
EVALUATIE
PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENSTEN,
PERMANENTE ONDERSTEUNINGSCELLEN EN
VZW SAMENWERKINGSVERBAND
NETGEBONDEN BEGELEIDINGSDIENSTEN

OVERKOEPELEND RAPPORT: BIJLAGEN

Inhoudsopgave

Bijlage 1: Verslag van de werkzaamheden van de commissie	5
Bijlage 2: Organisatie van ondersteuning in het Vlaamse onderwijslandschap	19
Bijlage 3: Overwegingen met betrekking tot kwaliteitszorg en professionalisering	29
Bijlage 4: Wetenschappelijk onderzoek van Van Petegem, Vanhoof en Gielen (2013)	39
Bijlage 5: Personalia commissieleden	43

Bijlage 1: Verslag van de werkzaamheden van de commissie

1. Opdracht van de commissie

Het decreet van 8 mei 2009 betreffende de kwaliteit van het onderwijs bepaalt in artikel 30 dat ten minste eenmaal om de zes jaar, en voor het eerst tijdens het schooljaar 2012-2013, de werking van de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD), de permanente ondersteuningscellen (POC) en het Samenwerkingsverband Netgebonden Pedagogische Begeleidingsdiensten (SNPB) geëvalueerd wordt¹.

Deze opdracht wordt vertaald naar de volgende onderzoeksvragen:

1. *Hoe voeren de PBD's, de POC's en het SNPB hun ondersteuningstaken uit?*
2. *Wat is het bereik, de tevredenheid over en de effectiviteit van de ondersteuningstaken?*
3. *Welke factoren en processen dragen bij tot de uitvoering, het bereik, de tevredenheid over en de effectiviteit van de ondersteuningstaken?*

Deze eerste evaluatie heeft uitdrukkelijk een ontwikkelingsgericht perspectief. De commissie wil naast vaststellingen (sterke en zwakke punten) ook verbeterpunten formuleren. Het is geenszins de bedoeling om deze evaluatie af te ronden met een in één cijfer of woord gevat eindoordeel. Evenmin is het de bedoeling de betrokken diensten te vergelijken. Bij elk van de organisaties is haar eigenheid als uitgangspunt gehanteerd.

Naast beoordeling van de individuele diensten, bevat deze evaluatie ook een ruimere beleidsgerichte vraag, namelijk: ***In hoeverre is de huidige ondersteuning van de onderwijsinstellingen/CLB's een efficiënt instrument dat bijdraagt tot de kwaliteit van onderwijs?***

2. Uitvoering van de opdracht

2.1 Samenstelling van de evaluatiecommissie

De evaluatie dient door een door de Vlaamse Regering samen te stellen commissie uitgevoerd te worden. Het Besluit van de Vlaamse Regering dd 13 juli 2012 regelt de samenstelling van de evaluatiecommissie en legt het werkingsprotocol vast.

Het kwaliteitsdecreet bepaalt dat de commissie moet samengesteld zijn uit vertegenwoordigers van de academische wereld, vertegenwoordigers van de instellingen en ambtenaren van het Ministerie van Onderwijs en Vorming, aangevuld met externe leden, deskundig op het vlak van kwaliteitszorg. De vertegenwoordigers van de academische wereld en de vertegenwoordigers van de instellingen dienen aangeduid te worden op voorstel van de Vlaamse Onderwijsraad.²

¹ In wat volgt, zullen we met "dienst" zowel naar PBD's als POC's verwijzen. Indien het enkel PBD's of enkel POC's betreft, zal dit als dusdanig vermeld worden.

² In het BVR van 13 juli 2012 werd de samenstelling van de commissie nader bepaald. De complementariteit van de commissieleden stond hierbij voorop:

- de academische wereld is vertegenwoordigd door twee leden;

De commissie was als volgt samengesteld:

Vertegenwoordigers van de academische wereld:

- De heer Eric Verbiest
- De heer Dries Berings

Vertegenwoordiger van de instellingen van het officieel onderwijs:

- De heer Dirk Van de Vondel

Vertegenwoordiger van de instellingen van het vrij onderwijs:

- Mevrouw Lieve Heylen

Ambtenaren van het departement Onderwijs en Vorming:

- Mevrouw Katrijn Ballet
- Mevrouw Maartje van der Niet (tot 31 augustus 2013);
- Mevrouw Ann Dejaeghere (vanaf 1 september 2013)

Externe leden met deskundigheid op vlak van kwaliteitszorg:

- De heer Georges Monard
- De heer Steven Van Luchene

De heer Georges Monard werd aangesteld als voorzitter van de commissie.

De commissie is van start gegaan op 1 november 2012 en had voor haar werkzaamheden een mandaat tot 31 maart 2014.

2.2. Beoordelingskader

Bij de evaluatie is gebruik gemaakt van een geïntegreerd beoordelingskader, zoals vastgelegd in het Besluit van de Vlaamse Regering van 13 juli 2012. Het is geïnspireerd op het CIPO-model dat algemeen aanvaard en gekend is in de onderwijswereld. Dat model wordt onder andere gebruikt door de onderwijsinspectie om de onderwijsinstellingen door te lichten. Het CIPO-model steunt op 4 componenten: context, input, proces en output.³ Het is vertaald naar de evaluatie van de PBD's, POC's en de vzw SNPB met indicatoren, variabelen en omschrijvingen.

Net zoals bij de doorlichtingen van de onderwijsinstellingen is dit kader neutraal geformuleerd zodat het kan worden gebruikt binnen de specifieke context van elke PBD,

-
- de instellingen worden eveneens door twee leden vertegenwoordigd, waarbij één vertegenwoordiger de instellingen van het officieel onderwijs moet vertegenwoordigen en een andere de instellingen van het vrij onderwijs;
 - de geleding van ambtenaren wordt ingevuld door twee ambtenaren van het departement Onderwijs en Vorming, aangezien het departement belast is met beleidsevaluatie.
 - er zijn ook twee externe leden op het vlak van kwaliteitszorg.

Voor elke geleding wordt ook een plaatsvervanger aangesteld..

³ De ordening die in het CIPO model aangehouden wordt, steunt op 4 componenten: context, input, proces en output. Enkel de component "proces" wordt verder onderverdeeld: algemeen beleid, personeel, logistiek en begeleidingsbeleid. Elke component bestaat uit een verzameling van indicatoren en variabelen. De keuze van de indicatoren gebeurde niet willekeurig maar berust op een brede maatschappelijke consensus betreffende 'kwaliteit van onderwijs', hoofdzakelijk vervat in resultaten van (wetenschappelijk) onderzoek en regelgeving. Dit kader wordt reeds gebruikt door de onderwijsinspectie bij de doorlichting van onderwijsinstellingen. Op deze wijze is het CIPO-referentiekader niets meer (maar ook niets minder) dan een kader dat bestaande opvattingen over kwaliteit van onderwijsinstellingen en bij uitbreiding PBD's, SNPB en de POC's ordent in een relationeel model.

POC en het SNPB. Er is enkel aangegeven welke aspecten in beeld komen indien naar de kwaliteit en het kwaliteitsvol functioneren van PBD's, SNPB en POC's gekeken wordt. De formulering laat verder alle ruimte aan de PBD's, SNPB en de POC's om zelf verdere keuzes te maken inzake de doelen en processen.

Op het einde van dit hoofdstuk zijn de indicatoren en de variabelen beschreven. Deze beschrijving is gebaseerd op het besluit van de Vlaamse regering tot uitvoering van het decreet van 8 mei 2009 betreffende de kwaliteit van onderwijs met betrekking tot het referentiekader van de inspectie van 1 oktober 2010.

De commissie heeft ten slotte ook gebruik gemaakt van een aantal theoretische uitgangspunten inzake professionalisering en kwaliteitszorg, waarop in bijlage 3 dieper wordt ingegaan.

2.3 Dataverzameling

Om zicht te krijgen op de werking en effecten van de PBD's, SNPB en de POC's, stond het principe van triangulatie centraal namelijk via verschillende databronnen en perspectieven antwoorden op de onderzoeksvragen verzamelen. Er werden ook inspanningen gedaan om het perspectief van de personeelsleden van onderwijsinstellingen en de CLB's in kaart te brengen.

Verzameling van beschrijvende administratieve data

Ter voorbereiding van het werk van de evaluatiecommissie, werden de beschikbare beschrijvende administratieve data verzameld. Het betreft o.m. data over budgetten, personeel, kenmerken van de onderwijsinstellingen en CLB's...

Informatiedossier, ingevuld door de diensten

Aan elke dienst werd gevraagd om voorafgaand aan de bezoeken ter plaatse een 'informatiedossier' te bezorgen. Dit is opgebouwd volgens het beoordelingskader omschreven in 2.2. Naast identificatie- en achtergrondgegevens wordt vooral gevraagd naar de uitvoering van de ondersteuningstaken, en het bereik, tevredenheid en effectiviteit ervan. De diensten werden gevraagd om zowel beschrijvende als evaluerende informatie te verschaffen.

Dit informatiedossier was voor de commissie een belangrijke informatiebron om zicht te krijgen op de werking van elke afzonderlijke dienst.

Bezoek ter plaatse

Elk bezoek ter plaatse van de individuele diensten werd grondig voorbereid, enerzijds om op basis van de beschikbare informatie (informatiedossier, wetenschappelijk onderzoek, begeleidingsplannen en jaarverslagen, beschikbare administratieve data) een eerste beeld te krijgen van de te evalueren dienst, anderzijds om eventueel nog ontbrekende informatie in kaart te brengen. Tijdens het 'bezoek ter plaatse' voerde de commissie gesprekken met verschillende gesprekspartners.

De **gesprekspartners** waren o.m. (indien van toepassing op de dienst) de directeur, verantwoordelijke(n) per onderwijsniveau/afdeling en eventueel verantwoordelijke(n) nascholing; pedagogische begeleiders; verantwoordelijke(n) interne kwaliteitszorg; verantwoordelijke(n) personeelsbeleid en/of professionalisering pedagogische begeleiders; verantwoordelijke(n) financieel beleid en tot slot coördinerend directeurs, directeurs/middenkader en leerkrachten van de betrokken onderwijsinstellingen of medewerkers van de CLB's.

Voor de selectie van de pedagogische begeleiders stelde de commissie een aantal criteria op: onderwijsniveau; soort ondersteuning (vakbegeleiding, systeembegeleiding, nascholing); aantal jaren ervaring; regio,.... De feitelijke contactname en selectie gebeurde door de te evalueren dienst zelf.

De **selectie van de 'klanten' van de te evalueren diensten** (directies en middenkader, leerkrachten en coördinerend directeurs (CODI's) van scholengemeenschappen van basis- en secundair onderwijs of (voor het GO!) scholengroepen) gebeurde door de commissie op basis van criteria als ligging (platteland of stedelijk gebied), onderwijsniveau, grootte van de instelling,... . De commissie bevroeg bij deze groepen telkens zowel de eigen behoeften aan ondersteuning als ook de noden die men vaststelde bij anderen. Bij de gesprekken met directies en middenkader nam de commissie ook het perspectief van de leraren mee, aangezien directies en middenkader niet enkel zicht hebben op hun eigen noden aan ondersteuning, maar ook die van leraren. Bij de gesprekken met leraren werd ook gepeild naar de noden die zij vaststellen bij hun collega's.

De beschikbare gegevens in de administratieve databanken van het Ministerie van Onderwijs en Vorming vormden de basis voor de selectie van de instellingen. Voor **PBDKO, GO!, OVSG en POV** werden de instellingen geselecteerd op basis van volgende criteria: 1) Onderwijsniveau; 2) Provincie; 3) Stedelijkheid (centrumstad en niet-centrumstad); 4) Sociale mix (op basis van opleidingsniveau moeder en schooltoelage; kansrijk, kansarm en mix); 5) Thuistaal; 6) Grootte van de instellingen (klein, middelgroot, groot); 7) Recente doorlichting (laatste doorlichting voor 2009; laatste doorlichting in of na 2009) en 8) Advies doorlichting (advies 1, 2 of 3).

Na de selectie van de instellingen werden directies en via de directies 8 leraren (en 8 reserve leraren) geselecteerd (1 leraar per instelling, met een evenwichtige verdeling tussen beginnende en ervaren leraren en een evenwichtige verdeling tussen de vakken).

Ten slotte selecteerden we 16 CODI's (8 effectieve + 8 reserve) van scholengemeenschappen verbonden met de instellingen uit onze selectie. We volgden ook hier zoveel mogelijk de bovenstaande selectiecriteria.

Voor PBDKO werd voor elke diocesane geleding een focusgroep georganiseerd, een gemeenschappelijke voor alle congregationale geledingen en twee voor het volwassenonderwijs.

Voor **FOPEM, IPCO, Steiner en VONAC** nodigden we alle instellingen uit voor een gesprek. Voor de verdeling van de instellingen over de twee focusgroepen (leraren, directeurs en middenkader) hanteerden we de bovenstaande selectiecriteria om tot twee evenwichtige groepen te komen.

Voor **POC OVSG en POV** selecteerden we alle CLB's.

Voor **VCLB en POC GO!** selecteerden we de CLB's op basis van volgende criteria: 1) Provincie; 2) Stedelijkheid (centrumstad; niet-centrumstad); 3) Grootte van het CLB (klein, middelgroot, groot); 4) Recente doorlichting (laatste doorlichting voor 2009; laatste doorlichting in of na 2009); en 5) Advies doorlichting (advies 1, 2 of 3).

Na de selectie van de instellingen, selecteerden we, waar mogelijk 10 directeurs en 6 leden van het middenkader. Via de directies selecteerden we 16 CLB-medewerkers (met een verdeling tussen psycho-pedagogisch, sociaal en medisch personeel, tussen beginnende en ervaren personeelsleden en tussen de 4 domeinen).

Voor het SNPB werd er gesproken met directies en leerkrachten van scholen die deelnemen aan de volgende SNPB projecten: Tweedelijnsondersteuning Kleuteronderwijs (2KP), Rand en Taal, ICT integratie en Tollnet. Per project werd gesproken met een groep van ongeveer 12 scholen (directies en leerkrachten); voor Tollnet een vijftal.

Per project werden respondenten geselecteerd, rekening houdend met de verdeling naar onderwijsnet, provincie en aantal begeleidingsuren.

Er dient te worden opgemerkt dat bij de kleinere diensten slechts met enkele personen gesproken kon worden, omdat zij verantwoordelijk zijn voor meerdere te evalueren aspecten. Afhankelijk van de te evalueren dienst werd soms een aanvullend stramien toegepast.

Op het einde van het bezoek vond een eindgesprek plaats, waarbij de voorzitter van de commissie al een aantal eerste bevindingen en conclusies meegaf aan de geëvalueerde dienst.

Gesprekken met andere betrokkenen

Na het bezoek aan alle te evalueren diensten en ter voorbereiding van het samenvattend rapport, heeft de commissie met verschillende actoren uit het onderwijsveld gesproken.

Hiervoor werden gesprekken gevoerd met diverse actoren:

- Academici, die vanuit hun onderzoeksexpertise zowel praktijkervaring als wetenschappelijke inzichten hebben over het ondersteunen van onderwijsinstellingen;
- De coördinatoren van de expertisenetwerken van de lerarenopleidingen;
- De onderwijsinspectie als cruciale partner in het verzekeren van kwaliteitsvol onderwijs;
- De vakbonden omwille van hun rol als vertegenwoordigers van het onderwijspersoneel;

- Leidinggevend en begeleiders van de stedelijke begeleidingsdiensten van Gent en Antwerpen en voor Brussel van het Onderwijscentrum Brussel (OCB), Voorrangbeleid Brussel (VBB) en Broso.

Tot slot vond een gesprek plaats met enkele leerkrachten, directies en coördinerend directeurs, die – los van de eigen PBD – reflecteerden over verwachtingen t.a.v. ondersteuning van onderwijsinstellingen en hun personeel en de manier waarop hier antwoorden op kunnen gegeven worden.

2.4 Rapportering

Van elke dienst die geëvalueerd is, stelde de commissie een schriftelijk evaluatieverslag op. Dat verslag bestaat uit een beschrijvend gedeelte en een evaluerend gedeelte. Omdat het belangrijk is dat de diensten de resultaten van de evaluatie in hun verdere werking meenemen (zie art. 30 kwaliteitsdecreet), is het concluderend gedeelte een kwaliteitsbeoordeling met sterktes, zwaktes en verbeterpunten.

De commissie stelde het evaluatieverslag in consensus op. Alle diensten hebben in december 2013- januari 2014 hun ontwerprapport ontvangen om eventuele fouten of onzorgvuldigheden m.b.t. feitelijke gegevens te corrigeren. Vervolgens (en na eventuele aanpassingen) werden de rapporten door de commissie gevalideerd. Van elke geëvalueerde dienst wordt een exemplaar van het evaluatieverslag aan de betrokken dienst en aan de minister bezorgd. Het overkoepelend rapport en het rapport over het Samenwerkingsverband Netgebonden Pedagogische Begeleidingsdiensten gaat naar de Vlaamse Regering (t.a.v. de Minister van onderwijs en vorming) en via de Vlaamse Regering naar het Vlaams Parlement (t.a.v. de commissie onderwijs en vorming).

CIPO kader

CONTEXT

De context omvat de omgevingskenmerken en de kenmerken van administratieve, materiële, bestuurlijke en juridische aard die de PBD/POC/SNPB karakteriseren

CI1 Identificatie

Gegevens die toelaten om de PBD te identificeren en ermee in contact te treden.

CV_{1.1} Administratieve gegevens

De administratieve en bestuurlijke kenmerken van de organisatie.

CV_{1.2} Structuur

De structuuronderdelen van de organisatie.

CI2 Inplanting

Gegevens die toelaten om de PBD te situeren binnen het gebied waarin ze opereert.

CV2.1. Gebouwen en terreinen

De gebouwen en terreinen waarover de PBD beschikt of waarvan ze gebruikmaakt.

CV2.2 Ligging

De locatie en bereikbaarheid van de diverse onderdelen (en vestigingsplaatsen) van de PBD.

CI3 Historiek

Inhoudelijke, bestuurlijke en structurele wijzigingen die invloed hebben op het beleid en de werking van een PBD.

CV_{3.1} Veranderingen in beleid

Veranderingen in het bestuurlijke en leidinggevende kader van de PBD.

CV_{3.2} Veranderingen in structuur

Veranderingen in de schaalgrootte of het aanbod van de PBD.

CV_{3.3} Veranderingen in algemeen onderwijsbeleid

Veranderingen in het algemeen onderwijsbeleid, bijv. nieuwe decreten en besluiten.

CI4 Reglementair kader

De mogelijkheden in de algemene en specifieke regelgeving waarvan de PBD gebruikmaakt.

INPUT

De input omvat kenmerken van het personeel en van de onderwijsinstellingen en CLB's waaraan de PBD diensten aanbiedt.

II1 Personeelskenmerken

Gegevens over personeelsleden die een indicatie geven over de diversiteit en tewerkstellingsgraad van de personeelsgroep.

II2 Kenmerken van de onderwijsinstellingen en CLB's

Gegevens over onderwijsinstellingen en CLB's die een indicatie geven over de aard en de behoeften van de populatie

ALGEMEEN BELEID

De initiatieven die de PBD neemt bij de uitwerking en uitvoering van haar algemene beleid.

PAI1 Visieontwikkeling en strategische planning

De initiatieven die de PBD neemt om te komen tot een gezamenlijk gedragen visie en om deze visie verder te ontwikkelen.

PAI2 Leiderschap

De manier waarop het beleid vanuit een visie de algemene doelen van de PBD bepaalt, deze vertaalt naar het personeel en het personeel motiveert om samen de doelen te realiseren, met onder meer aandacht voor participatie van personeel, onderwijsinstellingen/CLB's en andere actoren.

PAI3 Besluitvorming

De initiatieven die de PBD neemt om informatie uit te wisselen en om tot beslissingen te komen.

PAI4 Kwaliteitszorg

De initiatieven die de PBD neemt om op instellingsniveau op een gestructureerde wijze de eigen kwaliteit te bewaken en te verbeteren.

PAI5 Samenwerking

De initiatieven die de PBD neemt om samenwerking te ondersteunen en tot stand te brengen, zowel met externen als intern.

PERSONEELSBELEID

De initiatieven die de PBD neemt bij de uitwerking en uitvoering van haar personeelsbeleid.

PPI1 Personeelsbeheer

Initiatieven die de PBD neemt om haar personeel aan te werven, in te zetten, te coachen en te evalueren in hun functioneren.

PPV_{1.1} Personeelsorganisatie

De manier waarop de PBD haar personeel aanwerft en inzet.

PPV_{1.2} Evaluatiesysteem

De manier waarop de PBD het functioneren van haar personeel beoordeelt, opvolgt en begeleidt.

PPI2 Professionalisering

Initiatieven die de PBD neemt om de kennis en vaardigheden van haar personeelsleden te verbeteren en verder te ontwikkelen.

PPV_{2.1} Aanvangsbegeleiding

De manier waarop de PBD nieuwe personeelsleden informeert en ondersteunt.

PPV_{2.2} Deskundigheidsbevordering

De manier waarop de PBD de beroepsbekwaamheid van haar personeel op peil houdt en versterkt.

LOGISTIEK

De initiatieven die de PBD neemt bij de uitwerking en uitvoering van haar logistieke beleid.

PLI1 Financieel en materieel beheer

Initiatieven die de PBD neemt om te voorzien in de noodzakelijke materiële randvoorwaarden voor de uitvoering van haar kerntaken en om de kosten van haar dienstverlening voor haar doelgroep te beheersen.

PLV1.1 Financiële middelen

De manier waarop de PBD haar werkingsmiddelen beheert en aanwendt.

PLV1.2 Kostenbeheersing voor onderwijsinstellingen/CLB's

De manier waarop de PBD de kosten voor haar onderwijsinstellingen/CLB's beheerst.

PLV1.3 Uitrusting

De keuzes die de PBD maakt bij de aankoop, het gebruik en het onderhoud van haar uitrusting in functie van haar kerntaken.

PLV1.4 Infrastructuur

De keuzes die de PBD maakt bij de aankoop, het gebruik en het onderhoud van haar infrastructuur in functie van haar kerntaken.

PLI2 Welzijn

Initiatieven die de PBD neemt met betrekking tot de veiligheid en de fysieke en mentale gezondheid van haar interne actoren en van de bezoekers aan de PBD.

PLV2.1 Veiligheid

De manier waarop de PBD de fysieke veiligheid van haar interne actoren en bezoekers waarborgt.

PLV2.2 Gezondheid en hygiëne

De manier waarop de PBD de mentale en fysieke gezondheid en hygiëne in de leef- en werkomgeving waarborgt.

PLV2.3 Milieu

De manier waarop de PBD een duurzame leef- en werkomgeving creëert.

BEGELEIDINGSBELEID**De initiatieven die de PBD neemt bij de uitvoering van haar (decretale) opdrachten****PBI1 Algemeen beleid m.b.t. taakinvoering**

Initiatieven die de PBD neemt om de algemene taakinvoering te bepalen, vorm te geven en te evalueren.

PBI2 Beleid m.b.t. de decretale opdrachten

Initiatieven die de PBD neemt om de decretale opdrachten te bepalen, vorm te geven en te evalueren.

PBI2.1 Ondersteuning bij realisatie van pedagogisch project/ begeleidingsproject

Feitelijke beschrijving en motivering van de initiatieven die de PBD neemt met betrekking tot het ondersteunen van de onderwijsinstellingen/CLB's bij de realisatie van hun pedagogisch of agogisch project of begeleidingsproject

PBI2.2 Ondersteuning bij de bevordering van onderwijskwaliteit

Feitelijke beschrijving en motivering van de initiatieven die de PBD neemt om onderwijsinstellingen en CLB's te ondersteunen bij het bevorderen van hun onderwijskwaliteit, respectievelijk de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding

PBI2.3 Ondersteuning en begeleiding bij uitwerking actiepunten na doorlichting

Feitelijke beschrijving en motivering van de initiatieven die de PBD neemt om onderwijsinstellingen/CLB's te ondersteunen en te begeleiden bij de uitwerking van de aangegeven actiepunten na een doorlichting

PBI2.4 Innovatie

Feitelijke beschrijving en motivering van de initiatieven die de PBD neemt om onderwijsinnovaties aan te bieden, te stimuleren en te ondersteunen

PBI2.5 Nascholing

Feitelijke beschrijving en motivering van de initiatieven die de PBD neemt om aanbodgerichte nascholingsactiviteiten aan te reiken en aan te sturen met inbegrip van de nascholing van directies

PBI2.6 Overleg

Feitelijke beschrijving en motivering van de initiatieven die de PBD's nemen om te overleggen over onderwijskwaliteit en de kwaliteit van de leerlingbegeleiding

PBI2.7 Participatie aan ondersteuningsinitiatieven van de Vlaamse regering

Feitelijke beschrijving en motivering van de initiatieven die de PBD neemt om te participeren aan de ondersteuning en opvolging van ondersteuningsinitiatieven georganiseerd door de Vlaamse regering met als doelstelling het ondersteunen van instellingen, leraren of begeleiders

4. OUTPUT

De output omvat de resultaten die de PBD met haar onderwijsinstellingen en CLB's bereikt

ALGEMEEN

OAI1 Algemene tevredenheid van de doelgroepen over de PBD

NASCHOLING

Bereik van de doelgroepen
Tevredenheid
Effectiviteit

ONDERSTEUNING

OAI1 Opstellen van een pedagogisch of agogisch project en de CLB's in kwestie ondersteunen bij de realisatie van hun eigen missie en hun eigen begeleidingsproject

Bereik van de doelgroepen
Tevredenheid
Effectiviteit

OAI2 De onderwijs-instellingen en de CLB's in kwestie ondersteunen bij het bevorderen van hun onderwijskwaliteit

Bereik van de doelgroepen
Tevredenheid
Effectiviteit

OAI3 De onderwijs-instellingen en de CLB's in kwestie ondersteunen en begeleiden bij de uitwerking van de aangegeven actiepunten na een doorlichting

Bereik van de doelgroepen
Tevredenheid
Effectiviteit

OO14 Onderwijs-innovaties aanreiken, stimuleren en ondersteunen

Bereik van de doelgroepen

Tevredenheid

Effectiviteit

OO15 Instrumenten en materialen

Bereik van de doelgroepen

Tevredenheid

Effectiviteit

OVERLEG EN PARTICIPATIE

Met verscheidene actoren op verschillende niveaus overleggen over onderwijskwaliteit en de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding

Bereik van de doelgroepen

Tevredenheid

Effectiviteit

CONTEXT



Identificatie

- administratieve gegevens
- structuur

Inplanting

- gebouwen en terreinen
- ligging

Historiek

- veranderingen in beleid
- veranderingen in structuur
- veranderingen in algemeen onderwijsbeleid

Reglementair kader

INPUT

Personeelskenmerken

Kenmerken van onderwijsinstellingen en CLB's

PROCES

OUTPUT

ALGEMEEN

Visie-ontwikkeling

Leiderschap

Besluitvorming

Kwaliteitszorg

Samenwerking

PERSONEEL

Personeelsbeheer

- personeelsorganisatie
- evaluatiesysteem

Professionalisering

- aanvangsbegeleiding
- deskundigheidsbevordering

LOGISTIEK

Materieel beheer

Welzijn

BEGELEIDINGSOPDRACHT

Algemeen

Decretale opdrachten

- PBD
- SNPB
- POC

ALGEMEEN

ONDERSTEUNING

- bereik
- tevredenheid
- effectiviteit

NASCHOLING

- bereik
- tevredenheid
- effectiviteit

OVERLEG EN PARTICIPATIE

- bereik
- tevredenheid
- effectiviteit

Bijlage 2: Organisatie van ondersteuning in het Vlaamse onderwijslandschap

1. Inleiding

Het uitgangspunt van het hoger vermeldde kwaliteitsdecreet is dat elke onderwijsinstelling de eerste verantwoordelijke is voor de kwaliteit van het onderwijs dat ze realiseert. Onderwijsinstellingen kunnen hierbij rekenen op de ondersteuning van diverse organisaties: de pedagogische begeleidingsdiensten, nascholingsorganisaties, instellingen voor hoger onderwijs, derde organisaties,... In dit hoofdstuk geven we een overzicht van een aantal van de belangrijkste spelers in het ondersteuningslandschap.

2. Pedagogische begeleidingsdiensten

2.1 Oprichting en opdrachten van PBD

Art. 14 van het kwaliteitsdecreet van 2009 beschrijft de **oprichting** van de pedagogische begeleidingsdiensten. Daarin wordt gestipuleerd dat de pedagogische begeleidingsdiensten worden georganiseerd door verenigingen zonder winstoogmerk die zijn opgericht door de onderwijskoepels. Per onderwijskoepel (incl. GO!) kan één pedagogische begeleidingsdienst in de toelageregeling worden opgenomen.

Op het moment van de evaluatie zijn er acht pedagogische begeleidingsdiensten: PBD GO!; PBD OVSG; PBD POV; PBD PBDKO; PBD IPCO; PBD VONAC; PBD FOPEM en PBD Steinerscholen.

Art. 15, §1 omschrijft de decretale opdrachten van de PBD's als volgt:

1° de onderwijsinstellingen in kwestie ondersteunen bij de realisatie van hun eigen pedagogisch of agogisch project en de CLB's in kwestie ondersteunen bij de realisatie van hun eigen missie en hun eigen begeleidingsproject;

2° de onderwijsinstellingen en de CLB's in kwestie ondersteunen bij het bevorderen van hun onderwijskwaliteit, respectievelijk de kwaliteit van hun leerlingenbegeleiding en bij hun ontwikkeling tot professionele lerende organisatie door :

- a) netwerkvorming te bevorderen en netwerken te ondersteunen;
- b) leidinggevenden te ondersteunen of te vormen;
- c) de beroepsbekwaamheid van de personeelsleden te ondersteunen binnen een instelling en instellingsoverstijgend met bijzondere aandacht voor beginnende personeelsleden en personeelsleden met specifieke opdrachten;
- d) het beleidsvoerend vermogen van instellingen te versterken;
- e) de kwaliteitszorg van instellingen te ondersteunen;

3° op verzoek van het bestuur van de instelling de instelling ondersteunen en begeleiden bij de uitwerking van de aangegeven actiepunten na een doorlichting;

4° onderwijsinnovaties aanreiken, stimuleren en ondersteunen;

5° aanbodgerichte nascholingsactiviteiten aanreiken en aansturen met inbegrip van de nascholing van directies;

6° met verscheidene onderwijsactoren op verschillende niveaus overleggen over onderwijskwaliteit en de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding;

7° participeren aan de aansturing of opvolging van ondersteuningsinitiatieven georganiseerd of gesubsidieerd door de Vlaamse Regering die als doelstelling het ondersteunen van instellingen, leerkrachten of begeleiders hebben.

Iedere pedagogische begeleidingsdienst stelt driejaarlijks een begeleidingsplan op voor de volgende drie schooljaren. De pedagogische begeleidingsdienst deelt dat begeleidingsplan mee aan de instellingen en aan de Vlaamse Regering. Jaarlijks rapporteren de pedagogische begeleidingsdiensten aan de Vlaamse Regering over de activiteiten van het vorige schooljaar, met inbegrip van een financiële verantwoording over de ontvangen werkingsmiddelen.

Iedere pedagogische begeleidingsdienst stelt een werkingscode op en maakt die bekend bij de instellingen en hun personeelsleden.

Elke pedagogische begeleidingsdienst onderzoekt en bewaakt op systematische wijze haar eigen kwaliteit. De pedagogische begeleidingsdienst kiest zelf de wijze waarop zij dit doet.

Instellingen die geen deel uitmaken van een onderwijskoepel of van het gemeenschapsonderwijs, kunnen zich voor de taken beschreven in artikel 15, met uitzondering van artikel 15, § 1, 1°, contractueel laten begeleiden door één pedagogische begeleidingsdienst. Maar ook gesubsidieerde instellingen die wel deel uitmaken van een onderwijskoepel kunnen zich voor deze taken contractueel laten begeleiden door één andere pedagogische begeleidingsdienst dan deze georganiseerd door de eigen onderwijskoepel. In beide gevallen kan dit niet voor de ondersteuning bij de realisatie van hun eigen pedagogisch of agogische project en, voor wat betreft de CLB's, bij het realiseren van hun eigen missie of begeleidingsproject.

2.2 Omkadering en werkingsmiddelen

De personeelsformatie van de pedagogische begeleidingsdiensten wordt per schooljaar vastgesteld, afzonderlijk voor (1) het basisonderwijs; (2) het secundair onderwijs, het volwassenenonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs samen; en (3) de CLB's. Per 350 organieke betrekkingen in elk van de hogergenoemde niveaus, heeft een pedagogische begeleidingsdienst recht op een halftijdse betrekking van **pedagogisch adviseur**. Aanvullend wordt per pedagogische begeleidingsdienst in een halftijdse betrekking van pedagogisch adviseur voor de centra voor leerlingenbegeleiding voorzien.

De berekening gebeurt op basis van het aantal organieke betrekkingen, vastgesteld op 1 februari van het voorafgaande schooljaar in de onderwijsinstellingen en CLB's die verbonden

zijn aan de pedagogische begeleidingsdienst. Als een pedagogische begeleidingsdienst recht heeft op twintig halftijdse betrekkingen van pedagogisch adviseur, kunnen twee halftijdse betrekkingen van pedagogisch adviseur worden omgezet in één voltijdse of twee halftijdse betrekkingen van adviseur-coördinator. Een pedagogische begeleidingsdienst die recht heeft op minder dan twintig halftijdse betrekkingen, heeft het recht om één halftijdse betrekking van pedagogisch adviseur om te zetten in één halftijdse betrekking van adviseur-coördinator. Maximaal 85 % van de vastgestelde personeelsformatie van elke pedagogische begeleidingsdienst kan worden ingenomen door personeelsleden die vastbenoemd zijn in een betrekking van pedagogisch adviseur of adviseur-coördinator.

De pedagogische begeleidingsdiensten kunnen beschikken over een aantal personeelsleden uit de instellingen aan wie een **verlof wegens bijzondere opdracht** kan worden toegekend. Dat verlof wegens bijzondere opdracht kan worden uitgeoefend in 150,5 voltijdse betrekkingen. De betrekkingen worden verdeeld over de pedagogische begeleidingsdiensten naar rato van het aandeel in de organieke betrekkingen in de instellingen die verbonden zijn aan de pedagogische begeleidingsdiensten. Voor de verdeling van de verloven worden de organieke betrekkingen van de instellingen, die verbonden zijn aan de pedagogische begeleidingsdiensten en niet beschikken over een personeelsformatie, samengeteld.

Achteraan deze bijlage is een overzicht toegevoegd van de personeelsaantallen waarover de verschillende diensten beschikken. Begin 2013 beschikken de PBD's (inclusief de begeleiders die verbonden zijn aan SNPB projecten) over bijna 470 VTE. In verhouding tot het aantal leerkrachten over alle netten heen, betekent dit ongeveer 311 leerkrachten per begeleider.

Daarnaast beschikken de PBD's op basis van artikel 18 tot 21 van het kwaliteitsdecreet ook over **werkingsmiddelen**. Het betreft zowel forfaitaire toelages, als middelen voor specifieke doeleinden zoals de vorming van directies, ondersteuning van het gelijke onderwijskansenbeleid en de organisatie van nascholing.

Voor het begrotingsjaar 2013 werden 3.686.000 euro werkingsmiddelen voor alle PBD's voorzien. Voor nascholing ontvangen alle pedagogische begeleidingsdiensten samen werkingsmiddelen voor een bedrag van 2.200 000 euro.

2.3 Samenwerkingsverband Netgebonden Pedagogische Begeleidingsdiensten

Via het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 8 mei 2009 heeft de subsidiëring van het Samenwerkingsverband Netgebonden Pedagogische Begeleidingsdiensten SNPB een structurele verankering gekregen. Om deze subsidiëring te krijgen, moet het SNPB aan een aantal voorwaarden voldoen. Deze voorwaarden zijn:

- (minstens) de vier 'grote' pedagogische begeleidingsdiensten (PBD) moeten vertegenwoordigd zijn (PBD GO!, PBD OVSG, PBD POV en PBDKO);
- er moeten welbepaalde projecten gerealiseerd worden;
- er moet een netoverschrijdende samenwerkingsstructuur uitgebouwd zijn om, binnen de toegewezen projecten, alle instellingen te ondersteunen die tot de doelgroep van het project behoren;

- het SNPB staat onder toezicht en controle van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming en bezorgt daartoe jaarlijks en per project een financieel en inhoudelijk verslag.

In de praktijk is het SNPB een samenwerkingsverband van de vier 'grote' pedagogische begeleidingsdiensten. OKO (Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers) maakt er structureel geen deel van uit, maar participeert in sommige projecten.

Decretaal is bepaald dat er langdurige projectsubsidies en tijdelijke subsidies zijn. Het kwaliteitsdecreet somt de langdurige projectsubsidies op. Deze zijn voor:

“de uitbouw van een structuur voor tweedelijnsondersteuning kleuterparticipatie ter ondersteuning van de kleuterscholen in de gemeenten met minstens 25 % GOK-leerlingen als die gemeenten behoren tot een werkingsgebied van een lokaal overlegplatform” = **project 2KP**. Dit project loopt sinds 2008 en krijgt een subsidie van 1.409.000 euro;

“de tweedelijnsondersteuning op het vlak van taalvaardigheidsonderwijs in de basisscholen van de rand- en taalgrensgemeenten en van de gemeenten uit de brede rand rond Brussel” = **project Rand en Taal**. Dit project loopt sinds 2006 en krijgt een subsidie van 1.020.898 euro;

“de nascholing van de coördinatoren en de trajectbegeleiders van de centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs en de centra voor deeltijdse vorming, de directeurs van de Syntra-lesplaatsen en de leertrajectbegeleiders” = **project @TrActief**. Dit project loopt sinds 2007 en krijgt een subsidie van 199.000 euro; “de integratie van ICT in de reguliere nascholingen en begeleidingen” = **project ICT-integratie**. Dit project loopt sinds 2010 en krijgt een subsidie van 400.000 euro;

“de uitvoering van het actieplan met betrekking tot de implementatie van kwaliteitsvol e-leren en gecombineerd leren in het volwassenenonderwijs en in de opleidingen van VDAB, Syntra Vlaanderen en het Vlaams Ondersteuningscentrum voor het Volwassenenonderwijs (VocVo)” = **project Toll-net**. Dit project loopt sinds 2009 en krijgt een subsidie van 230.000 euro.

Volgens het decreet kwaliteit zijn tijdelijke subsidies bedoeld voor “de begeleiding van onderwijsvernieuwing”. Deze tijdelijke projecten kunnen maximaal drie jaar lopen. De Vlaamse Regering kan vragen om dergelijke tijdelijke opdrachten uit te voeren. Het SNPB kan ook op eigen initiatief projectvoorstellen indienen en daarvoor een subsidie vragen.

Momenteel loopt sinds 2009 het **project dyslexiesoftware** met een recurrent budget van 50 000 euro die enkel kunnen besteed worden aan de aankoop van dyslexiesoftware.

Sinds het schooljaar 2012-2013 zijn er twee projecten bijgekomen, nl. **gender en problematiek gender gerelateerd geweld** en **competentieontwikkeling in het kader van leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte**. De middelen voor deze twee projecten worden op een andere wijze toegekend, nl. vanuit het budget voor verlopen wegen

bijzondere opdracht. Het project gender ontvangt daarnaast (beperkte) werkingsmiddelen (9000 euro in 2012-2013).

Daarnaast loopt sinds 2009 een project rond **extra ondersteuning in het volwassenenonderwijs** (artikel 28 van het decreet kwaliteit, 622.000 euro).

Tot en met het schooljaar 2011-2012 (en dit gedurende vier schooljaren) heeft het SNPB ook een project voor de minister van Mobiliteit uitgewerkt rond **verkeers- en mobiliteitseducatie in het secundair onderwijs**.

3. Permanente ondersteuningscellen

Art. 89 van het decreet van 1 december 1998 betreffende de centra voor leerlingbegeleiding stelt dat de gefinancierde centra, de gesubsidieerde officiële centra en de gesubsidieerde vrije centra ieder een permanente ondersteuningscel (POC) oprichten, voor de netgebonden ondersteuning.

Art. 29 van het kwaliteitsdecreet vermeldt dat deze permanente ondersteuningscellen de opdracht hebben om de professionalisering van de personeelsleden van de CLB's te versterken. Zij maken hierover afspraken met de pedagogische begeleidingsdienst van het eigen centrumnet. Iedere POC stelt driejaarlijks een begeleidingsplan op voor de volgende drie schooljaren. De POC deelt dat begeleidingsplan mee aan de CLB's en aan de Vlaamse Regering. Jaarlijks rapporteren de permanente ondersteuningscellen aan de Vlaamse Regering over de activiteiten van het vorige schooljaar, met inbegrip van een financiële verantwoording over de ontvangen werkingsmiddelen. Iedere POC stelt een werkingscode op en maakt die bekend bij de CLB's en hun personeelsleden en onderzoekt en bewaakt op systematische wijze haar eigen kwaliteit. De POC kiest zelf de wijze waarop zij dit doet.

In de huidige regelgeving is de ondersteuning van de CLB's bijgevolg zowel voorzien in het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 2009 als in het decreet betreffende de centra voor leerlingbegeleiding van 1998. Waar het CLB-decreet de verantwoordelijkheid voor de ondersteuning van de CLB's bij de POC legt, is er met het kwaliteitsdecreet voor geopteerd om de begeleiding van de CLB's ook voor een stuk binnen de pedagogische begeleidingsdienst te situeren. Dit betekent dat de CLB's vanuit twee aparte instanties worden begeleid. De idee achter de huidige regeling is dat de POC instaat voor het professionaliseren van de CLB medewerkers en de ondersteuning van de CLB centra, terwijl de PBD verantwoordelijk is voor de realisatie van de decretale taken inzake begeleiding. Dit wordt vooral vertaald naar kwaliteitszorg, het ondersteunen van het beleidsvoerend vermogen van de centra en begeleiding na doorlichting.

Op het moment van de evaluatie zijn er drie permanente ondersteuningscellen (POC): POC van het GO!; het samenwerkingsverband POC OVSG - POV en VCLB, gelieerd aan PBDKO. Begin 2013 beschikken de drie POC's over ongeveer 49 VTE personeelsleden. Voor het begrotingsjaar 2013 werd 54.000 euro aan werkingsmiddelen voorzien voor de POC's.

4. Andere vormen van ondersteuning

4.1 Nascholingsmiddelen

Het kwaliteitsdecreet legt op dat elke onderwijsinstelling jaarlijks een **nascholingsplan** opstelt. Dat nascholingsplan bevat op een samenhangende wijze alle vormingsinspanningen die erop gericht zijn de kennis, vaardigheden en attitudes van de personeelsleden van de instelling te ontwikkelen, te verbreden of te verdiepen en begeleidingsinitiatieven die gericht zijn op organisatieontwikkeling.

De Vlaamse Gemeenschap stelt elk jaar **nascholingsmiddelen** ter beschikking van de instellingen om het nascholingsplan uit te voeren.

§ 2. De nascholingsmiddelen per niveau bedragen voor het begrotingsjaar 2013:

1° voor het basisonderwijs : 4.017.000 euro;

2° voor het secundair onderwijs : 6.358.000 euro;

3° voor het volwassenenonderwijs, met uitzondering van de basiseducatie : 419.978 euro;

4° voor het deeltijds kunstonderwijs : 258.000 euro;

5° voor de CLB's : 182.000 euro;

6° voor de basiseducatie : 26.991 euro.

Het aandeel in de middelen waarop elke instelling recht heeft, wordt pro rata berekend op basis van het aantal organieke betrekkingen in de instelling op 1 februari van het voorafgaande begrotingsjaar, rekening houdend met het niveau waarvoor de middelen bestemd zijn.

Naast hoger vermelde nascholingsmiddelen stelt de Vlaamse Regering voor de personeelsleden van de instellingen eigen beleidsprioriteiten vast voor nascholingsinitiatieven die noodzakelijk zijn om de implementatie van onderwijshervormingen te ondersteunen. De Vlaamse Regering bepaalt de wijze waarop die beleidsprioriteiten worden vastgesteld. Deze beleidsprioriteiten worden meegedeeld aan het Vlaams Parlement.

Elk jaar wordt een bedrag ter beschikking gesteld voor deze nascholingsinitiatieven. Voor begrotingsjaar 2013 was dit 661.000 euro.

4.2. Andere middelen vanwege de Vlaamse overheid voor ondersteuning van onderwijsinstellingen en hun personeelsleden

De overheid ondersteunt ook met andere middelen de onderwijsinstellingen en hun personeelsleden, met name door het verstrekken van subsidies of de ter beschikkingstelling van verloven wegens bijzondere opdracht. De doelstelling van de ondersteuning van deze projecten betreft de professionalisering in een bepaalde thematiek en/of het stimuleren van innovatie.

Een aantal voorbeelden betreft de ontwikkeling van dyslexiesoftware, de lancering en productie van educatieve games, het netwerk innovatieve scholen (NIS),

burgerschapsvorming, Project Innoveren en excelleren in het onderwijs, nascholingen voor talen (bijv. FORMACOM; FORMAPRIM; BELL, ...).

4.3 Andere ondersteuningsinstanties

Ten slotte is er nog een aantal ondersteuningsinstanties actief, waarbij de Vlaamse overheid niet of slechts in heel beperkte mate verantwoordelijk is voor de financiering. Het zijn vooral organisaties die vanuit andere overheidsniveaus gefinancierd worden.

Voorbeelden:

- De begeleidingsdiensten van de steden Gent en Antwerpen
- Brussel: Ondersteuningscentrum Brussel en Voorrangbeleid Brussel

Personeel PBD's en SNPB

	Aantal personeelsleden	Formele omkadering (in voltijds equivalent (VTE))	Verloven Bijzondere opdracht (in VTE) (1)	Bijkomende omkadering (in VTE) (2)	Totaal aantal VTE's	SNPB (in VTE)	Totaal aantal VTE's, incl. SNPB
PBDKO	388	114,5	93	6,7	214,35	25,15	239,35
OVSG	91	29,5	32,5	17,2	79,2	12,6	91,8
POV	28	5	5	8	18	6	24
GO!	115	35	26	35,5	96,5	7	103,5
Steiner	12	/	0,5 (3)	6	6,5	/	6,5
FOPEM	5	/		1,3	1,8	/	1,8
IPCO	2	/		0,5	1	/	1
VONAC	3	/		2	2,5	/	2,5
TOTAAL	644				418,35 (4)		468,95 (4)

Noten:

- (1) De diensten ontvangen verloven wegens bijzondere opdracht zowel voor de reguliere werking, als voor specifieke projecten, zoals de engagementsverklaring diversiteit als meerwaarde. Beide zijn in dit cijfer opgenomen, met uitzondering van de ASS (=autismespectrum stoornissen) begeleiders.
- (2) De bijkomende omkadering wordt vanuit diverse bronnen gefinancierd: vanuit de koepel, provincie, gesubsidieerde contractuelen,... Voor deze bijkomende omkadering heeft de commissie niet altijd een volledig zicht kunnen verwerven op het gehele personeelsbestand.
- (3) Zoals in de betrokken rapporten toegelicht, wordt deze 0,5 VTE tweejaarlijks voor twee schooljaren toegekend, afwisselend tussen één van de vier kleine PBD's
- (4) Aangezien de 0,5 VTE afwisselend aan de vier kleine PBD's wordt toegekend, is deze slechts eenmaal meegerekend in het totale aantal VTE's.

Personeel POC's

	Aantal personeelsleden	Omkaderingsgewicht POC (in VTE)	Overgedragen omkadering CLB (in VTE)	Andere financieringsbronnen (in VTE)	Totaal aantal VTE's
VCLB (1)	39	10,5	9	11	30,5
POC GO!	20	5,28	3,52	7	15,8
POC OVSG / POV	6	1,25	1,45	/	2,7
TOTAAL	70				49

Noten:

- (1) Voor de pedagogische begeleiding heeft VCLB vanuit artikel 16 (formele omkadering PBD) en artikel 17 (personeel met verlof wegens bijzondere opdracht) van het kwaliteitsdecreet recht op 4,5 VTE aan pedagogisch begeleiders. Deze begeleiders worden volgens het decreet toegekend aan PBDKO, maar zij functioneren volledig binnen VCLB. Dit betekent dat in de praktijk 44 personeelsleden overeenkomend met 35 VTE werken voor VCLB.

Bijlage 3: Overwegingen met betrekking tot professionalisering en interne kwaliteitszorg

Inleiding

De commissie hanteert in haar evaluatie van de PBD's, POC's en SNPB een aantal uitgangspunten. Deze hebben zowel betrekking op het belang van de kwaliteit van leerkrachten en organisaties, de professionalisering en ondersteuning van onderwijsprofessionals⁴ en onderwijsorganisaties als op kwaliteitszorg en effectmeting. Deze uitgangspunten hebben mede het kader gevormd van waaruit de commissie de te evalueren organisaties heeft bekeken. De commissie heeft zich hierbij gebaseerd op Vlaamse en internationale wetenschappelijke bronnen en onderzoeksmateriaal.

Bij deze tekst wordt geen aparte referentielijst toegevoegd. We verwijzen de lezer hiervoor naar de referentielijst van het samenvattend rapport als geheel.

1. Professionalisering en ondersteuning van onderwijsprofessionals en onderwijsorganisaties

1.1 Leerkrachten hebben een sleutelrol

Zoals eerder opgemerkt, hanteert de commissie in deze evaluatie een ontwikkelingsgericht perspectief en wil ze bijdragen aan de verbetering van het onderwijs in Vlaanderen. Daarbij gaat het in de eerste plaats om degenen die onderwijs volgen. Hen beter laten leren en betere resultaten laten behalen, dienen het doel te zijn van iedere verandering in het onderwijs. We begrijpen daarbij steeds beter dat de kwaliteit van dat leren in belangrijke mate bepaald wordt door het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht. Het **belang van de kwaliteit van leerkrachten** voor het verbeteren van het leren en de leerresultaten van leerlingen is algemeen aanvaard (bv. Darling Hammond e.a., 2005; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Barber & Mourshed, 2007; Hattie, 2009);

De sleutelrol van leerkrachten in het leren van lerenden neemt echter niet weg dat ook **kwaliteit van de organisaties** waarin zij werken belangrijk is. De werkplek van leerkrachten dient ook voor hen een goede leerplek te zijn. Een doelgericht beleid van professionalisering door de schoolleiding is dus noodzakelijk. Bovendien vraagt de - weliswaar relatieve - autonomie van onderwijsorganisaties dat ze over voldoende beleidsvoerend vermogen beschikken. Effectieve verbetering van onderwijs vraagt ook de gelijktijdige ontwikkeling van de scholengemeenschap en van het **onderwijsbeleid** zoals dat door de overheid wordt gevoerd en concreet wordt uitgewerkt.

⁴ Met 'onderwijsprofessional' worden zowel leerkrachten als directies bedoeld.

1.2 De noodzaak van permanente professionele ontwikkeling

Het leraarschap is aan verandering onderhevig. De snel evoluerende samenleving stelt voortdurend nieuwe uitdagingen aan onderwijsprofessionals en onderwijsorganisaties (zie bv. OECD/CERI, 2008). Denken we maar aan **ontwikkelingen** zoals de toename en heterogeniteit van leerlingen, onderwijsbenaderingen die meer nadruk leggen op inclusief onderwijs, zelfstandig leren en competentiegericht onderwijs. **Scholen hebben relatieve autonomie** waarbij onderwijsprofessionals (meer) zelf verantwoordelijk worden voor de uitvoering van het onderwijsleerproces en voor hun eigen professionele ontwikkeling. Zoals bij andere professies wordt van leerkrachten verwacht dat ze hun **professionele kennis verruimen** via een reflectieve praktijk, onderzoek en door het participeren in processen van professionele ontwikkeling. Schoolleiders zijn verantwoordelijk voor het opzetten van een leerplek waarin leerkrachten kansen krijgen om de eigen praktijk te onderzoeken en om in samenwerking met collega's permanent te kunnen werken aan de verbetering van de kwaliteit van hun onderwijs.

Zelfs de beste initiële lerarenopleiding is onvoldoende om leerkrachten toe te rusten met de nodige kennis en vaardigheden om een leven lang te onderwijzen. Naast een kwalitatief hoogstaande lerarenopleiding is een samenhangend proces van **permanente professionalisering** nodig om leerkrachten te helpen bij het verwerven van de vereiste kennis en vaardigheden om onderwijs te verzorgen in de kennissamenleving (Scheerens, 2010) en om leerkrachten te ondersteunen bij de verschillende uitdagingen die ze in de verschillende fasen van hun loopbaan ervaren. De vorming van de leerkracht vindt idealiter plaats op een **continuüm** lopend vanaf de lerarenopleiding, via aanvangsbegeleiding tot permanente professionalisering (zie o.m. Devos, De Neve, & Vanblaere, 2012).

1.3 Over de professionaliteit en professionele ontwikkeling van de onderwijsprofessional

Ongetwijfeld behoort het tot de professionaliteit van de onderwijsprofessional dat hij/zij inzicht heeft in de manieren waarop leerlingen vakinhoudelijke zaken begrijpen (of niet!) en instructieactiviteiten beheerst waarmee dit begrip bevorderd kan worden (zie ook Van Driel, 2008; Van Driel & Berry, 2012; Kelchtermans, 2013). Verweven met de beheersing van deze "pedagogical content knowledge" (Shulman, 1986) en de daarmee verbonden **doelgerichtheid** van het **pedagogisch-didactisch handelen** zijn nog andere kenmerken te noemen van de professionaliteit van het leraarschap. Deze heeft ook een **morele, emotionele en (micro-)politieke dimensie**. Van leerkrachten wordt ook verwacht dat ze samen met collega's werken aan het onderwijs in de eigen school. Samenvattend, het leraarschap vereist een hoge mate van praktische wijsheid om in concrete situaties adequate antwoorden te geven op niet alleen de hoe-vragen maar ook op de waarom- en waartoe-vragen. De keerzijde hiervan is dat leerkrachten moeten leren omgaan met de **kwetsbaarheid** die aan hun beroep kleef (Kelchtermans, 2013).

In studies naar effectieve professionalisering van leerkrachten wordt het grote belang duidelijk van een gerichtheid op de dagelijkse lespraktijk en nog specifieker op problemen met betrekking tot vakinhoud, vakdidactiek, het leerproces van leerlingen in een specifiek vak en de relatie tussen leerkrachten en leerlingen. Context-specifieke programma's voor professionele ontwikkeling, waarbij rekening gehouden wordt met de specifieke praktijk van

de deelnemers, zijn effectiever – in termen van effect op leerlingenresultaten - dan standaardprogramma's (Hawley en Valli, 1999; Putnam & Borko, 2000; Kraus e.a., 2008; Hatti, 2009; Denis & Van Damme, 2010; Van Veen e.a., 2010 März, Snauwaert & Kelchtermans, 2012).

Dit neemt niet weg dat leerkrachten een ruimere verantwoordelijkheid hebben dan alleen de verantwoordelijkheid voor het reilen en zeilen in hun klas. Hoyle (1975; Hoyle & John, 1995) onderscheidt in dit verband **bepaalde en uitgebreide professionaliteit**. Leerkrachten met een beperkte professionaliteitsopvatting zijn vooral betrokken op datgene wat er in de klas gebeurt, zijn vooral inhoudelijk en didactisch georiënteerd, zijn sterk gericht op de dagelijkse beroepsuitoefening binnen de klas. Andere dan zuivere onderwijsactiviteiten krijgen veel minder belangstelling. Leerkrachten met een uitgebreide professionaliteitsopvatting verbinden de gebeurtenissen in de klas veel meer aan het beleid en de doelen van de school, en willen op dat niveau ook participeren. Ze tonen een grotere betrokkenheid bij andere dan zuiver onderwijsactiviteiten en zijn sterk gericht op samenwerking met collegae en op professionele ontwikkeling. De toenemende autonomie van scholen en de daarmee samenhangende noodzaak van een groter beleidsvoerend vermogen doet vooral een beroep op leerkrachten met een uitgebreide professionaliteit (Slegers, 1991).

Professionele ontwikkeling kan omschreven worden als een levenslang leer- en ontwikkelingsproces dat resulteert uit de betekenisvolle interactie tussen de lerende (= de leerkracht) en de context, waarin hij/zij permanent een aantal ervaringen opdoet. Dit leerproces kan leiden tot veranderingen in de praktijk van het lesgeven en in het denken over die praktijk (Kelchtermans, 2001). Drie kernwoorden typeren deze professionele ontwikkeling van leerkrachten en schoolleiders. Om te beginnen is die professionele ontwikkeling **constructivistisch** van aard. De professional speelt een actief-construerende rol in de toekenning van betekenissen aan persoonlijke ervaringen in werk en scholing. Pedagogische begeleiders kunnen dus geconfronteerd worden met zeer uiteenlopende opvattingen. Professionele ontwikkeling betekent verder ook **contextualisering**. Ervaringen krijgen betekenis in specifieke elkaar beïnvloedende contexten, zoals de beleidscontext, de werkcontext van de school en de ondersteuningscontext. Pedagogische begeleiders moeten dus op de hoogte zijn van de kenmerken van de lokale context. Ten slotte is professionele ontwikkeling ook **interactief**. Het handelen van de professional vindt plaats in interactie met de omgeving. Deze omgeving, zoals de sociaal-culturele omgeving met bv. collega's, bestuur en begeleiders, maar ook de nationaal beleidsmatige context beïnvloeden het proces van betekenisgeving (Kelchtermans, 1994; Vandenbergh, 2008). Pedagogische begeleiders dienen scholen en leerkrachten te kunnen informeren over de concrete betekenis van beleidsontwikkelingen, zoals een nieuw decreet.

Leren van onderwijsprofessionals vraagt dus niet slechts de overdracht van nieuwe kennis en vaardigheden. Zo onderscheiden bijvoorbeeld Timperley e.a. (2007; zie ook Denis & Van Damme, 2010) een viertal **subprocessen van professioneel leren**: (1) het expliciteren van het persoonlijke referentiekader (van de leerkracht), (2) het verwerven van nieuwe informatie en vaardigheden; (3) het eventueel creëren en oplossen van dissonantie met het bestaande persoonlijke referentiekader en (4) het doorlopen van processen van co- en zelfregulatie om de verworven inzichten en vaardigheden steeds beter toe te passen. Dit

impliceert eveneens onderzoekend leren door leerkrachten, in de zin van het zelf analyseren en construeren van problemen en oplossingen in verband met de lespraktijk (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Deze beschrijving **relatieveert** het onderscheid tussen bijvoorbeeld **nascholing en begeleiding**. Vanuit het perspectief van professionele ontwikkeling zijn, afhankelijk van de aard van de noodzakelijke leerprocessen (zie hierboven), zowel nascholing (in de vorm van kennisoverdracht) als begeleiding (bijvoorbeeld gericht op verwerking) nodig en het meest effectief als ze elkaar ondersteunen. Professionalisering beperkt tot nascholing in de vorm van kennisoverdracht blijkt weinig effect te hebben (Scheerens, 2010; März e.a., 2012). Men ziet dan ook pleidooien om de aanvankelijke scheiding van begeleiding en nascholing te verlaten en meer de nadruk te leggen op de samenhang en complementariteit van de beide vormen van professionalisering. Hier mag niet het misverstand ontstaan dat practici zoals leerkrachten slechts hoeven toe te passen wat theorie en onderzoek voorschrijft. Niet alleen is het louter overdragen van theorie en onderzoeksresultaten weinig effectief. Bovendien zijn theorie en onderzoeksgegevens voor de praktijk van professionals niet in de eerste plaats voorschrijvend, maar veeleer een inspiratiebron en een kritische toetssteen voor inzichten en de eigen praktijk (Biesta, 2012; zie ook Kelchtermans & Ballet, 2008).

De hiervoor aangestipte beschrijving van professionele ontwikkelingsprocessen heeft ook betrekking op de veelvuldig gebruikte methodiek van **leren in netwerken**. Aan dit samen leren dienen wel eisen gesteld te worden (Timperley e.a., 2007; Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009). In het collectief professioneel leren dient de focus gericht te zijn op de relatie tussen onderwijs en de resultaten van leerlingen, bestaande opvattingen van leerkrachten over hoe te onderwijzen dienen uitgedaagd te worden en er dient gelegenheid te zijn om kennis op te doen van nieuwe informatie (bijvoorbeeld nieuwe vakdidactische inzichten) en om deze met elkaar te kunnen verwerken.

1.4 Het belang van de werkplek voor professionele ontwikkeling

Professionele ontwikkeling opgevat als een levenslang, sociaal-constructief proces van leerkrachten zelf, onderstreept ook het **belang van de werkplek** van leerkrachten als een belangrijke omgeving om in te leren. De professional zelf - of beter – het team van professionals - wordt in belangrijke mate verantwoordelijk voor het eigen leren door in de werksituatie leersituaties te (laten) creëren, daarop te (laten) reflecteren (de leerkracht als ‘reflective practitioner’ en als onderzoeker) en leerresultaten te (laten) delen met anderen (Beijaard, 2009). Professionele ontwikkeling van leerkrachten en schoolontwikkeling beïnvloeden elkaar in belangrijke mate (Rosenholz, 1989; Smylie, 1995; Hawley en Valli, 1999; Hopkins, 2001, 2007; Kwakman, 2003; Little, 2006; Geijsel e.a., 2009; Bryk e.a., 2010; Van Veen e.a., 2010). Nog anders gezegd, effectief leren van leerkrachten veronderstelt dat de hele schoolorganisatie wordt doordacht op de structurele en culturele mogelijkheden en beperkingen voor het leren van leerkrachten (Van Veen e.a., 2010). Het concept ‘**professionele leergemeenschap**’ verbindt dit permanent professioneel leren van leerkrachten in een ondersteunende schoolstructuur- en cultuur (Verbiest & Vandenberghe, 2002; Stoll & Seashore Louis, 2007; Verbiest, 2012).

Uiteraard is schoolontwikkeling en de ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van een onderwijsorganisatie ook om andere redenen van belang, met name om te kunnen functioneren in een omgeving die meer **autonomie** en verantwoordelijkheid aan de school en aan de onderwijsprofessionals geeft.

Bovenstaande onderstreept het **complementaire karakter van begeleiding gericht op de klaspraktijk en begeleiding gericht op schoolontwikkeling**. Effectieve begeleiding gericht op de klaspraktijk vereist behalve het kennismaken van nieuwe inzichten, de bewustwording en kritische evaluatie van eerder verkregen inzichten en de – vaak noodzakelijk langdurige – begeleiding van leerkrachten in hun functioneren op de werkvloer om nieuwe inzichten en vaardigheden steeds beter te leren toepassen en tot routine te maken. Duurzame leerplanvernieuwing, duurzaam professioneel leren en schoolontwikkeling gaan hand in hand (Thys & Van den Akker, 2009; Van Veen e.a., 2010).

1.5 Het belang van actief leiderschap

Voor een kwaliteitsvolle en duurzame professionele ontwikkeling van leerkrachten is de vervulling van een aantal leiderschapsfuncties essentieel (Southworth, 2004; Prestine & Nelson, 2005; Robinson e.a., 2008; Geysel e.a., 2009). Denis en Van Damme (2010) noemen **drie leiderschapsfuncties cruciaal** voor de permanente professionele ontwikkeling van leerkrachten van leerkrachten. Om te beginnen het daadwerkelijk **ontwikkelen van een visie** op nieuwe mogelijkheden, op betere leerlingresultaten, op meer betekenisvolle inhouden of andere pedagogisch-didactische aanpakken. In de tweede plaats het **leiden van het leren**. Daar waar externe experts niet op regelmatige basis op school aanwezig kunnen zijn, komt het aan de verantwoordelijken in de school (schoolleiding, middenkader, zogeheten 'teachers leaders') toe om leerkrachten te helpen hun nieuwe inzichten in de praktijk te vertalen en het professionele onderzoeksproces te ondersteunen. In de derde plaats dient er aandacht te zijn voor het **organiseren van leerkansen** voor diepgaand professioneel leren.

Hier kan ook gewezen worden op het belang van **leiderschap** en een ondersteunende schoolstructuur- en cultuur bij de veelgebruikte methodiek van **leren in netwerken**. Ook daarbij zal de schoolleiding leerkrachten dienen te helpen hun nieuwe inzichten in de praktijk te vertalen en het professionele onderzoeksproces te ondersteunen. En ook dat vraagt de eerder genoemde ontwikkeling van de school tot een leergemeenschap. Bovendien vraagt dit leren in netwerken van de leiding extra inspanning om het geleerde in netwerken te laten delen met de collegae in de school.

1.6 Het belang van relevante expertise

Onderwijsprofessionals leren vooral in de praktijk. Juist door te werken in de praktijk, ontwikkelt men inzicht in de leermoeilijkheden en -mogelijkheden van de leerlingen, en in instructieactiviteiten die bij een bepaald onderwerp, op een bepaald moment in een specifieke situatie voor deze leerlingen het meest geschikt zouden kunnen zijn. Maar dit sluit niet uit dat **experts een belangrijke** rol dienen te spelen in deze leerprocessen (Van Driel, 2008; Scheerens, 2010). Denis en Van Damme (2010) menen dat het noodzakelijk is om een expert te betrekken die extern is aan de groep professionals die ondersteund wordt.

Duurzaam nieuw leren vraagt immers het verwerven van inzicht in nieuwe inhoud, van nieuwe vaardigheden en van nieuwe manieren van denken over de praktijk.

Dergelijke experts dienen echter **niet enkel** in staat te zijn **nieuwe inzichten en vaardigheden** over te dragen. Rekening houdend met de eerder genoemde processen van professioneel leren, wordt van ondersteuners meer verwacht. Ze dienen ook opvattingen van leerkrachten uit te dagen, groepsprocessen die het **leren bevorderen** te stimuleren, het leren betekenisvol en toepasbaar te maken voor de leerkrachten die specifieke leernoden hebben, en leerkrachten te ondersteunen bij het ontwikkelen van een zelfgereguleerde, onderzoekende benadering van hun dagelijkse praktijk. Voor zover externe begeleiders niet de gelegenheid hebben hier een zodanige rol te spelen, is het aangewezen om intern in de school hiervoor voldoende capaciteit te ontwikkelen (bij schoolleiding, middenkader, vakwerkgroepen, ...).

De bevordering van de professionaliteit van onderwijsprofessionals vraagt dan ook om een **begeleidingstheorie** (theory of improvement). Een dergelijke theorie beschrijft de opvattingen over de functionele relaties tussen de verschillende onderdelen (de kenmerken van de interventie; cognities van leerkrachten; lesgedrag van de leerkracht en leerlingresultaten en schoolorganisatorische voorwaarden waaronder de interventies succesvol uitgevoerd kunnen worden en leerkrachten kunnen leren). Met andere woorden, een dergelijke begeleidingstheorie dient antwoord te geven op vragen als: Wat moet de interventie precies teweeg brengen? Wie moet er wat leren en waarom? Via welke weg resulteert de interventie in succes? En wat zijn de mogelijkheden en beperkingen die de werkplek biedt om te interveniëren en te leren? (Van Veen e.a., 2010). Zo kan men een onderscheid maken tussen het **interventieniveau** (interveniet men op leerkrachts-, vakgroep-, schoolniveau) of het **impactniveau** (op welk niveau wil men iets veranderd zien). Een interventie op schoolniveau kan als doel hebben de school te veranderen, maar misschien ook de kwaliteit van het didactisch handelen in de klas. Het interventieniveau en het impactniveau is met andere woorden niet noodzakelijkerwijs hetzelfde.

Weliswaar zijn er nog heel wat te stappen te zetten vooraleer we kunnen spreken van een goed ontwikkelde en onderbouwde begeleidingstheorie. Maar er zijn tal van inzichten over – onder meer – (het bevorderen van) het leren van volwassenen, en in het bijzonder van professionals, over schoolontwikkeling, over onderwijsinnovatie, over groepsdynamica, over werkplekleren en over kennismanagement die hier reeds een rol dienen te spelen. Ook hier, net zoals bij de relatie tussen theorie en praktijk voor leerkrachten en schoolleiders, kan gezegd worden dat dergelijke theoretische inzichten voor de begeleiders vooral dient te functioneren als een inspiratiebron en een kritische toetssteen voor eigen inzichten en praktijk en niet als voorschrift.

1.7 Verbetering van het onderwijssysteem

Eerder is gewezen op het belang van schoolontwikkeling, zowel voor het leren van de onderwijsprofessionals als voor het kunnen functioneren van de school in een context die meer beleidsvrijheid geeft. Met name Fullan (2003, 2005; zie ook Hopkins, 2007; Hargreaves & Shirley, 2009; Fullan & Hargreaves, 2012) verruimde deze integratie van de professionalisering van leerkrachten en schoolontwikkeling tot het **brede educatieve**

systeem. Effectieve verbetering van onderwijs vraagt niet alleen de integratie van professionalisering van leerkrachten en schoolontwikkeling, maar ook de gelijktijdige ontwikkeling van grotere verbanden waarin scholen zich bevinden, zoals een scholengemeenschap of scholengroep en van het onderwijsbeleid zoals dat door de overheid wordt gevoerd. **Systeembegeleiding** in het onderwijs is dan te omschrijven als een aanpak waarbij men de relaties en wederzijdse afhankelijkheid tussen de delen van het educatieve systeem erkent zo dat men gewenste veranderingen in een subsysteem gepaard zal laten gaan met de nodige veranderingen in de andere delen (Jenlink, Reigeluth, Carr & Nelson, 1996). Het verbeteren van het onderwijs vraagt dan ook het verbeteren van de competenties van leerkrachten en van de kwaliteit van de schoolorganisatie en het onderwijssysteem (Van den Berg & Vandenbergh, 1999).

2. Interne kwaliteitszorg

Ook met betrekking tot het thema van de interne kwaliteitszorg wil de commissie op een aantal algemenere inzichten wijzen die mede de achtergrond hebben gevormd tijdens het evalueren van de PBD's/POC's:

2.1 Kwaliteitszorg heeft verschillende functies

Om te beginnen willen we wijzen op het feit dat kwaliteitszorg geen eendimensionaal gegeven is, waarbij vaststaande modellen relatief eenvoudig toegepast kunnen worden op een organisatie. Een kwaliteitszorgsysteem dat efficiënt en gedragen wil zijn, wordt best 'gemodelleerd op' een organisatie in functie van het uiteindelijke doel dat de organisatie voor ogen heeft. Daarbij kunnen drie (samenhangende) functies van kwaliteitszorg voor ogen gehouden worden, namelijk verantwoorden, verankeren en verbeteren (Hollands, e.a., 2004):

- Verantwoorden betekent in deze dat men aan belanghebbenden (de scholen, de scholengemeenschappen, leerkrachten, overheid, ...) laat zien dat de eigen aanpak 'werkt'.
- Verankeren betekent dat de belangrijkste processen en goede praktijken in de organisatie worden ingebed in de werking, bijv. door ze te documenteren in procedures, draaiboeken of kwaliteitshandboeken. Procedures, kwaliteitshandboeken, e.d.m. zijn enkel nuttig als ze door de medewerkers worden ervaren als ondersteunend voor hun eigen werk. De mate van standaardisatie en formalisatie zal sterk afhankelijk zijn van de schaalgrootte van de organisatie in kwestie.
- Verbeteren houdt in dat de organisatie de competentie ontwikkelt om te leren uit fouten en te werken aan structureel verbeteringen. Oog voor verbetering vooronderstelt een hoge sensitiviteit en reflectief vermogen over de eigen werking en input zowel van binnenuit (bijv. functioneringsgesprekken, overleg, ...) als van buitenaf (bijv. breed samengestelde Raad van Bestuur).

Bij het evalueren van kwaliteitszorgvoorzieningen tegen de achtergrond van deze drie functies kunnen volgende vragen leidend zijn:

Ten eerste kan men stilstaan bij de vraag of de drie belangrijke functies van kwaliteitszorg (verankeren, verbeteren en verantwoorden) elk op zich voldoende, doordacht en doorleefd zijn ontwikkeld (Oakland, 1993; Hollands, 2008). Ten tweede kan men stilstaan bij de vraag of de drie functies voldoende op elkaar zijn afgestemd, met andere woorden een geïntegreerd geheel vormen. Ten derde kan men de vraag stellen of de kwaliteitszorg voldoende duurzaam is, m.a.w. of het kwaliteitssysteem (in wording) voldoende verankerd en gedragen is om de werking van de PBD/POC op zowel het operationele als strategische vlak te ondersteunen. Ten vierde kan men stil staan bij de vraag of het kwaliteitssysteem voldoende dynamisch is. Bestaat er een gezond evenwicht tussen kwaliteitscontrole ('Total Quality Control') en kwaliteitsverbetering ('Total Quality Learning') (Sitkin e.a., 1994) en wordt de Plan Do Check Act (PDCA)-cirkel op een dynamische manier toegepast zodat er garanties zijn dat de 'cirkel blijft draaien'. Tot slot kan het leerrijk zijn om de eigen kwaliteitszorg af te toetsen aan de principes van integrale kwaliteitszorg, de definitie van kwaliteit en bestaande praktijken in het (hoger) onderwijs (Van den Berghe, 1997; Berings, Steen & Grieten, 2011). Een dergelijke zelfevaluatie van de eigen kwaliteitszorg kan richting geven aan toekomstige ontwikkelingen op dat vlak.

2.2 Het belang van heldere doelstellingen en welgekozen indicatoren

Een integrale en duurzame kwaliteitszorg ontwikkelen veronderstelt het expliciteren van de doelen van de eigen werking en het evalueren van de werking aan de hand van een aantal welgekozen indicatoren. Daarbij hoeft het kwantificeren geen doel op zich te worden. Het aantal indicatoren wordt best beperkt en een indicator hoeft niet per se 'een cijfer' te zijn maar kan ook kwalitatieve gegevens bevatten. Een indicatorensysteem dient voldoende nuance toe te laten en zowel aandacht te hebben voor effectiviteit op korte termijn als voor impact op langere termijn.

Een helder doelstellingenkader met indicatoren kan vervolgens fungeren als een raamwerk voor de organisatie waaraan metingen en meetresultaten kunnen worden gekoppeld. Bij het opstellen ervan is het belangrijk het 'waarom' en 'waartoe' voor ogen te houden (Berings, 2008). De finaliteit is het scherper bepalen van wat de organisatie precies moet weten over zijn omgeving, zichzelf en zijn activiteiten om de kwaliteit van de eigen werking te borgen en te verhogen. Vanuit deze oefening kan vervolgens een meer bewuste en een aan de (grootte/complexiteit van de) organisatie aangepaste selectie aan registraties en instrumenten ingezet worden.

2.3 Over het meten van effecten

Effectmeting van begeleiding en nascholing is een complexe aangelegenheid, waarbij effecten op bepaalde niveaus (bijv. bij leerlingen) en na bepaalde tijd moeilijk eenduidig toe te schrijven zijn aan specifieke begeleidings- of scholingsinterventies. Dit belet evenwel niet dat op een onderbouwde en systematische wijze de impact van het begeleidings- en nascholingswerk in kaart kan worden gebracht. Hierbij kan gewezen worden op een tweetal sporen die gevolgd kunnen worden bij het meten van effecten van begeleidingsinterventies.

Het eerste spoor richt zich op de evaluatie van de interventies in termen van opbrengsten. Hiervoor kan een onderscheid gemaakt worden tussen diverse niveaus waarop doelen worden gerealiseerd. In de wetenschappelijke literatuur zijn dienaangaande verschillende modellen ontwikkeld. Zo is in het onderzoek dat de evaluatie van de pedagogische begeleidingsdiensten (Van Petegem, e.a., 2013) flankeerde, gebruik gemaakt van het model van Kirkpatrick (1998). Hierbij worden vier evaluatieniveaus onderscheiden: reacties (algemene indruk over de tevredenheid, relevantie en toepassingsmogelijkheden van de interventie), leren (toename aan kennis en vaardigheden en/of een verandering in attitudes of visie), transfer (toepassing van het geleerde in de praktijk) en effecten (bijdrage aan de verbetering van de school, de leerkracht, de leerling). Het model van Guskey (2000) onderscheidt vijf niveaus. Vier ervan corresponderen met de hiervoor onderscheiden niveaus. Een toevoeging van Guskey (organisatorische steun en verandering) betreft de vraag of de school de deelnemers in de implementatie van het geleerde ondersteunt en faciliteert. Een uitbreiding van het model van Guskey betreft antecedenten (Muijs, Day, Harris & Lindsay, 2004) waarbij gekeken wordt naar condities zoals motieven en redenen voor het programma, wijzen waarop het ontwikkeld is, beleidsmatige achtergronden en andere aspecten die de keuze en de ontwikkeling van het programma bepalen.

Een andere uitbreiding, met name de perceptie van de leerarrangementen (Verbiest, 2005) richt zich op de vraag hoe deelnemers hun leeromgeving (de door de begeleiding of nascholing aangeboden didactische werkvormen) percipiëren. Welke kenmerken van de leeromgeving ervaren de deelnemers als het meest resp. het minst leerzaam? Hoe leren de deelnemers? Hierbij zou eveneens nagaan kunnen worden of er verbanden zijn met kenmerken van de deelnemers, zoals persoonlijkheidskenmerken, leerstijl, schoolniveau waarbinnen men werkt enz.

Een tweede spoor richt zich meer op de evaluatie van het proces van begeleiding en nascholing. Dat veronderstelt dat men een uitgewerkte opvatting heeft over het proces van professionalisering en dat men de verschillende subprocessen die in de wetenschappelijke literatuur aanwijsbaar zijn, uitwerkt in concrete indicatoren die toelaten de kwaliteit van het begeleidingsproces vast te stellen. Bij wijze van voorbeeld kan gedacht worden aan de hogergenoemde opvattingen van Timperley e.a. (2007; zie ook Denis & Van Damme, 2010) waarin een viertal subprocessen van professioneel leren wordt onderscheiden. Effectieve interventies van begeleiding en nascholing zullen op deze processen ingrijpen en die processen stimuleren. Nagegaan kan dan worden of en in welke mate begeleiders en nascholers hun interventies richten op het beïnvloeden van deze processen. Gedacht kan ook worden aan de praktijkgebaseerde benadering (Kelchtermans, 2013) waarbij het beschrijven en analyseren van concrete (goede) praktijken centraal staan. In modellen en theorieën over professionele leren van onderwijsprofessionals liggen goede aanknopingspunten om de noodzakelijke processen van begeleiding en nascholing, zoals uitgevoerd door de begeleiders en nascholers, op hun aanwezigheid en kwaliteit te beoordelen.

2.4 Kwaliteitssysteem en kwaliteitscultuur

Om kwaliteit te realiseren heeft een organisatie nood aan een kwaliteitssysteem én een kwaliteitscultuur. Beide moeten elkaar versterken. Bestaat er een cultuur van samenwerken, innoveren en verbeteren met oog voor doelgerichtheid en planmatigheid? Maar ook: ervaart men hierbij voldoende individuele vrijheid, mogelijkheid om de eigen talenten en competenties te valoriseren en voldoende continuïteit om met vertrouwen te kunnen werken? Kwaliteitscultuur kan niet zomaar gemanaged worden, maar vraagt veeleer om reflectie en dialoog (Berings e.a., 2011; Berings & Grieten, 2013). Een dergelijke reflectie kan een basis vormen om in het ontwikkelen van de interne kwaliteitszorg een doordacht evenwicht te bewaren tussen de sturing en professionaliteit. Een kwaliteitssysteem kan namelijk eenvoudiger en minder bureaucratisch worden gemaakt naarmate de principes, denkwijzen en praktijken deel uitmaken van het denk- en handelingsrepertoire - de 'software of the mind' - van alle personeelsleden. Er moet zoals Ofman (2004) het verwoordt sprake zijn van 'verbinding'. Zonder verbinding geen kwaliteit, is zijn stelling. De kwaliteit van een dienstverlening valt of staat met de verbinding met de klant (de 'vertrouwensrelatie'), de kwaliteit van een team valt of staat met de mate waarin de teamleden zich onderling verbonden voelen en met een gedeelde visie, de kwaliteit van leidinggevendenden wordt bepaald door de mate waarin en wijze waarop leidinggevendenden in verbinding staan met hun medewerkers en medewerkers, missie en visie kunnen verbinden.

Bijlage 4: Resultaten van wetenschappelijk onderzoek

Ter ondersteuning van de werkzaamheden van de commissie werd een **wetenschappelijk onderzoek** uitbesteed naar het bereik van, de tevredenheid over en de ervaren effecten van de PBD en SNPB. De permanente ondersteuningcellen werden in dit wetenschappelijk onderzoek niet meegenomen als te evalueren diensten. Wel werden de CLB-medewerkers bevraagd over hun 'begeleidingsdienst', waaronder zij alle begeleiding mochten rekenen die vanuit hun koepel komt. Dit betekent dat zij zowel de werking van de PBD als de POC hebben geëvalueerd.

Het onderzoek werd in 2011-2012 uitgevoerd door middel van een samenwerkingsverband tussen de Universiteit Antwerpen en de Katholieke Universiteit Leuven (promotor-coördinator: Peter Van Petegem) en in 2013 ter beschikking gesteld aan de commissie. De resultaten van dit onderzoek dienden als input voor de commissie om zicht te krijgen op het functioneren van de PBD's en POC's. Per PBD werd een afzonderlijke analyse gemaakt. Dit onderzoek is één van de bronnen naast de andere, zoals zelfevaluatiedossiers en gesprekken die de commissie heeft gevoerd. O.m. gelet op de beperkte respondentenaantallen bij sommige diensten en de abstracte formulering van sommige vragen, is voorzichtigheid geboden bij de interpretatie van de gegevens en is triangulatie met de andere verkregen informatie aangewezen.

In dit onderzoek werd geprobeerd algemene tendensen omtrent reacties, effecten, bereikbaarheid en motieven, te achterhalen en te beschrijven. Om hierover valide en betrouwbare uitspraken te kunnen doen, werd een gerandomiseerde gestratificeerde steekproef getrokken die representatief is voor de populatie. Zo werden per instelling de directeur, minstens een bijkomend lid van het middenkader en minstens 15 leraren bevraagd. Naast personeelsleden van onderwijsinstellingen werden ook pedagogisch begeleiders in dit onderzoek bevraagd. M.b.t. het Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers OKO is ervoor geopteerd om de respondenten van alle PBD's van OKO samen te nemen i.f.v. anonimiteit en betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten. Zowel begeleiders als directies en medewerkers van de onderwijsinstellingen en CLB's werden volgende vragen voorgelegd: Welke scholen, CLB's, CVO's, academies voor DKO of hun personeelsleden worden (niet) bereikt door de PBD?; Hoe worden de taken van de PBD geëvalueerd door de betrokkenen uit het onderwijs en door de PBD zelf? In welke mate brengt de ondersteuning door de PBD veranderingen teweeg in de opvattingen, kennis en vaardigheden en het gedrag van betrokkenen van de scholen, CLB's, CVO's, DKO's en in de school- en klaspraktijk?

Een eerste bedenking die gemaakt moet worden, is dat het niet evident is om effecten van de PBD te isoleren van andere invloeden op het onderwijs. Bovendien blijkt het voor de respondenten niet altijd eenvoudig om een onderscheid te maken in de begeleiding die ze krijgen. Zo maakt men binnen CLB's niet altijd een onderscheid tussen verschillende actoren of instellingen (bv. pedagogische ondersteuningsdiensten en permanente ondersteuningcellen) waardoor voor deze instellingen over 'ondersteuning' in plaats van pedagogische begeleiding gesproken wordt. Tenslotte dient opgemerkt te worden dat de mening van de respondenten wordt bevraagd en dit onderzoeksresultaten geeft op basis van subjectieve data. Er is voor diverse vragen ook duidelijk een verschil in perceptie tussen de diverse groepen respondenten terug te vinden

De analyses maakten het mogelijk om vergelijkingen te maken: tussen de verschillende PBD's; tussen verschillende onderwijsinstellingen (basisonderwijs, secundair onderwijs, CVO, DKO) en CLB's; tussen verschillende personeelsleden in de onderwijsinstellingen (directieleden en leraren); en tussen de onderwijsinstellingen en de pedagogisch begeleiders. Het onderzoek resulteerde in verschillende eindproducten: een overkoepelend rapport met algemene antwoorden op de onderzoeksvragen en daarnaast individuele rapporten⁵ waar onderzoeksvragen per PBD apart beantwoord werden. Hier worden enkel de overkoepelende resultaten kort samengevat.

1. Bereik van de pedagogische begeleidingsdiensten

Naast een algemene schets van het bereik van de PBD's, werd nagegaan waarom bepaalde onderwijsinstellingen al dan niet bereikt worden en welke verschillen er dienaangaande zijn tussen de verschillende types van onderwijsinstellingen(basis/secundair/DKO/CVO/CLB).

Er werd geconcludeerd dat personeelsleden binnen instellingen over het algemeen in beperkte mate een beroep doen op de PBD niettegenstaande de pedagogische begeleiders aangeven het grootste deel van de instellingen te bereiken. Verdere analyses geven aan dat vooral beginnende personeelsleden minder vertrouwd blijken te zijn met de PBD en er dan ook minder vaak een beroep op doen. Directieleden daarentegen hebben veelvuldiger contact met de pedagogisch begeleider en zijn ook beter op de hoogte van stappen die ondernomen moeten worden om ondersteuning te krijgen.

Als personeelsleden geen beroep doen op de PBD, geven zij als reden aan dat ze het beleid van de instelling sterk genoeg achten om zelfstandig zwakkere punten aan te pakken. Volgens pedagogisch begeleiders zijn instellingen soms ook te vaak op zichzelf gericht of schatten ze zichzelf soms onterecht als kwaliteitsvol in. Het is echter, zowel volgens personeelsleden uit onderwijsinstellingen als volgens pedagogisch begeleiders, uitgesloten dat instellingen niet zouden afweten van het bestaan van de PBD of dat de PBD als te controlerend ervaren wordt.

2. Evaluatie van de taken van de PBD

Naast een algemene schets omtrent het bereik werden ook de taken van de PBD in het onderzoek meegenomen. Daarbij werd onder meer de gepercipieerde relevantie van de decretale taken onderzocht, eventuele leemtes in het takenpakket en de mate waarin de decretale taken uitgevoerd worden.

⁵ Door de onderlinge verhoudingen van instellingen binnen de verscheidene begeleidingsdiensten te respecteren, was het bereikte aantal onderwijsinstellingen voor kleine pedagogische begeleidingsdiensten zeer klein. Om die reden werden in dit onderzoek resultaten betreffende de kleinere PBD's (FOPEM, VONAC, IPCO en de Federatie van Steinerscholen in Vlaanderen) samen gerapporteerd onder de verzamelnaam 'OKO-koepels'. Daarnaast werden aparte rapporten opgeleverd voor PBD PBDKO, PBD POV, PBD GO, PBD OVSG en SNPB.

Zowel de pedagogisch begeleiders als de personeelsleden uit de verschillende typen van onderwijsinstellingen, vinden de decretaal bepaalde taken relevant. Een zeer beperkt aantal personeelsleden geeft tevens aan dat het takenpakket niet volledig aan alle ondersteuningsbehoeften tegemoet komt op het niveau van de instelling en de individuele begeleiding.

Duidelijker blijkt, analoog met het bereik van de PBD, dat de taakuitvoering voornamelijk op het niveau van de directie plaatsvindt. Directieleden zijn doorgaans iets meer tevreden over de aandacht die de PBD aan de verschillende decretale taken besteedt. Op de vraag naar de mate waarin zij de decretale taken uitvoeren, gaven de pedagogisch begeleiders aan deze in hun totaliteit af en toe tot vaak uit te voeren. Dit is niet verwonderlijk volgens de onderzoekers gezien pedagogisch begeleiders in de studie aangeven voor een eerder groot aantal instellingen verantwoordelijk te zijn. De personeelsleden gaven op de vraag naar de taakuitvoering aan het minst vaak ondersteuning te ontvangen voor aangegeven actiepunten na een doorlichting. Dit kan volgens de onderzoekers verklaard worden door de beperkte doorlichtingsfrequentie die onderwijsinstellingen ondergaan.

Een belangrijke kanttekening bij de resultaten van dit onderzoeksgedeelte is dat door de vaak onbekende abstracte formulering van de decretale taken, bepaalde personeelsleden het moeilijk hadden de vragenlijst naar behoren in te vullen. Echter, dit leidde er volgens de onderzoekers niet toe dat delen van de vragenlijst systematisch niet of verkeerd werden ingevuld. Een abstracte taakomschrijving, zoals 'ondersteuning in de professionalisering van personeelsleden', heeft wel tot gevolg gehad dat de onderzoekers niet konden afleiden welke aspecten van deze ondersteuning binnen de PBD sterk zijn of net niet.

3. Taakrealisatie van de PBD

Aan de hand van het evaluatiemodel van Kirkpatrick (1998)⁶, werd de taakrealisatie van de PBD geëvalueerd: de mate waarin de ondersteuning van de PBD veranderingen teweeg heeft gebracht in de opvattingen, kennis en vaardigheden en het gedrag van betrokkenen van de scholen, CLB's, CVO's, DKO's en in de school- en klaspraktijk.

De onderzoekers stellen vast dat personeelsleden uit de onderwijsinstellingen eerder tevreden zijn over de kwaliteit van de taakuitvoering van hun eigen PBD. De personeelsleden zijn het meest tevreden over de nascholingsactiviteiten van de PBD. Echter, algemeen zijn personeelsleden neutraal ten opzichte van het bereikte leereffect, verwezenlijkte gedragsverandering en effecten op individueel/klasniveau en instellingsniveau n.a.v. de ondersteuning van de PBD. Voor alle evaluatieniveaus geldt dat de effecten van de verschillende PBD's binnen het basis- en secundair onderwijs meer tevredenheid opwekken dan deze binnen andere onderwijsniveaus.

⁶ Het evaluatiemodel van Kirkpatrick (1998) onderscheidt vier niveaus waarop doelen kunnen gerealiseerd worden bij een interventie: reacties (Hoe ervaren de betrokkenen de taken van de PBD: tevredenheidsniveau, relevantie en toepassingsmogelijkheden?), leren (Zijn de vaardigheden, kennis en opvattingen van de betrokkenen veranderd als gevolg van de geboden interventies?), transfer (Welke veranderingen treden op in de dagelijkse klas-, school- en centrumpraktijk en in het school- en centrumbeleid?) en effecten (Worden effecten gerapporteerd op het niveau van leerlingen, klassen, teams, scholen, centra?). Men kan pas een hoger niveau bereiken wanneer ook het lagere niveau gerealiseerd is.

Pedagogisch begeleiders zijn tevreden over de eigen ondersteuning aan onderwijsinstellingen en gaan er ook vanuit dat personeelsleden uit de onderwijsinstellingen tevreden zijn over hun ondersteuning. Ze menen dat de ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst tot leerwinst, gedragsveranderingen en effecten leidt bij directie- en personeelsleden, op individueel/klasniveau en op instellingsniveau. Opmerkelijk is dat pedagogisch begeleiders de grootste effecten en veranderingen verwachten door de ondersteuning bij aangegeven actiepunten na een doorlichting, wat door personeelsleden in schoolinstellingen niet gevolgd wordt.

4. Samenwerking tussen de pedagogische begeleidingsdiensten

In een laatste onderzoeksgedeelte trachtten de onderzoekers inzicht te krijgen in de mate waarin de verschillende PBD's samenwerken en de meerwaarde van die samenwerking. Directie- en personeelsleden en pedagogisch begeleiders delen de mening dat netoverstijgende samenwerking tussen PBD's voor sommige decretale taken zinvol zou zijn. Ten opzichte van de stelling dat deze netoverstijgende samenwerking tussen de PBD's op dit moment voldoende gerealiseerd wordt, staan zij echter neutraal. Directie- en personeelsleden uit de verschillende instellingstypen achten het niet noodzakelijk dat zij een beroep zouden kunnen doen op een PBD waarbij zij niet aangesloten zijn. In het volwassenenonderwijs, de centra voor leerlingenbegeleiding en het deeltijds kunstonderwijs werken pedagogisch begeleiders naar eigen zeggen meer netoverstijgend samen dan binnen de andere instellingstypen.

De projecten van het SNPB vormen volgens de pedagogisch begeleiders een meerwaarde doordat ze de netoverstijgende samenwerking tussen pedagogisch begeleiders bevorderen. Voor deze projecten komen de begeleiders immers in contact met pedagogisch begeleiders uit andere onderwijskoepels, terwijl dit voor de andere ondersteuningstaken van de pedagogische begeleidingsdiensten in mindere mate zo is. Bij de directie- en personeelsleden van de onderwijsinstellingen werd geen meerwaarde gedetecteerd.

Bijlage 5: Personalia van de commissieleden

- **Katrijn Ballet** is werkzaam in het departement Onderwijs en Vorming. Voordien heeft ze onderzoek gedaan naar de professionele ontwikkeling van leerkrachten en directeurs.
- **Dries Berings** is onderzoeker en hoofddocent Mens, organisatie en management aan de Faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen van de K.U.Leuven, in Brussel (FEB@HUBrussel). Zijn expertisedomeinen zijn: organisatiecultuur, kwaliteitszorg, diversiteit, motivatie en arbeidsbeleving.
- **Ann Dejaeghere** is werkzaam in het departement Onderwijs en Vorming en secretaris van de evaluatiecommissie.
- **Lieve Heylen** is gewezen stage-coördinator en hoofdlector professionele bachelor onderwijs lager onderwijs, KAHO Sint-Lieven.
- **Georges Monard** (voorzitter) is voormalig secretaris-generaal van het Departement Onderwijs en Vorming. In 1989 was hij voorzitter van de commissie belast met de uitwerking van een nieuw beleid inzake kwaliteitszorg in het Vlaams onderwijs. Van 2001 tot 2006 was hij voorzitter van de FOD Personeel en Organisatie. Hij was tevens voorzitter van de commissie en auteur van het “rapport Monard” over de vernieuwing van het secundair onderwijs. De heer Monard heeft ook veel ervaring als voorzitter of als lid van visitatiecommissies in het hoger onderwijs.
- **Dirk Van de Vondel** is gewezen algemeen directeur Scholengroep Antwerpen (GO!). Van 2011 tot 2013 was Dirk stafmedewerker bij het GO! m.b.t. capaciteitsproblematiek.
- **Steven Van Luchene** is senior stafmedewerker binnen de beleidscel van de Vlaamse Interuniversitaire Raad waar hij kwaliteitszorgdossiers in het hoger onderwijs opvolgt. Hij is bestuurslid van het Franstalige kwaliteitszorgagentschap AEQES en secretaris van een internationale commissie die verantwoordelijk is voor de evaluatie van de Universiteit van Luxemburg. Tot 2011 was hij actief als projectbegeleider voor visitaties binnen de cel kwaliteitszorg van de VLIR.
- **Eric Verbiest** is zelfstandig adviseur op het gebied van schoolontwikkeling en was tot eind 2013 gastprofessor onderwijsinnovatie aan de Universiteit Antwerpen. Tot 31 december 2009 was hij Lector schoolontwikkeling en schoolmanagement bij Fontys Hogescholen in Nederland. Hij is lid kernauteur van het tijdschrift “Basisschoolmanagement” en was redactielid van het tijdschrift “Scholleiding en Begeleiding: Personeel en Organisatie”. Hij is tevens lid van diverse accreditatiepanels van de NVAO.