedrog plegen	*	6	◀	21
godslastering/vloeken	*	5	◀	37
vandalisme	*	13	◀	27
diefstal	*	8	◀	15
intimidatie of verbaal beledigen van andere leerlingen		39	=	35
fysieke verwonding van andere leerlingen	*	3	◀	16
intimidatie of verbaal beledigen van leerkrachten of personeel		12	◀	17
gebruik/bezit van drugs en/of alcohol		8	=	11

* Vlaanderen telt in vergelijking met andere Europese TALIS-landen het laagste aandeel leerkrachten, of verschilt niet significant van het (de) land(en) met het laagste aandeel leerkrachten.

Met betrekking tot leerbelemmerend gedrag vanwege leerlingen is de situatie in Vlaanderen meer divers (zie tabel 1.5). Schoolleiders melden over het algemeen weinig problemen op het vlak van *bedrog plegen*, *godslastering/vloeken*, *diefstal*, *fysieke verwonding van andere leerlingen en gebruik en/of bezit van drugs en/of alcohol*; minder dan 10% van de leerkrachten immers geeft les in een school waar de schoolleider meldt dat deze gedragingen het leren in zekere mate of erg veel hinderen. Met betrekking tot deze aspecten is er in Vlaanderen bovendien telkens minder leerhinder dan gemiddeld genomen over de TALIS-landen heen. Ruim 10% van de Vlaamse leerkrachten geeft les in een school waar de schoolleider meldt dat –respectievelijk– *intimidatie of verbaal beledigen van leerkrachten of personeel* (12%) en *vandalisme* (13%) het leren in zekere mate of erg veel hinderen. Ook dit is significant lager dan de respectievelijke TALIS-gemiddelden (17% en 27%). *Ongewettigde afwezigheden*, *te laat komen op school*, *intimidatie of verbaal beledigen van andere leerlingen en storend gedrag in de klas* vormen in Vlaanderen wel een probleem; 20% tot 51% van de leerkrachten immers, geven les in een school waar de schoolleider meldt dat deze gedragingen het leren in zekere mate of erg veel hinderen. Twee kanttekeningen zijn hier echter terecht. Ten eerste stellen we vast dat de hinder kleiner, of niet significant groter is dan

gemiddeld genomen over de TALIS-landen heen. Bovendien is de hinder –wat ongewettigde afwezigheden betreft– in Vlaanderen (en IJsland) zelfs het kleinst, vergeleken met andere Europese TALIS-landen.

Scholen in Vlaanderen genieten een grote mate van autonomie

Met betrekking tot schoolautonomie stond de vraag centraal op welk niveau aanzienlijke verantwoordelijkheid wordt gedragen over een aantal belangrijke aspecten (zie tabel 1.6).

Een ‘aanzienlijke verantwoordelijkheid’ impliceert dat er een actieve rol wordt gespeeld in de besluitvorming. Op vlak van het niveau werd in de bevraging onderscheid gemaakt tussen de schoolleider, de leerkrachten, het schoolbestuur, de scholengroep/-gemeenschappen en het Ministerie van Onderwijs & Vorming. Wanneer sprake is van ‘de school’, omvat dit de schoolleider, de leerkrachten en/of het schoolbestuur.

Tabel 1.6: % leerkrachten in scholen waar de schoolleider meldt dat de school aanzienlijke verantwoordelijkheid draagt over volgende aspecten.

	TALIS-gemiddelde		Vlaanderen
aanwerven van leerkrachten	68	◀	99
ontslaan van leerkrachten	61	◀	96
bepalen van het startloon van leerkrachten	24	▶	0
bepalen van de loonsverhoging van leerkrachten	26	▶	0
opstellen van het schoolbudget	75	=	80
beslissen over budgettoewijzingen binnen de school	88	◀	94
vastleggen van het disciplinair beleid t.a.v. leerlingen	95	◀	100
vastleggen van het leerlingenevaluatiebeleid	89	◀	100
geven van goedkeuring om leerlingen toe te laten in de school	85	=	89
keuze van de handboeken	90	◀	100
vastleggen van de vakinhoud	66	=	60
aanbod van vakken	72	=	76
toewijzen van financiële middelen voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten	60	◀	74

Dat scholen in Vlaanderen een grote mate van autonomie genieten, wordt door de gegevens uit TALIS bevestigd: Vlaamse scholen blijken op de meeste vlakken aanzienlijke verantwoordelijkheid te hebben. Ze hebben significant meer verantwoordelijkheid dan gemiddeld genomen over de TALIS-landen heen op vlak van aanwerven van leerkrachten, ontslaan van leerkrachten, beslissen over budgettoewijzingen binnen de school, vastleggen van het disciplinair beleid t.a.v. leerlingen, vastleggen van het leerlingenevaluatiebeleid, keuze van de handboeken, en toewijzen van financiële middelen voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten. In vergelijking met alle andere Europese TALIS-landen hebben Vlaamse scholen op twee punten echter het minste verantwoordelijkheid; met name op het vlak van het bepalen van het startloon¹³ en het bepalen van de loonsverhoging¹⁴ van leerkrachten.

Er is in Vlaanderen overigens een duidelijk contrast tussen de mate van autonomie op vlak van aanwerven en ontslaan van leerkrachten enerzijds, en het bepalen van het salaris en loonsverhogingen anderzijds. We zouden kunnen stellen dat de loopbaanstructuur van Vlaamse leerkrachten vast ligt, in die zin dat de salariëring centraal bepaald wordt vanuit de overheid, terwijl de arbeidsmarkt in feite in handen is van de school, doorheen de autonomie die scholen genieten op vlak van aanwerven en ontslaan van leerkrachten. Enkel in IJsland en Litouwen is een gelijkaardige opdeling vast te stellen, zij het minder uitgesproken.

Er bestaat een statistisch significant verband tussen autonomie op vlak van het opstellen van het schoolbudget en het onderwijsnet waartoe leerkrachten behoren^{viii}. In het gemeenschapsonderwijs ligt het aandeel leerkrachten dat les geeft in een school waar de schoolleider meldt dat de school (d.i. de schoolleider zelf, de leerkrachten en/of het schoolbestuur) aanzienlijke verantwoordelijkheid heeft op het vlak van het opstellen van het schoolbudget beduidend lager (62%), in het gesubsidieerd officieel onderwijs beduidend hoger (91%). In het gesubsidieerd vrij onderwijs ligt dit aandeel op 83%.

Een belangrijke opmerking bij alle vaststellingen aangaande schoolautonomie is dat een aanzienlijke verantwoordelijkheid op schoolniveau een gelijkaardige verantwoordelijkheid op hogere niveaus (bijv. scholengroepen/-gemeenschappen, Ministerie van Onderwijs & Vorming) niet noodzakelijk uitsluit. Dit is in Vlaanderen bijvoorbeeld het geval met betrekking tot het bepalen van de vakinhoud; niet alleen de leerkracht voor de klas –het schoolniveau– maar ook de onderwijsoverheid heeft op dit vlak een belangrijke invloed doorheen het decretaal vastleggen van ontwikkelingsdoelen en eindtermen.

13 Het verschil met Italië, Oostenrijk en Ierland is echter niet significant.

14 Het verschil met Italië en Ierland is echter niet significant.

- i p< .000.
- ii p< .01.
- iii p< .000.
- iv Van Petegem, P. & Deneire, A. (2003). Het hoger secundair onderwijs in Vlaanderen geschetst: resultaten van de International Survey of Upper Secondary Schools (ISUSS). Mechelen: Wolters Plantyn.
- v Devos, G. & Vanderheyden, K. (2002). Attracting, developing and retaining teachers. Background Report Flanders. OECD.
- vi Departement Onderwijs en Vorming (2008). Arbeidsmarktrapport. Basisonderwijs en secundair onderwijs – april 2008. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- vii p< .01.

DEEL II

Loopbaanontwikkeling bij leerkrachten

DEEL II LOOPBAANONTWIKKELING BIJ LEERKRACHTEN

Professionele ontwikkeling

De competenties, lespraktijken en professionele activiteiten van leerkrachten steunen niet alleen op de (kwaliteit van de) initiële opleiding, maar ook op de verdere professionalisering na het behalen van het diploma. Hoe goed de initiële leerkrachtenopleiding ook mag zijn, het kan leerkrachten onmogelijk voorbereiden op alle mogelijke uitdagingen die zij tijdens hun loopbaan tegenkomen. Vandaar het belang van voortdurende professionele ontwikkeling.

Professionele ontwikkeling werd in TALIS gedefinieerd als *activiteiten die de vaardigheden, kennis, expertise en andere karakteristieken van het individu als leerkracht ontwikkelen*. Meer concreet werd aan leerkrachten gevraagd of zij gedurende de voorbije achttien maanden (referentieperiode) hadden deelgenomen aan volgende activiteiten: cursussen of workshops, onderwijsconferenties of seminars, programma's die leiden naar een diploma, certificaat of getuigschrift, observatiebezoeken aan andere scholen, deelname aan een leerkrachtennetwerk voor professionele ontwikkeling, onderwijsgerelateerde onderzoeksactiviteiten (individueel of in groep), mentoring of observatie en coaching van collega's, het lezen van professionele literatuur en het voeren van informele gesprekken met collega's over het verbeteren van lesgeven. Uit deze opsomming blijkt dat in TALIS een ruime definitie van professionele ontwikkeling wordt gehanteerd.

Sinds 1996 krijgen Vlaamse scholen verantwoordelijkheid toegewezen op vlak van professionaliseringsbeleid i.c. nascholingsbeleid. In de volgende paragrafen gaan we na waartoe deze toegenomen schoolautonomie twaalf jaar later heeft geleid.

Veel leerkrachten engageren zich op het vlak van professionele ontwikkeling, maar de tijdsbesteding ligt laag

Vlaamse leerkrachten die les geven in de eerste graad hebben –over een periode van 18 maanden– gemiddeld 8 dagen aan professionele ontwikkeling besteed. Dit blijkt internationaal vergeleken weinig te zijn; enkel Ierland scoort op dit vlak significant lager. We noteren op dit punt wel een grote spreiding in Vlaanderen; de bijhorende standaardafwijking is meer dan dubbel zo groot (19,6).

De tijdsbesteding blijkt het hoogste te zijn in het gemeenschapsonderwijs (gemiddeld 12 dagen); in het gesubsidieerd vrij onderwijs is dit bijna de helft (gemiddeld 7 dagen), en in het gesubsidieerd officieel onderwijs besteedden leerkrachten gemiddeld 9 dagen aan professionele ontwikkeling in de 18 maanden voorafgaand aan de bevraging. Het verschil tussen het gesubsidieerd vrij onderwijs en de overige twee netten is statistisch significant¹.

Let wel, ondanks de gemiddeld lage tijdsbesteding in Vlaanderen, heeft 9 op 10 Vlaamse leerkrachten in de betreffende referentieperiode aan professionele ontwikkeling gedaan. Dit is net –en zelf statistisch significant– hoger dan het TALIS-gemiddelde (89%). Dit aandeel ligt met andere woorden vrij hoog, wat op zich een positief signaal is. Anderzijds kan de 10% leerkrachten die aangeven niet aan professionele ontwikkeling te hebben gedaan als zorgwekkend beschouwd worden; zeker gezien de ruime definitie die TALIS hanteert voor professionele ontwikkeling.

Samenvattend kunnen we stellen dat de meeste Vlaamse leerkrachten zich wel engageren op vlak van professionele ontwikkeling (meer dan het TALIS-gemiddelde), maar uitgedrukt in tijdsbesteding of volume blijkt dit eerder weinig te zijn (lager dan het TALIS-gemiddelde). De kansen voor professionele ontwikkeling worden met andere woorden ‘dun’ gespreid over vele leerkrachten.

Leerkrachten geven aan dat één derde van het totaal aantal dagen besteed aan professionele ontwikkeling verplicht was in het kader van de eigen job. Dit is significant minder dan gemiddeld genomen over de TALIS-landen heen (51%). Vlaanderen staat hiermee –samen met Oostenrijk, Denemarken en Portugal– onderaan de lijst Europese TALIS-landen.

We stellen vast dat er in Vlaanderen een kleine groep leerkrachten (7%) is die geen enkele dag professionele ontwikkeling ondernomen heeft, en bovendien ook niet aan méér professionele ontwikkeling wenste deel te nemen (zie verder). Dit blijkt significantⁱⁱ samen te hangen met het werktijdregime: onder voltijds aangestelde leerkrachten is het aandeel leerkrachten met deze kenmerken 6%; onder deeltijds aangestelde leerkrachten liggen de aandelen hoger (9% voor een contract van 50% tot 90% en 11% voor een contract van minder dan 50%). Leerkrachten die geen enkele dag aan professionele ontwikkeling besteed hebben, en bovendien ook niet de wens hadden aan (meer) professionele ontwikkeling deel te nemen blijken bovendien ook een significantⁱⁱⁱ hogere leeftijd (gemiddeld 35 jaar) te hebben in vergelijking met leerkrachten die niet tot deze groep behoren (gemiddeld 32 jaar).

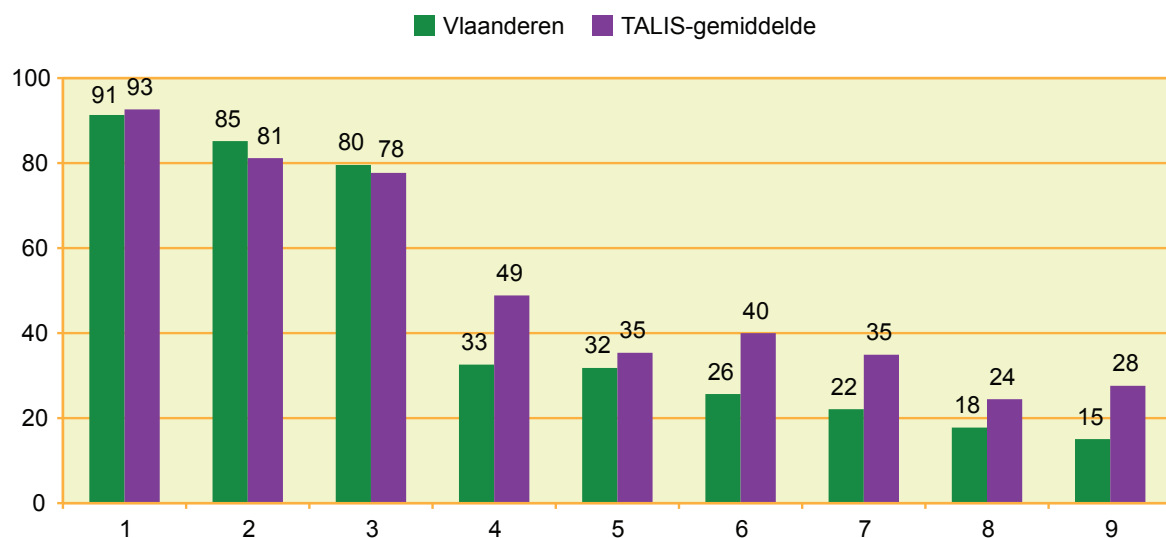
Traditionele vormen van professionele ontwikkeling dragen de voorkeur weg

Er bestaat een grote verscheidenheid aan professionele ontwikkelingsactiviteiten. Vlaamse leerkrachten blijken echter niet uitgebreid in te gaan op het volledige gamma (zie grafiek 2.1). Ze houden sterk vast aan eerder traditionele vormen van professionele ontwikkeling –zoals het volgen van cursussen en workshops, het lezen van professionele literatuur en het voeren van informele gesprekken– in vergelijking met andere alternatieven. Wanneer we de cijfers erbij nemen, stellen we vast dat (minstens) vier op vijf leerkrachten zich in de voorbije 18 maanden voor deze drie vormen van professionele ontwikkeling geëngageerd hebben. Het gaat op zich telkens om een hoog aandeel leerkrachten. En ook internationaal vergeleken liggen de aandelen significant hoger dan –of zijn ze niet significant verschillend van– de respectievelijke TALIS-gemiddelden.

Met betrekking tot overige vormen van professionele ontwikkeling (conferenties of seminars, opleidingsprogramma's, observatiebezoeken, deelname aan specifieke netwerken, onderzoek, en mentoring en/of observatie van collega's) echter, liggen de participatieratio's telkens eerder laag (en significant lager dan het TALIS-gemiddelde): minder dan één op drie leerkrachten was in de 18 maanden voorafgaand aan de bevraging bij deze activiteiten betrokken. Observatiebezoeken aan andere scholen, en programma's die leiden tot een diploma, certificaat of getuigschrift blijken in Vlaanderen duidelijk het minst in trek te zijn. Slechts 15% en 18% van de Vlaamse leerkrachten heeft in de voorbije 18 maanden (een) andere (school) scholen bezocht, respectievelijk een kwalificatieprogramma gevolgd. Ook deelname aan onderwijsconferenties of seminars blijkt, op Europees vlak vergeleken, een weinig voorkomende vorm van professionele ontwikkeling te zijn: 33% van de Vlaamse leerkrachten heeft in het anderhalf jaar voorafgaand aan de bevraging deelgenomen aan een conferentie/seminarie; wat significant lager is dan in elk ander Europees land.

Overigens blijken activiteiten als onderwijsconferenties en seminars, onderzoek, netwerking, mentoring en/of observatie en coaching, opleidingen en observatiebezoeken ook internationaal minder populair te zijn: de aandelen leerkrachten die aan deze activiteiten hebben deelgenomen variëren immers van gemiddeld een kwart (voor programma's die leiden tot een diploma, certificaat of getuigschrift) tot de helft (voor onderwijsconferenties of seminars).

Grafiek 2.1: Participatieratio's naar type activiteit (in % leerkrachten).



Legende:

- 1: informele gesprekken met collega's omtrent het verbeteren van het eigen lesgeven
- 2: cursussen of workshops
- 3: professionele literatuur lezen
- 4: onderwijsconferenties of seminars
- 5: onderzoek, individueel of in groepsverband
- 6: deelname aan een netwerk van leerkrachten, specifiek opgericht voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten
- 7: mentoring en/of observatie en coaching van collega's
- 8: programma dat leidt naar een diploma, certificaat of getuigschrift
- 9: observatiebezoeken aan andere scholen

De Vlaamse participatieratio's resulteren uiteraard ook uit het gegeven dat Vlaamse leerkrachten aan een kleiner aantal activiteiten uit het professionele ontwikkelingsaanbod deelnamen: over een periode van 18 maanden ondernamen ze gemiddeld genomen 2 tot 3 verschillende soorten activiteiten.

Er is in Vlaanderen weinig behoefte aan méér professionele ontwikkeling

Het aandeel leerkrachten in Vlaanderen dat aan méér professionele ontwikkeling had willen deelnemen dan ze effectief deden (31%) ligt het laagst in vergelijking met de overige Europese TALIS-landen (TALIS-gemiddelde: 55%). Er blijkt op dit punt een statistisch significant verband te bestaan met het tewerkstellingsstatuut^{iv} enerzijds en met leeftijd^v anderzijds. Zo stellen we vast dat het aandeel leerkrachten dat aan méér professionele ontwikkeling had willen deelnemen dan ze effectief deden onder diegenen met een tijdelijke aanstelling van 1 schooljaar of minder significant hoger ligt (39%). Voor leerkrachten met een doorlopend contract (vaste benoeming, TADD of TAO) en leerkrachten met een tijdelijke aanstelling van meer dan 1 schooljaar, is dit respectievelijk 29% en 25%. Leerkrachten die aan méér professionele ontwikkeling hadden willen deelnemen dan ze effectief deden blijken een significant lagere leeftijd (gemiddeld 30 jaar) te hebben vergeleken met leerkrachten die dit niet wensten (gemiddeld 33 jaar).

Leerkrachten die aan meer professionele ontwikkeling hadden willen deelnemen dan ze effectief deden, schuiven de volgende belangrijkste obstakels naar voor¹⁵: onverenigbaarheid met het eigen uurrooster (43%), familiale verplichtingen (41%) en geen geschikt aanbod (39%). Het feit dat de professionele ontwikkeling te duur was/men het zich niet kon veroorloven (12%), of een gebrekkige ondersteuning vanwege de werkgever (11%) spelen veel minder een rol in Vlaanderen. Voor het merendeel van de leerkrachten waren er geen persoonlijke kosten verbonden aan de ondernomen professionele ontwikkeling (cf. infra). Dit speelt zeker een rol in het feit dat weinig leerkrachten hoge kosten als hindernis aanvoeren. Het niet voldoen aan de voorwaarden (bijv. diploma, ervaring, anciënniteit) ten slotte, geldt het minst (4%) als obstakel binnen Vlaanderen.

Internationaal vergeleken, vormen familiale verplichtingen enkel in Spanje een significant groter obstakel. De overige redenen zijn in Vlaanderen -in termen van aandelen leerkrachten- significant minder belangrijk dan gemiddeld genomen over de TALIS-landen heen.

15 Leerkrachten konden in de vragenlijst meerdere obstakels aanduiden.

Tabel 2.1: Obstakels om aan méér professionele ontwikkeling deel te nemen dan men deed (in % leerkrachten).

	TALIS-gemiddelde		Vlaanderen
onverenigbaarheid met uurrooster	47	▶	43
familiale verplichtingen	30	◀	41
geen geschikt aanbod	42	▶	39
te duur/kon het niet veroorloven	28	▶	12
gebrekkige ondersteuning vanwege werkgever	15	▶	11
niet voldoen aan voorwaarden	7	▶	4

Wat familiale verplichtingen als obstakel betreft, blijkt het onderwijsnet^{vi} er toe te doen. Significant minder leerkrachten uit het gemeenschapsonderwijs (32%) en het gesubsidieerd officieel onderwijs (30%) immers, schuiven dit als obstakel naar voor. In het gesubsidieerd vrij onderwijs bedraagt dit aandeel 44%.

Vlaamse leerkrachten hebben op weinig vlakken behoefte aan professionele ontwikkeling

De behoefte aan professionele ontwikkeling is in Vlaanderen algemeen genomen laag. Voor elke leerkracht werd de gerapporteerde behoefte geaggregeerd overheen de elf verschillende aspecten (3 punten voor grote behoefte, 2 punten voor redelijke behoefte, 1 punt voor kleine behoefte en 0 voor het signaleren van geen enkele behoefte). Het totaal werd vervolgens gedeeld door de maximumscore (33 punten) en vermenigvuldigd met 100. De gemiddelde index bedraagt 47; overheen de TALIS-landen is dit gemiddeld genomen 53. Enkel in Denemarken en Hongarije ligt de algemene index (significant) lager.

Vraag is of leerkrachten in Vlaanderen eventueel *specifieke* behoeften hebben op vlak van professionele ontwikkeling. In TALIS werd onderscheid gemaakt tussen elf verschillende domeinen, waarbij de behoefte telkens varieerde van ‘geen enkele behoefte’, over ‘kleine behoefte’ en ‘redelijke behoefte’ tot ‘grote behoefte’.

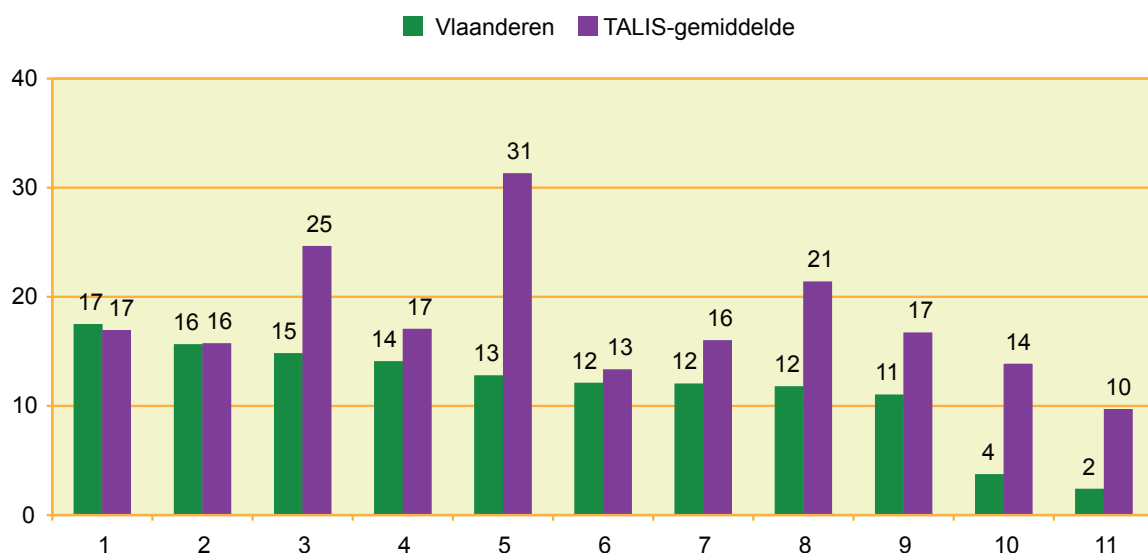
Uitgesplitst naar deze verschillende aspecten is de behoefte aan professionele ontwikkeling in Vlaanderen gemiddeld genomen eveneens klein (zie grafiek 2.2).

Het gemiddelde percentage Vlaamse leerkrachten dat aangeeft een grote behoefte aan professionele ontwikkeling te ondervinden varieert van 17% tot 2%. De behoefte is het grootst op het vlak van vakinhoud, en het kleinste op vlak van lesgeven in een multiculturele setting en schoolmanagement en –administratie. De Vlaamse gemiddelde percentages zijn op zich vrij laag. Bovendien zijn ze significant lager dan – of niet significant verschillend (m.n. op vlak van *leerlingenevaluatie en vakinhoud*) van– de respectievelijke TALIS-gemiddelden. Met betrekking tot *ICT-vaardigheden om les te geven (15%), lesgeven aan leerlingen met bijzondere leernoden (13%), problemen inzake discipline en gedrag bij leerlingen (12%)*¹⁶, *lesgeven in een multiculturele setting*

16 Het verschil met Denemarken en Malta is niet significant.

(4%) en schoolmanagement en –administratie (2%) staat Vlaanderen zelfs onderaan de lijst van Europese TALIS-landen. De geringe behoefte in Vlaanderen aan professionele ontwikkeling op het vlak van *lesgeven aan leerlingen met bijzondere leernoden* contrasteert sterk met het TALIS-landengemiddelde (31%). Met betrekking tot schoolmanagement en –administratie en lesgeven in een multiculturele setting valt Vlaanderen –internationaal vergeleken– nog meer op. Het feit dat schoolmanagement en –administratie niet tot het takenpakket van de doorsnee leerkracht in Vlaanderen behoort verklaart wellicht veel. Het tweede aspect –lesgeven in een multiculturele setting– is in Vlaanderen de dag van vandaag niet meer weg te denken. De buurt van de school^{vii} en de samenstelling van de klas^{viii} blijken er –wat dit aspect betreft– overigens toe te doen. Zo ligt het aandeel leerkrachten dat aangeeft een grote behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling op vlak van lesgeven in een multiculturele setting, significant hoger in scholen uit de grootstad (11%)¹⁷. Het aandeel leerkrachten met een grote behoefte aan professionele ontwikkeling op vlak van lesgeven in een multiculturele setting ligt ook significant hoger (16%) in het geval het aandeel niet-Nederlandstalige leerlingen in de klas meer dan 60% bedraagt¹⁸.

Grafiek 2.2: Behoeftte aan professionele ontwikkeling, naar domein (in % leerkrachten met grote behoefte.).



Legende:

- 1: vakinhoud
- 2: leerlingenevaluatie
- 3: ICT-vaardigheden (om les te geven)
- 4: lespraktijk
- 5: lesgeven aan leerlingen met bijzondere leernoden
- 6: klasmanagement
- 7: inhoud en prestatienormen m.b.t. eigen vak
- 8: discipline en gedrag van leerlingen
- 9: leerlingbegeleiding
- 10: lesgeven in een multiculturele setting
- 11: schoolmanagement en –administratie

17 Deze aandelen bedragen 5%, 2% en 3% voor respectievelijk dorp (gehucht of landelijk gebied), gemeente (of kleine stad) en stad.

18 Deze aandelen variëren tussen 2% en 7% voor kleinere aandelen niet-Nederlandstalige leerlingen in de klas.

We concluderen dat Vlaamse leerkrachten algemeen genomen een geringe behoefte hebben aan professionele ontwikkeling, en ze verder ook –bij uitsplitsing– op weinig domeinen een (grote) behoefte ervaren. De vraag naar méér professionele ontwikkeling ligt hiermee in lijn; weinig leerkrachten verlangen meer dan ze kregen.

Deelname aan professionele ontwikkeling is uiteraard mede afhankelijk van de ondersteuning die leerkrachten –van school of hogerhand uit– krijgen. Deze ondersteuning kan verschillende vormen aannemen, gaande van het volledig of gedeeltelijk vergoeden van de kosten verbonden aan professionele ontwikkeling, over het vrij roosteren van de leerkracht, tot het toekennen van een salarissupplement.

Vlaamse leerkrachten hoeven doorgaans niet zelf in te staan voor de kosten verbonden aan professionele ontwikkeling

Scholen in Vlaanderen beschikken over een eigen nascholingsbudget. Bovendien hebben zij ook een grote autonomie wat betreft het toewijzen van financiële middelen voor professionele ontwikkeling (zie vorige deel; cf. schoolautonomie). Scholen in Vlaanderen zijn dus op financieel vlak in staat de professionele ontwikkeling van hun leerkrachten te ondersteunen.

Dit wordt ook bevestigd door volgende cijfergegevens. Gemiddeld 81% van de Vlaamse leerkrachten geeft aan niets uit eigen zak te hebben moeten betalen voor de professionele ontwikkeling die ze in de 18 maanden voorafgaand aan de bevraging ondernamen (t.o.v. TALIS-gemiddelde: 65%). Met dit grote aandeel staat Vlaanderen, samen met Ierland en Noorwegen en na Malta en Slovenië, in de top vijf van de Europese TALIS-landen.

(Slechts) 3% van de Vlaamse leerkrachten heeft alle kosten verbonden aan hun professionele ontwikkeling persoonlijk betaald.

Er bestaat overigens een significant verband tussen het al of niet persoonlijk moeten betalen van de kosten en het onderwijsnet waartoe de school waar de leerkracht lesgeeft behoort. In Vlaanderen draagt gemiddeld 18% van de leerkrachten persoonlijk – zij het slechts een deel van– de kosten van hun professionele ontwikkeling. Dit aandeel ligt significant hoger in het gemeenschapsonderwijs, waar 26% (een deel van) de kosten zelf betaalt (gesubsidieerd officieel onderwijs: 21% en gesubsidieerd vrij onderwijs: 16%)^{ix}. Mogelijks wordt dit voor een deel verklaard door het feit dat leerkrachten uit het gemeenschapsonderwijs ook meer dagen bestedden aan professionele ontwikkeling (cf. supra; 12 dagen).

Leerkrachten vrij roosteren lukt redelijk; een loonsupplement als stimulans is niet aan de orde

Gemiddeld 78% van de Vlaamse leerkrachten geeft aan te zijn vrij geroosterd voor professionele ontwikkeling die plaatsvond tijdens de normale werkuren. Dit is significant meer dan het TALIS-gemiddelde (63%), en enkel significant lager dan het geval is in Ierland en Oostenrijk.

Het toekennen van een salarissupplement wordt in Vlaanderen niet gehanteerd als prikkel om leerkrachten te belonen voor of aan te zetten tot professionele ontwikkeling. Amper 2% van de Vlaamse leerkrachten geeft aan een (vorm van) salarissupplement te hebben ontvangen naar aanleiding van de professionele ontwikkeling die zij ondernamen buiten de normale werkuren. Dit aandeel ligt in geen enkel ander Europees TALIS-land significant lager (TALIS-gemiddelde is 11%). Overigens is het toekennen van een salarissupplement ook in de overige Europese TALIS-landen –Malta, en in mindere mate Slovenië en Slowakije, niet mee gerekend– geen gebruikelijke manier om professionele ontwikkeling te ondersteunen.

Concluderend kunnen we stellen dat leerkrachten in Vlaanderen op vlak van professionele ontwikkeling behoorlijk ondersteund worden vanuit de school; met name wat betreft de financiële kosten en het vrij roosteren. Enige nuancering is hier wel terecht: 38% van de Vlaamse leerkrachten geeft immers aan dat de professionele ontwikkeling die zij in de 18 maanden voorafgaand aan de bevraging ondernamen *buiten* de normale werkuren plaats vond, en vrij roosteren bijgevolg niet aan de orde was.

Niet alleen de ondernomen professionele ontwikkeling (de activiteiten op zich), maar –meer nog– de impact ervan op de eigen ontwikkeling is van doorslaggevend belang. Leerkrachten konden voor elk van de ondernomen activiteiten aangeven of die geen, een kleine, een redelijke dan wel een sterke invloed had op de eigen ontwikkeling als leerkracht.

In geen enkel ander Europees TALIS-land schatten leerkrachten het effect van de ondernomen professionele ontwikkeling zo laag in als in Vlaanderen

De gepercipieerde invloed van (verschillende vormen van) professionele ontwikkelingsactiviteiten op de eigen ontwikkeling schatten leerkrachten in Vlaanderen eerder matig in (zie tabel 2.2).

Het minste invloed blijkt uit te gaan van onderwijsconferenties/seminaries, observatiebezoeken aan andere scholen (als die al ondernomen worden) en mentoring en/of observatie van collega's: minder dan de helft van de leerkrachten (respectievelijk 43%, 47% en 48%) geeft aan dat de betreffende activiteiten een redelijke tot sterke invloed hebben gehad op de eigen ontwikkeling. Ook het volgen van cursussen en workshops enerzijds en het lezen van professionele literatuur anderzijds –traditioneel vormen van professionele ontwikkeling voor behoorlijk wat Vlaamse leerkrachten– blijken eerder matig effect te ressorteren: respectievelijk 53% en 58% immers, meent dat dit een redelijke tot sterke invloed heeft gehad op hun eigen ontwikkeling als leerkracht.

Het meeste invloed –in termen van redelijk tot sterk- blijkt uit gaan van informele gesprekken met collega's (72%), (individueel of gezamenlijk) onderzoek (68%) en opleidingsprogramma's (67%).

Tabel 2.2: Impact (redelijk tot sterk) van professionele ontwikkeling, naar type activiteit (in % leerkrachten).

	Vlaanderen		TALIS-gemiddelde
onderwijsconferenties of seminars	43%	◀	74%
observatiebezoeken aan andere scholen	47%	◀	75%
mentoring en/of observatie en coaching van collega's	48%	◀	78%
cursussen of workshops	53%	◀	81%
deelname aan een netwerk van leerkrachten, specifiek opgericht voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten	54%	◀	80%
professionele literatuur lezen	58%	◀	83%
programma dat leidt naar een diploma, certificaat of getuigschrift	67%	◀	87%
onderzoek, individueel of in groepsverband	68%	◀	89%
informele gesprekken met collega's omtrent het verbeteren van het eigen lesgeven	72%	◀	87%

Opmerkelijk is dat de gepercipieerde impact van elk van deze activiteiten in geen enkel ander Europees TALIS-land significant lager ligt dan in Vlaanderen.

Mogelijks verklaart de gemiddeld laag ingeschatte impact voor een deel het kleine volume professionele ontwikkeling -uitgedrukt in aantal dagen-, alsook het feit dat weinig leerkrachten aan meer professionele ontwikkeling hadden willen deelnemen dan ze effectief deden. De TALIS-gegevens laten echter niet toe deze hypothesen te toetsen.

Een mogelijke piste –niet gesteund vanuit de gegevens- om de (verdere) professionalisering van leerkrachten te stimuleren, ligt in de functiebeschrijving van de leerkracht. Daar is immers ruimte voor rechten en plichten inzake nascholing en permanente vorming. Functioneringsgesprekken en evaluaties kunnen aldus een middel tot professionalisering vormen. *Kunnen* vormen, gezien ruim één derde van de leerkrachten aangeeft dat de ondernomen professionele ontwikkeling als criterium geen of slechts een beperkte rol speelde bij de beoordeling en/of feedback die zij ontvingen aangaande hun werk (zie deel III).

Aanvangsbegeleiding en mentorschap

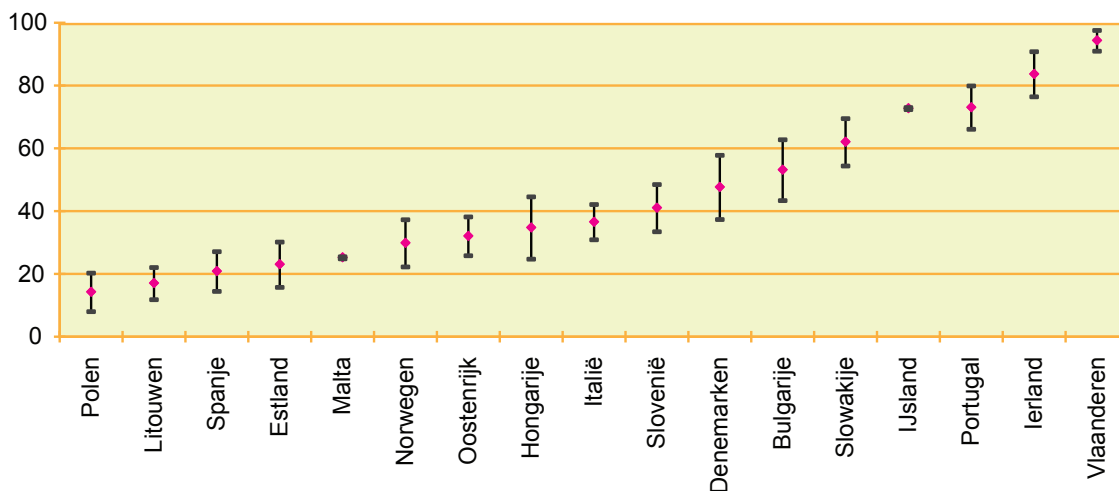
Vlaamse scholen zijn koplopers op vlak van begeleiding van nieuwe leerkrachten op school

Nieuwe leerkrachten –nieuw binnen het beroep of nieuw op school– hebben het vaak niet gemakkelijk tijdens hun eerste schooljaren. Aanvangsbegeleiding en mentoring beogen ondersteuning te bieden, opdat deze leerkrachten (beter) het hoofd zouden kunnen bieden aan de vele uitdagingen waar zij voor komen te staan, en ook om voortijdig verlaten van het beroep (c.q. uitval) te helpen voorkomen.

In tegenstelling tot het thema professionele ontwikkeling is de situatie met betrekking tot aanvangsbegeleiding en mentoring in Vlaanderen geheel verschillend.

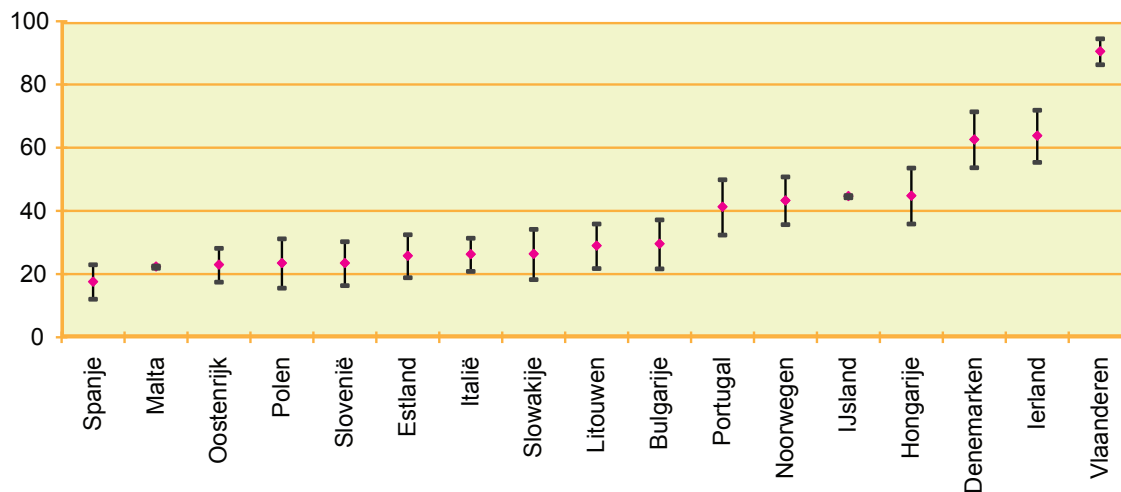
Wat aanvangsbegeleiding betreft, staat Vlaanderen met 94% leerkrachten die lesgeven in scholen waar de schoolleider meldt dat er formele aanvangsbegeleiding wordt verschaft aan alle nieuwe collega's immers significant op kop van alle Europese TALIS-landen. Over de TALIS-landen heen is dit percentage gemiddeld genomen 45%.

Grafiek 2.3: % leerkrachten in scholen met aanvangsbegeleiding voor nieuwe collega's (inclusief 95%-betrouwbaarheidsinterval).



Ook op vlak van mentoring bevindt Vlaanderen zich in vergelijking met de overige Europese TALIS-landen in een unieke positie: niet minder dan 91% van de leerkrachten geeft les in een school waar volgens de schoolleider- een mentorenprogramma of –beleid loopt/gevoerd wordt voor alle leerkrachten die nieuw zijn in de school (TALIS-gemiddelde: 37%). De decretale verankering van het mentorschap in Vlaanderen omvattende ondersteuning van studenten/cursisten tijdens de stage, aanvangsbegeleiding gedurende het eerste jaar van de beroepsuitoefening en ondersteuning van de leerkracht-in-opleiding- is hier uiteraard niet vreemd aan.

Grafiek 2.4: % leerkrachten in scholen met een mentorenprogramma voor nieuwe collega's (inclusief 95%-betrouwbaarheidsinterval).



Relativerend wijzen we er nogmaals op dat slechts een minderheid van de Vlaamse leerkrachten (22%) in de 18 maanden voorafgaand aan de bevraging deelgenomen had aan mentoring (en/of observatie van collega's) als professionele ontwikkelingsactiviteit (cf. supra); significant minder dan gemiddeld genomen over de TALIS-landen heen.

Tot slot stellen we met betrekking tot aanvangsbegeleiding en mentoring vast dat beide vormen van loopbaanbegeleiding in Vlaanderen hand in hand gaan, net als in de meeste andere Europese TALIS-landen overigens.

- i p < .01.
- ii p < .05.
- iii p < .05.
- iv p < .000.
- v p < .000.
- vi p < .000.
- vii p < .000.
- viii p < .000.
- ix p < .000.

DEEL III

Evaluaties van scholen en leerkrachten

DEEL III EVALUATIES VAN SCHOLEN EN LEERKRACHTEN

Het belang van schoolevaluaties en -binnen scholen- beoordelingen en/of feedback die leerkrachten ontvangen omtrent hun werk, neemt internationaal toe. TALIS verzamelde hierover gegevens, zowel bij schoolleiders als bij leerkrachten.

In dit laatste deel gaan we eerst in op schoolevaluaties, waarbij we met name de frequentie waarmee scholen zichzelf evalueren en de frequentie waarmee scholen extern geëvalueerd worden onder de loep nemen.

Vervolgens behandelen we uitgebreid de evaluatie van leerkrachten. Hierbij besteden we aandacht aan volgende elementen:

- de frequentie en de bron van beoordelingen en/of feedback;
- de focus (i.c. de criteria) van de beoordeling en/of feedback;
- de consequenties van beoordelingen en/of feedback;
- de impact ervan binnen de klas en op schoolniveau;
- de acties die ondernomen worden na de beoordeling en-/of feedback; en
- de algemene perceptie omtrent de ontvangen beoordelingen en/of feedback.

Evaluatie van scholen

Vlaamse leerkrachten hebben, in tegenstelling tot hun Europese collega's, meer ervaring met externe evaluaties dan met zelfevaluatie. Beide vormen van evaluatie gebeuren minder frequent in vergelijking met andere Europese TALIS-landen

Volgens het recente Vlaamse decreet betreffende de kwaliteit in het onderwijs worden Vlaamse scholen verondersteld de eigen kwaliteit systematisch te onderzoeken en te bewaken. Elke instelling kiest daarbij zelf de wijze waarop dit gebeurt.

Schoolleiders werd gevraagd naar de frequentie waarmee hun school gedurende de 5 jaar voorafgaand aan de TALIS-bevraging geëvalueerd werd. Daarbij werd een onderscheid gemaakt tussen interne evaluatie (zelfevaluatie) en externe evaluatie door een extern(e) bureau/instantie (zoals bijvoorbeeld de inspectie) (zie tabel 3.1).

De term 'schoolevaluatie' had in TALIS overigens betrekking op een evaluatie van de gehele school, en niet op individuele vakken of afdelingen.

Tabel 3.1: Zelfevaluatie en externe evaluatie: frequentie (in % leerkrachten).

... in de voorbije 5 jaar	Opstellen zelfevaluatie-rapport			Externe evaluatie		
	Vlaan- deren		TALIS- gemiddelde	Vlaan- deren		TALIS- gemiddelde
nooit	22%	=	20%	10%	◀	30%
1 keer	33%	▶	16%	55%	▶	31%
2-4 keer	31%	▶	18%	33%	▶	21%
1 keer per jaar	13%	◀	35%	2%	◀	11%
> 1 keer per jaar	1%	◀	10%	0%	◀	7%
Totaal	100%		100%	100%		100%

De frequentie waarmee Vlaamse scholen -in een periode van vijf jaar- een *zelfevaluatie-rapport* van de school opstellen blijkt gevarieerd, zij het dat een frequentie van meer dan eens per jaar niet of weinig voorkomt. Eén derde van de Vlaamse leerkrachten geeft les in een school waar dit in de laatste vijf jaar 1 keer gebeurde. Iets minder dan één derde van de Vlaamse leerkrachten geeft les in een school waar dit 2 tot 4 keer gebeurde. Het jaarlijks opstellen van een zelfevaluatie-rapport blijkt slechts voor te komen in de scholen van 13% van de Vlaamse leerkrachten; dit is significant lager dan het TALIS-gemiddelde (35%). Ruim één op vijf leerkrachten (22%) geeft les in scholen waar tijdens de voorbije vijf jaar geen zelfevaluatie-rapport werd opgesteld. Op dit vlak verschilt Vlaanderen niet significant van het TALIS-gemiddelde (20%). Wat de lagere frequenties (*één keer in de voorbije vijf jaar en 2 tot 4 keer in de voorbije vijf jaar*) overigens betreft, staat Vlaanderen bovenaan de lijst Europese TALIS-landen; het omgekeerde geldt voor de hogere frequenties (*één keer per jaar en meer dan één keer per jaar*).

Bij wijze van conclusie kunnen we stellen dat het merendeel van de Vlaamse scholen een zelfevaluatie-rapport opstelt. Internationaal vergeleken echter, gebeurt dit gemiddeld genomen beduidend minder frequent.

Vergeleken met het opstellen van een zelfevaluatie-rapport (78%), kwam een groter aandeel leerkrachten in Vlaanderen in aanraking met *externe evaluaties* (90%). Toch blijkt een externe evaluatie nog minder frequent voor te komen dan een zelfevaluatie. Meer dan de helft van de Vlaamse leerkrachten geeft les in een school waar dit in de laatste vijf jaar één keer gebeurde; één derde behoort tot scholen waar dit 2 tot 4 keer gebeurde, en 10% geeft les in scholen waar dit in de laatste vijf jaar niet voorviel. Wat deze laagste frequentie betreft (*nooit in de laatste vijf jaar*) betreft, staat Vlaanderen onderaan de lijst Europese TALIS-landen. Dit impliceert dat Vlaanderen -binnen de Europese TALIS-landen- het hoogste aandeel leerkrachten telt waarvan de school in de vijf jaar voorafgaand aan de TALIS-bevraging (minstens één maal) extern geëvalueerd werd.

Externe evaluaties met een frequentie van 1 keer of meer per jaar zijn in Vlaanderen praktisch niet aan de orde. Het nieuwe decreet betreffende de kwaliteit in het onderwijs bevat overigens geen bepalingen met betrekking tot de frequentie van doorlichting, behalve de vermelding dat de inspectie de kwaliteit ‘geregeld’ doorlicht.

We zagen reeds dat Vlaamse leerkrachten meer ervaring hebben met (externe) doorlichtingen dan met zelfevaluaties op schoolniveau (vgl. 10% t.o.v. 22% in de categorie ‘nooit’). Dit in tegenstelling tot de overige Europese TALIS-landen, waar schoolevaluaties uitgevoerd door een externe instantie minder gebruikelijk zijn dan zelfevaluaties¹⁹.

Verder stellen we ook vast dat 6% van de Vlaamse leerkrachten les geeft in een school waar in de vijf jaar voorafgaand aan de bevraging géén van beide vormen van schoolevaluatie plaatsvond. Uitgesplitst naar onderwijsnet gaat het hier om 3% in het gesubsidieerd officieel onderwijs en 8% in het gesubsidieerd vrij onderwijs²⁰. Opvallend is de situatie in het gemeenschapsonderwijs, waar geen enkele leerkracht les geeft in een school waar in de vijf jaar voorgaand aan de bevraging géén van beide vormen van schoolevaluatie plaats vond.

Evaluatie van leerkrachten

TALIS stelt ook het gebruik van feedback en beoordeling, erkenning en beloning als middel tot ontwikkeling van het individu, én als middel tot schoolontwikkeling centraal. Het belang hiervan hoeft nauwelijks te worden onderstreept. Leerkrachten vormen immers een belangrijke schakel tot verandering en verbetering, onder meer van de leeromgeving op schoolniveau, dat (on)rechtstreeks invloed uitoefent op het leren van leerlingen.

Wanneer leerkrachten de focus van evaluaties vormen, denken we in Vlaanderen vooral aan functioneringsgesprekken en aan evaluaties op grond van geïndividualiseerde functiebeschrijvingen. Het doel van dergelijke functioneringsgesprekken is het personeelslid te coachen, met andere woorden zijn of haar functioneren te waarderen, te ondersteunen en waar nodig bij te sturen. We willen er echter op wijzen dat leerkrachtenevaluatie ook ruimer geïnterpreteerd kan worden. In TALIS verwijst beoordeling immers naar *elke situatie -formeel of informeel- waarbij het werk van een leerkracht wordt beoordeeld door de directeur, een externe inspecteur of door zijn of haar collega's*. Feedback definieerde men als *het terugkoppelen van de resultaten van een beoordeling van het werk (formeel of informeel)*.

19 De uitzondering hierop vormt Ierland waar het aandeel leerkrachten dat les geeft in scholen waar nooit een externe evaluatie plaats vond gelijk is aan dat in scholen waar nooit een zelfevaluatierapport werd opgemaakt.

20 Het verschil tussen deze twee onderwijsnetten is statistisch niet significant.

De meeste leerkrachten in Vlaanderen worden beoordeeld door hun schoolleider; bij één op vijf leerkrachten gebeurde dit echter nog nooit. Het is minder gebruikelijk dat leerkrachten door anderen beoordeeld worden

TALIS beschikt over gegevens omtrent de frequentie op grond waarvan het werk van leerkrachten beoordeeld wordt door de schoolleider, door andere leerkrachten en/of leden van het schoolmanagementteam en door een externe persoon of instantie.

Uit de cijfers (zie tabel 3.2) leiden we af dat meer dan de helft nooit of minder dan één keer per jaar (53%) een beoordeling en/of feedback heeft gekregen vanwege zijn of haar schoolleider; een kwart kreeg naar eigen zeggen één keer per jaar een beoordeling en/of feedback; 18% meerdere keer per jaar; en 3% (meer dan) maandelijks. Het percentage leerkrachten dat nooit een beoordeling en/of feedback heeft gekregen (19%) ligt significant lager dan het TALIS-gemiddelde (22%). Inzake frequentie is in Vlaanderen overigens decretaal niets concreet vastgelegd, behalve dat functioneringsgesprekken het best op ‘geregelde tijdstippen’ worden gehouden.

Eenzelfde scenario doet zich voor wanneer het gaat om beoordeling en/of feedback vanwege collega-leerkrachten of andere leden van het schoolmanagementteam; zij het dat de laagste én de hoogste frequenties vaker voorkomen. Meer dan de helft van de Vlaamse leerkrachten (55%) heeft vanuit deze hoek nooit of niet eens één keer per jaar een beoordeling en/of feedback gekregen; 11% kreeg dit naar eigen zeggen één keer per jaar; 21% meerdere keer per jaar; en 13% (meer dan) maandelijks. Het grote aandeel leerkrachten dat nog nooit een beoordeling en/of feedback kreeg vanwege collega-leerkrachten of andere leden van het schoolmanagementteam (42%) ligt overigens enkel significant hoger in Italië, Spanje en Ierland.

Vlaamse leerkrachten krijgen ten slotte het minst frequent een beoordeling en/of feedback vanwege externe personen of instanties (bijv. inspecteur): 89% kreeg nooit of minder dan één keer per jaar een beoordeling en/of feedback; 7% kreeg dit naar eigen zeggen één keer per jaar; 3% meerdere keren per jaar; en 1% (meer dan) maandelijks. De vaststelling dat leerkrachten gemiddeld genomen minder vaak door externen beoordeeld worden, geldt overigens ook -algemeen genomen- in de overige Europese TALIS-landen.

Het hoge aandeel leerkrachten dat nog nooit een beoordeling en/of feedback ontving vanwege externe personen of instanties (40%) wordt mee verklaard door het feit dat doorlichtingen in Vlaanderen niet gericht zijn op individuele leerkrachten. Dit percentage ligt overigens enkel significant lager in Litouwen, Slowakije en Bulgarije.

Vlaamse leerkrachten kregen van externe personen of instanties dan wel het minst frequent een beoordeling en/of feedback, toch kregen net *meer* leerkrachten in Vlaanderen een beoordeling en/of feedback uit die hoek dan ze een beoordeling en/of feedback vanwege collega's ontvingen (40% tegenover 42% in de categorie 'nooit').

Tabel 3.2: Beoordeling en/of feedback: frequentie en bron (in % leerkrachten).

Vanwege ...	schoolleider			andere leerkrachten of leden van het schoolmanagement-team			externe persoon of instantie		
	Vlaanderen		TALIS	Vlaanderen		TALIS	Vlaanderen		TALIS
Nooit	19	◀	22	42	▶	29	40	◀	51
< 1 keer per 2 jaar	24	▶	9	10	▶	7	41	▶	19
1 keer per 2 jaar	10	▶	5	3	=	3	8	▶	5
1 keer per jaar	25	▶	23	11	◀	13	7	◀	13
2 keer per jaar	10	◀	12	7	◀	10	0	◀	1
3 keer of meer per jaar	8	◀	17	15	◀	19	1	◀	4
Maandelijks	2	◀	7	7	◀	10	0	◀	1
> 1 keer per maand	1	◀	5	6	◀	9	0	◀	1

Sinds 1 september 2004 wordt in het Vlaamse onderwijs gewerkt met functiebeschrijvingen; op 1 september 2007 werd vervolgens de evaluatie voor leerkrachten ingevoerd. Gezien TALIS in Vlaanderen plaatsvond in april van het jaar 2008 kunnen we ons de vraag stellen of het effect van de invoering van functiebeschrijvingen en evaluaties toen al zichtbaar was.

8% van de leerkrachten in Vlaanderen kreeg naar eigen zeggen nog nooit –vanuit geen enkele hoek– een beoordeling en/of feedback. Gegeven het belang van beoordeling en feedback in de eigen ontwikkeling, zijn deze leerkrachten duidelijk benadeeld ten opzichte van hun collega's. In vergelijking met een aantal andere Europese TALIS-landen, valt dit aandeel echter nog mee. In Italië, Spanje, Ierland en Portugal bijvoorbeeld, varieert dit aandeel tussen 25% en 50%.

Wanneer we deze specifieke groep in Vlaanderen verder analyseren, blijkt er een significant verband te bestaan met het tewerkstellingsstatuut. Zo ligt het aandeel leerkrachten dat nog nooit een beoordeling/feedback kreeg significant lager onder diegenen met een tijdelijke aanstelling van één schooljaar of minder (4%). Voor leerkrachten met een doorlopend contract (vaste benoeming, TADD of TAO) en tijdelijke leerkrachten met een aanstelling van meer dan één schooljaar zijn deze aandelen respectievelijk 8% en 7%.

Leerkrachtenevaluaties verlopen niet erg transparant; Vlaamse leerkrachten vinden relaties met leerlingen het sterkste doorwegen in de beoordeling/feedback die zij ontvingen

Bij het beoordelen en/of geven van feedback worden –al of niet bewust en bedoeld– bepaalde criteria afgetoetst. TALIS verschaft ons informatie m.b.t. het belang van 17 verschillende aspecten in de beoordeling en/of feedback die leerkrachten ontvingen.

Een eerste vaststelling hieromtrent heeft betrekking op de leerkrachten (in Vlaanderen) die aangeven dat ze *niet weten of het betreffende criterium in de beoordeling en/of feedback in overweging werd genomen*. Afhankelijk van het criterium varieert dit aandeel van 11% (relaties met leerlingen) tot 33% (lesgeven in een multiculturele setting). Het is met andere woorden duidelijk dat er nog gewerkt kan worden aan de transparantie van beoordelingen en/of feedback in Vlaanderen.

In volgende resultaten worden leerkrachten die niet weten of het criterium in overweging werd genomen overigens buiten beschouwing gelaten. Tabel 3.3 geeft een overzicht van de aandelen leerkrachten die van oordeel zijn dat de criteria met gematigd tot sterk belang overwogen werden in de beoordelingen en/of feedback

Meer dan de helft van de leerkrachten geeft aan dat de verschillende aspecten –uitgezonderd twee– in beoordelingen en/of feedback die zij ontvingen met gematigd tot sterk belang overwogen werden.

De belangrijkste criteria in Vlaanderen blijken relaties met leerlingen (83%), een vlotte samenwerking met schoolleider en andere collega's (78%), een rechtstreekse beoordeling van het lesgeven in de klas (77,5%), het klasmanagement (74%), kennis en begrip m.b.t. het belangrijkste vakgebied (73%), en kennis en begrip m.b.t. de lespraktijk in het belangrijkste vakgebied (73%). Het belang is voor elk van deze elementen echter significant lager dan gemiddeld genomen over de TALIS-landen heen (uitgezonderd wat betreft 'rechtstreekse beoordeling van het lesgeven in de klas' en 'vlotte samenwerking met schoolleider en andere collega's').

Net als hun Europese collega's²¹ menen ook leerkrachten in Vlaanderen dat *lesgeven in een multiculturele setting* in de beoordeling/feedback een minder belangrijk criterium vormt. Slechts 32% van de leerkrachten in Vlaanderen vindt dat dit aspect met gematigd tot sterk belang overwogen werd in de beoordeling/feedback. Dit percentage ligt enkel significant lager in IJsland, Denemarken en Noorwegen. Er is op dit punt een statistisch significant verband vast te stellen met het aandeel niet-Nederlandstalige leerlingen in de eerste graad van de school en met het aandeel niet-Nederlandstalige leerlingen in de klas. Eenvoudig gesteld: hoe hoger dit aandeel leerlingen, het groter het belang van lesgeven in een multiculturele setting als criterium bij beoordelingenⁱ. We kunnen met andere woorden stellen dat de beoordeling op dit punt (doel)gericht verliep, in die zin dat er rekening wordt gehouden met karakteristieken

21 Uitgezonderd Bulgarije en Italië, en in mindere mate ook Hongarije en Spanje.

op school- en klasniveau. Ook de ligging van de school doet er toe. Het aandeel leerkrachten immers, dat meent dat het betreffende criterium met sterk belang overwogen werd in de beoordeling en/of feedback die zij ontvingen, ligt significant hoger in scholen uit de grootstadⁱⁱ.

Tabel 3.3: Criteria met matig tot sterk belang overwogen in de beoordeling (in % leerkrachten).

	Vlaanderen		TALIS-gemiddelde
lesgeven in een multiculturele setting	32	◀	45
andere leerresultaten van leerlingen	48	◀	68
feedback vanwege ouders	51	◀	69
extra-curriculaire activiteiten met leerlingen	52	◀	62
uitval- en slaagcijfers van leerlingen	52	◀	56
Toetsresultaten	53	◀	65
lesgeven aan leerlingen met bijzondere leernoden	54	=	57
feedback van leerlingen	59	◀	73
professionele ontwikkeling van leerkracht	64	=	65
discipline en gedrag van leerlingen	65	◀	78
innoverende lespraktijken	67	◀	71
kennis en begrip m.b.t. de lespraktijk in het belangrijkste vakgebied	73	◀	78
kennis en begrip m.b.t. belangrijkste vakgebied	73	◀	80
klasmanagement	74	◀	80
rechtstreekse beoordeling van het lesgeven in de klas	78	▶	74
vlotte samenwerking met schoolleider en andere collega's	78	=	78
relaties met leerlingen	83	◀	85

Uit tabel 3.3 leiden we verder ook af dat ruim de helft tot ruim twee derden van de leerkrachten van oordeel is dat 'toetsresultaten' (53%), 'lesgeven aan leerlingen met bijzondere leernoden' (54%), 'feedback van leerlingen' (59%), 'de eigen professionele ontwikkeling' (64%), 'discipline en gedrag van leerlingen' (65%) en 'innoverende lespraktijken' (67%) met gematigd tot sterk belang overwogen werd in de beoordeling/feedback. Wat discipline en gedrag van leerlingen in Europees vergelijkend perspectief betreft, stellen we vast dat het belang hiervan enkel significant lager wordt ingeschat in Denemarken.

Criteria waarvan het belang zowat in het midden ligt ten slotte, zijn 'andere leerresultaten van leerlingen', 'feedback vanwege ouders', 'extra-curriculaire activiteiten met leerlingen', en 'uitval- en slaagcijfers van leerlingen'. Respectievelijk 48 tot 52% van de leerkrachten meent dat

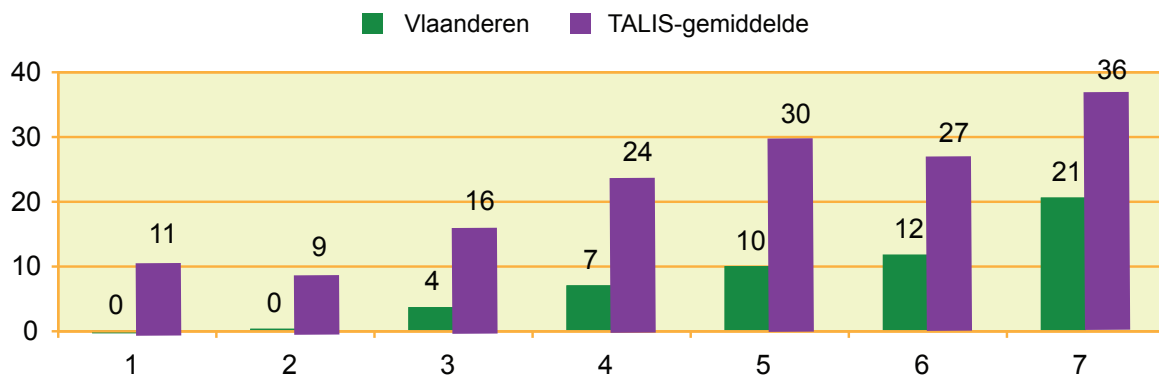
deze criteria met gematigd tot sterk belang overwogen werden in de beoordeling/feedback. De evaluatie van leerlingen en de samenwerking met ouders staan in Vlaanderen nochtans centraal –als onderdeel van de geïntegreerde leerkrachtenopdracht- in de huidige functiebeschrijvingen. Wat feedback vanwege ouders in (Europees) comparatief perspectief overigens betreft, stellen we vast dat het belang hiervan in geen enkel ander Europees TALIS-land significant lager wordt ingeschat dan in Vlaanderen.

Wat lesgeven in een multiculturele setting en lesgeven aan leerlingen met bijzondere leernoden betreft, is er een statistisch significant, positief verbandⁱⁱⁱ met de gerapporteerde behoefte aan professionele ontwikkeling op deze vlakken (cf. supra; deel II). We kunnen met andere woorden stellen dat het belang van de criteria in de beoordeling en/of feedback die leerkrachten ontvangen in lijn ligt met de behoeften die ze op dat vlak ervaren.

In Vlaanderen zijn er amper consequenties voor de werksituatie verbonden aan leerkrachtenbeoordelingen en -feedback

Beoordelingen, evaluatieprocessen en feedback staan niet op zichzelf; er zijn steeds –al of niet bewust en bedoeld- bepaalde consequenties aan verbonden. In TALIS ging men na of de beoordeling/feedback rechtstreeks leidde tot een wijziging (inclusief richting en mate) op een aantal aspecten aangaande de werksituatie van leerkrachten (zie grafiek 3.1).

Grafiek 3.1: Matige tot grote wijziging op vlak van werksituatie, ten gevolge van beoordeling en/of feedback (in % leerkrachten).



Legende:

- 1: financiële bonus of andere beloning in geld
- 2: wijziging in het salaris
- 3: wijziging in kansen op promotie
- 4: mogelijkheden tot professionele ontwikkelingsactiviteiten
- 5: rol in schoolontwikkelingsinitiatieven
- 6: wijzigingen in verantwoordelijkheden binnen werk die job aantrekkelijker maken
- 7: publieke erkenning vanwege directeur en/of collega's

Over de landen heen blijken beoordelingen en/of feedback op geen enkel punt tot grote wijzigingen te leiden. Voor elk van de 7 mogelijke aspecten immers, geeft minder dan de helft van alle leerkrachten die deelnamen aan TALIS aan dat de beoordeling/feedback die zij ontvingen tot matige of grote veranderingen leidde. Ook in Vlaanderen blijkt dit zo te zijn; zij het nog meer uitgesproken²².

Minder dan één leerkracht op 100 geeft aan dat de beoordeling/feedback die zij ontvingen leidde tot een matige of grote wijziging op vlak van –respectievelijk– financiële bonus en salaris. Dit aandeel ligt voor elk van beide aspecten significant lager dan in elk ander Europees TALIS-land. Hiermee zien we bevestigd dat er in Vlaanderen –net zoals in de meeste andere Europese TALIS-landen overigens– geen *financiële* gevolgen verbonden worden aan beoordelingen en/of feedback. Alle aspecten samen beschouwd, blijkt publieke erkenning vanwege de directeur en/of collega's in Vlaanderen het meest aan de orde te zijn: ruim één op vijf leerkrachten immers, geeft aan dat de beoordeling/feedback die zij ontvingen leidde tot een matige of grote wijziging op dat vlak. Vlaanderen staat wat dit betreft toch –samen met IJsland en Malta– onderaan de lijst Europese TALIS-landen. Een wijziging in de kansen op promotie blijkt in Vlaanderen zelden aan de orde te zijn: slechts 4% van de leerkrachten immers, meent dat de beoordeling/feedback die zij ontvingen tot een matige of grote wijziging op dat vlak leidde. Verder stellen we vast dat slechts 7% van de leerkrachten meent dat de beoordeling/feedback die zij ontvingen leidde tot een matige of grote wijziging op vlak van mogelijkheden tot professionele ontwikkeling. Ten slotte blijken er zich in Vlaanderen ook weinig tot geen wijzigingen voor te doen op het vlak van de rol in schoolontwikkelingsinitiatieven enerzijds en verantwoordelijkheden binnen het werk anderzijds: respectievelijk 10% en 12% van de leerkrachten immers, melden een matige tot grote wijziging in die rol –respectievelijk– verantwoordelijkheden.

Bij wijze van conclusie kunnen we stellen dat beoordelingen en/of feedback –internationaal, en méér nog binnen Vlaanderen– geen of weinig opvallende wijzigingen met zich meebrengt voor de werksituatie van de leerkracht. Bovendien bekleedt Vlaanderen voor elk van de verschillende aspecten –al of niet gedeeld met andere Europese TALIS-landen– ook steeds de laatste plaats.

Beoordelingen en/of feedback oefenen in Vlaanderen weinig of geen effect uit op de kerntaak van leerkrachten

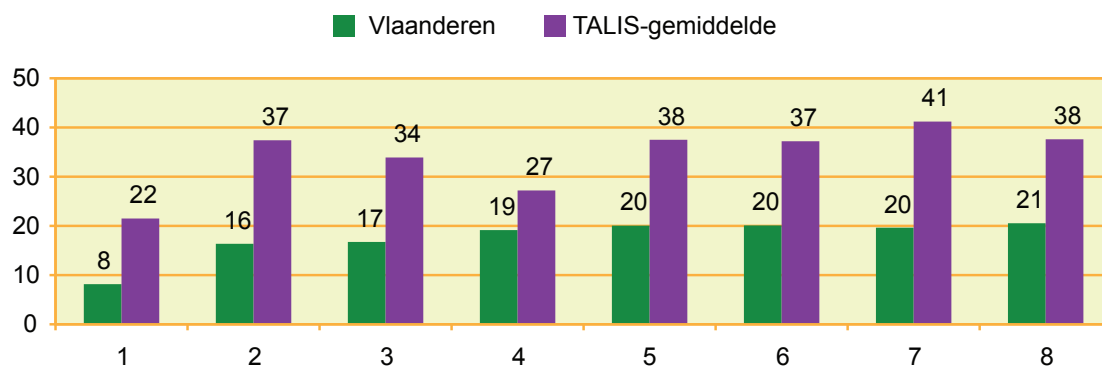
Het is uiteraard mogelijk dat eventuele effecten van beoordeling/feedback zich op andere relevante vlakken situeren. Zo biedt TALIS ons de mogelijkheid na te gaan welke de invloed is op het ruime lesgedrag van leerkrachten. Gegeven het belang van het onderwijsleerproces in de klas, is de impact die uitgaat van het gebruik van feedback en beoordeling op het lesgedrag van leerkrachten een cruciaal onderwerp van analyse.

22 Naargelang het aspect, meldt 61% tot 99% van de Vlaamse leerkrachten *géén* wijziging.

De vraag die in het onderzoek centraal stond, was of de ontvangen beoordeling en/of feedback rechtstreeks leidde tot een ontwikkelings- of trainingsplan om het lesgeven te verbeteren, dan wel specifieke wijzigingen met zich meebracht met betrekking tot de aanpak op vlak van: klasmanagement, kennis van en inzicht in het/de belangrijkste vakgebied(en), kennis van en inzicht in lespraktijk binnen het/de belangrijkste vakgebied(en), lesgeven aan leerlingen met bijzondere leernoden, aanpak van problemen inzake discipline en gedrag bij leerlingen, lesgeven aan leerlingen in een multiculturele setting, en op vlak van nadruk die in het lesgeven gelegd wordt op het verbeteren van de toetsresultaten van leerlingen (zie grafiek 3.2).

In vergelijking met mogelijke consequenties voor de werksituatie van de leerkracht lijken beoordeling en/of feedback op dit vlak alvast een iets grotere impact te hebben, zowel internationaal als binnen Vlaanderen.

Grafiek 3.2: Matige tot grote wijziging op vlak van lesgeven, ten gevolge van beoordeling en/of feedback (in % leerkrachten).



Legende:

- 1: lesgeven aan leerlingen in een multiculturele setting
- 2: ontwikkelings- of trainingsprogramma om lesgeven te verbeteren
- 3: kennis van/inzicht in belangrijkste vakgebied
- 4: lesgeven aan leerlingen met bijzondere leernoden
- 5: kennis van/inzicht in lespraktijk in belangrijkste vakgebied
- 6: aanpak van problemen inzake discipline en gedrag
- 7: nadruk op verbeteren van toetsresultaten
- 8: klasmanagement

Toch is enige nuancering hier op zijn plaats. Bekijken we de situatie binnen Vlaanderen, dan stellen we vast dat –over de verschillende aspecten heen– slechts 8% tot 21% van de leerkrachten matige tot grote wijzigingen rapporteren²³. De grootste invloed blijkt uit te gaan naar de aanpak van de leerkracht op vlak van klasmanagement (21%). In omgekeerde zin echter, betekent dit ook dat nagenoeg vier op vijf leerkrachten géén of slechts een kleine wijziging rapporteert. Met andere woorden, zelfs de sterkste impact blijkt in wezen helemaal niet groot. Met betrekking tot de overige aspecten is de invloed kleiner, maar van een vergelijkbare orde grootte als die op vlak van klasmanagement: 16% tot 20% van de leerkrachten rapporteert

23 Naargelang het aspect, meldt 50% tot 77% van de Vlaamse leerkrachten géén wijziging.

matige tot grote wijzigingen voor de overige aspecten (2 tot 7) aangaande lesgedrag. Dit geldt echter niet voor lesgeven aan leerlingen in een multiculturele setting: minder dan één op tien leerkrachten immers, meldt matige tot grote wijzigingen op dit punt. De impact is voor elk aspect significant lager dan gemiddeld genomen over de TALIS-landen heen.

Algemeen genomen ressorteren beoordelingen en/of feedback in Vlaanderen weinig effect op hetgeen leerkrachten verrichten binnen de klasmuren, met ander woorden ook op het onderwijsleerproces en het leren van leerlingen.

Ook de impact van beoordeling en/of feedback op de bredere schoolontwikkeling is beperkt

Wanneer we de focus opentrekken van de leerkracht (cf. werksituatie en lesgeven) naar het schoolniveau, kunnen we ook de invloed van beoordelingen en/of feedback op de bredere schoolontwikkeling nagaan. Leerkrachten kregen in dit verband 10 stellingen gepresenteerd (zie legende bij tabel 3.4). Deze tabel geeft telkens het aandeel leerkrachten weer dat (helemaal) akkoord gaat met elk van deze stellingen. Let wel, vanuit het perspectief van schoolontwikkeling werden een aantal stellingen in negatieve zin geformuleerd (stellingen 2, 9 en 10).

De invloed op de bredere schoolontwikkeling blijkt in Vlaanderen algemeen genomen gering te zijn. Zo bestaat er geen beleid waarbij er beloningen (financiële of andere) verstrekt worden naar aanleiding van beoordelingen en/of feedback: slechts 5% van de leerkrachten immers gaat (helemaal) akkoord met de stelling (6) dat de meest doeltreffende leerkrachten in hun school de grootste financiële of niet-financiële beloningen krijgen. Vlaanderen staat wat dit betreft onderaan de lijst Europese TALIS-landen. Aan leerkrachten die het in Vlaanderen met andere woorden goed doen, worden er geen financiële of andere stimulansen uitgereikt. Deze vaststelling wordt bevestigd door de overtuiging dat het verbeteren van de kwaliteit van het lesgeven (7) en meer innoverend lesgeven (8) in Vlaanderen ook niet beloond worden, financieel of op andere wijze: telkens slechts 4% van de leerkrachten immers, is het (helemaal) eens met de betreffende stellingen. In dit opzicht zijn scholen in Vlaanderen blijkbaar geen lerende organisaties waar nieuwe en bestaande lesmethoden op voortdurende basis verfijnd worden. Ook op deze twee punten eindigt Vlaanderen overigens onderaan de lijst Europese TALIS-landen.

Zo beschouwd worden goede prestaties van leerkrachten (i.c. doeltreffendheid, kwaliteitsvol en innoverend lesgeven) in Vlaanderen -in financieel of ander opzicht- niet erkend.

Ten overstaan van leerkrachten die goed presteren, kunnen we ook nagaan hoe men zich in Vlaanderen verhoudt tegenover leerkrachten die ondermaats presteren. Vlaamse schoolleiders ondernemen alvast geen stappen om de financiële beloning van een hardnekkig ondermaats presterende leerkracht te wijzigen: slechts 6% van de leerkrachten gaat (helemaal) akkoord met stelling 1. Vlaamse schoolleiders hebben vb. niet de bevoegdheid om het salaris van een leerkracht te wijzigen. Vlaanderen deelt op dit punt de laatste plaats met Ierland en Denemarken.

Verder lijken zwakke prestaties doorgaans ook niet (steeds) tot ontslag te leiden. Minder dan de helft van de leerkrachten (44%) immers, gaat (helemaal) akkoord met de stelling dat leerkrachten ontslagen worden tengevolge van aanhoudend zwak presteren (3). Dit aandeel ligt enkel significant hoger in Litouwen en Bulgarije. Dit impliceert dat Vlaanderen in vergelijking met de meeste andere Europese TALIS-landen en vanuit het perspectief van schoolontwikkeling een redelijke positie bekleedt: toch nog 44% van de Vlaamse leerkrachten deelt de overtuiging dat zwakke prestaties in hun school leiden tot ontslag.

Tabel 3.4: Impact van beoordeling en/of feedback op ruimere schoolontwikkeling (in % leerkrachten).

	Vlaanderen		TALIS-gemiddelde
1	6	◀	23
2	26	◀	34
4	50	▶	55
5	45	◀	60
6	5	◀	26
7	4	◀	26
8	4	◀	26
9	38	◀	44
10	44	◀	50

Legende:

- 1: Volgens mij onderneemt de directeur in deze school stappen om de financiële beloning van een hardnekkig ondermaats presterende leerkracht te wijzigen.
- 2: Volgens mij zou in deze school aanhoudend zwak presteren van een leerkracht worden getolereerd door de rest van het personeel.
- 3: In deze school zullen leerkrachten tengevolge van aanhoudend zwak presteren ontslagen worden.
- 4: Volgens mij gebruikt de directeur in deze school effectieve methoden om te bepalen of leerkrachten goed of slecht presteren.
- 5: Volgens mij bestaat er in deze school een ontwikkelings- of trainingsplan voor leerkrachten om hun werk als leerkracht te verbeteren.
- 6: Volgens mij krijgen de meest doeltreffende leerkrachten in deze school de grootste financiële of niet-financiële beloningen.
- 7: Indien ik in deze school de kwaliteit van mijn lesgeven verbeter, dan zal ik grotere financiële of niet-financiële beloningen krijgen.
- 8: Indien ik in deze school meer innoverend ben in mijn lesgeven, dan zal ik hogere financiële of niet-financiële beloningen ontvangen.
- 9: Volgens mij wordt het werk van leerkrachten in deze school vooral beoordeeld om te voldoen aan administratieve vereisten.
- 10: Volgens mij heeft de beoordeling van het werk van leerkrachten in deze school weinig invloed op de manier waarop leerkrachten lesgeven in de klas.

Collega's tolereren zwakke prestaties duidelijk minder. (Slechts) ruim een kwart van de leerkrachten (26%) immers gaat (helemaal) akkoord met de stelling dat in hun school aanhoudend zwak presteren van een leerkracht getolereerd wordt door de rest van het personeel (2).

Bij het vaststellen van zwakke prestaties van leerkrachten, speelt de wijze waarop dit vastgesteld wordt uiteraard een belangrijke rol. Als er in Vlaanderen al een impact is op de bredere schoolontwikkeling, dan heeft dit te maken met de effectiviteit van de gehanteerde methoden in dit verband. Maar ook hierover zijn de meningen duidelijk verdeeld: de helft van de Vlaamse leerkrachten (50%) immers gaat (helemaal) akkoord met stelling 4: *“Volgens mij gebruikt de directeur in deze school effectieve methoden om te bepalen of leerkrachten goed of slecht presteren”*.

De overige elementen op vlak van schoolontwikkeling ten slotte, hebben betrekking op de impact op de wijze van lesgeven, op de aanwezigheid van een ontwikkelings- of trainingsplan voor leerkrachten en op de perceptie van het doel van de beoordeling. We stellen vast dat bijna de helft van de leerkrachten (44%) het er (helemaal) mee eens is dat de beoordeling van het werk van leerkrachten weinig invloed heeft op de manier waarop leerkrachten lesgeven in de klas (10). Deze vaststelling ligt in lijn met de resultaten inzake de gepercipieerde impact van beoordelingen en/of feedback op verschillende aspecten van het lesgeven (cf. grafiek 3.2). Ongeveer een gelijk aandeel leerkrachten (45%) beaamt dat er in de school een ontwikkelings- of trainingsplan bestaat om hun werk te verbeteren (5). Wat de gepercipieerde aanwezigheid van een ontwikkelings- of trainingsplan betreft, staat Vlaanderen samen met Noorwegen en IJsland, en na Oostenrijk, onderaan de lijst Europese TALIS-landen. Verderop presenteren we overigens gegevens hieromtrent, afkomstig van de schoolleider (zie tabel 3.5). Ongeveer vier op tien leerkrachten ten slotte, menen dat het werk van leerkrachten louter omwille van administratieve vereisten wordt beoordeeld (9). Dit is echter significant lager dan gemiddeld genomen over de TALIS-landen heen.

Bij wijze van conclusie kunnen we stellen dat de perceptie in Vlaanderen neerkomt op een beperkte invloed van beoordelingen en/of feedback op de bredere schoolontwikkeling. De impact op de schoolontwikkeling is voor het merendeel van de aspecten bovendien significant lager dan gemiddeld genomen over de TALIS landen heen. Enkel wat stellingen 2, 4, 9 en 10 betreft, wordt de impact op de schoolontwikkeling in Vlaanderen -in vergelijking met het TALIS-gemiddelde- significant hoger ingeschat.

Vlaamse schoolleiders ondernemen specifieke acties indien in de beoordeling zwakke punten aan het licht komen

Een belangrijk aspect van om het even welke vorm van beoordeling en/of feedback ligt in de ontwikkelingsgerichtheid van dat proces, met name in het identificeren van sterke en zwakke punten en in het ondernemen van de nodige actie om hierop verder te werken. Tabel 3.5 geeft een overzicht van mogelijke acties vanuit de school (vanwege de schoolleider of anderen) volgend op het vaststellen van zwakke punten, alsook van de frequentie waarmee deze acties ondernomen worden.

Wat in Vlaanderen het vaakst als actie ondernomen wordt is het melden van het resultaat van de beoordeling aan de leerkracht in kwestie (1). Drie kwart van de Vlaamse leerkrachten immers, geeft les in een school waar de schoolleider bevestigt dat dit altijd gebeurt. Enkel in Polen ligt dit aandeel significant hoger.

Eenzelfde vaststelling kunnen we maken met betrekking tot het bespreken van maatregelen om de zwakke punten in het lesgeven te verhelpen (2). Bijna twee derden van de leerkrachten (68%) immers, geeft les in een school waar de schoolleider bevestigt dat dit altijd gebeurt. Dit aandeel ligt enkel significant hoger in Polen en Hongarije.

Behalve een dergelijke bespreking volgt er op het communiceren van de resultaten van een beoordeling aan de leerkracht, niet steeds een systematisch begeleidings- of ontwikkelingsproces: het opstellen van een ontwikkelings- of trainingsplan voor leerkrachten om zwakke punten in hun lesgeven aan te pakken bijvoorbeeld is in Vlaanderen minder uitgesproken aan de orde (3). Slechts 16% van de leerkrachten werkt in een school waar de schoolleider meldt dat een dergelijk plan altijd wordt opgesteld. Dit werd overigens reeds vastgesteld in de analyses aangaande de impact van beoordeling/feedback op de ruimere schoolontwikkeling (cf. supra). Zowel het verschil met de Europese TALIS-landen –waar dit aandeel nog lager ligt–, als het verschil met het TALIS-gemiddelde (21%) is niet significant. In omgekeerde zin is het echter ook zo dat slechts 3% van de Vlaamse leerkrachten les geeft in een school waar nooit een ontwikkelings- of trainingsplan wordt opgesteld. De frequentie op grond waarvan de schoolleider zorgt dat het werk van de leerkracht vaker beoordeeld wordt is van dezelfde orde (6): slechts 14% van de leerkrachten werkt in een school waar de schoolleider altijd zorgt dat het werk van de leerkracht vaker beoordeeld wordt.

In Vlaanderen legt een schoolleider –of anderen in de school– (nagenoeg) nooit materiële sancties op aan de leerkracht als gevolg van vastgestelde zwakke punten of ondermaats presteren (4). Of anders gesteld: 99% van de leerkrachten geeft les in een school waar de schoolleider bevestigt dat dit nooit het geval is. We merkten in dit verband reeds op dat een Vlaamse schoolleider niet kan raken aan het salaris van leerkrachten. Vlaanderen voert op dit punt –samen met Ierland, Oostenrijk, Portugal, Spanje en Italië– de lijst Europese TALIS-landen aan. Ook hierin zien we een bevestiging van wat wij reeds vaststelden op grond van de door leerkrachten gerapporteerde invloed van beoordelingen en feedback op de ruimere schoolontwikkeling.

Een andere mogelijke maatregel volgend op het vaststellen van ondermaatse prestaties ten slotte, is het rapporteren daarvan aan een andere instantie (bijv. schoolbestuur, verantwoordelijken onderwijsnet, ...) met de bedoeling actie te ondernemen (5). Hoewel deze praktijk in de meeste Vlaamse scholen gangbaar blijkt (81% van de leerkrachten geven les in een school waar andere instanties worden ingelicht na het vaststellen van ondermaatse prestaties), is het niet frequent aan de orde. Enkel in Malta is het rapporteren van ondermaatse prestaties aan andere instanties nog gebruikelijker: het percentage leerkrachten in scholen waar dit nooit gebeurt ligt er significant lager.

Tabel 3.5: Acties volgend op de identificatie van zwakke punten tijdens beoordeling/feedback (in % leerkrachten)

	Nooit		Soms		Meestal		Altijd	
	Vlaanderen	TALIS	Vlaanderen	TALIS	Vlaanderen	TALIS	Vlaanderen	TALIS
1	1	3	2	10	22	26	75	62
2	0	1	3	9	29	31	68	59
3	3	11	40	33	41	36	16	21
4	99	86	0	11	0	2	0	1
5	19	51	65	37	8	7	8	5
6	3	9	40	35	43	41	14	15

Legende:

- 1: Ik zorg ervoor dat het resultaat aan de leerkracht wordt gemeld.
- 2: Ik zorg ervoor dat maatregelen om de zwakke punten in het lesgeven te verhelpen, besproken worden met de leerkracht.
- 3: Ik, of anderen in de school, stellen een ontwikkelings- of trainingsplan op voor de leerkrachten om de zwakke punten in hun lesgeven aan te pakken.
- 4: Ik, of anderen in de school, leggen materiële sancties op aan de leerkracht (bijv. verminderde jaarlijkse loonsverhogingen).
- 5: Ik, of anderen in de school, rapporteren het ondermaatse presteren aan een andere instantie om actie te ondernemen (bijv. schoolbestuur, verantwoordelijken onderwijsnet, inspecteur).
- 6: Ik zorg ervoor dat het werk van de leerkracht vaker beoordeeld wordt.

Leerkrachten in Vlaanderen zijn wel te spreken over de beoordeling en feedback die zij ontvingen

We kunnen ons ten slotte ook de vraag stellen hoe leerkrachten in Vlaanderen zelf staan tegenover de beoordelingen en/of feedback die zij ontvingen. TALIS verschaft ons gegevens omtrent de perceptie van de aard van de evaluatie en van de link met het werk en de loopbaan van leerkrachten.

Met betrekking tot de ontvangen beoordeling/feedback stelt meer dan drie kwart van de Vlaamse leerkrachten (77%) dat dit een oordeel inhield omtrent de kwaliteit van hun werk. Dit is significant hoger dan het TALIS-gemiddelde (75%). Ongeveer twee derden van de Vlaamse leerkrachten (65%) meent bovendien dat de beoordeling en/of feedback suggesties inhield voor het verbeteren van bepaalde aspecten van hun werk. Enkel in Litouwen en Bulgarije ligt dit aandeel significant hoger. 31% van de Vlaamse leerkrachten is het verder helemaal eens met de stelling dat de beoordeling van hun werk en/of de feedback een eerlijke beoordeling was van hun werk als leerkracht in de school. Dit percentage ligt enkel (significant) hoger in Noorwegen en Oostenrijk. Ruim één vijfde van de Vlaamse leerkrachten (22%) ten slotte, is

het helemaal eens met de stelling dat de beoordeling van hun werk en/of de feedback nuttig was voor de evolutie van hun werk als leerkracht in de school. Hiermee staat Vlaanderen aan kop van de Europese TALIS-landen.

Dat de beoordeling en/of feedback in Vlaanderen –algemeen gesteld– suggesties inhoudt voor het verbeteren van bepaalde aspecten van werk en nuttig was voor de evolutie van het werk als leerkracht, staat enigszins in contrast met de gepercipieerde impact van beoordelingen en/of feedback op het lesgeven (cf. grafiek 3.2). Echter, het positieve aanvoelen van beoordelingen en/of feedback vormt zeker een belangrijke opsteker in het licht van mogelijke negatieve percepties met betrekking tot het recent ingevoerde systeem van leerkrachtenevaluatie (i.c. op grond van geïndividualiseerde functiebeschrijvingen) in Vlaanderen.

- i p is telkens < .000.
- ii p < .01.
- iii p is telkens < .000.

Lijst van tabellen

- Tabel 1: TALIS – deelnemende landen.
- Tabel 1.1: Loopbaanduur (in % leerkrachten).
- Tabel 1.2: Hoogste opleidingsniveau/diploma – leerkrachten eerste graad secundair onderwijs (in % leerkrachten).
- Tabel 1.3: Ondersteuningsratio's (Europese TALIS-landen).
- Tabel 1.4: % leerkrachten in scholen waar een tekort/gebrek aan specifieke middelen het lesgeven in zekere mate of erg veel belemmert.
- Tabel 1.5: % leerkrachten in scholen waar de schoolleider meldt dat volgende leerlingengedragingen het leren in zekere mate of erg veel belemmeren.
- Tabel 1.6: % leerkrachten in scholen waar de schoolleider meldt dat de school aanzienlijke verantwoordelijkheid draagt over volgende aspecten.
- Tabel 2.1: Obstakels om aan méér professionele ontwikkeling deel te nemen dan men deed (in % leerkrachten).
- Tabel 2.2: Impact (redelijk tot sterk) van professionele ontwikkeling, naar type activiteit (in % leerkrachten).
- Tabel 3.1: Zelfevaluatie en externe evaluatie: frequentie (in % leerkrachten).
- Tabel 3.2: Beoordeling en/of feedback: frequentie en bron (in % leerkrachten).
- Tabel 3.3: Criteria met matig tot sterk belang overwogen in de beoordeling (in % leerkrachten).
- Tabel 3.4: Impact van beoordeling en/of feedback op ruimere schoolontwikkeling (in % leerkrachten).
- Tabel 3.5: Acties volgend op de identificatie van zwakke punten tijdens beoordeling/feedback (in % leerkrachten).

Lijst van figuren

- Grafiek 1.1: Gemiddelde klasgrootte (inclusief 95%-betrouwbaarheidsinterval).
- Grafiek 2.1: Participatieratio's naar type activiteit (in % leerkrachten).
- Grafiek 2.2: Behoeftte aan professionele ontwikkeling, naar domein (in % leerkrachten met grote behoefte).
- Grafiek 2.3: % leerkrachten in scholen met aanvangsbegeleiding voor nieuwe collega's (inclusief 95%-betrouwbaarheidsinterval).
- Grafiek 2.4: % leerkrachten in scholen met een mentorenprogramma voor nieuwe collega's (inclusief 95%-betrouwbaarheidsinterval).
- Grafiek 3.1: Matige tot grote wijziging op vlak van werksituatie, ten gevolge van beoordeling en/of feedback (in % leerkrachten).
- Grafiek 3.2: Matige tot grote wijziging op vlak van lesgeven, ten gevolge van beoordeling en/of feedback (in % leerkrachten).

Vlaamse overheid



Coördinatie

Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming
Departement Onderwijs & Vorming
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning

Samenstelling

Universiteit Antwerpen
Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

Verantwoordelijke uitgever

Ludy Van Buyten, Secretaris-Generaal

Grafische vormgeving

Afdeling Communicatie
Suzie Favere

Papier

Cover: Trucard, FSC

Binnenwerk: Satimat Green,
60% gerecycleerd, 40% FSC



Druk

Sparks, Izegem

Depotnummer

D/2009/3241/199

Uitgave

Juni 2009

