



Onderwijsspiegel

DEEL I: Doorlichtingen januari tot juni 2009

DEEL II: Schoolloopbaanbegeleiding in de praktijk

DEEL III: Evaluatie van de invoering en het gebruik van functiebeschrijvingen in het basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs



COLOFON

Samenstelling:
*Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Onderwijsinspectie*

Productcoördinatie:
*Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Afdeling Informatie en Communicatie*

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

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

Vormgeving kaft:
Gert Bogaerts

Vormgeving binnenwerk en druk:
Drukkerij De Bie, Duffel

Wettelijk depot:
D/2010/3241/043

Copyright:
Niets uit deze brochure mag worden gekopieerd of op een of andere wijze worden verspreid zonder bronvermelding.



INHOUD

VOORWOORD	1
DEEL I: DOORLICHTINGEN JANUARI TOT JUNI 2009	3
1. INLEIDING	5
2. OVERZICHT	6
2.1 Basisonderwijs	6
2.2 Secundair onderwijs	7
2.3 Volwassenenonderwijs	8
2.4 Deeltijds kunstonderwijs	9
2.5 Centra voor leerlingenbegeleiding	10
3. EERSTE FEEDBACK VAN SCHOLEN OVER DE NIEUWE AANPAK	11
DEEL II: SCHOOLLOOPBAANBEGELEIDING IN DE PRAKTIJK	13
1. INLEIDING	15
2. HET ONDERZOEK	17
2.1 Het verloop van het onderzoek	17
2.1.1 De enquête	17
2.1.2 De interviews	17
2.2 De resultaten	18
2.2.1 Visie en doelen	18
2.2.2 Acties en werkvormen	25
2.2.3 Betrokken actoren	27
2.2.4 Kwaliteitszorg	30
2.2.5 Varia	31
3. DE BETROKKENEN	32
3.1 De leerlingen	32
3.1.1 Inleiding	32
3.1.2 In gesprek	33
3.2 De ouders	34
3.2.1 Inleiding	34
3.2.2 In gesprek	35
3.3 De CLB-medewerkers	36
4. DE CONCLUSIES	38
5. DE AANBEVELINGEN	40
5.1 Voor de scholen	40
5.2 Voor de overheid	40
5.3 Voor de centra voor leerlingenbegeleiding	41
6. BIJLAGEN	41
6.1 Bijlage 1: De vragenlijst van de enquête	41
6.2 Bijlage 2: De vragenlijst van de interviews	43
6.3 Bijlage 3: De cijferresultaten van de enquête	45



DEEL III: EVALUATIE VAN DE INVOERING EN HET GEBRUIK VAN FUNCTIEBESCHRIJVINGEN IN HET BASISONDERWIJS EN HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

	65
1. DE OPDRACHT.....	67
2. HET ONDERZOEKSOPZET.....	67
2.1 De beleidscontext.....	67
2.1.1 Het evaluatieproces en de rol van de functiebeschrijving hierin.....	67
2.1.2 De inhoud van de functiebeschrijvingen.....	68
2.2 De uitvoering van het onderzoek.....	68
3. DE TENDENSEN IN DE VASTSTELLINGEN.....	69
3.1 Het basisonderwijs.....	69
3.1.1 Responsgraad.....	69
3.1.2 Resultaten van de bevraging van de directeurs in het basisonderwijs.....	69
3.1.3 Resultaten van de bevraging van de personeelsleden in het basisonderwijs.....	71
3.1.4 Conclusie.....	73
3.1.5 Aanbevelingen.....	73
3.2 Het deeltijds kunstonderwijs.....	73
3.2.1 Responsgraad.....	73
3.2.2 Resultaten van de bevraging van de directeurs in het deeltijds kunstonderwijs.....	74
3.2.2 Resultaten van de bevraging van de personeelsleden in het deeltijds kunstonderwijs.....	76
3.2.4 Conclusie.....	77
3.2.5 Aanbevelingen.....	77
4. DE ALGEMENE CONCLUSIE.....	78



VOORWOORD

Het afgelopen schooljaar was voor de onderwijsinspectie een belangrijk jaar: met een nieuw decreet - het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs (8 mei 2009) - wijzigde niet alleen onze methode van doorlichten maar ook onze organisatiestructuur.

Het kwaliteitsdecreet stelt uitdrukkelijk dat elke onderwijsinstelling als eerste verantwoordelijk is voor de eigen kwaliteit. De overheid heeft er met andere woorden vertrouwen in dat de instellingen voldoende professioneel zijn om kwaliteitsvol te werken. De onderwijsinspectie houdt als tweede actor toezicht op die kwaliteit. Het CIPO-referentiekader is nog steeds het instrument om de kwaliteit na te gaan en is nu ook decretaal verankerd.

Na een periode van testen, bijsturen en aanpassen ging de onderwijsinspectie op één januari 2009 in alle onderwijsinstellingen van start met de gedifferentieerde doorlichting. Dit wil zeggen dat we scholen, centra en academies doorlichten op basis van het schoolprofiel dat tot stand komt tijdens het vooronderzoek. Tijdens een vooronderzoek brengt een inspectieteam alle mogelijke gegevens bij elkaar om een inschatting te maken van de kwaliteit van de instelling. Het team toetst een aantal aspecten van die inschatting af tijdens de eigenlijke doorlichting en rondt af met een verslag en een advies. De inspectieteams differentiëren dus wanneer zij aan het einde van het vooronderzoek voor elke school, centrum of academie een unieke doorlichtingsfocus bepalen.

Een overzicht van dat eerste half jaar gedifferentieerd doorlichten vind je terug in het eerste deel van ons jaarverslag.

Schoolloopbaanbegeleiding. Een hele mond vol om ervoor te zorgen dat je op de schoolbanken niet alleen de nodige (vak)kennis en kunde vergaart, maar ook leert kiezen op basis van informatie, zelfkennis en keuzecompetentie. De onderwijsinspectie ging op zoek naar de praktijk van schoolloopbaanbegeleiding in Vlaanderen. We verzonden enquêtes, namen interviews af en reflecteerden met klanten en partners over de resultaten van dit onderzoek. Een onderzoek waarin we niet meer maar ook niet minder willen weergeven dan (sommige) stemmen in het veld. Je leest er alles over in deel twee.

Goed onderwijs met goede leraren vraagt ook een goed personeelsbeleid. En functiebeschrijvingen hebben als basis van het evaluatieproces een cruciale rol in het uitbouwen van zo'n kwaliteitsvol personeelsbeleid. In het derde deel van ons verslag kun je lezen hoever de basisscholen en de academies van het deeltijds kunstonderwijs staan met de invoering van de functiebeschrijvingen.

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

Veel leesplezier.

De onderwijsinspectie



DEEL I:
DOORLICHTINGEN JANUARI TOT JUNI 2009



1. INLEIDING

Op 1 januari 2009 startte de onderwijsinspectie haar 'derde ronde' met een nieuwe doorlichtingsmethodiek: de gedifferentieerde doorlichting. We geven in dit jaarverslag een overzicht van de eerste gedifferentieerde doorlichtingen die plaatsvonden in de maanden januari 2009 tot juni 2009. Omwille van deze beperkte periode vind je in ons overzicht ook een beperkt aantal doorgelichte instellingen terug. Het aantal doorlichtingen is dan ook te beperkt om er algemene conclusies uit te trekken.

De gedifferentieerde doorlichting bestaat uit drie fases: het vooronderzoek, de eigenlijke doorlichting en het verslag met daarin het advies.

Het vooronderzoek Het vooronderzoek bestaat in de eerste plaats uit een bronnenanalyse. Een eerste bron zijn de cijfergegevens die de onderwijsinstellingen aan het departement Onderwijs en Vorming bezorgen en opgeslagen zijn in de operationele databanken van de overheid. Een tweede bron zijn de gegevens die de onderwijsinspectie bij de instellingen verzamelt met het infodossier, dit is een korte schriftelijke vragenlijst. Een derde bron is alle informatie uit de voorbije doorlichtingen zoals doorlichtings-, opvolgings- en GOK-verslagen² en eventueel ook klachten die we doorheen de jaren registreerden.

Na de bronnenanalyse gebeurt een verfijning ter plaatse via observatie, gesprekken en documentenanalyse. Een team van twee inspecteurs bezoekt gedurende één dag de school, het centrum of de academie. Door interpretatie en deliberatie komt het inspectieteam tot een doorlichtingsfocus waarin ze vastleggen welk leergebied, vak, studierichting of ander kwaliteitsaspect ze van nabij bekijken tijdens de doorlichtingsfase. De inspecteurs bepalen de focus in verhouding tot de ingeschatte sterke en zwakke punten van de school.

De eigenlijke doorlichting Tijdens een doorlichting verzamelen en ordenen de inspecteurs hun vaststellingen aan de hand van het CIPO-referentiekader³. Ze evalueren de werking van de onderwijsinstelling ter plaatse aan de hand van gesprekken, observaties en het bestuderen van documenten. De duur van de eigenlijke doorlichting (drie tot zes dagen) en de samenstelling van het inspectieteam is afhankelijk van de grootte van de instelling en de omvang van de doorlichtingsfocus.

Het verslag De uiteindelijke bevindingen van het inspectieteam komen samen met het advies in het doorlichtingsverslag terecht. Ook de verslaggeving onderging de nodige wijzigingen. Het verslag start met een opsomming van de relevante kenmerken en de focus van de doorlichting. Het kwaliteitsprofiel geeft in één tot twee pagina's een globaal beeld van de instelling en is in de eerste plaats bedoeld voor de externe lezer. De daaropvolgende rubrieken zijn voor de directie en het personeel bestemd en beschrijven de resultaten van de onderzochte focus. Het verslag eindigt met een weergave van de sterktes en zwaktes van de school en formuleert het advies en indien van toepassing de regeling van het vervolg. In het kader van de openbaarheid van bestuur publiceert de onderwijsinspectie de verslagen op het internet⁴.

Advies en opvolging Mogelijke adviezen zijn een gunstig advies (advies 1), een gunstig advies beperkt in de tijd (advies 2) en een ongunstig advies (advies 3).

Bij een advies 1 ziet de onderwijsinspectie voldoende professionaliteit en bereidheid in de instelling om zelf kwaliteitsvol verder te werken aan haar ontwikkeling en voert ze geen opvolging uit.

Bij een advies 2 volgt na de periode, vermeld in het advies, een opvolgingsdoorlichting. Tijdens deze opvolgingsdoorlichting gaat het inspectieteam na of de instelling de vastgestelde tekorten heeft geredigeerd. Het opvolgingsverslag bestaat uit een concluderend gedeelte en een (gunstig of ongunstig) advies.

1 Een ronde is een cyclus van doorlichtingen waarin de onderwijsinspectie alle scholen, centra en academies (minstens) één maal controleert.

2 GOK: gelijke onderwijskansen.

3 De ordening steunt op de componenten Context, Input, Proces en Output. Alleen de component Proces is verder onderverdeeld in vier domeinen: algemeen beleid, personeelsbeleid, logistiek beleid en onderwijs. Elke component bestaat uit een verzameling van indicatoren. Variabelen zijn meer specifieke karakteristieken die een indicator concreet vorm geven. De inspecteurs vertrekken bij hun onderzoek vanuit de output: ze kijken wat de instelling met haar processen bij de leerlingen of cursisten bereikt. De processen verklaren het al dan niet bereiken van die effecten. Ten slotte kijken ze ook naar de context en de input, maar op zich relativeren die niet het al dan niet bereiken van de output. Meer informatie op www.onderwijsinspectie.be.

4 Zie www.schooldoorlichtingen.be.

Bij een advies 3 geeft de onderwijsinspectie aan of de instelling al dan niet met externe ondersteuning de vastgestelde tekorten kan remediëren. Een instelling kan immers na een ongunstig advies een verbeterplan indienen dat bij goedkeuring de intrekking van erkenning opschort voor minstens één en maximum drie jaar. Hoe dan ook volgt na een ongunstig advies een nieuwe doorlichting gericht op de eerder geformuleerde tekortkomingen. Dit gebeurt door een paritair college binnen drie maanden of binnen de laatste drie maanden van de opschortingstermijn. Dit paritair college kan desgevallend een advies 2 uitspreken⁵.

2. OVERZICHT⁶

2.1 Basisonderwijs

Overzicht In het schooljaar 2008-2009 telde het gewoon basisonderwijs (bao) 2312 onderwijsinstellingen: 170 autonome kleuterscholen, 179 autonome lagere scholen en 1963 basisscholen met kleuter- én lager onderwijs. In het buitengewoon onderwijs waren er 196, waarvan 96 autonome lagere scholen, 94 basisscholen en 6 scholen van het buitengewoon onderwijs van het type 5 (ziekenhuisscholen)⁷. Tijdens het tweede semester lichtten we in het gewoon basisonderwijs bijna 8 % van de scholen door en in het buitengewoon onderwijs ruim 10 % van de scholen.

Aantal doorlichtingen	Gewoon bao	Buitengewoon bao	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	51	1	52
Officieel onderwijs	43	4	47
Vrij onderwijs	84	15	99
Totaal	178	20	198

Uitgebrachte adviezen	Gewoon bao	Buitengewoon bao	Totaal
Advies 1	101	14	115
Advies 2	77	6	83
Advies 3	0	0	0
Totaal	178	20	198

Commentaar Tijdens het tweede semester van 2008-2009 kreeg bijna 57 % van de doorgelichte scholen in het gewoon basisonderwijs een gunstig advies. In het buitengewoon onderwijs was dit voor 70 % van de doorgelichte scholen zo. Naargelang het gewoon of het buitengewoon basisonderwijs is dat respectievelijk beduidend lager of hoger in vergelijking met de twee voorgaande schooljaren.

Ongeveer 43 % van de doorlichtingen in het gewoon onderwijs en 30 % van de doorlichtingen in het buitengewoon onderwijs sloten we af met een advies 2. Hierbij formuleerden we tekorten op het vlak van het onderwijskundig functioneren, het veiligheidsbeleid, de naleving van de wettelijke bepalingen of voor een combinatie van meerdere van deze aspecten.

Geen enkele basisschool kreeg een ongunstig advies.

⁵ Zie Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs (8 mei 2009), artikels 39, 40 en 41.

⁶ Zowel inspectie basisonderwijs als secundair onderwijs werkte in de periode september - december 2008 de tweede ronde af. Een overzicht van het aantal doorlichtingen en adviezen van deze periode vind je op www.onderwijsinspectie.be.

⁷ Zie www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken.

In onderstaande tabel geven we een overzicht van de vastgestelde tekorten.

Motivatie	Gewoon bao	Buitengewoon bao	Totaal
Leerprestaties	65	5	70
Regelgeving	14	0	14
Veiligheid	27	2	29
Totaal	106	7	113

83 scholen - dat is bijna 42 % van de doorgelichte instellingen - kregen een advies 2. In de tweede ronde was dit slechts bij ongeveer 35 % van de doorlichtingen het geval⁸.

Ruim 84 % van de scholen met een advies 2 vertoont tekorten in verband met het onderwijskundig functioneren. Deze opmerkelijk hoge score wordt in sterke mate bepaald door de systematische focus op verwachte outputgegevens. Doorgaans slagen die scholen er nog niet in om voor specifieke leergebieden de eindtermen of de leerplandoelen te realiseren.

Ongeveer 35 % en 17 % van de adviezen 2 zijn te wijten aan tekorten op het vlak van respectievelijk veiligheid en regelgeving. Deze score is beduidend lager dan in de tweede ronde en bevestigt de positieve trend van de voorbije jaren⁹.

2.2 Secundair onderwijs

Overzicht Afgelopen schooljaar waren er in het gewoon voltijds secundair onderwijs 953 instellingen, in het buitengewoon voltijds secundair onderwijs 112 instellingen en in het deeltijds beroepssecundair onderwijs 48 instellingen. We lichtten in het tweede semester van vorig schooljaar 95 secundaire scholen door. Met 85 % van de doorgelichte instellingen ging het vooral om scholen die voltijds secundair onderwijs organiseren. Daarnaast gingen we in acht scholen van het buitengewoon secundair onderwijs en in twee centra voor deeltijds beroepsonderwijs langs.

Aantal doorlichtingen	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon secundair onderwijs	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	37	0	4	41
Officieel onderwijs	13	2	1	14
Vrij onderwijs	35	0	3	38
Totaal	85	2	8	95

Uitgebrachte adviezen	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon secundair onderwijs	Totaal
Advies 1	24	2	1	27
Advies 2	61	0	7	68
Advies 3	0	0	0	0
Totaal	85	2	8	95

De kwaliteitscontroles resulteerden in iets meer dan één school op vier (28 %) in een onvoorwaardelijk gunstig advies. De overige 72 % kreeg ook een gunstig advies, maar dan beperkt in de tijd. We spraken in geen enkele school of centrum een negatief advies uit.

⁸ Zie Onderwijsspiegel 2007-2008, Deel I: Overzicht 2de ronde, Basisonderwijs.

⁹ Zie Onderwijsspiegel 2007-2008, Deel I: Overzicht 2de ronde, Basisonderwijs.

Commentaar De redenen waarom een school een advies 2 krijgt, kan men in vier grote rubrieken onderbrengen: tekorten in het studiepeil, het niet correct toepassen van de regelgeving, het niet nakomen van de inspanningsverplichting inzake vakoverschrijdende eindtermen (VOET) of ontwikkelingsdoelen (VOOD) en overtredingen op het gebied van veiligheid en hygiëne.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de adviezen 2 met - per rubriek - het aantal betrokken scholen.

Motivatie	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon secundair onderwijs
Studiepeil	53	0	7
Regelgeving	25	0	4
VOET / VOOD	11	0	Nvt (*)
Veiligheid	10	0	2

(*) Nvt: Niet van toepassing

Tekorten in het studiepeil vormen de belangrijkste oorzaak van een advies 2. Dit betekent dat scholen er voor sommige vakken van de basisvorming en/of van het specifiek gedeelte in onvoldoende mate in slagen om de vastgelegde eindtermen en leerplandoelen te realiseren.

Bij het niet correct toepassen van de regelgeving laten scholen het dikwijls na om de uitgereikte B- en C-attesten te motiveren. Ook het aantal uitgestelde beslissingen is meer dan eens de oorzaak van een tekort.

De knelpunten op het vlak van veiligheid hebben vooral te maken met de veiligheid van de leer- en werkomgeving alsook met de organisatie van het welzijnsbeleid. De bewoonbaarheid en de hygiëne, gezondheid en milieuzorg zijn in veel mindere mate de oorzaak van inbreuken tegen de veiligheid.

2.3 Volwassenenonderwijs

Overzicht In het volwassenenonderwijs werden in het tweede semester van afgelopen schooljaar negen centra voor volwassenenonderwijs doorgelicht: drie van het gemeenschapsonderwijs, twee van het officieel onderwijs en vier van het vrij onderwijs. In totaal zijn er een 125-tal centra.

Uitgebrachte adviezen	
Advies 1	1
Advies 2	8
Advies 3	0
Totaal	9

Commentaar Alle centra die een advies 2 kregen, kregen opmerkingen over de leerplanrealisatie. Dat betekent dus dat in deze centra voor één of meerdere opleidingen de leerplandoelen onvoldoende werden gerealiseerd.

Daarnaast waren er in vijf van de acht centra tekorten op vlak van regelgeving: in twee centra stelden we vijf tekorten vast op het vlak van regelgeving, in één centrum twee tekorten en in twee centra één tekort. Tweemaal hadden deze tekorten betrekking op het feit dat het deelcertificaat van de module 'Basissen' niet werd uitgereikt binnen de daarvoor voorziene termijn. Ook werd tweemaal de onderwijstijd niet gerespecteerd.

In slechts twee centra stelden we tekorten vast met betrekking tot veiligheid en bewoonbaarheid. Deze verbeterpunten waren niet zozeer inbreuken tegen de veiligheid maar hadden te maken met de organisatie van de

leer- en werkomgeving en het welzijnsbeleid.

In onderstaande tabel geven we een overzicht van de vastgestelde tekorten.

Motivatie	Aantal
• Leerplanrealisatie	8
• Regelgeving:	
Uitreiken van het deelcertificaat van de module Basissen conform de voorziene termijn	2
Uitreiken van studiebewijzen	1
Aanwenden van de juiste certificering	1
Respecteren van de volgordebetrekkingen in de structuurschema's	1
Gebruiken van de correcte benaming van de modules en het aanwenden van het daarmee overeenstemmend leerplan	1
Hanteren van de correcte bijdrageregeling	1
Aanpassen van het inschrijvingsgeld van de cursisten aan de decretale voorschriften en de kostenraming van de opleidingen transparanter maken	1
Respecteren van de onderwijstijd	2
Correct toepassen van de procedure bij het invullen van de aanwezigheidslijsten	1
Systematisch bewaken van de interne kwaliteitszorg	1
Beschikken over een LOC ¹⁰	1
Uitvoeren van de evaluatie van het personeel	1
• Veiligheid:	
Toepassen van de regelgeving inzake cursisten-stagiairs	1
Optimaliseren van het dynamisch risicobeheersingsmodel	1

2.4 Deeltijds kunstonderwijs

Overzicht In het deeltijds kunstonderwijs werden 12 academies doorgelicht: 11 stedelijke of gemeentelijke academies en één academie van het gemeenschapsonderwijs. In totaal zijn er 101 academies voor podiumkunsten (muziek, woord en dans) en 66 academies voor beeldende kunst.

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

Commentaar Onze externe kwaliteitscontrole resulteerde in precies één academie op drie in een advies 1. Acht van de twaalf academies kregen een advies 2. We spraken geen enkel ongunstig advies uit.

¹⁰ LOC: lokaal onderhandelingscomité.

In onderstaande tabel geven we een overzicht van de vastgestelde tekorten.

Motivatie	
Leerprestaties	5
Regelgeving	3
Veiligheid	5

De belangrijkste redenen waarom een academie een advies 2 krijgt, hebben enerzijds te maken met infrastructuur, veiligheid en welzijn en anderzijds met opmerkingen over de leerprestaties. In mindere mate stelden we tekorten vast bij het naleven van de regelgeving (vb. het oneigenlijke aanwenden van lestijden uit het lestijdenpakket). Voor veiligheid vermeldden we één maal een tekort voor de organisatie van het welzijnsbeleid, vier maal voor de woonbaarheid, twee maal voor de veiligheid van de leer- en werkomgeving en drie maal voor de hygiëne, gezondheid en milieuzorg.

Voor de leerprestaties stelden we vast dat de kwaliteit van bepaalde vakgebieden onvoldoende scoort, vaak ten gevolge van programma's die niet voldoen aan de (minimum) leerplannen.

2.5 Centra voor leerlingenbegeleiding

Overzicht In totaal kregen vier centra (op een totaal van 75) een doorlichting tijdens het tweede semester van het schooljaar 2008-2009: één van het gemeenschapsonderwijs en drie van het vrij onderwijs.

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

Commentaar In onderstaande tabel geven we een overzicht van de vastgestelde tekorten.

Motivatie	
Infrastructuur	1
Leerplichtopvolging	1
Beleidscontract/Beleidsplan	3
Uitvoering GOK	3
Kwaliteitsbeleid	1

We gaven een voorbehoud voor infrastructuur omwille van afwijkingen van de voorwaarden op vlak van inrichting en uitrusting, in het bijzonder voor de uitvoering van de algemene of bijzondere medische consulten.

Een voorbehoud voor leerplichtopvolging kwam er omdat deze vorm van verplichte begeleiding onvoldoende werd uitgevoerd conform de regelgeving: te weinig visie op leerplichtopvolging, onvoldoende ontwikkeling in de werkwijze (ondermeer door in te spelen op externe impulsen), weinig aandacht voor signaaldetectie en voor het gebruik van afwezigheidsgegevens, zwakke indicaties van overleg en samenwerking met de scholen in dit verband.

De kwaliteit van de beleidsplannen of -contracten, in het bijzonder de afspraken tussen school en CLB, blijft een zorg en geeft regelmatig aanleiding tot een advies 2. Het is nog steeds een moeilijke oefening om samen met de school tot schoolspecifieke en doelgerichte afspraken te komen op het vlak van leerlingenbegeleiding.

Gelijke onderwijskansen en de opdracht om prioritair te werken voor bepaalde kwetsbare doelgroepen, gaf aanleiding tot een advies 2 wanneer de ondersteuning van de school op vlak van GOK en de ontwikkeling van kansenbevordering als prioritaire opdracht, onvoldoende tot uiting kwamen of wanneer acties te weinig samenhang vertoonden.

Als basis voor het voeren van een kwaliteitsbeleid vraagt de overheid dat de centra werk maken van een kwaliteitshandboek in combinatie met een kwaliteitsplan. We gaven een advies 2 wanneer enige visie op kwaliteitszorg en systematiek in de aanpak van kwaliteitsverbetering ontbraken.

3. EERSTE FEEDBACK VAN SCHOLEN OVER DE NIEUWE AANPAK

Om onze eigen werking te optimaliseren, nodigen we elke doorgelichte instelling uit om haar 'doorlichtingservaringen' met ons te delen.

Zo beschikken we voor de periode van januari tot april 2009 over 132 ingevulde feedbackformulieren. Dit is een responsgraad van 60 % voor die periode.

De vragenlijst bestaat uit een 40-tal vragen en peilt naar alle facetten van een doorlichting: van de informatiesessie voorafgaand aan een doorlichting, over het vooronderzoek en de eigenlijke doorlichting om te komen tot het uiteindelijke resultaat, met name het verslag. Aansluitend nodigen we de directies vrijblijvend uit op een feedbackdag¹¹. Op die manier kunnen we de resultaten van de vragenlijsten verdiepen en nuanceren. In grote lijnen geven we hier de bevindingen van de groep scholen en centra die als eerste in aanraking kwam met onze nieuwe methodiek.

De doorlichtingsfocus Bijna één op vijf instellingen geeft aan niet akkoord te zijn met de stelling dat de focus van de doorlichting een representatief beeld geeft van de sterktes en zwaktes van de school, het centrum of de academie: "Door het werken met een doorlichtingsfocus gaat het volledige beeld van de werking van de instelling verloren. Het is te beperkt, te fragmentarisch. De uitkomst voor de gekozen focus mag dan wel correct zijn, toch verliest men de brede kijk op een instelling uit het oog." Vooral directies uit het secundair en volwassenenonderwijs hebben hun twijfels: "Wij hebben géén uitleg gekregen waarom nu net deze vakken in de focus staan. Ik heb de indruk dat de inspecteurs hier ook géén kijk op hebben. Spijtig dat wij ook geen zicht hebben op de voorinformatie die gebruikt wordt voor het vooronderzoek in de school. Ik mis hier toch wel wat feedback. De doorlichting is echter vlot en correct verlopen. Het verslag is een correcte weergave van de werkelijkheid." Directies uit het basisonderwijs twijfelen minder.

Opvallend is de toename van 'eerder akkoord' (met de representativiteit van de doorlichtingsfocus) naarmate de periodes van doorlichting verstrijken: van 33 % in het begin van de periode januari - april tot 50 % op het einde van deze periode. Wellicht speelt hier de toenemende ervaring van de inspecteurs met dit nieuwe aspect van doorlichten mee.

De werkbelasting De werklast tijdens (de voorbereiding op) het vooronderzoek was voor meer dan 90 % van de directies, leraren en medewerkers minimaal tot aanvaardbaar. Voor de werklast tijdens de eigenlijke doorlichting zijn de resultaten vergelijkbaar. Op de feedbackdag nuanceerden de aanwezigen deze resultaten: vooral de directies van de secundaire scholen en de centra voor volwassenenonderwijs gaven aan dat tijdsgebrek weegt op de kwaliteit van de gespreksvoering en de grondigheid van de doorlichting zelf: "We hadden de indruk dat de inspecteurs voortdurend moesten hollen om de doorlichting te bolwerken in de voorziene tijdspanne".

Sommige directies vonden ook de interne organisatie van de doorlichting - zoals leraren klavrij maken of op korte termijn vakvergaderingen organiseren - erg belastend.

¹¹ Een eerste feedbackdag over de nieuwe methode van gedifferentieerd doorlichten ging door op 13 mei 2009. In totaal namen 23 instellingen (doorgelicht tussen januari en half maart 2009) deel aan deze namiddag. Alle onderwijsniveaus waren vertegenwoordigd: basisonderwijs, secundair onderwijs, volwassenenonderwijs, deeltijds kunstonderwijs en centra voor leerlingenbegeleiding.

Het verslag Directies vinden doorgaans dat het verslag in een begrijpelijke taal is geschreven, dat het aanzet tot verdere ontwikkeling en dat het CIPO-referentiekader waarbinnen het hele proces van doorlichten verloopt, herkenbaar aanwezig is. Volgens de respondenten schetst het verslag een herkenbaar beeld van de werking van de instelling en zijn de conclusies goed onderbouwd. Ofschoon we deze laatste vaststellingen enigszins moeten nuanceren: meer dan 90 % gaat weliswaar akkoord, maar één derde van de respondenten is slechts 'eerder akkoord'. Opvallend is ook de terughoudendheid bij het publiceren van de doorlichtingsverslagen: "Het plaatsen van het inspectieverslag op het net heeft meer nadelen van voordelen. Ouders zijn leken en begrijpen vaak niet wat er juist bedoeld wordt. Dit kan veel misverstanden en negatieve publiciteit voor een school veroorzaken. Wat is de meerwaarde?".

Wordt vervolgd De bevraging van doorgelichte instellingen leert ons als organisatie tal van zaken om bij te sturen, beter te communiceren, ... Daarom ook zetten we deze vorm van feedback de volgende jaren verder. Daarenboven zijn er nog andere partners betrokken in dit verhaal. We nemen de tijd om onze nieuwe aanpak te evalueren en waar nodig bij te sturen. Op onze website houden we je op de hoogte van de recente ontwikkelingen binnen onze organisatie.

DEEL II: SCHOOLLOOPBAANBEGELEIDING IN DE PRAKTIJK

1. INLEIDING

We horen en lezen het regelmatig in de pers en de vakliteratuur: ons onderwijs staat voor een grote uitdaging om het ongekwalificeerd uitstromen en afhaken van leerlingen te vermijden. Een goede begeleiding speelt hierbij een belangrijke rol.

De onderwijsinspectie was nieuwsgierig naar de praktijk van die schoolloopbaanbegeleiding in de Vlaamse scholen en voerde afgelopen schooljaar een beperkt onderzoek: hoe pakken onze scholen schoolloopbaanbegeleiding aan?

Dit onderzoek is geen wetenschappelijk onderzoek. Met het in beeld brengen van de situatie willen we zowel signalen geven aan het beleid als scholen inspireren.

Voor dit onderzoek volgden we een gangbare omschrijving waarbij schoolloopbaanbegeleiding meer is dan enkel de studie- of beroepskeuze op scharniermomenten.

Schoolloopbaanbegeleiding heeft een drievoudige doelstelling en wil de leerling

- informeren over de keuzemogelijkheden (horizonverruiming),
- inzicht geven in zichzelf (zelfconceptverheldering) en
- keuzebekwaam maken (loopbaancompetentie).

Om goed te kunnen kiezen, moet elke leerling zich deze drie deelcompetenties eigen maken. Hij moet dit niet alleen doen, maar beschikt over begeleiders die hem ondersteunen bij het maken van zijn keuze(s): de school en het CLB. Het CLB-decreet¹² geeft de school een eerstelijnsrol bij het begeleiden van leerlingen. Daarbij maken eindtermen en ontwikkelingsdoelen duidelijk wat de school bij haar leerlingen minimaal moet bereiken.

In het basisonderwijs bevatten de ontwikkelingsdoelen en eindtermen binnen diverse leergebieden een aantal doelen die vaak slechts impliciet met schoolloopbaanbegeleiding te maken hebben, maar toch wel gericht zijn op horizonverruiming, zelfconceptverheldering of keuzebekwaamheidsontwikkeling. Binnen het domein 'zelfconcept en sociaal functioneren' van lichamelijke opvoeding, komen de doelen die betrekking hebben op schoolloopbaanbegeleiding het meest aan bod. Binnen de leergebieden wereldoriëntatie en muzische vorming streven vrij veel doelen horizonverruiming na.

In het secundair onderwijs verwijzen een aantal vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen¹³ binnen het domein 'leren leren' expliciet naar de verschillende aspecten van schoolloopbaanbegeleiding. In de eerste graad vallen ze onder de noemer studiekeuze, in de tweede en de derde graad onder de noemer keuzebekwaamheid. Ook in de vernieuwde en vereenvoudigde versie van de vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen is het domein 'leren leren' bewust weerhouden als belangrijk item. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen die focussen op de problematiek van schoolloopbaanbegeleiding zijn voor alle graden in het secundair onderwijs nu samengebracht onder de noemer studie- en beroepsgerichte keuzebekwaamheid.

Ook voor het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) is een rol weggelegd bij het begeleiden van leerlingen in hun schoolloopbaan. Het CLB-decreet van 1998 bepaalt dat elk CLB actief moet zijn op vier domeinen, onder meer op het domein van de onderwijsloopbaan¹⁴.

¹² Decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding (1/12/1998), artikel 6.

¹³ Besluit van de Vlaamse Regering van 22 april 2009.

¹⁴ Decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding (1/12/1998), artikel 5: "§1. De centra hebben als opdracht bij te dragen tot het welbevinden van leerlingen nu en in de toekomst. Hierdoor wordt bij leerlingen de basis gelegd van alle leren zodat zij door hun schoolloopbaan heen de competenties kunnen verwerven en versterken die de grondslag vormen voor een actuele en voortdurende ontwikkeling en maatschappelijke participatie. §2. Teneinde deze opdracht te realiseren, situeert de begeleiding van de leerlingen door het centrum zich op volgende domeinen: het leren en studeren, de onderwijsloopbaan, de preventieve gezondheidszorg, het psychisch en sociaal functioneren."

De domeinen worden in het decreet niet verder beschreven. Wel vermeldt een recent besluit van de Vlaamse Regering een aantal prioriteiten in verband met de begeleiding bij keuzemomenten¹⁵.

De CLB-koepels beschrijven in hun publicaties de brede waaier aan opdrachten die zij verstaan onder het ondersteunen van leerlingen, leraren en ouders bij de schoolloopbaanbegeleiding: organiseren van activiteiten en informatiemomenten, ter beschikking stellen van informatie, individuele gesprekken en onderzoeken, ... Bij al deze activiteiten vervult het CLB een subsidiaire rol ten aanzien van de school¹⁶. Het beleidsplan of beleidscontract regelt de samenwerking tussen de school en het CLB voor drie schooljaren¹⁷. De afsprakennota of de bijzondere bepalingen concretiseren die samenwerking¹⁸.

Voor het begeleiden van de schoolloopbaan wijzigden de taken en verantwoordelijkheden van de school en het CLB meermaals. De laatste jaren kreeg de school nadrukkelijk de verantwoordelijkheid voor de keuzebegeleiding, maar op het moment van het onderzoek wezen verschillende signalen in de richting van een (opnieuw) toenemende rol voor het CLB bij de studie- en beroepskeuzebegeleiding¹⁹.

Ons onderzoek verliep in twee fasen: een kwantitatief en een kwalitatief deel. In de eerste fase gingen we met een enquête na hoe scholen zelf de kwaliteit van hun schoolloopbaanbegeleiding inschatten. Deze kwantitatieve resultaten bespraken we in de tweede fase met enkele scholen in een diepte-interview.

Na de enquêtes en de diepte-interviews leek het ons zinvol ook de direct betrokkenen aan het woord te laten. Als 'klanten' van schoolloopbaanbegeleiding voerden we eerst een gesprek met leerlingen en ouders. Voor de leerlingen klopten we aan bij de Vlaamse Scholierenkoepel, voor de ouders bij oudergroep RETO, een denkgroep rond studiekeuze²⁰. Als prioritaire partner bij het begeleiden van de schoolloopbaan van leerlingen reflecteerden we ten slotte ook met enkele CLB-medewerkers over de resultaten van ons onderzoek.

We sluiten onze bevindingen af met conclusies en aanbevelingen.

15 Zie het recente besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de operationele doelstellingen van de centra voor leerlingenbegeleiding (3 juli 2009) in hoofdstuk III, artikel 19: "In het kader van de informatieverstrekking over het onderwijsaanbod en de aansluiting op de arbeidsmarkt, vermeld in artikel 18, 1°, organiseert het centrum, in samenwerking met de school, acties rond studie- en beroepskeuze en participeert het actief in de uitvoering ervan. Het centrum doet dit op volledige en neutrale wijze en dit voor alle leerlingen van het laatste jaar van het basisonderwijs, voor alle leerlingen van het tweede jaar van de eerste graad secundair onderwijs en voor alle leerlingen van het tweede jaar van de derde graad secundair onderwijs."

16 Het begrip subsidiariteit verwijst in het CLB-decreet naar een gedeelde verantwoordelijkheid tussen school, ouders en CLB, waarbij school en ouders de eerste verantwoordelijken zijn. Doorverwijzing naar of samenwerking met andere partners gebeurt waar nodig.

17 Beleidsplan: wanneer CLB en school tot eenzelfde inrichtende macht behoren. Beleidscontract: wanneer CLB en school niet tot eenzelfde inrichtende macht behoren.

18 Afsprakennota: voor het officiële onderwijs. Bijzondere bepalingen: voor het vrije onderwijs.

19 In het onderwijsluit van het regeerakkoord 2009-2014 van de Vlaamse Regering lezen we dan ook in punt 10 (Schoolloopbaanbegeleiding voor een betere afstemming met de arbeidsmarkt): "... CLB's hebben ook een belangrijke taak in de leerlingenbegeleiding. Ze moeten scholen daar zo goed mogelijk bij helpen. Voor dat aspect van hun taak moeten CLB's zeer dicht bij de scholen staan. CLB-medewerkers moeten meer in de scholen werken en minder vanuit de achtergrond. De CLB's worden versterkt om hun opdracht van schoolloopbaan- en studiekeuzebegeleiding te kunnen vervullen. Voor dat aspect van hun taak moeten CLB's voldoende afstand nemen en de jongeren zo objectief mogelijk oriënteren ..."

20 Deze denkgroep van ouders uit (de omgeving van) Turnhout is al vertrouwd met de thematiek van schoolloopbaanbegeleiding door de medewerking aan het recente onderzoek (2009) 'Hoe ouders kiezen. School- en studiekeuze van ouders met kinderen in het 5de en/of 6de leerjaar basisonderwijs'. Dit onderzoek naar de betrokkenheid van ouders in het studiekeuzeproces van kinderen gebeurde in opdracht van RETO (Regionaal Expertisecentrum voor Talentontwikkeling in het Onderwijs), een proeftuin voor onderwijsinnovatie ressorterend onder RESOC Kempen (Regionaal Economisch en Sociaal Overlegcomité).

2. HET ONDERZOEK

2.1 Het verloop van het onderzoek

2.1.1 De enquête

Voor de selectie van de scholen beperkten we ons tot basis- en secundaire scholen van het gewoon onderwijs. We namen ook het kleuteronderwijs mee op in onze selectie aangezien kiezen vaardigheden veronderstelt die al in de kleuterklas worden ontwikkeld. We nodigden 15 % van de scholen in Vlaanderen uit om deel te nemen aan onze vragenlijst: dit komt neer op 346 kleuter- en lagere scholen en 147 secundaire scholen.

Binnen de gekozen groep scholen hielden we de netverdeling aan en selecteerden we 75 % vrije scholen, 20 % gemeenschapsscholen en 4 % gemeentelijke, stedelijke of provinciale scholen.

Binnen elk net werd de keuze van het aantal scholen verder bepaald door de verhouding van het scholenaanbod tussen het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en de provincies, de ligging in of buiten een centrumstad en het al of niet werken met een specifieke pedagogische methode. We hadden ten slotte ook aandacht voor een spreiding van de schoolgrootte.

In november 2008 stuurden we onze enquête via e-mail naar de directie met de vraag deze te bezorgen aan één leraar per graad met een minimum van 50 % lesopdracht en minimum twee jaar ervaring in de school. Wanneer de school over een kleuterafdeling beschikt, vroegen we de vragenlijst ook door te geven aan één kleuteronderwijzer. De vragenlijst bestond uit gesloten vragen. Dit wil zeggen dat de respondent uit twee of meerdere antwoordcategorieën moest kiezen. Aan het einde van de enquête was er ruimte om bijkomende opmerkingen te noteren.

We deelden de vragen op in vijf blokken:

- Vanuit welke visie brengt de school schoolloopbaanbegeleiding in de praktijk?
- Welke doelen stelt de school voorop?
- Met welke acties en werkvormen ontwikkelt de school de keuzevaardigheden?
- Met welke actoren realiseert de school de schoolloopbaanbegeleiding?
- Volgt de school de kwaliteit en de output van haar schoolloopbaanbegeleiding op?

De gedetailleerde vragenlijst vindt u in bijlage 1.

De responsgraad bedroeg 61 % voor het basisonderwijs (211/346) en 71 % voor het secundair onderwijs (105/147). In totaal ontvingen we 1128 ingevulde vragenlijsten.

2.1.2 De interviews

Na een analyse van de kwantitatieve resultaten, verwerkten we deze tot vragen voor een interviewgids. We volgden daar dezelfde indeling in vijf blokken en vulden dit aan met een blok 'Varia'. In dit laatste blok verzamelden we vragen naar aanleiding van de talrijke opmerkingen die we ontvingen bij de enquête. De gedetailleerde vragenlijst vindt u in bijlage 2.

Met de interviews gingen we dieper in op de resultaten van de enquête. Voor de interviews selecteerden we scholen die al de nodige ervaring hebben met (de verschillende aspecten van) schoolloopbaanbegeleiding. De criteria die we voor de selectie weerhielden, verwijzen dan ook naar de positieve antwoorden op een beperkt aantal vragen van de enquête²¹.

²¹ Het gaat om de vragen 1.4, 1.5, 3.2, 4.1, 5.1 t.e.m. 5.9 (zie vragenlijst in bijlage 1).

Uit die groep kozen we scholen met een goede afspiegeling van de variatie aan netten en regio's. In het secundair onderwijs hadden we ook oog voor de aanwezigheid van scholen met een eerste graad en de verschillende onderwijsvormen. Uiteindelijk interviewden we de directies en enkele leraren (zowel zorgcoördinatoren, graadcoördinatoren, leerlingenbegeleiders als klasleraren) van vier basisscholen en vier secundaire scholen. Elke gekozen school werd begeleid door een ander CLB, zodat we ook medewerkers van acht verschillende CLB's interviewden.

2.2 De resultaten

We rapporteren tegelijkertijd over de resultaten van de enquêtes en van de interviews. Voor elk blok (visie en doelen, acties en werkvormen, betrokkenen, kwaliteitszorg en varia) starten we dus met de (cijfer)resultaten van de enquêtes. Nadien geven we het woord aan de respondenten van onze interviews. Op die manier geven we de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten samen weer.

Voor alle duidelijkheid willen we hier benadrukken dat de resultaten van de interviews niets meer, maar zeker ook niets minder zijn dan de mening van de respondenten. We vroegen in al onze gesprekken (zowel in de interviews als de gesprekken nadien) immers naar spontane reacties en ervaringen, niet naar standpunten.

2.2.1 Visie en doelen

Visie In de meeste scholen komen de drie componenten van schoolloopbaanbegeleiding - horizonverruiming, zelfconceptverheldering en loopbaancompetentie - aan bod in de schoolvisie. Dit blijkt zowel uit de antwoorden van de directies als van de leraren op onze enquêtevragen. Het secundair onderwijs heeft meer aandacht voor het 'informereren over keuzemogelijkheden'. Directies in het basisonderwijs beklemtonen dit ook, maar in mindere mate. In het basisonderwijs komt het 'inzicht geven in eigen competenties' explicieter aan bod dan in het secundair onderwijs. Beide niveaus besteden evenveel aandacht aan het 'keuzebekwaam maken' van de leerlingen.

Wanneer we deze resultaten van de enquête aftoetsen op het terrein, vinden onze gesprekspartners het logisch dat zowel directies als leraren in het secundair onderwijs het informereren over keuzemogelijkheden meer beklemtonen dan in het basisonderwijs. In het basisonderwijs zijn er minder keuzes te maken en zijn het vooral de ouders die beslissen over de schoolloopbaan van hun kind. Leerlingen in het secundair onderwijs maken gaandeweg hun eigen keuzes en staan in principe om de twee jaar voor een studiekeuze. Daarom vinden secundaire scholen het belangrijk om voldoende te investeren in het verstrekken van informatie aan leerlingen en ouders over de diverse studiemogelijkheden. Goede informatie beschouwen sommigen immers als de basis voor het maken van verantwoorde eigen keuzes. Dit betekent niet dat men in het secundair onderwijs de zelfconceptverheldering en keuzebekwaamheid van de leerlingen onderwaardeert.

Het vermelden waard zijn de accentverschuivingen binnen het secundair onderwijs. Sommige secundaire scholen stippelen in samenwerking met het CLB een duidelijk traject uit voor schoolloopbaanbegeleiding. In de eerste graad investeert men vaak ruim en systematisch in het versterken van het zelfconcept, het leren kiezen en het verstrekken van informatie. Leerlingen met specifieke noden kunnen rekenen op extra ondersteuning, bijvoorbeeld met het oog op een uitgestelde keuze. In de eerste graad zijn ook de ouders nog in belangrijke mate betrokken partner. In de tweede graad gaat men volgens een respondent - omwille van de wisselvalligheid bij die leeftijdsgroep - minder in op de keuzes van leerlingen en zet men vooral in op het halen van goede prestaties in de gekozen richting door goede studiehoudingen aan te leren en lange termijndoelen te stellen. Leerlingen die toch (willen) veranderen van richting worden individueel begeleid: 'Ze moeten de gevolgen van bepaalde keuzes inzien, ze moeten inzien dat ze voldoende bagage nodig hebben om in de toekomst meer of betere opties open te houden'. Men probeert het 'vroegtijdig afglijden naar een lager niveau' te verhinderen. Bij de overgang naar de hoogste graad organiseren de scholen wel een keuzebegeleiding en betrekken daar ook de ouders bij. Bij de voorbereiding van de overschakeling naar het hoger onderwijs rekent men vooral in de aso-richtingen in hoge mate op de zelfstandigheid van de leerling voor de informatievergaring en keuzebekwaamheid. In bso-richtingen verloopt de overgang naar de arbeidsmarkt meer begeleid.

Respondenten uit het basisonderwijs erkennen de drie aspecten van schoolloopbaanbegeleiding in hun school, maar verwijzen voor de informatieverstrekking doorgaans naar het zesde leerjaar. Ze wijzen op de heterogeniteit van de leerlingenpopulatie als reden voor hun aandacht voor 'het inzicht geven in eigen competenties' en 'het keuzebekwaam maken van de leerlingen'. In een basisschool zitten immers nog alle 'soorten' leerlingen die aan het einde van de rit uiteenlopende richtingen zullen uitgaan. In het basisonderwijs vindt men het daarom belangrijk dat de kinderen hun eigen talenten, sterke punten, interesses en mogelijkheden ontdekken en dat men in de dagelijkse praktijk de leerlingen keuzebekwaam maakt. Sommige scholen gebruiken hiervoor specifieke werkvormen, rekenen op hun brede vorming of realiteitsgebondenheid binnen het leergebied wereldoriëntatie of beschikken over een leerlijn 'leren kiezen'. Opvallend is dat sommige leraren en directies uit het basisonderwijs denken dat de secundaire school nog nauwelijks aandacht besteedt aan zelfconceptverheldering en keuzebekwaamheid. Anderzijds vermelden sommige gesprekspartners uit het secundair onderwijs dat de leerlingen in het basisonderwijs al een zekere keuzebekwaamheid hebben verworven waarop zij kunnen voortbouwen.

In de antwoorden ontdekken we een verschillende insteek vanuit beide onderwijsniveaus. Mensen uit het basisonderwijs stellen voor schoolloopbaanbegeleiding een optimale en brede persoonlijkheidsontwikkeling van de leerling centraal. In onze gesprekken bevestigen de geïnterviewde CLB-medewerkers deze 'verruiming'. Respondenten geven aan dat het de bedoeling is om, met een gerichte hulpverlening binnen het zorgcontinuüm, zoveel mogelijk leerlingen jaarlijks te kunnen laten doorstromen en nadien breed - op basis van competenties - te oriënteren. Bij het studieadvies in het zesde leerjaar wil men vooral het watervaleffect vermijden. Men zet hiervoor onder meer op diverse manieren het tso en bso op een positieve manier in de kijker, maar de ouders zijn hierbij nog regelmatig de 'te overtuigen partij'. Onderwijsmensen uit secundaire scholen lijken eerder bezorgd om het loodsen van de leerlingen in de juiste studierichtingen met het oog op een succesvolle schoolloopbaan. Men wil keuzes vermijden waarbij leerlingen zich vastrijden of hun schoolloopbaan onderbreken.

We moeten de verschillen tussen basis- en secundair onderwijs echter relativeren. Uit de gesprekken blijkt dat directies en leraren in het basisonderwijs vaak overschakelen naar aspecten van leerbegeleiding wanneer ze het over schoolloopbaanbegeleiding hebben²². Het begrip schoolloopbaanbegeleiding is er zeker nog niet ingeburgerd en wordt zeer breed geïnterpreteerd. Respondenten uit het secundair onderwijs bakenen het begrip schoolloopbaanbegeleiding meestal nauwer af, zoals het in deze tekst bedoeld is.

Volgens sommigen leeft de visie op schoolloopbaanbegeleiding 'oude stijl' met het accent op horizonverruiming nog sterk. Dit verklaart de klemtoon die de respondenten in het secundair onderwijs leggen op informatieverstrekking.

Aanpak Op de vraag 'Hoe pakt u schoolloopbaanbegeleiding aan in uw school?', krijgen we vanuit verschillende standpunten uitgebreide antwoorden. Voornamelijk in het basisonderwijs geven directies en leraren deze antwoorden vanuit het perspectief van leerbegeleiding, waarvan - dicit de respondenten - de schoolloopbaanbegeleiding een deel is. Wij beperken ons hier tot een aantal initiatieven die effectief onder de noemer schoolloopbaanbegeleiding vallen en ordenen deze volgens de verschillende aspecten van schoolloopbaanbegeleiding.

Zelfconceptverheldering

Een basisschool hanteert een kindvolgsysteem waarbij uitdrukkelijk aandacht gaat naar procesgerichte evaluaties en harmonische vorming. Op die manier kan de school sterke punten en werkpunten detecteren op alle ontwikkelingsdomeinen. Een synthese van dit kindvolgsysteem vormt de basis voor overleg met ouders. De school expliciteert echter niet in welke mate deze werking bijdraagt tot het vormen van een goed zelfbeeld bij de leerling.

In één van de ondervraagde basisscholen wendt men de leerbegeleiding wel aan om de leerling expliciet te betrekken bij het opbouwen van een correct zelfbeeld. Om de schoolloopbaan van haar leerlingen permanent te volgen, volgt het zorgteam er de leerlingen op binnen een zorgcyclus van zes weken. De zorgcoördinator coördineert de hulpverlening op lange termijn, de zorgleraar organiseert de schoolinterne hulpverlening op korte termijn. Bij deze opvolging horen ook gesprekken met ouders en leerlingen. Op die manier bevat het 'eindgesprek', dit is het oriënteringsgesprek in het zesde leerjaar met de leerling en zijn ouders, geen verrassingen meer. De oriëntering naar het vervolgonderwijs gebeurt op basis van de hele schoolloopbaan van de leerling en kan leiden tot verschillende adviezen waaraan telkens gevolgen worden gekoppeld, zowel voor de leerling als

²² Leerbegeleiding als didactisch aspect van 'leren leren': planning, methode, motivatie, coaching, ...

voor de ouders. Om de realiteitszin van ouders over het beeld van hun kind bij te stellen, gebruikt deze basisschool bij het oriënteringsgesprek een 'matrix' waarbij ze de leerling situeert in de klasgroep of het leerjaar. Tijdens een gesprek met de leerlingen over hun droomberoep, confronteert de leraar de leerling met zijn capaciteiten om samen op weg te gaan naar een realistische keuze, indien mogelijk binnen hetzelfde beroepenveld. Zo kan de focus verschuiven van arts naar verpleegkundige of kinderverzorg(st)er.

Ook in de eerste graad van een secundaire school vinden de respondenten het belangrijk dat de leerlingen zichzelf leren kennen. Men gebruikt er een werkmap om de leerlingen tot een aantal inzichten over zichzelf te laten komen. Men wil de leerlingen onder meer laten ontdekken welke 'soort kiezer' ze zijn. Daarnaast leren de leerlingen hun rapport interpreteren, wat aanzet tot een sterkte-zwakteanalyse van zichzelf. Dit alles leidt in het tweede jaar tot het maken van een voorlopige keuze en is voorwerp van gesprekken met de ouders en de klassenraad. Verder neemt men belangstellingstesten af die leiden tot uitbreidingsvoorstellen bij de voorlopig gemaakte keuze.

In een eerste graad van een andere secundaire school leidt het uitstel van de keuze automatisch tot een afspraak voor verdere individuele begeleiding met het oog op het hernemen van de keuze op een later tijdstip in het schooljaar. Leerlingen met dit probleem kunnen één uur per week rekenen op de individuele begeleiding door een leerlingenbegeleider die als mentor fungeert.

Horizonverruiming

In de meeste ondervraagde basisscholen begrijpt men onder horizonverruiming in eerste instantie het geven van informatie over het secundair onderwijs aan de oudste leerlingen en hun ouders. Deze informatieverstrekking gaat in principe gepaard met keuzebegeleiding en een verheldering van het zelfbeeld. Overal gebruikt men hiervoor het materiaal van het begeleidende CLB en betreft de school de ouders bij de overstap naar het secundair onderwijs.

De geïnterviewde basisscholen hebben allemaal bijzondere aandacht voor techniek. Ze willen hiermee het beroeps- en technisch onderwijs op een positieve manier in de kijker plaatsen. Met de leerlingen van het zesde leerjaar bezoeken lagere scholen vooral het technisch en beroepsonderwijs in de omgeving. De leerlingen kunnen er een technologische activiteit meemaken. Sommige scholen bezoeken bewust scholen van verschillende netten. Eén school neemt met het zesde leerjaar deel aan de wedstrijd 'beroepen in de klas', ze bezoekt het 'beroepenhuis' en speelt (soms samen met CLB-begeleiders) een keuzespel. In een andere school vinden onder begeleiding van een externe lesgever een aantal activiteiten rond techniek plaats. Het valt op dat niemand van de respondenten spreekt over een bezoek aan het kunstonderwijs.

Eén basisschool duidt op een permanente verkenning van de maatschappij via wereldoriëntatie. Ze beklemtoont binnen dit leergebied de aansluiting op de realiteit en een brede invulling. Zo organiseert ze geregeld lokale uitstappen (bijvoorbeeld naar het containerpark) of nodigt ze experts uit op school.

Bij de inschrijving in een middenschool krijgen ouders op een informatieavond uitgebreide informatie over de diverse doorstromingsmogelijkheden binnen (en buiten) de eigen school.

Een CLB biedt aan een secundaire school een keuzelijst aan voor de leerlingen in het tweede en vierde jaar. Via deze lijst wil de school de leerlingen vooral oriënteren naar de verschillende studiemogelijkheden.

Ook in het secundair onderwijs besteden scholen uitgebreid aandacht aan de overgang naar het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt. Uiteraard verschilt de aanpak naargelang de leerlingen doorstromen naar het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt. In het zesde jaar van het secundair onderwijs werkt een school met de brochure 'Wat na het secundair onderwijs?'. Een andere school nodigt een expert uit, in dit geval rond tuinbouwtechnieken. Deze school bezoekt ook hogescholen en nodigt oud-leerlingen uit om te komen getuigen over hun studies of loopbaan. Deze contacten verlopen levendig en concreet en zijn erg aantrekkelijk voor de leerlingen. Een respondent wijst op het gebruik van beroepenfilmmpjes van de VDAB en sleutelmappen over beroepen.

Bij de overgang van het secundair onderwijs naar het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt verschilt de bijdrage van het CLB naargelang het type secundaire school. Een CLB dat een aso-school begeleidt, stelt dat de schoolloopbaanbegeleiding aan het einde van het secundair onderwijs vooral gedragen wordt door de school. Een CLB beschrijft haar opdracht hieromtrent als volgt: 'We willen leerlingen mobiliseren om zelf zorgvuldig een keuze te maken, zelfstandig de nodige informatie te vergaren en zichzelf een spiegel voor te houden'. Een an-

der CLB ziet het ook als haar opdracht om de informatie over het hoger onderwijs aan te vullen met informatie over de arbeidsmarkt, zodat de leerlingen inzien welke beroepsmogelijkheden bepaalde richtingen bieden. In een andere situatie zet het CLB samen met de school voor beroepssecundair onderwijs een traject uit om de leerlingen te begeleiden naar de arbeidsmarkt en ze te laten kennismaken met diverse opleidingsmogelijkheden buiten het schoolse circuit.

Keuzebekwaamheid

'Kiezen is een proces met veel facetten', zo luidt het bij een respondent uit het basisonderwijs. De school beschikt over een leerlijn rond kiezen. Kleuters leren kiezen in welke hoek ze gaan spelen, wanneer ze welke taak gaan vervullen, met welke materialen ze aan de slag gaan. De leraren zetten deze ontwikkeling in keuzevaardigheid verder tot en met het zesde leerjaar. Men maakt hiervoor onder meer gebruik van takenborden, hoeken- en contractwerk. Niet in alle scholen voert men een expliciet beleid betreffende de ontwikkeling van keuzevaardigheid, maar men heeft wel telkens oog voor dergelijke initiatieven. Zo verwijst ook een secundaire school naar de integratie van de ontwikkeling van keuzebekwaamheid in haar dagelijkse werking via groepswork, contractwerk, het opzetten van projecten, de deelname aan extra activiteiten (toneel, koor, sport), de leerlingenraad, ...

Het is opmerkelijk dat een respondent uit het basisonderwijs de ontwikkeling van weerbaarheid expliciet relateert aan keuzebekwaamheid. Men heeft het dan over 'leren neen zeggen' om tegemoet te komen aan de zorg van ouders wanneer ze hun kind bij de overgang naar het secundair onderwijs moeten 'loslaten' in een stedelijke omgeving met minder sociale controle. Zo organiseert de school een cursus 'zelfredzaamheid' om te leren neen zeggen tegen roken, drugs en vandalisme.

Een basisschool beklemtoont voor 'het maken van de juiste keuze' het belang van 'samen kiezen', het 'samen op weg gaan'. Via oudergroepen betreft men alle actoren in hoge mate bij het maken van een studiekeuze in het zesde leerjaar²³.

In de eerste graad van een secundaire school begeleidt men de keuzes van de leerlingen met een stappenplan. Het eerste jaar is de aanpak vooral gericht op leren kiezen. Als onderdeel van een project rond sociale vaardigheden werkt men er rond het thema 'kiezen is een risico' en wil men de leerlingen vooral een correct zelfconcept laten verwerven. De activiteiten in het tweede jaar zijn vooral gericht op informatieverwerving over verdere studiekeuzes.

Een respondent uit een secundaire school wijst op het belang van de duiding van keuzes. Zo probeert men leerlingen in de tweede graad te confronteren met de gevolgen van hun keuze om van richting te veranderen en ziet de school het ook als haar opdracht om de uitstromende leerlingen te wijzen op een aantal consequenties van hun keuze. Dit kunnen bijvoorbeeld valkuilen zijn, maar ook nodige vaardigheden, studie-eisen, het kotleven, ...

Projecten rond schoolloopbaanbegeleiding

De initiatieven die we hier beschrijven, werken projectmatig rond de drie aspecten van schoolloopbaanbegeleiding. Ze beogen een geïntegreerde aanpak.

Een basisschool met vooral allochtone leerlingen en ouders werkt in het kader van een doelgerichte schoolloopbaanbegeleiding met 'oudergroepen'. Deze groepen komen gedurende het laatste jaar een drietal keer per schooljaar samen: de eerste keer ligt de klemtoon op informatieverstrekking over het secundair onderwijs. Deze bijeenkomst gaat gepaard met de ontwikkeling van een correct zelfbeeld en keuzebekwaamheid bij de leerlingen. Men voert gesprekken met de leerlingen over 'Wat kan ik goed?', 'Wat zijn mijn interesses?' en 'Hoe kies ik?'. Halverwege het schooljaar focust men binnen de oudergroep - samen met de leerlingen - op het 'samen kiezen'. Dan zijn ook CLB-medewerkers en leraren uit lokale secundaire scholen aanwezig. Tijdens een laatste bijeenkomst kunnen ouders proeven van de 'kijkdagen' waarmee de leerlingen hun beroepsproject afsluiten. Een secundaire school nam, onder leiding van een projectcoördinator, deel aan het SOHO-project²⁴. Met het oog op de ontwikkeling van de keuzebekwaamheid stelt de school nog steeds vanaf het derde jaar jaarlijks keuzedossiers samen met de leerlingen. Om de keuzes verantwoord te kunnen maken, doet men ook uitdrukkelijk een beroep op een aantal initiatieven betreffende horizonverruiming en zelfconceptverheldering. De school bezoekt

²³ Zie verder bij 'Projecten rond schoolloopbaanbegeleiding'.

²⁴ SOHO staat voor 'optimaliseren van de studie- en beroepskeuze door het bevorderen van de nodige competenties van de leerlingen en de school'. Dit tijdelijke pilootproject werkte van september 2002 tot juni 2006 met een 30-tal scholen uit de regio Mechelen rond de overgang van secundair naar hoger onderwijs.

de SID-IN, de studie-informatie en oriënteringsbeurs voor zesdejaars. De praktijkleraren organiseren een project 'Ondernemer van het jaar'. Binnen dit project richten de leerlingen van de hoogste graad een eigen bedrijf op en stellen dit voor aan hun medeleerlingen. De school organiseert gesprekken met professionals op een beroepen-informatieavond, begeleidde bezoeken en het bijwonen van lessen aan hogescholen, het afnemen en bespreken van vaardigheidstesten door het CLB en stages en bedrijfsbezoeken. Op school is ook informatie aanwezig over beroepsprofielen en -competenties en hogescholen. Het werken vanuit een project als SOHO zorgde in deze school voor gunstige neveneffecten bij zowel leerlingen als leraren: bij beide groepen verhoogde de inzet. Leerlingen voelden zich - door het kijken naar hun toekomstmogelijkheden - aangesproken om harder te werken. Leraren voelden zich door het enthousiasme van de leerlingen extra gemotiveerd om er tegen aan te gaan.

Uitschrijven van de visie Uit de resultaten van de enquête blijkt dat slechts één derde van de basisscholen een uitgeschreven visie heeft op schoolloopbaanbegeleiding. Volgens directies in het secundair onderwijs beschikt de helft van de secundaire scholen hierover, maar slechts een derde van de ondervraagde leraren bevestigt dit.

De meeste respondenten bevestigen in de interviews dat ze niet over een afzonderlijk uitgeschreven visie over schoolloopbaanbegeleiding beschikken. Meestal verwijzen directies naar andere documenten zoals het pedagogisch project, het schoolwerkplan, het zorg- of GOK-plan waar aspecten van schoolloopbaanbegeleiding in geïntegreerd zijn. Zo gebruikt een school het GOK-thema 'oriëntatie en doorstroming' om de schoolloopbaanbegeleiding planmatig te versterken en te evalueren, terwijl een andere school zich aansluit bij het dynamisch keuzemodel van Van Esbroeck²⁵. In een vademecum beschrijft een school het intern netwerk voor leerbegeleiding, inclusief schoolloopbaanbegeleiding, en de taken van de betrokken teamleden. Een introductiedocument voor startende leraren geeft schoolloopbaanbegeleiding aan als een wezenlijk deel van de opdracht van de leraar, waarvoor in de klassenraden systematisch aandacht is.

Een directeur geeft aan dat de visie op schoolloopbaanbegeleiding niet neergeschreven is, maar inherent is aan de werking van de school en gedragen wordt door de teamleden. Hij verwijst daarbij naar de handelingsgerichte werking²⁶ van de leerbegeleiding en naar initiatieven die men in de praktijk neemt.

Eén school benadrukt de noodzaak aan een dynamische schoolloopbaanbegeleiding, afhankelijk van de behoeften van leerlingen en ouders. Deze school evalueert samen met het CLB elk project in het kader van schoolloopbaanbegeleiding. Zo stuurt deze school bijvoorbeeld de overgangsbegeleiding van kleuter- naar lager onderwijs regelmatig bij.

Verder vragen respondenten zich de relatie af tussen documentenopmaak en -beheer enerzijds en de praktijk anderzijds. Ze verwijzen daarvoor naar het kwaliteitshandboek of andere visieteksten. De vraag luidt: 'Wat is het belangrijkste: dat alle mensen met alle documenten geconfronteerd worden of dat men naar de visie handelt?'. In een school waar wel een visietekst over schoolloopbaanbegeleiding bestaat, wordt dit bevestigd door het feit dat blijkbaar niet alle leraren hiervan op de hoogte zijn. Anderzijds geeft een directeur aan dat een uitgeschreven visie wel een goede basis is om initiatieven of afspraken op langere termijn te verzekeren.

Een aantal directies geven aan dat hun school niet over een visietekst beschikt omdat dit voor de school geen prioriteit is. Sommigen vragen zich hier de zinvolheid van af.

De begeleidende CLB's bevestigen in veel gevallen dat scholen vaak in hun werking, hun interactie en het gebruik van materialen een uitgesproken - maar ongeschreven - visie uitdragen. Anderzijds geeft een CLB wel aan dat in sommige scholen de schoolloopbaanbegeleiding nog geen prioriteit is en zich beperkt tot de keuzebegeleiding voor het vervolgonderwijs.

Het CLB blijkt een belangrijke partner te zijn bij de schoolloopbaanbegeleiding van de leerlingen. Die inbreng van het CLB vinden we terug in het beleidscontract of beleidsplan. Soms schetst men hierin enkel een kader, soms neemt men hier concrete projecten in op of tekent men samen een begeleidingstraject uit. Niettegen-

25 Zie Van Esbroeck R. & Zaman M. (Zaventem, 1999a - Kluwer Editoriaal), 'Een dynamisch keuzebegeleidingsmodel' in Handboek Leerlingenbegeleiding.

26 Uitgangspunten van handelingsgericht werken: 1. onderwijsbehoeften staan centraal (wat heeft deze leerling nodig?), 2. interacties tussen leerkracht en leerling, 3. aandacht voor het positieve, 4. samenwerking, 5. doelgericht werken en 6. systematisch en transparant werken.

staande het aanbod van eenzelfde CLB voor verschillende scholen identiek is, varieert de invulling en de intensiteit van begeleiding naargelang de vraag van de school of de kenmerken van de leerlingenpopulatie. Zo neemt het CLB soms het initiatief of stelt het CLB zich vooral subsidair op en ondersteunt ze de acties van de school. Soms focust het CLB op informatieverstrekking, terwijl in andere gevallen vooral de school dit voor haar rekening neemt.

Eén basisschool verwijst voor het informeren over het secundair onderwijs expliciet naar het CLB. Zij beschouwen de CLB-medewerkers als meer deskundig in het informeren over de veelheid en complexiteit van studierichtingen in het secundair onderwijs.

Gesprekspartners In beide niveaus betreft men volgens de enquête vooral zorgcoördinatoren, graadcoördinatoren, leerlingenbegeleiders en het CLB bij de bespreking van de visie op schoolloopbaanbegeleiding. Omdat niet alle leraren hierbij betrokken zijn, schatten de leraren de bespreking van de visie met diverse partners ook lager in dan de directies. Wel beschouwen zowel directies als leraren de leerlingenraad²⁷ nauwelijks als een gesprekspartner voor de visie op schoolloopbaanbegeleiding. In het secundair onderwijs worden de schoolraad²⁸ en het schoolbestuur relatief meer betrokken dan in het basisonderwijs. De betrokkenheid van externen (bv. de begeleidingsdienst) bij de visie op schoolloopbaanbegeleiding ligt in het basisonderwijs hoger dan in het secundair onderwijs.

De formele participatieorganen blijken voor onze respondenten van de interviews inderdaad niet de belangrijkste gesprekspartners voor het beleid rond schoolloopbaanbegeleiding. Omdat scholen bij hun communicatie met ouders en leerlingen op zoek gaan naar een breed draagvlak en een lage drempel, focussen ze bewust niet op deze formele inspraakorganen. Anderzijds stellen sommigen dat er nog groeimarge is in de samenwerking met de formele organen.

Uit onze gesprekken blijkt dat niet alle basisscholen over een leerlingenraad beschikken. Daar waar de basisscholen er wel over beschikken, blijkt het schoolloopbaanbeleid geen onderwerp voor de leerlingenraad te zijn. De leerlingenraad behandelt doorgaans meer praktische onderwerpen zoals de organisatie van een touwspringdag of een regeling voor het gebruik van de speelplaats. Dit is ook zo voor de secundaire scholen: leerlingenraden buigen zich over de organisatie van een optreden, een filmavond of de schoolradio. Het schoolloopbaanbeleid komt daar niet ter sprake.

De schoolraad wordt soms gezien als een louter wettelijk verplicht orgaan dat vooral 'op de hoogte gehouden wordt' en in principe veel vertrouwen stelt in de school, maar geen sleutelfunctie vervult in de ouderparticipatie. Scholen zoeken via andere kanalen contact met de ouders. De adviezen van de schoolraad hebben bovendien vooral betrekking op nieuwe informatie zoals bijvoorbeeld een nieuwe schoolorganisatie. Aangezien de schoolloopbaanbegeleiding een aspect is van de dagelijkse werking van de school, vormt dit in een aantal scholen geen gespreksonderwerp voor de schoolraad. In een andere secundaire school zetelen dan weer drie experts uit de bedrijfsweld in de schoolraad. Deze schoolraad slaagt er zelfs in om feedback te geven over het curriculum en dit ook te laten bijsturen.

27 Dit democratisch gekozen orgaan bestaat alleen uit leerlingen en geeft vanuit het oogpunt van de leerlingen mee vorm aan de school. De leerlingenraad behandelt onderwerpen die de leerlingen rechtstreeks aanbelangen, bv. de samenstelling van het examenrooster. Deze raad is verplicht tenzij het schoolreglement al een vorm van leerlingenparticipatie garandeert of tenzij minder dan 10 % van de leerlingen erom vraagt.

28 Zie Gids voor leerlingen (www.ond.vlaanderen.be): Schoolraden willen iedereen die iets te maken heeft met de school zoveel mogelijk betrekken bij de school. In de schoolraad zetelen vertegenwoordigers van de ouders, leraren, leerlingen, vertegenwoordigers van de lokale gemeenschap. De schoolraad heeft het recht om informatie te vragen aan de directeur en de inrichtende macht, bijvoorbeeld over het aantal leerlingen op school, de rekeningen, ... Het schoolbestuur moet advies vragen aan deze schoolraad over het studieaanbod van de school, vernieuwende projecten of experimenten en de samenwerking van de school met externen. Over andere zaken kan het schoolbestuur advies vragen aan de schoolraad. Het gaat dan over thema's als de organisatie van de school, de begeleiding en de evaluatie van de leerlingen, ... Ook over onderwerpen zoals het schoolreglement, de lijst van schoolkosten, schooluitstappen, stages en infrastructuurwerken, ... overlegt het schoolbestuur met de schoolraad.

Alle informatie over de samenstelling en bevoegdheden van de leerlingenraad en schoolraad: Decreet betreffende participatie op school en de Vlaamse Onderwijsraad, 2 april 2004.

Dit betekent echter niet dat scholen hun leerlingen niet zouden betrekken bij de werkelijke schoolloopbaanbegeleiding. Een respondent van een basisschool getuigt over een hoge betrokkenheid van de leerlingen bij de schoolloopbaanbegeleiding: 'We spreken niet enkel over de leerlingen, we willen vooral spreken mét de leerlingen'. Dit doet de school bijvoorbeeld door de organisatie van kindcontacten, de bespreking van het rapport en de baso-fiche²⁹ met de leerling of de aanwezigheid van de leerling tijdens het oudercontact. In een secundaire school bevrageet men in het vierde jaar de leerlingen, de ouders en de leraren (onder meer) over het schoolloopbaanbeleid. Deze gegevensverzameling leidt er tot bijsturing van de aanpak en het onderwijsleeraanbod.

De geïnterviewde scholen zien ook de ouders als een belangrijke participant in de schoolloopbaanbegeleiding. Aan het einde van de basisschool zijn ouders een belangrijke partner omdat zij nog wegen op de verdere schoolkeuze van hun kind. Maar de basisscholen rekenen, vooral in het kader van leerbegeleiding, ook permanent op de ondersteuning en de betrokkenheid van ouders. In het basisonderwijs verwijst men naar de frequente (in)formele overlegmomenten in het kader van leerbegeleiding en de informatiemomenten voor het zesde leerjaar. Om de drempel bijzonder laag te houden, werkt een school met dagelijkse 'inloopmomenten'. De ouders van kleuters kunnen er elke morgen een kwartier voor de start van de lessen bij de leraar terecht voor een gesprekje. Een andere school organiseert bij de schoolverlaters oriënteringsgesprekken met de ouders, de leerling en het CLB waarbij men samen verschillende studieopties en hun gevolgen bespreekt. In het secundair onderwijs informeert men ouders vooral op scharniermomenten over mogelijke opties en de consequenties ervan. De ouderbetrokkenheid is nog hoog tot en met het tweede jaar in het secundair onderwijs. Zo bieden bijvoorbeeld een aantal CLB's aan secundaire scholen een 'voorkeuzeformulier' aan waarbij ook ouders hun idee kunnen geven over de schoolloopbaankeuze van hun kind.

Doelen In onze enquête vroegen we de directies en leraren om de doelen te rangschikken in orde van belangrijkheid. Het doel dat door ongeveer 70 % van de respondenten - zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs én zowel door leraren als directies - als prioritair werd aangegeven is 'Met SLB wil onze school meer kansen bieden op een geslaagde schoolloopbaan'. Ook prioritair is 'Met SLB wil onze school de leerling leren om diverse interesses, capaciteiten of talenten te ontwikkelen', zij het in iets mindere mate en met een sterkere klemtoon in het basisonderwijs. Om de top drie te vervolledigen, koos een groot deel van de respondenten voor 'Met SLB wil onze school een goede doorstroming bevorderen naar het vervolgonderwijs'.

Wat kozen de respondenten als drie minst belangrijke doelen? Slechts 6 % vindt 'Met SLB wil onze school een tegengewicht bieden voor genderbepaalde studiekeuzes' prioritair. 13 % kiest voor 'Met SLB wil onze school de leerling beter leren omgaan met kritische feedback', waarbij we opmerken dat de directies en leraren van het basisonderwijs dit doel toch iets hoger inschatten dan de directies en leraren van de secundaire scholen. Ten slotte krijgen we ex aequo met een gemiddelde van 14 % de volgende twee doelstellingen: 'Met SLB wil onze school een goede aansluiting op de arbeidsmarkt bevorderen' (met een iets hogere score van 31 % voor het secundair onderwijs) en 'Met SLB wil onze school de leerling een onbevooroordeelde houding leren aannemen tegenover studieloopbaan en beroepen'.

Eerder neutraal stonden de respondenten tegenover doelen als 'Met SLB wil onze school de leerling autonoom leren kiezen', 'Met SLB wil onze school de leerling verantwoordelijk maken voor zijn eigen keuzes' en 'Met SLB wil onze school de leerling zichzelf leren evalueren'.

Algemeen kunnen we stellen dat de bevragede scholen doorgaans het nastreven van effecten het meest belangrijk vinden. Dit vinden we terug in de keuzes voor een geslaagde schoolloopbaan en een goede doorstroming. Daarna volgen vaardigheden zoals autonoom leren kiezen, verantwoordelijkheid nemen en zichzelf leren evalueren. Het rijtje wordt afgesloten door houdingen zoals bijvoorbeeld een onbevooroordeelde opstelling tegenover studieloopbaan, beroepen of genderbepaalde keuzes.

Er is wel een verschil - zij het marginaal - in die zin dat de respondenten van het basisonderwijs de vaardigheden en houdingen hoger inschatten dan de respondenten van het secundair onderwijs.

²⁹ Deze 'steekkaart' informeert de secundaire school over de schoolloopbaan van de leerling in de basisschool. Mogelijke rubrieken zijn: persoonsgegevens, schoolloopbaan, keuzeplan van ouders en kinderen, aandachtspunten, naam van de CLB-medewerker baso, sterke kanten, leer- en ontwikkelingsstoornissen, GON-begeleiding (GON: geïntegreerd onderwijs), leervorderingen, gezondheid, ... De ouders beslissen zelf of ze deze fiche aan de secundaire school bezorgen. Met de baso-fiche wil men over de niveau's heen de zorg continueren, de communicatie bevorderen en de leerlingenbegeleiding optimaliseren.

Waar uit de enquêtes bleek dat er - voornamelijk in het secundair onderwijs, maar toch ook in het basisonderwijs - een sterke voorkeur was voor effecten, spraken de scholen die wij bezochten, grotendeels een andere voorkeur uit. Zij stelden ook het begrip van een 'geslaagde schoolloopbaan' in vraag. Wat is een geslaagde schoolloopbaan? Voor ouders en de maatschappij in het algemeen zijn (rapporten met) cijfers uiteraard het meest zichtbaar. Voor de bevroegde scholen bestaat een geslaagde schoolloopbaan uit je goed voelen door het maken van de juiste keuzes. Zij zien dan ook een nauwe band met vaardigheden: de vaardigheden zijn de voorwaarde voor een geslaagde schoolloopbaan.

De geïnterviewde basisscholen benadrukken het 'zich goed voelen in de school' en 'het afleveren van mooie, warme mensen' als effecten van een geslaagde schoolloopbaan. Voor secundaire scholen ligt de klemtoon enigszins anders. De arbeidsmarkt voor bijvoorbeeld leerlingen in de richting bso is dichtbij. Omdat de werkhouding voor de arbeidsmarkt doorweegt, werkt men in de verschillende stages aan vaardigheden die (nog) nodig zijn.

Eén secundaire school benadrukt de evenwaardigheid van algemeen secundair onderwijs (aso), technisch secundair onderwijs (tso) en beroepssecundair onderwijs (bso). Zij doet dit door de studierichtingen steeds in alfabetische volgorde te vermelden (aso, bso, tso) en door verschillende activiteiten over de studierichtingen heen te laten lopen (koor, orkest, toneel, ...). Dat de leerlingen les krijgen in dezelfde lokalen en soms ook van dezelfde leraren bevordert het gevoel van evenwaardig zijn. Ook het verdedigen van het eindwerk en de GIP³⁰ gebeurt op dezelfde manier, op dezelfde dag en voor dezelfde jury. Gevolg is dat ook veel leerlingen van het laatste jaar bso - zoals ook de laatstejaars aso en tso - voortstuderen evident vinden en ook deelnemen aan de beroepenbeurs en infodagen. Bij het oriënteren naar hoger onderwijs werkt deze school verder op de ingeslagen weg door ook daar het evenwaardig zijn van bacheloropleidingen en universitaire studies te beklemtonen. Het benadrukken van evenwaardigheid start trouwens al op jonge leeftijd. Een lagere school die we bezochten, beklemtoont de evenwaardigheid van alle beroepen. We hebben elkaar allemaal nodig: bakker, dokter, kapper, leraar, ...

Meerdere scholen halen bij deze vraag ook het belang aan van een aanhoudende en open communicatie met de ouders. Dit om ook de focus bij de ouders te verleggen van resultaat in de vorm van cijfers naar resultaat in de vorm van het maken van een juiste keuze. Juist in de zin van 'de voor die leerling juiste richting'.

Ten slotte haalt een school ook het meetbare karakter van effecten aan: je kunt jaarlijks opvolgen of je adviezen correct zijn. Het meten van vaardigheden en houdingen is minder evident en de effecten ervan zijn vaak pas op langere termijn zichtbaar.

2.2.2 Acties en werkvormen

Gemotiveerd advies³¹ Gemiddeld trekken twee derde van de scholen tijd uit om een gemotiveerd advies te geven. 66 % van de basisscholen en 84 % van de secundaire scholen geven volgens de enquête een gemotiveerd advies aan alle leerlingen. Voor specifieke groepen is dit 26 %, respectievelijk 21 %.

Eén van de secundaire scholen die we bezochten betreft ook de leerlingen zelf bij het geven van een gemotiveerd advies. De leerlingen van het laatste jaar noteren bij de start van het schooljaar hun keuze voor het volgende jaar. Ze doen dit opnieuw op het einde van het jaar. Dit laatste document gaat dan naar de klassenraad voor feedback van de leraren. Nadat dit in een individueel gesprek met de leerling is besproken, komt het een laatste maal op het oudercontact ter sprake.

Naast het geven van een gemotiveerd advies verwezen verschillende van de geïnterviewde scholen naar het volgen van dat advies. Ze verwijzen daarvoor naar de interactie met de ouders. Wanneer men doorheen de jaren op regelmatige basis en met duidelijke informatie heeft gecommuniceerd met de ouders, worden de adviezen sneller opgevolgd.

³⁰ GIP: geïntegreerde proef. Dit werkstuk - waarin de verschillende vakken aan bod komen - maakt deel uit van het examenprogramma van het laatste jaar bso, kso, tso.

³¹ Zie omzendbrief SO 64, 6.3: "Benevens voornoemde 'eind'beslissingen, is de delibererende klassenraad ook bevoegd aansluitende adviezen te verstrekken, o.a.: raadgevingen inzake studie- en werkmethode; een waarschuwing voor vak(ken) waaraan het volgend schooljaar extra aandacht dient te worden geschonken; concrete individuele suggesties om vastgestelde tekorten of zwakke punten weg te werken; suggesties voor het verderzetten van de studies. Adviezen van de delibererende klassenraad zijn niet bindend."

In datzelfde kader wijst een CLB-medewerker op het gevaar van de druk om voor iedere leerling een gemotiveerd advies af te leveren: “Misschien is het beter om in geval van twijfel geen uitspraak te doen...”

Interesses, capaciteiten en talenten 84 % van de basisscholen en 73 % van de secundaire scholen organiseren volgens onze enquête activiteiten om de leerlingen hun eigen interesses, capaciteiten en talenten te leren kennen. Opvallend is dat ze hier in mindere mate een verdiepend gesprek over voeren: 56 % van de basisscholen en 41 % van de secundaire scholen doen dit wel.

Uit onze gesprekken blijkt dat basisscholen en secundaire scholen een andere invulling geven aan deze activiteiten. In het basisonderwijs schuift men veel onder deze noemer. De secundaire scholen kaderen de activiteiten binnen de context van de eindtermen. Ze denken en handelen vanuit zelfconceptverheldering in functie van latere loopbaankeuzes. De link met het maken van een eigen keuze is sterk aanwezig.

Heel wat basisscholen werken met doelgerichte activiteiten en werkvormen. Veelal verruimen deze activiteiten de horizon van de leerlingen: projecten over beroepskeuze, interviews met professionals, spreekbeurten over het droomberoep, actieve kennismaking met sommige beroepen, ... Vanuit de eindtermen wereldoriëntatie maken de kinderen kennis met de beroepenwereld en kunnen ze ontdekken waarin ze interesse hebben en waarin ze goed zijn.

Een basisschool die we bezochten werkt samen met een technische school uit de buurt. De leerlingen van het zesde leerjaar bereiden hun werkstuk - een verlichte fotokader - een aantal weken voor in de klas en sluiten af met een atelierbezoek. Vooral voor de leerlingen die in de B-stroom zullen starten, is het werken in een atelier een positieve ervaring.

Een respondent benadrukt dat het belangrijk is om kinderen te laten tonen wat ze goed kunnen. En hoe complementair dit vaak is in een klasgroep. Zo kan bij een project rond popmuziek iemand bijvoorbeeld goed zingen, iemand de tekst schrijven, een ander gitaar spelen, nog iemand de choreografie van het dansje verzorgen, ...

In het secundair onderwijs zijn de activiteiten doorgaans gericht en (inter)actiever. In sommige vakoverschrijdende projecten doen de leerlingen werkervaring op. Zo organiseerde één van de geïnterviewde scholen een vakoverschrijdend project in een rust- en verzorgingstehuis (een namiddag zang, een kwis, voorlezen, ...). Dit brengt de leerlingen in contact met de wereld van verzorging.

In sommige onderwijsvormen zitten deze activiteiten structureel vervat in de vorm van stages. De leerlingen houden dan een stagedoeboek en een zelfreflectiedocument bij. In heel wat richtingen zijn er ook praktijkmomenten op school zelf.

Studietechnieken We vinden in de resultaten van onze enquête ook hoge scores terug voor activiteiten om studietechnieken te ontwikkelen: 75 % van de leraren in het basisonderwijs en 73 % van de leraren in het secundair onderwijs organiseert dergelijke activiteiten.

In een door ons bezochte basisschool loopt er in samenwerking met de universiteit een project van peer tutoring rond ‘leren leren’. Eén student begeleidt er twee leerlingen gedurende tien weken. De studenten leren de kinderen bijvoorbeeld een planning op te stellen, de agenda te gebruiken, te werken met methodieken zoals mindmapping, ... Doel is het ontwikkelen van een eigen leer methode. Om dit project te doen slagen, bezoeken de studenten de eerste keer de leerling thuis. De thuissituatie van sommige leerlingen maakt in stilte studeren aan een bureau immers niet altijd mogelijk.

De ouders worden van bij de start bij dit project betrokken. Weten dat hun kinderen hulp krijgen bij het verwerken van leerstof die ze zelf niet beheersen, stelt hen gerust.

Ook een andere basisschool benadrukt de betrokkenheid van de ouders bij ‘leren leren’. Zij organiseert een ‘markt’ om te tonen welke werkvormen de leraar in de klas gebruikt en om tips te geven hoe de ouders de leerlingen thuis verder kunnen ondersteunen.

We interviewden een secundaire school die ook voor huiswerkbegeleiding met ‘tutors’ van een hogeschool werken: voor het beheren van de planning, de studietijd, de studietechnieken, ...

Begeleid zelfstandig leren Twee secundaire scholen verwijzen tijdens het interview ook expliciet naar begeleid zelfstandig leren. Het gaat doorgaans om kleinere zelfsturingspakketten in de laatste graad en binnen de ‘vrije ruimte’. Leerlingen krijgen voor hun eindwerk de nodige autonomie om bijvoorbeeld buiten de schoolmuren een interview af te nemen of literatuur te raadplegen in de bibliotheek.

Vergroten van de keuzevaardigheden We legden de scholen in onze enquête elf werkvormen³² voor en vroegen welke ze uitdrukkelijk gebruiken om de keuzevaardigheid van de leerlingen te vergroten. De verschillen tussen basis- en secundair onderwijs zijn opvallend: op stages na - die niet van toepassing zijn voor leerlingen in het basisonderwijs - geeft steeds (meer dan) de helft van de basisscholen aan dat ze deze werkvormen gebruiken. Voor de secundaire scholen is de respons steeds minder dan 50 %.

Het verschil in respons kunnen we verklaren door het verschil in invulling van het begrip schoolloopbaanbegeleiding. Hoeken- en contractwerk wordt in het basisonderwijs doorgaans wel vermeld als element van keuzebekwaamheidsontwikkeling, maar wordt niet altijd in die zin ingevuld omdat een keuzeproces er vaak achterwege blijft.

2.2.3 Betrokken actoren

Leraren De geënquêteerde leraren vinden hun inbreng in schoolloopbaanbegeleiding vanzelfsprekend en beschouwen zichzelf als voldoende onderlegd. Ze volgen hierover weinig bijscholing. De directies zijn het grotendeels eens met die antwoorden.

De vraag of de leraren voldoende tijd aan schoolloopbaanbegeleiding kunnen besteden, beantwoordt de helft van de groep positief. De andere helft vindt dat er te weinig tijd is voor schoolloopbaanbegeleiding.

Tijdens onze interviews in de basisscholen bevestigden de directies en leraren bovenstaande vaststellingen. Zij vermoedden echter dat de respondenten schoolloopbaanbegeleiding eerder omschreven als overgangsbegeleiding van de kleuterschool naar het eerste leerjaar of van het zesde leerjaar naar het secundair onderwijs. Daarover zijn er inderdaad weinig bijscholingen.

Als we schoolloopbaanbegeleiding echter ruim bekijken, zijn er veel vormingsinitiatieven te vinden en bieden de geïnterviewde scholen hun leraren ook die vormingskansen. In het ruime aanbod zoeken zorgcoördinatoren vorming over studietechnieken, leren leren, moeilijke gesprekken voeren met ouders of leerlingen, mindmapping, ...

De scholen nemen ook initiatieven tijdens pedagogische studiedagen, bijvoorbeeld leren observeren van de diversiteit aan behoeften in de eigen klas om 'specialist' te worden in de zorg voor de eigen leerlingen.

Ook de geïnterviewde secundaire scholen bevestigen de vaststellingen van de enquête. In de eerste graad van één van de scholen is de aanpak zeer vergelijkbaar met de werking in de basisscholen. In de bovenbouw van de scholen zijn de leden van de cel leerlingenbegeleiding of graadcoördinatoren de kern van de werking. Zij zijn het ook die nascholing volgen en initiatief nemen om de verworven inzichten en praktijkkennis door te geven aan de leraren die de schoolloopbaanbegeleiding mee uitvoeren.

In één van de scholen verwacht men van de leraren dat zij participeren aan de vele activiteiten die ingericht worden voor leerlingen en ouders, ook als zij die zelf niet moeten uitvoeren. De leraren hebben er ook ruim toegang tot de CLB-medewerker op klassenraden of tijdens contacten van leerlingen met de CLB-medewerker. In deze school zorgt men ook voor het doorgeven van nieuwe inzichten en praktijken die coördinatoren meebrengen van gevolgde bijscholingen.

Dat leraren in de enquête antwoorden dat ze te weinig tijd hebben voor schoolloopbaanbegeleiding wekt verwondering tijdens onze interviews in de basisscholen. De directies en leraren van die scholen vinden het immers vrij eenvoudig schoolloopbaanbegeleiding te integreren in het leergebied wereldoriëntatie.

Maar misschien willen leraren wel meer 'kwali-tijd' om bijvoorbeeld toetsen te bespreken en samen leerpunten te bekijken of voor vraaggesprekken buiten de klas om te reflecteren op de eigen talenten en keuzes. Tijd speelt daarin een belangrijke rol.

Reken daarbij ook het (laten) afnemen van interessevragenlijsten, het bezoeken van vervolgscholen, het opzetten van extra multidisciplinair overleg, het doorgeven van gegevens aan de leraar van het volgende jaar, het organiseren van extra ouderavonden met inhoudelijke inbreng over het leer- of keuzeproces en hoe ouders daarin een rol kunnen spelen, dan vraagt schoolloopbaanbegeleiding inderdaad tijd. Maar die tijd nemen is voor de geïnterviewde basisscholen vanzelfsprekend. Schoolloopbaanbegeleiding in de ruime betekenis en als deel van leerbegeleiding is een wezenlijk deel van het pedagogisch project van deze scholen.

³² Hoekenwerk, hoekenspel, kiesuur, contractwerk, zelfsturende werkvormen, projectwerk waarbij de leerlingen betrokken worden bij de keuze van het thema, projectwerk waarbij de leerlingen betrokken worden bij het uitwerken van het thema, coöperatieve werkvormen, didactische spelen, doe- of praktijkmomenten, stages.

Bovenstaande benadering van schoolloopbaanbegeleiding staat in schril contrast met een inbreng vanuit een geïnterviewde aso-school. Deze school benadrukt dat leraren vooral vanuit hun vak kennis (moeten) handelen om leerlingen advies te geven over het al of niet verder doorgaan op de beoogde of al gekozen weg.

De CLB-medewerker die in de hoogste graden van het technisch en beroepssecundair onderwijs werkt, ziet een ander probleem. Hij ziet een groot hiaat in de kennis van leraren wat de opleidings- en arbeidswereld betreft, waar deze jongeren na hun studie terechtkomen. Deze kennis is volgens dezelfde respondent nog gedeeltelijk aanwezig bij (een aantal personeelsleden van) de CLB's, maar dreigt verloren te gaan als er geen essentiële bijsturing komt van het actuele beleid dat het personeelsbestand voor de begeleiding van het aso en tso aan een verschillende coëfficiënt berekent³³. Of als men geen doelgerichte en uitgebreide overdracht van deze kennis voorziet aan de leraren zelf. Hij verwacht dat dit niet op eigen initiatief van de leraren zal gebeuren. Begrijpelijk als we zien hoe de leraren in onze enquête verwijzen naar een gebrek aan tijd voor schoolloopbaanbegeleiding.

Samenwerking directie en CLB Volgens de resultaten van onze enquête beschrijft 54 % van de directies basis-onderwijs en 65 % van de directies secundair onderwijs samen met het CLB de samenwerking rond schoolloopbaanbegeleiding en doen zij dat op basis van de leerlingenpopulatie. Ook volgens de resultaten van onze enquête beschrijft iets meer dan de helft van de directies samen met het CLB de doelstellingen, het beleid en de concretisering van de schoolloopbaanbegeleiding. De samenwerking van de directie met het CLB lijkt dus min of meer vanzelfsprekend, al zijn de percentages in de categorie 'ik weet het niet' vrij hoog. Zo stipt bijna de helft van de leraren deze antwoordcategorie aan.

Drie van de geïnterviewde basisscholen ervaren het percentage voor de samenwerking met het CLB als nogal laag. Zij geven aan dat zij effectief de sturende instantie zijn voor de visie en de concretisering daarvan in specifieke activiteiten. Maar dit betekent niet dat daar geen intensieve interactie rond bestaat met het CLB. Scholen en CLB zijn het er wel over eens dat de samenwerkingsafspraken op het formele niveau veelal uniform zijn, zonder dat dit betekent dat de concrete samenwerking op het terrein overal dezelfde is. Het gaat dan om onderlinge afstemming binnen een ruim afsprakenkader met oog voor de diversiteit van de leerlingengroep van de school. De leraren nemen het initiatief voor de acties. De CLB-medewerkers zijn partner in de vormgeving van de acties én besteden aanvullende individuele zorg (samen met de klasleraren) aan leerlingen die die zorg nodig hebben. In de geïnterviewde basisscholen besteden zowel leraren als CLB-medewerkers veel aandacht aan communicatie met de ouders van deze leerlingen.

In het secundair onderwijs tekenen zich dezelfde trends af, maar is er sprake van een sterkere formalisering. In één school stelt het CLB expliciet cijfermateriaal over de aanwezige leerlingenpopulatie ter beschikking van de school. In een andere school zijn er afspraken over de jaarlijkse aanpassing van de gegevens over de leerlingenpopulatie én over de vorm en de evaluatie van de samenwerking tussen school en CLB. Een aso-school acht een analyse van de leerlingenpopulatie niet echt nuttig, want er zijn weinig veranderingen. In een school met de drie onderwijsvormen is er een diverse benadering van schoolloopbaanbegeleiding voor aso versus tso- en bso-leerlingen afgesproken. De school wordt beschouwd als de motor. Maar het CLB is sterk betrokken en er is een jaarlijkse evaluatie in functie van de bijsturing van bestaande initiatieven en het opzetten van nieuwe projecten. Het CLB zou er wel graag de aansluiting op de diversiteit van leerlingen(groepen) verder versterken.

De leraren weten volgens onze enquête niet in welke mate begeleidingsgegevens van voorafgaand onderwijs opgevraagd worden of geïntegreerd worden in een begeleidingstraject. De verschillen in antwoorden tussen directie en leraren zijn opnieuw opmerkelijk groot: 73 % 'ja' bij de directies versus 39 % 'ja' bij de leraren.

Deels ervaren de basisscholen deze vraag als niet pertinent, maar veeleer een aangelegenheid voor het secundair onderwijs. In de meeste gevallen is de doorstroom in één school of tussen steeds dezelfde scholen vanzelfsprekend. Tegelijkertijd is er in het basisonderwijs een intense praktijk van registratie en opvolging van begeleidingsgegevens. Als leerlingen - zoals bijvoorbeeld in GOK-scholen - toch instromen zijn er nogal wat verschillende ervaringen naargelang de school waar het kind vandaan komt. De inbreng van dossiergegevens van CLB verloopt volgens geldende voorschriften³⁴. De zorgcoördinatoren zijn, samen met de CLB-medewerker, de spil in de communicatie over deze gegevens met de leraren. Een school en een CLB wijzen in het interview op het belang van het noteren en verwerken van positieve gegevens over leerlingen in plaats van te focussen op problemen of moei-

33 De financiering voor de begeleiding van leerlingen wordt berekend per onderwijsvorm: aso-leerlingen genereren zo bijvoorbeeld minder middelen dan tso- en bso-leerlingen.

34 Zie Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het multidisciplinaire dossier in de centra voor leerlingenbegeleiding van 17/11/2008 voor alle informatie over het bijhouden, aanvullen, beheren, toegankelijk maken, raadplegen, overdragen en vernietigen van de gegevens.

lijkheden. Ook ouders hebben het vaak moeilijker om het positieve te verwoorden. Deze respondenten vinden het zinvol meer aandacht te besteden aan positieve feedback om zo de functionaliteit van leerlingendossiers te verbeteren.

De directies en leraren van de secundaire scholen die we interviewden vinden het zeer verrassend dat zo'n grote groep leraren niet weet welke leerlingengegevens van nieuwe leerlingen geïntegreerd worden in het begeleidingsproces. In deze secundaire scholen zijn de cel leerlingenbegeleiding, de graadcoördinatoren en de CLB-medewerker de centrale figuren in de communicatie. De klassenraad is in het secundair onderwijs een extra platform voor informatiedoorstroming. De scholen werken ook systematisch met leerlingendossiers waarvan zij de werking verder willen optimaliseren en vooral digitaliseren.

Leerlingen en ouders De leerlingen blijken vooral mondelinge informatie te krijgen: 65 % versus 42 % voor schriftelijke informatie.

Er zijn verschillen tussen basisonderwijs en secundair onderwijs. De basisscholen geven in veel beperktere mate schriftelijke en mondelinge informatie. De leraren schatten de omvang van de aangereikte informatie lager in dan de directies. Er heerst hierover ook vrij grote onwetendheid.

Voor het geven van informatie aan de ouders geldt hetzelfde als voor het geven van informatie aan de leerlingen. De onwetendheid bij de leraren hierover is nog iets groter. De participatie van ouders aan schoolloopbaanbegeleiding is erg beperkt. Ook hierover zijn de leraren in grote mate onwetend.

In de vaststelling dat ouders weinig betrokken zouden zijn bij schoolloopbaanbegeleiding herkennen de geïnterviewde scholen zich hoegenaamd niet. Dat de leraren dat niet zouden weten, verrast hen. Tenzij bedoeld zou zijn dat schoolloopbaanbegeleiding een thema is van de schoolraad. Scholen zijn er niet voor gewonnen ouders op dat niveau te betrekken bij het uittekenen van hun beleid rond schoolloopbaanbegeleiding.

Maar het aanbod aan activiteiten voor en met ouders is zeer groot. Ter illustratie geven we het aanbod van een geïnterviewde basisschool. De school start met een onthaalavond in augustus (om de stress van 1 september te vermijden) met aansluitend in september of oktober een eerste ouderavond. Met het rapport van december volgt extra informatie zonder ouderavond, tenzij gesprekken met ouders van kinderen die bijzondere aandacht vragen. Voor de paasvakantie en aan het einde van het schooljaar vindt weer een oudercontact plaats. Daarnaast is er ook ruimte voor inhoudelijke infoavonden voor ouders, een leerbeurs voor ouders, ... en contacten ad hoc wanneer de leraar of de ouder het nodig vindt. De school biedt ook expliciete adviesgesprekken aan als ouders erom vragen en men geeft aan wat de criteria zijn voor het al dan niet behalen van het getuigschrift. Het beleid van de school is duidelijk: geen attest als de eindtermen niet zijn gehaald ... en de overgang naar de B-stroom mogelijk maken. Soms zijn ouders eerst misnoegd hierover maar wanneer het nadien de juiste keuze blijkt te zijn, reageren zij positief.

Dit beleid consequent aanhouden is moeilijk. Leraren blijven het moeilijk vinden om aan ouders moeilijke boodschappen mee te delen, om niet te kwetsen en toch te zeggen wat moet gezegd worden.

Een basisschool waar we afstapten voor een interview zet veel in op de ouderbetrokkenheid en heeft haar 85% opkomst op oudercontacten zelfs opgetrokken tot 100 % door een oudercontact op een andere datum te plaatsen of bij de ouders thuis langs te gaan. Bij de instroom van anderstalige nieuwkomers voorziet deze school binnen de twee weken een gesprek in aanwezigheid van een tolk. De school ziet een meerwaarde in deze gesprekken om te achterhalen wat de situatie thuis is. De thuissituatie is immers een niet te onderschatten factor bij het proces van schoolloopbaanbegeleiding. Deze school hecht ook veel belang aan het communiceren met (en niet enkel over) de leerlingen. Vanaf het vijfde leerjaar nemen de leerlingen deel aan het oudercontact, ondertekenen ze mee hun rapport en zijn ze aanwezig bij de bespreking van de baso-fiche.

Ook in de secundaire scholen is de deelname van ouders aan het informatie- en keuzeproces zeer groot. Ouders tonen hiervoor zeer veel belangstelling, zij het minder in de B-stroom. Dat leraren dat niet zouden weten, betwijfelen de geïnterviewde scholen. Leraren én ouders zijn op de hoogte van de kalender van activiteiten, bijvoorbeeld wanneer men start met een vorming 'Hoe kiezen?'. Leraren zijn ook aanwezig op oudercontacten, zij krijgen alle uitnodigingsbrieven ook zelf en er zijn infodagen waar bijvoorbeeld het vak wiskunde horizontaal besproken wordt in de verschillende studierichtingen. Leraren weten wel niet welke vragen ouders stellen en bespreken met individuele leraren of CLB-medewerkers. Daarover is er geen feedback voorzien.

2.2.4 Kwaliteitszorg

Resultaten van oud-leerlingen Basisscholen en secundaire scholen stellen op het vlak van kwaliteitszorg dezelfde prioriteiten voorop. In volgorde van belangrijkheid scoren de verschillende aandachtspunten als volgt: de analyse van de prestaties en de analyse van de schoolloopbaan van de leerlingen krijgen de meeste aandacht. Op de derde plaats gaat de aandacht naar de evaluatie van concrete acties rond schoolloopbaanbegeleiding. Onderaan het lijstje staan: het gebruik van instrumenten voor initiatieven rond schoolloopbaanbegeleiding en het verzamelen en verwerken van gegevens over de resultaten van oud-leerlingen in het vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt. Men grijpt de gegevensanalyses dan ook zelden aan om specifieke doelen in verband met schoolloopbaanbegeleiding te bepalen.

Op de vraag naar het verzamelen en analyseren van resultaten in het vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt geven basisscholen en secundaire scholen in hun interviews andere antwoorden en schetsen ze een ander beeld van hun aanpak.

Voor basisscholen is het verzamelen van de resultaten van oud-leerlingen in het vervolgonderwijs geen evidentie. De mate waarin secundaire scholen gegevens systematisch naar het basisonderwijs doorsturen is wisselend. Soms verloopt dit vlot en brengen scholen de gegevens systematisch in kaart, maar soms zijn basisscholen bij gebrek aan gegevens aangewezen op de informatie die de oud-leerlingen hen zelf bezorgen. Dit leidt meer dan eens tot een onvolledig gegevensbestand. De directies wijzen erop dat het opvolgen van resultaten een tijds- en arbeidsintensieve taak is. Een bijkomend probleem is de onduidelijkheid over de precieze interpretatie van de wet op de privacy waardoor de gegevens (nu nog) minder vlot doorstromen (dan vroeger).

De CLB's onderschrijven de problemen van de basisscholen en bevestigen dat het opvolgen van de schoolloopbaan van leerlingen ook voor hen een complexe aangelegenheid is. Opvallend is dat de scholen en de CLB's weinig samenwerken om die gegevens in kaart te krijgen. Ze leveren vooral los van elkaar inspanningen om resultaten van leerlingen te verzamelen en te analyseren.

Een basisschool die we bezochten analyseert aan de hand van overzichtelijke lijsten de resultaten van haar oud-leerlingen om desgevallend haar beleid bij te sturen. Dit gebeurde al voor het leergebied Frans toen bleek dat de leerlingen daar in het eerste jaar secundair onderwijs minder goed scoorden.

Uit onze interviews blijkt dat secundaire scholen een stevige traditie hebben opgebouwd om resultaten van oud-leerlingen te verzamelen en te verwerken. Sommige scholen kregen hiervoor een extra impuls door hun betrokkenheid bij het SOHO-project of door een aanbeveling na een doorlichting. Toch ondervinden zij net zoals hun collega's in het basisonderwijs een aantal problemen in verband met gegevensverzameling. Zo beweren directies dat de vernieuwde structuur in het hoger onderwijs en de flexibilisering van studietrajecten het in kaart brengen van resultaten erg complex heeft gemaakt. Dit geldt eveneens voor het opvolgen van het traject van oud-leerlingen op de arbeidsmarkt. Ondanks de informatie die scholen via bevestigingen, opendeurdagen en oud-leerlingendagen verzamelen, blijft het beeld partieel en is het moeilijk om trajecten op lange termijn te blijven volgen.

Alle bevroegde secundaire scholen vertalen de verzamelde en geanalyseerde informatie in concrete acties. Ze gebruiken ze om adviezen te motiveren, om initiatieven rond schoolloopbaanbegeleiding te ontwikkelen en bij te sturen, om hun curriculum aan te passen of om nieuwe onderwijskundige accenten te leggen.

Evaluatie van de schoolloopbaanbegeleiding De resultaten van de bevestiging bevestigen dat er verschillende participanten betrokken zijn bij de evaluatie van schoolloopbaanbegeleiding. Hun impact is evenwel niet altijd even groot. Als belangrijkste betrokkenen schuiven scholen de graadcoördinatoren, zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders naar voor. Ook het CLB heeft een aanzienlijke inbreng, gevolgd door het lerarenteam, externen zoals pedagogische begeleidingsdiensten en het schoolbestuur. Opvallende afwezigen zijn de leerlingerraad en de schoolraad.

Scholen die hun beleid rond schoolloopbaanbegeleiding evalueren, sturen zowel de samenwerking met het CLB als de aanpak van de schoolloopbaanbegeleiding bij. Bijsturingen in het onderwijsaanbod zijn minder gebruikelijk.

Ook als het gaat over de betrokkenheid van leraren en leerlingen bij de evaluatie van de schoolloopbaanbegeleiding antwoorden de geïnterviewde basisscholen en secundaire scholen verschillend. In het basisonderwijs getuigen directies, leraren en CLB-medewerkers van een schoolpraktijk waarin evaluatie een belangrijke plaats inneemt en waarin alle partners betrokken worden. Scholen gebruiken hiervoor een waaier aan evaluatiemethodes: schriftelijke enquêtes bij kinderen, leraren en ouders, personeelsvergaderingen, klassengesprekken, multidisciplinair overleg, evaluatiemomenten met de schoolleiding, het zorgteam en de zorgcoördinator, Het CLB wordt systematisch bij de evaluatie betrokken. Op die manier kunnen de school en het CLB hun onderlinge werking beter op elkaar afstemmen.

In het secundair onderwijs is er geen sprake van systematische betrokkenheid van alle leraren en leerlingen bij de evaluatie. De evaluatie is meer gericht op de betrokken doelgroepen. Ook signalen en informele feedback van oud-leerlingen en ouders vormen een belangrijke schakel in het evaluatieproces. Soms behoort de evaluatie tot het takenpakket van een werkgroep interne kwaliteitszorg, soms is het een agendapunt in het overleg tussen de schoolleiding en het middenkader.

2.2.5 Varia

Begripsverwarring We ontvingen ook een 140-tal opmerkingen en vragen bij onze enquête. Het begrip 'schoolloopbaanbegeleiding' inspireerde heel wat respondenten tot een commentaarstukje. Het begrip bleek ongekend, onduidelijk, verwarrend, ...

Meerdere commentaarschrijvers vroegen zich af hoe eng of hoe ruim ze het begrip moesten interpreteren. Zo gaf 14 % van respondenten die een commentaar neerschreven, aan dat ze bij het beantwoorden van de enquête uitgingen van 'overgangsbegeleiding'. Zij interpreteerden het begrip dus veeleer eng en enkel van toepassing op de scharniermomenten.

In dezelfde lijn gaven 16 % van de commentaarschrijvers (twee op drie daarvan zijn kleuteronderwijzers) aan dat schoolloopbaanbegeleiding voor hen niet van toepassing is.

Een aantal leraren meldde ook dat zij enkel lesgeven in aso of in een lagere school die aansluit op een vervolgschool en bijgevolg niet betrokken worden bij deze vorm van begeleiding.

Uit de commentaren kunnen we afleiden dat het begrip en het thema schoolloopbaanbegeleiding vandaag nog niet in alle scholen en voor alle leraren op de agenda staat. We onthouden ook dat de enquête wel of niet wordt ingevuld op basis van persoonlijke belangstelling en op basis van de school- of klascontext waarbinnen men actief is.

In dit licht is het bemoedigend dat één op vijf van de commentaarschrijvers - hoofdzakelijk directies - als gevolg van ons onderzoek extra aandacht zullen schenken aan schoolloopbaanbegeleiding. Enkel geven aan dat zij schoolloopbaanbegeleiding eveneens belangrijk vinden, maar over te weinig tijd en middelen beschikken om het de aandacht te geven die het verdient.

Het begrip schoolloopbaanbegeleiding bleek ook bij de geïnterviewde scholen niet echt ingeburgerd te zijn. Scholen met een specifieke leerlingenpopulatie blijken meer vertrouwd te zijn met het begrip.

Wel gaven de scholen die we spraken, aan dat zij het begrip - ofschoon ze het niet steeds als dusdanig kenden - eerder ruim hadden geïnterpreteerd. Zij gaven ook aan dat wanneer leraren voor de antwoorden doorverwezen naar collega's van de derde graad of antwoordden met 'niet van toepassing' dat deze leraren wellicht toch - zij het onbewust en impliciet - met schoolloopbaanbegeleiding bezig zijn. In enkele van de scholen die we bezochten, hebben de directies en leraren dan ook eerst samen de vragen van de enquête doorgenomen alvorens ze in te vullen.

De enge interpretatie van het begrip brengt ook de verenging van schoolloopbaanbegeleiding tot de scharniermomenten met zich mee.

Eén van de secundaire scholen die we spraken legt duidelijk een ander accent: de eerste graad is voor dit team cruciaal. Een leraar onderstreepte hierbij voor een 1B het belang van schoolloopbaanbegeleiding in combinatie met een open communicatie met de ouders. Zo zal men bij leerlingen met problemen aangeven dat de leerling na één jaar 'experimenteren' met alle begeleidingsmogelijkheden die er zijn, wellicht nog de eerste graad kan afmaken maar dat het in alle waarschijnlijkheid daar stopt. Het team houdt daarbij ook rekening met het

functioneren van dergelijke leerling in de praktijk - de stages, de GIP en de arbeidsmarkt volgen immers nog - en geeft dan een eerlijk advies.

Dergelijke communicatie vanaf het eerste jaar kan er ook mee voor zorgen dat een advies voor de ouders makkelijker 'verteerbaar' en minder vrijblijvend wordt.

De scholengroep en scholengemeenschap De rol van de scholengroep of scholengemeenschap inzake schoolloopbaanbegeleiding bleek voor alle scholen die we bezochten, klein te zijn. Voor het ontwikkelen van een baso-fiche en het organiseren van infoavonden werkt men wel al regelmatig op dit niveau. Voor het overige geven de respondenten het verschil in leerlingenpopulatie aan als oorzaak om eerder op schoolniveau aan schoolloopbaanbegeleiding te werken dan op een meer overkoepelend niveau.

3. DE BETROKKENEN

Als afsluiting van ons onderzoek wilden we de rechtstreeks betrokkenen, met name de klanten (leerlingen en ouders) en de partners (CLB-medewerkers), laten reflecteren over de resultaten van onze enquêtes en interviews. Zoals ook bij de interviews met de scholen vroegen we deze drie reflectiegroepen naar eigen ervaringen en meningen, niet naar standpunten.

3.1 De leerlingen

3.1.1 Inleiding

VSK als vertegenwoordiger van de leerlingen Om de stem van de leerlingen in het debat te brengen, leek het ons aangewezen een beroep te doen op de Vlaamse Scholierenkoepel (VSK). Deze 'vereniging voor en door scholieren' vertegenwoordigt meer dan 650 leerlingenvraden in Vlaanderen, uit scholen van alle onderwijsnetten en onderwijsvormen (aso, bso, buso, dbso, kso en tso) en die verspreid liggen over de vijf Vlaamse provincies.

VSK en schoolloopbaanbegeleiding VSK maakte al bij verschillende gelegenheden haar standpunten over schoolloopbaanbegeleiding bekend³⁵. We nemen hier eerst de randvoorwaarden over die volgens VSK een goede studiekeuze moeten mogelijk maken:

- goed geïnformeerd worden: leerlingen moeten laagdrempelig informatie en ondersteuning op maat krijgen.
- zicht krijgen op je talenten en interesses: je moet als leerling actief betrokken worden bij je eigen leerproces en het mee kunnen sturen.
- een goed advies krijgen van de school: bij het geven van adviezen rond studiekeuze moeten de leraren meer rekening houden met de interesses van leerlingen, met hun toekomstplannen en ambities. Leerlingen moeten hier meer bij worden betrokken.
- de ouders betrekken: het is noodzakelijk om naast de leerling ook de ouders te betrekken, want in de meeste gevallen beslissen zij mee. Als je als school ouders en leerlingen vanaf het begin betreft, is de kans veel groter dat er een studiekeuze wordt gemaakt die door alle partijen wordt gedragen.

³⁵ Onder meer in 'Een goede studiekeuze maken, eenvoudiger gezegd dan gedaan' in de VSK Nieuwsbrief van februari 2006, 'Terug naar school. VSK leest u de les', Memorandum 2009 naar aanleiding van de Vlaamse verkiezingen en het VSK-advies over leerlingenbegeleiding (2009): "De Vlaamse Scholierenkoepel pleit voor een betere schoolloopbaanbegeleiding. Op elke school moet er aandacht zijn voor leren kiezen. Niet af en toe, maar tijdens de hele schoolcarrière van de leerling. Leerlingen hebben recht op professionele begeleiding en ondersteuning zodat ze voldoende zicht hebben op de vaardigheden en competenties die nodig zijn om een bepaalde studierichting aan te vatten. Studiekeuzebegeleiding vertrekt vaak eenzijdig vanuit de prestaties van de leerlingen en geeft onvoldoende plaats aan de interesses van de leerlingen. Leerlingen die goed scoren, wordt aangeraden een 'hoge' richting te kiezen, ook al sluit die niet aan bij hun interessegebied. Leerlingen die lage cijfers halen, wordt af en toe afgeraden een richting te kiezen waarin ze geïnteresseerd zijn, ook al kan die interesse ervoor zorgen dat hun studieresultaten opgekrikt worden. Er moet meer informatie gegeven worden over brugcursussen die de overgangen tussen bepaalde studierichtingen mogelijk maken. De meeste leerlingen zijn het erover eens dat ze te weinig informatie krijgen over de richtingen die niet door de eigen school worden aangeboden. Ze worden onvoldoende ingelicht over de gevolgen van hun keuzes, in het bijzonder bij belangrijke overgangen. Hier ligt een taak voor het CLB."

In hun recente publicatie 'Terug naar school. VSK leest u de les'³⁶ gaven ze voor het topic 'kwaliteit in het onderwijs' onder meer volgende aandachtspunten mee: "Leerlingen pleiten voor stages en praktijkervaringen voor alle leerlingen in de derde graad. Stages bieden belangrijke leer- en ontwikkelingskansen en iedere leerling heeft het recht om gedurende een korte periode in een professionele setting attitudes, vaardigheden, kennis en inzichten op te doen. Een stage kan op verschillende manieren opgevat worden en is meer dan het voorbereiden van leerlingen op één bepaalde job. Investeer in kwalitatieve stageplaatsen voor alle leerlingen" en "Leerlingen willen binnen hun gekozen studierichting één of meerdere vakken zelf kiezen. Nu kiest de school dikwijls voor hen en dan zijn ze verplicht om het volledige pakket te aanvaarden. Via keuzevakken leggen leerlingen eigen accenten in hun studietraject. Ze gaan voor nieuwe uitdagingen of diepen een gekend talent verder uit. Mogelijke keuzevakken zijn politiek, economie, lichamelijke opvoeding, huishoudkunde, actualiteit, Spaans, gezondheid, EHBO, ICT, ...".

3.1.2 In gesprek

We gingen als onderwijsinspectie ook zelf in gesprek met de algemene vergadering van VSK om enkele resultaten van ons onderzoek voor te leggen en te polsen naar de ervaringen van de scholieren³⁷. Zij spreken hier over hun ervaringen in het secundair onderwijs.

Visie: "Moest je 't weten, zou je anders kiezen" De jongeren geven aan dat de klemtoon bij de visie op schoolloopbaanbegeleiding doorgaans ligt op informeren en dat de school hiervoor talrijke initiatieven aanbiedt. Wel staan ze hier eerder kritisch tegenover. Een infoavond blijft beperkt tot het aanbod van de naburige school. Idem voor schoolbezoeken: scholen van het eigen net en in de eigen regio worden bezocht. De informatie is te summier: voor overstappen naar een volgende graad worden enkel de verschillende richtingen, de uurroosters en de overstapmogelijkheden besproken. De scholieren ervaren dit als onpersoonlijk, niet op maat en met weinig visie op de langere termijn: welke hogere studie of job kan ik hiermee in de toekomst aanvatten?

De geboden informatie blijkt niet steeds een correct beeld te geven van wat volgt: een initiatie in elektriciteit in een eerste jaar (tijdens technologische opvoeding) rijmt niet helemaal met de latere inhoud van de richting elektro-mechanica.

De belangrijkste informatiebronnen zijn de website van de school en het infoboekje van de opendeurdag.

Activiteiten en werkvormen: van cafébaas tot dokter Ook bij bepaalde activiteiten en werkvormen stellen ze zich vragen. Competentietesten (doorgaans in samenwerking met het CLB) vinden niet voor alle studierichtingen plaats, krijgen niet altijd een nabespreking, ... Dat deze testen meestal plaatsvinden tijdens een uur godsdienst of zedenleer en beperkt blijven tot het meedelen van de resultaten toont volgens de scholieren aan dat de school minder belang hecht aan schoolloopbaanbegeleiding.

Een gemotiveerd advies blijkt een advies zonder meer: op het rapport wordt enkel een studierichting voorgesteld en het is niet evident hier een woordje uitleg bij te krijgen als je op de laatste dag van het schooljaar nog moeilijk een leraar te pakken krijgt.

Enthousiasme is er voor de beroepdagen waar mensen uit de praktijk - van cafébaas tot dokter - een woordje uitleg komen geven over hun job. De leerlingen zijn ook enthousiast over het peter- en metersysteem wanneer dit goed wordt uitgebouwd en opgevolgd: zo neemt in één school een zesdejaars als vertrouwensleerling van een eerstejaars, deze eerstejaars mee naar een praktijkles, bijvoorbeeld op een werf.

Een deel van de groep is vragende partij om - ongeacht de studierichting - 'werkervaringen, stages, inleefdagen' op te nemen in het curriculum. Niet alleen omwille van de levenservaring (respect voor elke job), maar ook de concrete praktijk (zowel van een vakgebied als meer algemeen: hoe solliciteren, hoe een CV opstellen?). De leerlingen die hier meer huiverachtig tegenover staan, zijn te overtuigen wanneer deze ervaring aansluit bij de huidige richting of een richting waarover je twijfelt zodat de ervaring je onzekerheden kan wegnemen. Ook benadrukken deze leerlingen het belang van een goede begeleiding voor en na een stage en ze betwijfelen of hier de nodige tijd en mankracht voor zal aanwezig zijn.

³⁶ Zie voetnoot 35.

³⁷ We spraken met 11 scholieren in leeftijd variërend van 14 tot 18 jaar, afkomstig van verschillende streken in Vlaanderen, uit verschillende richtingen (aso, tso, bso) en uit scholen van verschillende netten. Het gesprek vond plaats op 21 november 2009 (Brussel).

Doelen: effecten versus houdingen Over de doelen van een geslaagde schoolloopbaanbegeleiding is men het binnen de groep niet eens: voor sommigen is het belangrijk om elk jaar te slagen en vlotjes over te stappen naar het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt: “Dit is toch het doel van ons onderwijs”. Anderen wijzen op het belang van vaardigheden en houdingen, zoals het benadrukken van de evenwaardigheid van elke studierichting of beroep: “Zo hoog mogelijk starten kan toch niet de bedoeling zijn van schoolloopbaanbegeleiding?”. Zij vinden dat de school ook ‘de plicht heeft om je voor te bereiden op het échte leven’. Of is dat nu juist de taak van de ouders? De groep vindt een consensus in het integreren van de doelen en een gedeelde verantwoordelijkheid van school en ouders.

Betrokkenen: de leraar, het CLB of de vrienden? De jongeren zien de leraar als eerste aanspreekpunt voor schoolloopbaanbegeleiding, maar wijzen erop dat het initiatief doorgaans van de leerling moet komen en dat de leraar vaak over een beperkte (vak)kennis beschikt en niet zo snel bij een collega informatie gaat inwinnen³⁸. Ook de contacten met CLB-medewerkers komen er op vraag van de leerlingen zelf. De visibiliteit van CLB-medewerkers is volgens de respondenten (te) summier. Leraren zijn voor de leerlingen makkelijker aanspreekbaar.

De scholieren zien niet meteen een rol voor zichzelf weggelegd om mee het beleid rond schoolloopbaanbegeleiding op poten te zetten. Ze laten dit liever over aan de deskundigen: de leraren en de CLB-medewerkers. Ze zijn ook vragende partij voor een objectieve uitleg en vrezen dat de informatie van andere leerlingen gekleurd kan zijn door een negatieve ervaring met een vak of leraar. Wel zijn ze geïnteresseerd om te anticiperen (wat verwachten wij als leerlingen van schoolloopbaanbegeleiding in onze school?) en te evalueren (wat zien wij als leerlingen als mogelijke bijsturingen?). Ze rekenen vooral op de directie om het belang van schoolloopbaan te onderschrijven: de leerlingenraad wil ondersteunen, maar de impuls moet van de directie komen.

Ondanks het geloof in de deskundigheid van de leraren en de CLB-medewerkers, onderschrijft de groep bijna unisono de stelling van een leraar (die we terugvonden als opmerking bij onze enquête): “Het maken van keuzes wordt eerder beïnvloed door vrienden, ligging van de school, schoolcultuur, ...” De groep vermeldt hierbij wel dat de ouders zich doorgaans aansluiten bij het advies van het CLB. Zelf geven ze de voorkeur aan vrienden ‘die je persoonlijk en al langer kennen’.

3.2 De ouders

De ouders verenigen zich zowel per onderwijsnet - KOOGO³⁹ (voor ouders en ouderverenigingen van het gemeentelijk, stedelijk en provinciaal onderwijs), GO!⁴⁰ ouders (voor de ouders binnen het GO!) en VCOV⁴¹ (koepelorganisatie voor ouders en ouderverenigingen van het vrij onderwijs) - als netoverschrijdend in het VLOP of Vlaams Ouderplatform.

3.2.1 Inleiding

Op voorstel van de ouderverenigingen spraken we met de oudergroep RETO⁴². Deze groep is al vertrouwd met het thema schoolloopbaanbegeleiding door haar deelname aan het onderzoek ‘Hoe ouders kiezen’⁴³. Deze ouders hebben allen kinderen in basis- of secundaire scholen van verschillende netten en studierichtingen in en rond Turnhout. Deze scholen zijn ook allemaal betrokken bij de proeftuin RETO waar talentontwikkeling van leerlingen centraal staat⁴⁴.

³⁸ Op www.vsknet.be vind je een praktijkvoorbeeld van een school waar men dit tracht op te vangen: een speeddate met verschillende leraren over studiekeuze.

³⁹ KOOGO: Koepel van Ouderverenigingen van het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs.

⁴⁰ GO!: gemeenschapsonderwijs.

⁴¹ VCOV: Vlaamse Confederatie van Ouders en Ouderverenigingen.

⁴² Het gesprek vond plaats op 25 november 2009 (Turnhout).

⁴³ Zie voetnoot 20.

⁴⁴ Zie ook www.supermegaknap.be en www.ilovetechnologie.be.

3.2.2 In gesprek

Visie: talenten verkennen en leren kiezen De ouders rekenen vooral op de school om een analyse te maken van de sterke en zwakke kanten van de kinderen, dit op alle vlakken en niet louter intellectueel. Het kind een weloverwogen keuze leren maken, is voor de ouders eveneens een prioritaire taak voor de school. Bij de drieduidige doelstelling van schoolloopbaanbegeleiding leggen de ouders met andere woorden een iets sterkere nadruk op de zelfconceptverheldering en de keuzebewaamheid. Men heeft het gevoel dat de nodige informatie (zij het misschien iets minder voor de brede waaier van beroepsmogelijkheden) voldoende duidelijk en beschikbaar is. Althans voor de ouders. En voor deze respondenten blijkt tot op de leeftijd van twaalf jaar sturing toch nodig: een kind heeft op dat moment bij het maken van een keuze nog onvoldoende aandacht voor de mogelijke gevolgen en de lange termijn.

Bovendien zijn de ouders zeer positief over de infoavonden die in samenwerking met CLB regionaal worden georganiseerd: de timing en gegeven informatie is prima.

Doelen: het kind centraal Bij het bepalen van de doelen van schoolloopbaanbegeleiding, trekken verschillende respondenten het gelijkstellen van een vlotte overgang met een geslaagde schoolloopbaan in twijfel. Een kind dat niet overgaat maar omwille van zijn welbevinden of onvoldoende maturiteit een extra jaar inlast, heeft een even grote kans op een geslaagde schoolloopbaan als een kind dat probleemloos overgaat. Anderen zien het jaarlijks slagen en vlot overstappen naar het vervolgonderwijs als een terecht doel voor een leraar bij de uitoefening van zijn job. Verschillende ouders vinden ten slotte dat de school 'met schoolloopbaanbegeleiding de leerlingen moet leren om diverse interesses, capaciteiten of talenten te ontwikkelen.' Hiermee samenhangend onderstrepen ze het belang van 'met schoolloopbaanbegeleiding leert de school de leerling zichzelf evalueren.' Aangezien de scholen allen betrokken zijn bij de proeftuin rond talentontwikkeling, zijn de meeste ouders op de hoogte van de initiatieven die de school hieromtrent neemt. Vooral het vriendenboekje en talentenboekje (lagere school) vallen in de smaak⁴⁵.

Acties en werkvormen: leren studeren, het advies en een stage voor iedereen De bevroegde ouders vinden activiteiten om studietechnieken te leren ontwikkelen prioritair bij schoolloopbaanbegeleiding: "Je moet kunnen leren om door je schoolloopbaan te komen". Eén respondent is enthousiast over een interactieve informatieavond over 'leren leren' voor ouders en kinderen van het vijfde en zesde leerjaar met een rollenspel en waardevolle tips voor de ouders. Verschillende ouders vermelden dat de school aandacht heeft voor studie- en planningsmethodes, maar dat ze daar niet direct bij worden betrokken. Ze blijven op de hoogte via de agenda van de kinderen en de oudercontacten.

Evenals de leerlingen vinden de ouders het advies vaak onvoldoende gemotiveerd. Zij verwachten in dat advies informatie over de capaciteiten en talenten van hun kind. Anderzijds zijn sommige ouders verbaasd over hoe goed het lerarenkorps je kind kent. Dit valt hen op tijdens de oudercontacten. Ze vertrouwen op de deskundigheid en de multidisciplinariteit van het lerarenteam om het advies niet zonder meer naast zich neer te leggen. Voor een leerling met problemen verwachten de ouders dat de school extra zorg besteedt aan het formuleren en bespreken van een advies. Bij één respondent bood de directrice van de lagere school aan om samen met de leerling, de ouders en de GON-leraar een begeleid bezoek te brengen aan een secundaire school.

"Die mogen altijd overal naar toe!" Dit krijgt de moeder van een aso-leerling te horen telkens de medeleerlingen van haar dochter uit de bso- en tso-richtingen buiten de schoolmuren trekken. Op de vraag of de ouders er voorstander van zijn om hun kinderen in het secundair onderwijs - ongeacht de studierichting - een stage te laten volgen, krijgen we een volmondig ja. Zij het met een kanttekening dat ook de 'onzichtbare' beroepen aan bod moeten komen.

Betrokkenen: school en ouders als partner Schoolloopbaanbegeleiding blijkt geen expliciet onderwerp te zijn voor de schoolraad of de ouderraad. Enkel wanneer er wordt gerapporteerd over ervaringen en resultaten van de proeftuin, komt het ter sprake. De geïnterviewde ouders vinden schoolloopbaanbegeleiding ook niet meteen een item voor deze raden. Zij vrezen voor een overaanbod wanneer ook ouders hieromtrent initiatieven nemen. Het is aan de directie en het lerarenteam om schoolloopbaanbegeleiding op de agenda te plaatsen en uit te werken. Wel zijn de geïnterviewde ouders bereid om hun (positieve en negatieve) ervaringen mee te delen om zo bijvoorbeeld moeilijk bereikbare ouders toch te betrekken bij de schoolloopbaanbegeleiding. Ook kunnen ouders informatie aanreiken over de resultaten in de vervolgschool of op de arbeidsmarkt om de oriëntering van leerlingen verder te verfijnen.

⁴⁵ Meer info op www.supermegaknap.be.

Eén respondent wijst op het grote verschil tussen basis- en secundair onderwijs: in de basisschool voelen de ouders zich mee op pad genomen in het keuzeprocess, in de secundaire school komt het initiatief eerder van de ouders. De keuzebekwaamheid van kinderen is op die leeftijd uiteraard al iets groter, zij het dat dit ook sterk kindafhankelijk is.

Een andere respondent voelt zich daarentegen wel voldoende geïnformeerd over de schoolloopbaanbegeleiding in de secundaire school: de directie geeft een overzicht van alle activiteiten die zullen plaatsvinden van het eerste tot het zesde jaar om de leerlingen zichzelf te leren kennen, informatie te vergaren en keuzevaardig te worden. Eenzelfde verhaal horen we over een leerling in het zesde leerjaar lagere school: bij het eerste oudercontact krijgen de ouders informatie over alle activiteiten, projecten, bezoeken en testen die in het kader van schoolloopbaanbegeleiding dat schooljaar zullen plaatsvinden.

(Bijna) alle ouders zijn het erover eens dat de begeleiding bij de overstappen meer uitgebouwd is in het lager onderwijs dan in het secundair onderwijs. Binnen het secundair onderwijs heeft men soms ook het gevoel dat men eerder oriënteert in het licht van het aanbod van de eigen school dan in het belang van de leerling. Ook wordt de evenwaardigheid van de studierichtingen (bijvoorbeeld bij een mogelijke overstap van algemeen secundair onderwijs naar kunstsecundair onderwijs) niet door alle leraren bijgetreden.

Schoolloopbaanbegeleiding blijkt ook minder evident wanneer er leerstoornissen of leermoeilijkheden opduiken. De ouders getuigen allen positief over de reacties en aanpak van de school zelf. De extra begeleiding van buitenaf is echter soms moeilijk te krijgen of komt traag op gang.

Ten slotte wijzen enkele ouders erop dat het soms moeilijk is om de dunne grens tussen betrokkenheid en bemoeizucht niet te overschrijden. Hoeveel ruimte is er voor een eigen mening, een ander advies?

3.3 De CLB-medewerkers

Voor de selectie van deze gesprekspartners hielden we de netverdeling en een regionale spreiding aan. We spraken uiteindelijk met acht CLB-medewerkers afkomstig uit centra verspreid over heel Vlaanderen en van verschillende netten. Deze eenmalige reflectiegroep benadrukt dat ze tijdens dit gesprek geen standpunten inneemt, maar spontaan reageert op basis van de individuele ervaringen.

Visie: een verschraving De CLB-medewerkers zien in de scholen inderdaad een verenging optreden: van werken rond keuzevaardigheden in de lagere jaren (bao) naar louter informeren in de hogere jaren (so). In theorie zou in de laatste jaren van het so de keuzebekwaamheid al moeten gerealiseerd zijn. Bovendien kiest men in de laatste graad so voor dat wat haalbaar is. Het uitzoeken van 'wie ben ik en wat kan ik' vraagt immers meer opvolging en is makkelijker wanneer het in de handen ligt van één enkele leraar (bao) dan van een hele equipe van leraren (so). Toch wijzen de CLB-medewerkers voor een laatste jaar secundair onderwijs op het belang van zelfconceptverhelderingsgesprekken met een vakleraar van de eigen richting.

De tendens om de schoolloopbaanbegeleiding in dat laatste jaar volledig over te laten aan de leerling zelf gaat nochtans in tegen de wens van de leerling die ook dan nog nood heeft aan coaching en een klankbord. Dit blijkt zowel uit bevragingen van leerlingen door sommige CLB's naar de noden en behoeften terzake als uit ons gesprek met de algemene vergadering van VSK.

Herkenbaar voor de CLB-medewerkers is de problematiek van het bieden van objectieve informatie zoals ook al door de leerlingen en de ouders werd aangehaald. De centra willen in hun informatie onafhankelijkheid bieden aan de leerlingen en de ouders.

Doelen: een advies of het proces? Het is als school en CLB moeilijk om in te gaan tegen het maatschappelijk mechanisme dat aso als hoogste goed propageert ten nadele van tso en bso. Waar wil de school naar toe? Wat is voor haar een geslaagde schoolloopbaan: een probleemloze overgang of het welbevinden en de persoonlijke ontwikkeling van de leerling? Wat doe je hiervoor als school: geef je een advies of begeleid je het proces? De CLB-medewerkers halen in deze context de bepalende invloed aan van de ouders en de maatschappij in zijn totaliteit. Het is bovendien moeilijk te reageren op deze invloeden van buitenaf. De CLB-medewerkers pleiten er dan ook voor de ouders mee te nemen als belangrijke actor in de begeleiding, ook nog op de leeftijd van 18 jaar.

De CLB-medewerkers hechten in het algemeen iets meer belang dan directies, leraren, leerlingen en ouders aan het gendervrij kiezen als doel van schoolloopbaanbegeleiding. Aangezien de school de meeste andere doelen opneemt zien de medewerkers voor 'het tegengewicht bieden voor genderbepaalde studiekeuzes' eventueel een rol weggelegd voor zichzelf. Eén medewerker ziet het 'beter leren omgaan met kritische feedback' eerder als een doel voor onderwijs in het algemeen en niet echt als een doel voor schoolloopbaanbegeleiding. Een

andere meent dat alle doelen terug te brengen zijn tot zelfstandig en verantwoord kiezen en geeft de voorkeur aan de term loopbaanbegeleiding. Je hebt immers dezelfde vaardigheden nodig wanneer je aan het werk bent én wanneer je op pensioen gaat. Een andere medewerker vindt het moeilijk om te prioriteren: alle aspecten van schoolloopbaanbegeleiding moeten evenwichtig aan bod komen. Een laatste medewerker wijst op het belang van de thuissituatie (en bijgevolg: ouders als partner) om doelen al dan niet te realiseren. Voornamelijk voor het doel 'een onbevooroordeelde houding leren aannemen tegenover studieloopbanen en beroepen' wordt volgens deze respondent de impact van het thuismilieu schromelijk onderschat.

Acties en werkvormen: adviseren, samenwerken en ervaringen opdoen Ook de CLB-medewerkers geven aan dat er nog heel wat werk is aan het afleveren van een gemotiveerd advies. De leerlingen verwachten feedback op niveau van het proces en niet meteen een eindbeslissing. Het uiteindelijke kiezen van een richting is de verantwoordelijkheid van de leerling zelf. Dit wil niet zeggen dat de leraar op de vlakte moet blijven. Na alle informatie en responsabilisering wil de leerling toch nog een advies. Al was het maar om hier kritisch mee om te gaan en nieuwe denkstrategieën te ontwikkelen.

De CLB-medewerkers wijzen erop dat het voor leraren in secundaire scholen vaak moeilijk is om over het eigen vak heen te kijken en de leerling als geheel te bekijken. Bovendien ervaren veel leraren de druk om een advies uit te spreken: omgaan met onzekerheden is voor een leerling en een ouder moeilijk.

Hoe de samenwerking met het CLB en de school concreet gebeurt voor het op touw zetten van acties en initiatieven is volgens de respondenten zowel persoons- als situatieafhankelijk. Het is vaak een zoeken naar de juiste aanspreekpunten om voor schoolloopbaanbegeleiding iets van de grond te krijgen. Vele initiatieven zijn dan ook organisch gegroeid.

De meeste CLB's bieden (al dan niet in samenwerking met de school) het volgende aan: voorstellen van de CLB-werking aan ouders van nieuwe leerlingen, plooifolders met een aanbod van studierichtingen, met mogelijke informatiebronnen (zoals websites) en met het aanbod van de studiekeuzebegeleiding door het CLB, infomomenten voor leerlingen, infoavonden voor ouders die eventueel ook handelen over het maken van keuzes en het aanbod van de school/CLB voor zorgleerlingen (om de ouders te wapenen voor de inschrijfmomenten op een andere school), ...

De scholengemeenschap kan stimulerend optreden: bijvoorbeeld voor het overnemen van het structureel inbouwen van keuzebegeleiding in de vrije ruimte, het kijken naar studierichtingen buiten de eigen school, het bezoeken van tso- en bso-scholen door aso-leraren. Het CLB kan hier een faciliterende rol opnemen. Idem voor initiatieven die men op het niveau van het lokaal overlegplatform (LOP) neemt: vb. de baso-fiche⁴⁶. De basisidee van deze fiche is volgens onze gesprekspartners zeker waardevol, zij het dat sommige modellen te determinerend zijn voor de leerlingen en dat er baso-fiches bestaan die enkel de keuzemogelijkheden bevatten van de eigen scholengemeenschap ... In deze context wijzen verschillende medewerkers op het belang van een kwalitatief inschrijfmoment waar ouders/leerlingen en leraren uitgebreid informatie uitwisselen over de leerresultaten, de gezondheid, het welbevinden, de zorgbehoeften, de interesses en de capaciteiten van de leerling.

Het opdoen van ervaringen beschouwen de CLB-medewerkers als een wezenlijk aspect van schoolloopbaanbegeleiding: reflecteren over ervaringen als bijdrage tot zelfconceptverheldering. Zij zijn dan ook voorstander van een 'stage' voor alle leerlingen. Leerlingen maken nu immers vaak keuzes die niet gestoeld zijn op ervaringen. De medewerkers wijzen er wel op een brede waaier aan te bieden. Bijvoorbeeld voor de bouwsector: van metsers tot elektriciens tot architect of ingenieur. De medewerkers zijn niet blind voor de haalbaarheid van een stage (zoals nu gedefinieerd) voor iedereen. Vandaar hun voorkeur voor het begrip 'ervaringen': voor een kennismaking met de 'zorgberoepen' brengen de leerlingen bijvoorbeeld gedurende een halve dag een georganiseerd bezoek aan een ziekenhuis. De medewerkers stellen ook voor dergelijke ervaringen niet alleen te voorzien in het laatste jaar, maar doorheen alle jaren. Het opdoen van een 'ervaring' kan ook in de eigen school: bijvoorbeeld in een tweede jaar so de leerlingen laten proeven van economie.

Kwaliteitszorg: kwantiteit versus kwaliteit Enkel op basis van slaagcijfers een uitspraak doen over de kwaliteit van de schoolloopbaanbegeleiding in een school lijkt de CLB-medewerkers niet zinvol. Een bevraging van de leerlingen (daarom niet jaarlijks) kan zeker verdiepen of nuanceren.

⁴⁶ Zie voetnoot 29.

Actoren: CLB op eerste of tweede lijn? Toen in 2000⁴⁷ de scholen zelf de eerste rol moesten opnemen voor schoolloopbaanbegeleiding, hebben ze deze met doorgaans lovenswaardige initiatieven op zich genomen. Dit (én het aan de CLB's toekennen van andere opdrachten) leidde voor de centra tot een zeker deskundigheidsverlies voor het thema van schoolloopbaanbegeleiding. Sommige CLB's anticiperen hierop door hun medewerkers te laten deelnemen aan bijvoorbeeld infodagen van de VDAB. De CLB-medewerkers zijn geen vragende partij om terug de eerste actor te zijn bij het begeleiden van de schoolloopbaan. De maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van een CLB zijn niet min en bovendien is schoolloopbaanbegeleiding slechts één domein waarop het CLB zich begeeft. Wel vinden ze dat de regie van de schoolloopbaanbegeleiding in eerste instantie in handen van de school in partnerschap met het CLB moet blijven. Zij zijn de eindverantwoordelijken en bepalen samen de doelen. De CLB-medewerkers vinden het dan ook prioritair om de rol die hen is toegekend goed en zichtbaar (zowel voor leerlingen als voor ouders) te spelen.

4. DE CONCLUSIES

Het begrip schoolloopbaanbegeleiding Opvallend is de begripsverwarring rond schoolloopbaanbegeleiding. Wat is dit juist: overgangsbegeleiding, leerbegeleiding, keuzebegeleiding? Voor wie? Door wie? Op welke momenten? Vele respondenten gaven ook aan dat schoolloopbaanbegeleiding en bijgevolg onze enquête niet voor hen bedoeld was.

Sommige directies en leraren, vooral in de basisscholen, vullen dit begrip zeer breed in. Zo illustreren ze hun beleid rond schoolloopbaanbegeleiding met een waaier aan activiteiten. Ongetwijfeld zijn deze activiteiten allemaal zinvol, maar in de grenzeloze opsomming ontbrak niet zelden een rode draad: hoe pak ik als school op systematische wijze schoolloopbaanbegeleiding aan bij mijn leerlingen?

Op die manier is het niet denkbeeldig dat de directies en leraren bij een (te) brede invulling van het begrip elke vorm van begeleiding onder de noemer van schoolloopbaanbegeleiding plaatsen en zo net de specifieke doelen van schoolloopbaanbegeleiding uit het oog verliezen.

De onderwijsinspectie definieert in haar CIPO-kader⁴⁸ de variabele 'loopbaanbegeleiding' als volgt: "De manier waarop de instelling haar leerlingen ondersteunt bij het maken van studie- en beroepskeuzes tijdens en in het verlengde van hun traject in de instelling".

In dat opzicht beschouwt de onderwijsinspectie zelfconceptverheldering als het inschatten van de eigen mogelijkheden, interesses en grenzen. Deze zelfconceptverheldering fungeert als basis voor het keuzegedrag van de leerlingen. Horizonverruiming impliceert een brede kijk op studierichtingen, beroepenvelden, rollen en functies in de maatschappij. Dit beoogt ook de waardering voor en genderonafhankelijkheid van elke mogelijke studierichting, beroep, rol of functie. Keuzebekwaamheid richt zich vooral op het voorbereiden van een keuze, het nemen van beslissingen en op een gemotiveerde wijze omgaan met mogelijke consequenties. We zien de ontwikkeling van keuzebekwaamheid vooral in het licht van de verdere schoolloopbaan.

Visie en doelen Doorgaans beschikken de scholen niet over een afzonderlijk uitgeschreven visie rond schoolloopbaanbegeleiding. Men verwijst hiervoor naar het pedagogisch project van de school, het schoolwerkplan, het zorg- of GOK-plan. Het is uiteraard belangrijker om naar een visie te handelen dan ze enkel op papier te hebben, maar we sluiten ons aan bij een geïnterviewde directeur: "Formaliseren helpt om initiatieven doelgericht te plannen en afspraken op langere termijn te verzekeren".

Het basisonderwijs legt meer klemtonen op het inzicht geven in eigen competenties en wil daarvoor de nodige vaardigheden en houdingen bijbrengen. Het secundair onderwijs focust op informeren, op resultaten en op doorstroming.

Leerlingen in het secundair onderwijs en ouders sluiten zich eerder aan bij de keuze van de respondenten uit het basisonderwijs. Zij staan zelfs kritisch tegenover de informatie die ze van de school krijgen. Opmerkelijk is ook de verschillende inschatting van het belang van de doelen. Vlekkeloze loopbanen zijn noch voor de leer-

⁴⁷ De CLB's ontstonden op 1 september 2000 door een fusie van de PMS- en MST-centra. Meer info op www.ond.vlaanderen.be/clb.

⁴⁸ Zie Deel I van dit jaarverslag 'Doorlichten van januari 2009 tot juni 2009': Inleiding. Meer info op www.onderwijsinspectie.be.

lingen, noch voor de ouders een absolute must. Welbevinden en tijd nemen (voor een tweede of zelfs derde keuze) vinden ze van groter belang. Leerlingen en ouders hechten ook groot belang aan de gelijkwaardigheid tussen studierichtingen en vermelden dat dit - tot hun ongenoegen - niet vanzelfsprekend is voor leraren. De leerlingen en ouders linken een goede keuze niet aan een bepaald beroep of bepaalde studierichting, maar aan wat goed is voor die leerling. Met andere woorden: hoe brengt een school haar leerlingen tot de juiste keuze? Ook de CLB-medewerkers benadrukken het blijvend belang van zelfconceptverheldering.

Acties en werkvormen Voor de acties en werkvormen registreren we volgende markante zaken. Gemiddeld geven twee op drie scholen een gemotiveerd advies aan de leerlingen. Dit wordt een sterk instrument wanneer men er de leerling zelf (en desgevallend ook de ouders) bij betreft. Ofschoon een grote meerderheid van de scholen - gemiddeld acht op tien - activiteiten organiseert om de leerlingen hun eigen interesses, capaciteiten en talenten te leren kennen, laten ze hier in veel mindere mate een verdiepend gesprek op volgen (gemiddeld één op twee).

De leerlingen en ouders benadrukken het belang van interactie bij het gemotiveerd advies. Dit is voor hen een eerder zwakke schakel in de huidige en gangbare schoolloopbaanbegeleiding. Ook de CLB-medewerkers geven aan dat er hier nog werk aan de winkel is.

De ouders beklemtonen ook het belang van goede zorg als het advies gebaseerd is op 'moeilijkheden'. In dat geval verloopt de zoektocht naar externe hulp moeizaam.

Schoolloopbaanbegeleiding als proces Schoolloopbaanbegeleiding is een permanent en doelgericht proces. We spreken in die zin ook van een leerlijn 'kiezen'. Deze scholen werken procesmatig doorheen alle jaren aan begeleiding en passen tijdens het traject hun activiteiten aan de leeftijd en mogelijkheden van hun publiek aan. Ze besteden ook systematisch zorg aan de afstemming tussen de verschillende betrokkenen. Daardoor staan in deze scholen leerlingen en hun ouders zelden voor verrassingen bij het maken van een keuze. Schoolloopbaanbegeleiding als proces impliceert eveneens dat het niet beperkt blijft tot keuzebegeleiding bij een volgende stap, maar maakt dan wezenlijk deel uit van de opdracht van de school en de leraar.

Betrokken actoren Leraren zijn het eerste aanspreekpunt voor schoolloopbaanbegeleiding. Zo zien niet alleen de leraren het, maar ook de leerlingen en ouders bedelen hen met deze (cruciale) rol. De leraren missen soms voldoende initiatief en basiskennis voor (het begeleiden bij) het maken van goede keuzes. Tijdens onze interviews in secundaire scholen (h)erkennen de leraren dit.

Voor leerlingen en ouders is het CLB als aanspreekpunt (te) beperkt aanwezig in de school. De CLB's leveren dan ook vooral werk achter de schermen en bieden op vraag individuele begeleiding aan.

Alle geïnterviewde scholen beschouwen zichzelf als de motor van de schoolloopbaanbegeleiding. Continuïteit in deze begeleiding is moeilijk door het moeizaam doorstromen van informatie, zeker bij overgangen. Individuele informatie die bij het CLB beschikbaar is, vindt niet altijd zijn weg naar het lerarenkorps.

Leerlingen en ouders beschouwen zichzelf in deze materie van de schoolloopbaanbegeleiding niet als deskundigen. Wel waarderen ze het als de directies hun ervaringen en bekommernissen mee opnemen in de beleidskeuzes en concrete werking.

De CLB-medewerkers vinden het een evidentie om de school - die het dichtst bij de leerlingen staat - de hoofdrol toe te kennen voor schoolloopbaanbegeleiding.

Kwaliteitszorg De evaluatie van het beleid rond schoolloopbaanbegeleiding gebeurt in de meeste scholen met slechts een beperkt aantal participanten. De leraren zijn hier ook weinig van op de hoogte.

Zoals al eerder gesteld willen zowel de leerlingen als de ouders vanuit hun eigen ervaringen mee nadenken over eventuele bijstellingen. Maar voor het bepalen van de visie en het uitstippelen van het beleid inzake schoolloopbaanbegeleiding leggen beide partijen de verantwoordelijkheid bij de directie.

5. DE AANBEVELINGEN

5.1 Voor de scholen

- Expliciteer en beperk de activiteiten die ressorteren onder schoolloopbaanbegeleiding, breng daar een systematiek in aan gebaseerd op duidelijke doelen en een voldoende afgelijnde en gedragen visie.
- Schenk voldoende aandacht aan elk van de verschillende doelen van schoolloopbaanbegeleiding. Voor keuzecompetentie betekent dit georganiseerde vormen van leren kiezen, vooral in functie van de schoolloopbaan van de leerling. Dit impliceert ook een responsabilisering van de leerling, met name het volharden in het uitvoeren van keuzes. Voor horizonverruiming wil dit zeggen het werken met realiteitsgebonden contexten waarin alle beroepenvelden voldoende diepgaand aan bod komen. Voor zelfconceptverheldering betekent dit naast het stimuleren van talenten en capaciteiten, ook het (durven) benoemen van de grenzen van de leerling.
- Verruim ook als schoolteam je horizon en breid je kennis over schoolloopbaanbegeleiding, het onderwijsaanbod en de arbeidsmarkt uit. Er zijn verschillende mogelijkheden voor schoolteams om over de muren heen te kijken: proeftuinen in het kader van anders en beter kiezen⁴⁹, premies voor bedrijfsstages⁵⁰, ...
- Ga zorgvuldig en pro-actief om met het verlenen van een advies: motiveer voldoende, communiceer tijdig en toekomstgericht en wees beschikbaar voor feedback. In verband met die communicatie: communiceer continu en laagdrempelig met zowel de leerlingen als de ouders. Door ouders en leerlingen bij het keuzeproces te betrekken, komen zij minder voor verrassingen te staan.

5.2 Voor de overheid

- Reflecteer over het feit of schoolloopbaanbegeleiding al dan niet een opdracht is voor de basisschool en of hier dan specifieke regelgeving voor nodig is⁵¹. Op die manier kan er een geïntegreerde en niveauoverschrijdende aanpak van schoolloopbaanbegeleiding tot stand komen, waar bijvoorbeeld een instrument als de baso-fiche - mits nog wat voorbereidend beleidswerk - een rol in kan spelen.
- Denk ook na over andere stimuli en andere niveaus om basis- en secundaire scholen te laten samen-denken en samenwerken rond schoolloopbaanbegeleiding.
- Maak gebruik van de hervorming van het secundair onderwijs om schoolloopbaanbegeleiding te optimaliseren en en na te denken over hoe leerlingen en jongeren een zo open mogelijke keuze kunnen maken op basis van een realistisch zelfbeeld en een voldoende rijk beeld van de maatschappij.
- Verduidelijk de rollen en maak goede afspraken over wat de school en wat het CLB doet inzake leerlingenbegeleiding⁵². Communiceer dit ook aan de leerlingen en de ouders. De school en het CLB zijn zonder twijfel partners in de schoolloopbaanbegeleiding, maar goede afspraken en een heldere communicatie zorgen ervoor dat er bij niemand verkeerde verwachtingen ontstaan.

49 Zie Klasse voor Leerkrachten 175, mei 2007, pp. 26-27: 'Leraren basisscholen naar tso en bso. Weten leraren uit de basisschool voldoende wat er gebeurt in tso of bso? 175 leraren uit de Dendermondse basis- en middenscholen zoeken het voor één dag uit. Op het KTA Dendermonde volgen ze praktijkvakken als haarzorg, elektriciteit, carrosserie. Zo krijgen ze een realistisch beeld van tso en bso. "De beste nascholing ooit", klinkt het op de afsluitende drink. Het initiatief helpt de leraren baot om de studiekeuze van hun leerlingen beter te begeleiden. Het is ook een aanzet tot constructieve dialoog en overleg tussen basis- en secundaire scholen.'

50 Zie artikel in De Standaard (14/09/2009): 'Premies bedrijfsstages voor leerkrachten amper gebruikt': Ondanks premies volgden de voorbije vijf jaar maar 55 Vlaamse leerkrachten een stage of opleiding in een onderneming.

51 Het basisonderwijs beschikt in tegenstelling tot het secundair onderwijs niet over specifieke eindtermen gericht op schoolloopbaanbegeleiding, noch is deze opdracht specifiek opgenomen in het decreet Basisonderwijs (27 februari 1997).

52 Zie ook het artikel 'Samenwerking tussen school en CLB sinds het CLB-decreet' van H. Vermaut, K. De Rick en E. Depreeuw in IMPULS (oktober-december 2009), pp. 79-90.

5.3 Voor de centra voor leerlingenbegeleiding

- Bundel de kennis over het gigantische aanbod binnen de onderwijswereld en de diversiteit binnen de arbeidsmarkt op lokaal of regionaal vlak en maak deze beschikbaar voor scholen, ouders en leerlingen.
- Gebruik de beleidsplannen en -contracten (c.q. afsprakennota's en bijzondere bepalingen) als instrument om op maat van de school(populatie) ondersteuning aan te bieden bij de schoolloopbaanbegeleiding. Maak hierbij concrete en duidelijke afspraken.

6. BIJLAGEN

6.1 Bijlage 1: De vragenlijst van de enquête

Deel 1: De visie

- 1.1 SLB⁵³ is in onze school gericht op het informeren over de keuzemogelijkheden
- 1.2 SLB is in onze school gericht op inzicht geven in de eigen competenties
- 1.3 SLB is in onze school gericht op het keuzebekwaam maken van de leerlingen
- 1.4 Onze school heeft haar visie op SLB uitgeschreven
- 1.5 Onze school heeft haar visie op SLB besproken
 - met alle leraren
 - met de bevoegde leraren (zoals de graadcoördinator, zorgcoördinator, leerlingenbegeleider, ...)
 - met de schoolraad
 - met de leerlingenraad
 - met het CLB
 - met het schoolbestuur
 - met externen (zoals de begeleidingsdienst, ...)

Deel 2: De doelen

- 2.1 Met SLB wil onze school de leerling leren om diverse interesses, capaciteiten of talenten te ontwikkelen
- 2.2 Met SLB wil onze school de leerling autonoom leren kiezen
- 2.3 Met SLB wil onze school de leerling verantwoordelijk maken voor zijn eigen keuzes
- 2.4 Met SLB wil onze school meer kansen bieden op een geslaagde schoolloopbaan
- 2.5 Met SLB wil onze school een goede doorstroming bevorderen naar het vervolgonderwijs
- 2.6 Met SLB wil onze school een goede aansluiting op de arbeidsmarkt bevorderen
- 2.7 Met SLB wil onze school de leerling beter leren omgaan met kritische feedback
- 2.8 Met SLB wil onze school de leerling zichzelf leren evalueren
- 2.9 Met SLB wil onze school een tegengewicht bieden voor genderbepaalde studiekeuzes
- 2.10 Met SLB wil onze school de leerling een onbevooroordeelde houding leren aannemen tegenover studieloopbaan en beroepen

Deel 3: De acties en werkvormen

- 3.1 In onze school bieden wij onze leerlingen doorheen hun schoolloopbaan het volgende aan:
 - activiteiten om studietechnieken te leren ontwikkelen
 - informatie over tewerkstellingskansen
 - een gemotiveerd advies
 - informatie over oud-leerlingen
 - een bezoek aan bedrijven met het oog op een studiekeuze
 - activiteiten om de eigen interesses, capaciteiten of talenten te leren kennen

⁵³ SLB: schoolloopbaanbegeleiding.

- een uitdiepend gesprek over de studiegewoontes
- een uitdiepend gesprek over interesses, capaciteiten of talenten
- informatie over de begeleidingsmogelijkheden in het vervolgonderwijs
- deelname aan studie-informatiedagen
- activiteiten om te leren reflecteren over de eigen studietechnieken
- een toetsend gesprek (kloppen de argumenten voor het maken van een keuze?)
- informatie over het studieaanbod
- informatie over de noodzakelijke startcompetenties van een studierichting
- informatie over de loopbaanmogelijkheden en lonen
- een bezoek aan beroepenbeurzen
- individuele begeleiding in samenwerking met het CLB
- groepsactiviteiten in samenwerking met het CLB

3.2 Bij de volgende werkvormen streven we als school uitdrukkelijk het vergroten van de keuzevaardigheden na

- hoekenwerk
- hoekenspel
- kiesuur
- contractwerk
- zelfsturende werkvormen
- projectwerk waarbij de leerlingen betrokken worden bij de keuze van het thema
- projectwerk waarbij de leerlingen betrokken worden bij het uitwerken van het thema
- coöperatieve werkvormen
- didactische spelen
- doe- of praktijkmomenten
- stages

Deel 4: De betrokken actoren

4.1 Als leraar

- ben je het eerste aanspreekpunt voor SLB
- voel je je voldoende onderlegd met betrekking tot SLB
- volg je nascholing in verband met SLB
- kun je voldoende (onderwijs)tijd aan SLB besteden
- breng je je SLB-activiteiten expliciet in verband met de vakoverschrijdende eindtermen 'leren leren'
- ben je betrokken bij schoolintern overleg omtrent SLB

4.2 Als directie

- beschrijf je samen met het CLB de samenwerking rond SLB op basis van de leerlingenpopulatie
- beschrijf je samen met het CLB de SLB-doelstellingen
- beschrijf je samen met het CLB het SLB-beleid en de concretisering ervan
- vraag je van alle leerlingen begeleidingsgegevens van een voorafgaand onderwijsniveau- of vorm op
- integreer je begeleidingsgegevens van een voorafgaand onderwijsniveau- of vorm in je begeleidingstraject

4.3 Onze leerlingen

- krijgen schriftelijke informatie over het SLB-beleid van de school
- krijgen mondelinge informatie over het SLB-beleid van de school

4.4 De ouders van onze leerlingen

- krijgen schriftelijke informatie over het SLB-beleid van de school
- krijgen mondelinge informatie over het SLB-beleid van de school
- participeren in onze school actief aan SLB

Deel 5: Kwaliteitszorg

- 5.1 Onze school analyseert de prestaties van haar leerlingen
- 5.2 Onze school analyseert de schoolloopbaan van haar leerlingen
- 5.3 Onze school analyseert het cijfermateriaal over de resultaten van haar oud-leerlingen in het vervolgonderwijs
- 5.4 Onze school analyseert het cijfermateriaal over de resultaten van haar oud-leerlingen op de arbeidsmarkt
- 5.5 In onze school geven analyses aanleiding tot het bepalen van specifieke SLB-doelen
- 5.6 Onze school gebruikt specifieke instrumenten om SLB uit te voeren
- 5.7 Onze school evalueert haar SLB-acties
- 5.8 In onze school gebeurt de evaluatie van ons SLB-beleid samen met
 - alle leraren
 - de bevoegde leraren (zoals de graadcoördinator, zorgcoördinator, leerlingenbegeleider, ...)
 - de schoolraad
 - de leerlingenraad
 - het CLB
 - externen (zoals de begeleidingsdienst, ...)
 - het schoolbestuur
- 5.9 In onze school leidt de evaluatie van SLB tot bijstellingen van
 - het onderwijsaanbod in de school
 - de aanpak van de SLB zelf
 - de samenwerking met het CLB

Varia

Wilt u ons in het kader van deze bevraging nog iets meedelen in verband met SLB in uw school?

6.2 Bijlage 2: De vragenlijst van de interviews

De vragen bij de resultaten van de enquête formuleerden we als volgt: verwondert u dat? Hoe verklaart u dat? Hoe pakt u dat aan in uw school?

Deel 1: De visie

- Volgens de resultaten van onze enquête ligt in het secundair onderwijs de klemtoon op 'informereren over de keuzemogelijkheden', in het basisonderwijs geven de respondenten prioriteit aan 'inzicht geven in de eigen competenties' en 'keuzebekwaam maken van de leerlingen'.
- Volgens de resultaten van onze enquête bestaat er doorgaans geen uitgeschreven visie over SLB. Het lerarenteam blijkt ook slecht op de hoogte te zijn van het al dan niet bestaan van een uitgeschreven visie over SLB.
- Volgens de resultaten van onze enquête wordt SLB zeer weinig tot niet besproken met de schoolraad en de leerlingenraad.

Deel 2: De doelen

Globaal genomen vindt men het nastreven van effecten (zoals een geslaagde schoolloopbaan, een goede doorstroming, ...) prioritair. Daarop volgen de vaardigheden (autonoom leren kiezen, verantwoordelijkheid nemen, zichzelf evalueren, ...) en minst prioritair zijn houdingen zoals onbevooroordeelde opstelling, geen genderbepaalde keuzes, ...

Deel 3: De acties en werkvormen

Volgens de resultaten van onze enquête zijn volgende werkvormen zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs vanzelfsprekend voor alle leerlingen én voor specifieke groepen: activiteiten om studietechnieken te leren ontwikkelen, een gemotiveerd advies en activiteiten om eigen interesses, capaciteiten of talenten te leren kennen.

Deel 4: De betrokken actoren

- Volgens de resultaten van onze enquête beschrijft 54 % van de directies basisonderwijs (65 % van de directies secundair onderwijs) samen met het CLB de samenwerking rond SLB op basis van de leerlingenpopulatie.
- Volgens de resultaten van onze enquête beschrijft iets meer dan de helft van de directies samen met het CLB de SLB-doelstellingen, het SLB-beleid en de concretisering ervan.
- Volgens de resultaten van onze enquête vinden de leraren hun inbreng in SLB vanzelfsprekend. Ze ervaren zichzelf als voldoende onderlegd en volgen weinig bijscholingen omtrent dit thema. Wel vindt de helft van de ondervraagde leraren dat ze te weinig tijd hebben om aan SLB te besteden.
- Volgens de resultaten van onze enquête weet meer dan de helft van de leraren niet in welke mate begeleidingsgegevens van voorafgaand onderwijs worden opgevraagd of geïntegreerd in een begeleidingstraject.
- Volgens de resultaten van onze enquête is de ouderparticipatie aan SLB erg beperkt. Ook de leraren zijn weinig op de hoogte van de manier waarop ouders aangesproken worden over de SLB van hun kind.

Deel 5: Kwaliteitszorg

- Volgens de resultaten van onze enquête analyseren slechts weinig scholen de resultaten van de oud-leerlingen in het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt.
- Volgens de resultaten van onze enquête worden in het algemeen noch de leraren noch de leerlingen betrokken bij de evaluatie van de SLB.

Varia

- Het invullen van onze enquête bleek eerder moeilijk. Zo geven meerdere kleuteronderwijzers aan dat SLB niet meteen voor hen van toepassing is.
- Het begrip SLB en de inhoud ervan bleek voor vele respondenten ongekend.
- Verscheidene leraren verwezen voor een antwoord door naar collega's van de derde graad en gaven aan dat SLB voor hen niet van toepassing is.
- Bij de opmerkingen vonden we volgende twee bedenkingen terug: "De scholengemeenschap heeft sinds enkele jaren een initiatief genomen om de SLB van de leerlingen van de scholengemeenschap beter te begeleiden" en "Binnen de scholengemeenschap lijkt mij het SLB, zoals ook andere beleidsdomeinen, veel moeilijker te bepalen en uit te werken dan voorheen".

6.3 Bijlage 3: De cijferresultaten van de enquête

1. Visie

SLB is in onze school gericht op het informeren over de keuzemogelijkheden									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
51 %	42 %	3 %	3 %	1 %	41 %	48 %	6 %	1 %	4 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
71 %	24 %	4 %	0 %	0 %	60 %	38 %	2 %	0 %	0 %
SLB is in onze school gericht op inzicht geven in de eigen competenties									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
39 %	57 %	4 %	0 %	1 %	39 %	54 %	2 %	1 %	3 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
28 %	62 %	8 %	0 %	1 %	30 %	61 %	7 %	0 %	1 %
SLB is in onze school gericht op het keuzebekwaam maken van de leerlingen									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
29 %	61 %	9 %	1 %	0 %	30 %	57 %	6 %	2 %	5 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
36 %	51 %	11 %	2 %	0 %	33 %	53 %	10 %	1 %	2 %

Basisonderwijs						
	Directies (n=193)			Leraren (n=590)		
	Ja	Nee	Ik weet het niet	Ja	Nee	Ik weet het niet
Onze school heeft haar visie op SLB uitgeschreven	32 %	66 %	2 %	35 %	25 %	41 %
Onze school heeft haar visie op SLB besproken						
- met alle leraren	47 %	50 %	2 %	51 %	35 %	14 %
- met de bevoegde leraren ⁵⁴	86 %	12 %	1 %	77 %	8 %	15 %
- met de schoolraad	26 %	70 %	5 %	23 %	32 %	45 %
- met de leerlingenraad	4 %	91 %	5 %	6 %	65 %	29 %
- met het CLB	86 %	11 %	3 %	65 %	8 %	26 %
- met het schoolbestuur	36 %	57 %	7 %	31 %	19 %	51 %
- met externen ⁵⁵	37 %	57 %	6 %	32 %	20 %	48 %
Secundair onderwijs						
	Directies (n=95)			Leraren (n=246)		
	Ja	Nee	Ik weet het niet	Ja	Nee	Ik weet het niet
Onze school heeft haar visie op SLB uitgeschreven	54 %	46 %	0 %	36 %	23 %	41 %
Onze school heeft haar visie op SLB besproken						
- met alle leraren	39 %	59 %	2 %	36 %	48 %	17 %
- met de bevoegde leraren	96 %	4 %	0 %	74 %	5 %	21 %
- met de schoolraad	39 %	57 %	3 %	21 %	15 %	63 %
- met de leerlingenraad	8 %	86 %	6 %	6 %	38 %	56 %
- met het CLB	96 %	3 %	1 %	61 %	5 %	34 %
- met het schoolbestuur	48 %	51 %	1 %	31 %	11 %	58 %
- met externen	24 %	71 %	5 %	16 %	13 %	70 %

54 Bevoegde leraren zoals de graadcoördinator, zorgcoördinator, leerlingenbegeleider, ...

55 Externen zoals de begeleidingsdienst, ...

2. Doelen⁵⁶

Met SLB wil onze school de leerling leren om diverse interesses, capaciteiten of talenten te ontwikkelen											
Basisonderwijs											
Directies (n=193)						Leraren (n=590)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
0 %	2 %	2 %	16 %	17 %	42 %	1 %	2 %	1 %	17 %	20 %	44 %
Secundair onderwijs											
Directies (n=95)						Leraren (n=246)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
2 %	1 %	8 %	19 %	18 %	8 %	2 %	4 %	3 %	23 %	14 %	10 %
Met SLB wil onze school de leerling autonoom leren kiezen											
Basisonderwijs											
Directies (n=193)						Leraren (n=590)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
2 %	4 %	9 %	13 %	10 %	3 %	3 %	5 %	10 %	14 %	8 %	3 %
Secundair onderwijs											
Directies (n=95)						Leraren (n=246)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
0 %	2 %	8 %	18 %	5 %	5 %	1 %	4 %	7 %	12 %	7 %	5 %
Met SLB wil onze school de leerling verantwoordelijk maken voor zijn eigen keuzes											
Basisonderwijs											
Directies (n=193)						Leraren (n=590)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
4 %	6 %	8 %	14 %	9 %	4 %	3 %	4 %	9 %	14 %	9 %	3 %
Secundair onderwijs											
Directies (n=95)						Leraren (n=246)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
1 %	2 %	1 %	13 %	13 %	11 %	2 %	2 %	8 %	14 %	9 %	8 %
Met SLB wil onze school meer kansen bieden op een geslaagde schoolloopbaan											
Basisonderwijs											
Directies (n=193)						Leraren (n=590)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
2 %	1 %	3 %	12 %	31 %	26 %	1 %	2 %	2 %	12 %	28 %	26 %
Secundair onderwijs											
Directies (n=95)						Leraren (n=246)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
0 %	1 %	2 %	9 %	25 %	48 %	1 %	3 %	2 %	12 %	18 %	46 %

⁵⁶ We vroegen de respondenten punten te geven aan de tien onderstaande stellingen in mate van belangrijkheid: 10 (meest belangrijke doelstelling) en 1 (minst belangrijke doelstelling). Men mocht elk cijfer slechts één maal toekennen.

Met SLB wil onze school een goede doorstroming bevorderen naar het vervolgonderwijs

Basisonderwijs											
Directies (n=193)						Leraren (n=590)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
1 %	5 %	9 %	20 %	17 %	15 %	1 %	5 %	6 %	20 %	19 %	12 %
Secundair onderwijs											
Directies (n=95)						Leraren (n=246)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
2 %	1 %	7 %	17 %	25 %	15 %	4 %	3 %	6 %	14 %	29 %	14 %

Met SLB wil onze school een goede aansluiting op de arbeidsmarkt bevorderen

Basisonderwijs											
Directies (n=193)						Leraren (n=590)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
47 %	22 %	6 %	3 %	2 %	2 %	49 %	17 %	12 %	3 %	2 %	2 %
Secundair onderwijs											
Directies (n=95)						Leraren (n=246)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
22 %	11 %	8 %	13 %	7 %	7 %	18 %	13 %	12 %	12 %	11 %	9 %

Met SLB wil onze school de leerling beter leren omgaan met kritische feedback

Basisonderwijs											
Directies (n=193)						Leraren (n=590)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
2 %	6 %	12 %	6 %	2 %	1 %	1 %	6 %	10 %	10 %	4 %	1 %
Secundair onderwijs											
Directies (n=95)						Leraren (n=246)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
5 %	20 %	21 %	5 %	2 %	0 %	4 %	12 %	19 %	6 %	4 %	0 %

Met SLB wil onze school de leerling zichzelf leren evalueren

Basisonderwijs											
Directies (n=193)						Leraren (n=590)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
1 %	2 %	4 %	18 %	6 %	2 %	2 %	4 %	5 %	12 %	9 %	1 %
Secundair onderwijs											
Directies (n=95)						Leraren (n=246)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
1 %	8 %	17 %	9 %	5 %	1 %	1 %	5 %	12 %	10 %	5 %	5 %

Met SLB wil onze school een tegengewicht bieden voor genderbepaalde studiekeuzes

Basisonderwijs											
Directies (n=193)						Leraren (n=590)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
30 %	33 %	17 %	2 %	2 %	1 %	26 %	34 %	16 %	3 %	1 %	2 %
Secundair onderwijs											
Directies (n=95)						Leraren (n=246)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
53 %	27 %	6 %	0 %	0 %	1 %	53 %	24 %	6 %	2 %	2 %	3 %

Met SLB wil onze school de leerling een onbevooroordeelde houding leren aannemen tegenover studieloopbaan en beroepen

Basisonderwijs											
Directies (n=193)						Leraren (n=590)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
7 %	13 %	23 %	6 %	5 %	5 %	8 %	16 %	22 %	6 %	5 %	5 %
Secundair onderwijs											
Directies (n=95)						Leraren (n=246)					
1	2	3	8	9	10	1	2	3	8	9	10
9 %	25 %	19 %	6 %	0 %	0 %	8 %	27 %	19 %	3 %	3 %	3 %

3. Acties en werkvormen

Basisonderwijs										
In onze school bieden wij onze leerlingen doorheen hun schoolloopbaan het volgende aan	Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
	Alle lln ⁵⁷		Specifieke groepen		Nvt ⁵⁸	Alle lln		Specifieke groepen		Nvt
	Ja	Nee	Ja	Nee		Ja	Nee	Ja	Nee	
activiteiten om studietechnieken te leren ontwikkelen	78 %	6 %	16 %	1 %	3 %	75 %	5 %	17 %	1 %	6 %
informatie over tewerkstellingskansen	5 %	37 %	19 %	4 %	37 %	9 %	25 %	12 %	5 %	50 %
een gemotiveerd advies	64 %	7 %	28 %	1 %	3 %	66 %	4 %	26 %	1 %	6 %
informatie over oud-leerlingen	13 %	40 %	23 %	5 %	21 %	13 %	39 %	16 %	6 %	30 %
bezoek aan bedrijven met het oog op een studiekeuze	9 %	37 %	18 %	5 %	32 %	11 %	31 %	12 %	6 %	42 %
activiteiten om de eigen interesses, capaciteiten of talenten te leren kennen	83 %	5 %	10 %	0 %	1 %	84 %	3 %	12 %	1 %	3 %
een uitdiepend gesprek over de studiegewoontes	46 %	12 %	39 %	2 %	5 %	42 %	12 %	37 %	1 %	12 %
een uitdiepend gesprek over interesses, capaciteiten of talenten	53 %	9 %	35 %	1 %	3 %	56 %	9 %	28 %	2 %	9 %
informatie over de begeleidingsmogelijkheden in het vervolgonderwijs	19 %	26 %	37 %	5 %	13 %	24 %	19 %	36 %	3 %	21 %
deelname aan studie-informatiedagen	28 %	18 %	38 %	5 %	15 %	30 %	15 %	26 %	4 %	28 %
activiteiten om te leren reflecteren over de eigen studietechnieken	48 %	16 %	31 %	3 %	4 %	47 %	13 %	29 %	2 %	12 %
een toetsend gesprek	24 %	23 %	42 %	5 %	7 %	27 %	19 %	31 %	4 %	20 %
informatie over het studieaanbod	42 %	7 %	48 %	0 %	4 %	45 %	7 %	39 %	1 %	12 %
informatie over de noodzakelijke startcompetenties van een studierichting	35 %	13 %	48 %	1 %	5 %	36 %	10 %	39 %	1 %	16 %
informatie over de loopbaanmogelijkheden en lonen	3 %	33 %	8 %	9 %	46 %	4 %	26 %	6 %	6 %	58 %
een bezoek aan beroepenbeurzen	7 %	35 %	14 %	10 %	35 %	7 %	28 %	8 %	8 %	50 %
individuele begeleiding ism het CLB	49 %	10 %	38 %	3 %	2 %	48 %	7 %	40 %	4 %	5 %
groepsactiviteiten i.s.m. het CLB	31 %	19 %	39 %	4 %	10 %	26 %	27 %	26 %	6 %	17 %

57 lln: leerlingen.

58 Nvt: niet van toepassing.

Secundair onderwijs										
In onze school bieden wij onze leerlingen doorheen hun schoolloopbaan het volgende aan	Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
	Alle IIn		Specifieke groepen		Nvt	Alle IIn		Specifieke groepen		Nvt
	Ja	Nee	Ja	Nee		Ja	Nee	Ja	Nee	
activiteiten om studietechnieken te leren ontwikkelen	72 %	8 %	36 %	0 %	2 %	73 %	9 %	27 %	2 %	2 %
informatie over tewerkstellingskansen	27 %	29 %	44 %	4 %	11 %	30 %	17 %	46 %	3 %	15 %
een gemotiveerd advies	80 %	2 %	18 %	1 %	3 %	84 %	2 %	21 %	1 %	0 %
informatie over oud-leerlingen	41 %	33 %	29 %	4 %	4 %	41 %	24 %	30 %	6 %	9 %
bezoek aan bedrijven met het oog op een studiekeuze	17 %	27 %	60 %	1 %	8 %	17 %	22 %	57 %	3 %	13 %
activiteiten om de eigen interesses, capaciteiten of talenten te leren kennen	66 %	6 %	28 %	4 %	1 %	73 %	6 %	26 %	3 %	1 %
een uitdiepend gesprek over de studiegewoontes	33 %	20 %	58 %	3 %	0 %	42 %	20 %	46 %	3 %	0 %
een uitdiepend gesprek over interesses, capaciteiten of talenten	31 %	19 %	57 %	3 %	0 %	41 %	21 %	43 %	3 %	2 %
informatie over de begeleidingsmogelijkheden in het vervolgonderwijs	32 %	28 %	38 %	3 %	8 %	27 %	28 %	39 %	5 %	12 %
deelname aan studie-informatiedagen	43 %	14 %	46 %	6 %	4 %	43 %	16 %	40 %	7 %	9 %
activiteiten om te leren reflecteren over de eigen studietechnieken	46 %	22 %	35 %	4 %	0 %	43 %	22 %	39 %	5 %	2 %
een toetsend gesprek	27 %	25 %	47 %	6 %	3 %	30 %	24 %	40 %	7 %	6 %
informatie over het studieaanbod	79 %	1 %	24 %	0 %	0 %	81 %	3 %	22 %	1 %	0 %
informatie over de noodzakelijke startcompetenties van een studierichting	58 %	9 %	39 %	2 %	1 %	65 %	7 %	33 %	2 %	1 %
informatie over de loopbaanmogelijkheden en lonen	15 %	39 %	35 %	8 %	13 %	22 %	26 %	34 %	9 %	21 %
een bezoek aan beroepenbeurzen	22 %	35 %	38 %	6 %	11 %	18 %	26 %	39 %	6 %	20 %
individuele begeleiding ism het CLB	51 %	8 %	47 %	1 %	0 %	50 %	13 %	44 %	1 %	2 %
groepsactiviteiten i.s.m. het CLB	42 %	26 %	34 %	5 %	1 %	28 %	35 %	27 %	9 %	11 %

Basisonderwijs										
Bij de volgende werkvormen streven we als school uitdrukkelijk het vergroten van de keuzevaardigheden na	Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
	Alle Iln		Specifieke groepen		Nvt	Alle Iln		Specifieke groepen		Nvt
	Ja	Nee	Ja	Nee		Ja	Nee	Ja	Nee	
hoekenwerk	80 %	7 %	13 %	0 %	0 %	80 %	5 %	13 %	0 %	3 %
hoekenspel	59 %	15 %	18 %	1 %	7 %	59 %	14 %	14 %	1 %	12 %
kiesuur	47 %	19 %	26 %	1 %	7 %	43 %	20 %	16 %	2 %	18 %
contractwerk	74 %	8 %	18 %	0 %	1 %	76 %	7 %	15 %	0 %	3 %
zelfsturende werkvormen	73 %	7 %	18 %	1 %	2 %	68 %	10 %	17 %	0 %	5 %
projectwerk waarbij de Iln betrokken worden bij de keuze van het thema	53 %	20 %	21 %	3 %	4	50 %	27 %	16 %	2 %	7 %
projectwerk waarbij de Iln betrokken worden bij het uitwerken van het thema	61 %	15 %	21 %	3 %	2 %	61 %	18 %	15 %	3 %	5 %
coöperatieve werkvormen	68 %	12 %	18 %	2 %	2 %	69 %	9 %	14 %	1 %	6 %
didactische spelen	79 %	6 %	12 %	1 %	2 %	81 %	5 %	11 %	1 %	3 %
doe- of praktijkmomenten	68 %	6 %	12 %	2 %	11 %	73 %	6 %	10 %	0 %	13 %
stages	3 %	23 %	0 %	3 %	66 %	2 %	25 %	1 %	2 %	66 %

Secundair onderwijs										
Bij de volgende werkvormen streven we als school uitdrukkelijk het vergroten van de keuzevaardigheden na	Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
	Alle Iln		Specifieke groepen		Nvt	Alle Iln		Specifieke groepen		Nvt
	ja	nee	ja	nee		ja	nee	ja	nee	
hoekenwerk	6 %	38 %	24 %	5 %	28 %	12 %	29 %	18 %	8 %	34 %
hoekenspel	2 %	41 %	11 %	7 %	41 %	6 %	33 %	10 %	9 %	43 %
kiesuur	6 %	43 %	7 %	7 %	38 %	8 %	32 %	7 %	11 %	43 %
contractwerk	7 %	38 %	26 %	5 %	25 %	15 %	27 %	23 %	7 %	33 %
zelfsturende werkvormen	42 %	16 %	37 %	3 %	5 %	50 %	9 %	28 %	4 %	13 %
projectwerk waarbij de Iln betrokken worden bij de keuze van het thema	23 %	22 %	52 %	4 %	5 %	32 %	18 %	38 %	7 %	9 %
projectwerk waarbij de Iln betrokken worden bij het uitwerken van het thema	25 %	20 %	52 %	2 %	6 %	39 %	15 %	41 %	3 %	8 %
coöperatieve werkvormen	34 %	15 %	41 %	2 %	11 %	41 %	15 %	24 %	5 %	17 %
didactische spelen	20 %	24 %	40 %	3 %	13 %	29 %	20 %	35 %	4 %	14 %
doe- of praktijkmomenten	32 %	17 %	42 %	4 %	11 %	39 %	14 %	40 %	4 %	9 %
stages	13 %	23 %	48 %	4 %	20 %	14 %	19 %	46 %	2 %	25 %

4. Betrokken actoren

<i>Als leraar</i>									
ben je het eerste aanspreekpunt voor SLB									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
30 %	43 %	14 %	2 %	11 %	33 %	44 %	12 %	8 %	2 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
30 %	30 %	20 %	0 %	20 %	24 %	52 %	15 %	7 %	2 %
voel je je voldoende onderlegd met betrekking tot SLB									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
18 %	47 %	20 %	2 %	13 %	12 %	56 %	22 %	6 %	3 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
11 %	47 %	21 %	0 %	21 %	8 %	64 %	24 %	4 %	1 %
volg je nascholing in verband met SLB									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
9 %	16 %	38 %	27 %	11 %	6 %	18 %	33 %	42 %	2 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
5 %	16 %	32 %	26 %	21 %	4 %	16 %	36 %	44 %	0 %

kun je voldoende (onderwijs)tijd aan SLB besteden									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
13 %	34 %	28 %	15 %	9 %	8 %	44 %	31 %	9 %	8 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
11 %	11 %	53 %	5 %	21 %	5 %	37 %	47 %	9 %	1 %
breng je je SLB-activiteiten expliciet in verband met de vakoverschrijdende eindtermen 'leren leren'									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
29 %	40 %	15 %	4 %	13 %	16 %	43 %	20 %	9 %	12 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
5 %	47 %	16 %	5 %	26 %	12 %	51 %	27 %	6 %	4 %
ben je betrokken bij schoolintern overleg omtrent SLB									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
39 %	38 %	15 %	5 %	3 %	21 %	27 %	2 %	5 %	45 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
35 %	42 %	20 %	2 %	1 %	31 %	15 %	7 %	2 %	44 %
ben je betrokken bij schoolintern overleg omtrent SLB									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
39 %	38 %	15 %	5 %	3 %	21 %	27 %	2 %	5 %	45 %

Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
35 %	42 %	20 %	2 %	1 %	31 %	15 %	7 %	2 %	44 %

Als directie

beschrijf je samen met het CLB de samenwerking rond SLB op basis van de leerlingenpopulatie

Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
27 %	40 %	24 %	8 %	1 %	19 %	15 %	11 %	12 %	43 %

Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
40 %	40 %	15 %	4 %	1 %	31 %	9 %	6 %	6 %	48 %

beschrijf je samen met het CLB de SLB-doelstellingen

Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
20 %	45 %	26 %	8 %	1 %	18 %	11 %	11 %	13 %	46 %

Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
29 %	44 %	22 %	5 %	0 %	26 %	7 %	15 %	6 %	46 %

beschrijf je samen met het CLB het SLB-beleid en de concretisering ervan

Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
23 %	46 %	22 %	8 %	1 %	17 %	13 %	11 %	13 %	46 %

Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
36 %	40 %	21 %	3 %	0 %	29 %	5 %	13 %	5 %	47 %

vraag je van alle leerlingen begeleidingsgegevens van een voorafgaand onderwijsniveau of -vorm op

Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
49 %	28 %	13 %	6 %	4 %	25 %	23 %	3 %	8 %	42 %

Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
48 %	32 %	16 %	4 %	0 %	39 %	13 %	4 %	2 %	43 %

integreer je begeleidingsgegevens van een voorafgaand onderwijsniveau of -vorm in je begeleidingstraject

Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
39 %	38 %	15 %	5 %	3 %	21 %	27 %	2 %	5 %	45 %

Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
35 %	42 %	20 %	2 %	1 %	31 %	15 %	7 %	2 %	44 %

Onze leerlingen									
krijgen schriftelijke informatie over het SLB-beleid van de school									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
21 %	16 %	31 %	30 %	3 %	17 %	15 %	18 %	28 %	23 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
43 %	25 %	17 %	15 %	0 %	38 %	22 %	15 %	10 %	15 %
krijgen mondelinge informatie over het SLB-beleid van de school									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
27 %	41 %	13 %	17 %	2 %	20 %	35 %	13 %	15 %	18 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
49 %	32 %	14 %	5 %	0 %	46 %	32 %	7 %	3 %	11 %

<i>De ouders van onze leerlingen</i>									
krijgen schriftelijke informatie over het SLB-beleid van de school									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
30 %	35 %	24 %	11 %	1 %	21 %	31 %	15 %	13 %	20 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
40 %	31 %	13 %	15 %	1 %	34 %	29 %	13 %	6 %	18 %
krijgen mondelinge informatie over het SLB-beleid van de school									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
42 %	46 %	6 %	6 %	0 %	30 %	41 %	7 %	6 %	16 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
39 %	33 %	19 %	8 %	1 %	38 %	35 %	10 %	3 %	15 %
participeren in onze school actief aan SLB									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
11 %	25 %	43 %	20 %	1 %	8 %	23 %	27 %	20 %	23 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
11 %	25 %	38 %	23 %	2 %	5 %	22 %	31 %	16 %	26 %

5. Kwaliteitszorg

Onze school analyseert de prestaties van haar leerlingen									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
70 %	30 %	1 %	0 %	0 %	74 %	24 %	1 %	0 %	1 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
44 %	47 %	8 %	0 %	0 %	63 %	31 %	3 %	1 %	2 %
Onze school analyseert de schoolloopbaan van haar leerlingen									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
53 %	41 %	5 %	0 %	0 %	57 %	35 %	5 %	1 %	3 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
35 %	49 %	15 %	1 %	0 %	42 %	46 %	7 %	1 %	4 %
Onze school analyseert het cijfermateriaal over de resultaten van haar oud-leerlingen in het vervolgonderwijs									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
18 %	41 %	33 %	6 %	3 %	14 %	30 %	23 %	12 %	21 %
Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
26 %	39 %	27 %	5 %	2 %	25 %	36 %	21 %	5 %	13 %
Onze school analyseert het cijfermateriaal over de resultaten van haar oud-leerlingen op de arbeidsmarkt									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
1 %	3 %	29 %	61 %	7 %	0 %	3 %	22 %	45 %	29 %

Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
6 %	10 %	46 %	35 %	2 %	10 %	13 %	35 %	15 %	27 %

In onze school geven analyses aanleiding tot het bepalen van specifieke SLB-doelen

Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
13 %	31 %	37 %	15 %	4 %	11 %	35 %	18 %	11 %	25 %

Secundair onderwijs

Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
5 %	42 %	40 %	13 %	0 %	6 %	26 %	26 %	13 %	29 %

Onze school gebruikt specifieke instrumenten om SLB uit te voeren

Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
26 %	34 %	24 %	14 %	2 %	22 %	36 %	14 %	6 %	22 %

Secundair onderwijs

Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
23 %	40 %	20 %	15 %	1 %	14 %	32 %	17 %	7 %	29 %

Onze school evalueert haar SLB-acties

Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
20 %	51 %	19 %	8 %	3 %	19 %	45 %	12 %	5 %	19 %

Secundair onderwijs

Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
23 %	46 %	21 %	9 %	1 %	18 %	42 %	16 %	4 %	20 %

In onze school gebeurt de evaluatie van ons SLB-beleid samen met

alle leraren

Basisonderwijs

Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
22 %	23 %	40 %	15 %	0 %	15 %	26 %	35 %	15 %	8 %

Secundair onderwijs

Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
8 %	22 %	45 %	25 %	0 %	10 %	26 %	40 %	19 %	5 %

de bevoegde leraren (zoals de graadcoördinator, zorgcoördinator, leerlingenbegeleider, ...)

Basisonderwijs

Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
53 %	41 %	3 %	3 %	0 %	48 %	38 %	1 %	2 %	10 %

Secundair onderwijs

Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
43 %	49 %	5 %	2 %	0 %	34 %	46 %	6 %	2 %	12 %

de schoolraad

Basisonderwijs

Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
3 %	10 %	34 %	51 %	2 %	4 %	6 %	23 %	31 %	37 %

Secundair onderwijs

Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
3 %	20 %	37 %	37 %	2 %	3 %	9 %	17 %	14 %	57 %

de leerlingenraad

Basisonderwijs

Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
1 %	3 %	20 %	72 %	5 %	2 %	2 %	15 %	57 %	24 %

DEEL I: OVERZICHT 2DE RONDE

Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
6 %	7 %	42 %	44 %	2 %	1 %	3 %	22 %	29 %	45 %

het CLB									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
47 %	41 %	7 %	4 %	1 %	43 %	39 %	3 %	3 %	13 %

Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
36 %	51 %	10 %	2 %	1 %	29 %	39 %	5 %	3 %	24 %

externen (zoals de begeleidingsdienst, ...)									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
6 %	24 %	36 %	31 %	3 %	15 %	25 %	13 %	15 %	33 %

Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
3 %	13 %	41 %	42 %	1 %	3 %	12 %	13 %	15 %	56 %

het schoolbestuur									
Basisonderwijs									
Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
7 %	14 %	39 %	38 %	2 %	9 %	11 %	17 %	23 %	40 %

Secundair onderwijs									
Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
6 %	24 %	27 %	42 %	1 %	8 %	15 %	12 %	11 %	54 %

In onze school leidt de evaluatie van SLB tot bijstellingen van**het onderwijsaanbod in de school****Basisonderwijs**

Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
16 %	37 %	23 %	20 %	3 %	18 %	34 %	15 %	12 %	21 %

Secundair onderwijs

Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
10 %	33 %	28 %	26 %	2 %	10 %	27 %	19 %	16 %	28 %

de aanpak van de SLB zelf**Basisonderwijs**

Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
17 %	56 %	19 %	7 %	1 %	15 %	42 %	15 %	7 %	21 %

Secundair onderwijs

Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
25 %	53 %	14 %	5 %	2 %	15 %	47 %	11 %	4 %	23 %

de samenwerking met het CLB**Basisonderwijs**

Directies (n=193)					Leraren (n=590)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
23 %	53 %	18 %	6 %	1 %	22 %	38 %	12 %	6 %	21 %

Secundair onderwijs

Directies (n=95)					Leraren (n=246)				
Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet	Absoluut wel	Eerder wel	Eerder niet	Helemaal niet	Ik weet het niet
24 %	57 %	11 %	4 %	3 %	15 %	41 %	13 %	4 %	27 %

DEEL III: EVALUATIE VAN DE INVOERING EN HET GEBRUIK VAN FUNCTIEBESCHRIJVINGEN IN HET BASISONDERWIJS EN HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS



1. DE OPDRACHT

In opdracht van de Vlaamse Regering en in overleg met het departement Onderwijs en Vorming evalueerde de onderwijsinspectie in het schooljaar 2008-2009 de invoering en het gebruik van functiebeschrijvingen in het basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs.

2. HET ONDERZOEKSOPZET

2.1 De beleidscontext⁵⁹

Het secundair onderwijs en het volwassenenonderwijs werken al sinds 1 september 2004 met functiebeschrijvingen, de centra voor leerlingenbegeleiding sinds 1 september 2005. Vanaf 1 september 2007 voerde men ook in het basisonderwijs, de internaten, de tehuizen voor kinderen van ouders zonder vaste verblijfplaats en het deeltijds kunstonderwijs het gebruik van de functiebeschrijving in.

Vanaf 1 september 2007 startten het secundair onderwijs, het volwassenenonderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding ook met evaluaties. Voor het basisonderwijs, de internaten, de tehuizen voor kinderen van ouders zonder vaste verblijfplaats en het deeltijds kunstonderwijs was de start van de evaluaties 1 september 2009.

De invoering van functiebeschrijvingen en evaluatie vloeit voort uit de wijziging op 13 juli 2007 van de decreten rechtspositie voor het gesubsidieerd en gemeenschapsonderwijs die dateren van 27 maart 1991. Functiebeschrijvingen spelen een cruciale rol in het uitbouwen van een kwaliteitsvol personeelsbeleid. Ze vormen immers de basis van het evaluatieproces. De evaluatie moet nagaan of het personeelslid functioneert in overeenstemming met de functiebeschrijving en of hij de voor de betrokken evaluatieperiode afgesproken persoons- en ontwikkelingsgerichte doelstellingen heeft gerealiseerd. De regelgeving legt een kader vast met minimale vereisten voor functiebeschrijvingen en evaluaties.

2.1.1 Het evaluatieproces en de rol van de functiebeschrijving hierin

Evaluatie moet een sleutelement vormen in het personeelsbeleid van een hedendaagse onderwijsinstelling en zorgen voor een eerlijke beoordeling en betere waardering van de prestaties van het personeel. Op grond van een nauwkeurige en objectieve inschatting van de geschiktheid, de inzet, de prestaties en de verdiensten moet de evaluator een oordeel vellen over de wijze waarop een personeelslid in de uitgeoefende functie presteert.

Evaluatie is vooral een proces van begeleiden en coachen, wat inhoudt dat er geregeld momenten moeten worden ingebouwd waarop evaluator en personeelslid aandacht besteden aan het functioneren van het personeelslid. Evaluatie mag in geen geval repressief zijn. Het positief toepassen van de personeelsevaluatie betekent dat het personeelslid erkenning krijgt voor zijn inzet en voldoening vindt in het werk. Dit weerspiegelt zich in de kwaliteit en de resultaten van de school.

De overheid bepaalt een wettelijk kader voor het evaluatieproces. Binnen dit kader voorziet de overheid echter ook een zekere ruimte en autonomie op lokaal niveau om op een constructieve en positieve wijze het gebruik van functiebeschrijvingen en evaluaties toe te passen in de scholen. Zowel voor de functiebeschrijvingen als voor de evaluaties moet de inrichtende macht of de scholengemeenschap, als de school hier deel van uitmaakt, algemene afspraken onderhandelen in het lokaal comité.

Het evaluatieproces start met het aanduiden van de evaluatoren. Daarop volgt het opstellen van een functiebeschrijving. De coaching en begeleiding van het personeelslid gebeurt op basis van deze functiebeschrijving. Dit mondt ten slotte uit in een evaluatieverslag met zijn eventuele gevolgen.

⁵⁹ Voor de beschrijving van het evaluatieproces en de functiebeschrijvingen baseren we ons op de omzendbrief PERS 2007/09 Functiebeschrijving en evaluatie van 29 oktober 2007.

De functiebeschrijving van een personeelslid vormt de basis voor de evaluatiegesprekken en verslaggeving. Zonder geïndividualiseerde functiebeschrijving kan een personeelslid niet geëvalueerd worden. Deze geïndividualiseerde functiebeschrijving is de objectieve toetssteen voor het personeelslid: ze stelt duidelijk wat er van het personeelslid verwacht wordt en wat de evaluatiecriteria zijn.

2.1.2 De inhoud van de functiebeschrijvingen

De eerste evaluator en het personeelslid stellen in principe samen de geïndividualiseerde functiebeschrijving op. Indien zij het niet eens raken, moet de inrichtende macht een beslissing nemen.

De geïndividualiseerde functiebeschrijving omschrijft eerst en vooral de taken en de instellingsgebonden opdrachten van het personeelslid. Daarnaast is er ruimte om instellingsspecifieke doelstellingen op te nemen, evenals de rechten en plichten in verband met nascholing en permanente vorming. In de functiebeschrijving kunnen ook persoons- en ontwikkelingsgerichte doelstellingen worden opgenomen. Dit gebeurt op basis van afspraken die de eerste evaluator en het betrokken personeelslid maken bij aanvang van een (nieuwe) evaluatieperiode of naar aanleiding van een functioneringsgesprek.

Bij het opmaken van de geïndividualiseerde functiebeschrijving moet ook rekening gehouden worden met de algemene afspraken die op het niveau van de inrichtende macht of de scholengemeenschap zijn gemaakt en met bepalingen uit het arbeidsreglement, en voor het gesubsidieerd vrij onderwijs ook met de bepalingen van de arbeidsovereenkomst.

De inrichtende macht of de scholengemeenschap kan dus per ambt een algemeen model van functiebeschrijving opmaken. Het opmaken van deze algemene functiebeschrijvingen behoort trouwens tot de algemene afspraken die de inrichtende macht of de scholengemeenschap moet onderhandelen in het lokaal comité.

2.2 De uitvoering van het onderzoek

De onderwijsinspectie beperkte zich tot een grotendeels kwantitatieve analyse via een schriftelijke bevraging van directie en personeelsleden. Ze ontwikkelde hiervoor vier vragenlijsten: zowel voor basis- als voor deeltijds kunstonderwijs telkens een aparte vragenlijst voor directie en personeelsleden⁶⁰. De vragenlijsten bestaan voor het grootste deel uit gesloten vragen, telkens aangevuld met twee open vragen. De onderwijsinspectie opteerde voor deze werkwijze omwille van het beperkte tijdsbestek en met het oog op een efficiënte verwerking en analyse van de gegevens.

De methodiek verschilde enigszins afhankelijk van het onderwijsniveau. In het tweede semester van het schooljaar 2008-2009 (periode maart tot juni 2009) lichtte de onderwijsinspectie 144 basisscholen door. De betrokken inspecteurs nodigden deze scholen in de loop van de doorlichting uit om aan het onderzoek deel te nemen en overhandigden de vragenlijsten. Om ook voor het deeltijds kunstonderwijs voldoende data te kunnen verzamelen, kozen we ervoor de centra langs elektronische weg te bevragen. Alle 167 academies kregen via e-mail beide enquêtes toegestuurd. Het verschil in methodiek beïnvloedde vanzelfsprekend de responsgraad.

We vroegen zowel in het basisonderwijs als in het deeltijds kunstonderwijs de directeur en een aantal teamleden om de beknopte vragenlijsten te beantwoorden. Meer bepaald vroegen we de directeur om de vragenlijst voor personeelsleden te bezorgen aan minstens één teamlid met minder dan 5 jaar ervaring, één teamlid met 5 tot 15 jaar ervaring en één teamlid dat meer dan 15 jaar in dienst is.

We verwerkten de antwoorden volledig anoniem en uitsluitend met het oog op een globale evaluatie. In onze communicatie benadrukten we dat de bevraging geen enkele invloed op de doorlichting zou hebben.

⁶⁰ Je vindt deze vragenlijsten op www.onderwijsinspectie.be.

3. DE TENDENSEN IN DE VASTSTELLINGEN

3.1 Het basisonderwijs

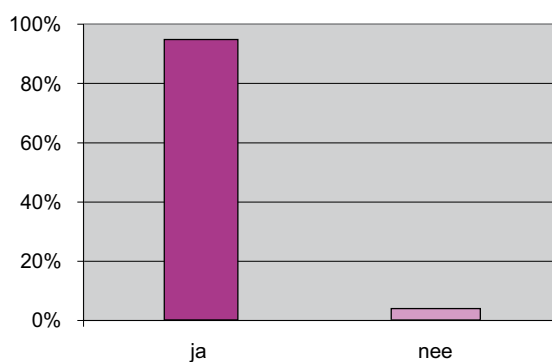
3.1.1 Responsgraad

De inspecteurs bezorgden de enquêtes in gesloten omslag aan de 144 basisscholen die tussen 16 maart en 10 juni 2009 doorgelicht werden. Van 133 scholen kregen we enquêtes terugbezorgd. Van deze scholen vulden 695 personeelsleden en alle 133 directeurs de vragenlijst in.

3.1.2 Resultaten van de bevraging van de directeurs in het basisonderwijs

Hoe ver staan de scholen met de invoering van functiebeschrijvingen en evaluatie? Meer dan 95 % van de scholen stelde functiebeschrijvingen op. Bijna alle scholen gebruikten algemene modellen voor functiebeschrijvingen. Voor twee derde van de scholen stelde de scholengemeenschap deze op, zo niet zorgde doorgaans de inrichtende macht of het schoolbestuur hiervoor. Drie kwart van die inrichtende machten/schoolbesturen en scholengemeenschappen onderhandelden de algemene afspraken over de functiebeschrijvingen in het lokaal comité.

Enquête directie bao: werden er functiebeschrijvingen opgesteld?

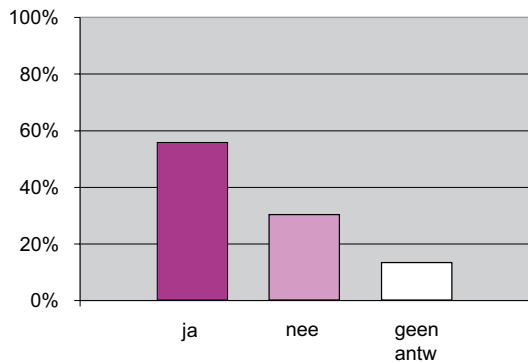


Sommige directies wijzen in de open vragen op onvoldoende juridische ondersteuning: “Bij onderhandelingen met de vakbonden zitten wij als leken, niet-juristen, rond de tafel. Dit zorgt voor enorme vertraging bij het proces van doorvoeren.”

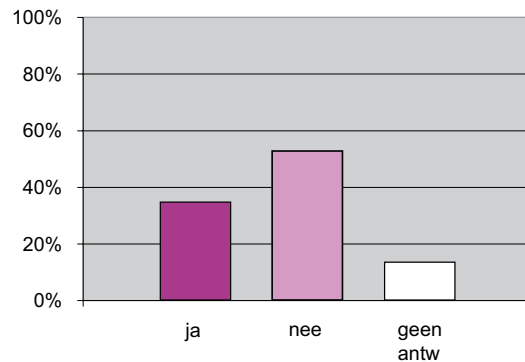
Uit de open vragen blijkt eveneens dat de onderhandelingen in de lokale comités over de algemene afspraken en algemene modellen voor de functiebeschrijvingen voor vele scholen een struikelblok vormden.

Voor aanstellingen van kortere duur (minder dan 104 dagen) maakte men meestal geen functiebeschrijvingen op. De regelgeving vereist dit ook niet. Bij de uitwerking van de functiebeschrijvingen hielden de scholen in grote mate (90 %) rekening met de algemene afspraken en met de bepalingen van het arbeidsreglement of de arbeidsovereenkomst.

**Enquête directie bao: zijn de
functiebeschrijvingen geïndividualiseerd?**



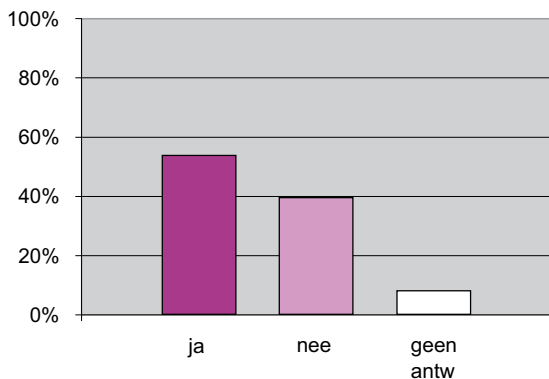
**Enquête directie bao: stelden het
personeelslid en de eerste evaluator
samen de functiebeschrijvingen op?**



Deze grafieken houden enkel rekening met de scholen waar al functiebeschrijvingen werden opgesteld.

Slechts iets meer dan de helft van de functiebeschrijvingen werd geïndividualiseerd. Amper één op drie directeurs bevestigde dat het betrokken personeelslid en de eerste evaluator de functiebeschrijving samen opstelden. Eén op vijf directeurs meldde dat er niet altijd twee evaluatoren werden aangeduid. Voor de keuze van de evaluatoren hielden ze rekening met de decretale bepalingen. Deze evaluatoren hebben meestal een vorming gevolgd (68 %), zo niet plande de directie in 42 % van de gevallen nog een vorming voor de evaluatoren vóór 1 september 2009.

Enquête directie bao: werden er functioneringsgesprekken gevoerd?



Deze grafiek houdt enkel rekening met de scholen waar al functiebeschrijvingen werden opgesteld.

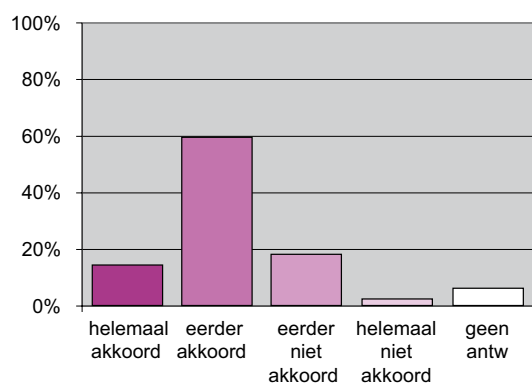
In de helft van de scholen voerden evaluatoren en personeelsleden al functioneringsgesprekken. In 43 % van de scholen waar er al gesprekken plaatsvonden, kwamen hierbij alle leraren aan bod. Twee derde van de zorgcoördinatoren en meer dan een derde van de ICT-coördinatoren van de scholen waar gesprekken plaatsvonden, hadden al een functioneringsgesprek.

Welke aspecten komen aan bod in de functiebeschrijving? Niet alle mogelijke onderdelen die de decreten opsommen, komen ook effectief aan bod in alle functiebeschrijvingen. 85 % van de functiebeschrijvingen vermelden de hoofdtaak en de instellingsgebonden opdrachten van het personeelslid. Ook de wijze waarop het personeelslid deze taken moet uitvoeren en de rechten en plichten op het gebied van permanente vorming en nascholing, behoren meestal tot de functiebeschrijving. Instellingsspecifieke doelstellingen komen in slechts twee derde van de functiebeschrijvingen voor. Persoons- en ontwikkelingsgerichte doelstellingen na een functioneringsgesprek maken van maar iets meer dan de helft van de functiebeschrijvingen deel uit.

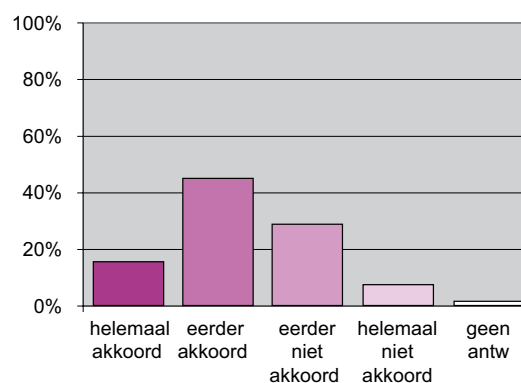
Uit de antwoorden op de open vragen blijkt dat sommige directies het systeem als weinig flexibel ervaren: “De instellingsgebonden opdrachten vragen een lange weg om gewijzigd te worden, waar vroeger een afspraak op de personeelsvergadering volstond.”

Hoe ervaren directies de invoering van de functiebeschrijvingen? Meer dan 90 % van de directeurs bevestigt dat zij tijdig en goed werden geïnformeerd over de invoering van functiebeschrijvingen. Ook over het vormings- en ondersteuningsaanbod is het merendeel positief. Eén op vier directeurs verklaart evenwel onvoldoende vorming en ondersteuning te hebben gekregen. Volgens drie kwart van de directeurs staan de leraren positief tegenover de invoering en het gebruik van functiebeschrijvingen.

Enquête directie bao: het personeel staat positief tegenover de invoering en het gebruik van functiebeschrijvingen.



Enquête directie bao: het (verplichte) gebruik van de functiebeschrijving wordt ervaren als planlast.



Meer dan 60 % van de directeurs ervaart het (verplichte) gebruik van de functiebeschrijving als planlast. 43 % vindt de (eventuele) planlast door de functiebeschrijvingen zelfs niet haalbaar. Een grote meerderheid (72 %) vindt wel dat het decretaal kader voldoet aan de noden en behoeften. In de open vragen geven meerdere directies aan dat de invoering van functiebeschrijvingen en evaluatie de kwaliteit van het onderwijs ten goede komt: “De functiebeschrijvingen scheppen een duidelijk verwachtingskader voor het personeel. [... Ze vormen] een goed kanaal om in overleg te werken aan de kwaliteit van je opdracht, verantwoordelijkheid van de schoolwerking.”

Sommigen betreuren het dat er geen vorm van beloning voorzien is na een positieve evaluatie. Beroepsmogelijkheden na negatieve evaluatie hollen deze uit. Men vindt het jammer dat de geëvalueerde enkel ter kennisgeving en niet voor akkoord ondertekent: “Een zeer goed functionerend personeelslid wordt na een positief evaluatiegesprek niet extra beloond. Een slecht functionerend personeelslid kan na een negatief evaluatiegesprek steeds in beroep gaan.”

Ook bij de vermenging van de rol van evaluator en begeleider stelt men zich vragen: “... in het traject ben je én coach én rechter.”

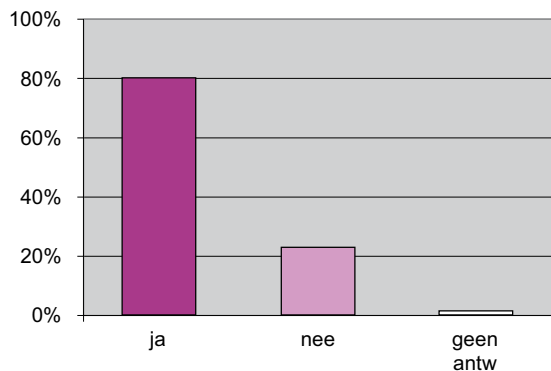
3.1.3 Resultaten van de bevraging van de personeelsleden in het basisonderwijs

Van het personeel dat de enquête beantwoordde, is ongeveer de helft vastbenoemd. Telkens iets méér dan een derde is meer dan vijftien jaar of tussen de vijf en vijftien jaar aangesteld. Iets minder dan een derde heeft minder dan vijf jaar dienst.

In hoeverre zijn de functiebeschrijvingen al in gebruik? Drie kwart van de bevroegde leraren verklaarde in het bezit te zijn van een functiebeschrijving, terwijl 58 % ervan al een functioneringsgesprek achter de rug had. Personeelsleden met meer jaren dienst hebben iets vaker een functioneringsgesprek gehad dan hun collega's met minder anciënniteit.

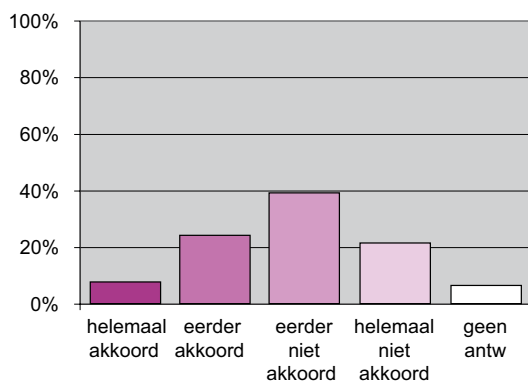
Een derde weet niet of er twee evaluatoren werden aangeduid, nog eens een derde meent van niet. Slechts 37 % antwoordt positief op de vraag of er twee evaluatoren werden aangeduid. 60 % van de personeelsleden stelde zijn functiebeschrijving niet samen met de eerste evaluator op.

Enquête personeel bao: bent u in het bezit van een functiebeschrijving?

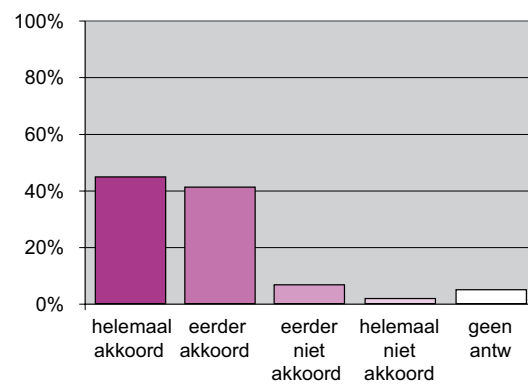


Hoe staan de personeelsleden tegenover de functiebeschrijvingen? De overgrote meerderheid van de leraren bevestigt dat ze tijdig en goed geïnformeerd werden over de invoering van de functiebeschrijvingen. Eén derde vindt dat men hierbij onvoldoende vorming en ondersteuning kreeg.

Enquête personeel bao: de invoering van de functiebeschrijvingen zorgt voor planlast.



Enquête personeel bao: ik sta positief tegenover de invoering en het gebruik van functiebeschrijvingen.



Maar 32 % van de personeelsleden spreekt van planlast, tegenover meer dan 60 % van de directeurs. De meeste personeelsleden (86 %) staan positief tegenover de invoering en het gebruik van de functiebeschrijvingen. Dit percentage ligt nog hoger dan de directeurs inschatten. Voor leraren met minder dan vijf jaar dienst loopt dit zelfs op tot 91 %. Voor een meerderheid van de leraren (65 %) komt de nieuwe regelgeving tegemoet aan hun noden en behoeften. Dit geldt zelfs voor 75 % van de leraren met minder dan vijf jaar dienst. Met het aantal jaren dienst neemt het percentage leraren licht toe dat de invoering van functiebeschrijvingen als planlast ervaart: van 25 % onder de vijf jaar dienst naar meer dan 35 % boven de 15 jaar dienst.

Ook uit de antwoorden op de open vragen kan men de positieve houding van leraren tegenover de invoering en het gebruik van functiebeschrijvingen afleiden: "Positief voor iedereen. Samen werken aan kwaliteit", "Ik vind dat alles duidelijk verwoord staat met de nodige accenten die belangrijk zijn in onze school", "Je goede kantjes worden eens extra in de verf gezet. Dit werkt motiverend! Samen bespreek je de werkpunten."

Een aantal leraren stellen zich echter, net zoals de directies, vragen bij de vermenging van begeleiding en evaluatie: "Hoe wordt een coachende rol gezien bij de evaluatie van een tijdelijke leerkracht als één onvoldoende tot ontslag kan leiden?"

Uit de open vragen blijkt daarnaast dat sommige leraren twijfelen aan de haalbaarheid van de in de functiebeschrijving opgesomde taken: “Mijn functiebeschrijving is zo uitgebreid dat dit me stress bezorgt.”

3.1.4 Conclusie

De resultaten van het onderzoek bij directie en personeelsleden zijn over het algemeen gelijklopend. In zo goed als alle scholen stelde men al functiebeschrijvingen op en drie op de vier leraren is in het bezit van een functiebeschrijving. Een kleine meerderheid van de leraren voerde reeds een functioneringsgesprek. Hoewel duidelijk vermeld en beschreven in de omzendbrief werd slechts in één derde van de gevallen de functiebeschrijving samen met de eerste evaluator opgesteld. De functiebeschrijvingen zijn in vele gevallen niet geïndividualiseerd. Planlast en de grote taakbelasting van de directie van een basisschool worden als redenen aangehaald. Ook meldt men meermaals dat de niet altijd zo vlot verlopende syndicale onderhandelingen over de algemene afspraken en modellen de invoering van de functiebeschrijvingen vertragen. Toch is het opvallend dat zowel directeurs als personeelsleden grotendeels positief staan tegenover de invoering en het gebruik van functiebeschrijvingen.

3.1.5 Aanbevelingen

- Blijf als beleid de aandacht vestigen op het nut van functiebeschrijvingen en evaluatie op lange termijn. Moedig scholen aan de functiebeschrijvingen aan te passen aan de individuele personeelsleden om op basis daarvan zo goed mogelijk te kunnen evalueren. Het opnemen van persoons- en ontwikkelingsgerichte doelstellingen draagt hiertoe bij. Zet het belang van een realistische, haalbare individuele functiebeschrijving in de verf.
- Blijf inzetten op vorming. Stimuleer de bevordering van competenties bij evaluatoren om teamleden te coachen en te beoordelen, zodat zowel directies als leraren het nut ondervinden van functioneringsgesprekken en evaluaties.
- Breng de planlast via verder onderzoek in kaart en zoek in overleg met de betrokkenen naar strategieën om de reële planlast te verminderen.

3.2 Het deeltijds kunstonderwijs

3.2.1 Responsgraad

We bevroegen alle 167 centra voor deeltijds kunstonderwijs via e-mail. 79 directeurs en 173 personeelsleden beantwoordden de enquête. Daarnaast ontvingen we een 35-tal reacties via e-mail of telefoon van verontruste directeurs die argumenteerden dat de enquête voor hen of hun personeelsleden te vroeg kwam.

Een groot deel van deze directies is van mening dat het weinig opportuun is de vragenlijst al voor te leggen aan hun leraren omdat de onderhandelingsfase met de vakbonden nog niet is afgerond. Externe factoren, zoals de onderhandelingen over de algemene afspraken en modellen in de lokale comités, vertragen de invoering van de functiebeschrijvingen. Ook het ontbreken van een middenkader en de administratieve belasting die de invoering van functiebeschrijvingen en evaluatie met zich meebrengt, halen een aantal directies aan als redenen om niet mee te werken aan de enquête.

Een voorzichtige tweede oproep om onze enquête te beantwoorden leverde naast enkele ingevulde vragenlijsten nog eens een vijftiental soortgelijke reacties op: omwille van de hoge planlast, het ontbreken van een middenkader en vooral omdat de syndicale onderhandelingen nog niet afgerond zijn, vullen directeurs de enquête niet in.

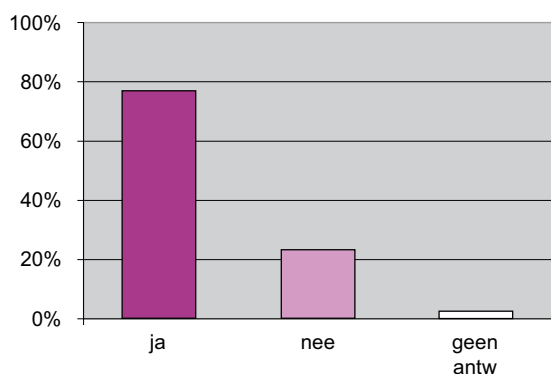
We wilden met de enquêtes in kaart brengen hoe ver de directies staan met de invoering en het gebruik van functiebeschrijvingen. Verschillende directies die de invoering van functiebeschrijvingen nog niet volledig afgerond hadden, verkozen echter de enquête niet in te vullen. Dit moeten we steeds voor ogen houden bij de bespreking van de resultaten van het deeltijds kunstonderwijs.

3.2.2 Resultaten van de bevraging van de directeurs in het deeltijds kunstonderwijs

Hoe ver staan de academies met de invoering van functiebeschrijvingen en evaluatie? Meer dan 80 % van de directeurs bevestigde dat er functiebeschrijvingen werden opgesteld. Zo goed als altijd stond het schoolbestuur in voor de opstelling van het algemene model voor de functiebeschrijvingen. Als er functiebeschrijvingen werden opgesteld, onderhandelde vier vijfde van de schoolbesturen de algemene afspraken over de functiebeschrijvingen in het lokaal comité. Bij de uitwerking van de functiebeschrijvingen hielden de schoolbesturen rekening met de algemene afspraken en met de bepalingen van het arbeidsreglement of de arbeidsovereenkomst.

Drie op vier academies stelden geen functiebeschrijvingen op voor aanstellingen van minder dan 104 dagen. Dit is dan ook geen decretale verplichting.

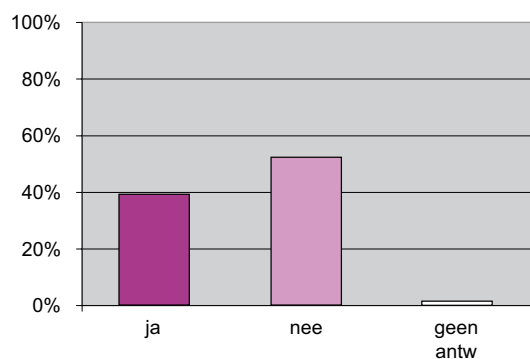
Enquête directie dko: werden er functiebeschrijvingen opgesteld?



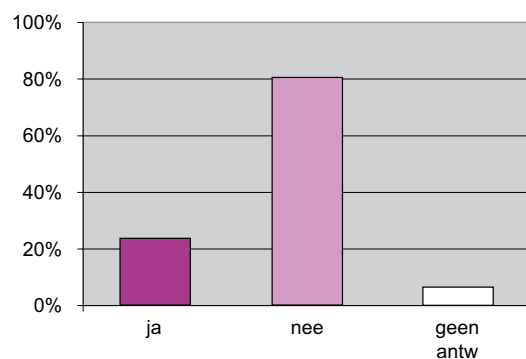
Slechts 42 % van de directeurs individualiseerde de functiebeschrijvingen. 'Het evaluatie- en begeleidingsproces start met en steunt op een geïndividualiseerde functiebeschrijving', zo stelt nochtans de omzendbrief. 35 % van de directies bevestigden dat het betrokken personeelslid en de eerste evaluator samen de functiebeschrijving opstelden.

Meestal duidde de directie telkens twee evaluatoren aan, rekening houdend met de decretale bepalingen. Drie kwart van de evaluatoren heeft een vorming gevolgd. Voor de evaluatoren die nog geen vorming volgden plande de helft van de directies vóór 1 september 2009 ook geen vorming meer. Tot op het moment van ons onderzoek voerden 10 academies van de 79 die de enquête beantwoordden, al functioneringsgesprekken.

Enquête directie dko: zijn de functiebeschrijvingen geïndividualiseerd?



Enquête directie dko: werden er functioneringsgesprekken gevoerd?

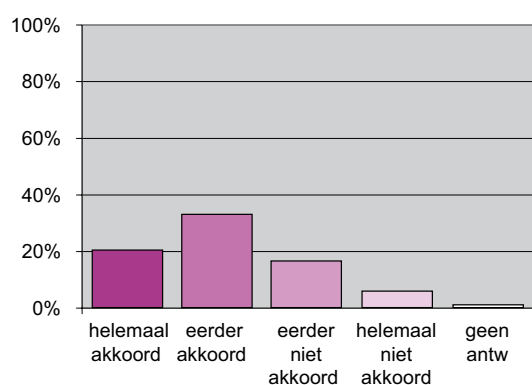


Deze grafieken houden enkel rekening met de scholen waar al functiebeschrijvingen werden opgesteld.

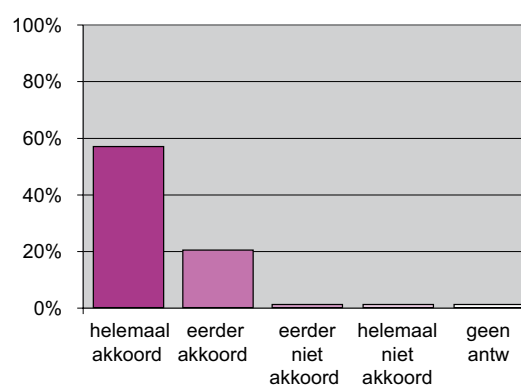
Wat neemt men op in de functiebeschrijvingen? De hoofdtaak en instellingsgebonden opdrachten van het personeelslid neemt men zo goed als altijd op in de functiebeschrijvingen. De wijze waarop het personeelslid deze taken en opdrachten uitvoert, vindt in 85 % van de functiebeschrijvingen een plaats. Ook de instellings-specifieke doelstellingen en de rechten en plichten op het gebied van permanente vorming en nascholing scoren hoog rond 90 %. In bijna 60 % van de gevallen leidde een functioneringsgesprek tot de opname van persoons- en ontwikkelingsgerichte doelstellingen, zo verklaarden de directeurs. Dit laatste cijfer kunnen we in vraag stellen aangezien er slechts zeer weinig functioneringsgesprekken plaatsvonden.

Hoe ervaren de directies de invoering van de functiebeschrijvingen? De directeurs menen dat zij tijdig en goed werden geïnformeerd over de invoering van de functiebeschrijvingen. Ze kregen hiervoor voldoende vorming, zo verklaart bijna 70 %. Ruim 40 % verklaart bij de invoering evenwel onvoldoende ondersteuning te hebben gekregen.

Enquête directie dko: ik sta positief tegenover de invoering en het gebruik van functiebeschrijvingen.



Enquête directie dko: de invoering van functiebeschrijvingen zorgt voor planlast.



De meeste directeurs (70 %) staan positief tegenover de invoering en het gebruik van de functiebeschrijvingen. Wel ervaren haast alle directeurs dit als een grote planlast (96 %): “Het decreet houdt geen rekening met de specifieke situatie van het deeltijds kunstonderwijs beeldende kunst. Voor elke school en voor elke leerkracht moet een zeer eigen functiebeschrijving opgemaakt worden” en “De nieuwe regelgeving kan een kans zijn. Het kan leiden tot een positief personeelsbeleid [...] De hoofdvraag is of de directies over de nodige tijd zullen beschikken om verantwoord te evalueren [...], zeker als je weet dat wij niet over een ondersteunend middenkader beschikken [...]”

Bijna 45 % meldt dat de nieuwe regelgeving niet tegemoetkomt aan hun specifieke noden en behoeften. In de antwoorden op de open vragen wijzen sommigen op het gevaar van hokjesdenken: “Alles wordt netjes omljnd, maar [...] dit kan beperkend en zelfs creatief dodend werken.”

Daarnaast vrezen enkele directeurs dat een goede werking van het evaluatiesysteem wordt belemmerd door de kans op procedurefouten: “Het recht op verdediging van een slecht functionerend personeelslid overstijgt in grote mate het recht op goed onderwijs van de leerling.”

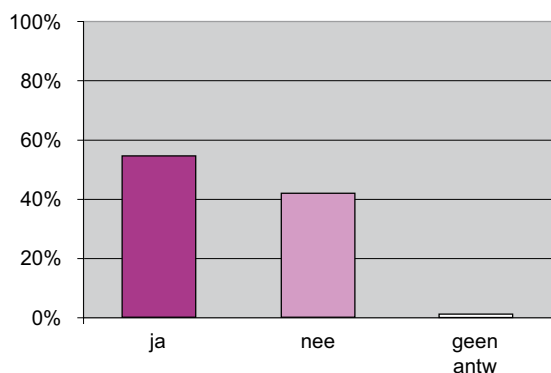
Het gebruik van functiebeschrijvingen en de evaluatie worden door een aantal directeurs te veel als een drukingsmiddel ervaren: “Ik voer dagelijks informele gesprekken met leraren. Deze hebben volgens mij meer effect dan functioneringsgesprekken waarbij de barrière tussen directie en personeel (meer argwanend) vergroot.”

3.2.2 Resultaten van de bevraging van de personeelsleden in het deeltijds kunstonderwijs

Meer dan 65 % van de respondenten is vastbenoemd. Net als in het basisonderwijs is bijna 40 % van de respondenten meer dan 15 jaar in dienst. Bijna 75 % is meer dan vijf jaar in dienst.

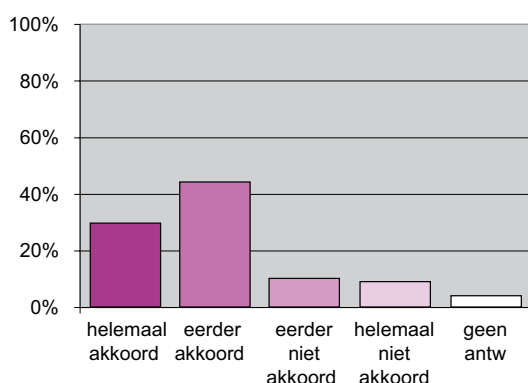
In hoeverre maakt men al gebruik van de functiebeschrijvingen? Iets meer dan de helft van de personeelsleden deeltijds kunstonderwijs die de enquête beantwoordden, is in het bezit van een functiebeschrijving. Slechts een kwart van de personeelsleden met functiebeschrijving stelde deze samen met de eerste evaluator op. Meer dan 75 % van de personeelsleden voerde nog geen functioneringsgesprek.

Enquête personeel dko: bent u in het bezit van een functiebeschrijving?

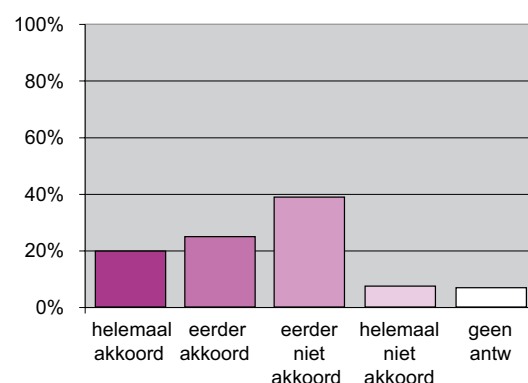


Hoe ervaren de personeelsleden de invoering van de functiebeschrijvingen? De meeste personeelsleden werden tijdig en goed geïnformeerd over de invoering van de functiebeschrijvingen. Meer dan 40 % van de personeelsleden vindt dat men hierbij onvoldoende vorming en ondersteuning kreeg. De personeelsleden staan grotendeels positief tegenover de invoering en het gebruik ervan: “Het werd hoog tijd dat dit ingevoerd werd, zodat men niet zomaar op goed gevoel gaat lesgeven na de benoeming maar een passionele leerkracht blijft. Het is ook heel nuttig opbouwende kritiek te ontvangen. Door deze evaluatie zal ons onderwijs positief evolueren.”

Enquête personeel dko: ik sta positief tegenover de invoering en het gebruik van functiebeschrijvingen.



Enquête personeel dko: de invoering van de functiebeschrijvingen zorgt voor planlast.



Bijna de helft ervaart de invoering van functiebeschrijvingen niettemin als planlast. Een personeelslid spreekt in dit verband van een 'bureaucratische papieren tijger': "Mijn grootste bedenking is dat het regelmatig evalueren [...] immens veel uren gaat kosten [...] Zouden we deze uren niet beter gebruiken om talentvolle jongeren beter te ondersteunen en vanaf de lagere graad creatief te laten musiceren?" en "De huidige functiebeschrijving staat bol van de goede bedoelingen, maar biedt geen enkele garantie op een beperking van de taakbelasting."

De helft van de personeelsleden vindt dat de nieuwe regelgeving over functiebeschrijvingen en evaluaties tegemoet komt aan hun noden en behoeften.

In de open vragen wijzen enkele personeelsleden op de cruciale rol van de directie en het belang van beleidsvoerend vermogen voor een effectieve invoering van functiebeschrijvingen.

Het gebruik van functiebeschrijvingen en de evaluatie worden soms teveel als een stok achter de deur ervaren, terwijl er geen ruimte is voor positieve beloningen, zo blijkt uit de antwoorden op de open vragen: "De directies krijgen teveel vrijheid om zelf inspecteurteje te spelen." Dit citaat wijst op een misvatting over de opdracht van de onderwijsinspectie die al sinds lang niet meer belast is met de evaluatie van leraren.

3.2.4 Conclusie

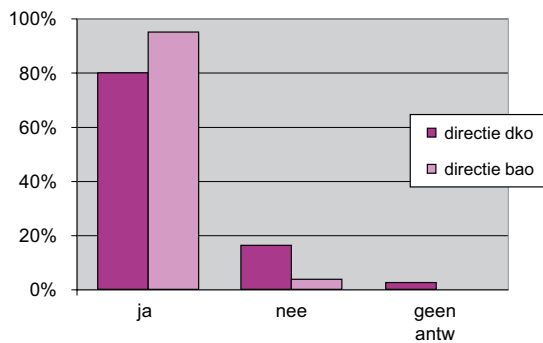
Meer dan 80 % van de directies die deelnamen aan de bevraging, verklaarde dat er al functiebeschrijvingen werden opgesteld. Meer dan de helft van de leraren die antwoordden, is in het bezit van een functiebeschrijving. Het evaluatie- en begeleidingsproces start met en steunt op een geïndividualiseerde functiebeschrijving. Het opstellen van geïndividualiseerde functiebeschrijvingen blijkt een probleem te zijn in de academies. Dit houdt zeker verband met de veelheid van en de grote verscheidenheid binnen het lerarenkorps. De taakbelasting van de directeurs zorgt ervoor dat ze bijna allen de invoering van de functiebeschrijvingen ervaren als een enorme toename van de planlast. Ook het voeren van de functionerings- en evaluatiegesprekken zal dat effect hebben, vrezende de directies. Daarnaast vertragen ook de syndicale onderhandelingen soms de invoering van functiebeschrijvingen. Niettegenstaande dit alles is het opvallend dat zowel directeurs als personeelsleden grotendeels positief staan tegenover de invoering en het gebruik ervan.

3.2.5 Aanbevelingen

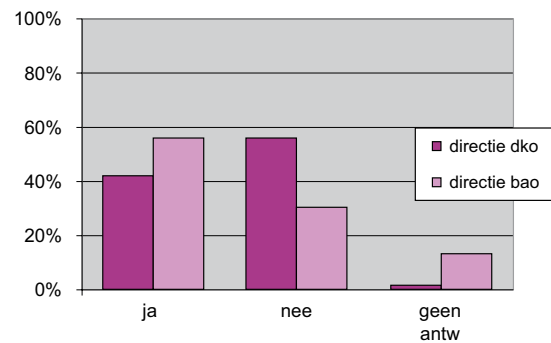
- Het lerarenkorps van een academie is vaak zeer uitgebreid en erg divers. Dit betekent een enorme taakbelasting voor de directie, die samen met de betrokken leraren de geïndividualiseerde functiebeschrijvingen moet opstellen en die als eerste evaluator optreedt. Er is geen middenkader dat die taakbelasting mee kan opvangen, want noch coördinatoren noch mentoren beschikken over een statuut dat deze handelingen toelaat. Het feit dat er geen tweede deskundige evaluator ter beschikking is, vormt een lacune in een eventuele beroepsprocedure.
- De uitbouw van een dergelijk middenkader, met een eigen statuut, zou een tegemoetkoming zijn om de planlast van de directies te reduceren.
- Geïndividualiseerde functioneringsgesprekken voeren, impliceert een genuanceerde aanpak die rekening houdt met bekwaamheden, leeftijden en anciënniteit. Deze vorm van personeelsbeleid vraagt om een zeer intensieve voorbereiding, coaching en mentoring van de evaluatoren/directies. De onderwijsinspectie wijst erop dat dit met de nodige zorg moet gebeuren.
- De planlast voor de leraren die in verschillende academies lesgeven moet beperkt blijven. Het is aan te bevelen dat een leraar met verschillende deeltijdse opdrachten hiervoor niet telkens een apart functioneringsgesprek moet voeren.
- Het deeltijds kunstonderwijs functioneert niet op dezelfde wijze als het leerplichtonderwijs. De erkenning van deze eigenheid en het voorzien van voldoende ondersteuning, aangepast hieraan, zijn noodzakelijk voor het slagen van de gehele procedure.

4. DE ALGEMENE CONCLUSIE

*Enquête directies: werden er
functiebeschrijvingen opgesteld?*



*Enquête directies: zijn de functie-
beschrijvingen geïndividualiseerd?*



De invoering en het gebruik van functiebeschrijvingen in het basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs is nog geen succesverhaal. Een vrij groot aantal scholen en academies voldoet tot nu toe niet of slechts ten dele aan de regelgeving. “Evaluatie moet een sleutelement vormen in het personeelsbeleid van een hedendaagse onderwijsinstelling. Het evaluatie- en begeleidingsproces start met en steunt op een geïndividualiseerde functiebeschrijving”, zo stelt de omzendbrief over functiebeschrijvingen en evaluatie. Net hier wringt het schoentje. Vele leraren kregen (nog) geen geïndividualiseerde functiebeschrijving. Onder meer de tijdrovende syndicale onderhandelingen vertragen de invoering van de functiebeschrijvingen. De directeurs halen daarnaast planlast en zware taakbelasting aan als redenen om zich te beperken tot meer algemene functiebeschrijvingen opgesteld door schoolbesturen of koepels.



