

OBPWO 03.02

Jef C. Verhoeven en Koen Stassen, K.U. Leuven

Aanwerving van leraren technische en praktijkvakken

Samenvatting van de onderzoeksresultaten en de aanbevelingen

Deel 1

**Naar een efficiënter aanwervingsbeleid
Adviezen van directeurs en onderzoekers**

- 1 Adviezen voor directeurs TSO/BSO-scholen**
- 2 Adviezen voor GPB-opleiding**
- 3 Adviezen voor de overheid**

Deel 2

**Bouwstenen van een efficiënt beleid voor rekrutering en selectie
Aandachtspunten uit onderzoek en ervaring**

- 1 Aanwervingsproces**
- 2 *Resource dependence theory* en onderlinge afhankelijkheid**
- 3 Professionalisering**

Deel 3

**Zorgen en verwachtingen van TSO/BSO-scholen en GPB-opleiding
Opzet en resultaten van het onderzoek**

- 1 Onderzoeksopzet en methodologie**
- 2 Personeel: planning, werving en selectie**
- 3 Aanvangsbegeleiding**
- 4 Hoe houd ik personeel in de school?**
- 5 De GPB-opleiding**

Inleiding

Het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO) beoogt de voorbereiding, uitvoering, evaluatie en bijsturing van het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk. Dit gebeurt door de wederzijdse bevruchting van onderzoek en beleid. De onderzoeksthema's worden ingebed in het onderwijsbeleid op lange, middellange en korte termijn en de terugkoppeling van de onderzoeksresultaten naar het beleid krijgt stimulansen.

Bij de selectie van de onderzoeksthema's spelen 2 criteria een belangrijke rol: garanties voor de continuïteit van het onderzoek en het beleidsonderbouwend karakter.

In 2003 gaf de minister van Onderwijs aan professor Jef Verhoeven (K.U.Leuven) de opdracht voor een onderzoek naar 'Het aanwervingsbeleid voor leerkrachten technische en praktijkvakken in TSO/BSO scholen.' (looptijd april 2004 – juni 2006).

Motivatie

De Vlaamse TSO/BSO scholen noteerden in 2003 al enkele jaren een tekort aan voldoende geschoolde leraren voor technische en praktijkvakken. Directeurs van TSO/BSO-scholen moeten dus een aanwervingsbeleid voeren om deze problemen op te lossen. Dit onderzoek brengt dit aanwervingsbeleid in kaart. Aan de hand van een schriftelijke vragenlijst bij de directeurs wordt onderzocht welke inspanningen ze leveren en welke problemen ze ondervinden om voldoende leraren te vinden voor deze vakken. Daarnaast wordt ook onderzocht welke verwachtingen zij hebben tegenover de GPB-opleiding.

Resultaten

Deze brochure geeft een samenvatting van de onderzoeksresultaten die professor Jef C. Verhoeven en Koen Stassen in juli 2005 aan de minister voorlegden. Deze samenvatting valt uiteen in drie delen:

- 1 Welke aanbevelingen formuleren de onderzoekers naar directeurs van TSO/BSO-scholen, GPB-opleiding en beleidsinstanties?
- 2 Welke nuttige aandachtspunten en adviezen puren de onderzoekers uit een analyse van wereldwijd onderzoek naar het aanwervings- en retentiebeleid in het onderwijs?
- 3 Wat leren de onderzoeksgegevens over de bestaande situatie en over de wensen, noden en ambities van directeurs en scholen(gemeenschappen)?

Het volledige onderzoeksrapport werd in boekvorm uitgegeven:

Jef C. Verhoeven en Koen Stassen, *Aanwerving van leraren technische en praktijkvakken*. Gent, Academia Press, 2006, 176 p.

Naar een efficiënter aanwervingsbeleid

Adviezen van directeurs en onderzoekers

De onderzoekers luisterden naar de bevoorrechte getuigen uit het onderwijs en analyseerden de gegevens. Dat resulteerde in een aantal aanbevelingen voor directeurs van TSO/BSO-scholen, GPB-opleidingen en de overheid.

Krachtlijnen zijn vragen naar:

- meer samenwerking en specialisering in de scholengemeenschappen;
- meer autonomie voor directeurs bij de selectie van leraren;
- gestructureerde begeleiding van nieuwe leraren – ook bij korte vervangingen;
- vakdidactiek die zich toespitst op de specificiteit van elk vak in de GPB-opleiding;
- goede randvoorwaarden voor zij-instromers.

Onderzoekers en directeurs formuleren ook **waarschuwingen**:

- in de secundaire school mag theorie (hand)vaardigheid niet verdringen;
- in de GPB-opleiding mag laagdrempeligheid niet leiden tot kwaliteitsverlaging.

Dit zijn aanbevelingen als basis voor debat en overleg in de onderwijsgemeenschap. Ze vragen om verdere toetsing met de verschillende betrokken partijen.

1 Voor directeurs van TSO- en BSO-scholen

1.1 Werk samen in uw scholengemeenschap

Een scholengemeenschap biedt een uitstekende structuur voor samenwerking rond personeelsbeleid en de aanwerving van leraren. Directeurs zijn soms bang dat samenwerking op personeelsvlak hun autonomie beperkt. Dat is een onterechte vrees: autonomie en samenwerking zijn perfect verzoenbaar.

Een eerste vereiste is een uitstekende samenwerking rond de **personeelsplanning**. Die baseert zich natuurlijk op correcte leerlingenaantallen. Maar ook de reffectatie van leraren heeft een impact, omdat die gebeurt binnen de scholengemeenschap. Het is belangrijk dat iedere directeur zo vroeg mogelijk weet wie het volgende schooljaar in zijn school moet worden gereffecteerd of wedertewerkgesteld. Dat bevordert de goede verstandhouding binnen de scholengemeenschap en verhoogt de efficiëntie.

Effectieve samenwerking rond de **aanwerving** van leraren in technische en praktijkvakken (TV/PV) ligt natuurlijk moeilijker als er binnen de scholengemeenschap maar één school is in die sector. Dat lukt wel nog voor de handelssector waar leraren met dezelfde bekwaamheidsbewijzen ook lesgeven in economische studierichtingen van het ASO. De situatie ligt anders voor opdrachten in de verzorgingssector en vooral voor leraren TV/PV in nijverheidsscholen, waar de gevraagde bekwaamheden van de leraren zeer specifiek zijn. Maar zelfs dan kunnen collega-directeurs een waardevol wervingskanaal zijn, want ook zij hebben een netwerk van contacten. En hun grote pluspunt: ze hebben oog voor wie een goede leraar kan worden.

Vooraf in scholengemeenschappen onder één inrichtende macht en in scholengroepen liggen afspraken binnen handbereik. Hierbij is het mogelijk dat één of twee directeurs binnen de groep zich **specialiseren** in aanwerving en selectie. Zij bouwen een netwerk uit en verwerven expertise die zij ten dienste stellen van hun collega's. Natuurlijk altijd

met respect en aandacht voor de autonomie en eigenheid van elke school in het geheel. Gebeurt dat niet? Dan roepen de beste bedoelingen alleen maar weerstand op.

1.2 Ken uw GPB

Het onderzoek toont aan dat heel wat directeurs van TSO/BSO-scholen de GPB-lerarenopleiding niet kennen. Nochtans is er met 23 opleidingscentra in Vlaanderen altijd één in de buurt. Het advies aan de scholengemeenschappen: leer de GPB-opleiding kennen. Dan veegt u allicht een aantal misverstanden en vooroordelen van tafel. Dat kan bijvoorbeeld gebeuren als u een vertegenwoordiger van een GPB-opleiding uitnodigt op een vergadering met uw directieteam.

De GPB-opleiding is voor scholen in de sectoren nijverheid en verzorging een interessant wervingskanaal. Immers, het getuigschrift voor pedagogische bekwaamheid is de meest voor de hand liggende weg voor een overstap naar het onderwijs. Zeker voor zij-instromers.

1.3 Gebruik alle kanalen

Zijn er weinig kandidaten voor bepaalde functies? De antwoorden van de directeurs op de bevraging bewijzen dat het inschakelen van zoveel mogelijk wervingskanalen in die situatie effectief helpt. Maak er een regel van om meteen zoveel mogelijk wervingskanalen te activeren. Want hoe meer kandidaten een directeur heeft, hoe efficiënter hij de meest beloftevolle selecteert.

Zeker als de eerste schooldag nadert of bij een vervanging tijdens het schooljaar is de tijdsdruk zeer hoog. Dan is de verleiding groot om bij gebrek aan kandidaten snel een beslissing te nemen. Soms leidt dat tot een **negatieve keuze**: 'als er maar *iemand* voor de klas staat', zoals een directeur in een focusgroep het formuleerde. Natuurlijk komt dat de kwaliteit van het onderwijs niet ten goede. Soms leidt het zelfs tot ontsporingen en heeft de directeur nadien veel meer tijd nodig om de situatie weer recht te trekken. Hoe breder uw wervingsspectrum, hoe kleiner de kans dat u in deze val trapt.

Technieken voor een efficiënt aanwervingsbeleid worden meer in detail behandeld in Deel 3 vanaf p. 22)

1.4 Aandacht voor vaardigheid

In het technisch en beroepsonderwijs worden technische en praktijkvakken steeds meer tot één geheel geïntegreerd. Heel vaak trekt de directeur daaruit de conclusie dat hij al die lessen best aan één leraar toevertrouwt. De norm bij aanwerving wordt dan de bekwaamheid van de leraar om het vakkenpakket te onderwijzen. Het gevolg? Vooral hoger opgeleide leraren krijgen die opdrachten. Dan dreigt het gevaar dat het technisch en beroepsonderwijs een te theoretische inslag krijgt.

Een directeur kan leraren met een opleiding hoger onderwijs ruimer en flexibeler inzetten, maar hij mag niet uit het oog verliezen dat zij vaak niet de nodige (hand)vaardigheden hebben verworven in de praktijk. Op termijn loopt het onderwijs het risico dat de leerlingen de school verlaten zonder dat ze dié vaardigheden voldoende onder de knie hebben waarvoor het bedrijfsleven ze wil aanwerven.

Het directieteam moet waken over een goed **evenwicht** tussen leraren met een diploma hoger onderwijs en leraren die voldoende ervaring opdeden op de werkvloer. Vakkenintegratie betekent niet noodzakelijk dat één leraar al de lestijden op zich neemt. Integendeel: als leraren in team werken rond de invulling van de geïntegreerde vakken, verrijken ze elkaar en hun lespraktijk. Goede communicatie tussen de leraren wordt dan de centrale zorg van de directeur.

Teamwerk is trouwens een doelstelling van de nieuwe lesprogramma's. Hoe meer leraren zelf in team samenwerken, hoe beter ze dat bij hun leerlingen kunnen organiseren.

Het risico dreigt dat leerlingen in TSO/BSO-scholen onvoldoende handvaardigheid verwerven.

1.5 Ondersteun ook tijdelijke vervangers

Het onderzoek stelt in de praktijk grote verschillen vast in de aanvangsbegeleiding van beginnende leraren. Wie als tijdelijke bij het begin van het schooljaar start – meestal met het vooruitzicht om een heel jaar aan de slag te blijven – wordt meestal intensief ingewijd in de schoolcultuur en begeleid tijdens de eerste weken en maanden op school.

Beginnende leraren die de school in de loop van het schooljaar aanwerft voor meestal korte vervangingen, krijgen vaak weinig tot geen begeleiding. Toch is het belangrijk dat ook zij een goede ondersteuning krijgen. Het arbeidsmarktonderzoek van het departement Onderwijs stelt vast dat 1 leraar op 3 binnen de eerste 5 jaar uit het onderwijs stapt. Een bewijs dat begeleiding nodig is.

Overigens is het ook voor de vaste titularis van de opdracht belangrijker dat de vervanger begeleiding krijgt, zeker bij de opvolging van de jaarplanning. Dan is het veel eenvoudiger om na zijn afwezigheid de draad efficiënt weer op te nemen.

2 Voor GPB-opleidingen

2.1 Werken aan imago

De GPB-opleidingen maken best werk van hun imago. Ze blijken te weinig bekend. De opleiding bestaat al sinds 1988, maar nog heel wat directeurs kennen alleen de vroegere benaming: de D-cursus. Nu is er pas een nieuw structuurschema. Dat is een uitgelezen kans om zich duidelijk te profileren. Imagoversterking werkt niet alleen in het voordeel van de opleidingsinstituten en de directeurs van secundaire scholen, maar vooral ook in dat van de afgestudeerden.

Directeurs missen vertrouwdheid met de naam, hebben geen kijk op de vakken en training die de studenten in de GPB-opleiding krijgen. Dat vergroot hun terughoudendheid om zij-instromers met een getuigschrift voor pedagogische bekwaamheid aan te werven.

2.2 Vakdidactiek clusteren

In de lerarenopleiding aan het hoger onderwijs zitten de studenten samen per vakdiscipline. De vakdidactiek wordt er volledig op het specifieke vak afgestemd. Dat is niet vanzelfsprekend bij de GPB-opleiding. Het onderzoek leert dat grotere opleidingsinstituten wel opsplitsingen kunnen maken per groep van vakken, maar in de kleinere zitten alle disciplines vaak samen voor vakdidactiek.

Het is wenselijk dat die verschillen worden weggewerkt zodat vakdidactiek overal aan bod komt in relatief homogene groepen. Dat kan bijvoorbeeld in clusters van studiegebieden zoals het onderzoek die hanteert: nijverheid, verzorging en handel.

In elk geval vermijden de opleidingsinstituten best dat praktijklessen in gewone klaslokalen worden gegeven in plaats van in speciaal uitgeruste lokalen of ateliers. Anders is de kloof met de realiteit te groot.

Geen lage drempel en nabijheid ten koste van vakdidactiek in homogene groepen.

2.3 Minima bij spreiding

Vlaanderen telt 23 GPB-opleidingen – en nog meer vestigingsplaatsen. Het resultaat is een zeer lage drempel voor kandidaat-leraren. Iedereen kan op haalbare afstand een opleiding volgen. Dat is een pluspunt dat best behouden blijft.

Toch stelt zich de vraag of de opleidingsinstituten geen minimaal aantal studenten moeten tellen om kwaliteit te garanderen, onder meer voor de clustering van de vakdidactiek. De grote versnippering bemoeilijkt differentiatie naar vooropleiding. Kandidaat-leraren met een diploma van het hoger onderwijs vragen een andere opleiding dan wie stopte na het secundair onderwijs en daarna nuttige praktijkervaring opdeed.

Het netoverstijgend GPB-overlegplatform is het geschikte kanaal om aan kwaliteitsverbetering te werken met duidelijkere standaarden voor de organisatie van vakdidactiek. Samenwerking is daarvoor de aangewezen weg.

2.4 Taal- en ICT-vaardigheid

Meer dan de helft van de directeurs van TSO/BSO-scholen stelt dat de GPB-opleiding meer aandacht moet schenken aan de taalvaardigheid van de kandidaat-leraren. Die vraag komt in de eerste plaats van directeurs van nijverheidsscholen. Logisch. Wie een nijverheidstechnische vooropleiding volgde, komt tijdens zijn studie en in zijn werkomgeving vaak weinig in contact met de standaardtaal. Die kandidaten hebben een achterstand op leraren met een hogeschoolopleiding.

Daarom lijkt het een goede optie dat de GPB-opleidingen die vaardigheid meten met een taalproef. Wie daar niet voor slaagt, moet een module taalvaardigheid volgen.

Niet alleen taal is essentieel in het moderne onderwijs, ook kennis van ICT is dat. Een gelijkaardig systeem voor ICT-vaardigheid lijkt aangewezen: een test van de basisvaardigheden en een ICT-basismodule voor wie onvoldoende vaardigheden in de vingers heeft.

3 Voor de overheid

De overheid geeft de scholen steeds meer autonomie. Toch blijven er factoren waarvoor TSO/BSO-scholen en GPB-opleidingen afhankelijk blijven van de wetgever om vernieuwingen en bijsturingen door te voeren. We zetten even op een rijtje wat directeurs en onderzoekers van de minister van onderwijs verwachten om de onderwijskwaliteit nog te verhogen.

3.1 Soepele bekwaamheidsbewijzen

Een kwart van de directeurs poneert dat het systeem van bekwaamheidsbewijzen hen parten speelt bij de personeelsplanning - 16,5% noemt dit zelfs de belangrijkste beperking. Dat aandeel ligt het hoogste in nijverheidsscholen. En merkwaardig genoeg stelt het probleem zich in twee richtingen. Sommige leraren hebben bekwaamheden in de vingers die ze volgens het stelsel niet mogen onderwijzen. Andere hebben de wettelijke bevoegdheid om bepaalde vakken te onderwijzen, maar beschikken volgens een aantal directeurs in de realiteit niet over de nodige vaardigheden. Maar het stelsel van vaste benoeming en reffectatie verplicht een directeur soms om deze leraren die vakken toch te laten onderwijzen.

De directeurs pleiten dan ook voor nog meer **autonomie** in deze materie. Ze vragen de wetgever om het rigide systeem van vereiste en voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen te versoepelen. Ze vragen om regelgeving waarbij de directeur rekening mag houden met Elders Verworven Kwalificaties (EVK) en Competenties (EVC). Natuurlijk veronderstelt een versoepeling dat de scholengemeenschappen erover waken dat de collega's die instaan voor aanwerving, voldoende voorbereid zijn op verruimde autonomie op dit terrein.

Directeurs hebben ook weinig vertrouwen in de erkenning van **nuttige ervaring** in het bedrijfsleven als criterium voor de toekenning van bekwaamheidsbewijzen. Eerder dan op een verklaring van vroegere werkgevers, hoort die toekenning te stoelen op een technisch-theoretische test en een praktijkproef. Integratie van de erkenning van nuttige ervaring in een EVK/EVC-systeem lost heel wat problemen op.

Directeurs vragen meer autonomie rond bekwaamheidsbewijzen en erkenning van nuttige ervaring en EVK/EVC.

3.2 Tijdslimiet op inschrijvingen

Een goed personeelsbeleid stoelt op de belangrijke premisse dat directeurs tijdig zicht hebben op de leerlingenaantallen per studierichting en per leerjaar. Jongeren die in juni niet slagen, schrijven zich vaak heel laat in voor een studierichting in het technisch of beroepsonderwijs. Dat is een bekend probleem. Maar ook andere leerlingen stellen hun keuze vaak uit. Een verplichte inschrijvingsdatum voor leerlingen die in juni een attest halen en dus niet moeten wachten op de resultaten van herexamens, kan het probleem gedeeltelijk oplossen.

Het probleem van de juiste leerlingenaantallen kreeg een nieuwe dimensie als ongewild – en ongewenst – uitvloeisel van het decreet op de **Gelijke Onderwijskansen** (GOK). Dat heeft immers als neveneffect dat ouders hun kind vaak bij verschillende scholen op de inschrijvingslijst zetten. Als dan kort voor of op de startdag van het nieuwe schooljaar een aantal leerlingen niet opdaagt, stelt dit de directeurs voor onverwachte problemen.

3.3 Werkzekerheid voor zij-instromers

Scholen rekruteren heel wat zij-instromers als leraar TV/PV, vooral in het nijverheidsonderwijs. De directies hopen dat de overheid een aantal drempels uit de weg ruimt die de overstap van zij-instromers naar het onderwijs belemmeren. Daarbij gaat het vooral om werkzekerheid en de erkenning van anciënniteit.

Het **gebrek aan werkzekerheid** in het onderwijs vormt een reuzengrote hinderpaal voor zij-instromers. De meesten hebben nu een contract voor onbepaalde duur. Als zij meteen een contract voor een jaar aangeboden krijgen, willen ze de overstap nog wel wagen. Maar tijdelijke vervangingen zijn onaantrekkelijk. Voor de scholen verslechterde de toestand begin dit schooljaar met het schrappen van de vervangingspool. Die bood zij-instromers immers een jaar werkzekerheid.

In die context pleiten directeurs er ook voor dat de overheid een rem zet op de vrijblijvendheid waarmee leraren gebruik maken van de bestaande verlofstelsels. Niet dat ze het recht op die verloven in vraag stellen. Ze vragen alleen dat de overheid ervoor zorgt dat de start- en einddata ervan de normale schoolwerking niet in het gedrang brengen.

Een tweede belangrijke drempel waarvoor directeurs al lang een oplossing vragen, is de **erkenning van anciënniteit**. De overheid moet het mogelijk maken dat de anciënniteit uit het bedrijfsleven volledig wordt meegenomen. Temeer omdat veel kandidaten met bedrijfservaring nu al aarzelend tegen de onderwijssalarissen aankijken.

TSO/BSO-scholen pleiten ook voor een verdere **gelijkschakeling** van het **aantal uren** dat leraren praktijkvakken moeten presteren. Dat ligt immers hoger dan dat van leraren algemene en technische vakken – en dan nog vaak tegen een lager loon. Er is bovendien het psychologische effect: het groter aantal te presteren uren creëert in het team een gevoel dat praktijkvakken minderwaardig zijn tegenover algemene en technische vakken. Een gelijkenschakeling is dus in alle opzichten een goede zaak.

3.4 Toekomstperspectief na SO

De onderzoekers stellen vast dat directeurs een uitgesproken voorkeur hebben voor kandidaat-leraren met een opleiding hoger onderwijs. De doorgedreven vakkenintegratie en bredere inzetbaarheid spelen daarin een grote rol. Een aantal directeurs voorspelt dat er nog weinig toekomst is voor kandidaten die alleen hun secundair onderwijs voltooiden. In dit geval is het een taak voor de overheid om deze evolutie duidelijk te **communiceren** en te voorkomen dat studenten zich zonder reëel toekomstperspectief inschrijven voor een GPB-opleiding.

Ook voor de gediplomeerden van het technisch regentaat wijzigt de situatie. Op dit ogenblik evolueren we meer en meer naar een situatie waarin technische regenten hoofdzakelijk in de eerste en eventueel nog in de tweede graad worden aangesteld. Maar in de derde graad vormen zij de grote uitzondering. Immers, waar praktijkervaring van belang is, verkiezen de directeurs GPB-kandidaten met ervaring – en liefst met een diploma hoger onderwijs.

Deel 2

Bouwstenen van een efficiënt beleid voor rekrutering en selectie

Aandachtspunten uit onderzoek en ervaring

1 Aanwervingsprocedure

Een nieuw personeelslid aanwerven is geen momentopname, maar een proces in vijf grote stappen: personeelsplanning, rekrutering, selectie, aanvangsbegeleiding en retentiebeleid.

In dit hoofdstuk onderzoeken we wat een directeur uit onderzoek en uit de ervaring van anderen kan leren om dit proces efficiënter te sturen.

In het derde deel brengen we verslag uit over de technieken die de directeurs uit het onderzoek effectief gebruiken.

1.1 Personeelsplanning

Tegen het einde van het schooljaar hoort een directeur te weten hoeveel leraren de school verlaten en welke kwalificaties ze hebben. De ervaring leert dat sommige scholen die planning eind april al rond hebben, terwijl andere pas vlak voor de start van het nieuwe schooljaar op zoek gaan naar nieuwe personeelsleden. Als er zich een lerarentekort voordoet zoals de voorbije jaren, is het nochtans van groot belang dat de school tijdig op zoek gaat naar geschikte kandidaten, zeker in knelpuntregio's en voor knelpuntvakken.

Welke factoren hebben een invloed op de personeelsplanning?

- De **voorrangsregeling** binnen de scholengemeenschap en/of inrichtende macht kent rechten toe aan personeelsleden bij een tijdelijke aanstelling (TADD).
- De **reffectatie**- en wedertewerkstellingswetgeving verplicht directeurs om leraren die hun opdracht verliezen, bij voorrang een andere functie te geven. Deze factor is beter beheersbaar nu de reffectatieplicht werd beperkt tot de scholengemeenschap. Vooral nijverheidsscholen die meestal alleen of met twee zijn in een scholengemeenschap, kunnen de gevolgen nu zeer efficiënt en tijdig inschatten.
- De vaak erg late **inschrijving** van leerlingen in TSO en BSO kan grote personeelsverschuivingen veroorzaken. Want bij praktijkvakken gaat het meestal om kleine groepen met veel lestijden: kleine verschuivingen hebben dan soms grote gevolgen.

Planning is totaal onmogelijk voor vervangingen wegens ziekte, ongeval of bepaalde verlofstelsels (bv. palliatieve zorgen). Dan is het belangrijk dat een directeur kan terugvallen op een lerarenreserve. Geen eenvoudige opdracht omdat het aantal tijdelijke vervangingen stijgt doorheen het schooljaar, met pieken in de maand mei. Het potentieel aan vervangers slinkt omgekeerd evenredig, ook omdat sommige kandidaten die in het begin van het schooljaar naast een opdracht grepen, ondertussen een job vonden buiten het onderwijs.

1.2 Werving van kandidaten

De wervingsprocedure verschilt volgens het onderwijsnet. In het gesubsidieerd onderwijs is dit het voorrecht van de inrichtende macht. Vooral in het vrij onderwijs delegeert ze die taak meestal aan de directeur. In het gemeenschapsonderwijs gebeurt de aanwerving

op het niveau van de scholengroep met een reserve van kandidaten die zich voor 15 juni moeten aanmelden.

De **informele kanalen** (spontane sollicitatie en het persoonlijke netwerk van de school) blijken de doeltreffendste te zijn. Een onderzoek uit 2001 toont aan dat driekwart van de leraren langs deze weg aan de slag geraakt: een derde wordt rechtstreeks door de directeur aangesproken, 30% krijgt een opdracht als reactie op een spontane sollicitatie en nog eens 15 % omdat ze stage liepen in de school. Bij de formele kanalen scoort alleen de vervangingspool hoog en die is sinds het begin van het schooljaar 2005-2006 afgeschaft.

Als de **economische conjunctuur** verzwakt, stijgt het aantal kandidaat-leraren - en omgekeerd. Een school ziet dan snel het stapeltje spontane sollicitaties slinken. Als het bovendien gaat om knelpuntberoepen, wordt de directeur verplicht om andere wervingskanalen aan te boren. Dan blijkt hoe zinvol het is om van meet af aan meerdere wervingskanalen in te schakelen: contacten met opleidingsinstituten voor leraren, bedrijven, VDAB ...

1.3 De juiste kandidaat selecteren

De selectie van kandidaten is in het onderwijs vaak een eenmanszaak. De directeur nodigt een kandidaat uit voor een interview en beslist op basis van het voorgelegde bekwaamheidsbewijs en het gesprek. Zeker voor de selectie van leraren voor algemene vakken is dit de algemene regel.

Voor leraren TV/PV beschikt de directeur dikwijls niet over de nodige technische bagage om de beste kandidaat te selecteren. Daarom schakelt hij vaak zijn **technische adviseurs** in (TAC of TA). Daar is trouwens nog een andere goede reden voor: de adviseur moet vaak zeer nauw samenwerken met de praktijkleraar. Het helpt als hij inspraak heeft bij de selectie. Scholen die een uitgebreide selectiecommissie samenstellen (met graadcoördinatoren, externen met ervaring in selectieprocedures ...) vormen de grote uitzondering.

Vanaf het schooljaar 2004-2005 zijn scholen verplicht voor elke opdracht met een **functiebeschrijving** te werken. Dit kan een aanloop worden naar het vastleggen van competentieprofielen: een nauwkeurige omschrijving van de kennis, vaardigheden en gedragskenmerken die de leraar voor zijn functie nodig heeft. Het onderwijs staat op dat vlak aan het begin van een evolutie, want vóór 2004 was een jobomschrijving de grote uitzondering.

1.4 Aanvangsbegeleiding

De algemene regel? Een nieuwe leraar is meestal aangewezen op de goede wil van collega's: er is weinig geformaliseerde opvang. De toekomst belooft hier verandering omdat de Vlaamse regering in haar regeerakkoord van 2004 expliciet een 'concrete vorm en invulling' belooft van de begeleiding van beginnende leraren. Minister Frank Vandenbroucke bevestigt dat voornemen in zijn beleidsverklaring: aanvangsbegeleiding vormt samen met stage en ingroeibanen een pijler van het professionaliseringsproces. De verantwoordelijkheid legt hij bij de school waar een mentor de starters ondersteunt.

Het arbeidsmarktonderzoek van het departement Onderwijs (2004) stelt vast dat 30% van de leraren binnen de eerste vijf jaar uit het secundair onderwijs stapt – een cijfer dat over drie meetpunten constant bleef. Dat aanvangsbegeleiding zeer belangrijk is, staat dus buiten kijf.

Efficiënte aanvangsbegeleiding omvat drie grote luiken:

- **Socialisatie:** de nieuwe leraar leert de organisatie, zijn job en collega's kennen en zoekt zich een plaats in deze wereld.

- **Competenties:** het decreet van 19 december 1998 beschrijft de kennis, vaardigheden en attitudes van de beginnende leraar. Hierbij moeten we wel vermelden dat de lerarenopleidingen (hoger onderwijs en GPB) het onmogelijk achten dat afgestudeerden alle basiscompetenties beheersen tegen het einde van hun studies. Zij beschikken wel over 'startcompetenties'. In de school zelf moeten ze die verder uitbouwen tot een volwaardige set vaardigheden.
- Onderdompeling in de **schoolcultuur:** het opvoedingsproject, differentiatie, sanctiebeleid ...

1.5 Zorg ervoor dat leraren blijven

Wie u hebt, moet u houden. Dat is gemakkelijker als de school meteen de juiste mensen aanwerft. Het is dus belangrijk dat een school bij een krappe arbeidsmarkt zorgvuldig blijft selecteren en niet om het even wie aanwerft 'om toch maar iemand te hebben'.

Het is een misvatting dat medewerkers een organisatie in de eerste plaats verlaten om financiële redenen. Wat zijn dan wel de belangrijkste redenen om te blijven functioneren? Verschillende studies sommen de belangrijkste factoren op:

- voldoende uitdaging in het werk;
- persoonlijke groei;
- een goede relatie met de collega's;
- carrièremogelijkheden;
- het loon;
- zinvol werk.

Op loon en carrièremogelijkheden heeft de individuele school geen greep. Wel kan ze werk maken van een rijke en zinvolle invulling van de andere factoren.

2 ***Resource dependence theory* en onderlinge afhankelijkheid**

Een organisatie is nooit zelfbedruipend: ze heeft middelen (resources) nodig om te functioneren en te overleven. Wilt u een organisatie echt begrijpen in haar functioneren? Verwerf dan inzicht in haar *omgeving*. De middelen van een school zijn: leerlingen, leraren, werkingsmiddelen, leidinggevend personeel, ...

De *resource dependence theory* beklemtoont dat het belangrijk is dat een organisatie ernaar streeft om haar afhankelijkheid van de omgeving te verminderen. Voor een school is dit niet gemakkelijk, want zij vormt een open systeem: de school ondersteunt haar omgeving en omgekeerd. Beide zijn zeer sterk van elkaar afhankelijk.

2.1 **Onderlinge afhankelijkheid**

Leraren zijn afhankelijk van de school. De school is op haar beurt afhankelijk van de leerlingen en hun ouders. Want als ouders geen leerlingen inschrijven, zijn er geen lestijden. De school moet voldoende leerlingen aantrekken om haar aantal leraren te handhaven. Dat vraagt goede onderwijskwaliteit, prima uitstraling en positieve communicatie.

Daarbij komt dat scholen elkaars concurrenten zijn bij het aanwerven van leraren. Als er in een stad twee nijverheidsscholen zijn die een leraar lastechnieken nodig hebben, wissen ze in dezelfde vijver. Dat is een vorm van 'competitieve relatie'.

Er zijn ook 'symbiotische relaties': TSO/BSO-scholen hebben leraren met nuttige praktijkervaring nodig voor de PV/TV-vakken. Daarvoor zijn ze sterk afhankelijk van het werk van de GPB-opleiding. De twee organisaties staan in een symbiotische relatie tot elkaar, want ze gebruiken verschillende hulpmiddelen en zijn dus geen concurrenten.

Drie factoren bepalen hoe afhankelijk een organisatie is van de omgeving:

- Hoe belangrijk zijn de middelen voor de organisatie? Voor een school zijn leraren van cruciaal belang: ze vormen de belangrijkste 'productiefactor', want zonder leraren is er geen onderwijs. Dat maakt de school kwetsbaar, want ze is afhankelijk van de instroom van leraren. Een tekort op de arbeidsmarkt heeft een directe impact op haar functioneren.
- Zijn de middelen beschikbaar? De inspanningen die een school moet leveren bij de aanwerving zijn afhankelijk van tekorten of overschotten op de arbeidsmarkt.
- Zijn er alternatieven? Een school kan – bij een tekort – leraren aanwerven met een niet vereist of voldoende geacht bekwaamheidsbewijs. Maar voor TV/PV zijn die mogelijkheden soms erg beperkt: iemand zonder laservaring kun je niet aanstellen als leraar lastechniek ... Ook alternatieven zoals grotere groepen of meer zelfstudie zijn niet vanzelfsprekend voor deze vakken. Vaak blijft er alleen de uitweg van overuren door collega's.

2.2 **Verminder de afhankelijkheid**

Meestal dichten de personeelsleden aan de leiding van de organisatie meer macht toe dan die in feite heeft. Een directeur werkt binnen de beperkingen die de omgeving hem oplegt. Concreet voor het aanwervingsbeleid van leraren TV/PV: de economische conjunctuur, het aantal studenten in de lerarenopleiding, het personeelsstatuut (met bekwaamheidsbewijzen), de arbeidsvoorwaarden, de denataliteit ... Hij kan acties

ondernemen om zijn afhankelijkheid van die factoren te beperken, maar hij kan ze niet veranderen of omzeilen. Omdat de overheid een belangrijke externe factor is voor het schoolbeleid, kan zij wél een aantal externe factoren aanpassen in functie van een efficiënt en aan de tijd aangepast beleid.

2.2.1 Aanpassing *aan* de omgeving

Scholen kunnen stappen zetten om de beperkte beleidsruimte waarover ze beschikken, te verruimen. Zo kan een directeur die weet dat een gespecialiseerd leraar TV/PV binnen twee jaar met pensioen gaat, vooraf werknemers in bedrijven of organisaties polsen of ze geen zin hebben in een overstap. Want hij weet dat niemand dat soort beslissing op korte termijn neemt. De directeur past zich dus *aan* de realiteit van de omgevingsfactoren aan.

Directeurs die vacatures voor knelpuntberoepen moeten invullen, kunnen een aantal **strategieën** toepassen waarbij ze zich aan de omgeving aanpassen:

- Collega's vragen om tijdelijk **overuren** te presteren bij korte vervangingen. Onderwijs kijkt hier aan tegen een contradictie: de regeling rond overuren werd met het decreet van 8 juni 2000 versoepeld, maar het arbeidsmarktrapport stelt vast dat het aantal gepresteerde overuren daalt.
- Inspanningen leveren om **leraren** die al op school zijn, te **behouden** (zie ook: Deel 2, 1.5).
- **Meer wervingskanalen** inschakelen, onder meer via goede contacten met:
 - *bedrijven* in de regio: een werfreserve aanleggen van werknemers die interesse tonen voor een functie in het onderwijs (want veel mensen zijn niet op zoek naar een nieuwe job, maar gaan wel nadenken als ze een aanbod krijgen);
 - *lerarenopleidingen* in de regio: om zo jonge leraren met talent aan te trekken.
- Als geen van de kandidaten die zich aanmeldt, aan de initiële kwaliteitseisen voldoet, kan een directeur in beperkte mate de **selectievoorwaarden** bijsturen, op het vlak van kwalificatie (bekwaamheidsbewijs), ervaring, motivatie, levensbeschouwing ...
- Het **imago** van de school verbeteren zodat de school nog aantrekkelijker wordt voor leraren.

2.2.2 Aanpassing *van* de omgeving

De eerste optie die zich hier aandient, is samenwerken met andere organisaties. Het vehikel bij uitstek daarvoor is de scholengemeenschap. Die heeft een expliciete bevoegdheid rond personeelsbeleid: aanwerving, functioneringsgesprekken, evaluatie ... De samenwerkingsmogelijkheden bij de aanwerving van leraren TV/PV zijn natuurlijk heel gering als er slechts één TSO/BSO-school is met een bepaald type studierichtingen.

De meeste mogelijkheden voor de aanpassing van de omgeving aan nieuwe situaties liggen bij de overheid. Een goed voorbeeld van investering in arbeidsmarktcommunicatie is de herhaalde **campagne** 'Word leerkracht'. Andere mogelijke overheidsmaatregelen zijn: loonsverhoging, doorbreken van de vlakke loopbaan, meer en sneller werkzekerheid voor jongeren.

Overzicht van initiatieven waarmee een school zich kan aanpassen bij lerarentekort

	Korte termijn – reactief	Lange termijn – proactief
Intern	• Minder strenge selectiecriteria (aan) • Overuren laten presteren (aan)	• Arbeidsvoorwaarden verbeteren (van) • Strategisch retentiebeleid (aan)
Extern	• Meerdere wervingskanalen (aan)	• Contact met lerarenopleidingen (aan) • Contact met bedrijven (aan) • Arbeidsmarktcommunicatie (van) • Toelatingsvoorwaarden verbeteren (van)

(aan) = aanpassing van de organisatie aan de omgeving
 (van) = aanpassing van de omgeving aan de organisatie

3 Professionalisering: geboren of maakbare leraar?

“Leerkrachten moeten opnieuw vertrouwen krijgen, moeten op hun eigen, creatieve manier de onderwijsdoelstellingen kunnen realiseren. Een eerste voorwaarde daartoe is dat leerkrachten in hun dagelijks werk de ruimte krijgen voor eigen invulling. Dit wil zeggen: meer autonomie en minder richtlijnen die hen die vrijheid ontnemen.”

Minister Frank Vandenbroucke in:

*Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen.
Beleidsnota van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming, 2004.*

Word je als leraar geboren of is het een vak dat je aanleert? Die vraag staat centraal in veel onderzoeken en discussies rond de professionalisering van de leraar. Elke directeur stelt zich die vraag regelmatig. Soms ziet hij aan een kandidaat meteen dat hij ‘het’ heeft. Maar vaak weet hij het niet. En sommige kandidaten die hij met twijfel in het hart aanwerft, ziet hij uitgroeien tot prachtige leden van zijn schoolteam. Dan stelt hij zich de vraag: wat kan *ik* doen om die kandidaat optimale kansen te geven om uit te groeien tot een goede leraar voor mijn school?

3.1 Drie visies

In het begin van de 20ste eeuw zochten wetenschappers naar persoonlijkheidskenmerken die het verschil maken tussen goede en minder goede leraren: intelligentie, motivatie, culturele interesse, sociale ingesteldheid, zin voor initiatief ... Ze zochten de ‘**geboren leraar**’: ze schonken relatief weinig aandacht aan zijn opleiding, maar veel aan de selectie. Tot op vandaag heeft die stroming invloed op het selectiegedrag van een aantal directeurs. Lidmaatschap van een jeugdvereniging geldt bij velen nog steeds als een pluspunt dat de sociale ingesteldheid bewijst. Hoewel lidmaatschap van een vereniging net zo goed een teken kan zijn van extreme geldingsdrang.

Later stapte men over naar de visie van de ‘**maakbaarheid** van de goede leraar’. Er werd gezocht naar onderwijsgedrag dat effect ressorteert. Als je dat definieert, kan een kandidaat het gewoon *leren*. Het was de succesperiode van ‘microteaching’-activiteiten.

In de jaren zeventig verschoof de aandacht naar de invloed van de klasomgeving (maar ook de volledige schoolomgeving) en regende het boeken en nascholingen over **klasmanagement**. Uit die periode dateren klassenraden, vakwerkgroepen en structuren die een stimulerende omgeving helpen creëren.

De huidige benadering beoogt een integratie van de drie visies. Die synthese wordt verder in dit hoofdstuk uitgediept.

3.2 In vraag gesteld

Een aantal auteurs stelt dat het lerarenberoep in de loop der jaren ‘**gedeprofessionaliseerd**’ werd. De reden? Leraren zouden niet langer zelf hun expertise opbouwen, maar gewoon toepassen wat ze in hun opleiding en nascholing kopieerden. Aan de basis ligt de visie dat je een goede leraar kunt ‘maken’. Creativiteit en autonomie zijn daarvoor niet nodig: docenten, nascholers, pedagogische begeleiders vertellen wel *wat* hij *hoe* moet doen. Hoe uit zich dat? School en onderwijskoepels leggen strakke kaders op en de overheid werkt een uitgebreide regelgeving uit.

De **democratisering** van het hoger onderwijs leidt dan weer naar vragen over het niveau van de lerarenopleiding. Die is immers toegankelijk voor veel meer mensen dan vroeger. Steevast wijst men dan op de hoge instroom in de lerarenopleiding van leerlingen uit TSO en BSO. Die zouden het niveau omlaag halen. Bovendien bleek dat voor veel studenten de lerarenopleiding secundair onderwijs groep 1 een tweede keuze is.

Daarbovenop komt de veranderende **tijdsgeest**. De school claimt niet langer het monopolie van de kennisoverdracht. Media, pc, internet, hoger opgeleide ouders ... ze haalden de leraar van zijn voetstuk. In de huidige maatschappelijke context aarzelen ouders niet om leraren ter verantwoording te roepen over hun pedagogische aanpak. En dat terwijl veel leraren al de druk voelen van de steeds groeiende verantwoordingsplicht tegenover het beleid: school (directie), onderwijskoepel (pedagogische begeleiders), en overheid (inspectiedoorlichting).

3.3 Versterkte professionaliteit

Taakdifferentiatie in het onderwijs helpt de 'vlakke loopbaan' doorbreken. Vroeger was er de leraar, de directeur – en soms een studieprefect. Nu zijn er tal van functies: GOK-leraar, ICT-coördinator, graadcoördinator, leerlingenbegeleider, mentor van jonge leraren, en daarnaast kunnen directeurs voor allerlei opdrachten BPT-uren toewijzen.

De **loonstudie** van HayGroup (2001) wijst uit dat de kernfuncties in het onderwijs een marktconforme verloning krijgen, met uitzondering van de directiefuncties die beneden het marktgemiddelde voor managementfuncties worden vergoed. Natuurlijk op voorwaarde dat het totale loonpakket in aanmerking komt, dus inclusief de zekerheid van de vaste benoeming, de vakanties en het pensioen. Al blijft er een grote handicap voor zij-instromers die in het beste geval hun anciënniteit gedeeltelijk erkend zien en bij een overstap opnieuw kiezen voor een langere periode met een onzeker tijdelijk statuut.

Resultaten van onderzoek naar de **maatschappelijke waardering** steken de onderwijswereld een hart onder de riem. De tevredenheid over de leraren is groot, met pieken voor basis-, technisch en beroepsonderwijs.

Ook de invoering van **functiebeschrijvingen** (vanaf 2004-2005) kadert in een versterkte professionalisering. Met dit instrument weet het personeelslid duidelijk wat de directie van hem verwacht. Vanaf het schooljaar 2006-2007 wil de regering de evaluatie van leraren expliciet opnemen in de rechtspositieregeling zodat deze ook verplicht wordt in het gesubsidieerd onderwijs. Sommige onderzoekers stellen zich wel de vraag of deze nieuwe maatregelen de vernieuwingskansen niet zullen blokkeren omdat leraren ernaar streven om te beantwoorden aan opgelegde standaarden.

3.4 Professionele ontwikkeling

Leraren worden voortdurend geconfronteerd met nieuwe ontwikkelingen. Ze moeten dus klaar staan om mee te evolueren. Dat vraagt een engagement om zich te blijven ontwikkelen in een reflectieve, onderzoekende houding. In die visie ligt de verantwoordelijkheid voor de professionele groei bij de leraar zelf. Dat vraagt **reflectie**: het voortdurend kritisch bevragen en toetsen van zijn denken en handelen.

De leraar is dus niet langer de deskundige die leerstof overdraagt op de leerling. Neen, hij herinterpreteert en ontwikkelt de kennisinhouden en doet er zijn eigen ding mee. De leraar als uitvinder, in plaats van uitvoerder.

Vanuit de visie op professionele ontwikkeling speelt **nascholing** een centrale rol. Maar dan moet die wel vraaggestuurd zijn zodat ze aansluit op de reële noden. Dat vraagt dat ook directieteam hun uitvoerende rol verlaten om in samenspraak met hun team te

bepalen welke nascholing belangrijk is als ondersteuning om het opvoedings- en onderwijsproject van de school succesvol te realiseren.

3.5 Basiscompetenties

De opdracht van de leraar is complexer: hij heeft nieuwe vaardigheden nodig. De overheid legde die vast in de basiscompetenties die een beginnend leraar onder de knie moet hebben. Die zijn gegroepeerd in tien functionele gehelen (Besluit Vlaamse regering van 19 december 1998). Ze definiëren de leraar als:

- begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen
- opvoeder
- inhoudelijk expert
- organisator
- onderzoeker en vernieuwer
- partner van ouders
- lid van een schoolteam
- partner van externen
- lid van de onderwijsgemeenschap
- cultuurparticipatant.

In juni 2004 stelde de Vlaamse regering voor dit pakket aan te vullen met 4 vaardigheden: ICT, participatie, taalvaardigheid en gelijke kansen. In laatste instantie werd het ontwerpbesluit niet weerhouden omdat de nieuwe regering verkiest deze aanpassing mee te nemen in de discussies over de herziening van het decreet over de lerarenopleiding.

Een hele boterham! De maatschappij stelt **hoge verwachtingen** aan de leraar. En aan de lerarenopleiding. Want die wordt geacht aspirant-leraren al die competenties bij te brengen - hoewel onderzoek leert dat de opleidingsinstituten de basiscompetenties eerder als ontwikkelingsmodellen hanteren dan als eindtermen. Alleen de eerste vier competenties vindt men haalbaar voor de basisopleiding, de rest moet de leraar zich op de werkvloer eigen maken.

3.6 GPB-opleiding en technisch regentaat

De GPB-opleiding (vroeger D-diploma) ontstond als een alternatieve lerarenopleiding voor ervaren technici (meestal met een diploma secundair onderwijs) die met hun nuttige ervaring overstapten naar een functie van praktijkleraar. Later kreeg de opleiding een ruimere invulling: eerst voor afgestudeerden met een diploma van het hoger onderwijs van het korte type (boekhouders, secretaresses, verplegers ...), later zelfs voor universitaire die geen aggregaatsopleiding hadden gevolgd.

Er zijn ook **technische regentaten** die leraren opleiden voor TV/PV. Al van bij de start was er, vooral in de nijverheidsscholen, een grote weerstand tegen de technische regenten omwille van hun gebrek aan praktijkervaring op de werkvloer van het bedrijf. Men vreesde een nadelig effect op de vakbekwaamheid van de leerlingen. Deze weerstand bestaat nog altijd bij veel directeurs. Zij stellen de regenten vooral aan in de eerste graad, soms ook in de tweede, maar slechts uitzonderlijk in de derde. Dat is een van de redenen waarom de Vlaamse regering een hervorming van de technische regentaten voorstaat.

De GPB-opleiding staat de laatste jaren voor een grotere uitdaging dan vroeger omdat ze nu in feite 4 soorten studenten aantrekt: zonder diploma secundair onderwijs, met diploma secundair onderwijs, met diploma hoger onderwijs van het korte type en met academisch diploma. Het grote succes blijkt uit het feit dat het aantal lesuren-cursist van 2000-2001 tot 2003-2004 omzeggens verdubbelde (stijging met 88%). Het aantal studenten steeg met 71%.

Daarom wordt het steeds belangrijker dat deze vorm van hoger onderwijs voor sociale promotie **competentiegericht** werkt en eerder verworven kwalificaties en competenties (EVK/EVC) erkent. Ze heeft er met de modulaire formules alle troeven voor. Een evaluatie toont aan dat de studenten zeer gemotiveerd zijn, een bewuste keuze maken en een goed beeld hebben van het lerarenberoep.

Deel 3

Zorgen en verwachtingen van TSO/BSO-scholen en GPB-opleiding

Opzet en resultaten van het onderzoek

1 Onderzoeksopzet en methodologie

1.1 Antwoord op drie vragen

De onderzoekers wilden een antwoord op drie vragen:

- 1 Hoe verlopen aanwervingsbeleid, rekrutering, selectie en aanvangsbegeleiding voor leraren TV/PV?
- 2 Wat verwachten scholen van leraren TV/PV?
- 3 Bereidt de GPB-opleiding leraren TV/PV adequaat voor zodat ze de verwachtingen van de scholen inlossen?

De onderzoekers maakten een inventaris van variabelen die een rol kunnen spelen bij de inkleuring van de antwoorden en die van belang zijn bij de interpretatie. 'Onafhankelijke' variabelen zijn kenmerken van een persoon of een groep (b.v. leeftijd van de directeur, schoolgrootte, aantal studiedomeinen in een school) die invloed uitoefenen op wat een directeur of school doet. Ze helpen dus verklaren wat er gebeurt. De 'afhankelijke' variabelen zijn dan de elementen waarbij uitleg nodig is om goed te begrijpen wat er gebeurt."

Onafhankelijke variabelen

Structurele kenmerken van de school:

- Onderwijsnet
- Schoolgrootte
- GOK-ondersteuning
- (Clusters van) studiegebieden

Kenmerken van de omgeving:

- Contacten met bedrijven
- Economische conjunctuur
- Contacten met de lerarenopleiding
- Rol van de scholengemeenschap

Moment van de vacature:

- Begin schooljaar of tijdens het jaar

Pedagogische visie van de school:

- Leerling- of vakgericht

Perceptie van de regelgeving:

- Ervaren autonomie

Afhankelijke variabelen

Aanwervingsbeleid:

- Personeelsplanning
- Rekrutering
- Selectie
- Aanvangsbegeleiding
- Retentiebeleid
- Lerarentekort

Verwachtingen t.a.v. leerkrachten PV/TV:

- Begeleider van leerprocessen
- Opvoeder
- Inhoudelijk expert
- Organisator
- Taalvaardigheid

Voor de afhankelijke variabelen werd het verband onderzocht met de clusters van studiegebieden, het onderwijsnet, de schoolgrootte en de ervaren autonomie. Voor andere aspecten werden alleen inhoudelijk relevante verbanden onderzocht omdat het praktisch niet haalbaar is om alle mogelijke verbanden te analyseren. Bovendien is dat ook weinig tot niet relevant.

1.2 Schriftelijke bevraging

De doelstelling was: zoveel mogelijk TSO/BSO-scholen bij het onderzoek betrekken. In 2003-2004 organiseerden 505 Vlaamse scholen TSO en/of BSO. Het technisch en beroepsonderwijs telt 26 studiegebieden. Om relevant te zijn in een onderzoek moeten er voldoende scholen een studiegebied aanbieden en moet elk studiegebied voldoende leerlingen aantrekken. Daarom reduceerden de onderzoekers hun focus tot studiegebieden die een voldoende groot aantal leerlingen aantrekken (meer dan 3000) en die zowel bestaan in TSO- als in BSO-vorm. Op die regel werd één uitzondering gemaakt: toerisme dat alleen op TSO-niveau bestaat.

Die keuzes herleidden het onderzoeksterrein tot 10 studiegebieden:

Studiegebied	Aantal leerlingen
Mechanica-elektriciteit	33.310
Hout	7.598
Bouw	4.264
Land- en tuinbouw	3.996
Auto	3.672
Handel	41.229
Toerisme (alleen TSO)	3.300
Personenzorg	35.997
Lichaamsverzorging	6.395
Voeding	7.027

472 scholen bieden minstens één van de geselecteerde studiegebieden aan voor meer dan 20 leerlingen. De onderzoekers selecteerden per school één studiegebied en vroegen de directeurs om de vragen vanuit die invalshoek te beantwoorden.

Per studiegebied werden de scholen op basis van het leerlingenaantal ingedeeld in klein, middelgroot en groot. Ook het onderwijsnet speelt een rol omdat het aanwervingsbeleid er verschilt. In het gemeenschapsonderwijs gebeurt de aanwerving in eerste instantie via de scholengroepen, in het vrij gesubsidieerd onderwijs selecteert de schooldirecteur, terwijl in het officieel gesubsidieerd onderwijs nu eens de school, dan weer gemeente, stad of provincie beslist over de aanwerving van nieuwe leraren.

Respons

Elke school werd tot drie keer aangeschreven. Alle scholen kregen een eerste brief met vragenlijst. Wie na twee weken niet reageerde, kreeg een herinneringsbrief. Wie drie weken na de herinnering nog geen vragenlijst instuurde, kreeg een derde uitnodiging samen met een nieuwe kopie van de vragenlijst.

Scholen die de vragenlijst niet invulden, geven vooral overbevraging op als reden. Het studiegebied handel wordt vaak aangeboden door scholen die ook ASO aanbieden (56%) en meer dan een derde daarvan heeft meer leerlingen in ASO. Daar geven vaak dezelfde leraren les in ASO en TSO/BSO en die scholen ervaren leraren TV/PV heel vaak niet als een aparte groep. Om die reden reageerde een aantal handelsscholen niet.

326 scholen op 472 (69%) stuurden de vragenlijst ingevuld terug. Voor elk studiegebied reageerde minstens 60% van de scholen.

1.3 Focusgroepen

Een focusgroep is een discussiegroep waar een moderator de discussie leidt terwijl een groepje mensen van gedachten wisselt over het onderwerp. Dat gebeurde ook in dit onderzoek omdat de interpretatie van de resultaten door directeurs van de TSO/BSO-scholen en door docenten en studenten van GPB-opleiding relevante bijkomende informatie levert.

In totaal waren er 12 focusgroepen: 4 met directeurs, 4 met GPB-studenten en 4 met GPB-docenten.

De focusgroepen met **directeurs** van TSO/BSO-scholen (3 per groep) hadden als doestelling om meer diepgang te geven aan de kwantitatieve data en om dieper in te gaan op wat zij van leraren TV/PV verwachten. Om een gerichte discussie te krijgen, beslisten de onderzoekers om per focusgroep directeurs uit eenzelfde studiegebied samen te brengen. De clusters nijverheid en verzorging komen uit de schriftelijke bevraging naar voren als die met de meeste aanwervingsproblemen. Per studiegebied organiseerden de onderzoekers er dan ook twee focusgroepen.

De **docenten** van de **GPB-opleiding** discussieerden over de aansluiting tussen GPB en TSO/BSO, over de motivatie van hun studenten en de belangrijkste competenties die kandidaat-leraren zich moeten eigen maken. Voor de 23 CVO's in Vlaanderen planden de onderzoekers 4 groepen van 3 docenten, in principe vakdidactici TV/PV en stagebegeleiders.

De **studenten** van de **GPB-opleiding** praatten over hun motivatie, hun ervaring met de aansluiting van de opleiding op TSO/BSO en de kwaliteiten die zij onmisbaar vinden voor een opdracht als leraar. Voor deze 4 groepen werden telkens 5 studenten uitgenodigd. In totaal namen 19 studenten deel, van wie 8 al in het onderwijs stonden als leraar TV/PV.

2 Personeel: planning, werving en selectie

2.1 Actief aanwervingsbeleid

Meer dan de helft van de scholen (55%) vindt dat ze een eigen beleid kan voeren, met een uitschieter voor het studiegebied handel (70%).

Bijna 72% van de directeurs stelt dat zij autonoom beslissen over de aanwerving van nieuwe leraren. Ze willen wel graag nog meer vrijheid op het vlak van reffectatie en bekwaamheidsbewijzen.

De helft van de scholen stelt uitdrukkelijk dat zij zelf willen beslissen welke leraren het meest geschikt zijn om een bepaald vak te onderwijzen zonder dat ze daarbij gebonden zijn door bekwaamheidsbewijzen.

Een enigszins paradoxale vaststelling: 46% van de directeurs vindt dat beginnende leraren te snel prioriteiten opbouwen, en een even groot percentage stelt tegelijk dat ze leraren TV/PV te weinig werkzekerheid kunnen bieden. De prioriteitenregeling heeft nochtans de bedoeling om de leraren meer rechtszekerheid te geven. Natuurlijk houdt ze een beperking van de autonomie van de directeur in omdat die minder mogelijkheden overhoudt om een leraar te ontslaan als hij niet voldoet aan de verwachtingen.

Procedure

Slechts 1 school op 5 heeft een vaste procedure voor aanwerving en selectie bij de start en tijdens het schooljaar. Welke scholen hebben procedures?

- Nijverheidsscholen hebben vaker een procedure voor aanwerving en selectie dan de andere studiegebieden.
- Grote scholen hebben vaker een vast stramien.
- Het officiële gesubsidieerd onderwijs heeft meer vaste procedures.

Twee scholen op drie hebben wel een vast stramien voor de introductie van nieuwe leraren (zie: 3. Aanvangsbegeleiding).

Economische context

Sluitingen en herstructureringen van bedrijven hebben een directe invloed op het aantal kandidaten voor vacatures. Dat verklaart 57% van de directeurs van nijverheidsscholen. Voor het geheel van de TSO/BSO-scholen is slechts 39% van de directeurs het eens met deze stelling. De studenten van de GPB-opleiding ervaren de slechte economische toestand als een verklaring voor de grote studenteninstroom.

Het zijn vooral nijverheidsrichtingen die directe concurrentie ondervinden bij hun aanwervingsbeleid: zij zoeken dezelfde vakspecialisten als de bedrijven. En in die strijd voelen ze zich aan het kortste eind trekken: 3 directeurs op 4 vinden dat ze niet kunnen concurreren met de arbeidsvoorwaarden die bedrijven bieden.

School en bedrijf werken samen

Leerlingenstages zijn de meest directe vorm van samenwerking tussen onderwijs en bedrijfswereld. 90% van de bevraagde studiegebieden organiseert stages. 20% van de scholen heeft daarnaast nog andere manieren om contact te houden met de bedrijfswereld. Nog eens 16% werkt informeel samen met bedrijven of organisaties.

Gemiddeld neemt een TSO/BSO-school deel aan 3 samenwerkingsinitiatieven met de bedrijfswereld. Er zijn evenwel grote verschillen. Toerisme (gemiddeld 2,28 samenwerkingsinitiatieven) en personenzorg (2,31) scoren het laagste. De

studiegebieden mechanica (4,23), bouw (4,41) en voeding (4,21) scoren het hoogste. Scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs zijn overduidelijk het actiefste op dit terrein, terwijl ook meer grote dan kleine scholen eraan deelnemen.

Hoe meer samenwerkingsinitiatieven een school ontwikkelt, hoe meer kansen er zijn om samen te werken met bedrijven bij het werven van bekwame praktijkleraren.

Contact met lerarenopleiding

De GPB-opleiding heeft traditioneel een hechtere band met nijverheidstechnische scholen dan met de studiegebieden handel en verzorging. Dat komt voor een deel omdat een aantal nijverheidsscholen zijn infrastructuur deelt met het onderwijs voor sociale promotie en/of dat hun vakspecialisten tegelijk actief zijn in de dagopleiding én in het avondonderwijs. 11,5% vermeldt dat de school helemaal geen contact heeft met de GPB-opleiding.

85% van de scholen geeft GPB-studenten de kans om stagelessen te geven in hun school (tegenover 94,6% voor regenten en 63% voor de academische lerarenopleiding).

Beperkte samenwerking in scholengemeenschap

Ongeveer alle scholen zitten in een scholengemeenschap waar bijna 60% meerdere scholen telt met dezelfde studierichtingen: vooral handel (75%) en verzorging (64%), minder voor de cluster nijverheid (39%).

Samenwerking is er vooral rond de afstemming van het studieaanbod, de reffectatie en de verankering van leraren uit de vervangingspool. Voor alle andere fasen van het aanwervingsbeleid speelt de scholengemeenschap geen belangrijke rol. De scholen opereren daar volledig autonoom, zeker voor selectie (90%) en werving (87%). 80% van de directeurs stelt vlakaf dat zij hun autonomie willen behouden. Uit interviews blijkt wel dat er op deze terreinen schoorvoetend aanzetten worden gegeven tot samenwerking.

Een directeur van een nijverheidsschool getuigt:
"Momenteel verplichten we elke kandidaat om een brief naar 15 scholen te sturen. Dat is wel een beetje gek. Die krijgt dan misschien 8 telefoons van directeurs die een job aanbieden. Wij denken erover om dat te centraliseren in een sollicitatiedatabank."

Wie doet wat?

De directeur is de spilfiguur. Toch zeker bij de eerste drie stappen: personeelsplanning, aanwerving en selectie. Als een school een technisch adviseur-coördinator (TAC) heeft, speelt die vaak een belangrijke rol in het aanwervingsbeleid: in meer dan de helft van de scholen heeft hij inspraak in personeelsplanning (57%), werving (55%) en selectie (60%). Dat is beduidend meer dan de adjunct-directeurs (respectievelijk 45 en 40%). De rol van de scholengemeenschap en inrichtende macht/scholengroep ligt rond 10% voor planning en werving en nog lager voor selectie (3% scholengemeenschap en 8% scholengroep of IM).

Graadcoördinatoren en leraren worden bijna nooit betrokken bij het beleid van planning en aanwerving, maar krijgen wel een duidelijke rol bij de introductie van nieuwe leraren. Een kwart van de directeurs laat die taak helemaal aan zijn medewerkers over. En dat zijn in ongeveer de helft van de scholen de directe collega's.

2.2 Personeelsplanning

2.2.1 Wie gaat weg?

Voor elk onderzocht studiegebied telde 41% van de scholen minstens één leraar TV/PV die op het einde van het schooljaar 2003-2004 uitstroomde. In bijna de helft van de gevallen gaat het om een natuurlijk verloop: leraren gaan met pensioen of TBS, worden arbeidsongeschikt of overlijden. Slechts 20% verlaat de school na ontslag wegens slecht functioneren. Leraren worden slechts uitzonderlijk gedwongen de school te verlaten omdat ze boventallig worden (2%).

Redenen van uitstroom leraren PV/TV

Reden	%
Pensionering, arbeidsongeschiktheid, overlijden ...	41,6
Vrijwillig ontslag, loopbaanonderbreking, verlofstelsels ...	29,4
Slecht functioneren (zowel vastbenoemden als tijdelijken)	20,7
Boventallig	2,3
Andere	5,9
Totaal	99,9

Dit heeft natuurlijk gevolgen voor het aanwervingsbeleid: 68% van de scholen uit het onderzoek had bij de start van het nieuwe schooljaar een vacature voor een leraar TV/PV.

Wel en wee van de planning

Meer dan 80% van de scholen maakt zijn personeelsplanning op vóór de grote vakantie en meer dan een vierde begint in april of zelfs vroeger. Het gaat dan om prognoses, want de definitieve versie komt er pas bij de start van het schooljaar. De directeur moet immers afwachten hoe de inschrijvingen verlopen. Slechts 18% van de scholen ondervindt geen enkel probleem bij zijn personeelsplanning.

Grote boosdoener: late inschrijvingen

Bijna de helft van de directeurs stipt de late inschrijving van leerlingen aan als de belangrijkste hinderpaal voor een efficiënte planning. Scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs hebben daar beduidend meer last van (65%) dan hun collega's uit het officieel gesubsidieerd (46%) en het gemeenschapsonderwijs (30%). De problemen zijn ook acuter voor grote scholen omdat daar meer ruimte is voor het verschuiven van klassen en leraren: het ene jaar twee klassen of praktijkgroepen in een studierichting, het volgende maar één (of drie).

In de focusgroepen bleek duidelijk dat heel wat directeurs zich gefrustreerd voelen door deze gang van zaken. Een eerste verklaring zien ze in de **late doorverwijzing** vanuit het algemeen secundair onderwijs. Soms krijgen leerlingen die daar niet slagen voor herexamens pas vlak voor de start van het schooljaar een B-attest. Erg laat om nog over te stappen naar een TSO/BSO-school.

Ook het **GOK-decreet** speelt een rol. Het heeft ongewenste nevenwerkingen: ouders schrijven zich heel vroeg in, vaak op meerdere scholen. Het resultaat? Een aantal leerlingen verschijnt op 1 september niet op het appel. Soms betekent dit dat een directeur zijn hele planning overhoop moet gooien omdat een groep- of klassplitsing wegvalt. De herschikking vormt echt een probleem als de directeur op dat ogenblik nog een nieuwe leraar moet zoeken.

Een directeur van een nijverheidsschool getuigt:
"Onze ervaring? Als je in september iemand moet aanwerven, kijk je gewoon naar de brieven die je binnenkreeg. Als dat vroeger is, nodig je een groep kandidaten uit en je maakt een selectie. Dan haal je betere mensen binnen omdat je er meer tijd kunt voor uittrekken. In september zit je onder druk van een afdeling, van een technisch adviseur. En de goede kandidaten zijn vaak al elders aan de slag."

Rigide bekwaamheidsbewijzen

Een kwart van de directeurs kampt met de bekwaamheidsbewijzen, vooral directeurs met nijverheidstechnische studierichtingen (32,5%). Die onvrede gaat twee richtingen uit.

De ene groep van directeurs vindt dat de bekwaamheidsbewijzen te ruim omschreven zijn. Dit geldt zeker voor de nijverheidssector waar steeds meer specialisaties zijn. Ook studenten GPB getuigen dat ze onvoldoende technische bagage hebben om een aantal vakken te geven waarvoor ze wel de bevoegdheid verwerven.

Andere directeurs pleiten dan weer voor meer vrijheid. En voor het opheffen van de verschillende uur- en loonregeling voor praktijkvakken. Zeker met de vakkenintegratie. Een directeur krijgt het aan de stok met zijn leraar met diploma burgerlijk ingenieur als die in het huidige systeem het praktijkdeel van een geïntegreerd vak moet geven. Want die leraar krijgt dan een lager loon en moet ook nog eens meer uren presteren.

Daarom pleiten directeurs voor een regelgeving voor bekwaamheidsbewijzen die hen meer **autonomie** geeft om opdrachten zinvol toe te kennen.

Reaffectatie en verloven

In de periode van 2002 tot 2005 moest slechts een kleine minderheid van de scholen (11% of 85 leraren in 40 scholen) plaats maken voor gereffecteerde leraren. Toch stelt ongeveer 30% dat reaffectaties een probleem vormen bij de personeelsplanning.

Over één punt is driekwart van de directeurs het eens: beperk de reaffectatie volledig tot de scholengemeenschap. Dat maakt een betere inschatting en planning mogelijk. Die wens willigde de regering al in: vanaf het schooljaar 2005-2006 is dit de realiteit.

Een kwart van de directeurs vermeldt ook de grote vrijheid die leraren hebben bij het opnemen van verlofstelsels als een rem op efficiënte personeelsplanning. Vooral het feit dat leraren zelfs de avond voor het verlof ingaat, nog op hun beslissing kunnen terugkomen, vinden directeurs onverantwoord.

2.3 Spontane sollicitatie scoort hoog

Scholen gebruiken gemiddeld 5,4 wervingskanalen (met een hogere score voor nijverheid en verzorging).

Absolute toppeer is de spontane sollicitatie: 95% bij het begin en 86% tijdens het schooljaar. Maakt een school daar geen gebruik van? Dan is het bijna zeker een school van het gemeenschapsonderwijs waar de directeur de kandidatenlijst van de scholengroep aanspreekt. Hoewel het opmerkelijk is dat 15% van de directeurs die lijsten niet gebruikt, waarschijnlijk omdat er voor de technische kwalificaties die zij nodig hebben, geen kandidaten op voorkomen.

Waarom geven directeurs de voorkeur aan spontane sollicitaties? Ze geven er een dubbele interpretatie aan. De kandidaat zegt ermee:

- "Ik wil op úw school aan de slag."
- "Ik wil lesgeven in technisch en beroepsonderwijs."

Vroegere ervaringen

Het tweede belangrijkste aanwervingskanaal van schooldirecteurs is een vroegere positieve ervaring met kandidaten. In de eerste plaats gaat het daarbij om leraren die als interimaris of vanuit de vervangingspool een tijdelijke vervanging met goed resultaat uitvoerden (66%). Maar het kunnen ook stagiairs zijn die een goede indruk nalieten (56%) of gewoon oud-leerlingen die nu een leraarsdiploma behaalden (60%).

Het is opmerkelijk dat deze rekruteringsbron meer wordt aangeboord door scholen van het vrij gesubsidieerd onderwijs dan door andere netten. Zij halen hier als groot voordeel aan dat ze de kandidaat al in actie gezien hebben zonder tegenindicaties.

VDAB als de nood hoog is

Ongeveer de helft van de directeurs hanteert VDAB als extra kanaal als ze bij het begin van het schooljaar een leraar TV/PV zoeken (met een piek van 64% in nijverheidsscholen). Is er een vervanger nodig tijdens het jaar? Dan neemt driekwart contact. Het is duidelijk dat directeurs pas contact leggen met VDAB als hun bevoorrechte wervingskanalen geen resultaat opleveren.

VDAB beheerde natuurlijk ook de vervangingspool. Maar voor directeurs bleven beide kanalen toch wel echt van elkaar gescheiden. De vervangingspool was voor 97% van de directeurs de aangewezen weg als ze een vervanger zochten tijdens het schooljaar en meer dan de helft waardeert dit ook als het meest efficiënte spoor voor onverwachte korte vervangingen. Hier valt wel op dat het vooral de handelsscholen zijn die de vervangingspool gebruiken en waarderen (68% - tegenover slechts 46% van de nijverheidsscholen).

Nu de vervangingspool – wegens te duur – plaats maakt voor een lerarendatabank bij VDAB is het de vraag of de scholen die weg als even effectief ervaren.

Een directeur van het studiegebied verzorging getuigt:
"De VDAB is bijna de noodrem. Dat is de laatste stap. Ik bel nooit rechtstreeks naar VDAB. Ik kijk altijd eerst of ik mensen heb die bij mij solliciteerden. Heb ik niemand? Dan begin ik bij de pool. Als dat ook niet lukt, vraag ik aan de leraar informatica om eens te kijken in de gegevensbank van VDAB."

En dan is er nog ...

Voor aanwervingen bij de start van het schooljaar nemen directeurs ook wel eens rechtstreeks contact met de lerarenopleiding. Dat geldt vooral voor de studiegebieden handel en verzorging.

Directeurs vragen soms ook aan hun leraren of ze iemand kennen. Zeker als een leraar van een nijverheidsschool ook les geeft in de GPB-opleiding. Want dan krijgt de directeur zowel informatie over de inhoudelijke waarde als een inschatting door een collega of die kandidaat wel past in het schoolteam.

Nijverheidsscholen gebruiken ook hun contacten met de bedrijfswereld bij hun zoektocht naar kandidaten. In andere sectoren is dit aanwervingskanaal quasi onbestaande.

2.4 Kies de beste

2.4.1 De procedure

Voor meer dan de helft van de directeurs (55%) die in de periode van het onderzoek een vacature had, was er geen keuze: er was maar één kandidaat. Er is wel een groot verschil tussen de onderwijsnetten. In het gemeenschapsonderwijs had meer dan 60% de keuze uit twee of meer kandidaten, tegenover 41% in het vrij en 38% in het officieel gesubsidieerd onderwijs. De 'wervingsreserve' van kandidaten in de gegevensbank van de scholengroep lijkt hier een positief effect te creëren.

In feite zijn er maar **drie methodes** die directeurs courant gebruiken om de juiste kandidaat te selecteren.

- Ze beginnen met een analyse van de **sollicitatiebrief** (74%). Is die overtuigend en duidelijk? Of verwarrend en vaag? Staan er taal- of spelfouten in?
- De **ervaringen** met een kandidaat tijdens stages en interims zijn ook een belangrijk voorafgaand selectie criterium (61%).
- Maar het middel bij uitstek voor een directeur is het **interview**. Dat gebruiken bijna alle scholen (92%).

Onder de 50% scoren: referenties (31%) en de intuïtie van de directeur (25%). Bijna niemand laat een kandidaat een proefles geven (3%).

Ook qua procedure wijken directeurs van nijverheidsscholen af van hun collega's. Ten eerste gebruiken ze vaker referenties (40%), maar zij vermelden ook het vaakst dat zij 'andere' selectieprocedures gebruiken. Daarbij gaat het dan concreet om praktische proeven die ze laten afleggen. Die beoordelen ze samen met de TA(C) als garantie voor de vakbekwaamheid en vaardigheid.

2.4.2 Wat verwacht een directeur van zijn leraren?

De onderzoekers vroegen de directeurs ook naar hun verwachtingen tegenover de leraren TV/PV.

Voorkeuren van directeurs

	Vakspecialist	Orde en veiligheid	Opvoeder	Leerprocessen	Taalvaardigheid
Vakspecialist		39,2	40,5	22,3	75,6
Orde en veiligheid	60,8		13,2	23,6	72,1
Opvoeder	59,5	86,8		28,1	93,8
Leerprocessen	77,7	76,4	71,9		88,4
Taalvaardigheid	24,4	27,9	6,2	11,6	

Interpretatie van de tabel: de kwaliteit vermeld in de linkerkolom wordt door XX % van de directeurs verkozen boven de kwaliteit vermeld in de bovenste rij.

Begeleider van leerprocessen is duidelijk de belangrijkste kwaliteit van een leraar: hij zorgt ervoor dat zijn leerlingen kennis en vaardigheden verwerven.

De tweede belangrijkste kwaliteit is de rol als **opvoeder**: een leraar TV/PV brengt meestal veel tijd door met de leerlingen en krijgt zo de mogelijkheid om hen goed te leren kennen. Die opvoedingsrol vinden de meeste directeurs trouwens belangrijker in TSO/BSO-klassen dan in ASO.

Een leraar is een **inhoudelijk vakspecialist**: hij bezit domeinspecifieke kennis en vaardigheden om zijn opdracht goed uit te voeren en de leerlingen tot een zo hoog mogelijk niveau te tillen. Nog belangrijker is zijn expertise om de inhoud efficiënt te vertalen naar het niveau van de leerlingen en ze enthousiast te maken voor zijn vak.

De leraar is ook een **organisator**: hij hanteert goede technieken van klasmanagement. Voor de meeste nijverheidsscholen is het zelfs belangrijker dat de leraar orde en veiligheid kan handhaven dan dat hij een excellent vakspecialist is. Daarbij speelt natuurlijk de redenering dat hij er niet in slaagt zijn expertise over te brengen als er

geen orde heerst. Bovendien is het veiligheidsaspect in het nijverheidsonderwijs van groot belang.

Directeurs van de bevroegde clusters selecteren **taalvaardigheid** het minst als belangrijke kwaliteit voor een leraar TV/PV. Handelsscholen scoren taalvaardigheid beduidend hoger. Anderzijds vermeldt de helft van de directeurs in de antwoorden op de vragen over de GPB-opleiding dat daar meer aandacht moet gaan naar taalvaardigheid.

De leraar als **lid van het schoolteam** stond niet in de vragenlijst, maar kwam frequent naar voor in de focusgroepen. Zeker voor de integratie van technische en praktijkvakken is goede samenwerking en teamgeest een absolute voorwaarde.

2.4.3 Doorslaggevende criteria

Het is vrij logisch dat de meeste directeurs het bekwaamheidsdiploma als meest gehanteerde (98%) en zelfs als belangrijkste (60%) selectie criterium aanvinken. Want zonder het vereiste of voldoende geachte bekwaamheidsbewijs mag een leraar meestal niet aan de slag. Nog vijf criteria halen een score van meer dan tweederde: motivatie, vakbekwaamheid, onderwijservaring en -bekwaamheid en overeenstemming met de schoolcultuur. Criteria die weinig of niet meespelen bij de selectie zijn: etnische afkomst (0,4%), geslacht (6%) en resultaten in de lerarenopleiding (9%).

Maatschappelijk engagement

In de focusgroepen verduidelijkten de directeurs wat ze onder het selectie criterium 'motivatie' (80% en tweede belangrijkste) plaatsen. Daaruit blijkt onder meer de interesse voor het maatschappelijke engagement in het verleden. Dit toont aan dat opvattingen over de 'geboren leraar' nog altijd van belang zijn: "Ik ga ervan uit dat het engagement in het beroepsleven een vervolg zal zijn van het engagement in hun jeugd." (directeur van een nijverheidsschool). 38% van de scholen gebruikt dit criterium. Uit de resultaten blijkt dat dit criterium meer doorweegt in het vrij gesubsidieerd onderwijs (48%) en minder in kleine (27%) en middelgrote scholen (36%).

Vakbekwaamheid en ervaring

Bijna de helft van de scholen vermeldt vakbekwaamheid als een van de drie belangrijkste selectiecriteria. Vooral **nijverheidsscholen** vinden dit belangrijk: ze stippen het tweemaal zo vaak aan als andere studiegebieden. Directeurs verduidelijken in de focusgroepen dat zij hier veel belang aan hechten omdat kennis van zaken respect afdwingt bij de leerlingen en dus gezagsbevorderend werkt.

De afwezigheid van inzicht en ervaring is nefast in praktijkvakken, want "de leerlingen aanvaarden het niet als een leraar er niets van kent", zegt een directeur van een nijverheidsschool. In BSO-studierichtingen waar leerlingen 16 uren per week praktijkvakken hebben – ongeveer de helft van de schoolweek – en waar theorie ten dienste van de praktijk staat, is werkervaring onontbeerlijk.

Die druk is minder sterk in de studiegebieden **handel en verzorging**. Daar geven directeurs dan ook vaker de voorkeur aan leraren die uit de geïntegreerde lerarenopleiding komen. Ze verkiezen iemand die expliciet heeft leren lesgeven en van meet af aan een keuze maakte voor het leraarsambt. Een uitzondering daarop vormen de specifieke verzorgingsopleidingen (bijvoorbeeld haartooi).

Nuttige ervaring zelf beoordelen

Meer dan de helft van de directeurs is van oordeel dat zij beter zelf kunnen oordelen of de bedrijfservaring van een kandidaat 'nuttig' is voor de concrete functie als leraar in hun school. Wettelijk hebben alle zij-instromers met hoogstens een diploma secundair onderwijs een attest van nuttige ervaring nodig om een vereist bekwaamheidsbewijs te behalen.

	Oneens	Neutraal	Eens
Items over het belang van de 'nuttige ervaring'			
Voor de selectie van leraren PV/TV is de 'nuttige ervaring' een belangrijk criterium	14,5	40,2	45,3
Een kandidaat zonder 'nuttige ervaring' zal ik niet aanwerven	48,3	23,3	28,4
De leraren PV/TV zou men best alleen selecteren op basis van 'nuttige ervaring'	72,1	17,6	10,4
Items over het systeem van de 'nuttige ervaring'			
De toekenning van de 'nuttige ervaring' is een ondoorzichtig systeem	16,7	31,8	51,5
Het attest van 'nuttige ervaring' dekt meestal de lading niet	23,3	43,4	33,3
De 'nuttige ervaring' waarover een kandidaat beschikt, is een goede indicatie voor zijn vakbekwaamheid	23,9	47,7	28,4
De school kan best zelf oordelen over de nuttige ervaring van een leerkracht	19,8	25,4	54,8

Nijverheidsscholen hechten meer waarde aan dit attest. Toch is amper 14% van de directeurs van deze cluster het eens met de stelling dat men leraren TV/PV best alleen op basis van dit criterium selecteert. De meerderheid vindt het systeem van toekenning immers ondoorzichtig. De bedrijven zetten op papier welke taken hun vroegere werknemer uitvoerde en het is niet duidelijk op basis van welke criteria dat gebeurt. Directeurs vermoeden dat dit attest soms met de nodige 'vriendelijkheid' wordt ingevuld door de werkgever.

Veelzijdigheid of specialisatie?

Omdat heel veel directeurs geen antwoord gaven op een vraag over de graad van specialisatie, werd dit thema vooral beoordeeld vanuit de bespreking in de focusgroepen.

In het studiegebied **verzorging** gaat er een duidelijke voorkeur naar technische regenten: die zijn breder inzetbaar dan kandidaten met een GPB-opleiding en specifieke beroepservaring. En die brede inzetbaarheid is essentieel om vlot in te spelen op schommelingen in het leerlingenaantal, zo vinden de directeurs. Ze hebben ook meer vertrouwen in de pedagogische en theoretische onderbouw van de regenten en kiezen meestal slechts in geval van nood voor GPB'ers.

In de **nijverheidssector** is er een tendens naar het aanwerven van zo hoog mogelijk opgeleide leraren. De reden? De vergaande integratie van theorie en praktijk. De directeurs hebben meer vertrouwen in hooggeschoolden die werken aan hun praktische vakbekwaamheid, dan in kandidaten met een diploma van hoogstens secundair onderwijs voor het vakkundig analyseren van theoretische inzichten. In de derde graad gaat de voorkeur dan ook naar ingenieurs. In de tweede graad gaan de technische vakken eerder naar technisch regenten, omdat ingenieurs er vaak niet in slagen om hun technische kennis adequaat te vertalen naar de leerlingen. Directeurs balanceren bij de selectie van nieuwe kandidaten op het slappe koord tussen:

- flexibele inzetbaarheid: 68% let erop bij selectie en
- vakbekwaamheid: 46% vernoemt dit als een van de drie topcriteria.

2.5 Is er een lerarentekort?

Bijna tweederde van de directeurs zegt geen speciale problemen te ondervinden om leraren van technische en praktijkvakken aan te werven. 21% heeft die wel. Er zijn grote verschillen tussen de studierichtingen: nijverheidsonderwijs staat aan top met 31%, daarna volgt verzorging met 21% en handel met slechts 8%.

De tekorten zijn het grootst in de studiegebieden mechanica-elektriciteit, auto, lichaamsverzorging en voeding. Het vrij gesubsidieerd onderwijs heeft beduidend meer problemen (23% bij het begin en 35% tijdens het schooljaar). Voor de andere netten zijn

de cijfers: gemeenschapsonderwijs respectievelijk 12 en 25%, officieel gesubsidieerd onderwijs 10 en 12%. **Werkonzekerheid**

In het begin van het schooljaar is er vooral een gebrek aan leraren met het juiste bekwaamheidsbewijs. Directeurs vermelden ook dat er soms wel kandidaten zijn, maar dat zij motivatie en vakbekwaamheid missen. Soms vindt men ook geen kandidaat omdat het maar om een deeltijdse betrekking gaat.

Tijdens het schooljaar is het probleem eenduidiger: er zijn gewoon geen kandidaten. Tweederde van de scholen wordt met dit probleem geconfronteerd. Een belangrijke verklaring daarvoor is het gebrek aan werkzekerheid dat de school kan bieden aan vakbekwame kandidaten die er een functie in een bedrijf voor moeten opzeggen. Dit criterium weegt duidelijk zwaarder door voor de nijverheids- en handelssector (resp. 52 en 47%). In de verzorgingssector noteert slechts 20% dit als een relevant element. De reden? Er is niet alleen een gebrek aan verpleegkundigen in het onderwijs, maar ook in ziekenhuizen. Die kandidaten lopen dus weinig risico op werkloosheid als de onderwijsfunctie opnieuw wegvalt.

Remedies

Bij de start van het schooljaar grijpen directeurs naar twee technieken: extra wervingsinspanningen leveren (54%) en kandidaten aanwerven met een 'ander' bekwaamheidsbewijs (36%). Tijdens het jaar vragen ze of collega's niet bereid zijn gedurende een periode overuren te presteren (54%). Soms krijgen de leerlingen tijdelijk geen les (42%) of van een leraar met een 'ander' bekwaamheidsbewijs. In 28% van de scholen grijpt men ook naar het middel van het samenzetten van groepen of klassen (28%).

3 Aanvangsbegeleiding

Scholen laten beginnende leraren niet aan hun lot over!
 Die begeleiding is wel systematischer en intenser voor wie bij het begin
 van het schooljaar aan de slag gaat. Wie later in het jaar wordt
 aangeworven voor een vervanging,
 loopt iets meer kans dat hij zijn plan moet trekken.
 De begeleiding is vooral praktisch.

Scholen vertellen dat ze heel veel initiatieven nemen om beginnende leraren te begeleiden. Natuurlijk geeft een schriftelijke bevraging geen uitsluitsel over de vraag of het hier gaat om intenties, dan wel om werkelijk gerealiseerde acties. Vroegere onderzoeken tonen immers zeer grote verschillen tussen scholen op het vlak van aanvangsbegeleiding.

Initiatieven aanvangsbegeleiding	Leraren aangesteld voor een volledig schooljaar	Leraren aangesteld voor minder dan een schooljaar
Informatie over de praktische regelingen	96,9	87,6
Verkenning van het schoolgebouw	95,9	85,7
Voorstelling aan de nieuwe collega's	94,3	73,9
Informatie over het schoolreglement	94,1	80,2
Onthaalbrochure	90,8	80,7
De vakgroep die mee zorgt voor opvang en begeleiding	89,0	74,0
Uitleg over het pedagogisch project	86,6	67,0
Het bijwonen van lessen door collega's of directie	76,8	43,5
De opvolging van de jaarplanning	72,3	37,1
Aanstellen van een peter of meter	71,0	45,1
De opvolging van lesvoorbereidingen	50,3	25,7
Andere	20,4	14,9

Het valt op dat een overgrote meerderheid van de directeurs bijna alle introductie-activiteiten op de vragenlijst aanvinkt. Het gaat hierbij vooral om praktische aspecten: concrete regelingen, verkenning van de gebouwen, voorstelling aan de collega's, schoolreglement en onthaalbrochure. Scholen van het vrij gesubsidieerd onderwijs (94%) vertellen wel beduidend vaker over hun pedagogisch project dan die van het gemeenschapsonderwijs (64%).

De begeleiding in de nieuwe job gebeurt in negen op de tien scholen door de vakwerkgroep. Wie in het begin van het jaar start, krijgt in 71% van de scholen een oudere collega als peter of meter. Wie later instapt voor een tijdelijke vervanging moet in meer dan de helft van de scholen zonder directe begeleider aan de slag.

Heel wat scholen vermelden bij de categorie 'andere' dat zij een ervaren leraar hebben met als taak: beginners begeleiden en opvangen. Daarvoor gebruiken ze verschillende namen: coach, mentor, lerarenbegeleider ... Allicht komt daarin meer duidelijkheid als de minister van Onderwijs zijn plannen over mentorschap en aanvangsbegeleiding concretiseert.

Een student GPB, ingenieur en al aan de slag als leraar TV:
"Voor de begeleiding bestaat er op mijn school een systeem van mentorschap. Je krijgt begeleiding in de mate dat je dat nodig hebt. Ik vind dat wel goed. Het is een proces van geven en nemen. Je reikt een probleem aan en de mentor helpt je om een oplossing te vinden."

In driekwart van de scholen volgt de directeur of een collega de lessen. In sommige scholen gebeurt dit op verschillende momenten in het jaar, andere gaan slechts één keer per jaar op bezoek bij tijdelijke leraren. Dit gebeurt het meest in scholen van het officieel (91%) en vrij gesubsidieerd onderwijs (80%) en het minst vaak in het gemeenschapsonderwijs (60%). Lesvoorbereidingen worden nog in de helft van de scholen nagekeken, met een piek in het gemeenschapsonderwijs (62%). Er gaat meer aandacht naar de jaarplanning (72%).

Hoe later, hoe minder

We vermeldde het al: er zijn duidelijke verschillen tussen de intensiteit van de begeleiding voor wie meteen bij de start instapt dan voor wie later inspringt. Vooral inhoudelijk worden interimarissen minder opgevolgd dan leraren met een jaaropdracht: er worden minder lessen bijgewoond en lesvoorbereidingen nagekeken, ze moeten het vaker redden zonder persoonlijke begeleider. De scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs bieden het minste ondersteuning aan interimarissen: slechts 17%, tegenover meer dan 40% in de twee andere onderwijsnetten.

Heel wat tijdelijke vervangers worden duidelijk aan hun lot overgelaten. Nochtans kan een slechte opvolging tot gevolg hebben dat jonge leraren negatieve ervaringen opdoen en het onderwijs de rug toekeren. Het leidt bovendien dikwijls tot frustratie en ergernis bij de vaste titularis die na een tijd weer in de klas komt en merkt dat de leerlingen op de jaarplanning achterop lopen of weinig bijleerden.

4 Hoe houd ik personeel in de school?

Slechts 6% van de scholen vermeldt dat ze problemen heeft om leraren lange tijd in dienst te houden. Zij nemen dan ook initiatieven om vrijwillig vertrek te voorkomen. Directeuren hebben geen middelen om leraren door financiële beloning aan de school te binden. Daarom gebruiken ze de methode van de 'schouderklop': ze tonen waardering voor het werk van hun leraren. Dat gebeurt in 76% van de scholen – en meer in scholen die het gevoel hebben dat ze een autonoom personeelsbeleid kunnen voeren (80%).

Scholen vermelden hun inspanningen bij de begeleiding van jonge leraren als een belangrijke strategie in hun retentiebeleid. Het helpt beginners om snel uit te groeien tot competente leraren en garandeert meteen een hogere onderwijskwaliteit. Als een beginner met steun en begeleiding sneller doorgroeit tot manager van een positief leef- en leerklimaat in de klas, verhoogt dit de kansen dat hij zich goed voelt in zijn job en ervoor kiest om in het onderwijs te blijven.

Er is nog een ander voordeel voor de school: met een intensievere begeleiding heeft de school ook een beter zicht op de kwaliteiten van de nieuwe leraren en kan ze verhinderen dat minder goede kandidaten prioriteiten opbouwen in de scholengemeenschap.

Bijna de helft van de scholen vermeldt dat ze probeert het leven voor de leraar zo aangenaam mogelijk te maken. Daarvoor gebruiken ze meerdere methoden:

- leraren naast hun lesopdracht verantwoordelijkheid geven op domeinen waarvoor ze interesse tonen (48%);
- inspanningen om de werksfeer te verbeteren (48%);
- participatie in het beleid (45%);
- kansen om zich na te scholen (47%);
- een zo goed mogelijk uurrooster (47%).

Een derde van de scholen voegt er nog aan toe dat ze inspanningen levert om werk en gezinsleven optimaal te combineren.

5 De GPB-opleiding

Over de GPB-opleiding heeft deze studie geen directe onderzoeksresultaten op basis van statistisch nauwkeurig verwerkte gegevens uit vragenlijsten. De bevindingen over het wel en wee van deze vorm van lerarenopleiding berust hoofdzakelijk op de gesprekken met directeurs secundair onderwijs, en met docenten en studenten van de GPB-opleiding in de diverse focusgroepen. De hieronder geformuleerde vaststellingen moet u dus interpreteren als indicatoren en mag u niet zonder meer veralgemenen.

In drie van de vier focusgroepen gaven de directeurs toe dat ze weinig of geen zicht hebben op de GPB-opleidingen. Trouwens: ze kennen de oude benaming 'D-cursus' nog altijd beter dan GPB. Directeurs secundair onderwijs kennen structuur noch inhoud van deze lerarenopleiding. Heel wat directeurs vulden dan ook geen antwoorden in op de vragen over deze opleiding.

Meer dan de helft van de directeurs vindt dat een GPB-opleiding moeilijk te combineren valt met een voltijdse job in bedrijfsleven of onderwijs. Voor een aantal potentiële zij-instromers blijft de combinatie van voltijds werken met deeltijds studeren een te hoge drempel, al is het modulaire systeem een stap in de goede richting.

Minder dan de helft van de directeurs vindt dat studenten in de GPB-opleiding de basiscompetenties van het leraarsambt verwerven.

Vakdidactiek

Een belangrijke bedenking in de focusgroepen luidt: studenten krijgen in de GPB-opleiding te weinig echte vakdidactiek. Omdat studenten er toestromen vanuit een brede waaier van vooropleidingen, is er een probleem om specifieke vakdidactiek te geven. Meestal krijgen de studenten les in heterogene groepen. Dit heeft natuurlijk ook voordelen omdat studenten kennis maken met werkvormen waaraan ze anders nooit zouden denken voor hun vak. Maar de directeurs vinden dat de nadelen zwaarder doorwegen.

Vaak hebben de docenten vakdidactiek geen idee hoe de lessen TV/PV in de praktijk verlopen. De docenten kunnen vaak alleen de didactische aanpak begeleiden, maar niet oordelen over de inhoud van de oefeningen. Daarvoor doen ze een beroep op de stagementor als vakspecialist.

Grote opleidingsinstituten trachten de studenten met eenzelfde vooropleiding zo veel mogelijk samen te zetten voor vakdidactische oefeningen. En ze zoeken vakspecialisten die heel gerichte methoden aanleren aan de studenten. Maar daarvoor is er natuurlijk één voorwaarde: het studentenaantal moet groot genoeg zijn.

Aansluiting bij de praktijk

Sommige GPB-opleidingsinstituten kunnen de praktijklokalen van een TSO/BSO-school in de buurt gebruiken. Andere hebben die faciliteiten niet en moeten hun vakdidactische oefeningen noodgedwongen beperken tot theorielessen. Dat soort beperkingen leidt op termijn tot reacties van directeurs van secundaire scholen die een te grote afstand vaststellen tussen de praktijk en wat de leraren in de GPB-opleiding leren.

De directeurs vinden ook dat de lerarenopleidingen in het algemeen (dus niet alleen de GPB) hopeloos achterop hinken op het vlak van onderwijsvernieuwingen zoals het modulair systeem en permanente evaluatie. Daar gaat te weinig aandacht naar in de opleiding, zeggen ze. Het resultaat? Nieuwe leraren moeten meteen bijscholing krijgen rond deze aspecten.