

# Beleidsevaluatie lerarenopleidingen

---

*Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen*

*Juli 2013*

## Inhoud

Voorwoord .....	5
1 Situering van de beleidsevaluatie.....	6
1.1 Wettelijk kader .....	6
1.2 Scope van de evaluatie.....	7
1.3 Uitgangspunten van de beleidsevaluatie .....	8
1.4 De onafhankelijke commissie.....	8
1.4.1 Decretale basis van de commissie.....	8
1.4.2 Takenpakket van de commissie.....	8
1.4.3 Samenstelling van de commissie.....	9
1.5 Evaluatievragen .....	9
1.6 Methodologie .....	9
1.6.1 Onderzoek ter ondersteuning van de beleidsevaluatie .....	9
1.6.2 Werkwijze van de commissie .....	11
1.7 Inhoud van dit rapport .....	11
2 Bespreking evaluatievragen .....	12
2.1 Hoe ziet het Vlaams landschap m.b.t de lerarenopleidingen eruit?.....	12
2.1.1 Analyse en achtergrond van de vraag .....	12
2.1.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen.....	12
2.2 Welke studenten/cursisten starten (niet) in de lerarenopleidingen?.....	24
2.2.1 Analyse en achtergrond van de vraag .....	24
2.2.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen.....	24
2.2.3 Conclusies en beleidsoverwegingen.....	32
2.3 Welke mogelijkheden bieden de lerarenopleidingen aan voor zij-instromers en met welk resultaat?.....	34
2.3.1 Analyse en achtergrond van de vraag .....	34
2.3.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen.....	34
2.3.3 Conclusies en beleidsoverwegingen.....	38
2.4 Hoe gaan lerarenopleidingen om met het diverse studenten/cursistenpubliek? .....	40
2.4.1 Analyse en achtergrond van de vraag .....	40
2.4.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen.....	40
2.4.3 Conclusies en beleidsoverwegingen.....	44
2.5 Hoe heeft het decreet het curriculum van de lerarenopleidingen beïnvloed? .....	45

2.5.1 Hoeveel opleidingen maken gebruik van de mogelijkheid 30 studiepunten van de SLO te laten indalen? Hoe heeft dit het curriculum en de aantrekkingskracht van deze opleiding beïnvloed? .....	45
2.5.2 Hoe wordt de wijziging van 3 naar 2 onderwijsvakken ervaren naar competenties van de afgestudeerden van de lerarenopleiding bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs? Hoe heeft het de curricula beïnvloed? .....	47
2.5.3 Hoe wordt de basiscompetentie 'de leraar als onderzoeker' in het curriculum ingebouwd? In welke mate wordt de basiscompetentie 'de leraar als onderzoeker' gerealiseerd? .....	49
2.5.4 Hoe wordt de stagecomponent vorm gegeven/ervaren?.....	50
2.5.5 Zijn de lerarenopleidingen afgestemd op de steeds wijzigende onderwijspraktijk? .....	51
2.5.6 Welk beleid voeren de lerarenopleidingen naar internationale mobiliteit van studenten/cursisten en docenten? .....	52
2.6 Welke leraren leveren onze lerarenopleidingen af? .....	55
2.6.1 Analyse en achtergrond van de vraag .....	55
2.6.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen.....	55
2.6.3 Conclusies en beleidsoverwegingen.....	63
2.7 Is de financiering van de SLO billijk en voldoende? .....	65
2.7.1 Analyse en achtergrond van de vraag .....	65
2.7.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen.....	65
2.7.3 Conclusies en beleidsoverwegingen.....	66
2.8 Professionalisering .....	67
2.8.1 Hoe gaan lerarenopleidingen om met professionalisering van lerarenopleiders? .....	67
2.8.2 Hebben de expertisenetwerken/het regionaal platform bijgedragen tot de kwaliteit van de lerarenopleidingen? .....	69
2.8.3 Hoe gaan lerarenopleidingen om met professionalisering van opgeleide leraren? .....	70
2.9 Welke zijn de belangrijkste toekomstige uitdagingen voor de lerarenopleidingen?.....	72
3. Samenvattende conclusies en beleidsaanbevelingen .....	75
3.1 Inleiding .....	75
3.2 Conclusies en beleidsaanbevelingen .....	76
3.2.1 Volledige, betrouwbare en eenduidige informatie .....	76
3.2.2 Instroom, toelating, selectie, en ondersteuning van studenten/cursisten in de lerarenopleiding .....	76
3.2.3 Zij-instroom .....	77
3.2.4 Diversiteit van de studentenpopulatie in de lerarenopleiding .....	78
3.2.5 Het curriculum van de lerarenopleiding.....	78
3.2.6 Competenties .....	81

3.2.7 Financiering van de specifieke lerarenopleiding .....	81
3.2.8 De professionalisering van lerarenopleiders.....	82
3.2.9 Expertisenetwerken/Regionale platforms .....	82
3.2.10 Aanvangsbegeleiding.....	83
3.2.11 De gelijkwaardigheid van de verschillende trajecten binnen de specifieke lerarenopleiding .....	83
3.2.12 Schaalgrootte van instellingen en opleidingen .....	84
4. Bijlagen .....	85
4.1 lijst van veelgebruikte afkortingen.....	85
4.2 referenties .....	85

## Voorwoord

In het voorliggende rapport doet de door de Vlaamse Regering ingestelde Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen verslag van haar werkzaamheden en bevindingen. De commissie heeft zich in een relatief kort tijdsbestek een beeld gevormd van de lerarenopleidingen in Vlaanderen, met speciale aandacht voor de vraag hoe het decreet van 2006 van invloed is geweest op de structuur en praktijk van de opleiding van leraren. Het rapport geeft een antwoord op de aan de commissie gestelde evaluatievragen en bevat aanbevelingen voor de verdere verbetering van de lerarenopleidingen in Vlaanderen. De commissie heeft getracht met zoveel mogelijk belanghebbenden in het veld van de Vlaamse lerarenopleidingen te spreken en is erkentelijk voor de bereidwilligheid van vele individuen en organisaties om met de commissie in gesprek te gaan. De commissie wil ook haar dank uitspreken voor de ondersteuning van haar werkzaamheden vanuit het Departement Onderwijs en Vorming.

Namens de commissie

Prof. Dr. Gert Biesta  
Voorzitter

## 1 Situering van de beleidsevaluatie

### 1.1 Wettelijk kader

Op 15 december 2006<sup>1</sup> werd het decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen goedgekeurd. Dit decreet wijzigde het landschap van de lerarenopleidingen in Vlaanderen grondig. In tegenstelling tot het decreet van 1996 (decreet van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing), werden in de hervorming van 2006 alle lerarenopleidingen betrokken, onafhankelijk of ze door een hogeschool, een universiteit of een centrum voor volwassenenonderwijs aangeboden worden. De hervorming had onder meer tot gevolg dat elke lerarenopleiding beëindigd wordt door het behalen van het diploma van leraar, dat telkens aan dezelfde kwaliteitsstandaarden voldoet. Het merendeel van de hervormingen vindt zijn herkomst in de resultaten van de beleidsevaluatie die liep in 2000-2001. De resultaten van deze evaluatie van de lerarenopleiding zijn opgenomen in twee rapporten:

- het eindverslag van de commissie onder leiding van professor dr. Henri Eisendrath (juni 2001)
- het rapport van de stuurgroep van de evaluatie lerarenopleidingen ( september 2001)<sup>2</sup>

In dit document wordt bij de verwijzing naar 'het decreet van 15 december 2006' het decreet van 15 december 2006 betreffende de lerarenopleidingen bedoeld en bij de verwijzing naar 'de evaluatie van 2001' beide documenten die deel uitmaken van de hierboven vermelde evaluatie.

Het decreet bevat een aantal maatregelen die de kwaliteit van de lerarenopleidingen in Vlaanderen moest verhogen:

- Een nieuwe set van basiscompetenties en een nieuw beroepsprofiel: de basiscompetenties en het beroepsprofiel, die dateerden van 1997, werden herwerkt onder aansturing van de toenmalige afdeling curriculum van het ministerie, rekening houdend met ontwikkelingen in de samenleving die hun weerslag hebben op het beroep van leraar, en dus ook op de lerarenopleiding, zoals taalvaardigheid van leraren (ook in het Nederlands), grootstedelijke context, meertaligheid en diversiteit van leerlingenpopulaties. Specifiek voor diversiteit werd ook gedurende drie academiejaren: 2008-2009, 2009-2010 en 2010-2011, 500.000 euro vrijgemaakt om, op projectbasis, lerarenopleidingen hiervoor extra te subsidiëren;
- De inrichting van een specifieke lerarenopleiding: de opleidingen die enkel de pedagogische component bevatten, de opleiding voor het Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid (GPB) gegeven aan de centra voor volwassenenonderwijs, de initiële lerarenopleiding van academisch niveau (ILOAN) aan de hogescholen en de academische initiële lerarenopleiding (AILO) aan de universiteiten werden omgevormd tot specifieke lerarenopleidingen (SLO). Alle opleidingen worden sinds het decreet bekroond met hetzelfde diploma, het diploma van leraar, en werden opleidingen van 60 studiepunten. Ook werd ingeschreven dat deze

---

<sup>1</sup> Het decreet van 2006 betreffende de lerarenopleidingen is een wijzigingsdecreet. Het originele decreet is raadpleegbaar via :

[http://www.ond.vlaanderen.be/decretenbundel/documenten/2006\\_lerarenopleidingen.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/decretenbundel/documenten/2006_lerarenopleidingen.htm)

<sup>2</sup> Beide rapporten zijn raadpleegbaar via:

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/bestanden/Evaluatie\\_lerarenopleiding\\_2000-2001.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/bestanden/Evaluatie_lerarenopleiding_2000-2001.pdf)

opleidingen een visitatie dienen te doorlopen, waarvan het eindrapport door de VLUHR opgeleverd werd op 17 december 2012<sup>3</sup>;

- Een uitbreiding van de praktijkcomponent: om toekomstige leraren beter voor te bereiden op de klaspraktijk en de praktijkschok te verkleinen werd in alle lerarenopleidingen de praktijkcomponent gedefinieerd en vaak uitgebreid. Voor de specifieke lerarenopleidingen werd deze 30 studiepunten, voor de geïntegreerde lerarenopleidingen werd deze 45 studiepunten. De praktijkcomponent kan als preservice training of inservice training worden ingevuld;
- De inrichting van een Leraar-in-opleiding (LIO)-baan: de LIO-baan slaat de brug tussen de school en de lerarenopleiding. In een LIO-baan kan een aanstelling in het onderwijs gecombineerd worden met het volgen van een lerarenopleiding. Dit zou de combinatie leren en werken aantrekkelijker moeten maken voor zij-instromers;
- De reductie van drie naar twee vakken in de bacheloropleiding secundair onderwijs: het decreet van 2006 heeft voor de bacheloropleiding secundair onderwijs het aantal onderwijsvakken in de meeste gevallen teruggebracht van drie naar twee. De verwachting is dat toekomstige leraren zo hun onderwijsvakken beter beheersen. Voor de vroegere tweepuntsvakken<sup>4</sup> betekent deze maatregel echter een reductie in beschikbare studietijd;
- Structurering van de samenwerking tussen de lerarenopleidingen: naar aanleiding van het decreet zijn er 4 expertisenetwerken en één regionaal platform voor lerarenopleidingen opgericht. Een expertisenetwerk of een regionaal platform heeft tot doel de expertise van de verschillende lerarenopleidingen in complementariteit te bundelen en te ontwikkelen, ter verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen en ter versterking van de dienstverlening op het vlak van de continue professionalisering van leraren. Met de expertisenetwerken en het regionaal platform werd een eerste beheersovereenkomst gesloten die liep van 2007 tot 2011. Een tweede beheersovereenkomst is ingegaan op 1 januari 2012 en zal lopen tot 31 december 2015;
- Explicitering van mentorschap en mentoruren: met het decreet werd door de invoering van het mentorschap en de mentoruren de rol van het afnemend veld in de lerarenopleidingen geëxpliciteerd. Zij werden samen met de lerarenopleidingen verantwoordelijk gesteld voor de opleiding van toekomstige leraren. Dit resulteerde in het voorzien in een bijkomende financiering voor mentoren die stagiairs en beginnende leraren begeleiden. Deze financiering werd echter, om budgettaire redenen, al in 2010 gestopt.

## 1.2 Scope van de evaluatie

Artikel 20 van het decreet van 15 december 2006 stelt dat de Vlaamse Regering het decreet evalueert en het evaluatieverslag voorlegt aan het parlement uiterlijk voor december 2012. Dit werd ondertussen gewijzigd naar juli 2013. In verschillende andere artikels van het decreet van 15 december 2006 (artikel 3, 5, 11 en 16) worden evaluaties van bepaalde deelaspecten van het decreet aangekondigd.

---

<sup>3</sup> Rapport via: <http://www.vluhr.be/default.aspx?PagelId=263>

<sup>4</sup> Voor het decreet van 15 december 2006 kozen de studenten in de bacheloropleidingen secundair onderwijs meestal 3 onderwijsvakken. Sommige onderwijsvakken (vb. lichamelijke opvoeding, plastische opvoeding, ..) telden voor 'twee punten' waardoor de studenten ook maar twee vakken mochten kiezen.

De scope van de beleidsevaluatie, zoals gevraagd in het decreet van 15 december 2006, moet duidelijk afgelijnd worden. Naast deze beleidsevaluatie zijn de geïntegreerde lerarenopleidingen (GLO) en de specifieke lerarenopleidingen (SLO) onderworpen aan respectievelijk een visitatie (2007) met daarop volgende accreditatie (GLO) en een visitatie (SLO) (2012) die de kwaliteit van de betrokken opleidingen beoordelen. De bevoegdheid voor deze visitaties ligt niet bij de overheid, maar bij de VLUHR en de NVAO. Bij de beleidsevaluatie van 2000 heeft een commissie en ambtenaren alle lerarenopleidingen individueel bezocht en aan een evaluatie onderworpen. Deze procedure is in de voorliggende evaluatie niet gevolgd omdat het doel van de voorliggende evaluatie niet is een oordeel over de kwaliteit van de Vlaamse lerarenopleidingen te vellen, maar de impact van het beleid op de lerarenopleiding te evalueren.

### **1.3 Uitgangspunten van de beleidsevaluatie**

De beleidsevaluatie gaat over de effecten van de hervorming van de lerarenopleidingen, zoals beschreven in het decreet van 15 december 2006, op instroom, doorstroom en uitstroom van studenten/cursisten en de effecten op de lerarenopleidingen en lerarenopleiders. Ze wil een beleidsanalyse maken en op basis daarvan beleidsaanbevelingen formuleren met als doel in Vlaanderen goede lerarenopleidingen te kunnen blijven garanderen.

De beleidsevaluatie bekijkt alle lerarenopleidingen (GLO én SLO) en lerarenopleiders in hun rol als initiële opleiders van leraren, maar ook in de rol die deze opleidingen kunnen hebben in het aanbieden van aanvangsbegeleiding en professionalisering van (beginnende) leraren. In het kader van deze beleidsevaluatie worden onder lerarenopleiders diegenen verstaan die toekomstige leraren opleiden in de lerarenopleidingen (GLO en SLO) of in de scholen (mentoren).

De beleidsevaluatie gaat niet over de kwaliteit van individuele opleidingen, maar analyseert de effecten van het beleid en formuleert beleidsanalyses en aanbevelingen op Vlaams niveau en evalueert zodoende het decreet van 2006.

### **1.4 De onafhankelijke commissie**

#### **1.4.1 Decretale basis van de commissie**

Decretaal is een beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen ingeschreven in artikel 20 van het decreet van 15 december 2006. Dit artikel bevat geen verdere specificaties. Andere artikelen van dit decreet, die wijzigingen aanbrengen aan het structuurdecreet<sup>5</sup> voor de lerarenopleidingen binnen de hogescholen en de universiteiten en het decreet op het volwassenenonderwijs<sup>6</sup> voor de lerarenopleidingen binnen de CVO's, doen dit wel. Zij stellen dat voor de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen een commissie van onafhankelijke deskundigen moet worden aangesteld.

#### **1.4.2 Takenpakket van de commissie**

De taak van de commissie is het aanleveren van een beleidsevaluatie over de lerarenopleidingen in Vlaanderen aan de Vlaamse Regering. Van de commissie wordt verwacht dat zij een evaluatierapport oplevert, dat een antwoord biedt op de evaluatievragen, zoals vermeld in punt 1.5 van dit rapport. Dit omvat een kritische analyse van de huidige situatie en aanbevelingen voor de toekomst. De

---

<sup>5</sup> Decreet van 4 april 2003 betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen.

<sup>6</sup> Decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs.



commissie werd samengesteld door de Vlaamse Regering. De voorzitter en de leden van de commissie werden in hun taak ondersteund door het Departement Onderwijs en Vorming.

### 1.4.3 Samenstelling van de commissie

De commissie was als volgt samengesteld:

- professor dr. Gert Biesta, Professor of Educational Theory and Policy, University of Luxembourg, voorzitter van de commissie;
- de heer Rik Belmans, beleidsmedewerker Nederlands Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO);
- mevrouw Anne Beyers, directeur van het centrum voor basiseducatie CBE Open School;
- mevrouw Gerda Calders, coördinerend directeur basisonderwijs, scholengroep Brussel;
- de heer Johan Huybrechts, domeinverantwoordelijke leren en innoveren van de stad Antwerpen<sup>7</sup>;
- professor dr. Daniël Muijs, Chair of Education, University of Southampton, UK;
- mevrouw Hilde Van Den Bossche, coördinerend directeur scholengemeenschap SALEM Aalst.

## 1.5 Evaluatievragen

De evaluatie bestaat uit volgende negen evaluatievragen:

1. Hoe ziet het Vlaams landschap m.b.t de lerarenopleidingen eruit?
2. Welke studenten/cursisten starten (niet) in de lerarenopleidingen?
3. Welke mogelijkheden bieden de lerarenopleidingen aan voor zij-instromers en met welk resultaat?
4. Hoe gaan lerarenopleidingen om met het diverse studenten/cursistenpubliek?
5. Hoe heeft het decreet het curriculum van de lerarenopleidingen beïnvloed?
6. Welke leraren leveren onze lerarenopleidingen af?
7. Is de financiering van de SLO billijk en voldoende?
8. Professionalisering:
  - a. Hoe gaan lerarenopleidingen om met professionalisering van lerarenopleiders?
  - b. Hebben de expertisenetwerken en het regionaal platform lerarenopleidingen bijgedragen tot de kwaliteit van de lerarenopleidingen?
  - c. Hoe gaan lerarenopleidingen om met professionalisering van opgeleide leraren?
9. Welke zijn de belangrijkste toekomstige uitdagingen voor de lerarenopleidingen?

## 1.6 Methodologie

### 1.6.1 Onderzoek ter ondersteuning van de beleidsevaluatie

Om de beleidsevaluatie te onderbouwen zijn er, door de overheid, twee onderzoeken gegund: één met focus op de lerarenopleidingen en scholen van het leerplichtonderwijs (o.l.v. Valcke, Struyven en Rots) en één met focus op studenten/cursisten en afgestudeerden (o.l.v. Struyven, Valcke en Rots). De onderzoekers gebruikten zowel kwantitatieve (databanken, bevraging) als kwalitatieve gegevens (focusgroepen en telefonische interviews). Voor deze onderzoeken zijn 9 onderzoeksvragen geformuleerd:

- Hoe zorgen lerarenopleidingen, rekening houdend met de diverse instroom, ervoor dat er kwalitatieve leraren uitstromen?

---

<sup>7</sup> De heer Johan Huybrechts is overleden op 8 april 2013. Hij is niet vervangen als commissielid.

- Zijn de lerarenopleidingen afgestemd op de onderwijspraktijk?
  - Hoe bereiden de lerarenopleidingen voor op het beroep van leraar in verschillende contexten (diverse onderwijsvormen, diversiteit in leerlingpopulaties, grootstedelijke context,...)?
  - Hoe bereiden de lerarenopleidingen voor op diverse didactische werkvormen/ contexten (bv. ICT, teamwerking, projectwerking, vakoverschrijdende eindtermen, CLIL, werkplekleren, ...)?
- Hoe wordt de huidige praktijkcomponent in de lerarenopleidingen ervaren?
- Welk beleid voeren de lerarenopleidingen om de overgang te maken van de initiële opleiding naar verdere professionalisering van (beginnende) leraren en eventuele aanverwante opleidingen?
- Hoe wordt de overgang van 3 naar 2 onderwijsvakken binnen de lerarenopleiding 'bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs' gepercipieerd?
- Welk beleid voeren de lerarenopleidingen rond de basiscompetentie 'de leraar als onderzoeker'?
- Welk beleid voeren de lerarenopleidingen rond de verdere professionalisering van de opleiding?
  - Hoe wordt er aan expertiseontwikkeling gewerkt?
  - Welke beleid voeren lerarenopleidingen naar lerarenopleiders?
  - Zetten de lerarenopleidingen in op nascholing van leraren? Op welke wijze?
  - In welke mate draagt het genomen initiatief 'expertisenetwerken/ regionaal platform' bij tot de kwaliteit van de lerarenopleidingen?
- Welk beleid voeren de lerarenopleidingen t.a.v. internationale mobiliteit van zowel docenten als studenten/cursisten?
- Welke zijn de belangrijkste toekomstige uitdagingen voor de lerarenopleidingen?

Al deze onderzoeksvragen worden vanuit het perspectief van de lerarenopleidingen, studenten/cursisten, afgestudeerden en het werkveld bekeken.

De onderzoekers hebben beide onderzoeken samengevoegd en het eindrapport "*Als het krijtstof neerdaalt. Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen*" werd opgeleverd aan de opdrachtgevers op 7 december 2012. De samenvatting van dit rapport is toegevoegd als bijlage. In het hiernavolgende verwijzen we naar dit rapport als de 'EVALO studie'. Het rapport bestaat uit drie delen: een literatuurstudie, een kwantitatief deel (d.m.v. een enquête) en een kwalitatief deel (door focusgroepen en individuele gesprekken). In de twee laatste delen focust het onderzoek op percepties die de onderzoekers verzamelden bij verschillende actoren, waar binnen elke groep een selectie is gemaakt met behulp van een steekproef. De commissie heeft kennis genomen van dit onderzoek en de bevindingen ervan meegenomen in haar overwegingen. Voor het kwantitatieve deel was de steekproef voldoende groot, maar voor het kwalitatieve deel was de representativiteit te laag om dit als valide basis voor de beleidsevaluatie te gebruiken. De commissie heeft derhalve terughoudendheid betracht in het gebruik van informatie uit dit deel van het rapport.

### **1.6.2 Werkwijze van de commissie**

Tijdens haar werkzaamheden heeft de commissie, gezien het tijdschema, zich vooral toegelegd op interne vergaderingen en literatuurstudie. De commissie heeft ook gesprekken gehad met verschillende stakeholders:

- De expertisenetwerken lerarenopleiding en het regionaal platform;
- Het afnemend veld, vertegenwoordigd door de koepels en het GO!;
- De aanbieders van lerarenopleidingen (gegroepeerd als de aanbieders van de GLO, de SLO aan de universiteiten en de Evangelische Theologische Faculteit, de SLO aan de hogescholen en de SLO aan de CVO);
- De beroepsvereniging (VELOV: Vereniging voor lerarenopleiders Vlaanderen);
- De studenten ( VVS: Vlaamse Vereniging van Studenten);
- De voorzitter van de visitatiecommissie voor de specifieke lerarenopleiding.

De commissie heeft ook nog enkele gegevens opgevraagd bij de instellingen (over het aantal LIO, over de onderwijsvakken in het secundair onderwijs en over het beleid rond zij-instromers).

De respons op deze bevraging was zeer divers. Alle universiteiten leverden gegevens aan, bijna alle CVO (1 CVO niet), maar bij de hogescholen leverden slechts negen van de achttien hogescholen gegevens aan over de geïntegreerde lerarenopleidingen en slechts vier over de specifieke lerarenopleiding. Bij de hogescholen die gegevens aanleverden, ging het vaak slechts om een deel van de gevraagde gegevens, wat het trekken van conclusies op basis van deze data heeft bemoeilijkt.

### **1.7 Inhoud van dit rapport**

In dit rapport bespreekt de commissie in hoofdstuk twee elke evaluatievraag via drie onderdelen. Eerst wordt de evaluatievraag geanalyseerd en wordt de achtergrond van de vraag beschreven. In een tweede deel worden de inhoudelijke elementen weergegeven met betrekking tot de vraag en worden de bevindingen van de commissie beschreven. In een derde en laatste deel worden vervolgens per evaluatievraag conclusies en beleidsoverwegingen geformuleerd.

Hoofdstuk drie is gewijd aan de algemene conclusies en beleidsaanbevelingen.

Het vierde hoofdstuk groepeert enkele bijlagen.

## 2 Bespreking evaluatievragen

### 2.1 Hoe ziet het Vlaams landschap m.b.t de lerarenopleidingen eruit?

#### 2.1.1 Analyse en achtergrond van de vraag

Deze vraag beschrijft het landschap van lerarenopleidingen in Vlaanderen en verschaft daarmee achtergrondinformatie voor de beleidsevaluatie.

#### 2.1.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen

##### 2.1.2.1 Regelgeving betreffende de lerarenopleidingen

De decretale basis voor de lerarenopleidingen in Vlaanderen is niet in één enkel decreet terug te vinden. Het meest recente decreet, het decreet van 15 december 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen, geeft de indruk een samenvattend geheel te zijn, maar wijzigt eigenlijk 8 decreten en heeft, buiten de bepaling rond de inwerkingtreding en de evaluatie, geen zelfstandige decreetsbepalingen.

De regelgeving rond lerarenopleiding zit verspreid in hoofdzakelijk volgende decreten:

- het decreet van 4 april 2003 betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen (bepalingen over de lerarenopleidingen aan de hogescholen en de universiteiten);
- het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs (bepalingen met betrekking tot de lerarenopleidingen in het volwassenenonderwijs)

Het decreet van 15 december 2006 vindt zijn oorsprong in de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen, zoals gepubliceerd in 2001<sup>8</sup>. Het initiële doel van deze beleidsevaluatie was te onderzoeken of de basiscompetenties en het beroepsprofiel van leraren zoals op dat moment decretaal bepaald (decreet van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing), realistisch en haalbaar waren.

De belangrijkste bevindingen van deze beleidsevaluatie waren:

- het gebrek aan praktijkervaring bij pas afgestudeerden, zij ondervinden een te grote 'praktijkschok';
- gebrek aan samenwerking tussen de lerarenopleidingen en de scholen;
- de nood aan een herformulering en actualisering van het beroepsprofiel en de basiscompetenties;
- leraren werden tijdens hun opleiding onvoldoende voorbereid op de bijkomende competenties die vereist worden door de evoluerende maatschappelijke context;
- er is nood aan meer flexibele opleidingsmogelijkheden voor zij-instromers;
- nood aan aandacht voor alle richtingen binnen het secundair onderwijs;
- herbekijken van de onderwijsvakken in de opleiding voor de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs met oog op het bereiken van een betere vakkennis;
- nood aan aanvangsbegeleiding en een duidelijkere plaats voor mentoren.

---

<sup>8</sup> Voor meer informatie, zie pag. 4

De beleidsaanbevelingen van deze evaluatie vormden de basis van het decreet van 15 december 2006 betreffende de lerarenopleidingen. In tegenstelling tot de vorige decreten over lerarenopleidingen, worden in dit decreet ook de GPB-opleidingen van de centra voor volwassenenonderwijs betrokken. Hierdoor kunnen alle lerarenopleidingen, ongeacht welke instelling deze organiseert, aan dezelfde kwaliteitsstandaarden onderworpen worden.

### *2.1.2.2 Lerarenopleidingen in Vlaanderen*

Sinds 1 september 2007 bestaan er nog slechts twee soorten opleidingen, namelijk de *geïntegreerde lerarenopleiding* (GLO) en de *specifieke lerarenopleiding* (SLO). De GLO wordt aangeboden door hogescholen en is 'geïntegreerd' omdat er steeds een integratie van vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische competenties wordt nagestreefd. De SLO wordt aangeboden door hogescholen, universiteiten en centra voor volwassenenonderwijs. Deze opleiding is specifiek omdat hier gefocust wordt op pedagogisch-didactische onderdelen. De specifieke lerarenopleiding volgt immers op een vakinhoudelijke basisopleiding of beroepservaring waardoor vakkennis reeds verworven is. Beide lerarenopleidingen leiden tot het evenwaardige diploma van leraar. Er blijven wel verschillende vormen van lerarenopleidingen bestaan om tegemoet te komen aan de nood aan meer flexibele trajecten, maar de afgeleverde diploma's waarborgen dezelfde kwaliteitsstandaarden, ongeacht de instelling die ze uitreikt.

Met de invoering van de geïntegreerde lerarenopleiding en de specifieke lerarenopleiding werden de *initiële lerarenopleiding* enerzijds, en de *academische initiële lerarenopleiding* (AILO), de *initiële lerarenopleidingen van academisch niveau* (ILOAN) en het *getuigschrift pedagogische bekwaamheid* (GPB-opleiding) anderzijds, vanaf het academiejaar 2007-2008 afgebouwd.

### *Basiscompetenties en beroepsprofiel*

In het decreet van 2006 werd aangekondigd dat de basiscompetenties en het beroepsprofiel van leraar gewijzigd zouden worden. Beide werden bij besluit van de Vlaamse Regering vastgelegd op 5 oktober 2007<sup>9</sup>. De basiscompetenties beschrijven wat een beginnende leraar moet kennen en kunnen, en vormen daarmee de eindtermen van de lerarenopleidingen. Er zijn basiscompetenties voor leraren van het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en het secundair onderwijs. Het beroepsprofiel beschrijft wat een ervaren leraar moet kennen en kunnen, en dient als leidraad in de verdere professionele ontwikkeling van de leraar. Er is één beroepsprofiel dat geldt voor alle leraren. De basiscompetenties en het beroepsprofiel bestaan uit 10 functionele gehelen:

- I. De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen;
- II. De leraar als opvoeder;
- III. De leraar als inhoudelijk expert;
- IV. De leraar als organisator;
- V. De leraar als innovator – de leraar als onderzoeker;
- VI. De leraar als partner van de ouders of verzorgers;
- VII. De leraar als lid van het schoolteam;
- VIII. De leraar als partner van externen;

---

<sup>9</sup> Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 betreffende de basiscompetenties en Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 betreffende het beroepsprofiel.

- IX. De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap;
- X. De leraar als cultuurparticipant.

Binnen elk functioneel geheel worden de specifieke competenties die verband houden met dat deel van het leraarschap beschreven. Ook extra-curriculaire thema's als taalvaardigheid, interculturaliteit, diversiteit en onderwijs in de grootstedelijke context kregen een plaats. Tijdens de beleidsevaluatie van 2000-2001 bleek immers dat beginnende leraren onvoldoende voorbereid waren op de steeds evoluerende maatschappelijke context.

### *Geïntegreerde Lerarenopleiding (GLO)*

De geïntegreerde lerarenopleiding vervangt de vroegere initiële lerarenopleiding en kan, net zoals de initiële lerarenopleiding, enkel ingericht worden door hogescholen als professioneel gerichte bacheloropleiding. Er zijn drie verschillende geïntegreerde lerarenopleidingen: bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs, bachelor in het onderwijs: lager onderwijs en bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs.

Afgestudeerden behalen de graad van bachelor én het diploma van leraar. De onderwijsbevoegdheid van afgestudeerden is afhankelijk van de gekozen bacheloropleiding: voor de bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs is dit het kleuteronderwijs, voor bachelor in het onderwijs: lager onderwijs het lager onderwijs en voor de bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs.

---

#### **1. Onderwijsprogramma**

Het programma van de geïntegreerde lerarenopleiding bestaat uit 180 studiepunten<sup>10</sup>, enerzijds gericht op vakinhoudelijke kennis en anderzijds op pedagogische competenties. De hogescholen zijn vrij in het invullen van het onderwijsprogramma. Zij moeten hierbij echter wel rekening houden met de basiscompetenties en de verhouding tussen theorie en praktijk. Van de 180 studiepunten moet minstens ¼ of 45 studiepunten besteed worden aan de praktijkcomponent. Deze praktijkcomponent omvat de praktijkgerichte onderwijsactiviteiten en de pre-servicetraining, de 'stage'. Gedurende deze stage wordt de student begeleid door een stagebegeleider van de hogeschool en door een personeelslid van het centrum, de instelling of de school waar de student stage loopt (de mentor).

Studenten van de geïntegreerde lerarenopleiding voor het secundair onderwijs kiezen sinds 2006 twee onderwijsvakken die zij ook effectief zullen mogen onderwijzen in de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs. De mogelijke onderwijsvakken in Vlaanderen zijn: aardrijkskunde, bewegingsrecreatie, bio-esthetiek, biologie, biotechnieken, bouw, chemie, Duits, economie, elektriciteit, Engels, Frans, fysica, geschiedenis, godsdienst, haartooi, handel-burotica, hout, burotica of informatica, Latijn, lichamelijke opvoeding, mechanica, mode, muzikale opvoeding, Nederlands, Nederlands-gebarentaal, Nederlands-doventolk, niet-confessionele zedenleer, plastische opvoeding, project algemene vakken, project kunstvakken, technologische opvoeding, voeding-verzorging en wiskunde. Voor de onderwijsvakken muzikale opvoeding, lichamelijke opvoeding en plastische opvoeding kan de hogeschool kiezen voor vaste combinaties met andere onderwijsvakken, voor alle

---

<sup>10</sup> Een studiepunt geeft een indicatie van het aantal benodigde uren studie door de normstudent voor een bepaald opleidingsonderdeel. Een studiepunt is gelijkgesteld aan 25-30 studie-uren. Eén voltijds academiejaar is gelijkgesteld aan 60 studiepunten wat overeenkomt met 1500-1800 uren studie.

andere onderwijsvakken zijn de combinaties vrij. De Vlaamse Regering kan de lijst van onderwijsvakken aanpassen, maar dit is niet gebeurd sinds de goedkeuring van het decreet van 2006.

---

## **2. Toelatingsvoorwaarden**

Om toegelaten te worden tot de geïntegreerde lerarenopleiding gelden de algemene toelatingsvoorwaarden voor een professioneel gerichte bacheloropleiding uit het flexibiliseringsdecreet<sup>11</sup>. Dit wil zeggen dat de student in het bezit moet zijn van een diploma secundair onderwijs, het vroegere diploma hoger onderwijs van het korte type met volledig leerplan (HOKTVL), het vroegere diploma hoger onderwijs voor sociale promotie (HOSP) of een diploma van het HBO5 of een buitenlands diploma of getuigschrift dat gelijkgesteld is aan een van deze diploma's. Onder bepaalde omstandigheden kan afgeweken worden van deze bepalingen.

---

## **3. Na de opleiding**

Deze bacheloropleidingen kunnen eventueel worden aangevuld met een *bachelor-na-bacheloropleiding* (Ba-na-Ba). De student kan hier kiezen voor de bacheloropleiding buitengewoon onderwijs, de bacheloropleiding zorgverbreding en remediërend leren of voor de bacheloropleiding schoolontwikkeling (vanaf 2011-2012). Ook doorstroom naar een masteropleiding, zowel in het gebied van de pedagogische wetenschappen (onderwijswetenschappen) of vakinhoudelijke masters zijn mogelijk. Daarnaast is er ook een ruim aanbod van postgraduatoren.

---

## **4. Belangrijkste wijzigingen t.o.v. het vorige decreet**

Enerzijds is vooral de praktijkcomponent vergroot. Uit de vorige evaluatie is gebleken dat de praktijk tijdens de opleiding onvoldoende was en dat de 'praktijkschok' pas afgestudeerden parten speelde. De praktijkcomponent werd voor de geïntegreerde lerarenopleidingen vastgelegd op minimum 45 studiepunten. Gemiddeld is de praktijkcomponent gestegen van 34 studiepunten naar 45 studiepunten.

Anderzijds is in de opleiding bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs het aantal te kiezen onderwijsvakken teruggebracht van drie naar twee. Dit creëert meer ruimte voor de praktijkcomponent, maar biedt ook een antwoord op de gepercipieerde beperkte vakinhoudelijke kennis van de studenten.

In het vorige decreet van 1996 (decreet van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing) was bepaald dat de drie geïntegreerde lerarenopleidingen een gemeenschappelijke stam van 45 studiepunten moesten hebben. Deze bepaling is opgeheven. In de praktijk sprongen lerarenopleidingen al creatief om met deze bepaling en de oorspronkelijke bedoeling, nl. studenten makkelijker laten overstappen van de ene naar de andere richting, wordt nu opgevangen door de bepalingen in het flexibiliseringsdecreet.

## **Specifieke lerarenopleiding (SLO)**

Vanaf het academiejaar 2007-2008 vervangt de specifieke lerarenopleiding de vroegere academische initiële lerarenopleiding (van de universiteiten), de initiële lerarenopleiding van academisch niveau

---

<sup>11</sup> Decreet van 30 april 2004 betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen en houdende dringende hogeronderwijsmaatregelen.

(van de hogescholen) en GPB-opleiding (van de CVO's). De specifieke lerarenopleiding is een opleiding die buiten de bachelor-masterstructuur valt. Anders dan de geïntegreerde lerarenopleidingen is de specifieke lerarenopleiding enkel gericht op pedagogisch-didactische competenties. Deze lerarenopleiding volgt immers op (of is gedeeltelijk geïntegreerd in) een vakinhoudelijke basisopleiding of beroepservaring waardoor deze studenten/cursisten reeds vakinhoudelijke kennis verworven hebben.

De SLO wordt ingericht door hogescholen, universiteiten en centra voor volwassenenonderwijs (CVO's) en kan in twee vormen worden gevolgd: als aparte specifieke lerarenopleiding, die deels ingedaald kan zijn in een andere opleiding of als LIO-traject. LIO staat voor leraar-in-opleiding en is een speciaal traject dat de specifieke lerarenopleiding combineert met een aanstelling in het onderwijs.

Afgestudeerden behalen het diploma van leraar. Het diploma heeft dezelfde waarde, of het nu aan een hogeschool, universiteit of CVO behaald wordt en of het als afzonderlijke of ingedaalde opleiding of via een LIO-traject gevolgd werd. Het diploma van de specifieke lerarenopleiding bepaalt niet welke onderwijsvakken de afgestudeerde mag onderwijzen. Deze vakken worden bepaald naargelang het basisdiploma of de beroepservaring.

---

### **1. Onderwijsprogramma**

De specifieke lerarenopleiding is een opleiding van 60 studiepunten waarvan de helft, of 30 studiepunten, aan de praktijkcomponent besteed moet worden. De praktijkcomponent bestaat, net als in de geïntegreerde lerarenopleidingen, uit het geheel van praktijkgerichte onderwijsactiviteiten. De specifieke lerarenopleiding kan in twee vormen worden gevolgd: als aparte specifieke lerarenopleiding, die deels ingedaald kan zijn in een andere opleiding of als LIO-traject. De eerste mogelijkheid wil zeggen dat de specifieke lerarenopleiding kan aangeboden worden als aansluitende studie bij een vakinhoudelijke bachelor- of masteropleiding. Van de 60 studiepunten kunnen er 30 studiepunten 'indalen' in een tweejarige masteropleiding, in eenjarige masteropleidingen kan dit niet. Daarbovenop kunnen nog eens 15 studiepunten 'indalen' in de academische bacheloropleiding. Dit kan enkel indien de opleiding wordt aangeboden door de universiteiten of de hogescholen. Aan de CVO's is dit niet mogelijk, daar is de specifieke lerarenopleiding steeds een afzonderlijke opleiding van 60 studiepunten.

De onderwijsinstellingen zijn vrij in het invullen van het onderwijsprogramma, maar moeten wel rekening houden met de basiscompetenties, beschreven voor leraren secundair onderwijs.

---

### **2. Toelatingsvoorwaarden**

De toelatingsvoorwaarden voor de specifieke lerarenopleiding verschillen naargelang de organiserende instelling. Voor de hogescholen en universiteiten worden in het decreet van 4 april 2003 betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen deze toelatingsvoorwaarden vastgelegd.

De hogescholen organiseerden tot en met het academiejaar 2012-2013 de specifieke lerarenopleiding voor professionele bachelors of voor masters in de studiegebieden handelswetenschappen en bedrijfskunde, audiovisuele en beeldende kunst en muziek en podiumkunsten. Voor de lerarenopleiding dans worden bovendien ook studenten toegelaten die niet



in het bezit zijn van een hogeronderwijsdiploma. Dans, maar wel voldoen aan de algemene toelatingsvoorwaarden tot de bacheloropleidingen, geslaagd zijn voor een artistiek toelatingsexamen van de hogeschool en minstens vijf jaar nuttige ervaring hebben als professioneel danser in een erkend gezelschap.

De specifieke lerarenopleiding ingericht door de universiteiten is voorbehouden voor masterstudenten. Aan de hogescholen en universiteiten bestaat de mogelijkheid om de specifieke lerarenopleiding gelijktijdig met de masteropleiding te volgen. Dit is mogelijk voor academische bachelors die ook ingeschreven zijn in een aansluitende masteropleiding en voor professionele bachelors die ingeschreven zijn in het schakelprogramma en de aansluitende masteropleiding. Zij kunnen echter enkel het diploma van leraar behalen nadat zij de masteropleiding voltooid hebben. Vanaf het academiejaar 2013-2014 zullen de hogescholen enkel nog specifieke lerarenopleidingen kunnen organiseren binnen de 'School of Arts' of voor professionele bachelors. De andere specifieke lerarenopleidingen worden vanaf dan door de universiteiten georganiseerd. Zij worden samen met de masteropleidingen overgedragen<sup>12</sup>.

De specifieke lerarenopleiding aan de CVO's ten slotte zijn toegankelijk voor iedereen op basis van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs. Cursisten die geen diploma secundair onderwijs hebben, kunnen een brugprogramma volgen teneinde deze competenties te verwerven.

---

### **3. Na de opleiding**

Er zijn geen specialisatieopleidingen na de specifieke lerarenopleidingen. Er is wel een ruim aanbod van postgraduatoren.

---

### **4. Belangrijkste wijzigingen t.o.v. het vorige decreet**

Een eerste belangrijke wijziging is dat de specifieke lerarenopleiding, onafhankelijk van de aanbieder, een opleiding van 60 studiepunten is en tot hetzelfde diploma leidt. De onduidelijkheid van de drie verschillende diploma's is daarmee weggewerkt.

Met het LIO-traject kwam er een duidelijk opleidingstraject voor zij-instromers, met de nodige flexibiliteit voor deze groep.

In alle specifieke lerarenopleidingen is de praktijkcomponent nu 30 studiepunten. Net als in de geïntegreerde lerarenopleiding dient de stijging vooral een antwoord te bieden op de grote praktijkschok die pas afgestudeerden ondervonden.

Net als de geïntegreerde opleidingen moesten de hogescholen, universiteiten en CVO's de vorige lerarenopleidingen afbouwen en vervangen door de nieuwe. De afbouw gebeurde geleidelijk en is sinds 2008-2009 afgelopen voor de initiële lerarenopleidingen aan de hogescholen en de GBP aan de CVO's. Voor de initiële lerarenopleiding van academisch niveau van de hogescholen liep deze periode tot 2009-2010, voor de academische initiële lerarenopleiding van de universiteiten tot 2011-2012.

### *Expertisenetwerken/regionaal platform*

---

<sup>12</sup> Zie integratiedecreet: decreet van 13 juli 2012 betreffende de integratie van de academische hogeschoolopleidingen in de universiteiten.

Aangezien alle soorten lerarenopleiding tot een evenwaardig diploma leiden, hecht het decreet van 2006 veel belang aan samenwerking tussen de verschillende instellingen. Dit decreet maakte een nauwe samenwerking mogelijk tussen CVO's, hogescholen en universiteiten op het vlak van de organisatie van de lerarenopleidingen, kwaliteitszorg en professionalisering. Het decreet geeft aan dat deze samenwerking de vorm kan hebben van een expertisenetwerk of regionaal platform. Een expertisenetwerk (ENW) of regionaal platform (RP) heeft tot doel de expertise van de verschillende lerarenopleidingen in complementariteit te bundelen en te ontwikkelen, ter verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen en ter versterking van de dienstverlening op het vlak van de continue professionalisering van leraren. Een expertisenetwerk omvat steeds minstens één universiteit, één hogeschool en één CVO en is beperkt tot een associatie. Regionale platforms zijn niet beperkt tot de grenzen van een associatie.

In beide gevallen sluiten de deelnemende instellingen een kaderovereenkomst af, die minstens volgende punten bevat:

- de aanduiding van een penvoerende instelling;
- de ontwikkeling van een strategisch beleidsplan betreffende de lerarenopleiding, nascholing en de wetenschappelijke en maatschappelijke dienstverlening inzake professionalisering van leraren;
- de samenwerking en profilering van de verschillende lerarenopleidingen, onder meer wat betreft toegankelijkheid, doelgroepenbeleid, flexibele leerwegen en zij-instromers;
- de ondersteuning en versterking van de lerarenopleiding op het vlak van pedagogisch, onderwijskundig en vakdidactisch onderzoek;
- de synergie op het vlak van de praktijkcomponent en de mentorenvorming;
- de aanpak van de interne en externe kwaliteitszorg.

In Vlaanderen bestaan<sup>13</sup> vier expertisenetwerken: Expertisenetwerk Lerarenopleidingen van de Associatie Universiteit Gent (AUGent)<sup>14</sup>, het Brussels Expertisenetwerk Onderwijs (BEO)<sup>15</sup>, School of Education Associatie K.U.Leuven (SoE)<sup>16</sup> en Expertisenetwerk Lerarenopleidingen Antwerpen

---

<sup>13</sup> Samenstelling op datum van 1 juli 2013

<sup>14</sup> AUGent bestaat uit de volgende lerarenopleidingen: Universiteit Gent, Artevelde Hogeschool, Hogeschool Gent, Hogeschool West-Vlaanderen, CVO KISP Gent, CVO Panta Rhei de Avondschool, PCVO Het Perspectief, IVO Sint-Andries en CVO De Vlaamse Ardennen.

<sup>15</sup> BEO bestaat uit de volgende lerarenopleidingen: Vrije Universiteit Brussel, Erasmushogeschool Brussel, CVO Elishout COOVI en CVO Brussel.

<sup>16</sup> SoE bestaat uit de volgende lerarenopleidingen: K.U.Leuven, Thomas More Mechelen, Thomas More Kempen, Thomas More Antwerpen, LUCA School of Arts, Katholieke Hogeschool Limburg, HUB-EHSAL, Katholieke Hogeschool Leuven, Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen, Groep T Internationale Hogeschool, Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende, Katholieke Hogeschool Sint-Lieven, CVO Technicum Noord-Antwerpen, CVO VIVO Kortrijk, CVO VTI Leuven, CVO VTI Brugge, CVO VTI Aalst, CVO Lethas Brussel, CVO Hoger Instituut der Kempen en CVO Technische Scholen Mechelen.

(ELAnt)<sup>17</sup> en één regionaal platform: het Netwerk voor de Ontwikkeling van Expertise voor de Limburgse Lerarenopleiding (NOvELLE)<sup>18</sup>.

De overheid sluit met elk van deze netwerken een beheersovereenkomst, waarin specifieke acties afgesproken worden. De eerste beheersovereenkomst liep van 1 september 2007 tot 31 december 2011. De tweede beheersovereenkomst heeft een looptijd van 1 januari 2012 tot 31 december 2015.

### *Samenwerking met scholen*

Om de grotere praktijkcomponent in te vullen moeten lerarenopleidingen een beroep doen op scholen.

In het decreet van 15 december 2006 was een budget voorzien voor de ondersteuning van mentoren in de scholen. Vanaf 2008 bedroeg dit budget 7,9 miljoen euro, verdeeld over drie uitgavenposten: de ondersteuning van studenten/cursisten tijdens de stage, de leraar-in-opleiding en de aanvangsbegeleiding van beginnende leraren. Binnen het beschikbare budget zorgde de Vlaamse Regering voor een verdeling van de middelen onder scholengemeenschappen in het basis- of secundair onderwijs, scholengroepen en samenwerkingsplatformen. Deze middelen werden toebedeeld in de vorm van uren, die de scholen dan vrij konden inzetten. De specifieke inhoud van deze opdracht werd bewust niet gespecificeerd in het decreet zodat de scholen, centra en instellingen de vrijheid behielden om deze taak in te vullen naargelang de eigen noden. Deze regeling is sinds 1 september 2010 echter verdwenen wegens algemene besparingsmaatregelen. De lerarenopleidingen signaleren dat sinds het afschaffen van deze middelen het steeds moeilijker is om stageplaatsen te vinden voor alle studenten/cursisten.

De lerarenopleidingen hebben decretaal geen taak op het gebied van aanvangsbegeleiding van nieuwe leerkrachten. Alhoewel de mentoruren een duidelijke incentive vormden, hadden en hebben scholen decretaal geen verplichting om stagiairs mee te begeleiden.

#### *2.1.2.3 Cijfergegevens*

##### *1. Opleidingsinstellingen*

De lerarenopleiding wordt in Vlaanderen aangeboden door universiteiten, hogescholen en centra voor volwassenenonderwijs.

- **Universiteiten:** Universiteit Gent, Vrije Universiteit Brussel, KU Leuven, Universiteit Antwerpen, Universiteit Hasselt/transnationale Universiteit Limburg
- **Hogescholen**<sup>19</sup>: Artevelde Hogeschool, Hogeschool Gent, Hogeschool West-Vlaanderen, Erasmushogeschool Brussel, Thomas More Mechelen, Thomas More Kempen, Thomas More Antwerpen, LUCA School of Arts, Katholieke Hogeschool Limburg, HUB-EHSAL, Katholieke Hogeschool Leuven, Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen, Groep T Internationale

<sup>17</sup> ELAnt bestaat uit de volgende lerarenopleidingen: Universiteit Antwerpen, Artesis Hogeschool Antwerpen, Karel De Grote Hogeschool Antwerpen, Plantijn Hogeschool, CVO Crescendo, CVO Horito, SOPRO CVO, CVO Provincie Antwerpen, SCVO Pestalozzi en CVO MeViZa.

<sup>18</sup> NOvELLE bestaat uit de volgende lerarenopleidingen: Universiteit Hasselt/transnationale Universiteit Limburg, Katholieke Hogeschool Limburg, Provinciale Hogeschool Limburg, XIOS Hogeschool Limburg, CVO LimLo Diepenbeek, CVO STEP Hasselt, CVO de Oranjerie Diest en CVO Lino Lommel.

<sup>19</sup> Namen op datum van 1 juli 2013

Hogeschool, Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende, Katholieke Hogeschool Sint-Lieven, Artesis Hogeschool Antwerpen, Karel De Grote Hogeschool Antwerpen, Plantijn Hogeschool, Provinciale Hogeschool Limburg, XIOS Hogeschool Limburg

- **CVO:** CVO KISP Gent, CVO Panta Rhei de Avondschool, PCVO Het Perspectief, IVO Sint-Andries en CVO De Vlaamse Ardennen, CVO Elishout COOVI, CVO Brussel, CVO Technicum Noord-Antwerpen, CVO VIVO Kortrijk, CVO VTI Leuven, CVO VTI Brugge, CVO VTI Aalst, CVO Lethas Brussel, CVO Hoger Instituut der Kempen, CVO Technische Scholen Mechelen, CVO Crescendo, CVO Horito, SOPRO CVO, CVO Provincie Antwerpen, SCVO PestaloZZi, CVO MeViZa, CVO LimLo Diepenbeek, CVO STEP Hasselt, CVO de Oranjerie Diest en CVO Lino Lommel.

---

## **2. Inschrijvingen studenten/cursisten**

Onderstaande tabellen geven het aantal actieve inschrijvingen in de lerarenopleiding weer. Tabel 1 bevat het aantal studenten in de geïntegreerde lerarenopleiding in 2011-2012. Tabel 2 geeft het aantal actieve inschrijvingen weer in de specifieke lerarenopleiding in het academiejaar 2011-2012. De laatste tabel bevat het aantal unieke inschrijvingen in de specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs in de referentieperiode 01/04/2011 tot 31/03/2012.

Aantal inschrijvingen voor de geïntegreerde lerarenopleiding	Bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs	Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs	Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	Totaal
Artesis Hogeschool Antwerpen	291	271	651	<b>1.213</b>
Arteveldehogeschool	651	664	1.909	<b>3.224</b>
Erasmushogeschool Brussel	111	85	304	<b>500</b>
Groep T – Internationale Hogeschool Leuven	161	170	551	<b>882</b>
Hogeschool Gent	131	230	404	<b>765</b>
Hogeschool West-Vlaanderen	268	254	870	<b>1.392</b>
HUB-EHSAL	99	83	222	<b>404</b>
Karel de Grote Hogeschool – Antwerpen	439	649	775	<b>1.863</b>
Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende	316	395	359	<b>1.070</b>
Thomas More Kempen	247	579	510	<b>1.336</b>
Katholieke Hogeschool Leuven	421	676	939	<b>2.036</b>
Katholieke Hogeschool Limburg	481	656	1.116	<b>2.253</b>
Katholieke Hogeschool Sint-Lieven	301	769	439	<b>1.509</b>
Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen	557	783	754	<b>2.094</b>
Thomas More Mechelen	234	506	318	<b>1.058</b>
Plantijn - Hogeschool van de Provincie Antwerpen	nvt	nvt	114	<b>114</b>
Provinciale Hogeschool Limburg	nvt	nvt	291	<b>291</b>
XIOS Hogeschool Limburg	127	108	315	<b>550</b>

Tabel 1: het aantal studenten met een actieve inschrijving in de geïntegreerde lerarenopleidingen in het academiejaar 2011-2012. Een actieve inschrijving betekent dat de student zich niet uit heeft geschreven in de loop van het academiejaar. Bron: Databank Hoger Onderwijs

	Aantal inschrijvingen	SLO na Master	SLO na Professioneel gerichte bachelor	Totaal
<b>Hogeschool</b>	Artesis Hogeschool Antwerpen	143	20	<b>163</b>
	Erasmushogeschool Brussel	30		<b>30</b>
	Hogeschool Gent	70		<b>70</b>
	HUB-EHSAL	22		<b>22</b>
	Katholieke Hogeschool Limburg	2		<b>2</b>
	LUCA School of Arts	167		<b>167</b>
	Provinciale Hogeschool Limburg	30		<b>30</b>
	Thomas More Antwerpen	7		<b>7</b>
	<b>Totaal</b>	<b>471</b>	<b>20</b>	<b>491</b>
<b>Universiteit</b>	Katholieke Universiteit Leuven	566		<b>566</b>
	Universiteit Antwerpen	237		<b>237</b>
	Universiteit Gent	548		<b>548</b>
	Universiteit Hasselt	12		<b>12</b>
	Vrije Universiteit Brussel	123		<b>123</b>
	<b>Totaal</b>	<b>1.486</b>		<b>1.486</b>
<b>Totaal</b>	<b>1.957</b>	<b>20</b>	<b>1.977</b>	

Tabel 2: Het aantal studenten met een actieve inschrijving in de specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen en universiteiten in het academiejaar 2011-2012. Een actieve inschrijving betekent dat de student zich niet uit heeft geschreven in de loop van het academiejaar. Bron: Databank Hoger Onderwijs

Aantal inschrijvingen	2011-2012
Stedelijk Centrum voor Volwassenenonderwijs –Pestalozzi	611
Technische Scholen Mechelen Centrum voor Volwassenenonderwijs	177
CVO Lethas Brussel	130
Vrij Technisch Instituut Aalst Centrum voor Volwassenenonderwijs	330
Centrum voor Volwassenenonderwijs Limburgse Lerarenopleiding	677
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs Brussel	132
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs LINO	192
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs Horito Turnhout	339
Centrum voor Volwassenenonderwijs Hoger Instituut der Kempen	516
Israëlitische Scholen Sociale Promotie Centrum voor Volwassenenonderwijs	-
Centrum voor Volwassenenonderwijs VIVO	760
CVO Elishout	180
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs De Vlaamse Ardennen Oudenaarde	235
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs Panta Rhei de Avondschool	737
GO! Instituut voor volwassenenonderwijs Sint-Andries	455
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs Hogere Leergangen STEP	413
Centrum voor Volwassenenonderwijs Technicum Noord-Antwerpen	286
Vrij Technisch Instituut Leuven - Centrum voor Volwassenenonderwijs	201
CVO Provincie Antwerpen	453
Centrum voor Volwassenenonderwijs Vrij Technisch Instituut Brugge	243
Centrum voor volwassenenonderwijs KISP	875
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs De Oranjerie Diest	581
Het Perspectief Provinciaal Centrum voor Volwassenenonderwijs	370
GO! Centrum voor volwassenenonderwijs Crescendo Mechelen	308
<b>Totaal</b>	<b>9201</b>

Tabel 3: Het aantal unieke inschrijvingen van cursisten in de specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs in de referentieperiode van 1 april 2011-31 maart 2012. Bron: Databank Volwassenenonderwijs

## 2.2 Welke studenten/cursisten starten (niet) in de lerarenopleidingen?

### 2.2.1 Analyse en achtergrond van de vraag

Deze evaluatievraag peilt naar het profiel van de studenten/cursisten in de verscheidene lerarenopleidingen, de verschillen hiertussen en de mogelijke achterliggende redenen waarom studenten/cursisten voor een bepaalde opleiding kiezen. De perceptie bestaat immers dat het instroomniveau in de lerarenopleidingen inboet aan kwaliteit en dat er minder masters worden opgeleid. Deze vraag wil bekijken of dit daadwerkelijk zo is. Is er een wijziging t.o.v. de situatie aangegeven in de beleidsevaluatie van 2000? Is dit beïnvloed door het decreet van 15 december 2006? Of is dit een gevolg van de democratisering van het hoger onderwijs en is het effect gelijkaardig voor andere (professionele) bacheloropleidingen? In welke mate verschillen de profielen van studenten/cursisten in de verschillende GLO's en SLO's?

### 2.2.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen

De beschrijving van het profiel van de studenten/cursisten in de lerarenopleidingen en de evolutie ervan is, voor de lerarenopleidingen aan de hogescholen en de universiteiten, gebaseerd op gegevens die opgenomen zijn in de databank hoger onderwijs<sup>20</sup>. Voor de opleidingen aan de CVO's bevat de databank van het ministerie<sup>21</sup> veel minder informatie. De EVALO studie maakte ook gebruik van deze gegevens, maar kwam tot licht andere conclusies. De commissie heeft zich voor haar analyse gebaseerd op de gegevens die verstrekt werden door het ministerie zelf.

De EVALO studie bespreekt ook variabelen zoals werkervaring, motivatie om in het lerarenberoep te stappen en andere kwalitatieve profielkenmerken binnen het kwalitatieve luik van de studie. Het aantal respondenten is echter te klein om hierop conclusies te kunnen baseren.

Vanaf 2007-2008 werden de GLO in de nieuwe vorm aangeboden en werden de voorgaande opleidingen afgebouwd. Omdat de programma's deels in elkaar doorliepen, is het niet mogelijk om voor de gegevens uit de databank een onderscheid te maken tussen de 'nieuwe' en de 'uitdovende' opleidingen. Ze worden steeds integraal weergegeven.

Voor de SLO's, zowel aan universiteiten en hogescholen als aan de CVO's, moet in acht genomen worden dat de cijfers over de AILO, ILOAN en GPB moeilijk te vergelijken zijn met deze van de SLO. Deze opleidingen zijn inhoudelijk sterk verschillend, onder meer op het vlak van studieduur. Een deel van de wijzigingen in het instroomprofiel van deze studenten/cursisten is waarschijnlijk dan ook het gevolg van keuzes die gemaakt werden in het decreet van 15 december 2006. Zo was verwacht dat het aantal instromende studenten/cursisten in de SLO zou dalen, omdat het studieprogramma fors verzwaarde. Een bijkomend aandachtspunt is dat tot 2011-2012, onder in het decreet bepaalde voorwaarden, de voorgaande opleidingen nog voor bepaalde studenten/cursisten uitdovend werden aangeboden naast de nieuwe SLO. Voor de SLO kunnen de gegevens uit de databanken wel beperkt worden tot de 'echte' SLO, zoals bedoeld in het decreet van 15 december 2006. De uitdovende trajecten worden niet mee in rekening gebracht. Voor de SLO geven de cijfers steeds alle studenten/cursisten weer in een SLO, inclusief zij die een LIO-traject volgen.

---

<sup>20</sup> Databank Hoger Onderwijs (DHO) van AHOVOS

<sup>21</sup> Voor de CVO: databank Da Vinci van AHOVOS



### ***Profiel van de huidige instromers in de geïntegreerde lerarenopleidingen***

Sinds de invoering van het decreet van 15 december 2006 is het aantal studenten dat start in de drie GLO 's, en ook het aantal generatiestudenten dat start, voortdurend blijven stijgen (zie tabel 4-6). Om na te gaan of er een evolutie is in de instroom van studenten op vlak van gender, leeftijd, gevolgde vooropleiding in het secundair onderwijs en nationaliteit worden de verhoudingen procentueel weergegeven.

De tabellen, gebaseerd op de databank hoger onderwijs, geven de evolutie op het vlak van gender, leeftijd, vooropleiding, nationaliteit, functiebeperking en het al dan niet ontvangen van een studietoelage weer voor de periode 2007/2008 t.e.m. 2011/2012.

Voor de GLO kleuteronderwijs blijkt dat de instroom overwegend vrouwelijk is (98 %), vooral uit het TSO komt (ong. 50 %) en bij aanvang van de studies tussen 18 en 24 jaar is. Opvallend is dat hier bijna 20% van de studenten instroomt met een BSO-diploma. Procentueel zijn deze verhoudingen vrij stabiel gebleven over de jaren, er is slechts een kleine toename van het aantal BSO-leerlingen ten nadele van de instroom met een ASO-diploma.

Voor de GLO lager onderwijs blijkt dat de instroom sinds de invoering van het decreet procentueel gezien ook vrij stabiel is gebleven. 17 % van de instromers is mannelijk, tussen de 40% en 45% van de studenten komt uit het ASO en een kleine 40% uit het TSO. Het aandeel BSO/KSO leerlingen blijft hier zeer beperkt (minder dan 5%) en ook hier is de meerderheid van de studenten tussen 18 en 24 jaar.

Voor de GLO secundair onderwijs zien we een instroomprofiel dat, voor wat de vooropleiding betreft, aansluit bij dat van GLO lager onderwijs. Hier is het aantal mannelijke instromers duidelijk hoger (tussen 46% en 48%) en ook hier weer is de meerderheid van de studenten tussen 18 en 24 jaar.

Als we deze algemene percentages vergelijken met de resultaten van verschillende hogescholen, dan valt op dat er duidelijke instellingsgebonden afwijkingen zijn op deze gemiddelden, voor nagenoeg alle instroomkenmerken. Sommige kenmerken kennen een grote spreidingsfactor, wat zou kunnen wijzen op regionale verschillen in het aantrekken van een divers publiek, maar hiervoor is verder onderzoek noodzakelijk. Zo heeft bijvoorbeeld het percentage van studenten dat in de bacheloropleiding kleuteronderwijs instroomt met een ASO diploma, een spreiding van circa 20% tussen de hogeschool met het grootste aandeel en het kleinste aandeel ASO studenten.

Bij de drie geïntegreerde lerarenopleidingen is er een duidelijke toename van de instromers tussen 20 en 24 jaar, en zelfs 25 tot 29 jaar. Eén mogelijke verklaring hiervoor is dat de GLO's steeds meer als tweede keuze, of als bijkomende opleiding gekozen worden.

Het aantal studenten in de lerarenopleidingen met een niet -Belgische nationaliteit blijft zeer beperkt, net als studenten met een functiebeperking<sup>22</sup>.

Ongeveer 20 tot 25% van de studenten in een professionele bachelor lerarenopleiding krijgt een studietoelage van de Vlaamse Gemeenschap. Het aantal studenten met een studietoelage wordt in het hoger onderwijs vaak gebruikt als een maat voor de socio-economische sterkte van de

---

<sup>22</sup> De databank registreert enkel studenten met een functiebeperking die een dossier hebben bij het Vlaams Fonds voor Personen met een Handicap (VAPH).

studentenpopulatie. Het is opvallend dat voor deze indicator de spreiding, het verschil tussen de hogeschool met het kleinste en het grootste aandeel aan studenten met een studietoelage, zeer hoog is. Bepaalde hogescholen lijken meer sociaal zwakkere studenten aan te trekken.

Vergelijken we de gemiddelde instroom in de GLO's met de gemiddelde instroom in de andere PBA's, dan blijkt dat het aantal mannelijke studenten in de PBA's hoger ligt (+/- 41% t.o.v. 28%), dat het aantal instromers uit ASO vergelijkbaar is, uit BSO iets hoger ligt en uit TSO iets lager. Ook in de andere PBA's is er weinig evolutie in deze verhoudingen over verschillende academiejaren. De resultaten voor de GLO's zijn dus ontkracht door een algemene trend die geldt voor alle professionele bachelors.

### *Profiel van de instromers in de specifieke lerarenopleidingen*

In de vergelijking tussen de situatie vóór de invoering van het decreet van 15 december 2006 en de huidige situatie, moet rekening gehouden worden met het feit dat deze opleidingen een andere invulling gekregen hebben, vooral door de toename van de praktijkcomponent, en dat dit het profiel van de instromende studenten/cursisten heeft beïnvloed.

In de SLO's aan de hogescholen en de universiteiten zijn de verhoudingen op het vlak van gender, leeftijd, nationaliteit, studietoelage en functiebeperking sinds de invoering van het decreet nagenoeg ongewijzigd gebleven (zie tabel 7-8). Voor het academiejaar 2011/2012 schreven aan de SLO-universiteiten 1580 studenten in en aan de SLO-hogescholen 497 studenten.

Uit instroomcijfers in de CVO's voor de opleidingsmodules in 2011-2012 blijkt dat op 9342 cursisten 2813 masters zijn en 2963 een bacheloropleiding hebben gevolgd. Het aandeel van cursisten met een master, een bachelor of een diploma secundair onderwijs is in deze opleiding nagenoeg gelijk.

Het recent gepubliceerde visitatierapport van de specifieke lerarenopleiding schetst in hoofdstuk 4 een aantal elementen die het verschil uitmaken tussen de SLO's aan de universiteiten en hogescholen enerzijds en die van de CVO's anderzijds, zonder hier evenwel conclusies aan te koppelen wat de omvang van de instroom aan masters betreft die immers de vrije keuze hebben: "Specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten hebben een vrij homogeen publiek, met vergelijkbare beginsituatie, waar de opleidingsdoelen op afgestemd kunnen worden. De CVO's daarentegen richten zich op een zeer divers doelpubliek, van vakmensen zonder diploma secundair onderwijs tot (net) afgestudeerde masters..." (p 40) en verder "Flexibiliteit is het handelsmerk van de CVO's. Veel cursisten stippen dit aan als een sterk punt van de opleiding." (p 43) Een meer kritische bedenking vinden we op p 45. "De decretaal bepaalde toelatingsvoorwaarden voor universiteiten en hogescholen beperken de instroom tot hoger opgeleiden. Hun opleidingsprogramma en begeleiding is over het algemeen behoorlijk afgestemd op de instroom. De CVO's hebben een zeer brede doelgroep. Een deel van de CVO's speelt hierop in door klasgroepen samen te stellen op basis van het niveau van vooropleiding. Los van de organisatorische keuzes, ervaart een deel van de hoger opgeleide cursisten een gemis aan inhoudelijke diepgang in het opleidingsprogramma en worden zij weinig aangesproken op hun (academisch) niveau." Dit inhoudelijke element blijkt voor heel wat masters niet op te wegen tegen de voordelen die CVO-trajecten bieden zoals combinatie met gezin en werk, en een flexibelere invulling van de praktijkcomponent.

Academiejaar	Totaal inschrijvingen	Instroom	Aantal generatie-studenten	Aantal uitschrijvingen	Aantal mannen	Aantal vrouwen	Percentage mannen	Range mannen	Aantal niet-Belgen	Percentage niet-Belgen	Range niet-Belgen
<b>2007-2008</b>	4.132	1.718	1.334	1.707	124	4.008	3,00%	4,68%	44	1,06%	3,90%
<b>2008-2009</b>	4.106	1.788	1.337	453	134	3.972	3,26%	6,58%	35	0,85%	2,90%
<b>2009-2010</b>	4.658	2.198	1.595	569	150	4.508	3,22%	3,75%	50	1,07%	3,94%
<b>2010-2011</b>	5.090	2.319	1.724	578	147	4.943	2,89%	3,01%	53	1,04%	2,84%
<b>2011-2012</b>	5.490	2.344	1.682	655	158	5.332	2,88%	5,58%	63	1,15%	2,63%

Academiejaar	Totaal inschrijvingen	Percentage 18-22 jarigen	Percentage 23-27 jarigen	Percentage 28-32 jarigen	Percentage +33 jarigen	Percentage ASO	Range ASO	Percentage BSO	Range BSO	Percentage TSO	Range TSO	Percentage KSO	Range KSO
<b>2007-2008</b>	4.132	88,67%	6,53%	2,44%	2,32%	19,36%	20,74 %	16,99%	20,31 %	52,69%	30,97 %	3,68%	6,97%
<b>2008-2009</b>	4.106	86,68%	7,40%	2,92%	2,92%	18,61%	22,12 %	17,12%	21,41 %	52,14%	28,95 %	4,04%	6,14%
<b>2009-2010</b>	4.658	84,69%	8,16%	3,65%	3,41%	19,06%	17,33 %	17,33%	21,78 %	50,79%	27,59 %	3,93%	5,93%
<b>2010-2011</b>	5.090	84,62%	8,04%	3,65%	3,61%	18,72%	15,18 %	18,31%	25,46 %	51,10%	26,77 %	3,83%	8,38%
<b>2011-2012</b>	5.490	80,95%	9,95%	4,57%	4,46%	18,01%	19,46 %	19,20%	27,76 %	50,33%	27,59 %	3,48%	5,60%

Academiejaar	Totaal inschrijvingen	Aantal studietoelage	Percentage studietoelage	Range studietoelage	Aantal functiebeperking	Percentage functiebeperking	Range functiebeperking
<b>2007</b>	4.132	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
<b>2008</b>	4.106	1.155	28,13%	25,35%	5	0,12%	0,65%
<b>2009</b>	4.658	1.289	27,67%	15,13%	1	0,02%	0,21%
<b>2010</b>	5.090	1.392	27,35%	20,13%	5	0,10%	0,34%
<b>2011</b>	5.490	1.397	25,45%	22,34%	3	0,05%	0,27%

Tabel 4: instroomprofiel van de studenten in de lerarenopleiding bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs.

Academiejaar	Totaal inschrijvingen	Instroom	Aantal generatiestudenten	Aantal uitschrijvingen	Aantal mannen	Aantal vrouwen	Percentage mannen	Range mannen	Aantal niet-Belgen	Percentage niet-Belgen	Range niet-Belgen
<b>2007-2008</b>	5.885	2.540	1.776	2.609	949	4.936	16,13%	12,25%	42	0,71%	3,73%
<b>2008-2009</b>	5.894	2.692	1.846	660	995	4.899	16,88%	12,29%	44	0,75%	2,61%
<b>2009-2010</b>	6.735	3.352	2.214	950	1.133	5.602	16,82%	13,52%	53	0,79%	3,53%
<b>2010-2011</b>	7.421	3.427	2.258	969	1.280	6.141	17,25%	12,70%	73	0,98%	4,21%
<b>2011-2012</b>	7.714	3.425	2.229	836	1.274	6.440	16,52%	8,49%	77	1,00%	3,09%

Academiejaar	Totaal inschrijvingen	Percentage 18-22 jarigen	Percentage 23-27 jarigen	Percentage 28-32 jarigen	Percentage +33 jarigen	Percentage ASO	Range ASO	Percentage BSO	Range BSO	Percentage TSO	Range TSO	Percentage KSO	Range KSO
<b>2007-2008</b>	5.885	83,06%	9,84%	3,38%	3,62%	45,54%	40,32 %	2,46%	7,45%	38,28%	28,96%	1,80%	4,19%
<b>2008-2009</b>	5.894	83,64%	9,48%	3,10%	3,65%	44,98%	34,88 %	2,80%	10,91 %	40,11%	25,58%	2,02%	3,26%
<b>2009-2010</b>	6.735	81,66%	10,19%	3,82%	4,14%	43,88%	31,31 %	3,24%	14,07 %	40,21%	21,52%	2,29%	7,66%
<b>2010-2011</b>	7.421	79,65%	11,01%	4,62%	4,62%	43,05%	34,29 %	3,48%	10,37 %	40,68%	25,07%	2,29%	4,68%
<b>2011-2012</b>	5.885	83,06%	9,84%	3,38%	3,62%	45,54%	40,32 %	2,46%	7,45%	38,28%	28,96%	1,80%	4,19%

Academiejaar	Totaal inschrijvingen	Aantal studietoelage	Percentage studietoelage	Range studietoelage	Aantal functiebeperking	Percentage functiebeperking	Range functiebeperking
<b>2007</b>	5.885	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
<b>2008</b>	5.894	1.459	24,75%	27,27%	4	0,07%	0,32%
<b>2009</b>	6.735	1.610	23,90%	23,95%	5	0,07%	0,59%
<b>2010</b>	7.421	1.727	23,27%	24,39%	4	0,05%	0,53%
<b>2011</b>	7.714	1.637	21,22%	21,75%	3	0,04%	1,12%

Tabel 5: instroomprofiel van de studenten in de lerarenopleiding bachelor in het onderwijs: lager onderwijs.

Academiejaar	Totaal inschrijvingen	Instroom	Aantal generatiestudenten	Aantal uitschrijvingen	Aantal mannen	Aantal vrouwen	Percentage mannen	Range mannen	Aantal niet-Belgen	Percentage niet-Belgen	Range niet-Belgen
<b>2007-2008</b>	8.995	3.798	2.585	2.663	4.283	4.712	47,62%	50,18%	111	1,23%	8,43%
<b>2008-2009</b>	9.825	4.202	2.780	770	4.688	5.137	47,72%	57,94%	145	1,48%	9,86%
<b>2009-2010</b>	11.092	4.790	3.127	1.033	5.352	5.740	48,25%	57,46%	157	1,42%	10,57%
<b>2010-2011</b>	12.001	4.887	3.250	1.210	5.872	6.129	48,93%	62,71%	188	1,57%	10,05%
<b>2011-2012</b>	11.959	4.515	2.940	1.118	5.827	6.132	48,72%	63,12%	209	1,75%	9,54%

Academiejaar	Totaal inschrijvingen	Percentage 18-22 jarigen	Percentage 23-27 jarigen	Percentage 28-32 jarigen	Percentage +33 jarigen	Percentage ASO	Range ASO	Percentage BSO	Range BSO	Percentage TSO	Range TSO	Percentage KSO	Range KSO
<b>2007-2008</b>	8.995	88,47%	8,95%	1,26%	1,22%	43,85%	54,54 %	4,28%	14,90 %	42,97%	46,83 %	3,11%	7,64%
<b>2008-2009</b>	9.825	87,94%	9,04%	1,34%	1,56%	43,66%	55,38 %	4,71%	20,66 %	43,22%	36,21 %	3,13%	6,79%
<b>2009-2010</b>	11.092	86,85%	9,48%	1,69%	1,88%	42,90%	50,00 %	5,08%	22,36 %	43,39%	30,07 %	3,47%	9,81%
<b>2010-2011</b>	12.001	85,73%	10,17%	1,96%	1,97%	42,34%	50,17 %	5,32%	20,12 %	44,02%	27,98 %	3,56%	7,64%
<b>2011-2012</b>	11.959	83,55%	11,43%	2,37%	2,57%	42,40%	50,43 %	5,39%	25,76 %	43,12%	24,16 %	3,63%	7,15%

Academiejaar	Totaal inschrijvingen	Aantal studietoelage	Percentage studietoelage	Range studietoelage	Aantal functiebeperking	Percentage functiebeperking	Range functiebeperking
<b>2007</b>	8.995	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
<b>2008</b>	9.825	2.516	25,61%	20,16%	16	0,16%	0,40%
<b>2009</b>	11.092	2.807	25,31%	19,65%	15	0,14%	0,46%
<b>2010</b>	12.001	2.941	24,51%	19,89%	9	0,07%	0,32%
<b>2011</b>	11.959	2.912	24,35%	21,39%	5	0,04%	0,34%

Tabel 6: instroomprofiel van de studenten in de lerarenopleiding bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs.

Versie onder embargo tot 5 oktober 2013

Academiejaar	Totaal inschrijvingen	Instroom	Aantal uitschrijvingen	Aantal mannen	Aantal vrouwen	Percentage mannen	Range mannen	Aantal niet-Belgen	Percentage niet-Belgen	Range niet-Belgen	Percentage 18-22 jarigen	Percentage 23-27 jarigen	Percentage 28-32 jarigen	Percentage +33 jarigen
<b>2007-2008</b>	828	827	81	289	539	34,90%	35,71%	16	1,93%	9,09%	34,66%	46,98%	11,11%	7,25%
<b>2008-2009</b>	1.380	1.125	116	440	940	31,88%	60,78%	34	2,46%	8,33%	36,23%	48,84%	8,70%	6,23%
<b>2009-2010</b>	2.077	1.617	164	699	1.378	33,65%	40,26%	51	2,46%	9,52%	36,11%	50,02%	8,38%	5,49%
<b>2010-2011</b>	2.159	1.530	120	719	1.440	33,30%	53,33%	65	3,01%	22,22%	31,31%	54,28%	7,46%	6,95%
<b>2011-2012</b>	2.077	1.392	120	673	1.404	32,40%	62,50%	60	2,89%	50,00%	28,02%	56,19%	7,61%	8,18%

Academie-jaar	Totaal inschrijvingen	Percentage ASO	Range ASO	Percentage BSO	Range BSO	Percentage TSO	Range TSO	Percentage KSO	Range KSO	Aantal studietoelagen	Percentage studietoelagen	Range studietoelagen	Aantal functiebeperking	Percentage functiebeperking	Range functiebeperking
<b>2007-2008</b>	828	50,97%	66,31%	0,36%	3,57%	2,29%	36,36%	3,02%	28,57%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
<b>2008-2009</b>	1.380	61,45%	74,92%	0,14%	1,85%	3,04%	44,44%	6,81%	44,44%	224	16,23%	47,06%	2	0,14%	0,31%
<b>2009-2010</b>	2.077	70,92%	71,86%	0,34%	4,76%	3,03%	13,33%	5,92%	57,14%	332	15,98%	21,21%	2	0,10%	0,67%
<b>2010-2011</b>	2.159	72,21%	71,28%	0,42%	9,52%	3,80%	23,08%	6,39%	55,56%	336	15,56%	25,64%	3	0,14%	0,57%
<b>2011-2012</b>	2.077	72,70%	62,32%	0,48%	4,08%	4,00%	25,00%	6,16%	45,45%	323	15,55%	50,00%	4	0,19%	0,34%

Tabel 7: instroomprofiel studenten in de SLO, volgend op een masteropleiding, aan de hogescholen en universiteiten

Academie-jaar	Totaal inschrijvingen	Instroom	Aantal uitschrijvingen	Aantal mannen	Aantal vrouwen	Percentage mannen	Range mannen	Aantal niet-Belgen	Percentage niet-Belgen	Range niet-Belgen	Percentage 18-22 jarigen	Percentage 23-27 jarigen	Percentage 28-32 jarigen	Percentage +33 jarigen
<b>2009-2010</b>	20	20	0	4	16	20,00%	0,00%	3	15,00%	0,00%	40,00%	30,00%	15,00%	15,00%
<b>2010-2011</b>	17	11	0	4	13	23,53%	0,00%	2	11,76%	0,00%	29,41%	41,18%	23,53%	5,88%
<b>2011-2012</b>	21	15	1	5	16	23,81%	0,00%	2	9,52%	0,00%	28,57%	38,10%	14,29%	19,05%

Academie-jaar	Totaal inschrijvingen	Percentage ASO	Range ASO	Percentage BSO	Range BSO	Percentage TSO	Range TSO	Percentage KSO	Range KSO	Aantal studietoelagen	Percentage studietoelagen	Range studietoelagen	Aantal functiebeperking	Percentage functiebeperking	Range functiebeperking
<b>2009-2010</b>	20	15,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	0,00%	25,00%	0,00%	6	30,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
<b>2010-2011</b>	17	23,53%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	35,29%	0,00%	5	29,41%	0,00%	0	0,00%	0,00%
<b>2011-2012</b>	21	19,05%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	38,10%	0,00%	5	23,81%	0,00%	0	0,00%	0,00%

Tabel 8: instroomprofiel studenten in de SLO, volgend op de professionele bachelor dans, aan de hogeschool

referteperiode	aantal inschrijvingen	%diploma basisonderwijs	%diploma secundair onderwijs	% bachelor diploma	% master diploma	% diploma andere of onbekend
<b>2009-2010</b>	8925					
<b>2010-2011</b>	9027					
<b>2011-2012</b>	9021	0,42%	31,29%	32,86%	30,62%	5,24%

Tabel 9: instroomprofiel van de cursisten van de SLO aan de CVO. Een referteperiode loopt van 1 april van jaar x tot 31 maart van jaar x+1.

### 2.2.3 Conclusies en beleidsoverwegingen

Het decreet van 15 december 2006 nam geen specifieke maatregelen om de instroom van studenten/cursisten in de lerarenopleiding te beïnvloeden. Uit de gegevens blijkt niet dat de maatregelen van het decreet van 2006 een negatieve invloed hebben gehad op het profiel van de instromende studenten/cursisten in de lerarenopleidingen.

Om conclusies te kunnen trekken over het profiel van studenten/cursisten zijn data van hoge kwaliteit belangrijk. Het is in dat opzicht vreemd dat de data die door de overheid verzameld worden voor de SLO verschillen voor de universiteiten-hogescholen en de CVO's. Op dit moment worden de data vooral verzameld voor financieringsdoeleinden. Omdat vandaag beide systemen verschillend zijn (zie ook 2.7), verschillen ook de indicatoren waarvoor data beschikbaar zijn. Er moet overwogen worden om de indicatoren op elkaar af te stemmen en om te beoordelen of de data die verzameld worden in functie van de financieringsmodellen voldoende zijn om beleidsanalyses te maken.

Sinds de invoering van het decreet is er een voortdurende algemene stijging van het aantal studenten/cursisten dat een lerarenopleiding volgt. Gemiddeld genomen zijn er geen grote verschuivingen in de instroomkenmerken van de studenten/cursisten, maar er zijn wel grote verschillen tussen de instellingen. Vanuit deze cijfers is er geen duidelijke indicatie voor een verminderde kwaliteit van de instroom. In de discussies die de commissie heeft kunnen meemaken, werd de kwaliteit van de instroom steeds rechtstreeks gelinkt aan de vooropleiding die de studenten/cursisten gevolgd hadden. Het lijkt dat deze link misschien minder direct is en dat ook elementen als de wijze waarop het secundair onderwijs georganiseerd wordt en de attitude en mentaliteit van de student/cursist mee in rekening moeten worden gebracht.

In de GLO stijgt de leeftijd van de instromende studenten. Dit zou een indicatie kunnen zijn dat studenten die starten met de GLO dit vaker als tweede keuze (na een andere opleiding geprobeerd te hebben) of als bijkomende opleiding doen.

De diversiteit van de instromende studenten/cursistenpopulatie is een begrip dat door verschillende actoren anders geïnterpreteerd wordt. Als er gesproken wordt over de diverse studenten/cursistenpopulatie verwijst dit vaak naar de vooropleiding. In de GLO verwijst dit dan naar de verschillende trajecten in het secundair onderwijs, aan de CVO gaat dit over de verschillen tussen de cursisten die instromen op basis van beroepservaring, en soms geen diploma secundair onderwijs hebben, en deze die instromen op basis van een master. Er is hier ook een grotere vakinhoudelijke diversiteit.

Masters die een SLO volgen kunnen hiervoor de keuze maken tussen de opleiding aan de hogescholen/universiteiten en aan de CVO. Uit de beschikbare data is niet af te leiden of masters nu meer voor een opleiding aan de CVO kiezen, hiervoor zouden meer gegevens over de verschillende populaties beschikbaar moeten zijn zoals leeftijd en het jaar waarin de master werd behaald. In het visitatierapport zijn wel indicaties te vinden waarom masters deze keuze zouden kunnen maken. Er wordt dan verwezen naar de flexibelere invulling, de makkelijkere combinatie met werk en gezin en het kleiner aantal uren stage binnen de praktijkcomponent. Vetrekkende vanuit de uitgangspunten van het decreet van 2006 is dit een vreemde discussie. De SLO zou evenwaardig moeten zijn in de verschillende instellingen die ze aanbiedt. Het zou bijgevolg niet relevant mogen zijn waar een student met een masteropleiding de SLO wenst te volgen. In de rest van het visitatierapport blijkt dat



Versie onder embargo tot 5 oktober 2013

er aanwijzingen zijn om aan te nemen dat de SLO niet evenwaardig is in de verschillende instellingen (zie verder).

## **2.3 Welke mogelijkheden bieden de lerarenopleidingen aan voor zij-instromers en met welk resultaat?**

### **2.3.1 Analyse en achtergrond van de vraag**

De evaluatievraag peilt naar de specifieke inspanningen die lerarenopleidingen leveren om zij-instromers aan te trekken.

Het decreet van 15 december 2006 beoogde de organisatie van flexibele trajecten om het diploma van leraar te behalen. Door meer flexibele trajecten wordt getracht meer zij-instromers aan te trekken en bijgevolg professionele ervaring en vakkennis naar het onderwijs te halen. Door de gelijkschakeling van het diploma van leraar, ongeacht de soort lerarenopleiding (GLO en SLO), hebben zij-instromers naargelang hun eigen voorkeur de keuze tussen verscheidene soorten trajecten die tot een gelijkwaardig diploma leiden. De SLO aan de CVO's is, gezien de flexibele organisatie en de mogelijkheden om de opleiding met een werksituatie en/of een gezin te combineren, van nature uit al aantrekkelijker voor zij-instromers.

Voor zij-instromers die in het secundair onderwijs willen lesgeven vormt het LIO (leraar in opleiding)-traject een verregaande vorm van flexibilisering. Via het LIO-traject kan de lerarenopleiding gecombineerd worden met tewerkstelling binnen onderwijs. Zo zou voor zij-instromers die hun huidige job moeten opgeven, de overstap naar het lerarenberoep aantrekkelijker moeten worden. Naast het aantrekken van zij-instromers, werd de LIO-baan ook geacht het aantal ongekwalificeerde leraren te verminderen. Het gaat om leraren die een bachelor- of masterdiploma hebben die tewerkgesteld zijn binnen het secundair onderwijs, en die geen diploma van leraar (of bewijs van pedagogische bekwaamheid) hebben. Zij kunnen nu aangesteld worden via de categorie "Andere". Door een LIO-baan kunnen zij hun lerarenopleiding volgen en hun eigen arbeidspraktijk inbrengen voor de praktijkcomponent.

In het decreet van 15 december 2006 werd de LIO-baan geflankeerd door extra middelen voor mentoren in de scholen, gezien voor een LIO er een samenwerking moet zijn tussen de lerarenopleiding en de school waar de LIO werkt. Deze middelen maakten deel uit van een groter pakket, waarbij de samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen werd bekrachtigd, met extra middelen voor begeleiding van stagiairs, LIO-baners en beginnende leraren. Wegens besparingen werden deze middelen vanaf begrotingsjaar 2010 niet meer toegekend.<sup>23</sup>

Gezien het aankomende lerarentekort is het aantrekken van zij-instromers een beleidsprioriteit in Vlaanderen, ook voor de GLO.

### **2.3.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen**

Voor de scope van deze beleidsevaluatie zien we zij-instromers als kandidaat-leraren, die na een deel van hun beroepsloopbaan in een andere sector, de overstap willen maken naar het onderwijs, en met dat oog instromen in een lerarenopleiding.

Zij-instromers kunnen in alle lerarenopleidingen gebruik maken van een EVC/EVK<sup>24</sup> procedure, waardoor vrijstellingen bekomen kunnen worden op basis van eerder verworven competenties.

---

<sup>23</sup> zie ook 'samenwerking met scholen' in hoofdstuk 2.1.

<sup>24</sup> EVC: eerder verworven competenties, EVK: eerder verworven kwalificaties

Binnen de SLO is het voornaamste initiatief voor zij-instromers de LIO-baan. Aangezien een deel van de LIO-baan in een school wordt ingevuld, is een goede afstemming tussen de lerarenopleiding en de school noodzakelijk. Essentieel hierbij zijn de transparantie van de verantwoordelijkheden, taken en rollen die betrokkenen in de lerarenopleiding en de scholen na overleg verwacht worden op te nemen, en de professionele vorming overeenkomstig deze nieuwe verantwoordelijkheden. Het decreet heeft het over een 'gedeelde verantwoordelijkheid'.

Tabel 10 geeft weer hoeveel studenten/cursisten de SLO volgen via een LIO-traject. Het aantal stijgt elk jaar, alleen in 2011-2012 lijkt er een kleine terugval te zijn. Aangezien er slechts gedeeltelijke gegevens beschikbaar zijn, zijn deze aantallen een onderschatting. Noch de databanken voor hoger onderwijs of volwassenenonderwijs, noch de personeelsdatabanken van het ministerie registreren het aantal LIO-baners.

<b>instelling</b>	<b>Referteperiode/academiejaar</b>				
	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
<b>universiteiten</b>	37	72	114	139	105
<b>hogescholen</b>	17	21	35	35	28
<b>CVO</b>	113	411	579	714	689
<b>totaal aantal LIO</b>	167	504	728	888	822

Tabel 10: aantal studenten/cursisten in een LIO baan Bron: bevraging van de instellingen in het kader van de beleidsevaluatie, april 2013( zie ook 1.6.2). De resultaten van de universiteiten zijn volledig, deze van de CVOs zijn bijna volledig (voor één cvo geen gegevens). Slechts vier van de acht hogescholen met een SLO leverden gedeeltelijke resultaten aan.

Een LIO brengt heel wat meer tijd door in de werkomgeving in vergelijking met een cursist/student die de reguliere praktijkstage doorloopt. Dit leidt tot een verschil in verantwoordelijkheid. De LIO is een werknemer en wordt door de omgeving (zijn collega's, zijn leerlingen, de ouders, ...) beschouwd als een leraar, zij het een startende leraar.

Gegeven de aparte status van LIO-studenten binnen de SLO, heeft de EVALO studie in het literatuuronderzoek expliciet aandacht besteed aan de LIO-rapporten van de expertisenetwerken en van IDEA Consult (2010). De onderzoekers namen onderzoeken van 3 expertisenetwerken mee in rekening: School of Education (2010) ENW AUGent (2010) en ENW Elant (2011).

Volgens het rapport van IDEA Consult, dat in 2010 een evaluatie uitvoerde van de LIO-baan, waren in de academiejaren 2007-2008 tot en met 2009-2010 43,6% van de LIO-baners in de SLO mannelijk. In vergelijking met andere SLO-studenten/cursisten is de groep van LIO-baners in het algemeen hoger geschoold en hebben de studenten/cursisten meer werkervaring: 57,4% van de LIO-baners heeft een masteropleiding als vooropleiding ten opzichte van 42,7% van de andere SLO-studenten/cursisten en 73,4% heeft werkervaring (gemiddeld 6 á 7 jaar) vooraleer zij de lerarenopleiding aanvatten ten opzichte van 67,2% van de andere SLO-studenten/cursisten.

Op basis van het onderzoek van Idea Consult kan geconcludeerd worden dat het vooral SLO-studenten/cursisten met werkervaring en een gezin zijn die voor de LIO-banen kiezen. Dit wordt afgeleid uit de motivatie van zowel de scholen om LIO-baners in dienst te nemen, o.m. omwille van

hun werkervaring, als de motivatie van studenten/cursisten om voor dit traject te kiezen, namelijk de mogelijkheid om de praktijkcomponent te vervullen in de school waar men al werkt. Bovendien hebben de meeste LIO-baners al professionele ervaring in het onderwijs alvorens zij met de opleiding starten. Deze studenten/cursisten geven aan dat de combinatie tussen werken en leren, evenals de administratieve verplichtingen eigen aan het LIO-traject vaak zwaar zijn. Ook de onderzoeken van de expertisenetwerken schenken uitgebreid aandacht aan de zwaarte van een leer-werktraject. Zij zijn voorstander van onder meer een beperking van de onderwijsopdracht van fulltime LIO's, een striktere kwaliteitsbepaling, meer financiële omkadering en een begrenzing van de toepasbaarheid van het LIO-traject.

In de periode 2007-2008 tot en met 2009-2010 is het aantal LIO-baners sterk toegenomen: van 83 studenten/cursisten naar 308. In vergelijking met het totaal aantal studenten/cursisten in de SLO, blijft deze groep echter relatief beperkt (in 2009-2010 slechts 10% van het totaal aantal SLO-studenten/cursisten).

LIO-baners getuigen in het onderzoek van Idea Consult van een zeer grote diversiteit op het gebied van samenwerking. Scholen geven aan dat er grote verschillen zijn tussen de lerarenopleidingen op het gebied van werklast en ondersteuning van LIO-studenten/cursisten. Bij cursisten van CVO's ligt deze werklast in het algemeen iets lager en is de ondersteuning iets beter. De expertisenetwerken stellen in hun rapporten dat een uitgewerkt partnerschap en een duidelijke rolverdeling belangrijk is voor de kwaliteit van een LIO-traject. Uit deze rapporten blijkt echter ook dat ondanks de noodzaak van deze communicatie en samenwerking tussen de opleidingsinstellingen en de scholen, dit vaak niet gebeurt omwille van de hoge werkdruk.

Acht op tien LIO-baners geeft in het onderzoek van Idea Consult aan dat het mentorschap in hun school ingevuld wordt door een collega. In minder dan de helft van deze gevallen gebeurt dit door een leraar binnen hetzelfde vakgebied, in 15% van de gevallen door de directie of een andere werknemer op school. Twee procent geeft aan dat zij geen mentor hadden. Nochtans wordt volgens datzelfde onderzoek de mentor als het eerste aanspreekpunt beschouwd. De stagebegeleider wordt enkel als eerste aanspreekpunt beschouwd voor hulp met administratieve verplichtingen en voor de begeleiding bij het gebruik van didactische werkvormen. De dubbele rol van de mentor als vertrouwenspersoon en evaluator wordt als problematisch beoordeeld. Uit het onderzoek van de expertisenetwerken blijkt eveneens dat mentoren niet altijd vertrouwd zijn met het vakgebied van de LIO-baner en dat de intensiteit van deze begeleiding verschilt van school tot school. Door het wegvallen van de mentoruren is deze variatie nog meer toegenomen en is de garantie op een degelijke begeleiding niet meer verzekerd. De verschillende expertisenetwerken beklemtonen bovendien dat er nood is aan een betere (financiële) ondersteuning en professionalisering van de mentoren zelf om de LIO-baners voldoende te kunnen begeleiden.

De visitatiecommissie voor de SLO schreef in haar rapport, gebaseerd op haar kwaliteitsonderzoek drie beleidsaanbevelingen voor succesvolle LIO-banen:

- "In een heel aantal opleidingen wordt gekozen voor een beperkte toegang tot dit LIO-traject, wat volgens de commissie terecht is. Het gaat niet alleen om een soms beperkte toegang van het aantal studenten/cursisten omwille van de beschikbare begeleiding, maar ook om de vereiste om een aantal pedagogische competentiemodules reeds met succes afgerond te hebben, vooraleer men mag starten met het LIO-traject. Deze keuze geeft blijk van het besef

van deze opleidingen dat zij verantwoordelijk zijn voor het leerproces dat de student/cursist in de school aflegt.

- Een tweede belangrijke stap die uit dit besef zou moeten volgen, namelijk het bewaken van de kwaliteit van het leerproces van de student/cursist in de school, is nog niet in voldoende mate aanwezig. De opvolging van de begeleiding van de LIO-studenten/cursisten blijkt in de praktijk niet altijd te volstaan, de opleiding heeft ook zelden voldoende impact op de kwaliteit van de begeleiding van de mentor. De commissie waardeert dat scholen mee investeren in het opleiden van een LIO-student/cursist, maar opleidingen moeten hen hierin meer aansturen en ondersteunen. Ook hier maakt een breed instroomprofiel – vooral aan de CVO's – het moeilijker om structurele samenwerkingsverbanden op te zetten met scholen waar LIO-cursisten hun LIO-baan uitvoeren.
- Een andere belangrijke voorwaarde voor een degelijk LIO-traject is volgens de commissie dat het een volwaardig traject betreft. Dit is in veel opleidingen niet het geval, daar deze studenten/cursisten vaak de theoretische modules of opleidingsonderdelen samen met de andere studenten/cursisten volgen. Dit belemmert volgens de commissie een degelijke integratie van theorie en praktijk, wat binnen het LIO-traject uitdrukkelijk een doelstelling is. Dit neemt niet weg dat er enkele opleidingen zijn waarin het LIO-traject een voorbeeldfunctie vervult ten aanzien van werkplekleren, waar ook de pre-service trajecten uit kunnen leren."

Een ander doel van de LIO was het terugbrengen van het aantal ongekwalificeerde leraren.

Tabel 11 toont het aantal leraren dat tewerkgesteld is in onderwijs, zonder een bewijs van pedagogische bekwaamheid. Sinds het invoeren van de LIO-baan zijn de ongekwalificeerde leraren in het secundair onderwijs in eerste instantie toegenomen, maar vanaf 2010-2011 is er een daling merkbaar voor de leraren secundair onderwijs. Het is ook mogelijk dat de stijging tussen 2007-2008 en 2009-2010 net mede veroorzaakt wordt door de tewerkstelling van LIO-baners, die tijdens de LIO-baan ook nog geen bewijs van pedagogische bekwaamheid bezitten. Naast een mogelijk effect van het invoeren van de LIO-baan, kan de stijging ook verklaard worden door tal van andere factoren, vb. aantal tijdelijke opdrachten, stijgend aantal afgestudeerden met diploma op de arbeidsmarkt, ...

In het basisonderwijs, waar er op dit moment enkel een LIO mogelijk is voor het vak lichamelijke opvoeding, is het aantal ongekwalificeerde leraren sinds 2006-2007 jaarlijks gestegen.

niveau	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
<b>basis</b>	727	742	812	858	893	939
<b>secundair</b>	1902	1992	2193	2304	2184	1991

Tabel 11 : aantal leraren zonder bewijs van pedagogische bekwaamheid, per schooljaar en per niveau (bron databank onderwijzend personeel, ministerie van onderwijs en vorming)

In de bevraging die de commissie zelf heeft uitgevoerd bij de instellingen ( zie ook 1.6.2), heeft de commissie ook gevraagd naar andere initiatieven die lerarenopleidingen inrichten, specifiek voor zij-instromers. De lerarenopleidingen die deze vraag beantwoordden, gaven aan vooral gebruik te maken van de LIO en van EVC/EVK procedures. Slechts enkele instellingen gaven aan hiernaast een

specifiek traject voor zij-instromers te hebben ontwikkeld, bvb. in avondonderwijs of een verkort traject als de instromers al een bachelordiploma bezaten.

### 2.3.3 Conclusies en beleidsoverwegingen

De LIO-baan is als idee eigenlijk contradictorisch aan een andere doelstelling van het decreet van 2006: het verminderen van de praktijkschok. Door een LIO- baan kunnen mensen zonder enige voorafgaande pedagogische opleiding of ervaring voor de klas komen te staan. Toch is de LIO-baan een goed initiatief voor het aantrekken van meer zij-instromers naar het secundair onderwijs, voor zover er voldoende aandacht besteed wordt aan enkele kritische succesfactoren, zoals:

- De samenwerking tussen de lerarenopleiding en school: de keuze voor een LIO-baan houdt ook een rol in voor de school. Ze neemt een bepaald engagement op om een LIO mee op te leiden. Ze moet daarin ook erkend worden door de lerarenopleiding. Er moeten duidelijke en transparante afspraken zijn over de taken en rol van de lerarenopleiding, de student/cursist en de school. Dit houdt ook in dat de mentoren van de school voldoende opgeleid zijn en vertrouwd zijn met de werkwijze van de lerarenopleiding.
- De school moet ook aandacht besteden aan het takenpakket van de LIO-baner. Er moet voldoende zekerheid zijn over de opdracht en de opdracht moet inhoudelijk afgestemd zijn op de competenties en de verdere competentieontwikkeling van de LIO-baner.
- Indien de resterende 30 studiepunten ( die niet behoren tot de praktijkcomponent) van de lerarenopleiding gelijktijdig worden opgenomen met de LIO-baan, mag dit niet hetzelfde programma zijn als voor de reguliere SLO- studenten/cursisten. De LIO biedt dan aan de student/cursist een unieke kans om theorie en praktijk optimaal op elkaar af stemmen en de student/cursist veel inoefenkansen te bieden. De theoretische component moet hierop inspelen, zowel op het vlak van onderwijsinhoud als methodologie. De vraag is of dit nu overal in voldoende mate gerealiseerd wordt.
- Net zoals bij de reguliere stages (zie 2.5.4) moet ook hier, door alle partners, aandacht besteed worden aan het reduceren van de planlast.

De verschillen tussen scholen in het omgaan met LIO-baners zijn groot. Het schrappen van de bijkomende financiering voor mentoren heeft vaak een negatief effect gehad op de relaties tussen scholen en lerarenopleidingen. De commissie is van oordeel dat de verschillen tussen scholen in deze enkel weggewerkt kunnen worden door een substantiële ondersteuning te voorzien voor het invullen van het mentorschap. Op dit moment is er voor scholen geen verplichting, maar ook geen incentive voorzien, om samen met de lerarenopleidingen nieuwe leraren op te leiden.

Vandaag wordt de LIO ruimer ingevuld dan door het decreet van 2006 bedoeld is, omdat naast zij-instromers en ongekwalificeerde leraren, ook recent afgestudeerde masters onmiddellijk de keuze maken voor een LIO-baan. De commissie ziet hier geen problemen in.

Dat een LIO-baan enkel kan in combinatie met een SLO wordt als een gemis ervaren. Zeker gezien het voorspelde lerarentekort voor het basisonderwijs moet overwogen worden om ook hier een LIO-baan mogelijk te maken, rekening houdend met de hierboven geïdentificeerde kritische succesfactoren.

In het decreet van 15 december 2006 zijn de inspanningen om meer zij-instromers aan te trekken eigenlijk terug te brengen tot de LIO-baan. Als zij-instromers een prioriteit zijn voor het Vlaamse

beleid, moet gedacht worden aan een eenduidige definitie en registratie om het effect van toekomstige beleidsmaatregelen beter in kaart te kunnen brengen. Daarnaast zou er ook meer aandacht moeten gaan naar het inrichten van alternatieve trajecten, naast de LIO-baan, voor de geïntegreerde lerarenopleidingen.

## **2.4 Hoe gaan lerarenopleidingen om met het diverse studenten/cursistenpubliek?**

### **2.4.1 Analyse en achtergrond van de vraag**

Deze evaluatievraag peilt naar de wijze waarop lerarenopleidingen omgaan met de diversiteit aan studenten/cursisten die starten in de lerarenopleiding. De focus ligt hier op het instroombeleid dat de lerarenopleiding zelf voert. De diversiteit van studenten/cursisten zelf wordt besproken in deel 2.2. Welke instrumenten hanteren de opleidingen? Welke instaptoetsen (voor taal en andere) organiseren ze? Hoe gaan ze om met de resultaten van deze instaptoetsen? Leidt het gebruik van instaptoetsen tot een betere doorstroom? Is dit voldoende of moet er, om de kwaliteit te garanderen, toch gedacht worden aan een formele selectie aan de poort?

### **2.4.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen**

In Vlaanderen is de afgelopen jaren sterk gewerkt aan de democratisering van het onderwijs. De toegangseisen voor de lerarenopleidingen zijn zeer breed opgevat, waardoor het profiel van de studenten/cursisten die instromen zeer divers is ( zie ook 2.2).

De studenten/cursisten, die voldoen aan de toelatingsvoorwaarden en zich (kunnen) inschrijven in een lerarenopleiding van een hogeschool of universiteit, zijn zeer divers. Zowel wat hun achtergrond, kennis als aanvangscompetenties betreft (ASO, TSO, BSO). Voor de SLO van de CVO's is dit nog sterker gezien de opleiding een zeer brede doelgroep wil aanspreken en ruime toelatingsvoorwaarden kent.

Sommige opleidingen ontwikkelden daarom een instroom-, doorstroom- en uitstroombeleid. Dit gebeurde op verschillende manieren, afhankelijk van de organiserende instelling:

- a) Door het voeren van intakegesprekken, het ontwikkelen van test- en toetsinstrumenten om het aanvangsniveau van studenten te bepalen en de doorstroom te bevorderen;
- b) Door diversiteitsprojecten uit te werken op het niveau van de instelling of de ENW's.

### ***Instroombeleid t.a.v. divers studentenpubliek***

In de EVALO studie geeft iets minder dan de helft van de respondenten aan dat het beleid in functie van het aantrekken van zij-instromers, studenten met een functiebeperking en werkstudenten in uitvoering of geïmplementeerd is. Onder deze algemene vaststelling liggen soms wel opvallende onderlinge verschillen. Zo geven de respondenten van de SLO's aan de CVO's aan meer in te zetten op het aantrekken van zij-instromers (65% t.o.v. vb. 23% aan de universiteiten). Voor het aantrekken van studenten/cursisten met een functiebeperking geven vooral de respondenten van de SLO's aan de universiteiten een lage score (5% van de respondenten geeft aan hier aandacht aan te besteden t.o.v. 57% in de GLO kleuteronderwijs). Uit de antwoorden van de respondenten is af te leiden dat de inspanningen voor het aantrekken van werkstudenten quasi gelijk lopen. Uit de EVALO studie blijkt dat weinig respondenten aangeven in te zetten op een beleid dat gericht is op het aantrekken van allochtone studenten/cursisten.



### *Instaptoets aanvangsniveau*

De kwantitatieve data van de EVALO studie tonen dat volgens ongeveer de helft van de respondenten van de GLO's kleuteronderwijs en lager onderwijs een instaptoets georganiseerd wordt om het aanvangsniveau van studenten te bepalen. Voor de GLO's secundair onderwijs ligt dit percentage lager. Vermoedelijk heeft dit te maken met het feit dat in de lerarenopleidingen voor kleuter en lager onderwijs ook meer leerlingen uit het BSO en TSO instromen, wat minder het geval is voor de GLO's secundair onderwijs.

De respondenten van de GLO's kleuteronderwijs geven aan het meeste aandacht te besteden aan een taaltoets Nederlands: 74 % van de bevroegde opleidingen zegt een taaltoets Nederlands te organiseren. Gemiddeld 62,5 % van de bevroegde respondenten van de GLO's lager onderwijs en middelbaar onderwijs zegt eveneens een taaltoets Nederlands te organiseren. 12 % van de respondenten van de SLO opleidingen aan de universiteiten en 32 % van de SLO opleidingen aan de hogescholen geven aan dat er in hun opleiding een taaltoets Nederlands georganiseerd wordt. Voor de SLO opleidingen aan de CVO's is dit 78 %. In het algemeen geven de respondenten van de SLO's van de universiteiten en hogescholen aan slechts zelden instaptoetsen, om het aanvangsniveau van de studenten te bepalen, te organiseren. Volgens 48% van de respondenten van de SLO CVO worden in deze opleidingen wel instaptoetsen georganiseerd. Dit is vermoedelijk te verklaren door de meer homogene instroom in de SLO's van de hogescholen en universiteiten ( zie ook 2.2).

### *Doorstroombegeleiding<sup>25</sup>*

Naast testen over het aanvangsniveau en kennis van het Nederlands zijn er nog andere testen die een rol kunnen spelen in de aanvangs- en doorstroombegeleiding van studenten/cursisten. In de EVALO studie werden de respondenten ook bevroegd over het voortraject, de herkansingstoets na het voortraject, remediërende maatregelen na een onvoldoende op een instap- of taaltoets, een herkansingstoets na remediëring en een geïndividualiseerd traject.

Alle respondenten geven aan dat er binnen hun instelling een doorstroombegeleiding in uitvoering of geïmplementeerd is. De intensiteit waarmee dit gebeurt, verschilt echter sterk tussen de opleidingen en instellingen. De respondenten van de CVO's geven aan zeer hoog in te zetten op hun doorstroombeleid. Binnen de GLO's geven de respondenten van de opleiding KO het meest aan dat er ingezet wordt op een doorstroombeleid.

47% van de respondenten van de SLO's aan de CVO's zeggen dat een voortraject in uitvoering of geïmplementeerd is. Bij de universiteiten is dit slechts voor 4% het geval.<sup>26</sup> Maximaal 25 % van de respondenten van de andere lerarenopleidingen geeft aan dat er een voortraject in uitvoering is of geïmplementeerd werd. Een herkansingstoets na voortraject wordt zeer weinig of helemaal niet ingericht: maximaal in 11 % van de gevallen ( aangegeven door de respondenten GLO KO en SLO CVO) t.o.v. 0% (universiteit, al geeft 3% van de respondenten hier wel aan dat dit in voorbereiding is).

<sup>25</sup> Hiervoor worden de kwantitatieve data gebruikt uit het EVALO rapport: tabel 1.2.4 t/m 1.2.13 op pagina's 172 – 185, alsook de kwalitatieve data op pagina's 566 – 576.

<sup>26</sup> Het is niet duidelijk of in deze vaststelling rekening werd gehouden met de schakelprogramma's en voorbereidingsprogramma's die door universiteiten en hogescholen worden ingericht (en wellicht ook hun effect hebben op de lerarenopleidingen) om de overstap/doorstroom naar andere opleidingen te faciliteren.

63% van de respondenten van de GLO's KO geeft aan dat er remediërende maatregelen na onvoldoende instap- of taaltoets in uitvoering of geïmplementeerd zijn. Voor de respondenten van de SLO's aan de universiteiten is dit 8 %. Voor de overige opleidingen geven maximaal 57% van de respondenten aan dat dit voor hun opleiding het geval is.

Gemiddeld geeft iets meer dan de helft van de respondenten van de SLO's aan het onderwijsrendement van hun studenten/cursisten in kaart te brengen of dit voor te bereiden (58%). Voor de GLO's KO en SO ligt dit lager (46%). Bij de GLO LO is dit maar voor 38% het geval. Dit is opmerkelijk aangezien het studierendement van de studenten/cursisten een verplicht onderdeel van elke visitatie is.

Bij ongeveer de helft van de GLO's geven de respondenten aan dat er initiatieven voor het onderzoeken van verbanden tussen slaagcijfers en studentenkenmerken, in uitvoering of geïmplementeerd zijn. Voor de SLO's is dit maar voor 35% het geval. Ook de cijfers betreffende het al dan niet vastleggen van minimumcriteria met betrekking tot het competentieniveau waaraan een student/cursist moet voldoen om aan de opleiding te kunnen beginnen, liggen ver uit elkaar. 66% van de respondenten van de SLO's aan de CVO's zeggen dat dit voorbereid wordt of dat het geïmplementeerd is. Bij slechts 25% van de GLO's LO is dit eveneens het geval. Voor het bepalen van de minimumcriteria met betrekking tot taalvaardigheid Nederlands liggen de cijfers anders: gemiddeld 60% van de respondenten van de SLO's zeggen dat dit in uitvoering is of geïmplementeerd werd. Voor de GLO's is dit voor gemiddeld 22% van de opleidingen het geval. De meeste van de bevroegde instellingen zeggen zowel binnen als buiten het curriculum remediërende maatregelen te voorzien.

Uit het kwalitatieve deel van de EVALO studie en uit gesprekken met de stakeholders kan geconcludeerd worden dat de meningen rond instaptoetsen/-examens verdeeld zijn. In de EVALO studie geven de gecontacteerde lerarenopleiders over de hele lijn aan dat ze er niet in slagen om de competenties van zwakke instromende studenten/cursisten voldoende bij te werken om een voldoende sterke uitstroom te garanderen.

Het bijwerken en voorbereiden van zwakkere studenten/cursisten vraagt om het inzetten van een veel groter aantal uren om de nodige competenties te bereiken. Niet alleen vakinhoudelijke uren, maar ook extra begeleidingsuren zijn hiervoor noodzakelijk. Over het algemeen staan opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders sceptisch tegenover de veranderde instroom, die, volgens hen, sinds de invoering van het nieuwe decreet duidelijk merkbaar is. Alle opleidingen benadrukken de grote nood aan begeleiding die zij in functie van de doorstroom van zwakkere studenten/cursisten moeten aanbieden door het organiseren van remediëringsprogramma's.

Studenten/cursisten en afgestudeerden geven in de EVALO studie aan enerzijds niet te geloven in een screeningsinstrument voor het instapniveau, omdat het zwakke kandidaat-studenten/cursisten niet zal weerhouden om toch met de opleiding te starten. Anderzijds is men er van overtuigd dat de tekorten die in het begin worden vastgesteld, in de loop van de opleiding weggewerkt kunnen worden.

Op de vraag of de ingevoerde maatregelen ook leiden tot een effectieve verhoging van de doorstroom en slaagkansen van studenten en cursisten zijn de antwoorden binnen de EVALO studie niet eenduidig. Voornamelijk bij de respondenten van universiteiten en hogescholen waren de

resultaten wisselend. Door sommigen werd aangegeven dat de initiatieven nog meer 'ingeburgerd' moeten zijn om de resultaten te kunnen meten.

In de resultaten van de survey valt op dat een behoorlijk percentage op veel van de vragen het antwoord gaven 'hier heb ik geen zicht op'. In het grootste deel van de gevallen betekende dit dat men niet op de hoogte was van de initiatieven die genomen werden binnen de eigen instelling in functie van het doorstroombeleid. In andere gevallen betekende dit mogelijks dat de vraag niet op de opleiding van toepassing was. Bij bevraging gaven de respondenten van de SLO van de CVO's wel aan de zij wel degelijk een verhoging van het slaagpercentage hadden waargenomen.

Tijdens de gesprekken met de stakeholders, bleek dat volgens hen het decreet van 2006 wel degelijk een effect heeft gehad op de diversiteit van de studenten/cursistenpopulatie. Voor de SLO wordt aangegeven dat er vandaag een ander en meer gemotiveerd publiek van studenten/cursisten is, omdat studenten/cursisten een bewustere keuze maken. Voor de GLO heeft het decreet waarschijnlijk niet bedoeld dat er een grotere instroom zou zijn van BSO en TSO studenten. Dit vraagt om veel meer individuele begeleiding, maar daar zijn geen extra middelen voor. Er moet meer geïnvesteerd worden in de begeleiding van studenten om er voor te kunnen zorgen dat ze allemaal de vereiste competenties kunnen behalen. Het huidige financieringsmodel houdt hier ook geen rekening mee.

### ***Diversiteitsprojecten<sup>27</sup>***

In het decreet van 15 december 2006 werd opgenomen dat de Vlaamse Regering gedurende de school-, respectievelijk academiejaren 2008-2009, 2009-2010 en 2010-2011 financiële middelen kon toekennen aan diversiteitsprojecten die in de schoot van een expertisenetwerk of regionaal platform op experimentele basis de instroom, doorstroom en uitstroom van doelgroepen in de lerarenopleidingen bevorderen.

Dit werd uitgevoerd als een competitieve oproep voor projecten, rond volgende activiteiten:

- 1° curriculumvernieuwingen;
- 2° de organisatie van drempelverlagende informatieverstrekking over de specifieke lerarenopleidingen;
- 3° de organisatie van aangepaste trajectbegeleiding;
- 4° de organisatie van aangepaste stagebegeleiding;
- 5° de uitbouw van netwerken tussen het expertisenetwerk of het regionaal platform, de organisaties die de doelgroepen vertegenwoordigen en het afnemende veld.

Doelgroepen waarop de projecten zich moesten richten, werden gedefinieerd als "alle bevolkingsgroepen die onevenredig participeren in de lerarenopleidingen, in het bijzonder studenten van allochtone afkomst, studenten afkomstig uit milieus met een lage sociaal-economische status en studenten met functiebepkeringen". Vanzelfsprekend was het mogelijk dat de projecten een ruimer bereik kenden dan deze doelgroepen.

De projecten werden toegekend volgens het principe van co-financiering: voor elke euro subsidie die de instelling als subsidie ontvangt, dient zij één euro eigen middelen in te brengen in het project.

---

<sup>27</sup> Meer informatie over de projecten zelf, de selectie en een evaluatie van deze projecten is te vinden via: [http://ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/publicaties/Eindrapport\\_diversiteitsprojecten.pdf](http://ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/publicaties/Eindrapport_diversiteitsprojecten.pdf)

In de periode van 2008-2009 tot 2010-2011 werden acht verschillende projecten gefinancierd.

In het eindrapport over de diversiteitsprojecten zijn de conclusies over deze projecten niet allemaal positief. Alle projecten hebben wel degelijk veel inspanningen geleverd en gepoogd om op het terrein het verschil te maken, maar het effect is eerder klein. Het effect op lange termijn lijkt het grootst bij projecten die drie jaar gelopen hebben, met een beperkt aantal projectpartners. Zo werden de middelen niet te veel versnipperd. Slechts in één project werden concrete acties naar doelgroepen georganiseerd. In geen enkel project werden er systematisch gegevens verzameld over de doelgroepen of geïnvesteerd in een nulmeting. Er zijn geen of nauwelijks kwantitatieve gegevens verzameld. Wel werden de genomen maatregelen en de ontwikkelde instrumenten door de studenten in de regel als heel positief beoordeeld.

Het eindrapport concludeert:

“Indien de Vlaamse overheid echter wil vasthouden aan een doelgroepenbeleid als middel om de in-, door- en uitstroom van studenten uit kansengroepen te verhogen, dan zal zij tenminste de kansengroepen éénduidig en voor heel Vlaanderen moeten definiëren en het uitvoeren van een nulmeting binnen elke instelling als voorwaarde voor overheidsondersteuning moeten naar voor schuiven.

De extra financiële ondersteuning die door de Vlaamse overheid is gegeven om diversiteit in de lerarenopleidingen te stimuleren, heeft binnen die lerarenopleidingen veel in beweging gezet. Het bewustzijn dat de instroom in het hoger onderwijs veel diverser is dan vroeger en dat dit specifieke uitdagingen stelt aan de manier waarop ons hoger onderwijs georganiseerd en gestructureerd is, groeit. Het besef groeit dat de diversiteitsproblematiek meer en meer structureel verankerd moet worden binnen de instelling en geen perifeer, maar een centraal gegeven is in het onderwijsgebeuren.”

### **2.4.3 Conclusies en beleidsoverwegingen**

Opvallend is dat alhoewel bijna iedereen de mond vol heeft van diversiteit, er bijna niets terug te vinden is over diversiteitsbeleid, noch in de evaluatie van 2001, noch in het decreet van 15 december 2006. Hier werd enkel melding gemaakt van de diversiteitsprojecten.

Over het beleid dat door de verschillende actoren (overheid, lerarenopleidingen) gevoerd wordt naar diversiteit is er maar weinig geweten. Er zijn nauwelijks data, iets wat ook al werd aangegeven in het eindrapport van de diversiteitsprojecten. Voor deze beleidsevaluatie kunnen enkel de gegevens van de EVALO studie als input dienen.

Het gebrek aan gegevens betekent niet dat er op de werkvloer niets zou gebeuren rond diversiteit, integendeel. Veel lerarenopleidingen leveren veel inspanningen om een diverser publiek aan te trekken of om de beginsituatie van de studenten/cursisten in kaart te brengen. Wel lijken al deze inspanningen zich eerder in de marge te bevinden, niet gemeten te worden en niet te passen in een structureel instroom-, doorstroom- en uitstroombeleid.

## **2.5 Hoe heeft het decreet het curriculum van de lerarenopleidingen beïnvloed?**

### **2.5.1 Hoeveel opleidingen maken gebruik van de mogelijkheid 30 studiepunten van de SLO te laten indalen? Hoe heeft dit het curriculum en de aantrekkingskracht van deze opleiding beïnvloed?**

#### ***2.5.1.1 Analyse en achtergrond van de vraag***

Door de studieduur van alle SLO's vast te leggen op 60 studiepunten werd de studieduur voor deze opleidingen verlengd, zeker ook voor studenten/cursisten die deze opleiding volgen na een master. Iemand die er voor zou kiezen om de SLO te volgen na bijvoorbeeld een master in de exacte wetenschappen zou minstens 6 jaar voltijds moeten studeren. Om hierop een antwoord te geven, kunnen de universiteiten en de hogescholen de SLO voor 30 studiepunten laten indalen in een tweejarige masteropleiding. Indien een student daarvoor kiest, moeten er nog maar 30 studiepunten afgelegd worden na de master, wat de studieduur met een half jaar reduceert. Indien de student voor een LIO-baan zou kiezen voor de laatste 30 studiepunten, kan dit volledig via werkplekleren worden ingevuld. In 2011 kwam daarbovenop de mogelijkheid om ook nog eens 15 studiepunten te laten indalen in de academische bacheloropleiding. Dit zou de opleiding aantrekkelijker moeten maken voor studenten.

Deze evaluatievraag wil een beeld geven of deze mogelijkheden nu door de SLO's van de hogescholen en universiteiten gebruikt worden en hoe ze het curriculum van de opleiding hebben beïnvloed. Een andere vraag die rijst is of deze mogelijkheid studenten aantrekt. Werken deze studenten, die een deel van de SLO ingedaald volgen, na het behalen van de master hun SLO af?

#### ***2.5.1.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen***

Om een antwoord te kunnen formuleren op deze vraag, werden specifieke gegevens opgevraagd bij de instellingen ( zie 1.6.2). Tabel 12 geeft de resultaten van deze bevraging weer. Geen van de instellingen gaf aan 15 studiepunten te laten indalen in de bachelor. Vooral aan de Universiteit Gent en aan de twee hogescholen die gegevens aanleverden, maken veel studenten gebruik van de mogelijkheid om 30 studiepunten van de SLO ingedaald in een tweejarige masteropleiding te volgen. Aan de andere instellingen is het eerder beperkt.

instelling	academiejaar	2007- 2008	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012
<b>KULeuven</b>	aantal masteropleidingen met indaling	6	6	6	6	6
	aantal studenten	13	29	33	45	47
<b>Universiteit Antwerpen</b>	aantal masteropleidingen met indaling	5	6	6	6	3
	aantal studenten	9	19	12	11	5
<b>Universiteit Gent</b>	aantal masteropleidingen met indaling	geen gegevens	geen gegevens	geen gegevens	14	14
	aantal studenten	geen gegevens	geen gegevens	geen gegevens	86	99
<b>VUB</b>	aantal masteropleidingen met indaling	3	4	7	7	7
	aantal studenten	4	8	9	6	9
<b>Evangelische Theologisch Faculteit</b>	aantal masteropleidingen met indaling	0	0	0	0	0
	aantal studenten	0	0	0	0	0
<b>Artesis Hogeschool (muziek)</b>	aantal masteropleidingen met indaling	1	1	1	1	1
	aantal studenten	26	20	14	27	26
<b>Hogeschool Gent (muziek)</b>	aantal masteropleidingen met indaling	1	1	1	1	1
	aantal studenten	22	34	48	51	15
<b>totaal aantal masteropleidingen</b>		<b>16</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>18</b>
<b>totaal aantal studenten</b>		<b>74</b>	<b>110</b>	<b>116</b>	<b>140</b>	<b>102</b>

Tabel 12: aantal masteropleidingen met een indaling van 30 studiepunten en het aantal studenten dat hiervan gebruikt maakt per instelling en per academiejaar. Bron: gegevens verzameld door de commissie in april 2013 ( zie ook 1.6.2). De gegevens van de universiteiten en de ETF zijn volledig, slechts 2 hogescholen van de acht leverden gegevens aan.

### **2.5.1.3 Conclusies en beleidsoverwegingen**

In principe lijkt het verstandig om de studiebelasting voor de betrokken studenten te verminderen, om zo de aantrekkelijkheid van de SLO voldoende hoog te houden voor masteropleidingen. Uit de gesprekken met de stakeholders is gebleken dat de praktische toepassing hiervan verschilt naargelang de instelling, en niet steeds succesvol lijkt. De studenten zelf zijn, volgens VVS, geen voorstander van het systeem, vooral omwille van het risico op het verliezen van de link tussen theorie en praktijk. De studenten zien meer mogelijkheden in een educatieve master. De mogelijkheid om 15 studiepunten van de opleiding te laten indalen in de bacheloropleiding lijkt niet gebruikt te worden. De vraag rijst of deze mogelijkheid dan in stand moet worden gehouden.

Een educatieve master zou in de plaats van de SLO aan de universiteiten aangeboden kunnen worden. Dit heeft een aantal voordelen, zoals de internationale aanvaarding van de kwalificatie, doorstroming naar doctoraten, en prestige van het beroep. In dit rapport wordt educatieve master bedoeld als een masteropleiding die volgt op een academische bacheloropleiding en die de specifieke lerarenopleiding volledig integreert, naast een verdere vakinhoudelijke opleiding.

Ideaal zou een educatieve master aangeboden kunnen worden als een mogelijke route. Een volledige vermastering van alle lerarenopleidingen is op dit ogenblik niet haalbaar in Vlaanderen en zou de instroom te zeer beperken. Op lange termijn kan deze optie wel overwogen worden.

In verschillende landen (vb. VK, Nederland, ..) zien programma's als Teach First het licht. In dit programma krijgen de beste universitaire afgestudeerden de kans om, voor ze zich op de arbeidsmarkt begeven, eerst voor een beperkte periode in het onderwijs te stappen. VVS ziet dit als een interessante bijkomende route in Vlaanderen. In andere landen heeft men met succes andere instromers kunnen bereiken en de reputatie van het beroep kunnen ondersteunen. De commissie is van oordeel dat gezien het ruime aanbod aan lerarenopleidingen dat er is, en in het bijzonder de mogelijkheden van de LIO-baan, hier geen onmiddellijke meerwaarde van verwacht kan worden.

## **2.5.2 Hoe wordt de wijziging van 3 naar 2 onderwijsvakken ervaren naar competenties van de afgestudeerden van de lerarenopleiding bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs? Hoe heeft het de curricula beïnvloed?**

### **2.5.2.1 Analyse en achtergrond van de vraag**

Door het decreet van 2006 werd het aantal onderwijsvakken dat een student kan kiezen in de lerarenopleiding secundair onderwijs teruggebracht tot twee vakken. De reductie van drie naar twee onderwijsvakken had een dubbel doel. Enerzijds was dit bedoeld om meer ruimte te maken in het curriculum voor inhoudelijke verdieping van de gekozen onderwijsvakken, en anderzijds om meer ruimte te maken in het curriculum voor onder meer gelijke kansen, zorg, meertaligheid, interculturaliteit, onderwijs in de grootstedelijke context en taalvaardigheid. Voor het merendeel van de onderwijsvakken betekende dit dat er inderdaad meer tijd was, voor de vroegere tweepuntsvakken, waardoor de student geen drie maar slechts twee vakken koos, betekende dit echter dat er minder ruimte in het curriculum voorzien werd.<sup>28</sup>

De lijst van mogelijke onderwijsvakken is opgenomen in het decreet van 2006 en sinds de goedkeuring van het decreet niet gewijzigd. De lerarenopleidingen kunnen vrij elke combinatie van onderwijsvakken aanbieden.

### **2.5.2.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen**

Op basis van de beschikbare gegevens kunnen er geen eenduidige conclusies getrokken worden over de impact van de wijziging van drie naar twee vakken op de competenties en vakkennis van de opgeleiden. Er zijn onvoldoende gegevens voorhanden om een vergelijking tussen de situatie voor en na de invoering van deze wijziging te maken, wat bovendien bemoeilijkt zou worden door wijzigingen aan de instroom gedurende deze periode.

---

<sup>28</sup> voor het decreet van 15 december 2006 kozen de studenten in de bacheloropleidingen secundair onderwijs meestal 3 onderwijsvakken. Sommige onderwijsvakken ( vb. lichamelijke opvoeding, plastische opvoeding, ..) telden voor 'twee punten' waardoor de studenten ook maar twee vakken mochten kiezen.

De EVALO studie en de gesprekken met stakeholders geven wel een beeld van de percepties van de verschillende bevroegde groepen. Deze zijn evenmin eenduidig. De lerarenopleiders menen een verbetering in de vakkennis waar te nemen, en laten zich positief uit over de mogelijkheid tot verdieping van de vakkennis. Deze visie wordt niet gedeeld door andere actoren. Het afnemend veld geeft aan over het algemeen geen wijziging waar te nemen in de vakkennis van de afgestudeerden, en VVS meent dat de wijziging voor sommigen een goede zaak was, maar voor anderen de keuzevrijheid te zeer beperkt. Een deel van het afnemend veld geeft ook aan dat volgens hen de keuze voor het derde vak vaak een negatieve keuze was, een keuze omdat het moest, en dat op dat vlak de vermindering een vooruitgang is. De vermindering van het aantal vakken heeft naast de mogelijkheid tot verdieping volgens opleiders (EVALO studie) de mogelijkheid gegeven meer tijd te spenderen aan de stage en aan het verdiepen van andere basiscompetenties. Volgens de bevroegde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders wordt de vrijgekomen tijd in de eerste plaats besteed aan het versterken van de basiscompetenties en het uitbreiden van de praktijkcomponent, gevolgd door inhouden die verband houden met zorg en gelijke kansen, inhouden die verband houden met omgaan met diversiteit, het versterken van de basiscompetenties wat betreft de verantwoordelijkheden van de leraar t.o.v. de school en de onderwijsgemeenschap, het versterken van de basiscompetenties wat betreft de verantwoordelijkheden van de leraar t.o.v. de maatschappij, inhouden die verband houden met andere maatschappelijke ontwikkelingen, het verdiepen van de vakdeskundigheid en het verdiepen van de taalvaardigheid van de studenten/cursisten. Opmerkelijk is dat de respondenten met elke categorie eerder akkoord gaan. Ook in het kwalitatieve luik van het onderzoek beweren ondervraagden dat meer plaats is vrijgekomen voor andere activiteiten, vooral deze gericht op multiculturaliteit.

Waar zich wel een probleem stelt is de combinatie van vakken die door studenten gekozen worden. Zowel in de EVALO studie als in onze bevroegingen van stakeholders komt dit meermaals naar voren als een element dat de inzetbaarheid van de afgestudeerden bemoeilijkt, en ook de stages praktisch moeilijker maakt. Door bijna de helft van de schoolleiders en mentoren wordt de inzetbaarheid als minder goed dan voorheen geacht, terwijl de overige helft hier geen verandering ziet (EVALO studie).

Volgens de EVALO studie vinden de lerarenopleiders de financiële middelen toegekend in verband met de vermindering ontoereikend.

De commissie heeft over dit onderwerp ook gegevens bij de geïntegreerde lerarenopleidingen opgevraagd ( zie 1.6.2). Omwille van de beperkte respons (slechts 9 van de 18 hogescholen reageerden) kunnen er geen algemene conclusies getrokken worden. Wel lijkt het dat het merendeel van de lerarenopleidingen na 2007 meer onderwijsvakken aanbood dan voor het nieuwe decreet, en dat er soms een systeem is dat de keuze tussen onderwijsvakken enigszins beperkt, maar even vaak kunnen studenten vrij kiezen uit het volledige aanbod.

### ***2.5.2.3 Conclusies en beleidsoverwegingen***

Het decreet van 2006 heeft een duidelijk en merkbaar effect teweeg gebracht op het veld, al is dat effect op dit moment vooral merkbaar in de lerarenopleidingen zelf. Er zijn wel geen duidelijke aanwijzingen dat deze maatregel de vakinhoudelijke kennis van toekomstige leraren heeft doen toenemen. Dit kan te wijten zijn aan het feit dat het aantal afgestudeerden van het nieuwe systeem nog steeds beperkt is (op het ogenblik van de EVALO studie, twee cohortes) en dat daardoor het effect nog moeilijk waarneembaar is. Alhoewel het niet volledig duidelijk is of deze wijziging in haar



doelstellingen geslaagd is, lijkt er ook geen dwingende reden te zijn om terug te keren tot drie vakken, of tot een vak te verminderen, maar moet er meer tijd gegeven worden aan de huidige regeling.

Een beperking van de volledige keuzevrijheid lijkt hier verstandig, en aanbieders zouden aangemoedigd moeten worden om vaste 'vakpakketten' van verwante vakken aan te bieden, of de keuze binnen 'richtingen' te laten gebeuren, voor zover dit binnen het kader van de autonomie van de instellingen mogelijk is. Dit scenario draagt niet de voorkeur weg van de aanbieders, maar kan noodzakelijk zijn om voldoende leraren op te leiden, richting de vraag op de arbeidsmarkt. Mogelijks kan dit ondersteund worden door middel van financiële of andere incentives.

### **2.5.3 Hoe wordt de basiscompetentie 'de leraar als onderzoeker' in het curriculum ingebouwd? In welke mate wordt de basiscompetentie 'de leraar als onderzoeker' gerealiseerd?**

#### **2.5.3.1 Analyse en achtergrond van de vraag**

Deze vraag peilt naar hoe de lerarenopleidingen het functionele geheel 'de leraar als onderzoeker/innovator' in het curriculum hebben ingebouwd. Welke leeractiviteiten zijn er? Hoe wordt dit functionele geheel geëvalueerd? Wordt het gerealiseerd?

#### **2.5.3.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen**

De basiscompetentie 'de leraar als onderzoeker' wordt door de meeste ondervraagde groepen van de EVALO studie als belangrijk gezien, maar de mate waarin deze verworven is of zelfs kan verworven worden wordt door sommige ondervraagden betwijfeld, onder meer door de lerarenopleiders. Dit functioneel geheel wordt dan ook als enigszins problematisch ervaren. Hiervoor zijn een aantal redenen. Ten eerste is er enige onduidelijkheid over wat precies bedoeld wordt met de termen onderzoek en onderzoeker. Verschillende actoren begrijpen dit anders of willen dit anders begrijpen. Ten tweede kadert het probleem zich in de bredere problematiek van het aantal en de omvang van de tien functionele gehelen in vergelijking met de studieomvang van de opleidingen. Ten derde lijkt er een probleem van de onderzoekscompetenties van de lerarenopleiders zelf, die in meerderheid, zelfs binnen de universiteiten, niet zelf onderzoeksactief zijn.

#### **2.5.3.3 Conclusies en beleidsoverwegingen**

De problemen die vastgesteld werden betekenen niet meteen dat de basiscompetentie op zich niet waardevol is. Wel dat het nodig is deze beter te definiëren en af te bakenen. Indien onderzoek te nauw gedefinieerd wordt, dreigt de competentie gezien te worden als enkel van toepassing voor een minderheid van leraren. Het is daarom beter om van een 'onderzoekende houding' te spreken en te verduidelijken dat dit gaat om het op de hoogte blijven van onderzoek in het vakgebied en in de pedagogiek, om het reflecteren op de eigen praktijk, en om het experimenteren met en om het evalueren van de eigen praktijk, en niet enkel om het toepassen van wetenschappelijke onderzoeksmethoden. Hierdoor zou het mogelijk moeten zijn om binnen opleidingsteams (in de lerarenopleiding én in de school) de nodige capaciteit te borgen.

Het versterken van de onderzoekscapaciteit van de opleidingen en lerarenopleiders is hiervoor een basisvoorwaarde. Hier kunnen de expertisenetwerken een rol spelen, alsook andere vormen van samenwerking, zoals VELOV. Daarnaast moet durven gekeken worden of elke lerarenopleiding op dit

moment voldoende kritische massa bezit om dit waar te maken of dat een schaalvergroting overwogen dient te worden.

Ten slotte lijkt het aangewezen de basiscompetenties eerder te kaderen in de loopbaanontwikkeling van de leraar, waarbij sommige functionele gehele of delen van functionele gehele dan eerder verworven dienen te worden tijdens een periode van gestructureerde aanvangsbegeleiding (zie ook 2.8.3).

## **2.5.4 Hoe wordt de stagecomponent vorm gegeven/ervaren?**

### **2.5.4.1 Analyse en achtergrond van de vraag**

Deze vraag peilt naar de gevolgen van het verhogen van de praktijkcomponent in de lerarenopleidingen. Het decreet van 2006 heeft voor alle opleidingen de grootte van de praktijkcomponent vastgelegd, wat in veel gevallen, zowel in de GLO als de SLO, tot een verzwaring heeft geleid. Voor de GLO werd de praktijkcomponent vastgelegd op 45 studiepunten, voor de SLO op 30 studiepunten. Een deel hiervan wordt steeds ingevuld door preservice training, de klassiekere stage. In de SLO kan via een LIO-baan ook de praktijkcomponent geheel of deels ingevuld worden door inservice training (zie hiervoor 2.3). Vraag is welk effect deze wijziging heeft gehad op de beschikbaarheid van stageplaatsen, of ze een invloed heeft op de verworven competenties (m.a.w. is de praktijkschok verminderd) en welke plaats de nieuwe praktijkcomponent krijgt in het curriculum.

### **2.5.4.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen**

Alle actoren geven aan dat het verhogen van de praktijkcomponent een goede zaak geweest is. Typisch wordt deze tijd gevuld met microteaching in de opleiding gecombineerd met stages in het werkveld. Deze opdeling wordt veelal als positief ervaren. De stages zijn van cruciaal belang voor het verwerven van de basiscompetenties en het verminderen van de praktijkschok, maar er worden ook problemen gesignaleerd. De uitbreiding van de stagecomponent heeft geleid tot een verhoogde druk op de stageplaatsen, die nog toegenomen is na de afschaffing van de mentoruren (zie ook 2.1.2 samenwerking met scholen). Dit laatste mag dan objectief gezien in het licht van de eerder beperkte middelen voor de mentoruren voor de stagescholen geen grote impact hebben gehad, het heeft duidelijk een sterke psychologische weerslag gehad en de scholen minder bereid gemaakt stagiairs te begeleiden. Toch is het niet meer toekennen van deze extra financiering niet de enige reden voor het moeilijker vinden van stageplaatsen. Onder meer de task force stages, in 2011 door de minister opgericht om een antwoord te bieden op de stageproblematiek, heeft ook al aangegeven dat de samenwerking tussen de lerarenopleiding en het werkveld al langer moeizaam verloopt. De precieze verantwoordelijkheden van mentoren en lerarenopleiders zijn vaak onvoldoende duidelijk afgebakend en de stagebegeleiding kan erg verschillen tussen stageplaatsen. Er lijkt ook een probleem van planlast te zijn, vooral door de verschillende definities, modelovereenkomsten en stage-aanvraagssystemen die gebruikt worden.

Het visitatierapport van de SLO geeft aan dat het aantal uren stage dat binnen de 30 studiepunten van de praktijkcomponent wordt georganiseerd, sterk verschilt van instelling tot instelling. Studenten/cursisten in de SLO moeten tussen de 20 en de 75 uur stage doen om aan de praktijkcomponent te voldoen. De lerarenopleidingen zijn er vrij in hoe zij de praktijkcomponent invullen, maar het verschil is toch wel opmerkelijk.

Sommige respondenten in de gesprekken met stakeholders, stellen dat het niet mogelijk is al de basiscompetenties te verwerven of versterken in de stage. Het functionele geheel 'de leraar als partner van ouders' is bijvoorbeeld een probleem. Vaak krijgen studenten/cursisten niet de kans de bijhorende competenties in te oefenen door bijvoorbeeld een oudercontact bij te wonen, omwille van de privacy wetgeving.

### **2.5.4.3 Conclusies en beleidsoverwegingen**

Niemand is voorstander van een vermindering van de praktijkcomponent of de stage daarin, dus lijkt het aangewezen maatregelen te treffen die de huidige moeilijkheden verminderen.

In de eerste plaats is het noodzakelijk dat de overheid, ter vervanging van de mentoruren, de scholen nieuwe incentives aanbiedt voor het begeleiden van stagiairs. Dit kan in de vorm van hernieuwde mentoruren gebeuren, maar ook andere mogelijkheden, zoals het inbouwen van mentorrollen voor senior-leraren als onderdeel van een vernieuwd loopbaanprofiel kunnen onderzocht worden. Op dit ogenblik wordt in de task force stages gepleit voor een Vlaams stageregistratiesysteem. Zo'n systeem zal zeker een antwoord bieden op de steeds toenemende planlast, maar pakt enkel het eerder technische aspect van de stageproblematiek aan. Er zijn andere flankerende maatregelen nodig om deze problematiek aan te pakken.

Pedagogisch gezien is het ook aangewezen de kwaliteit van de begeleiding te versterken door stagescholen en lerarenopleidingen aan te moedigen tot een nauwere samenwerking met duidelijke taakomschrijvingen te komen. Hiervoor zou moeten overwogen worden dat iedere school zich bindt aan minstens één lerarenopleiding. Op dit ogenblik is er geen enkele verplichting voor een school om mee stagiairs op te leiden. Door elke school zich te laten verbinden aan minstens één lerarenopleiding kunnen netwerken uitgebouwd worden, waardoor stabiliteit zal ontstaan in de relatie tussen stagescholen en lerarenopleidingen, en een gezamenlijk pedagogisch project voor de stagebegeleiding uitgetekend kan worden. Scholen en lerarenopleidingen hebben dan ook een gezamenlijke rol in het opleiden van stagiairs.

Er is ook een probleem wat betreft de verschillende omvang van de stages in de SLO aan de CVO's in vergelijking met de universiteiten en hogescholen. In de CVO's moeten de cursisten minder uren stage lopen, wat de gelijkwaardigheid van het diploma in twijfel trekt en het stijgende aantal studenten/cursisten aan de SLO van de CVO mee zou kunnen verklaren. Het decreet heeft bepaald dat de SLO een evenwaardige opleiding is in alle instellingen die ze aanbiedt. Dit verschil lijkt toch deze beleidsintentie te ondermijnen.

Het lijkt niet mogelijk alle basiscompetenties te verwerven of versterken in de stages. Contact met ouders is bijvoorbeeld een probleem. Dit wijst erop dat de verwachtingen van de stages realistisch moeten zijn, en men het verwerven van de competenties meer als een continuüm dient te zien waarbij sommige slechts gedeeltelijk in de opleiding verworven kunnen worden. De rol van aanvangsbegeleiding en het bredere loopbaandebat komen hier dus opnieuw op het voorplan.

## **2.5.5 Zijn de lerarenopleidingen afgestemd op de steeds wijzigende onderwijspraktijk?**

### **2.5.5.1 Analyse en achtergrond van de vraag**

Deze vraag wil in kaart brengen of de lerarenopleidingen zich afstemmen op de steeds wijzigende onderwijspraktijk en hun studenten/cursisten ook daartoe opleiden. In het decreet van 2006 werden verschillende elementen aangehaald, zoals grootstadproblematiek, ICT, taal, ...

### ***2.5.5.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen***

Over de mate waarin de verschillende lerarenopleidingen voorbereiden op het beroep van leraar in diverse onderwijscontexten zijn de opvattingen van de actoren, bevestigd in de EVALO studie, verschillend. In de EVALO studie geven de schoolleiders en mentoren vaak aan dat afgestudeerden hier minder goed in zijn, terwijl de bevestigde lerarenopleiders en afgestudeerden vaak aangeven dat aan deze zaken wel veel aandacht is besteed. Maar er zijn grote verschillen naarmate de opleiding of de soort nieuwe onderwijspraktijken. Zo scoren de bevestigde actoren allemaal op de integratie van ICT in de opleiding redelijk hoog, hoewel de studenten/cursisten vragen om nog meer de link te leggen tussen de theorie en de praktijk. Globaal geven de bevestigde actoren aan tevreden te zijn over de aandacht die tijdens de opleiding wordt besteed aan verschillende didactische en activerende werkvormen, maar er lijkt niet steeds ruimte te zijn om deze in te oefenen tijdens de stages. De meningen over de voorbereiding op taal en het aanbieden van taalbegeleiding liggen verder uit elkaar. Vooral het bevestigde werkveld schat dit lager in. De bevestigde opleidingen geven aan aandacht te besteden aan het implementeren van vernieuwende evaluatievormen, maar het werkveld lijkt hiervan (nog geen) effect te zien, vooral niet bij afgestudeerden van de GLO. De reactie van alle actoren geeft aan dat de aandacht voor het ontwikkelen van ondernemerschap in alle opleidingen een werkpunt is.

In de gesprekken met de stakeholders kwam vooral naar boven dat het niet mogelijk is om alles tijdens de lerarenopleiding te realiseren. Voor een deel van deze competenties is ook vaak het inoefenen in de praktijk noodzakelijk, waardoor de medewerking van de stageplaats essentieel is.

### ***2.5.5.3 Conclusies en beleidsoverwegingen***

Er heersen sterk verscheiden meningen over de mate waarin de opleiding voorbereidt op de steeds wijzigende onderwijscontext. Ontwikkelen van ondernemerschap, omgaan met de grootstedelijke context en vernieuwende evaluatievormen komen uit de EVALO studie als belangrijkste aandachtspunten naar voor. Integratie van ICT wordt echter wel veelal positief ervaren.

De voornaamste problemen situeren zich in de tijd die ter beschikking staat om alle competenties aan te leren, en de soms beperkte mogelijkheden om deze aspecten in de stage te ontwikkelen. Dit wijst wederom op de noodzaak de opleiding te zien als een continuüm dat niet ophoudt na de opleiding. Er kan dan ook nagedacht worden over welke competenties in de lerarenopleidingen verworven moeten worden en welke in de aanvangsbegeleiding.

Een gerelateerd probleem is dat niet al de mentoren en opleiders zelf de noodzakelijke competenties bezitten. Hier dient men zowel verder te denken in termen van onderwijsteams met een gamma competenties, in de plaats van te verwachten dat individuen dit zelf allemaal kunnen, als aan de verdere professionalisering van zowel opleiders als mentoren.

## ***2.5.6 Welk beleid voeren de lerarenopleidingen naar internationale mobiliteit van studenten/cursisten en docenten?***

### ***2.5.6.1 Analyse en achtergrond van de vraag***

Deze vraag peilt naar hoe de lerarenopleidingen omgaan met internationale mobiliteit bij studenten/cursisten en docenten.

In het decreet van 15 december 2006 zelf staat niets vermeld over internationalisering. Maar in de publicaties van de Europese commissie<sup>29</sup> wordt het belang ervan herhaaldelijk aangehaald. Ook in het Leuven communiqué (Bologna proces)<sup>30</sup> is opgenomen dan minstens 20% van de studenten/cursisten hoger onderwijs een internationale ervaring zou moeten hebben.

Een eerdere bevraging (studentenmonitor 2009<sup>31</sup>) geeft de indruk dat in de lerarenopleiding de mobiliteit van studenten zeer laag is. Voor docenten zijn er geen gegevens beschikbaar.

### **2.5.6.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen**

De in de EVALO studie bevroegde studenten/cursisten geven aan dat zij niet tot slechts sporadisch in contact komen met buitenlandse docenten. De lerarenopleiders geven in dezelfde studie aan dit vaker in het curriculum in te bouwen.

In de SLO aan de universiteiten en aan de hogescholen komt in verhouding een hoger percentage buitenlandse docenten sporadisch les geven, volgens de ervaringen van studenten/cursisten en afgestudeerden. Afgestudeerden aan de GLO geven in sterkere mate aan dat zij sporadisch les hebben gehad van buitenlandse docenten, terwijl dit effect veel minder sterk is bij de huidige studenten/cursisten.

Slechts een beperkt deel van de bevroegde studenten/cursisten (20%) geeft aan één of andere vorm van internationale ervaring te hebben meegemaakt. Voor het merendeel had deze ervaring betrekking op de stage (in 2/3 van de gevallen). De mobiliteit wordt als positief ervaren maar beperkte kennis van de (Engelse) taal staat optimaal rendement in de weg. Er is in de opleidingen vaak een beperkt beleid rond internationale mobiliteit van studenten/cursisten.

Van de bevroegde lerarenopleiders geeft een beperkt percentage aan zelf te hebben deelgenomen aan een of andere vorm van (internationale) mobiliteit. Ook hier lijkt weinig van een beleid terug te vinden.

Er wordt heel wat aandacht besteed aan *internationalisering at home*. Actieve internationale mobiliteit is vaak beperkt tot kortdurende initiatieven. Beperkte financiële middelen, weinig ruimte in lesopdracht en beperkte organisatorische ruimte en staat meer internationale mobiliteit in de weg.

### **2.5.6.3 Conclusies en beleidsoverwegingen**

Uit de EVALO studie blijkt dat de internationalisering slechts in beperkte mate aanwezig is in de lerarenopleiding. Slechts een beperkt aantal studenten/cursisten neemt deel aan internationale uitwisselingen, komt in contact met buitenlandse studenten/cursisten, of krijgt les van buitenlandse docenten. Ook de internationalisering van docenten is beperkt.

---

<sup>29</sup> “Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education”; “Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders” en “COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes”

<sup>30</sup> <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/>

<sup>31</sup> [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/publicaties/studentenmonitor\\_vlaanderen\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/publicaties/studentenmonitor_vlaanderen_2009.pdf)

Ten dele is dit eigen aan lerarenopleidingen die meer dan veel andere studierichtingen gebonden zijn aan landstaal en nationale normen en programma's (vb. de timing van stages), maar dit is geen afdoend excuus. Ook voor lerarenopleidingen zijn er verschillende mogelijkheden om internationalisering een duidelijkere plaats te geven binnen de opleiding. Hierbij kan onder meer gedacht worden aan:

- Nog meer inzetten op internationalisering at home en het uitnodigen van buitenlandse (gast)docenten;
- Het stimuleren van uitwisselingen naar landen met native speakers voor studenten/cursisten die een vreemde taal wensen te onderwijzen;
- Het ontwikkelen van samenwerkingsverbanden met buitenlandse opleidingsinstellingen;
- Met studenten/cursisten internationale projecten in scholen mee ondersteunen;
- Een internationale uitwisseling in te bouwen in het professionaliseringsplan van de lerarenopleiders.

## 2.6 Welke leraren leveren onze lerarenopleidingen af?

### 2.6.1 Analyse en achtergrond van de vraag

In het kader van deze beleidsevaluatie past de vraag of het decreet op de lerarenopleiding van 2006 en ook andere beleidsmaatregelen geleid hebben tot een gewijzigd profiel van de afgestudeerde leraren. In deel 2.2 werd het profiel van de instromende studenten/cursisten bepaald. Vraag is of het profiel van de uitstromende student hiervan verschilt en hoe.

Deze vraag peilt naar het uitstroomprofiel van de afgestudeerden van de lerarenopleiding. Daarnaast peilt deze vraag naar hoe de basiscompetenties bereikt worden in de opleidingen. In 2007 werden de nieuwe basiscompetenties goedgekeurd door de Vlaamse Regering. De basiscompetenties beschrijven welke competenties een beginnende leraar moet bezitten. Ze vormen dan ook de eindcompetenties die afgestudeerden van de lerarenopleiding moeten bezitten. Er zijn drie sets van basiscompetenties die alle drie opgebouwd zijn om dezelfde 10 functionele gehelen. Binnen deze functionele gehelen zijn de competenties gespecificeerd die een beginnende leraar nodig heeft om les te geven in resp. het kleuteronderwijs, het lager onderwijs of het secundair onderwijs. Er zijn functionele gehelen die leerlinggericht zijn, leraargericht zijn, schoolgericht en maatschappijgericht. De basiscompetenties zijn dan wel vastgelegd bij besluit, de lerarenopleidingen hebben de vrijheid om zelf te bepalen hoe ze die willen bereiken bij hun studenten/cursisten. Er zijn geen centrale examens. Vraag is hoe de lerarenopleidingen dit doen.

### 2.6.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen

De EVALO studie komt niet tot definitieve conclusies wat betreft het profiel van studenten/cursisten die afstuderen in de lerarenopleiding. De implementatie van het decreet is nog te recent om lange termijn trends te kunnen zien. De gegevens waarover de onderzoekers beschikten, waren onvolledig. In de focusgesprekken werd wel een aantal opvallende uitspraken geformuleerd die evenwel eerder als perceptie van individuele betrokkenen moeten getypeerd worden, dan als algemene tendensen.

Het profiel van de afgestudeerden van de lerarenopleidingen is uiteraard gerelateerd aan de kenmerken van de instromende studenten. Er blijken daarbij verschillen tussen de instromers in de verschillende types lerarenopleidingen wat betreft gender, leeftijd, vooropleiding, etc. (Zie 2.2). Vraag is of dezelfde verschillen terug te vinden zijn bij de afgestudeerden.

Opvallend is bijvoorbeeld de vergelijking van de instroom- en uitstroomcijfers in 2011-2012 van studenten met BSO-vooropleiding in de geïntegreerde lerarenopleidingen.

- GLO kleuteronderwijs: instroom BSO: 19,20% uitstroom BSO: 13,38%
- GLO lager onderwijs: instroom BSO: 3,41 % uitstroom BSO: 0,91%
- GLO secundair onderwijs: instroom BSO : 5,39% uitstroom BSO 2,68%
- 

De toename van het aantal studenten met een BSO-achtergrond in de lerarenopleidingen vertaalt zich dus maar ten dele in een toename van hun aandeel bij de afgestudeerden. Gelijkaardig is de vaststelling dat de studenten met een ASO-vooropleiding meer vertegenwoordigd zijn bij de afgestudeerden dan bij de instromers.

- GLO kleuteronderwijs: instroom ASO: 18,01% uitstroom ASO: 22,94%
- GLO lager onderwijs: instroom ASO: 43,17% uitstroom ASO: 55,61%
- GLO secundair onderwijs: instroom ASO: 42,40% uitstroom ASO: 51,52%
- 

Tabellen 13-15 signaleren overigens voor de GLO kleuteronderwijs en de GLO secundair onderwijs een lichte procentuele afname van afgestudeerden met vooropleiding ASO en een kleine toename van afgestudeerden met vooropleiding TSO. Voor de GLO secundair onderwijs is deze toename van TSO-leerlingen waarschijnlijk vooral te situeren bij de “technische” vakken.

Tabellen 13-17 signaleren anno 2010-2011 meer diverse leeftijdsgroepen afgestudeerden aan de lerarenopleiding dan in 2008-2009 en 2006-2007. Voor de GLO is er een procentuele toename van de afgestudeerden tussen de 25-29 jaar. Voor de SLO aan de universiteiten en hogescholen is er een duidelijke stijging in de proportie afgestudeerden in die leeftijdscategorie. Voor de SLO aan de CVO's waren onvoldoende data beschikbaar om een evolutie in het leeftijdsprofiel van de afgestudeerden te kunnen schetsen. Het is overigens ook niet duidelijk of deze vastgestelde tendensen een rechtstreeks gevolg zijn van het decreet op de lerarenopleidingen of van andere (decretale) beleidsmaatregelen, zoals bij voorbeeld het flexibiliseringsdecreet.

Dat de afgestudeerden van lerarenopleidingen vooral vrouwen zijn (van 98% in GLO kleuteronderwijs tot 60% in GLO secundair onderwijs), met Belgische nationaliteit (95% voor alle lerarenopleidingen samen) en Nederlands als moedertaal hebben (96% in het totaal) is geen verrassing.

Van de SLO aan de CVO's zijn er zeer weinig gegevens beschikbaar. In de databanken is enkel het aantal uitgereikte diploma's opgenomen: 1900 in de referentieperiode 2011-2012. Dit is slechts 1/5 van de ingeschreven cursisten.

Wat de vraag betreft in welke mate de lerarenopleidingen erin slagen de basiscompetenties te realiseren bij de studenten/cursisten en de afgestudeerden blijkt uit de EVALO studie dat er hierover verschillende meningen bestaan bij de diverse stakeholders.

De bevroegde schoolleiders en mentoren bleken vrij positief over de mate waarin de typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerende worden gerealiseerd in de lerarenopleidingen. Zij oordelen wel dat beginnende leraren uit SLO aan universiteiten beter dan beginnende leraren uit andere lerarenopleidingen zijn voorbereid op deze typefuncties. Schoolleiders en mentoren zijn in het algemeen wat minder positief over de voorbereiding op typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de school en de onderwijsgemeenschap en t.a.v. de maatschappij. Ook de studenten/cursisten zelf en de afgestudeerden zijn hier minder positief over. Over het algemeen schat het werkveld de gerealiseerde competenties lager in dan studenten/cursisten en afgestudeerden, maar voor SLO aan universiteiten bleek het omgekeerde. Die studenten/cursisten blijken overigens kritischer over hun voorbereiding op alle typefuncties.

Studenten/cursisten én afgestudeerden van alle lerarenopleidingen voelen zich vrij goed voorbereid op de typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerende. Daarbij blijken er overigens weinig of geen verschillen naargelang het opleidingsjaar van studenten in de GLO's. Voor wat betreft de voorbereiding op de rol van de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelprocessen, als opvoeder en als inhoudelijk expert schatten studenten en afgestudeerden GLO kleuteronderwijs hun voorbereiding hoger in.



In focusgroepgesprekken en interviews gaven opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aan sceptisch te staan tegenover de realisatie van alle basiscompetenties. Over de hele lijn gaven lerarenopleiders van de GLO's aan er niet te kunnen in slagen de zwakke instroom klaar te stomen om in het werkveld te starten met voldoende inhoudelijke expertise. Zij pleitten voor individuele trajecten. Ook schoolleiders en mentoren uit basis- en secundair onderwijs spraken hun bezorgdheid uit ten aanzien van het kennisniveau van pas afgestudeerde leraren. Dit is een belangrijk signaal.

Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken signaleerden dat de typefunctie 'innovator en onderzoeker' onvoldoende doordringt in het werkveld. Zij spraken over een 'conservatief werkveld'. Studenten/cursisten gaven aan dat de invulling van deze typefunctie in de opleiding uiteenlopend is, maar afgestudeerden rapporteerden wel positief over de realisatie van deze functie.

De uiteenlopende percepties van de betrokkenen over het al dan niet realiseren van de basiscompetenties bleken ook in de gesprekken die de commissie zelf had met afgevaardigden van lerarenopleidingen en het afnemend veld. Op basis daarvan is het niet mogelijk een eenduidig antwoord te formuleren op de vraag of het niveau van de afgestudeerden aan de maat is en of er een negatieve trend te constateren valt. Ander bronnenmateriaal dat kan helpen hier een antwoord op te geven zijn de visitatierapporten.

De meest recente visitatierapporten van de GLO zijn evenwel al verschenen in 2008 en zijn dus voor deze beleidsevaluatie minder actueel. Door de visitatiecommissies werden toen weinig problemen gesignaleerd met betrekking tot de gerealiseerde resultaten.

Meer recent is het rapport van de visitaties van de SLO (2012). Dit is zeker wel relevant voor deze beleidsevaluatie, omdat daarin een beeld gegeven wordt van de effecten van het decreet op de lerarenopleiding van 2006 op deze opleidingen. Dat rapport besteedt, zowel in het algemene deel als in de verschillende opleidingsrapporten, veel aandacht aan de basiscompetenties. In het visitatierapport wordt duidelijk dat niet alle lerarenopleidingen op dezelfde wijze omgaan met de basiscompetenties. Sommigen gebruiken die als een afchecklijst, voor anderen zijn ze meer een concept waarop de opleiding gebaseerd is of zien geen link tussen hun opleidingsprogramma en de basiscompetenties.

Het rapport concludeert (p. 49): "Het niveau van de afgestudeerden wisselt sterk tussen de opleidingen. Studenten en cursisten worden overal degelijk opgeleid in de algemene didactiek en het lesgeven. De alumni en het werkveld zijn hier in het algemeen ook tevreden mee. De beheersing van andere functionele gehelen van de basiscompetenties verschilt sterk van opleiding tot opleiding en is afhankelijk van individuele trajecten en gekozen stagescholen. Ook de vooropleiding van cursisten en studenten heeft een impact op welke resultaten kunnen behaald worden na een studie van 60 studiepunten. In een aantal opleidingen worden binnen alle functionele gehelen goede resultaten behaald." De visitatiecommissie constateerde dat de mate waarin de competenties in de opleidingen bereikt (kunnen) worden verschilt naargelang de vooropleiding, het vakdomein of schoolvak. Vooral ten aanzien van de functionele gehelen 'de leraar als innovator-onderzoeker', 'de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap' en 'de leraar als cultuurparticipant' is het voor studenten/cursisten zonder diploma hoger onderwijs moeilijk om de hierin omschreven competenties adequaat te beheersen na een opleiding van 60 studiepunten. De visitatiecommissie meent dat voor praktijkleraren met secundair onderwijs als vooropleiding de eisen uit het besluit van de Vlaamse Regering in een éénjarige SLO quasi onhaalbaar zijn.

Academiejaar	Totaal diploma's	Aantal mannen	Aantal vrouwen	Percentage mannen	Range mannen	Aantal niet-Belgen	Percentage niet-Belgen	Range niet-Belgen
<b>2007-2008</b>	880	28	852	3,18%	16,67%	6	0,68%	4,88%
<b>2008-2009</b>	846	14	832	1,65%	10,53%	7	0,83%	4,08%
<b>2009-2010</b>	842	17	825	2,02%	6,25%	5	0,59%	6,25%
<b>2010-2011</b>	811	15	796	1,85%	4,69%	6	0,74%	7,14%
<b>2011-2012</b>	994	17	977	1,71%	9,52%	9	0,91%	4,76%

Academiejaar	Totaal diploma's	Percentage 18-22 jarigen	Percentage 23-27 jarigen	Percentage 28-32 jarigen	Percentage +33 jarigen	Percentage ASO	Range ASO	Percentage BSO	Range BSO	Percentage TSO	Range TSO	Percentage KSO	Range KSO
<b>2007-2008</b>	880	86,48%	9,89%	1,48%	2,16%	23,86%	29,16%	11,59%	23,86%	54,89%	31,52%	4,20%	10,53%
<b>2008-2009</b>	846	85,22%	10,76%	2,25%	1,77%	19,74%	41,57%	13,12%	31,37%	57,09%	29,68%	4,37%	10,34%
<b>2009-2010</b>	842	81,12%	13,90%	2,49%	2,49%	22,80%	29,46%	12,11%	26,00%	56,18%	43,09%	3,09%	13,64%
<b>2010-2011</b>	811	81,87%	13,19%	1,36%	3,58%	20,96%	38,71%	12,70%	54,58%	54,99%	44,87%	5,67%	14,29%
<b>2011-2012</b>	994	81,49%	13,48%	2,52%	2,52%	22,94%	18,72%	13,38%	21,79%	55,23%	36,99%	3,02%	8,16%

Academiejaar	Totaal diploma's	Aantal studietoelage	Percentage studietoelage	Range studietoelage	Aantal functiebeperking	Percentage functiebeperking	Range functiebeperking
<b>2007-2008</b>	880	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
<b>2008-2009</b>	846	230	27,19%	43,53%	1	0,12%	3,13%
<b>2009-2010</b>	842	222	26,37%	16,23%	1	0,12%	1,16%
<b>2010-2011</b>	811	223	27,50%	49,56%	0	0,00%	0,00%
<b>2011-2012</b>	994	254	25,55%	27,07%	0	0,00%	0,00%

Tabel 13: Uitstroomprofiel van studenten in de opleiding bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs

Academiejaar	Totaal diploma's	Aantal mannen	Aantal vrouwen	Percentage mannen	Range mannen	Aantal niet-Belgen	Percentage niet-Belgen	Range niet-Belgen
<b>2007-2008</b>	1.283	151	1.132	11,77%	11,16%	8	0,62%	3,51%
<b>2008-2009</b>	1.221	125	1.096	10,24%	12,36%	7	0,57%	9,52%
<b>2009-2010</b>	1.082	135	947	12,48%	24,00%	7	0,65%	4,55%
<b>2010-2011</b>	1.206	142	1.064	11,77%	23,91%	10	0,83%	7,69%
<b>2011-2012</b>	1.426	163	1.263	11,43%	38,78%	5	0,35%	2,44%

Academiejaar	Totaal diploma's	Percentage 18-22 jarigen	Percentage 23-27 jarigen	Percentage 28-32 jarigen	Percentage +33 jarigen	Percentage ASO	Range ASO	Percentage BSO	Range BSO	Percentage TSO	Range TSO	Percentage KSO	Range KSO
<b>2007-2008</b>	1.283	78,57%	14,03%	3,98%	3,43%	55,03%	58,95%	0,70%	4,17%	29,70%	35,55%	1,17%	8,70%
<b>2008-2009</b>	1.221	78,62%	14,33%	2,87%	4,18%	52,66%	52,16%	0,66%	4,17%	34,64%	32,13%	1,39%	9,09%
<b>2009-2010</b>	1.082	80,31%	14,23%	1,85%	3,60%	57,76%	42,98%	0,55%	3,13%	31,89%	43,51%	1,66%	6,45%
<b>2010-2011</b>	1.206	77,53%	14,34%	4,39%	3,73%	56,30%	45,09%	0,58%	6,67%	31,67%	40,03%	1,91%	5,13%
<b>2011-2012</b>	1.426	76,51%	14,73%	4,00%	4,77%	55,61%	34,86%	0,91%	4,88%	32,47%	32,88%	2,10%	11,11%

Academiejaar	Totaal diploma's	Aantal studietoelage	Percentage studietoelage	Range studietoelage	Aantal functiebeperking	Percentage functiebeperking	Range functiebeperking
<b>2007-2008</b>	1.283	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
<b>2008-2009</b>	1.221	288	23,59%	39,05%	2	0,16%	1,15%
<b>2009-2010</b>	1.082	225	20,79%	21,57%	1	0,09%	0,85%
<b>2010-2011</b>	1.206	270	22,39%	28,57%	0	0,00%	0,00%
<b>2011-2012</b>	1.426	294	20,62%	46,13%	0	0,00%	0,00%

Tabel 14: Uitstroomprofiel van studenten in de opleiding bachelor in het onderwijs: lager onderwijs

Academiejaar	Totaal diploma's	Aantal mannen	Aantal vrouwen	Percentage mannen	Range mannen	Aantal niet-Belgen	Percentage niet-Belgen	Range niet-Belgen
<b>2007-2008</b>	1.248	509	739	40,79%	83,33%	5	0,40%	5,56%
<b>2008-2009</b>	1.747	705	1.042	40,35%	45,45%	16	0,92%	6,56%
<b>2009-2010</b>	1.907	778	1.129	40,80%	47,87%	21	1,10%	15,79%
<b>2010-2011</b>	2.078	837	1.241	40,28%	51,82%	25	1,20%	13,64%
<b>2011-2012</b>	2.199	861	1.338	39,15%	65,04%	32	1,46%	14,86%

Academiejaar	Totaal diploma's	Percentage 18-22 jarigen	Percentage 23-27 jarigen	Percentage 28-32 jarigen	Percentage +33 jarigen	Percentage ASO	Range ASO	Percentage BSO	Range BSO	Percentage TSO	Range TSO	Percentage KSO	Range KSO
<b>2007-2008</b>	1.248	81,41%	17,23%	0,80%	0,56%	53,77%	100,00%	1,68%	10,45%	36,54%	94,44%	2,24%	12,00%
<b>2008-2009</b>	1.747	78,76%	18,60%	1,14%	1,49%	52,78%	67,88%	1,72%	7,41%	37,15%	63,97%	2,52%	8,47%
<b>2009-2010</b>	1.907	79,18%	18,25%	1,21%	1,36%	51,49%	60,83%	2,41%	10,53%	38,86%	52,99%	3,15%	8,97%
<b>2010-2011</b>	2.078	78,63%	18,48%	1,44%	1,44%	52,17%	59,87%	2,50%	15,38%	39,32%	52,44%	2,55%	7,25%
<b>2011-2012</b>	2.199	75,67%	19,69%	2,68%	1,96%	51,52%	62,64%	2,68%	21,74%	36,88%	46,22%	3,87%	11,59%

Academiejaar	Totaal diploma's	Aantal studietoelage	Percentage studietoelage	Range studietoelage	Aantal functiebeperking	Percentage functiebeperking	Range functiebeperking
<b>2007-2008</b>	1.248	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
<b>2008-2009</b>	1.747	392	22,44%	30,91%	4	0,23%	3,03%
<b>2009-2010</b>	1.907	460	24,12%	19,75%	3	0,16%	1,05%
<b>2010-2011</b>	2.078	443	21,32%	22,73%	1	0,05%	2,17%
<b>2011-2012</b>	2.199	494	22,46%	22,79%	1	0,05%	0,25%

Tabel 15: Uitstroomprofiel van studenten in de opleiding bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs

Academiejaar	Totaal diploma's	Aantal mannen	Aantal vrouwen	Percentage mannen	Range mannen	Aantal niet-Belgen	Percentage niet-Belgen	Range niet-Belgen	Percentage 18-22 jarigen	Percentage 23-27 jarigen	Percentage 28-32 jarigen	Percentage +33 jarigen
<b>2007-2008</b>	274	51	223	18,61%	80,00%	3	1,09%	20,00%	50,73%	39,78%	3,65%	5,84%
<b>2008-2009</b>	544	153	391	28,13%	60,00%	10	1,84%	11,11%	39,71%	49,82%	5,88%	4,60%
<b>2009-2010</b>	985	288	697	29,24%	44,44%	23	2,34%	11,11%	36,95%	53,50%	5,69%	3,86%
<b>2010-2011</b>	1.088	316	772	29,04%	58,82%	18	1,65%	11,76%	33,64%	55,88%	5,88%	4,60%
<b>2011-2012</b>	1.040	283	757	27,21%	66,67%	19	1,83%	6,25%	30,77%	58,37%	5,48%	5,38%

Academiejaar	Totaal diploma's	Percentage ASO	Range ASO	Percentage BSO	Range BSO	Percentage TSO	Range TSO	Percentage KSO	Range KSO	Aantal studietoelage	Percentage studietoelage	Range studietoelage	Aantal functiebeperking	Percentage functiebeperking	Range functiebeperking
<b>2007-2008</b>	274	70,44%	100,00%	0,00%	0,00%	2,55%	20,00%	1,82%	33,33%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
<b>2008-2009</b>	544	71,14%	77,15%	0,18%	3,45%	2,39%	18,18%	4,04%	60,00%	72	13,24%	38,46%	2	0,37%	0,75%
<b>2009-2010</b>	985	76,85%	76,78%	0,20%	5,56%	3,05%	15,38%	4,97%	50,00%	166	16,85%	25,00%	0	0,00%	0,00%
<b>2010-2011</b>	1.088	78,95%	89,76%	0,09%	8,33%	3,40%	20,00%	5,06%	100,00%	164	15,07%	33,33%	1	0,09%	1,67%
<b>2011-2012</b>	1.040	80,19%	80,95%	0,29%	3,51%	2,88%	23,81%	4,62%	38,10%	158	15,19%	33,33%	1	0,10%	0,29%

Tabel 16: Uitstroomprofiel van studenten in de SLO volgend op een masteropleiding aan de universiteiten of hogescholen.

Versie onder embargo tot 5 oktober 2013

Academiejaar	Totaal diploma's	Aantal mannen	Aantal vrouwen	Percentage mannen	Range mannen	Aantal niet-Belgen	Percentage niet-Belgen	Range niet-Belgen	Percentage 18-22 jarigen	Percentage 23-27 jarigen	Percentage 28-32 jarigen	Percentage +33 jarigen
<b>2009-2010</b>	15	1	14	6,67%	0,00%	2	13,33%	0,00%	46,67%	33,33%	6,67%	13,33%
<b>2010-2011</b>	8	1	7	12,50%	0,00%	2	25,00%	0,00%	12,50%	37,50%	37,50%	12,50%
<b>2011-2012</b>	16	3	13	18,75%	0,00%	1	6,25%	0,00%	31,25%	31,25%	18,75%	18,75%

Academiejaar	Totaal diploma's	Percentage ASO	Range ASO	Percentage BSO	Range BSO	Percentage TSO	Range TSO	Percentage KSO	Range KSO	Aantal studietoelagen	Percentage studietoelagen	Range studietoelagen	Aantal functiebeperking	Percentage functiebeperking	Range functiebeperking
<b>2009-2010</b>	15	20,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,67%	0,00%	26,67%	0,00%	4	26,67%	0,00%	0	0,00%	0,00%
<b>2010-2011</b>	8	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	37,50%	0,00%	2	25,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
<b>2011-2012</b>	16	18,75%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	37,50%	0,00%	4	25,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%

Tabel 17: Uitstroomprofiel van studenten in de SLO volgend op de professionele bachelor dans aan de hogeschool.

### 2.6.3 Conclusies en beleidsoverwegingen

De profielkenmerken van de afgestudeerden van de lerarenopleidingen zijn in sterke mate mee beïnvloed door het profiel van de instroom. Toch zien we kleine verschillen. Zo zien we bijvoorbeeld dat het percentage studenten met een BSO-voorgeschiedenis in de GLO kleuteronderwijs groter is bij de groep instromende studenten dan bij de groep die het diploma behaalt. Zij hebben dan ook statistisch gezien lagere slaagkansen en dit geldt voor de drie opleidingstypen GLO. De commissie is van mening dat het belangrijk is dat leerlingen uit het BSO ook kunnen doorstromen naar lerarenopleidingen, maar beklemtoont dat voor deze groep studenten extra begeleiding nodig blijft. De commissie adviseert ook om BSO-leerlingen reeds in het zevende jaar BSO de kans te geven om zich specifiek voor te bereiden voor het hogeschoolonderwijs. Deze voorbereiding moet dan kaderen in een ruimer oriëntatietraject.

De basiscompetenties, zoals beschreven in het besluit van 2007, zijn een complex geheel van tien functionele gehelen. Op zich stelt de commissie deze basiscompetenties als instrument niet in vraag. Maar het lijkt niet mogelijk om al deze competenties te behalen met alle studenten/cursisten in de voorziene 180 of 60 studiepunten van de lerarenopleiding. Er moet overwogen worden om binnen deze basiscompetenties een selectie te maken van de meest fundamenteel te verwerven competenties of te werken met een opsplitsing tussen een resultaatsverbintenis en een inspanningsverbintenis, zoals dit ook het geval is bij de eindtermen secundair onderwijs.

Daarnaast lijkt er ook een probleem dat actoren onvoldoende het onderscheid maken tussen de basiscompetenties, het beroepsprofiel, de eindcompetenties van de opleiding, enz., maar ook is er een probleem met de wijze waarop de basiscompetenties gebruikt worden: als afvinklijst, als globaal kader, ... Het is noodzakelijk dat hierover verduidelijking komt. Vraag is ook of de vrij gedetailleerde beschrijving die nu gehanteerd wordt, het gebruik als afvinklijst niet eerder aanmoedigt.

Een deel van de competenties zou verder ontwikkeld kunnen worden in een periode van structurele aanvangsbegeleiding. De continuïteit kan worden bevorderd door een doorlopend portfolio te gebruiken, waarin de student/cursist zijn competenties bewijst.

Het huidige kader van basiscompetenties en beroepsprofiel heeft geen rechtstreekse link naar de evaluatie van studenten/cursisten in de lerarenopleidingen. Naar alle waarschijnlijkheid wordt in het evaluatiekader van de lerarenopleidingen hiervan afgeweken, hierbij kan gedacht worden aan de competenties die meer school- en oudergericht zijn en die studenten vaak niet kunnen inoefenen in de stage (zie ook 2.5.5). Een ander voorbeeld betreft de kennis Frans van de leraren lager onderwijs. In de basiscompetenties voor de leraar lager onderwijs staat dat de leraren minstens B1-B2 niveau moeten halen, maar uit recent onderzoek van de Leuvense School of Education blijkt dat vele afgestudeerden dat niveau niet halen.

Ook ruimer blijft de perceptie bestaan dat afgestudeerden van de lerarenopleidingen onvoldoende vakkennis bezitten. In de basiscompetenties zijn ook nauwelijks expliciete verwijzingen naar de vakkennis en de vakinhouden opgenomen. Er is wel het functionele geheel 'de leraar als vakinhoudelijk expert', maar daarin is, met uitzondering voor de kennis Frans voor de leraren lager onderwijs, geen vertaling ingeschreven naar concrete vakinhouden. In Nederland gebeurt dit bijvoorbeeld wel, met de invoering van de landelijke kennisbasis. Daar werd door de opleidingen

samen een kennisbasis opgesteld. Vanaf juni 2013 zijn er ook landelijke examens. De commissie beseft dat de invoering van zulke landelijke instrumenten in Vlaanderen een echte cultuurschok zou betekenen en is er op zich ook geen voorstander van. Ze adviseert de Vlaamse opleidingen toch om afspraken te maken over die leerinhouden die zeker in de verschillende lerarenopleidingen aan bod dienen te komen. Dat vergroot de transparantie en is een argument in de discussie over (de verlaging van) het kennisniveau van de afgestudeerden van lerarenopleidingen.

De commissie wijst ook nog op een specifiek probleem dat te maken heeft met het systeem van bekwaamheidsbewijzen in Vlaanderen. In de lerarenopleidingen, misschien met uitzondering van een aantal SLO's binnen CVO's, wordt doorgaans ruime aandacht besteed aan vakdidactiek. Studenten/cursisten worden goed voorbereid op het geven van specifieke vakken. Met hun behaalde diploma kunnen ze echter ook andere vakken toegewezen krijgen, waarvoor ze geen specifieke vakdidactische opleiding genoten. In de dagelijkse schoolrealiteit blijkt dit veel voor te komen. De commissie vraagt de overheid dan ook deze problematiek nader te onderzoeken.



## 2.7 Is de financiering van de SLO billijk en voldoende?

### 2.7.1 Analyse en achtergrond van de vraag

Deze vraag wil peilen naar de effecten van de verschillende financieringsmechanismen die momenteel gebruikt worden voor de SLO. De financiering van de GLO 's en van de bachelor-na-bacheloropleidingen volgt het financieringsmechanisme dat geldt voor alle bacheloropleidingen en bachelor-na-bacheloropleidingen. De evaluatie van dit financieringsmechanisme maakt geen deel uit van deze beleidsevaluatie, maar wordt meegenomen in de beleidsevaluatie van het decreet van 14 maart 2008 betreffende de financiering van de hogescholen en de universiteiten in Vlaanderen.

### 2.7.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen

De financieringswijze van de SLO verschilt naargelang de instelling die ze organiseert. Voor de hogescholen en de universiteiten is de financiering sinds 2008 gebaseerd op het aantal verworven credits tijdens het voorlaatst afgelopen academiejaar. De financiering die de instellingen ontvangen in het begrotingsjaar 2013 is dus gebaseerd op het aantal afgeleverde diploma's in het academiejaar 2010-2011. In 2013 ontvingen de hogescholen voor de SLO samen 1.690.101 euro, voor 13.579 verworven credits. Dit komt neer op ca 124,5 euro per verworven credit en circa 3442 euro<sup>32</sup> per student. In 2013 ontvingen de universiteiten voor de SLO samen 4.817.493 euro, voor 55.967 verworven credits. Dit komt neer op ca 86 euro per credit en circa 3.242 euro<sup>33</sup> per student. De universiteiten en hogescholen ontvangen deze financiering als deel van hun lump sum financiering. De middelen zijn niet gekleurd en de instellingen zijn volledig vrij in de aanwending.

Aan de hogescholen en universiteiten is het inschrijvingsgeld voor de SLO hetzelfde als het inschrijvingsgeld voor de bachelor- en masteropleidingen. Voor het academiejaar 2012-2013 bedroeg dit voor een inschrijving voor de volledige SLO (60 studiepunten) maximaal 596,3 euro. Voor studenten die een studietoelage ontvangen is dit 80 of 100 euro. Indien de student voor minder dan 60 studiepunten inschrijft bedraagt het inschrijvingsgeld een vast gedeelte van maximaal 64,9 euro en 8,9 euro per opgenomen studiepunt. Als de student de opleiding over 2 jaar spreidt (2 keer 30 studiepunten) betaalt hij jaarlijks maximaal 331,9 euro.

Studenten die aan de voorwaarden voldoen kunnen een studietoelage ontvangen voor een inschrijving in een SLO aan de universiteit of hogeschool.

Bij de CVO's is het systeem anders georganiseerd. De berekening gebeurt op basis van het gemiddeld aantal cursisten dat op 1/3 van een module regelmatig aanwezig is, gedeeld door de 'deler', een maat voor de gemiddelde groepsgrootte voor modules in die opleiding. Voor de SLO is deze deler 14. Deze breuk levert het aantal 'leraarsuren' op waarop een centrum recht heeft voor het organiseren van de opleiding. Voor deze 'leraarsuren' mogen de centra leraren tewerkstellen. De betaling gebeurt door het ministerie van onderwijs. Een 'leraarsuur' kan zowel gebruikt worden voor een leraar met beperkte anciënniteit als voor een heel ervaren leraar. Het is dan ook geen directe indicatie van de kost. De 'leraarsuren' worden in bulk aan een centrum toegekend. Er is geen kleuring

---

<sup>32</sup> Voor de berekening van het bedrag per student werden de studentenaantallen van het academiejaar 2011-2012 gebruikt, zoals vermeld in tabel 2

<sup>33</sup> Voor de berekening van het bedrag per student werden de studentenaantallen van het academiejaar 2011-2012 gebruikt, zoals vermeld in tabel 2

voor opleidingen of studiegebieden. Het CVO beslist zelf hoeveel ze in de SLO inzet. Voor het jaar 2012-2013 (berekend op basis van cursistenaantallen) werden de leraarsuren nog gecorrigeerd toegekend met een historisch forfait. Als de decretaal voorziene berekening al zou zijn toegepast, dan zouden er 170.190 leraarsuren toegekend zijn voor de SLO aan de CVO, dit betekent circa 18,5 leraarsuur per cursist<sup>34</sup>. Aangezien een 'leraarsuur' zowel voor een leraar met geen of beperkte anciënniteit (en dus een lager loon) gebruikt kan worden als voor een leraar met veel anciënniteit (en dus een hoger loon) is het niet mogelijk deze maat in een bedrag om te zetten.

Het inschrijvingsgeld aan een CVO is 1,15 euro per in het structuurschema vermelde lestijd, met een maximum van 575 euro per jaar. Een SLO telt 1040 lestijden. Als de cursist de opleiding in één jaar doet, betaald hij 575 euro. Als hij de opleiding spreidt over 2 schooljaren ( 2 keer 30 studiepunten of 520 lestijden) betaalt hij twee keer 575 euro. De inschrijvingsgelden zijn ook de werkingsmiddelen van de CVO.

Cursisten kunnen geen studietoelage ontvangen voor een inschrijving in een SLO aan een CVO.

Doordat er zo veel verschillen zijn is het niet mogelijk om te bepalen of de hoogte van de financiering voldoende is. In de gesprekken met de stakeholders zijn drie aandachtspunten geformuleerd:

- De middelen die in de verschillende financieringsmodellen worden gegenereerd worden niet steeds voor de inrichting van de lerarenopleiding ingezet. Doordat de onderwijsinstellingen vrij kunnen beslissen over de aanwending ervan is er geen zicht op hoeveel middelen er nu juist naar de lerarenopleidingen gaan. Enkele stakeholders geven aan dat een kleuring van de middelen wenselijk zou zijn.
- De wijze waarop de middelen berekend worden neemt niet alle kosten mee in rekening. Hierbij werd vooral verwezen naar de steeds toenemende kost aan begeleiding van studenten/cursisten.
- Er zijn enkel middelen voor de lerarenopleidingen. Sinds het stopzetten van de bijkomende financiering van de mentoren (voor het begeleiden van stagiairs, beginnende leraren en LIO's) zijn er geen middelen meer voorzien voor de ondersteuning van het werkveld; hoewel zij ook een grote inspanning leveren.

### **2.7.3 Conclusies en beleidsoverwegingen**

Het decreet van 2006 heeft bepaald dat de SLO, onafhankelijk van aan welke instelling ze georganiseerd wordt, evenwaardige en gelijke opleidingen zijn. Het is dan niet logisch dat er verschillen bestaan in de wijze waarop de financiering van deze opleidingen berekend wordt, over de mogelijkheden die de aanbieders hebben om de middelen aan te wenden, in de inschrijvingsgelden die studenten/cursisten betalen en in de mogelijkheid tot het ontvangen van een studietoelage. Hieraan tegemoet komen zou billijker overkomen bij de instellingen.

---

<sup>34</sup> Voor de berekening van het aantal leraarsuren per cursist werden de cursistenaantallen de referentieperiode 1 april 2011-31 maart 2012 gebruikt, zoals vermeld in tabel 3

## 2.8 Professionalisering

### 2.8.1 Hoe gaan lerarenopleidingen om met professionalisering van lerarenopleiders?

#### 2.8.1.1 Analyse en achtergrond van de vraag

Deze vraag peilt in eerste instantie naar het professionaliseringsbeleid van de lerarenopleidingen. De ENW en het RP kregen decretaal een taak naar professionalisering van lerarenopleidingen, is deze opgenomen? De evaluatie van 2001 bracht ook een ander punt ter sprake, namelijk de kwalificatie van lerarenopleiders. Vandaag zijn de wettelijke vereisten voor lerarenopleiders aan de lerarenopleidingen dezelfde als voor andere professionals in het hoger onderwijs. Zij zijn niet verplicht zelf een lerarenopleiding gevolgd te hebben. Vraag is of dit aanvaardbaar is, aangezien zij toekomstige leraren opleiden en daarenboven als rolmodel fungeren voor de studenten/cursisten in de lerarenopleidingen.

#### 2.8.1.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen

Het decreet van 15 december 2006 bevat geen beleidsmaatregelen met een directe impact op lerarenopleiders. Dat betekent dat de situatie van voor het decreet nog dezelfde is als na het decreet: er zijn geen bekwaamheids- of bevoegdheidseisen specifiek voor lerarenopleiders en er bestaat ook geen opleiding voor lerarenopleiders. Vlaanderen verschilt daarmee niet veel van andere landen in Europa of daarbuiten. Nederland is wellicht een uitzondering, waar VELON, de Nederlandse Vereniging van Lerarenopleiders, een beroepsregistratiesysteem heeft ontwikkeld, en ook een beroepsstandaard. Lerarenopleiders hebben de mogelijkheid zich hierin in te schrijven en zich, na een procedure, te laten registreren. In Vlaanderen heeft VELOV, de Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen, in februari 2012 een Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider<sup>35</sup> voorgesteld. Hier wordt momenteel op een aantal plaatsen mee geëxperimenteerd. Het decreet van 15 december 2006 bevat wel een maatregel met een indirecte impact op de professionalisering van lerarenopleiders: de oprichting van de expertisenetwerken en het regionaal platform.

De EVALO studie heeft bevraagd wat er gebeurt ten aanzien van de professionalisering van lerarenopleiders en vooral hoe dit wordt gepercipieerd en gewaardeerd. Uit de studie blijkt dat de respondenten vooral de nadruk leggen op de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders op het vlak van taalbegeleiding van studenten/cursisten. Een kwart tot de helft van de respondenten geeft aan dat beleid in uitvoering is, en ongeveer 10% dat het op het punt staat uitgevoerd te worden. Volgens de respondenten krijgt ook de professionele ontwikkeling op het vlak van het gebruiken van ICT veel aandacht. Over het algemeen geven de respondenten aan dat de aandacht voor expertiseontwikkeling van lerarenopleiders en mentoren als laag aangevoeld wordt. De EVALO studie spreekt over knelpunten met betrekking tot samenwerking binnen en tussen opleidingen. Ondanks dat er meer samenwerking is binnen ENW en RP, wordt de intensiteit van deze samenwerking als laag ervaren. Internationalisering wordt genoemd als een mogelijk belangrijk aspect voor de professionalisering van lerarenopleiders. Mobiliteit en internationale contacten worden als belangrijk en zinvol gezien, maar financiële middelen, tijd en organisatorische complexiteit zijn knelpunten waardoor hier te weinig aandacht aan wordt besteed.

---

<sup>35</sup> Via <http://velov.wordpress.com/>

De algemene trend lijkt dus dat er wel initiatieven ten aanzien van professionalisering van lerarenopleiders zijn, maar dat er nog weinig aandacht voor specifiek en structureel beleid is. Er zijn wel verschillen tussen de verschillende lerarenopleidingen – kleinschalige opleidingen (waar lerarenopleiders vaak ook kleine[re] aanstellingspercentages hebben) hebben het lastiger om actief beleid naar professionalisering te voeren.

De actoren gaven tijdens de gesprekken wel aan dat het decreet van 15 december 2006 een positieve impact heeft gehad op het ontstaan van netwerken en het uitwisselen van informatie, binnen een lerarenopleiding, maar ook tussen lerarenopleidingen, dan wel voornamelijk binnen een ENW of RP.

### ***2.8.1.3 Conclusies en beleidsoverwegingen***

In Vlaanderen is er een start gemaakt van een beleid rond lerarenopleiders door het oprichten van de ENW en RP en het ontwikkelprofiel van VELOV. Beide initiatieven zijn zeer waardevol en moeten de kansen krijgen zich verder te ontplooiën. Maar dit is nog maar een eerste stap in een noodzakelijk en structureel beleid rond lerarenopleiders dat moet uitgebouwd worden.

Een beleid zou minimaal moeten bestaan uit:

- Een degelijk plan rond voorbereiding, opleiding (aanvangsbegeleiding en professionalisering) voor alle lerarenopleiders ( deze tewerkgesteld aan de instellingen en de mentoren).
- Een beleid op niveau van het opleidingsteam, waarbij binnen het team voldoende garantie is dat volgende elementen aanwezig zijn:
  - pedagogische diploma's: dit kan zowel voor het niveau waartoe men opleidt, vb. een bachelordiploma lager onderwijs binnen een team van de opleiding lager onderwijs, of een specifieke lerarenopleiding
  - het bezitten van praktijkervaring in het onderwijs, vb. door zelf te hebben lesgegeven in het niveau waarvoor men opleidt of door werkplekleren als onderdeel van een professionaliseringstraject
  - competenties om zelf wetenschappelijk onderzoek uit te voeren.

Dit betekent dat niet elke lerarenopleider deze competenties moet bezitten, maar wel dat ze binnen het team aanwezig moeten zijn.

Een beleid rond lerarenopleiders moet gedragen worden door de verschillende actoren: de overheid, de lerarenopleidingen, de beroepsvereniging, de ENW/RP. Zij moeten samen werken aan een gemeenschappelijk begrip en beleid.

De ENW en het RP hebben een duidelijke meerwaarde naar het samenwerken tussen lerarenopleidingen en het creëren van een platform voor professionalisering van lerarenopleiders toe.

## **2.8.2 Hebben de expertisenetwerken/het regionaal platform bijgedragen tot de kwaliteit van de lerarenopleidingen?**

### **2.8.2.1 Analyse en achtergrond van de vraag**

Deze vraag focust op de ENW/RP. Hebben de expertisenetwerken bijgedragen aan de kwaliteit van de lerarenopleidingen? Hebben ze de doelen bereikt waarvoor ze zijn opgericht? Moet de overheid hun werking blijven ondersteunen?

### **2.8.2.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen**

De invoering van expertisenetwerken/regionale platforms is een van de concrete structurele vernieuwingen in het veld van de opleiding van leraren. In het decreet is de doelstelling als volgt geformuleerd: "Een Expertisenetwerk of regionaal platform heeft tot doel de expertise van de verschillende lerarenopleidingen in complementariteit te bundelen en te ontwikkelen, ter verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen en ter versterking van de dienstverlening op het vlak van de continue professionalisering van leraren." Dit toont aan dat de ENW/RP drie belangrijke taken hebben: expertise bundelen en ontwikkelen, de kwaliteit van de lerarenopleidingen verbeteren en bijdragen aan de professionalisering van leraren.

Uit de gesprekken met vertegenwoordigers van de ENW/RPs en lerarenopleidingen/lerarenopleiders werd duidelijk dat de ENW/RPs een belangrijke bijdrage hebben geleverd ten aanzien van het in contact brengen van lerarenopleidingen, en het delen en ontwikkelen van expertise. Daarmee hebben ze merkbaar een andere dynamiek in het veld van de lerarenopleidingen tot stand gebracht en zo een positieve impact gehad op samenwerking tussen lerarenopleiders.

Het is niet onredelijk om te verwachten dat dit, als ook de projecten van de afgelopen jaren bekeken worden, ook een positieve bijdrage heeft gehad op de kwaliteit van de lerarenopleidingen en de professionalisering van de lerarenopleider, maar het ontbreekt aan hard bewijs van de feitelijke 'impact.'

Het idee van de ENW/RPs is zonder twijfel positief maar er zijn wel een aantal aandachtspunten. Een belangrijk probleem betreft de ongelijke grootte van de verschillende ENW/RPs. Ondanks dat dit een keuze was van de betrokkenen zelf, leidt dit de facto tot een situatie waarin sommige ENW/RPs over meer middelen beschikken en als gevolg daarvan meer mankracht en slagkracht. De financiering van de ENW/RP is immers gebaseerd op het aantal diploma's dat de leden afleverden. Gezien de verschillen in grootte van de in de ENW/RPs deelnemende lerarenopleidingen leidt dit automatisch tot verschillen in middelen, met de kans op een Mattheuseffect op de langere termijn. Dit resulteert op zijn minst in een ongelijke 'impact' op het veld.

Een tweede punt ten aanzien van de financiering is dat binnen de ENW/RP's in sommige gevallen middelen voor projecten op competitieve wijze worden toegekend. Dit draagt ook een risico in zich dat die opleidingen die een grotere capaciteit voor het formuleren van voorstellen hebben meer succesvol zullen zijn in het 'binnenhalen' van fondsen. De vraag is of daarmee de doelstellingen van de decreetgever in het gevaar komen.

Een derde aandachtspunt is dat de lerarenopleidingen van een ENW/RPs mekaars concurrenten zijn voor bepaalde studenten/cursistengroepen. Zo kunnen bijvoorbeeld studenten met een masterdiploma kiezen of ze de SLO volgen aan een universiteit of een CVO. Dit bevordert de samenwerking tussen deze instellingen binnen een ENW/RP niet.

Een ander aandachtspunt is dat het lijkt dat de verschillende expertise die aanwezig is in de ENW/RP (vb. naar zij-instromers en flexibele trajecten) niet steeds optimaal wordt aangewend.

### ***2.8.2.3 Conclusies en beleidsoverwegingen***

De ENW/RPs worden positief ervaren in het veld en hebben een positieve impact op samenwerking en coördinatie van lerarenopleidingen. Het is dan ook jammer dat enkele lerarenopleidingen hier, volgens de decretale bepalingen, geen deel van kunnen uitmaken ( vb. de Evangelische Theologische Faculteit). Het is dan ook aanbevolen dat de overheid deze netwerken verder financieel ondersteunt, maar ook acties onderneemt om de hierboven beschreven aandachtspunten weg te werken. Hierbij kan gedacht worden aan een structurele rol voor het inter-ENW overleg, zodat een betere regie en coördinatie tussen de ENW/RP's mogelijk wordt.

De ENW/RPs zelf moeten voorzichtig omspringen met het competitief verdelen van projectmiddelen omdat dat voor de taken van de ENW/RPs tot verspilling van tijd en middelen kan leiden en niet noodzakelijk leidt tot projecten van hogere kwaliteit.

## **2.8.3 Hoe gaan lerarenopleidingen om met professionalisering van opgeleide leraren?**

### ***2.8.3.1 Analyse en achtergrond van de vraag***

Professionalisering van opgeleide leraren is een groot veld. In het kader van deze beleidsevaluatie focust deze vraag op de professionalisering aan het begin van de loopbaan, de aanvangsbegeleiding.

Een belangrijk probleem in het Vlaamse onderwijs is dat afhankelijk van het onderwijsniveau 23% tot 35% van de leraren het beroep verlaat tijdens de eerste vijf jaar van de carrière.<sup>36</sup> De redenen hiervoor zijn divers en ook al vaak onderzocht. Elchardus et al.<sup>37</sup> gaven in 2009 aan dat de arbeidsomstandigheden van beginnende leerkrachten een vlotte intrede in het beroep bemoeilijken. Dit kan slaan op het ontbreken van een vaste tewerkstelling, maar ook op het ontbreken van (voldoende) aanvangsbegeleiding ook het feit dat nieuw aangestelde leerkrachten vaak 'moeilijke' klassen krijgen. Dit betekent dat de vaak gesignaleerde praktijkschok in het decreet niet op structurele wijze is aangepakt.

### ***2.8.3.2 Inhoudelijke elementen en bevindingen***

Vandaag hebben de lerarenopleidingen formeel niets van doen met de aanvangsbegeleiding van startende leraren. Dit valt volledig binnen de bevoegdheid van de school. De school is, als werkgever, verantwoordelijk voor de (professionele ontwikkeling van de ) startende leraar. Het decreet van 15 december 2006 heeft hiervoor ook geen kader gecreëerd. Met het invoeren van mentoren en een bijkomende financiering hiervoor is een eerste, kleine stap gezet, maar deze werd al snel opnieuw gestopt. Op dit moment is er geen systematische aanpak voor de aanvangsbegeleiding van beginnende leraren en de 'praktijkschok' is niet op systematische wijze aangepakt. De EVALO studie

---

<sup>36</sup> 23% verlaat het basisonderwijs, 35% het secundair onderwijs: Bron: arbeidsmarktrapport 2011, Ministerie van Onderwijs en Vorming, via: <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR-2011.pdf>

<sup>37</sup> Zie bijvoorbeeld: Elchardus et al, 2009, het beroep van leraar doorgelicht. OBPWO

geeft enige informatie over wat er vanuit de lerarenopleidingen gebeurt, maar maakt vooral duidelijk dat er weinig gebeurt.

### ***2.8.3.3 Conclusies en beleidsoverwegingen***

Het ontbreken van structurele aanvangsbegeleiding is om een aantal redenen een onwenselijke situatie. Allereerst is dit onwenselijk in het licht van het fenomeen van de 'praktijkschok' die de noodzaak van een zekere vorm van aanvangsbegeleiding lijkt te indiceren. Ten tweede is het onwenselijk gezien de hoge uitval van beginnende leraren in de eerste vijf jaar na de opleiding. Dit is niet alleen zorgwekkend omdat het een vorm van kapitaal- en carrièrevernietiging is, het heeft ook een negatieve impact op de beeldvorming rondom het beroep van leraar wat vooral zorgwekkend is gezien het bestaande lerarentekort. Een derde reden waarom het ontbreken van aanvangsbegeleiding onwenselijk is heeft te maken met het vermoeden dat niet alle basiscompetenties op voldoende niveau door alle studenten/cursisten beheerst worden bij het beëindigen van de initiële lerarenopleiding en dat een zekere periode op de werkvloer nodig is om dit proces te vervolmaken.

Om een structureel beleid rond lerarenopleiding op te zetten, kan gekeken worden naar systemen die andere landen hebben ontwikkeld (bijvoorbeeld het Teacher Induction Scheme in Schotland<sup>38</sup>; zie ook het in 2010 verschenen rapport *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers* van het DG Education and Culture van de European Commission<sup>39</sup>).

---

<sup>38</sup> <http://www.probationerteacherscotland.org.uk/teacher-induction-scheme/teacher-induction-scheme.aspx>;

<sup>39</sup> European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final

## 2.9 Welke zijn de belangrijkste toekomstige uitdagingen voor de lerarenopleidingen?

In de vorige hoofdstukken lag de nadruk op de effecten die de invoering van het decreet heeft gehad op de lerarenopleidingen. De bevindingen van de commissie ten aanzien van de evaluatievragen vormen een belangrijke grondslag voor de beleidsaanbevelingen die in het volgende hoofdstuk worden gepresenteerd. Opdat deze aanbevelingen richting kunnen bieden aan toekomstig beleid en aan de verdere ontwikkeling van de lerarenopleidingen, is het echter niet alleen van belang om terug te kijken, maar is het ook zaak om de belangrijkste uitdagingen voor de opleiding van leraren in kaart te brengen. In deze paragraaf formuleert de commissie haar ideeën hierover. Deze zijn gebaseerd op de documentatie die ten grondslag heeft gelegen aan deze evaluatie, de gesprekken met het veld en onze kennis van ontwikkelingen in het onderwijs en de opleiding van leraren in Vlaanderen en elders. In deze paragraaf wordt het bredere perspectief geschetst waarbinnen de discussie over de opleiding van leraren naar de mening van de commissie gevoerd dient te worden.

Het is hoogst onwaarschijnlijk dat het belang dat aan onderwijs wordt gehecht in de nabije toekomst af zal nemen. De verwachtingen van de samenleving en de politiek naar het onderwijs zijn hooggespannen en dit legt in toenemende mate een druk op het onderwijs om te 'presteren'. Het gaat daarbij vaak vooral om prestaties in het domein van de kwalificatie, dat wil zeggen, gericht op de kennis en vaardigheden die kinderen en jongeren dienen te verwerven om een constructieve bijdrage aan de samenleving van morgen te kunnen leveren. De kwalificatiefunctie van het onderwijs wordt vandaag in belangrijke mate begrepen en gelegitimeerd met verwijzing naar globalisering en het idee van de kenniseconomie. De gedachte hier is dat de kenniseconomie behoefte heeft aan een hoog opgeleide bevolking en dat een hoog opleidingsniveau een belangrijke voorwaarde is om in het krachtenspel van globalisering een positie te verwerven en te behouden. Deze manier van denken – die in veel landen prominent is en die verder wordt gevoed door vergelijkende statistieken over de manier waarop nationale onderwijssystemen 'presteren' (zie met name PISA) – stuurt het onderwijs in een heel bepaalde richting en leidt vaak tot een situatie waarin onderwijs vooral (en soms zelfs uitsluitend) als een motor voor de economie wordt gezien en waarin daarom slechts zeer bepaalde prestaties tellen.

Hier ligt een belangrijke uitdaging voor het hele onderwijsveld – dat wil zeggen de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid, de onderwijsbegeleiding, het onderwijsonderzoek en de opleiding van leraren – om tegen zulke trends een brede visie op onderwijs te blijven verdedigen. In zo een visie is er ook expliciet aandacht voor de persoonlijke vorming van kinderen en jongeren en voor een ruimer palet van maatschappelijke thema's dan alleen de invalshoek van de economie. Dat is ook omdat de kenniseconomie slechts een deel van de arbeidsmarkt van de toekomst zal uitmaken en er naast kennisintensieve beroepen ook een groot contingent aan kennisextensieve banen zal blijven bestaan (bijvoorbeeld in de service industrie, het toerisme en de zorg). Een mogelijke tweedeling in de arbeidsmarkt tussen goed betaalde kennisintensieve banen en een (vermoedelijk grotere) sector van lager betaalde kennisextensieve banen, vaak met flexibele contracten en slechtere arbeidsvoorwaarden, is vanuit een economische invalshoek gezien wellicht een veel grotere uitdaging voor het onderwijs. De toenemende pluralisering van de samenleving betekent dat naast de economie ook de democratie een belangrijk referentiepunt van een brede visie op onderwijs zal moeten zijn. De toenemende vergrijzing van de samenleving legt vooral een druk op de solidariteit



en plaatst het vraagstuk van de zorg in het centrum van de aandacht. Een derde thema dat hier van belang is, betreft de ecologie en het vraagstuk van de duurzame ontwikkeling. Ook dit is een kwestie die een plaats dient te hebben in de ontwikkeling van een brede visie op onderwijs. We vatten dit alles samen door te benadrukken dat onderwijs moet blijven worden gezien als een publieke zaak die het welzijn van de samenleving als geheel en over de volle breedte als referentiepunt dient te hebben. Met dit alles wil de commissie niet zeggen dat het onderwijs de genoemde problemen op dient te lossen, maar wil ze wel benadrukken dat een brede onderwijsvisie niet louter gericht kan zijn op het individu of de arbeidsmarkt, maar haar bredere publieke verantwoordelijkheid serieus moet nemen.

De uitdagingen waar het onderwijsveld als geheel voor gesteld is, hebben belangrijke gevolgen voor de opleiding van leraren, niet in het minst omdat veel onderzoek keer op keer laat zien dat de leraar een zeer belangrijke en in zeker opzicht zelfs de belangrijkste factor in het welslagen van het onderwijs is. Daarbij moeten wel twee kanttekeningen worden geplaatst. Een eerste kanttekening is dat bepaald onderzoek naar de 'impact' van de leerkracht vooral verbanden probeert te vinden met een beperkte set van 'leeropbrengsten' – vooral leeropbrengsten die hun betekenis ontleenen aan een door de (kennis)economie gestuurde visie op onderwijs. In een cultuur waarin de kwaliteit van het onderwijs wordt opgehangen aan wat meetbaar is, is er een aantoonbaar risico dat de professionaliteit van de leerkracht en de ruimte voor professioneel handelen en oordelen hierdoor eerder kleiner dan groter wordt. (Een extreem voorbeeld betreft die situaties waar het salaris en de arbeidsvoorwaarden van leraren direct gekoppeld worden aan de toets- en testscores van leerlingen.) Dat de leraar een cruciale rol in het onderwijsproces speelt, moet daarom duidelijk onderscheiden worden van de idee van de leraar als de beslissende factor in de 'productie' van toets- en testscores. Een tweede kanttekening is dat het benadrukken van het belang van de leraar het risico met zich meedraagt dat de leraar ook verantwoordelijk wordt gemaakt voor alles wat er in het onderwijs misgaat of alles wat in het onderwijs verbeterd zou moeten worden. Ook dat is een onjuiste conclusie die vergeet dat de leraar een element is van een complex samenspel van factoren en processen, en dus niet als enige verantwoordelijke factor kan worden gezien.

De vraag die dit oproept – en hier ligt ook een belangrijke set van uitdagingen voor de opleiding van leraren – heeft te maken met de professionaliteit van de leraar. Drie punten zijn hierbij van belang. Het is allereerst van cruciaal belang dat die professionaliteit in brede zin wordt opgevat. Uiteraard zijn er belangrijke 'technische' dimensies aan de professionaliteit van leraren. Deze hebben te maken met pedagogische en didactische bekwaamheid en met vakkennis. Maar de technische professionaliteit van de leraar moet altijd worden gezien binnen het kader van een bredere normatieve professionaliteit, omdat het in het onderwijs uiteindelijk altijd om normatieve kwesties gaat, dat wil zeggen om wat onderwijskundig, pedagogisch en maatschappelijk gezien een *wenselijke* richting, vorm en inhoud van onderwijsprocessen is. Ofschoon de leraar niet de enige stem is in de discussie over goed onderwijs – uiteindelijk is dit een zorg voor de samenleving als geheel – is het vermogen om op deze vragen concrete antwoorden te formuleren in de context van de alledaagse onderwijspraktijk, een belangrijke dimensie van de brede professionaliteit van de leraar. Voor de opleiding van leraren betekent dit dat de 'technische' dimensie van het vak van leraar altijd in dit bredere, normatieve kader moet worden geplaatst. Zo een bredere visie op de professionaliteit van de leraar is ook van belang om de leraar weerbaar te maken ten opzichte van de vele verwachtingen die er voortdurend op het onderwijs afkomen.

Het is in dit verband – en dit is het tweede punt – van belang om te onderkennen dat het denken over de opleiding van leraren in termen van competenties het risico in zich draagt vooral gericht te zijn op de technische dimensies van de professionaliteit van leraren. Er is een risico, anders gezegd, dat het competentiedenken de opleiding van leraren te veel in de richting van een trainingsmodel stuurt in plaats van een breder vormingsmodel. Ook hier ligt daarom een belangrijke uitdaging voor de opleiding van leraren die gericht wil zijn op het vormen van een brede professionaliteit.

Dit alles heeft ten derde ook te maken met het belangrijke en complexe vraagstuk van het maatschappelijk imago van de leraar en de aantrekkelijkheid van het leraarsberoep. De arbeidsvoorwaarden voor leraren zijn een belangrijk aspect van dit vraagstuk, en ofschoon de financiële ruimte in het huidige tijdsbestek beperkt is, zijn de prioriteiten die de regering daarbinnen stelt wel een belangrijke factor in de publieke positionering van het leraarsberoep. Het beeld dat ten aanzien van het leraarsberoep bestaat is uiteraard iets wat niet met snelle ingrepen veranderd kan worden. De commissie is van mening dat vooral de verdere ontwikkeling en ondersteuning van de brede professionaliteit van de leraar op langere termijn een bijdrage kan leveren aan een veranderd beeld van de leraar en het leraarsberoep. Daarbij is het van groot belang om de opleiding van leraren serieus te blijven nemen en niet te denken dat een andere zeer belangrijke uitdaging voor het onderwijsveld, te weten het lerarentekort, het beste aangepakt zou kunnen worden door initiatieven die de noodzaak aan een goede en brede opleiding voor leraren ondergraven. Ofschoon dit wellicht op korte termijn een verbetering kan geven, werkt het op langere termijn juist averechts voor het versterken van het imago en de professionele identiteit van het leraarsberoep.

Tegen de achtergrond van deze diepere en meer complexe uitdagingen voor het onderwijsveld en de opleiding van leraren, zijn er uiteraard ook een aantal meer concrete uitdagingen voor de lerarenopleiding. We denken daarbij met name aan een aantal punten die in de EVALO studie naar voren zijn gekomen, zoals de kwestie van de werklast binnen de lerarenopleidingen, het vraagstuk van het niveau – en daarbinnen met name: de diversiteit – van de instromende studenten, de vraag of alle wenselijke competenties binnen de initiële lerarenopleiding gerealiseerd kunnen worden, de verbinding tussen theorie en praktijk, en de noodzaak aan opleidingstrajecten en curricula die op betekenisvolle wijze kunnen inspelen op de diverse instroom. In de beleidsaanbevelingen worden deze kwesties meegenomen en worden een aantal concrete suggesties gegeven voor hoe, op het niveau van beleid, structuur en praktijk, op deze punten vooruitgang geboekt zou kunnen worden.

Het laatste punt dat hier benadrukt dient te worden – en in feite is de manier waarop deze evaluatievraag beantwoord is daar een uiting van – is het belang om te blijven werken aan de ontwikkeling van een visie op goed leraarschap en een visie op het goed en betekenisvol opleiden van leraren voor goed leraarschap. Dit is vooral van belang om er voor te zorgen dat de lerarenopleiding weet waar ze wil staan en niet te snel met iedere nieuwe mode mee waait. De ontwikkeling van zo een visie is een gedeelde verantwoordelijkheid van (overheids)beleid, het onderwijsveld, de lerarenberoepsgroep en de lerarenopleiders. De commissie verwacht niet dat zo een visie voor eens en altijd vastgelegd kan worden, maar wil wel bepleiten dat dit expliciet op de agenda blijft staan, met name om de verdere ontwikkeling van de professionaliteit van de leraar te kunnen ondersteunen en versterken.

## 3. Samenvattende conclusies en beleidsaanbevelingen

### 3.1 Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken van dit rapport zijn per evaluatievraag bevindingen en beleidsoverwegingen weergegeven. Tegen de achtergrond hiervan worden in dit hoofdstuk de beleidsaanbevelingen geformuleerd. Die aanbevelingen hebben deels betrekking op specifieke aspecten genoemd in de evaluatievragen, maar stellen ook een aantal meer overstijgende kwesties aan de orde. Deze beleidsevaluatie had tot doel een evaluatie te maken van het effect van het beleid rondom de lerarenopleidingen zoals geïnitieerd door het decreet van 15 december 2006. Het is niet het doel, noch de taak of wens van de commissie om een uitspraak te doen over de kwaliteit van individuele lerarenopleidingen. Tijdens de gesprekken met de verschillende stakeholders heeft de commissie kunnen vaststellen dat alle actoren in het opleidingsveld zeer gemotiveerd zijn en grote inspanningen leveren voor kwaliteitsvolle en betekenisvolle lerarenopleidingen.

De hiernavolgende aanbevelingen richten zich op verschillende actoren in het veld van de lerarenopleiding. Hiermee wordt benadrukt dat een aantal knelpunten en problemen die aangekaart worden niet alleen door de overheid of alleen door de lerarenopleidingen kunnen en mogen worden opgelost. De commissie pleit voor een gezamenlijke en geïntegreerde aanpak, waarbij de overheid, naast zelf verantwoordelijkheid te nemen voor het scheppen van kaders en voorwaarden ook als facilitator kan optreden.

De vorige beleidsevaluatie dateert van 2001 en vormde de basis voor het decreet van 15 december 2006. De belangrijkste bevindingen van die beleidsevaluatie waren:

- het gebrek aan praktijkervaring bij pas afgestudeerden, zij ondervinden een te grote 'praktijkschok';
- gebrek aan samenwerking tussen de lerarenopleidingen en de scholen;
- de nood aan een herformulering en actualisering van het beroepsprofiel en de basiscompetenties;
- leraren werden tijdens hun opleiding onvoldoende voorbereid op de bijkomende competenties die vereist worden door de evoluerende maatschappelijke context;
- er is nood aan meer flexibele opleidingsmogelijkheden voor zij-instromers;
- nood aan aandacht voor alle richtingen binnen het secundair onderwijs;
- herbekijken van de onderwijsvakken in de opleiding voor de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs met oog op het bereiken van een betere vakkennis;
- nood aan aanvangsbegeleiding en een duidelijkere plaats voor mentoren.

Het is in zeker opzicht opmerkelijk dat veel van deze punten in onze evaluatie opnieuw aan de orde komen. Dit betekent echter niet dat er op geen van de punten voortgang zou zijn geboekt. Eerder laat het zien dat veel van deze punten inherent zijn aan de problematiek van het opleiden van leraren. Het zijn dan ook geen specifiek Vlaamse problemen. Vergelijkbare kwesties spelen ook in veel andere landen.

## 3.2 Conclusies en beleidsaanbevelingen

### 3.2.1 Volledige, betrouwbare en eenduidige informatie

Om goed beleid te kunnen ontwikkelen en de impact van het beleid op adequate wijze te kunnen evalueren is volledige, betrouwbare en eenduidige informatie van groot belang. Op dit moment ontbreekt het hier aan. De lerarenopleidingen worden in Vlaanderen georganiseerd door drie types instellingen: de hogescholen, de universiteiten en de CVO. De data van de studenten/cursisten van deze instellingen worden in het ministerie van onderwijs verzameld in twee verschillende databanken: de databank hoger onderwijs en de databank voor het volwassenenonderwijs. Beide databanken bevatten verschillende indicatoren en bovendien enkel indicatoren die rechtstreeks van belang zijn voor het bepalen van financiering en subsidiëring. **De commissie beveelt daarom aan om gegevens over alle lerarenopleidingen samen te brengen in een databank, ervoor te zorgen dat voor alle lerarenopleidingen vergelijkbare gegevens beschikbaar zijn, en dat deze gegevens voldoende relevant zijn om beleidsgerichte ontwikkelingen en trends in kaart te kunnen brengen.**

### 3.2.2 Instroom, toelating, selectie, en ondersteuning van studenten/cursisten in de lerarenopleiding

Uit de beschikbare data is het niet mogelijk om te concluderen dat het decreet van 2006 een negatieve invloed heeft gehad op het profiel van de instromende student/cursist. Wel kan vastgesteld worden dat voor een aantal indicatoren de verschillen tussen de aanbieders van de lerarenopleidingen zeer groot zijn. Men kan dus aannemen dat de instromende populatie sterk verschilt per onderwijsinstelling. Om verdere conclusies te kunnen trekken over profiel, patronen en ontwikkelingen met betrekking tot de instroom in de lerarenopleiding zijn daarom betere data en meer onderzoek nodig.

In het veld is er veel discussie over het instroomniveau van de studenten/cursisten en de vraag leeft of het nodig is om een intake of formele toelatingsproef te organiseren. Vlaanderen heeft ervoor gekozen om alle opleidingen van het hoger onderwijs, met inbegrip van alle lerarenopleidingen, breed toegankelijk te maken. Daar komt bij dat, gezien het lerarentekort, het belangrijk is om de toegang tot de lerarenopleiding zo open mogelijk te houden. Het is daarbij wel van belang de kwaliteit voldoende hoog te houden en de eisen die aan toekomstige leraren worden gesteld niet te laten dalen. Er stelt zich daarmee een concreet dilemma tussen kwaliteit en kwantiteit. **In het licht van dit dilemma raadt de commissie af om over te gaan tot het instellen van een formele selectieproef bij de start van de opleiding en beveelt de commissie aan om sterk in te zetten op aanvangsdiagnostiek en gerichte begeleiding van studenten/cursisten.**

Uitwisseling van ervaringen die opleidingen al hebben met aanvangsdiagnostiek, samen met flankerend onderzoek, is van belang om op de middellange termijn de kwaliteit en validiteit van aanvangsdiagnostiek te verbeteren. **De commissie beveelt daarom gericht te werken aan expertiseontwikkeling met betrekking tot aanvangsdiagnostiek en dit te flankeren met onderzoek.**

Deze diagnostiek mag niet zonder gevolg blijven in de opleiding. **Eerder dan studenten/cursisten uit te sluiten voor de lerarenopleiding, dient ze de toegang tot trajecten op maat te verschaffen, zonder daarbij de basiscompetenties te compromitteren (zie ook hierna).** Dit vraagt aan de ene kant meer flexibiliteit in het curriculum van de lerarenopleiding. Aan de andere kant vraagt het ook

een engagement van studenten/cursisten om, ofwel binnen het aanbod van de lerarenopleiding of door aanvullende cursussen en programma's van andere aanbieders, voldoende niveau te realiseren. **De commissie beveelt daarom aan dat opleidingen gezamenlijk verdere expertise ontwikkelen op dit punt. De overheid kan dit faciliteren.**

Lerarenopleidingen moeten ook de mogelijkheid hebben om grenzen te trekken indien studenten/cursisten onvoldoende vooruitgang boeken. In dat geval dienen opleidingen de mogelijkheid te hebben studenten/cursisten uit te sluiten van de stage en of zelfs van de hele opleiding. **De commissie beveelt aan de bestaande mogelijkheden hiervoor meer af te stemmen op het profiel van de lerarenopleidingen, zodat ook de toegang tot de stages afhankelijk kan zijn van de vooruitgang van de studenten/cursisten.**

### 3.2.3 Zij-instroom

Met de invoering van de LIO-baan heeft het decreet van 2006 een concreet initiatief genomen voor zij-instromers. De commissie is van mening dat de LIO-baan in principe een goed initiatief voor het aantrekken van zij-instromers is. Zij-instromers moeten een belangrijke positie innemen in het Vlaamse beleid. Niet alleen omwille van het lerarentekort, maar ook omdat zij-instromers veel competenties van buiten het onderwijs meebrengen en bijdragen aan een diversere lerarenpopulatie. Aangezien het lerarentekort vandaag vooral speelt in het basisonderwijs en de kwestie van de diversiteit van de lerarenpopulatie op alle niveaus van het onderwijs in Vlaanderen aan de orde is, **beveelt de commissie aan om de LIO-baan ook mogelijk te maken in het kleuter en lager onderwijs.**

De commissie merkt wel op dat de LIO-baan op gespannen voet staat met de professionalisering van leraren en met het probleem van de praktijkshock, doordat het onervaren en niet-opgeleide kandidaten onmiddellijk in het werkveld laat starten. Dat betekent dat de opleiding en begeleiding van LIOs een aantal specifieke uitdagingen met zich mee brengen. **De commissie meent dat de opleiding en begeleiding van LIOs verbetering behoeft, en beveelt aan dat de opleiding en begeleiding van LIOs beter wordt gestructureerd en geregeld.** Hierbij zijn een aantal punten van belang. Allereerst vereist het betere afspraken tussen school, de lerarenopleiding en student, een betere coördinatie tussen de lerarenopleiding en mentoren, en een betere opleiding en ondersteuning van mentoren. Ook dient er meer helderheid te komen over en meer structuur in het takenpakket voor de LIO.

De commissie wenst ook te benadrukken dat de LIO-baan één van de vormen van de Vlaamse lerarenopleiding is. Dat betekent dat na de LIO-baan de opgeleide leraar nog steeds nood heeft aan en recht heeft op goede en volledige aanvangsbegeleiding.

Een LIO-student is niet identiek aan een student die de enkel lerarenopleiding volgt. De samenhang tussen theorie en praktijk en de wijze waarop onderwijs georganiseerd wordt moet in het opleidingsprogramma van de LIO dan ook anders georganiseerd worden, wat betekent dat het programma niet identiek kan zijn aan dat voor de reguliere SLO- studenten. Een belangrijke uitdaging

voor de lerarenopleiding ligt dan ook in het verder ontwikkelen van een curriculum dat specifiek is voor de LIO-baan als een specifieke vorm van het opleiden van leraren.

Aangezien de LIO-baan maar een van de manieren is waarop zij-instroom in het leraarschap kan worden gerealiseerd, **beveelt de commissie aan om ook op andere mogelijkheden voor zij-instroom in te zetten** (zoals bijvoorbeeld een verkorte lerarenopleiding voor bepaalde doelgroepen, of tijdelijke inzetbaarheid). Om toekomstig beleid op dit punt te kunnen evalueren, is het raadzaam tot een eenduidige definitie en registratie te komen. De commissie stelt voor zij-instromers te definiëren als "kandidaat leraren, die na een deel van een beroepsloopbaan in een andere sector, de overstap willen maken naar het onderwijs, en met dat oog instromen in een lerarenopleiding".

### 3.2.4 Diversiteit van de studentenpopulatie in de lerarenopleiding

De democratisering van het hele hoger onderwijs heeft een grotere en meer diverse instroom in het hoger onderwijs tot stand gebracht en heeft per definitie een grotere bandbreedte aan studenten/cursisten tot gevolg, ook in de lerarenopleidingen. Op zich is dit een goede ontwikkeling, maar het vergt wel additionele middelen om deze bredere populatie adequaat te kunnen begeleiden en op te kunnen leiden (zie ook de aanbevelingen onder 3.2.2 over aanvangsdiagnostiek en trajecten op maat). De huidige studenten/cursistenpopulatie van de lerarenopleidingen is nog steeds geen afspiegeling van de maatschappij. Veel opleidingen leveren wel inspanningen om een meer divers publiek aan te trekken en te remediëren in de opleiding, maar het ontbreekt aan helderheid en informatie over wat er gebeurt en de effecten ervan. Dit is geen specifiek Vlaams probleem, maar speelt in verschillende landen. Het is ook niet met één snelle ingreep op te lossen. De commissie ziet vooral heil in lokale, concrete projecten rond diversiteit en is van oordeel dat deze taak best en prioritair door de ENW/RP opgenomen kan worden. Het is opmerkelijk dat het in het decreet van 15 december 2006 ontbreekt aan expliciet beleid over dit onderwerp en dat er weinig data over de diversiteit van de studenten/cursistenpopulatie beschikbaar zijn. Ook ontbreekt het aan helderheid en eenduidigheid ten aanzien van wat onder diversiteit wordt verstaan (soms gaat het over studiegerelateerde informatie, zoals de richting van het gevolgde secundaire onderwijs, de beroepservaring, of de masters, en soms over persoonlijke kenmerken van de student, zoals functiebeperkingen, beursgerechtigdheid, leeftijd, etniciteit, moedertaal). **Tegen deze achtergrond beveelt de commissie allereerst aan om concreet en expliciet beleid te ontwikkelen om de diversiteit in de lerarenopleiding en daarmee uiteindelijk ook in de lerarenpopulatie te bevorderen, vooral zodat de lerarenpopulatie een betere afspiegeling gaat vormen van de diversiteit in de samenleving. Om de effecten van beleid te kunnen monitoren en evalueren is het daarbij van belang een brede en breed gedragen definitie van diversiteit te ontwikkelen en relevante data te verzamelen.**

### 3.2.5 Het curriculum van de lerarenopleiding

#### 3.2.5.1 Indaling van studiepunten

Op dit ogenblik is de mogelijkheid voorzien om 30 studiepunten van de SLO te laten indalen in een tweejarige masteropleiding en 15 studiepunten in de bacheloropleiding. De indaling van 30 studiepunten wordt zeer variabel ingevuld. **De commissie beveelt aan meer duidelijkheid te scheppen met betrekking tot inhoud en doel van de 30-studiepunten component**, vooral om te voorkomen dat de link tussen theorie en praktijk verwatert. De optie om 15 studiepunten te laten

indalen in de academische bacheloropleiding lijkt niet gebruikt te worden. **De commissie raadt aan de optie van indaling van 15 studiepunten in de academische bacheloropleiding op te heffen.**

### **3.2.5.2 Educatieve masters**

De commissie heeft vernomen dat er in Vlaanderen voor is gekozen om de optie van een educatieve master in te voeren.<sup>40</sup> Het is nog niet duidelijk welke vorm deze zullen aannemen. De commissie ziet een educatieve master als een variant op de 'gewone' masteropleiding die specifiek voorbereidt op het lerarenberoep. De opleiding bestaat inhoudelijk uit vakinhoudelijke aspecten van het gekozen vakgebied, de 60 studiepunten van de SLO, en een masterproef. Bij het afstuderen ontvangen de studenten zowel het masterdiploma in een vak (met de vermelding 'educatieve master') als het diploma van leraar. De commissie stelt vast dat dit model in Europa weinig verspreid is, en dat terwijl in sommige Europese landen de lerarenopleiding (bijna) geheel naar master niveau wordt getild, in andere Europese landen de beweging juist in de andere richting gaat en in sommige gevallen uit de universiteit/universitaire structuur wordt gehaald en wordt omgevormd tot een praktijkopleiding. **De commissie ziet de idee van de educatieve master als een waardevolle optie, maar benadrukt dat de SLO aan de universiteiten dient te blijven bestaan. Op termijn dient een evaluatie plaats te vinden van beide trajecten. Mede in het licht van ontwikkelingen in andere Europese landen raadt de commissie af om (op middellange of langere termijn) te streven naar een algemene vermastering van de lerarenopleiding en benadrukt de commissie het belang van een brede professionele vorming van de leraar die middels een aantal verschillende routes kan worden gerealiseerd.**

### **3.2.5.3 Van drie naar twee vakken**

Alhoewel het niet volledig duidelijk is of de reductie van drie naar twee vakken in haar doelstellingen geslaagd is, lijkt er ook geen dwingende reden te zijn om nu terug te keren tot drie vakken, of de lerarenopleiding tot één onderwijsvak te reduceren. Er moet meer tijd gegeven worden aan de huidige regeling. Daarbij wil de commissie benadrukken dat het belangrijk is dat de reductie van 3 naar 2 vakken beoogd was om inhoudelijke diepgang ten aanzien van de vakken te bevorderen, en dat dit niet in alle gevallen lijkt te zijn gerealiseerd. **De commissie beveelt daarom aan de huidige situatie van twee vakken te consolideren, en roept de opleidingen op om de vrijgemaakte ruimte primair aan vakinhoudelijke verdieping te wijden. Op langere termijn dient de impact van deze maatregel te worden geëvalueerd, met name in relatie tot de vakkennis van leraren.**

**De commissie beveelt verder aan de keuzevrijheid van studenten te beperken, zowel met het oog op kwaliteit en diepgang van de opleiding als in het licht van de arbeidsmarkt.** Dit kan bijvoorbeeld worden gerealiseerd door bepaalde combinaties/pakketten aan te bieden in plaats van volledige keuzevrijheid te geven. Deze combinaties kunnen zowel gemaakt worden op inhoudelijk vlak, bijvoorbeeld binnen een cluster wetenschappen of een cluster vreemde talen, als volgens de omvang van het vak in het secundair onderwijs (bijvoorbeeld een vak met veel uren zoals Nederlands gecombineerd met een vak met minder uren zoals bijvoorbeeld geschiedenis). Bij het

---

<sup>40</sup> Zie decreet houdende maatregelen met betrekking tot wijzigingen aan de studieomvang van opleidingen in het hoger onderwijs.

maken van deze combinaties zouden de ideeën van het masterplan hervorming secundair onderwijs<sup>41</sup>, meer specifiek de verschillende domeinen en de vakleerkrachten voor het lager onderwijs, ook een leidraad kunnen zijn. Dit zou mogelijk maken dat er binnen een pakket meer mogelijkheden zijn voor verdieping/verbreding, zowel naar vakinhoud als naar vakdidactiek. Hiermee wordt ook tegemoet gekomen aan een zorg vanuit het werkveld, nl. dat nieuwe leraren onvoldoende expert zijn in hun vak. Beperking van keuzemogelijkheden draagt niet de voorkeur weg van de aanbieders, maar kan noodzakelijk zijn om voldoende leraren op te leiden in relatie tot de arbeidsmarkt. Mogelijk kan dit ondersteund worden door middel van financiële of andere incentives.

**De commissie raadt ook aan een nieuw evenwicht te vinden tussen de grote aandacht voor vakdidactische vorming in de lerarenopleiding en het geringe belang van vakdidactiek bij het bepalen van de bekwaamheid van een leraar.** Door het systeem van ‘voldoende geachte’ en ‘andere’ bekwaamheidsbewijzen, mag een leraar met een bachelor- of masterdiploma momenteel immers bijna alle vakken in het secundair onderwijs geven. De commissie vindt dit een onwenselijke situatie.

#### **3.2.5.4 De stagecomponent**

Het is duidelijk dat er in Vlaanderen een probleem is met de stages in de lerarenopleidingen. De problematiek is complex en is al langere tijd lopende. Er is dan ook geen allesomvattende oplossing op korte termijn mogelijk. Om de problematiek aan te pakken moet er ingezet worden op een betere samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen. Stages in de lerarenopleidingen bieden talrijke leeransen, op voorwaarde dat er een “win-win” situatie is voor alle partijen. Lerarenopleidingen en scholen/scholengemeenschappen moeten evenwaardige partners zijn voor de (praktijk)opleiding van studenten/cursisten. Mentoren (klasmentoren, vakmentoren, decretale mentoren) leiden mee toekomstige leraren op. De lerarenopleidingen besteden als het ware een deel van hun opdracht uit aan de scholen. Ze moeten dan ook voorzien in de mogelijkheden opdat deze mentoren deze taak ten volle kunnen uitoefenen, zoals het investeren in een kwaliteitsvolle en duurzame mentorenopleiding, maar ook in voldoende contacten met de scholen zodat de verwachtingen t.a.v. de praktijkcomponent duidelijk zijn (en de mentoren door middel van overleg ook feedback krijgen). Om dit te bereiken **beveelt de commissie aan om de medeverantwoordelijkheid van de scholen in de opleiding van leraren decretaal te verankeren. De commissie beveelt ook aan dat iedere school verplicht een samenwerking aangaat met minstens één lerarenopleiding**, zodat een nauwere samenwerking tussen scholen en opleidingen kan worden gerealiseerd. **De commissie beveelt verder aan dat dit door de overheid geflankeerd wordt met structurele ondersteuning voor scholen, ter vervanging van de mentoruren.** Dit kan in de vorm van hernieuwde mentoruren gebeuren, maar ook andere mogelijkheden, zoals het inbouwen van mentorrollen voor senior-leraren als onderdeel van een vernieuwd loopbaanprofiel, kunnen onderzocht worden. **De commissie beveelt ook aan dat de verschillende aanbieders van de SLO de lengte van de stage (aantal stage-uren) op elkaar afstemmen.**

---

<sup>41</sup> Masterplan hervorming Secundair onderwijs, Vlaamse Regering, 4 juni 2013, via [www.hervormingsecundair.be](http://www.hervormingsecundair.be)



### 3.2.6 Competenties

De commissie is van mening dat de basiscompetenties en het beroepsprofiel een betekenisvol kader scheppen voor de opleiding van leraren. Er is een licht risico dat het werken met competenties tot een versnippering van de opleiding leidt, en in die zin blijft het belangrijk de competenties te zien als elementen van een bredere en meer geïntegreerde vorming van leraren. De commissie wil de basiscompetenties en het beroepsprofiel zelf niet in vraag stellen. Wel is er een belangrijk probleem met betrekking tot de mate waarin alle basiscompetenties binnen de opleiding verworven kunnen worden. Deels heeft dit met praktische beperkingen te maken, maar sommige competenties, zoals bijvoorbeeld op het vlak van interactie met ouders of het schoolteam, kunnen in feite pas goed ontwikkeld worden in de onderwijspraktijk. **De commissie beveelt daarom aan om binnen de basiscompetenties een onderscheid aan te brengen tussen startcompetenties die de student dient te bezitten om het diploma van leraar te kunnen behalen, en het geheel van basiscompetenties dat aan het eind van een gestructureerd traject van aanvangsbegeleiding (zie hierna) behaald dient te zijn. Het beroepsprofiel blijft daarbij het richtinggevende kader voor goed leraarschap.**

Daarbij kan het onderscheid tussen een resultaatsverbintenis (gericht op het verwerven van een minimale set van startcompetenties) en een inspanningsverbintenis (waarbij het erom gaat aan alle competenties te werken) zoals gebruikt bij de eindtermen secundair onderwijs behulpzaam zijn. Het is dan wel van belang dat lerarenopleidingen erop toezien dat alle startcompetenties bij hun afgestudeerden zonder uitzondering behaald zijn. **Om dit te bewerkstelligen raadt de commissie aan dat alle lerarenopleidingen afspraken maken over de concrete leerinhouden van de verschillende opleidingen, met speciale aandacht voor de vakinhoudelijke kennis.**

De basiscompetentie de 'leraar als onderzoeker' wordt door de verschillende actoren verschillend geïnterpreteerd, wat voor onduidelijkheid zorgt. **De commissie beveelt aan de competentie 'de leraar als onderzoeker' opnieuw te definiëren en spreekt haar voorkeur uit de competentie te definiëren in termen van het hebben van een onderzoekende houding, om daarmee de verwarring weg te nemen dat leraren bekwaam zouden moeten zijn in het uitvoeren van (wetenschappelijk) onderzoek.** Zo opgevat dient het bij deze competentie te gaan om het actief reflecteren op, experimenteren met, en evalueren van de eigen onderwijspraktijk, alsook het op de hoogte blijven van wetenschappelijk onderzoek en wetenschappelijke theorievorming. Een belangrijke randvoorwaarde hierbij is dat lerarenopleiders zelf over vergelijkbare competenties beschikken. De commissie wenst hierbij te benadrukken dat niet iedereen in dezelfde mate aan alle dimensies van deze competentie kan voldoen of hoeft te voldoen, maar dat het vooral belangrijk is dat op teamniveau (zowel binnen het onderwijsveld als binnen de lerarenopleiding) voldoende gezamenlijke ervaring en expertise bestaat.

### 3.2.7 Financiering van de specifieke lerarenopleiding

Het decreet van 2006 heeft bepaald dat de SLO, onafhankelijk van de instelling die ze organiseert, evenwaardige en gelijke opleidingen zijn. Het is dan niet logisch dat er verschillen bestaan in de wijze waarop de financiering van deze opleidingen berekend wordt, over de mogelijkheden die de

aanbieders hebben om de middelen aan te wenden, in de inschrijvingsgelden die studenten/cursisten betalen en in de mogelijkheid tot het ontvangen van een studietoelage. Dit is een onwenselijke situatie die op langere termijn gevolgen kan hebben voor de gelijkwaardigheid van de verschillende trajecten waarin de SLO gevolgd kan worden. **De commissie beveelt daarom aan dat de financieringsgrondslag voor de SLO wordt onderzocht en dat zolang het uitgangspunt blijft dat de SLO een gelijkwaardige opleiding is ongeacht via welk traject ze wordt gerealiseerd, er een gelijkheid van middelen voor de SLO dient te zijn.** Dit betekent ook dat de inschrijvingsgelden voor de SLO gelijk moeten worden getrokken, en dat studenten/cursisten, ongeacht waar ze een SLO volgen, gelijke mogelijkheden dienen te krijgen voor het ontvangen van een studietoelage.

### 3.2.8 De professionalisering van lerarenopleiders

Binnen het domein van de lerarenopleiding is de professionalisering van de lerarenopleiders zelf een nog sterk onderontwikkeld gebied. Gezien hun rol in het opleidingslandschap is het essentieel dat hier werk van gemaakt wordt. **De commissie beveelt daarom aan dat de verschillende actoren, samen met de overheid, op korte termijn een kader uitwerken waarbinnen aandacht is voor de opleiding van lerarenopleiders** (initiële opleiding, aanvangsbegeleiding en professionalisering), **het kwalificatieniveau** (waarbij de vraag aan de orde moet komen in welke mate het zelf gevolgd hebben van een lerarenopleiding een vereiste zou moeten zijn) **en noodzakelijke specifieke competenties** (bijvoorbeeld ten aanzien van de onderzoekende houding of het hebben van recente en/of relevante praktijkervaring). Bij het uitwerken van dit kader moet er aandacht zijn voor individuele competenties en competenties die op teamniveau gegarandeerd moeten zijn.

Het beleid dat lerarenopleidingen voeren rond internationale mobiliteit van studenten/cursisten en docenten is vrij minimaal. **Er is nood aan meer aandacht voor internationalisering/internationale ervaring, voor zowel studenten/cursisten als docenten, maar in vergelijking met de andere beleidsaanbevelingen is deze van een lagere prioriteit.** Er zijn verschillende mogelijkheden om dit binnen de curricula te organiseren, waarvoor er ook financiële ondersteuning voorzien is via de verschillende Europese programma's.

### 3.2.9 Expertisenetwerken/Regionale platforms

De ENW/RPs worden positief ervaren in het veld en hebben een positieve impact op samenwerking en coördinatie van lerarenopleidingen. **De commissie raadt aan dat de ENW/RPs ondersteund blijven door de overheid, die daarvoor voldoende middelen moet voorzien en het mogelijk moet maken dat alle lerarenopleidingen er lid van kunnen worden.** Er moeten wel stappen worden ondernomen om de organisatie en coördinatie tussen de ENW/RP te verbeteren. Hierbij kan gedacht worden aan een structurele rol over het inter-ENW overleg, zodat een betere regie en coördinatie tussen de ENW/RP's mogelijk wordt. **De commissie raadt aan de werking van de ENW/RPs te richten op expertiseontwikkeling en –deling ten dienste van de lerarenopleiding, en niet op onderzoek. Daarnaast raadt de commissie aan om de verdeling van de middelen van de overheid naar de verschillende ENW/RPs te herbekijken.** Als de hierboven beschreven regie- en coördinatie rol belangrijker wordt, dan moet de verdeling van de middelen hier ook op afgestemd worden. De ENW/RPs zelf moeten voorzigtiger omspringen met het competitief verdelen van projectmiddelen. **De commissie acht een goede spreiding van de ENW/RPs belangrijk. Een**

**ontwikkeling in de richting van een nationaal expertisenetwerk wordt daarom als onwenselijk gezien.**

### **3.2.10 Aanvangsbegeleiding**

De opleiding van een leraar moet bestaan uit een continuüm van de initiële lerarenopleiding over de aanvangsbegeleiding naar de continue professionalisering. Zo een continuüm bestaat op dit moment in Vlaanderen niet. Het meest urgente probleem in dit verband is het ontbreken van een gestructureerd traject van aanvangsbegeleiding waarin opleidingen en scholen samen verantwoordelijkheid dragen voor de verdere vorming van de beginnende leraar. **De commissie ziet de kwestie van de aanvangsbegeleiding als een van de meest urgente kwesties binnen de lerarenopleiding, en beveelt ten zeerste aan dat er in de Vlaamse lerarenopleiding een formele periode van aanvangsbegeleiding wordt geïntroduceerd onder de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van de lerarenopleidingen en de werkgevers.** Daarmee kunnen niet alleen een aantal knelpunten in de opleiding van leraren aangepakt worden – de commissie denkt hier vooral aan de praktijkschok, aan het hierboven genoemde onderscheid tussen start- en basiscompetenties, aan de stageproblematiek, en de rol en status van mentoren – maar kan ook een kader ontstaan waarbinnen opleidingen en scholen op meer structurele wijze samenwerken en een gedeelde verantwoordelijkheid voor de opleiding van leraren dragen. De overheid moet hiervoor, samen met de andere actoren, een kader scheppen dat onder andere de verantwoordelijkheden van scholen en lerarenopleidingen vastlegt, dat de duur en de beoordeling van de aanvangsbegeleiding bepaalt en dat aangeeft welke competenties tijdens deze periode verworven moeten worden. **De commissie beveelt aan dat de overheid op korte termijn een onderzoeks- en ontwikkelcommissie in het leven roept om een concreet voorstel voor de aanvangsbegeleiding van leraren te ontwikkelen.** Hierbij kan het rapport “Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers van het DG Education and Culture van de European Commission”<sup>42</sup> een inspiratie zijn, net als voorbeelden uit het buitenland (zoals bijvoorbeeld het Schotse systeem van aanvangsbegeleiding).

### **3.2.11 De gelijkwaardigheid van de verschillende trajecten binnen de specifieke lerarenopleiding**

Het idee van het decreet van 15 december 2006 dat de SLO gelijkwaardig is in alle instellingen die ze aanbiedt, is niet omgezet in de praktijk. Tussen de verschillende aanbieders van de SLO en voornamelijk tussen hogescholen en universiteiten enerzijds en de CVOs anderzijds, zijn er veel verschillen. Zo hebben de opleidingen een ander financieringsmechanisme, hebben de studenten/cursisten andere rechten, is er een verschillende aandacht voor vakdidactiek en is het aantal uren stage dat de studenten moeten lopen heel verschillend. **De commissie ziet de (on)gelijkwaardigheid van de verschillende trajecten binnen de SLO als een tweede urgente kwestie die op korte termijn aandacht verdient.**

De commissie ziet een aantal verschillende scenario's om deze kwestie aan te pakken. Een mogelijkheid is om op centraal niveau een expliciet kader voor de SLO te ontwikkelen en er voor te

---

<sup>42</sup> European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final

zorgen dat iedere aanbieder dit kader volgt. Een andere optie is het opsplitsen van de doelgroep, waarbij universiteiten de SLO voor studenten met een master organiseren, en de CVOs, eventueel samen met de hogescholen, de SLO organiseren voor studenten met een (professioneel) bachelordiploma of met of zonder diploma secundair onderwijs. Een derde optie – die vooral het overwegen waard is in het licht van de toename van het aantal studenten met een masteropleiding binnen de SLO van de CVOs – betreft het ontwikkelen van structurele samenwerkingsverbanden tussen opleidingen die dezelfde doelgroep bedienen. In de praktijk zou dat neerkomen op een samenwerking tussen de CVOs en universiteiten voor het opleiden van studenten met een masterdiploma en tussen de CVOs en hogescholen voor het opleiden van studenten met een professionele bachelor of de studenten die een SLO volgen vanuit de nijverheidstechnische vakgebieden. In dit scenario dienen de CVOs ofwel twee structurele samenwerkingen aan te gaan, of voor hun opleidingen een keuze te maken op welke doelgroep ze in de toekomst willen focussen. De SLO voor de kunsten kan dan volledig worden gelinkt aan de School of Arts, waardoor deze ook meer vrijheid krijgt om de focus ook naar DKO te leggen.

De commissie wenst te benadrukken dat zo'n structurele samenwerking moet uitgaan van gelijkwaardige partners, waarvan de sterkten bewaard blijven in de samenwerking. Voor de SLO is dit niet zo eenvoudig. Op enkele uitzonderingen na scoorden de CVO duidelijk minder sterk in de visitatie dan de universiteiten. Daarnaast is het landschap van de lerarenopleiding, en zeker van SLO, een zeer versnipperd landschap. Zonder de fijnmazigheid en regionale inbedding op te geven, moet toch overwogen worden of (enige) rationalisatie niet aan de orde is. In de praktijk zou een structurele samenwerking ervoor kunnen zorgen dat de inhoud en de doelstellingen van deze opleidingen meer naar elkaar kunnen groeien, zonder dat de specifieke oriëntatie naar enerzijds studenten in het hoger onderwijs en anderzijds zij-instromers verloren gaat. In eerste instantie zou deze samenwerking dan kunnen focussen op de vakdidactiek en de praktijkcomponent, twee gebieden waar de visitatie problemen heeft vastgesteld. De commissie is voorstander van de laatste optie, waarbij de ENW/RP een coördinerende rol zouden kunnen opnemen, al vraagt de commissie zich wel af of de kleinere ENW/RP hiertoe in staat zijn.

### **3.2.12 Schaalgrootte van instellingen en opleidingen**

In het Vlaamse landschap zijn er veel lerarenopleidingen, wat voor een goede regionale spreiding en bereikbaarheid zorgt, maar ook voor een versnippering van mensen en middelen. Er is nood aan een betere en intensievere samenwerking tussen de verschillende opleidingen. **De commissie raadt aan te onderzoeken of er, net zoals voor HBO5-opleidingen, een minimale schaalgrootte en een minimale inhoud (bijvoorbeeld geen instelling met slechts één type lerarenopleiding) noodzakelijk zijn om een lerarenopleiding kwaliteitsvol te kunnen aanbieden.**

## 4. Bijlagen

### 4.1 lijst van veelgebruikte afkortingen

AILO: academische initiële lerarenopleiding

CVO: centrum voor volwassenenonderwijs

DHO: databank hoger onderwijs

GLO: geïntegreerde lerarenopleiding

GPB: getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid

ILOAN: initiële lerarenopleiding van academisch niveau

SLO: specifieke lerarenopleiding

VELOV: Vereniging voor Lerarenopleiders Vlaanderen

VVS: Vlaamse vereniging voor studenten

### 4.2 referenties

#### *Regelgeving:*

- decreet van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing
- decreet van 4 april 2003 betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen (bepalingen over de lerarenopleidingen aan de hogescholen en de universiteiten);
- decreet van 30 april 2004 betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen en houdende dringende hogeronderwijsmaatregelen
- decreet van 15 december 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen
- het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenonderwijs (bepalingen met betrekking tot de lerarenopleidingen in het volwassenonderwijs)
- Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 betreffende de basiscompetenties
- Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 betreffende het beroepsprofiel

### ***Verslagen en rapporten:***

- Het verslag van de beleidsevaluatie die liep in 2000-2001. De resultaten van deze evaluatie van de lerarenopleiding zijn opgenomen in twee rapporten:
  - het eindverslag van de commissie onder leiding van prof. Eisendrath (juni 2001)
  - het rapport van de stuurgroep van de evaluatie lerarenopleidingen ( september 2001)

Beide rapporten zijn raadpleegbaar via:

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/bestanden/Evaluatie\\_lerarenopleiding\\_2000-2001.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/bestanden/Evaluatie_lerarenopleiding_2000-2001.pdf)

- Het eindrapport diversiteitsprojecten in de lerarenopleidingen 2008-2011, via:  
[http://ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/publicaties/Eindrapport\\_diversiteitsprojecten.pdf](http://ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/publicaties/Eindrapport_diversiteitsprojecten.pdf)
- Valcke et al. *“Als het krijtstof neerdaalt. Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen”*, 7 december 2012. Dit rapport is toegankelijk via <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/>
- De visitatierapporten van de professionele bachelors in het onderwijs, 19 december 2007, via:
  - <http://www.vlaamsehogescholenraad.be/be-nl/info/252/Onderwijs-kleuteronderwijs.html>
  - <http://www.vlaamsehogescholenraad.be/be-nl/info/250/Onderwijs-lager-onderwijs.html>
  - <http://www.vlaamsehogescholenraad.be/be-nl/info/248/Onderwijs-secundair-onderwijs.html>
- Het visitatierapport van de specifieke lerarenopleidingen, 17 december 2012, via:
  - <http://www.vluhr.be/default.aspx?PageId=263>
- Het ontwikkelprofiel voor lerarenopleiders; VELOV, via:
  - <http://velov.wordpress.com/>
- Studentenmonitor Vlaanderen, Ministerie van Onderwijs en Vorming, via
  - [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/publicaties/studentenmonitor\\_vlaanderen\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/publicaties/studentenmonitor_vlaanderen_2009.pdf)
- Het Leuven communiqué, 2009, via :
  - <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/>

Europese documenten:

- Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education (2007/C 300/07)
- Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leader (2009/C 302/04)
- Developing coherent and system-wide **induction programmes for beginning teachers**: a handbook for policymakers van het DG Education and Culture van de European Commission (European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final)
- COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes (COM(2012) 669 final)

Websites:

- Websites ENW/RP
  - [www.elant.be](http://www.elant.be)
  - [www.schoolofeducation.eu](http://www.schoolofeducation.eu)
  - [www.nouvelle.be](http://www.nouvelle.be)
  - [www.augent.be/enw](http://www.augent.be/enw)
  - [www.lerarenopleidingbrussel.be](http://www.lerarenopleidingbrussel.be)