Versie 5 juni 2014

RESULTATEN BELEIDSGROEPEN LERARENOPLEIDINGEN

Vlaanderen
is onderwijs & vorming

Departement onderwijs en vorming Juni 2014

INHOUD

Beleidsgroepen lerarenopleiding: leeswijzer 7

1. Inleiding 7

1.1. Aanleiding, werking en samenstelling van de beleidsgroepen 7

1.2 Opmaak van de tekst 9

2. De beleidsopties 9

2.1 Inleiding 9

2.2 Scenario's of beleidsopties 10

2.3 De scenario's/beleidsopties zelf 10

2.3.2. Versterken van de kwaliteit van de initiële opleiding 16

2.3.3 De educatieve master en landschap 20

2.3.4 De lerarenopleider 21

3. Eerste reflectie over het werken met beleidsgroepen 22

4. Conclusie 23

Bijlage 1: Eindverslag beleidsgroep instroom 1

1. Inleiding 1

2. Doelstellingen 4

3. Stand van zaken 5

3.1. Rapport commissie beleidsevaluatie lerarenopleidingen 5

3.2. Smet en Janssen (2013) Determinants of the choice for professional teacher education programmes. 5

3.3. Aanvangsdiagnostiek in de Vlaamse initiële lerarenopleidingen 6

3.4.Analyse van de beleidsgroep 6

4. Probleemstelling 8

5. Bouwstenen voor het operationaliseren van de strategische doelstellingen 9

5.1 Communicatie 9

5.2 Oriëntatie - aanvangsdiagnostiek 11

6. Randvoorwaarden 15

7. Conclusies en aanbevelingen 15

8. Concrete actiepunten voor volgende legislatuur 16

Bijlage: Samenstelling van de beleidsgroep 17

Bijlage 2: Eindverslag beleidsgroep inhoud en uitstroom 1

1. Inleiding 1

2. Doelstellingen van de beleidsgroep 1

3. Stand van zaken 2

3.1 Rapport commissie beleidsevaluatie lerarenopleidingen 2

3.2. Visitatiecommissie SLO 3

3.3. Supporting Teacher Competence Development for better Learning Outcomes 4

3.4 Analyse beleidsgroep inhoud en uitstroom 5

4. Probleemstelling 7

5. Vijf beleidsopties 9

5.1 Werkwijze 9

5.2 De beleidsopties zelf 9

6 Randvoorwaarden 16

7 Conclusies 17

Geraadpleegde literatuur 18

Bijlage: samenstelling van de beleidsgroep 19

Bijlage 3: Eindverslag Beleidsgroep Stage 1

1. Inleiding 1

2. Doelstellingen 1

3. Stand van zaken 3

3.1 Rapport Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen 3

3.2. Visitatiecommissie SLO 4

3.3. Task force stages 4

3.4 Analyse Beleidsgroep Stage 7
4. Probleemstelling 8
5. Drie beleidsopties 9
5.1 Werkwijze 9
5.2 De scenario's/beleidsopties zelf 10
6. Conclusies en aanbevelingen 16
Geraadpleegde literatuur 18
Bijlage: samenstelling beleidsgroep stage 19
Bijlage 4: Eindverslag beleidsgroep aanvangsbegeleiding 1
1. Inleiding 1
2. Algemeen 3
3. Concreet 4
1. Stand van 5
3. Probleemstelling: Uitdagingen voor een nieuw beleid 9
4. COMPONENTEN VAN AANVANGSBEGELEIDING 9
4.1 Waar zetten we op in bij de aanvangsbegeleiding? 10
4.2. Wie geeft mee vorm aan de aanvangsbegeleiding? 11
5. Kritische randvoorwaarden 16
6. Professionalisering 18
7. Algemene conclusie 19
8. Verdere stappen 20
Bijlagen 22
Bijlage 1: Samenstelling beleidsgroep 22
Bijlage 2: Geraadpleegde literatuur 23
Bijlage5: Eindverslag Beleidsgroep Lerarenopleiders 1
1. Inleiding 1
2. Doelstellingen 1

3. Stand van zaken 2
3.1 Rapport Commissie beleidsevaluatie lerarenopleidingen 3
3.2 Rapport visitatie specifieke lerarenopleiding 3
3.3 Ontwikkelingsprofiel VELOV 4
3.4 Analyse Beleidsgroep Lerarenopleiders 4
4. Probleemstelling 7
5. Drie scenario's 7
5.1 Werkwijze 7
5.2 De scenario's zelf 9
6. Conclusies en aanbevelingen 11
7. Concrete acties 13
Geraadpleegde literatuur 15
Bijlage: samenstelling van de beleidsgroep 16
Bijlage 6: Eindverslag beleidsgroep SLO en educatieve master 1
1. Inleiding 1
2. Doelstellingen van de beleidsgroep 1
3. Stand van zaken 2
3.1. Commissie beleidsevaluatie lerarenopleiding 2
3.2. Visitatiecommissie SLO 4
3.3 Analyse van de beleidsgroep zelf 5
4. Probleemstelling 6
5. Uitwerking van beleidsvoorstellen 7
5.1 Werkwijze 7
5.2 Invulling van het begrip educatieve master 7
5.2 Landschap van lerarenopleidingen 13
6. Conclusies 16
7. Concrete actiepunten voor volgende legislatuur 16

Bijlage samenstelling van de beleidsgroep 17

BELEIDSGROEPEN LERARENOPLEIDING: LEESWIJZER

1. INLEIDING

De bundel die voorligt, is een aanvulling bij de bijdrage van de voorbereiding van het regeerakkoord, zoals opgemaakt door het beleidsdomein onderwijs en vorming[1]. Deze tekst focust specifiek op mogelijke beleidsopties en -scenario's inzake het opleiden van leraren.

Gezien het grote belang van opleiding van leraren in een onderwijssysteem en in opvolging van de resultaten van de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen[2] en de beleidsaanbevelingen, opgenomen in het visitatierapport van de specifieke lerarenopleidingen[3], werd gekozen om voor het onderwerp van de lerarenopleidingen een afzonderlijke werkwijze te hanteren om tot scenario's te komen, die aan de onderhandelaars van de nieuwe Vlaamse Regering zullen worden voorgelegd met het oog op het nieuwe regeerakkoord.

Deze bundel bestaat uit de eindverslagen van de zes beleidsgroepen die zich in het voorjaar van 2014 over de toekomst van de lerarenopleiding hebben gebogen en uit een bijhorende algemene leeswijzer. De **eindverslagen** bevatten steeds een bepaling van de doelstellingen, een stand van zaken, een probleemstelling, één of meerdere uitgewerkte beleidsopties en voorstellen tot concrete acties. De **leeswijzer** schetst de achtergrond van de beleidsgroepen en brengt de belangrijkste ideeën en perspectieven die de zes beleidsgroepen elk apart hebben uitgewerkt, samen.

1.1. AANLEIDING, WERKING EN SAMENSTELLING VAN DE BELEIDSGROEPEN

Op 5 oktober 2013 vond de voorstelling van de resultaten van de beleidsevaluatie van de lerarenopleiding, uitgevoerd door een commissie onder leiding van Prof. dr. Gert Biesta, plaats. In dat eindrapport doet de commissie verschillende aanbevelingen om het Vlaams beleid rond lerarenopleidingen te verbeteren.

Als reactie hierop heeft de toenmalige minister van onderwijs, Pascal Smet, zes beleidsgroepen opgericht die de aanbevelingen van de commissie dienden om te zetten in de concrete beleidsvoorstellen, en dit tegen 1 juni 2014. De zes groepen werkten rond volgende thema's:

- instroom in de lerarenopleiding;
- inhoud van de lerarenopleiding en uitstroom;
- stage;
- aanvangsbegeleiding;

---

[1] Bijlage bij fiche K: Excellente leraren voor Vlaanderen: inzetten op de initiële lerarenopleiding en een loopbaanlange professionalisering

[2] Commissie Evaluatie lerarenopleiding (2013). Beleidsevaluatie lerarenopleidingen: Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

[3] Vlaamse Universiteiten en Hogescholen Raad (2012). De onderwijsvisitatie specifieke lerarenopleiding. Brussel: VLUHR.

- lerarenopleiders;
- SLO en educatieve master.

Gezien de timing formuleerden de beleidsgroepen beleidssuggesties voor een volgende legislatuur. De beleidsgroepen werden hierin ondersteund door het Departement Onderwijs en Vorming.

De beleidsgroepen bestonden steeds uit:

- vertegenwoordigers van de lerarenopleidingen: deze vertegenwoordigers worden voorgesteld door de associatievoorzitters voor de lerarenopleidingen aan de universiteiten en de hogescholen en door het GO! en de onderwijskoepels voor de lerarenopleidingen aan de CVO
- vertegenwoordigers van de vakorganisaties: deze vertegenwoordigers worden voorgesteld door de vakorganisaties
- vertegenwoordigers van het GO! en de onderwijskoepels : deze vertegenwoordigers worden voorgesteld door de onderwijskoepels en het GO!
- experten toegevoegd door de overheid, waarvoor alle delegaties voorstellen mochten overmaken
    - internationale experten, onderzoekers, breder maatschappelijk veld: streven naar 3 experten/beleidsgroep, waarbij 1 van deze de functie van voorzitter opneemt
    - directeurs, gemengd basis- en secundair onderwijs, verschillende koepels: streven naar 3 directeurs/beleidsgroep

De vertegenwoordigers van de verschillende organisaties zetelden in de beleidsgroepen vanuit hun eigen expertise rond het thema.

Uit de groep van de experten werd de voorzitter aangeduid. De voorzitter van de beleidsgroep SLO en educatieve master gaf na de eerste bijeenkomst aan dat hij om professionele redenen niet langer het voorzitterschap van de beleidsgroep 'SLO en educatieve master' kon opnemen. Voor de rest van de periode werd het voorzitterschap van deze beleidsgroep waargenomen door een afgevaardigde van het Departement Onderwijs en Vorming. Het secretariaat van de beleidsgroepen werd verzorgd door het Departement Onderwijs en Vorming.

De namen van de voorzitters, secretarissen en de leden van de verschillende beleidsgroepen zijn toegevoegd als bijlage bij elk eindverslag.

Elke beleidsgroep kwam vijf keer samen, de beleidsgroep rond lerarenopleiders zes keer, in de periode tussen december 2013 en juni 2014. De beleidsgroepen werkten via een methodiek die geïnspireerd is op deze van de RIA (reguleringsimpact analyse)[4]. Volgende **stappen** kwamen chronologisch in alle groepen aan bod:

1. Kennismaking met het landschap en afbakenen van het thema (= situering, probleemstelling en doelstelling);

[4] http://www.bestuurszaken.be/reguleringsimpactanalyse-ria

2. Een sterkte-zwakte analyse van huidige situatie (=nulhypothese);

3. Op basis van de sterkte-zwakte analyse nieuwe ideeën verzamelen, combineren van sterktes, zwaktes, uitdagingen en bedreigingen;

4. Uit de ideeën scenario's/alternatieven vormen;

5. De scenario's/alternatieven vergelijken met de nulmeting en gevolgen inschatten voor verschillende actoren, kosten, bepalen randfactoren, …

6. Indien mogelijk een conclusie trekken of een voorkeurscenario aangeven.

1.2 OPMAAK VAN DE TEKST

Deze leeswijzer werd opgemaakt op basis van de eindverslagen van de zes beleidsgroepen. Voorliggende leeswijzer bevat geen nieuwe informatie, maar de belangrijkste ideeën en perspectieven die de zes beleidsgroepen elk apart hebben uitgewerkt, werden samengebracht. De leeswijzer beschrijft bijgevolg enkel de grote lijnen. Deze leeswijzer werd voorgelegd aan alle voorzitters, secretarissen en één afgevaardigde van elke organisatie die een vertegenwoordiger had in de beleidsgroepen.

Voor meer informatie en detail verwijzen we naar de eindverslagen van de beleidsgroepen zelf. Deze eindverslagen werden besproken op de respectievelijke beleidsgroepen en vervolgens hebben alle leden de kans gekregen nog verdere opmerkingen op de tekst te formuleren. Hierna werden de eindverslagen door de voorzitters gefinaliseerd, zonder laatste aftoetsing met de leden.

Tussentijds hebben de voorzitters en de secretarissen eenmaal overlegd om te voorkomen dat er in verschillende beleidsgroepen dubbel werk geleverd zou worden. De resultaten van dit overleg werden meegedeeld aan de leden van de beleidsgroepen.

2. DE BELEIDSOPTIES

2.1 INLEIDING

Hoewel de zes beleidsgroepen onafhankelijk van elkaar werkten, kwamen ze tot een gemeenschappelijk kader. Het gaat om doelstellingen en grondslagen die de uitgewerkte scenario's en specifieke doelen van de afzonderlijke beleidsgroepen overstijgen. Dit gemeenschappelijke kader wordt hier beschreven.

Het Vlaamse onderwijs staat vandaag aan de vooravond van grondige uitdagingen, denk hierbij aan de geplande hervorming van het secundair onderwijs, een voorspeld lerarentekort in het basisonderwijs én op termijn ook in het secundair onderwijs, steeds stijgende leerlingenaantallen, ... Om deze uitdagingen aan te gaan heeft Vlaanderen meer dan ooit excellent onderwijs nodig en excellent onderwijs heeft excellente leraren nodig. Onderzoek heeft aangetoond dat invloed van de leraar op onderwijsprestaties van leerlingen groot is, met een blijvende impact op het verdere leven

van die lerenden[5]. De leraar is bijgevolg de sleutelfiguur voor excellent onderwijs. De initiële lerarenopleiding vormt daarbij de basis voor de professionaliteit van de leraar. De beleidsgroepen zijn uitgegaan van het principe dat elke leraar een initiële lerarenopleiding volgt vooraleer aan de slag te gaan.

Kwaliteitsvol en effectief onderwijs voor alle lerenden moet steeds de algemene toetssteen zijn voor alle maatregelen in onderwijs. Alle leerlingen moeten de kansen krijgen, om vertrekkende vanuit hun eigen talenten zich maximaal te ontwikkelen. Een leraar moet het talent van elke leerling (h)erkennen, optimaal benutten en op basis daarvoor voor elke leerling succeservaringen creëren.

In deze tekst wordt met 'opleiden van leraren' of lerarenopleiding het geheel bedoeld van de professionalisering en competentieontwikkeling van een leraar. Onder initiële lerarenopleiding moeten de bestaande geïntegreerde en specifieke lerarenopleidingen (GLO en SLO) begrepen worden.

2.2 SCENARIO'S OF BELEIDSOPTIES

Hoewel alle groepen met dezelfde RIA-methodologie gestart zijn (zie hoger), is in elk van de zes groepen op een verschillende wijze naar scenario's of beleidsopties toegewerkt. De gebruikte methodiek is uitvoerig in de verschillende eindverslagen beschreven. In de meeste groepen is er geopteerd voor complementaire beleidsopties. Hierbij kunnen verschillende mogelijke initiatieven die genomen kunnen worden om aan de doelstellingen tegemoet te komen, naast elkaar bestaan.

Enkel in de groep SLO en educatieve master is er met scenario's gewerkt voor het beschrijven van de mogelijke invulling van een educatieve master. Enkele van de scenario's zijn daar onderling niet complementair en zijn alternatieven voor elkaar.

2.3 DE SCENARIO'S/BELEIDSOPTIES ZELF

2.3.1 HET INSTALLEREN VAN EEN PROFESSIONEEL CONTINUÜM VOOR HET BEROEP VAN LERAAR, DAT START BIJ HET BEGIN VAN DE INITIËLE LERARENOPLEIDING EN DOORLOOPT DOORHEEN DE HELE LOOPBAAN.

Vier van de zes beleidsgroepen maken melding van de **nood** aan een **professioneel continuüm** voor de opleiding en het beroep van leraar. Vandaag bestaat er een beroepsprofiel en drie sets van basiscompetenties. Hoewel de basiscompetenties rechtstreeks afgeleid zijn van het beroepsprofiel, lijken ze in de praktijk eerder als afzonderlijke documenten te worden beschouwd: het ene voor de initiële lerarenopleiding, het andere voor de school. Samen kunnen ze de basis vormen voor het professioneel continuüm van de opleiding en het beroep van leraar. Binnen dit continuüm zijn er

[5] Onder meer Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing schools come out on top. London, McKinsey en Hattie, J. (2009). Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Taylor & Francis.

verschillende mijlpalen, bijv. de instap in de initiële lerarenopleiding, het einde van de initiële lerarenopleiding (behalen van diploma van leraar), de instap in het beroep of de aanvangsbegeleiding, een verdere professionalisering, enz.. Binnen dit continuüm moet duidelijk worden welke competenties, tot op welk beheersingsniveau op welk moment bereikt moeten worden. Aangezien de scope van deze beleidsgroepen op de initiële lerarenopleiding lag, werd enkel op de start van het professioneel continuüm gefocust.

Het is belangrijk dat deze competenties de elementen vormen van een brede en geïntegreerde vorming voor leraren. Ze mogen in geen geval als afvinklijsten worden gebruikt.

2.3.1.1. EERSTE MIJLPAAL: DE INSTAP IN DE INITIËLE LERARENOPLEIDING

Om excellente leraren te kunnen opleiden is het van belang dat de juiste kandidaat-leraren starten in de initiële lerarenopleidingen. Er moet blijvend ingezet worden op het identificeren en versterken van bestaande en nieuwe strategieën die ervoor zorgen dat de **instroom** in alle initiële lerarenopleidingen **breed en kwaliteitsvol** blijft. Deze brede en kwaliteitsvolle instroom bestaat uit kandidaat-leraren die:

- goed geïnformeerd zijn over:
  - de opleiding en de hoge verwachtingen die aan het beroep van leraar en aan de opleiding ertoe worden gesteld;
  - de positieve aspecten en realisaties van het lerarenberoep;
- over de nodige opleidingsspecifieke startcompetenties beschikken;
- gemotiveerd zijn, over passie, bevlogenheid en goesting voor het lerarenberoep beschikken.

In het proces om een kandidaat-leraar toe te leiden naar een initiële lerarenopleiding zijn er volgens de beleidsgroep 'instroom' drie fases te onderscheiden:

1. De oriëntering;
2. De instapfase, nadat de initiële lerarenopleiding als een ernstige optie uit het oriënteringsproces is gekomen, maar vóór de inschrijving in een initiële lerarenopleiding;
3. De aanvangsdiagnostiek, na de inschrijving in een initiële lerarenopleiding.

De **oriëntering**, de eerste fase van het proces, is een breed proces dat niet in één enkele actie te vatten is. Oriëntering is een proces dat niet specifiek gericht is op de initiële lerarenopleiding, maar op alle opleidings- en beroepsmogelijkheden na het secundair onderwijs. Het proces start in het secundair onderwijs en bestaat uit een deel zelfverheldering, waarbij de leerling een spiegel wordt voorgehouden, en een deel terreinverkenning, waarbij een realistisch beeld verkregen kan worden van verschillende opleidings- en beroepsmogelijkheden. Het einde van het oriënteringsproces valt op het moment dat de leerling een keuze voor een bepaalde opleiding heeft gemaakt. Iedere leerling zou de kans moeten krijgen om een oriënteringsfase te doorlopen. Hier is volgens de beleidsgroep ook een specifieke rol voor de initiële lerarenopleidingen, nl. het beschikbaar stellen van voldoende

en gerichte informatie over de noodzakelijke minimale startcompetenties van de initiële lerarenopleidingen.

In een tweede fase, de **instapfase** worden de competenties van de kandidaat getoetst aan de minimale vereisten om te kunnen starten in de initiële lerarenopleiding. De beleidsgroep ziet in deze fase een rol voor een gemeenschappelijke **instapproef** die ofwel centraal georganiseerd wordt of eventueel online kan worden afgelegd, maar wel opgemaakt is door alle initiële lerarenopleidingen samen. Hierbij kan de instapproef verschillen voor verschillende soorten initiële lerarenopleidingen (bijv. voor de bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs en de SLO of voor de verschillende onderwijsvakken in de bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs), maar is ze identiek voor alle studenten die eenzelfde soort initiële lerarenopleiding willen aanvatten, bijv. bachelor in het onderwijs: lager onderwijs aan verschillende instellingen. Er wordt een proef voorzien voor alle initiële lerarenopleidingen, dus ook voor de SLO.

Deze instapproef moet als doel hebben om **kandidaten** met het **juiste profiel aan te trekken en te laten instromen**. Door een betere match van de individuele competenties van de kandidaat-student/cursist met de noodzakelijke startcompetenties in de initiële lerarenopleiding wordt verwacht dat er minder uitval zal zijn tijdens de opleiding, de slaagcijfers hoger zullen liggen en de lerarenopleiders meer tijd zullen kunnen investeren in het begeleiden van geschikte leraren-in-spe. Dit in tegenstelling tot de toelatingsproef arts/tandarts waar, vertrekkende van een overschot aan afgestudeerde artsen en tandartsen, de toelatingsproef de toegang beperkt tot de allerbeste.

De **inhoud van deze instapproef** moet nog verder uitgewerkt worden, waarbij door de leden van de beleidsgroep wordt aangegeven dat het niet eenvoudig is om alle nodige competenties in een instapproef te gieten. Ze moet alleszins peilen naar een veelheid aan competenties.

De beleidsgroep ziet de **instapproef als verplicht** voor alle kandidaat-studenten/cursisten, maar vraagt om, in eerste instantie, de resultaten **niet bindend** te maken. Op termijn zou dit wel kunnen maar de discussie moet worden hernomen indien aangetoond kan worden dat de instapproef valide en betrouwbaar is. Voor kandidaten die niet voldoen, moet ook het inrichten van een voorbereidend traject of brugjaar dat voorbereidt op de initiële lerarenopleiding voorzien worden.

De derde stap in het proces is deze van de **aanvangsdiagnostiek**. Deze fase start na de inschrijving in een initiële lerarenopleiding. Deze vindt meestal plaats in de eerste weken van de opleiding, soms in de eerste maanden. De aanvangsdiagnostiek is gericht op het inventariseren van de noden aan bijkomende ondersteuning, extra monitoraten, extra begeleiding, andere instrumenten om de doorstroom te optimaliseren, maar ook op het inventariseren van al verworven competenties en extra uitdagingen of uitdiepingen voor de kandidaat. Op basis van het persoonlijke profiel en de motivatie van de student/cursist kan dan bepaald worden hoe dit zich vertaalt naar het concrete curriculum.

De beleidsgroep ‘instroom’ vraagt om de brede oriënteringsfase verder te ontwikkelen, te investeren in aanvangsdiagnostiek, die ondersteund wordt door een gemeenschappelijk ontworpen, verplichte, maar in een eerste fase niet bindende, instapproef.

Naast acties rond oriëntering geeft de beleidsgroep ‘instroom’ ook aan dat het noodzakelijk is in te zetten op de communicatie over het beroep van leraar om zo de aantrekkingskracht van het beroep

te verhogen. De beleidsgroep stelt voor om in te zetten op het **ontwikkelen van een doordachte communicatiestrategie** over het beroep van leraar over alle actoren en niveaus heen, die zich kenmerkt door een proactieve en positieve houding, met voldoende aandacht voor de betrokkenheid van leraren zelf.

Voor zowel de oriëntering, de instaptoets, de aanvangsbegeleiding en de communicatie zal rekening gehouden worden met de diversiteit van de opleidingen en kandidaat-leraren enerzijds en de diversiteit in het onderwijs: de diverse leerlingenpopulatie, de diversiteit aan functies, …anderzijds.

2.3.1.2. TWEEDE MIJLPAAL: EINDE VAN DE INITIËLE LERARENOPLEIDING

Verschillende beleidsgroepen geven aan dat voor hen het bestaande kader van de basiscompetenties, dat bestaat uit tien functionele gehelen, een goed kader is, dat aangeeft wat startende leraren moeten kennen en kunnen. Echter in de praktijk blijken er niet voor alle functionele gehelen evenveel leerkansen in de initiële opleiding. Om alle beschreven functionele gehelen volledig te kunnen behalen, moeten studenten/cursisten deze kunnen oefenen in de praktijk. Dit geldt in het bijzonder - maar niet uitsluitend - voor functionele gehelen, zoals de leraar als partners van ouders en verzorgenden, de leraar als lid van een schoolteam, enz. Hiervoor moet de initiële lerarenopleiding kunnen rekenen op de medewerking van stagescholen. Ook voor de verwerving van andere functionele gehelen, zoals bijvoorbeeld de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, heeft de beginnende leraar nog verdere professionalisering nodig.

Er is in de verschillende beleidsgroepen eensgezindheid dat de student/cursist aan het einde van de initiële lerarenopleiding de startcompetenties bereikt moet hebben die daarna verder uitgediept worden en groeien in de context van een school. Eerder dan de basiscompetenties zelf in vraag te stellen, is er vraag naar het bepalen van **beheersingsniveaus**, zodat er duidelijkheid komt tot op welk niveau bepaalde competenties minimaal bereikt moeten worden tijdens de initiële lerarenopleiding. Dit niveau wordt het startniveau genoemd. De invulling hiervan kan verschillen tussen de verschillende initiële lerarenopleidingen, bijv. tussen de SLO en de bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs, al moeten wel alle tien de functionele gehelen aan bod komen in de initiële opleiding. De beheersingsniveaus worden best niet alleen door de initiële lerarenopleidingen vastgelegd, het brede werkveld moet hierbij betrokken worden. Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat de bepaling van het beheersingsniveau of startniveau, de initiële lerarenopleiding niet uitholt. Het gaat om een operationalisering van de basiscompetenties, niet om een afzwakking of het 'doorschuiven' van de verantwoordelijkheid van de initiële lerarenopleiding naar de aanvangsbegeleiding.

In dit kader is ook de professionele en maatschappelijke **identiteit** van de leraar een belangrijk element. Indien het beroep van leraar enkel benaderd wordt vanuit de techniciteit van de start- en basiscompetenties wordt voorbijgegaan aan de essentie van het beroep. Het is die professionele identiteit die uiteindelijk zal bepalen of je het beroep zal blijven uitoefenen of niet en welk soort leraar je wordt. Ook daar moet van in het begin, in de initiële lerarenopleiding dus, aan gewerkt worden.

Een **diploma van de initiële lerarenopleiding** moet staan voor wat het aangeeft te zijn, nl. de **startbekwaamheid van de leraar**. De student/cursist moet in elk geval het vooraf bepaalde minimumniveau bereikt hebben. Tekorten op het minimumniveau (startbekwaamheid) kunnen niet getolereerd worden. Bij het **eindassessment** in de opleiding moet getoetst worden of iemand aan het minimumniveau voldoet. Belangrijk is dat het eindassessment voldoende garanties geeft dat de basiscompetenties als geheel worden beoordeeld.

De beleidsgroep 'inhoud en uitstroom' stelt voor om aan alle initiële lerarenopleidingen van hetzelfde type (bijv. bachelor lager onderwijs) de opdracht te geven om samen met scholen, het GO! en koepels en vakbonden de minimale voorwaarden die bereikt moeten worden aan het einde van de initiële lerarenopleiding vast te leggen (binnen het continuüm van basiscompetenties en beroepsprofiel). Voor elk van de tien functionele gehelen zou er een startniveau bepaald moeten worden. Het startniveau weerspiegelt dan het minimale niveau van beheersing van een specifieke basiscompetentie dat een leraar nodig heeft om op een verantwoorde wijze te kunnen starten in het onderwijs.

2.3.1.3. DERDE MIJLPAAL: DE AANVANGSBEGELEIDING

De beleidsgroep 'aanvangsbegeleiding' heeft zich specifiek over de derde mijlpaal in het continuüm gebogen, de aanvangsbegeleiding voor de startende leraar. De beleidsgroep is er van overtuigd dat aanvangsbegeleiding, in de vorm van structureel verankerde ondersteuning voor startende leraren een meerwaarde zou zijn voor het terugbrengen van de snelle uitstroom van startende leraren en de praktijkschok en dat het een **onmisbare schakel** is in het verder professionaliseren van leraren na de initiële lerarenopleiding. Daarnaast heeft ook de beleidsgroep 'stage' bij het uitwerken van de beleidsoptie rond het professioneel continuüm enkele punten aangehaald over aanvangsbegeleiding. Deze passen echter volledig in het verhaal van de beleidsgroep 'aanvangsbegeleiding' en worden dan hier ook niet specifiek vermeld.

De beleidsgroep vraagt om een algemeen **beleid of kader inzake aanvangsbegeleiding te ontwikkelen**, waarbinnen scholen of groepen van scholen zelf verantwoordelijkheid kunnen opnemen om aanvangsbegeleiding te organiseren voor hun startende leraren. Aanvangsbegeleiding dient daarbij steeds aandacht te besteden aan wegwijs-, werk- en leerbegeleiding.

De beleidsgroep heeft een aantal cruciale componenten geïdentificeerd, waarvoor maatregelen genomen kunnen worden met het oog op een daadwerkelijke implementatie in het onderwijslandschap. Zo geeft de beleidsgroep aan dat de aanvangsbegeleiding ingebed moet worden in het **professioneel continuüm**, waarbinnen de verhouding tussen de initiële lerarenopleiding en de aanvangsbegeleiding duidelijk moet worden. Aan het einde van de initiële lerarenopleiding heeft de afgestudeerde leraar de startcompetenties bereikt, waarop verder gebouwd kan worden in de aanvangsbegeleiding. Om dit te bereiken geeft de beleidsgroep aan dat er primair initiatieven zullen moeten worden genomen om verschillende **beheersingsniveaus** in het professioneel continuüm te onderscheiden, en duidelijk af te bakenen welke de minimale verwachtingen zijn t.a.v. de initiële

lerarenopleiding en de aanvangsbegeleiding. Daarbij moet het duidelijk zijn dat het fundament gevormd wordt door een kwalitatief hoogstaande lerarenopleiding waarin de aspirant-leraar de nodige competenties verwerft om volwaardig in het onderwijs te kunnen starten (i.c. startbekwaam zijn).

De beleidsgroep vraagt ook dat **elke** startende leraar gebruik kan maken van aanvangsbegeleiding en dat deze in de tijd wordt afgebakend. Aangezien de individuele competenties van de startende leraar en de context van de school kunnen verschillen, zal er steeds een specifiek traject uitgewerkt moeten worden en kunnen de inhoud en de duur van persoon tot persoon verschillen.

De beleidsgroep geeft aan dat er verschillende actoren een rol kunnen spelen bij het organiseren van de aanvangsbegeleiding. De eerste verantwoordelijke is de **school** zelf. Als werkgever is zij verantwoordelijk voor het vormgeven en organiseren van de aanvangsbegeleiding voor een startende leraar. De ontwikkeling van een professionele en open **leercultuur** in de school zal daarbij in belangrijke mate de integratie van startende leraren faciliteren. Een gerichte aanvangsbegeleiding in een relatie van vertrouwen en ingebed in een leercultuur binnen de school, kan ook veiligheid en mogelijkheden creëren voor startende leraren om 'nieuwe' ideeën binnen te brengen in de schoolwerking zodat aanvangsbegeleiding een win-win-situatie wordt voor de starter en de school. Binnen de school spelen de directie, de collega's en de aanvangsbegeleider daarbij een centrale rol. De **aanvangsbegeleider** is de vertrouwensfiguur van de startende leraar. Hij bekijkt samen met de startende leraar diens ontwikkelingsnoden en hoe deze best beantwoord kunnen worden. Hij fungeert als trajectbegeleider en stimuleert de startende leraar tot zelfreflectie en coacht hem in zijn leerproces. De **collega's** van de startende leraar hebben ook een belangrijke taak in de opvang en in de begeleiding van de startende leraar. In de mate dat zij zich open en ontvankelijk opstellen als representanten van de schoolcultuur kunnen zij een belangrijke rol spelen in de begeleiding. De **directie** draagt als eindverantwoordelijke van de dagelijkse schoolwerking ook de eindverantwoordelijkheid voor de concrete organisatie van de aanvangsbegeleiding. Dit houdt onder meer het gepast uitwerken van de functiebeschrijving en de daarbij aansluitende functioneringsgesprekken in, net als de evaluatie van de startende leraar via evaluatiegesprekken en/of de beslissing over de verdere aanstelling. In de verschillende rollen in een school is het belangrijk dat de coachings- en evaluatieactiviteiten strikt gescheiden kunnen verlopen.

Naast de school zelf zijn er ook **externe partners** die een rol kunnen spelen in de aanvangsbegeleiding van startende leraren. De beleidsgroep 'aanvangsbegeleiding' stelt voor dat elke school of groep van scholen daarvoor een concrete samenwerking opzet met de mogelijke externe partners die gepaste expertise kunnen bieden in functie van de schooleigen noden. Op die wijze kan er een ruime, op de specifieke schoolcontext afgestemde leergemeenschap ontstaan waarbij school/groep van scholen, pedagogische begeleidingsdienst, initiële lerarenopleiding en andere partners betrokken kunnen zijn. Het is cruciaal om de expertise inzake aanvangsbegeleiding en professionalisering die aanwezig is bij externe ondersteuningsdiensten (o.a. pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen en nascholingscentra) te bundelen en gericht in te zetten.

Om aanvangsbegeleiding succesvol in te voeren, zijn er, volgens de beleidsgroep 'aanvangsbegeleiding', een aantal **randvoorwaarden** die ingevuld moeten worden. De beleidsgroep geeft aan dat, opdat er een zinvol tijdsperspectief gecreëerd zou kunnen worden waarbinnen aanvangsbegeleiding vorm kan krijgen, startende leraren nood hebben aan een zekere **stabiliteit van**

aanstelling van minimum een schooljaar. Door de vele interimopdrachten die vandaag realiteit zijn voor veel startende leraren is het noch voor de starter, noch voor de directie interessant om te investeren in aanvangsbegeleiding. Hiervoor suggereert de beleidsgroep dat er een overleg wordt opgestart over de arbeidsvoorwaarden van de startende leraar.

Daarnaast is, mede gezien de beperkte financiële middelen, een zekere **kritische massa** nodig (d. i. voldoende startende leraren, voldoende ondersteuningsmogelijkheden, enz.) om de aanvangsbegeleiding op een efficiënte en kwaliteitsvolle wijze vorm te geven. Coherentie inzake professionaliseringsbeleid is cruciaal. Daarom zou het goed zijn als een gezamenlijke visie en samenhangend beleid over aanvangsbegeleiding als onderdeel van het personeels- en professionaliseringsbeleid op het **niveau van scholen en groepen van scholen** wordt ontwikkeld.

Een andere randvoorwaarde is dat de **overheid** dient te zorgen voor een **kader** dat het mogelijk maakt dat een school en groepen van scholen een professionaliseringsbeleid m.i.v. aanvangsbegeleiding uitbouwen en daarbij op externe ondersteuning een beroep kunnen doen. Daarbij denkt de beleidsgroep aan:

- Een professionaliseringsbudget voor scholen/groepen van scholen waarbinnen middelen voor aanvangsbegeleiding worden voorzien;
- Het stimuleren van het bundelen van expertise van pedagogische begeleidingsdiensten, initiële lerarenopleidingen en nascholingscentra met betrekking tot aanvangsbegeleiding en professionalisering;
- Het creëren van ruimte in de opdracht van startende leraren voor begeleidingsactiviteiten;
- Het decretaal verankeren van de aanvangsbegeleiding en de controle daarop.

Om aanvangsbegeleiding succesvol te implementeren is het ook van belang dat er voldoende aandacht wordt besteed aan de **professionalisering** van alle actoren. Concreet stelt de beleidsgroep 'aanvangsbegeleiding' voor initiatieven te nemen die de implementatie van een professionele leercultuur in scholen en groepen van scholen bevorderen en om diverse betrokkenen breed te vormen in het professioneel coachen en hiervoor een professionele opleiding te ontwikkelen. Deze richt zich zowel naar personeel dat instaat voor de organisatie en de coördinatie van de aanvangsbegeleiding als naar de aanvangsbegeleiders zelf.

2.3.2. VERSTERKEN VAN DE KWALITEIT VAN DE INITIËLE OPLEIDING

2.3.2.1 DE SPANNING TUSSEN WAT GELEERD WORDT IN DE OPLEIDING EN DE REALITEIT VAN DE SCHOOL WAAR MEN TERECHT KOMT

Eerder werd al aangegeven dat binnen het professioneel continuüm het einde van de initiële lerarenopleiding gemarkeerd moet worden. Het is in eerste instantie de verantwoordelijkheid van de initiële lerarenopleidingen om studenten tot dat niveau op te leiden. Maar het is niet enkel de verantwoordelijkheid van de initiële lerarenopleidingen. Alle functionele gehelen, en in het bijzonder bijvoorbeeld de leraar als partner van ouders, of de leraar als lid van een schoolteam, kunnen enkel in samenwerking met het werkveld verworven worden.

De beleidsgroep 'inhoud en uitstroom' geeft aan dat op dit moment initiële lerarenopleidingen en scholen vaak als afzonderlijke werelden functioneren. Daarom vraagt zij werk te maken van een **duurzame en gestructureerde samenwerking** tussen initiële lerarenopleidingen, scholen en andere partners, zoals bv. pedagogische begeleidingsdienst, waarbij vanuit een wederkerigheidsprincipe en een win-win voor beide partijen wordt vertrokken. Deze samenwerking is geen een op een relatie, meerdere scholen kunnen met meerdere initiële lerarenopleidingen samenwerken. Het afzetgebied van een initiële lerarenopleiding is immers niet gelijk aan het rekruteringsgebied van een school. Indien er diverse instellingen (bijv. grootstedelijke context, basis en secundair onderwijs, kunstonderwijs, …) in een samenwerking stappen geeft dit een meerwaarde naar expertisedeling. Een samenwerking zou kunnen uitgroeien tot een lerende opleidingsgemeenschap.

2.3.2.2 DE LERAAR ALS ONDERZOEKER/INNOVATOR

Binnen de basiscompetenties heeft de beleidsgroep 'inhoud en uitstroom' extra aandacht besteed aan het functionele geheel 'de leraar als onderzoeker/innovator'. De beleidsgroep concludeert dat, gezien de verschillende percepties die er bestaan over dit functionele geheel, er **nood** is aan een **algemeen gedragen, transparante visie** op deze competentie. Dit functioneel geheel moet ook in het licht van het professioneel continuüm gezien worden, waarbij er verschillende beheersingsniveaus bepaald kunnen worden.

Bij het uitwerken van de visie en de beheersingsniveaus moeten de effecten van dit functionele geheel, nl. dat de onderzoekende houding van een leraar **een impact** moet hebben op het functioneren als leraar en op het leren van leerlingen, mee in rekening worden gebracht. Daarnaast is het ook een uitdaging om meer 'meten in de school' en data-geletterdheid mee te geven aan nieuwe leraren. Het is belangrijk dat hierover in een team kan worden nagedacht/meegedacht.

Naast het ontwikkelen van het functionele geheel 'de leraar als onderzoeker' bij hun studenten/cursisten is het belangrijk dat de initiële lerarenopleidingen ook **zelf het voorbeeld geven** en dit functioneel geheel zichtbaar in de praktijk brengen. Er is veel wetenschappelijk onderzoek over wat werkt in onderwijs. Initiële lerarenopleidingen moeten opleiden vanuit een onderzoeksgebaseerde kennis en visie.

2.3.2.3 DIVERSITEIT

Volgens de beleidsgroep 'inhoud en uitstroom' zou het omgaan met diversiteit **vanzelfsprekend** aan bod moeten komen tijdens de initiële lerarenopleiding. Diversiteit op school en in de klas wordt steeds meer als norm beschouwd. Studenten/cursisten moeten de vaardigheden ontwikkelen om met die verschillen om te gaan en alle leerlingen, hoe verschillend hun talenten, interesses en leerbehoeften ook zijn, alle kansen te bieden om maximale leerresultaten te behalen.

Om als leraar adequaat te kunnen omgaan met diverse onderwijsbehoeften in een klas en school is het essentieel dat de competentie van **leraar als onderzoeker/innovator** voldoende ontwikkeld is. De onderzoekende, reflecterende houding, die impact heeft op het eigen functioneren als leraar en op het leren van leerlingen gaat hand in hand met differentiëren en het omgaan met een diverse klas. Hierdoor zal de leraar in staat zijn de onderwijsbehoefte van de leerlingen in te schatten en hier passend op te reageren.

Tijdens de initiële lerarenopleiding dient de basis voor **gedifferentieerd werken** gelegd te worden (de basiscompetenties geven hiervoor een goed kader). Die kan verder ontwikkeld worden in de aanvangsbegeleiding en de continue professionalisering van de leraar. Vaak wordt diversiteit nu nog als een keuze of specialisatie gezien op het einde van het curriculum en worden eerst de gemeenschappelijke zaken, de grootste algemene deler bekeken. Een student/cursist zou ook **van bij de start** uitgedaagd kunnen worden om te leren omgaan met en te denken in termen van diversiteit en diverse klassen.

De beleidsgroep stelt voor om in te zetten op het **(h)erkennen van de competenties rond omgaan met diversiteit** binnen het professioneel continuüm, door alle actoren, en deze sterker linken aan het functionele geheel de leraar als onderzoeker/innovator. Het krachtiger erkennen van deze competenties kan onder meer doordat de overheid ze expliciet naar voren schuift, door ze op te nemen in de visitatie en accreditatie van de initiële lerarenopleidingen, door ze een belangrijkere plaats te geven in het assessmentbeleid van de initiële lerarenopleidingen en tot slot door ze meer te verweven in de bestaande curricula.

2.3.2.4 STAGE

De stage is ontegensprekelijk een belangrijk onderdeel van het curriculum van de initiële lerarenopleidingen. De stage stelt de student/cursist in staat om in een reële praktijksituatie verworven competenties te verdiepen of nieuwe competenties te verwerven. De beleidsgroep 'stage' heeft zich specifiek over dit onderdeel van de initiële lerarenopleiding gebogen. De beleidsgroep spreekt van een kwaliteitsvolle stage wanneer ze een krachtige leeromgeving biedt die bijdraagt tot de ontwikkeling van de verwachte competenties bij de student/cursist. Hij krijgt een aangepaste begeleiding, leert de nodige vaardigheden en leert erover reflecteren. Het gaat m.a.w. over maatwerk.

De beleidsgroep 'stage' heeft verder gewerkt op de bevindingen en analyses van de eerder opgerichte 'task force stages'. Het is dan ook niet verbazend dat één van de beleidsopties die deze groep beschrijft, het creëren van een **centraal, elektronisch stage-aanvraagsysteem** is. De beleidsgroep ziet in zo'n systeem een oplossing voor de planlast die nu met stages gepaard gaat, een mogelijkheid om het tekort aan stageplaatsen te kwantificeren en er zo voor te zorgen dat elke student in de initiële lerarenopleiding voldoende en kwaliteitsvolle stageplaatsen krijgt.

In een tweede beleidsoptie beschrijft deze beleidsgroep de nood om ook de stage in te bedden **binnen het professioneel continuüm** van de opleiding en het beroep van leraar. Professionalisering en competentieontwikkeling stoppen niet op het einde van de initiële lerarenopleiding. De beleidsgroep "stage" suggereert daarom dat de initiële lerarenopleidingen de stages structureler zouden moeten organiseren (bijv. langere periodes in een vaste school, ..) waardoor de link met een school of scholen sterker wordt en er meer kans is op het bereiken van een win-win voor alle partijen.

De stage vervult in de eerste plaats een rol in de initiële opleiding van leraren, maar de competentieontwikkeling loopt, in het idee van een professioneel continuüm, inhoudelijk verder in de aanvangsbegeleiding en de continue professionalisering. De beleidsgroep vraagt om dit idee mee te nemen bij het uitwerken van de verschillende beheersingsniveaus.

In een derde beleidsoptie vraagt de beleidsgroep 'stage' in te zetten op het concept van '**samen opleiden**'. Samen opleiden gaat over betere, structurelere en inhoudelijke samenwerking tussen de initiële lerarenopleidingen, stagescholen en stagiairs, op het vlak van beleidsontwikkeling, begeleiding en coördinatie. Scholen en initiële lerarenopleidingen ontwikkelen samen een visie op opleiden. De gemeenschappelijke verantwoordelijkheid zal leiden tot kwaliteitsverhoging, minder vrijblijvendheid, een groter aanbod aan stageplaatsen en efficiëntieverhoging.

Hiervoor is het belangrijk dat deze verschillende partners op regelmatige tijdstippen overleggen over de inrichting van de stages, maar ook over de wederzijdse verwachtingen en kansen tot gezamenlijke leerprocessen voor de drie partijen: de initiële lerarenopleidingen, stagescholen en stagiairs. Op deze wijze worden er leerkansen gecreëerd, afgestemd op de concrete noden én sterktes van de betrokkenen en hun context.

Om dit te kunnen realiseren moeten de rollen van de initiële lerarenopleiding (stagebegeleider) en deze van de scholen (mentoren) uitgeklaard worden. De beleidsgroep 'stage' ziet dit mogelijk binnen de werkgroep die nu al bestaat met betrokkenheid van de pedagogische begeleidingsdiensten en de expertisenetwerken en het regionaal platform lerarenopleiding. Er zullen ook voor alle betrokkenen professionaliseringsmogelijkheden voorzien moeten worden, net als de nodige (financiële) incentives.

2.3.2.5 VAKDIDACTIEK VS INZETBAARHEID

Op dit moment is er een grote variatie in de betekenis die door verschillende actoren (initiële lerarenopleiding en scholen) betrokken bij het **secundair onderwijs**, wordt gegeven aan concepten zoals vakdidactiek, algemene didactiek, vakinhoud. Daarnaast zorgt het systeem van bekwaamheidsbewijzen ervoor dat studenten/cursisten een initiële lerarenopleiding volgen om in bepaalde vakken of vakgebieden les te geven, maar dat ze in scholen soms ook les moeten geven in vakken waar ze niet of onvoldoende voor zijn opgeleid. Er is dus niet steeds een directe relatie tussen welk vak men geeft en de specifieke vakinhoudelijke en vakdidactische kennis die tijdens de initiële lerarenopleiding werd opgebouwd.

De beleidsgroep 'inhoud en uitstroom' stelt voor om scholen en initiële lerarenopleidingen aan te moedigen om tot een **heldere definiëring** en een door alle actoren gedeelde omschrijving te komen van vakdidactiek en algemene didactiek. Daarnaast moeten de kerntaken van de initiële lerarenopleiding op vlak van vakinhouden, minimale vakkennis, vakdidactische en algemeen didactische opleiding duidelijker worden. Dit kan door de verschillende actoren (initiële lerarenopleidingen, scholen, PBD, …) de verschillende **mijlpalen binnen het professioneel continuüm** te laten uitwerken.

Deze beleidsgroep vraagt ook dat de overheid het initiatief zou nemen om het **systeem van bekwaamheidsbewijzen uit te klaren en te herbekijken**: wanneer kan wat wel en wat niet? Waar worden grenzen gesteld en door wie? Kan een systeem van groeimogelijkheden worden voorzien voor verschillende bekwaamheidsbewijzen? … Hierbij stelt de beleidsgroep voor te vertrekken van een sterkere link tussen de vakinhoud en vakdidactiek die tijdens de initiële lerarenopleiding gevolgd is en de bevoegdheden die iemand krijgt.

2.3.3 DE EDUCATIEVE MASTER EN LANDSCHAP

De beleidsgroep 'SLO en educatieve master' heeft zich over de mogelijke invulling van een educatieve master en de effecten daarvan op het landschap, gebogen. De beleidsgroep heeft vier scenario's ontwikkeld voor een educatieve master en bij elk scenario voor- en nadelen bepaald. Twee scenario's focussen op de educatieve master als een alternatieve weg naast of in plaats van de SLO aan de universiteiten. Een derde scenario beschrijft de educatieve master als masteropleiding, specifiek gericht op het basisonderwijs en het vierde scenario beschrijft een brede master voor het basis- en secundair onderwijs, die kan fungeren als professionaliseringstraject voor de huidige bachelors.

De discussie hierrond is niet afgerond en de beleidsgroep vraagt deze op korte termijn verder te zetten en hierin beslissingen te nemen. In deze discussie zijn volgens de beleidsgroep volgende aandachtspunten van belang. Als de SLO voor masters en de educatieve master naast elkaar bestaan, dan mag er geen kwaliteitsverschil tussen beide opleidingen ontstaan, ook niet in de perceptie daarvan bij het werkveld of studiekiezers. Daarnaast zijn de organiseerbaarheid, de schakelbaarheid en de flexibiliteit van het aanbod belangrijke aandachtspunten. Qua organiseerbaarheid moet men zich afvragen of we voor alle naast elkaar bestaande opties voldoende studenten/cursisten kunnen aantrekken. Het is een permanent aandachtspunt om verdere versnippering in het landschap tegen te gaan. Het is ontegensprekelijk belangrijk dat een leraar voldoende vakinhoudelijk geschoold moet zijn. De vraag rijst dan of het mogelijk is om voor alle vakken een educatieve master te voorzien. Heeft elke opleiding dan wel voldoende kritische massa? De (in)schakelbaarheid betreft het inpassen van een nieuw aanbod in de bestaande structuren. Hoe kunnen studenten/cursisten doorstromen? Hoe is het aanbod ook aantrekkelijk voor zij-instromers die een masterdiploma hebben, maar die niet onmiddellijk voor een lerarenopleiding kiezen? Gezien het aandeel van die zij-instromers is het van belang dat de opleidingen voldoende flexibel zijn in aanbod en aandacht hebben voor de combineerbaarheid met werk en gezin.

De beleidsgroep pleit voor een kwalitatieve, organiseerbare en (in)schakelbare invulling van de SLO en de educatieve master. De verschillende pistes moeten nog verder onderzocht worden, ook in het licht van een inschaling in de Vlaamse Kwalificatiestructuur. De beleidsgroep is wel uitgegaan van de meerwaarde die een mix van bachelors en masters kan hebben in alle scholen.

De eventuele komst van een educatieve master roept vragen op over de organisatie van het landschap. Niet alleen in de verhouding tot de SLO en de geïntegreerde lerarenopleidingen, maar de beleidsgroep vraagt ook specifieke aandacht voor de leraren in de kunsten en de praktijkleraren. Voor beide vraagt ze het debat hierover ten gronde te voeren. Voor de leraren in de kunsten is door enkele leden van de beleidsgroep een nota gemaakt die de start van de discussie kan faciliteren.

Daarnaast vraagt de beleidsgroep dat er snel duidelijkheid komt over de beroepenstructuur, de ingeschaalde beroepskwalificatie of kwalificaties voor leraar en hoe deze ingeschaalde beroepskwalificatie zich kan verhouden tot opleidingen op verschillende niveaus. Kan bijvoorbeeld een opleiding van niveau 7 leiden tot een beroepskwalificatie van niveau 6 of omgekeerd, aangezien een beroepskwalificatie of kwalificaties de competenties van de gemiddelde beroepsbeoefenaar beschrijft en niet deze van een starter?

2.3.4 DE LERARENOPLEIDER

De beleidsgroep 'lerarenopleiders' heeft zich specifiek op de brede groep van lerarenopleiders gericht. Als eerste punt geeft de beleidsgroep aan dat lerarenopleiders een zeer diverse groep is. Ze zijn tewerkgesteld in de initiële lerarenopleidingen, scholen, pedagogische begeleidingsdiensten en nascholingsorganisaties. Lerarenopleiders hebben bovendien een zeer diverse vooropleiding en werkervaring. De meeste lerarenopleiders hebben eerst een andere functie uitgeoefend, al dan niet gerelateerd aan onderwijs, voor ze het beroep van lerarenopleider opnamen. De beleidsgroep heeft deze diversiteit nadrukkelijk een plaats willen geven. Zij neemt daarom de definitie die de Europese Commissie van lerarenopleider geeft, over: "Teacher Educators are all those who actively facilitate the (formal) learning of student teachers and teachers." Gezien de beperkte tijd die de beleidsgroep ter beschikking had, is tijdens de denkoefening de nadruk gelegd op lerarenopleiders die werkzaam zijn in de initiële lerarenopleidingen.

De beleidsgroep 'lerarenopleiders' beveelt aan om volop in te zetten op de aanvangsbegeleiding en professionalisering van lerarenopleiders. De aanvangsbegeleiding en de professionalisering kunnen ondersteund worden door een gemeenschappelijk referentiekader voor de professionalisering van lerarenopleiders. Binnen één globaal, instellingsoverschrijdend referentiekader moeten opleidingen de ruimte krijgen om een eigen kader voor de professionalisering van lerarenopleiders te ontwikkelen. Het kan een meerwaarde bieden als dit kader erkend wordt door de overheid, maar enkel indien die erkenning van het kader niet inhoudt dat er een afvinklijst voor individuele lerarenopleiders wordt gecreëerd.

Lerarenopleiders zijn een diverse groep, wat zeker ook een meerwaarde heeft. Omdat zij via zeer diverse wegen en vooropleidingen in het beroep van lerarenopleider terechtkomen, lijkt het niet opportuun om in eerste instantie te investeren in een initiële opleiding voor lerarenopleiders (pre-service opleiding). In het rapport van de Europese Commissie wordt ook aangegeven dat in geen enkel Europees land zo'n initiële opleiding bestaat. Daarom ligt de focus meer op aanvangsbegeleiding en continue professionalisering en niet op een initiële opleiding.

Waar de eindverantwoordelijkheid voor de aanvangsbegeleiding en de professionalisering bij de werkgevers ligt, stelt de beleidsgroep voor om, naast de initiatieven die door de instellingen zelf in dat kader genomen worden, een op instellingsoverschrijdend niveau georganiseerd professionaliseringsaanbod te voorzien. Belangrijke argumenten hiervoor zijn opleidingsoverstijgend leren ('over het muurtje kijken'), het betrekken van internationale expertise en efficiëntie. Een dergelijke combinatie doet bovendien recht aan enerzijds de diversiteit van lerarenopleiders en anderzijds het werken aan gemeenschappelijke professionele kwaliteiten zoals omschreven in een globaal referentiekader. De beleidsgroep 'lerarenopleiders' is van mening dat bij het verder werken aan een referentiekader, ook de meerwaarde van een (deels) gemeenschappelijke professionalisering voor lerarenopleiders van initiële opleidingen en mentoren overwogen dient te worden.

Het aanbod zou uitgewerkt kunnen worden door VELOV, het inter-ENW, of een samenwerking tussen beide. Ook de ondersteuning bij de (door)ontwikkeling, onderhoud en beleid rond een referentiekader zouden aan deze actoren kunnen worden toegewezen.

Om invulling te geven aan het referentiekader waarvan sprake, stelt de beleidsgroep voor het bestaande ontwikkelingsprofiel van VELOV verder te ontwikkelen, onder meer op basis van opgedane ervaringen en nieuwe informatie uit onderzoek, met specifieke aandacht voor het onderscheid tussen bekwaamheden voor de aanvangsbegeleiding en de continue professionalisering en tussen individuele bekwaamheden en teambekwaamheden. Het ontwikkelingsprofiel moet een dynamisch gegeven zijn.

3. EERSTE REFLECTIE OVER HET WERKEN MET BELEIDSGROEPEN

In dit hoofdstuk worden enkele algemene bevindingen (sterktes en zwaktes) meegegeven die voor alle beleidsgroepen gelden:

- Met betrekking tot de deelname:
  - Na de aankondiging van de beleidsgroepen heeft het twee maanden geduurd vooraleer alle beleidsgroepen samengesteld waren. Daardoor is kostbare tijd verloren gegaan.
  - De samenstelling van de beleidsgroepen was zeer divers, er zat in alle groepen veel inhoudelijke expertise rond de tafel.
  - Alle beleidsgroepen hebben vijf of zes bijeenkomsten georganiseerd in de periode van december 2013 tot en met mei 2014. Op elke bijeenkomst waren steeds voldoende deelnemers en werd er constructief gewerkt. Echter niet alle deelnemers konden zich zo vaak vrijmaken. Dit leidde vaak tot een wisselende samenstelling van de groepen tijdens opeenvolgende bijeenkomsten, waardoor het niet eenvoudig was verder te werken op de bevindingen van eerdere vergaderingen. Een zeer beperkt aantal deelnemers heeft geen enkele beleidsgroep bijgewoond.
- Met betrekking tot de werking
  - Hoewel zes maanden een lange tijd kan lijken, was de voorziene tijd in de realiteit soms te kort om alle elementen volledig uit te discussiëren en te analyseren. Daardoor zijn enkele discussies niet afgerond, of slechts in algemene termen of tot op een abstract niveau. Elke beleidsgroep heeft zelf de keuze gemaakt welke onderwerpen wel en welke niet aan bod zouden komen tijdens de looptijd van deze groep. Dit betekent dat een aantal aspecten zeer summier of zelfs niet behandeld zijn in de groepen. Dit is bijvoorbeeld zo voor zij-instromers.
  - Andere onderwerpen zijn wel tot in detail uitgewerkt en bieden dan ook een solide basis voor verder beleidswerk.
  - De zes groepen hebben onafhankelijk van elkaar gewerkt. De voorzitters en secretarissen hebben één keer tussentijds overlegd om dubbele discussies te vermijden. De zes groepen hebben onderling niet gediscussieerd.
  - Naar het einde was er weinig tijd om de eindverslagen tot op het eindpunt af te toetsen met alle leden van de beleidsgroepen.

- Bij aanvang was er een stuurgroep beloofd die de werking zou coördineren, deze is niet opgestart.
- Er heeste een positieve drive en de wil om gezamenlijk na te denken over de toekomst van de lerarenopleidingen. Een aantal zaken komen terug in verschillende groepen, ondanks dat groepen onafhankelijk gewerkt hebben, bijv. het pleidooi voor een professioneel continuüm, samen opleiden, enz.
- Soms werd een defensieve of afwachtende houding bij enkele deelnemers geconstateerd, maar door het gebruik van creatieve werkvormen werd iedereen gestimuleerd om deel te nemen aan de discussie.
- De leden van de beleidsgroepen hebben samen een weg afgelegd die voor sommigen bij de start niet mogelijk leek. Het was een verrijking voor de deelnemers zelf en voor hun netwerken.

- Met betrekking tot het eigenaarschap
  - Deze leeswijzer en de zes bijlagen zijn een onderdeel van de voorbereiding voor het regeerakkoord die opgemaakt wordt door de administratie.
  - In de beleidsgroepen is steeds als groep gediscussieerd, nagedacht en naar oplossingen gezocht. De aanwezigen hebben, elk vanuit hun expertise en achtergrond, actief meegewerkt aan het formuleren van beleidsvoorstellen op Vlaams niveau. Het gebruik van verschillende werkvormen nodigde hen daartoe uit.
  - De eindverslagen zijn een weergave van de werking van de beleidsgroepen. In de eindverslagen zijn geen individuele meningen weergegeven, maar ze zijn het resultaat van het groepsproces en de discussies die gevoerd werden. Dit betekent dat de leden noch individueel noch via hun organisaties gebonden zijn door de inhoud van de eindverslagen.

4. CONCLUSIE

Voorliggende leeswijzer en de zes eindverslagen geven een overzicht van mogelijke beleidsopties en -scenario's inzake het opleiden van leraren. Zes beleidsgroepen hebben op basis van eerder verschenen rapporten, literatuur en hun eigen expertise, de huidige beleidsuitdagingen voor het opleiden van leraren omgezet in concrete scenario's en beleidsopties. Elke beleidsgroep heeft in het eindverslag ook een voorstel uitgewerkt voor concrete acties die de scenario's en beleidsopties uitvoerbaar maken.

Hiermee hebben de beleidsgroepen de kaarten op tafel gelegd en is de vraag aan de politieke verantwoordelijken om het beleidsproces te starten.

BIJLAGE 1: EINDVERSLAG BELEIDSGROEP INSTROOM

‘ EEN LERAAR RAAKT DE EEUWIGHEID, HIJ KAN NOOIT WETEN WAAR ZIJN INVLOED OPHOUDT’[1]

1. INLEIDING

De beleidsgroep instroom is één van de zes beleidsgroepen die opgericht werden naar aanleiding van de bekendmaking van de resultaten van de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen. De beleidsgroep instroom had tot doel de aanbevelingen rond instroom uit de beleidsevaluatie door te denken in de richting van concrete beleidsvoorstellen voor de volgende legislatuur.

Het thema ‘instroom’ is een actueel thema en niet nieuw. Zo stelde minister Pascal Smet in zijn beleidsbrief 2012-2013, dat hij ‘binnen de visie die er ontwikkeld wordt op de hervorming secundair om jongeren te begeleiden bij het leren kiezen, een traject van oriëntering zal voorzien voor studenten in spe zodat zij een meer onderbouwde keuze kunnen maken. De begeleiding bij het kiezen van een passende opleiding in het hoger onderwijs dient hierbij centraal te staan. De invulling en plaats van een niet-bindende oriënterings-proef dient daarbij onderzocht te worden’[2]. In een advies van de Vlor over studiekeuze naar het hoger onderwijs[3] pleit de Vlor er allereerst voor om de studiekeuze breed te benaderen. De studiekeuze mag niet alleen afhangen van de arbeidsmarkt, maar moet een schakel zijn in een leerproces dat bijdraagt tot de persoonlijke ontwikkeling. In dat licht is het van groot belang dat scholen voor secundair onderwijs en centra voor tweedekansonderwijs een visie en een beleid ontwikkelen over studiekeuzebegeleiding. De Vlor geeft aan dat onderzoek uitwijst dat leraren zich daartoe niet altijd bekwaam achten. Er is dus nood aan omkadering en competentieverhoging op het vlak van studiekeuzebegeleiding. De instellingen voor hoger onderwijs moeten het keuzeproces van de toekomstige student vergemakkelijken door neutrale en kwaliteitsvolle informatie aan te bieden. Recenter heeft de Vlor een advies gepubliceerd over de studiekeuze van het secundair naar het hoger onderwijs[4] waarin gefocust wordt op het nut van een oriënteringsproef om de slaagcijfers in het hoger onderwijs te verbeteren. De Vlor vindt dat er op korte termijn actie nodig is om de slaagcijfers te verbeteren. De oriënteringsproef zal hier echter weinig meerwaarde brengen. Het is beter om te investeren in een beleid dat het studiekeuzeproces op alle vlakken verbetert. De Vlor baseert zich daarvoor op onderzoek dat aangeeft dat slechte resultaten in het hoger onderwijs samenhangen met een minder goede oriëntering op het einde van het secundair onderwijs.

Op basis van deze twee nota’s heeft de Vlor, op vraag van minister Pascal Smet, een begeleidingscommissie opgericht, onder voorzitterschap van prof. dr. Ludo Melis.

De opdracht van deze commissie vertrekt van de hypothese dat jongeren die bij het zoeken naar een studierichting in het hoger onderwijs actief een kwaliteitsvol begeleidingsproces meemaken en een studiekeuze maken op basis van een longitudinaal actief proces, een beter studierendement halen,

---

[1] Uit: Lerarenagenda 2013-2020; de leraar maakt het verschil.
[2] Pascal Smet (2012). Beleidsbrief onderwijs en vorming 2012-2013.
[3] Vlor (2010) Studiekeuze naar het hoger onderwijs.
[4] Vlor (2013) Studiekeuze van het secundair naar het hoger onderwijs.

minder kans maken op drop out en minder van richting veranderen dan jongeren die geen actief begeleidingsproces meemaken. In dat proces is ook de betrokkenheid van ouders en de terugkoppeling naar ouders een cruciale factor.

De commissie kreeg als opdracht:

¬ de gedeelde visie en de algemene, brede doelstellingen van studiekeuzebegeleiding in de overgang van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs te bewaken;

¬ en de minister adviezen te geven over de verdere implementatie, financiering en bijsturing van acties/instrumenten in het kader van een studiekeuzebegeleidingsproces.

Verschillende onderzoeken[5] toonden aan dat de leraar de meest belangrijke factor is in het leren van leerlingen. In een kwantitatieve verkenning van de toekomstige personeelsbehoeften in het basis- en secundair onderwijs[6] is vastgesteld dat er vandaag een lerarentekort is in het basisonderwijs, maar niet in het secundair onderwijs. Door de demografische evolutie, samen met de normale vervanging van leraren als gevolg van de vergrijzing, zullen in de periode 2012-2022 in totaal bijna 60.000 vacatures moeten worden ingevuld: 27.036 in het basisonderwijs en 32.600 in het secundair onderwijs. Tegenover een geprojecteerd aanbod van afgestudeerden, ontstaat hierdoor een tekort van, afgerond, bijna 9.000 personeelsleden in het basisonderwijs en 8.000 leraren in het secundair onderwijs. De behoefte aan sterke leraren is in de toekomst groot, maar moet ook kunnen sporen met een betere oriëntering inzake studiekeuze die ook gefundeerd is voor het beroep van leraar.

Acties nemen die de instroom in de initiële lerarenopleidingen verminderen houden het risico in om, minstens in de beginfase, het lerarentekort nog te doen toenemen. Het is dan ook een grote uitdaging om voor de instroom in de initiële lerarenopleidingen de lat zo hoog mogelijk te leggen. Deze studenten/cursisten zullen ons onderwijssysteem dragen. Leraren moeten excelleren om leerlingen de kans te geven om zelf te excelleren.

De diversiteit in de leerlingenpopulatie neemt toe, die van het lerarenkorps veel minder. Het Vlaamse onderwijs heeft meer divers personeel (vb. mannen dan wel vrouwen, mensen met een migratieachtergrond, mensen met een beperking…) broodnodig, niet alleen omwille van het lerarentekort maar ook omdat een weinig divers samengesteld lerarenkorps aan de leerlingen en de ruime gemeenschap rond de school, een impliciete boodschap uitstuurt. Dit vormt mee het zgn. ‘hidden curriculum’ van een school, dat vaak krachtiger is dan het formele, expliciete curriculum. Bovendien biedt een divers korps meer rolmodellen aan wie leerlingen zich kunnen spiegelen. Alleszins is het nodig dat alle leraren met de superdiversiteit[7] van de huidige samenleving en de gevolgen ervan in school en klas leren omgaan.

Belangrijke vragen voor deze beleidsgroep zijn dan ook:

---

[5] Onder meer Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world’s best-performing schools come out on top. London, McKinsey en Hattie, J. (2009). Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Taylor & Francis.

[6] Poelmans, P. (2014) Een vraag naar leerkrachten nu en in 2020, in Hoogste tijd voor capaciteit, Brussel: VLOR.

[7] Crul, M., J. Schneider & F. Lelie (2013). Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie. Amsterdam: VU University Press.

- Hoe kunnen we de beste studenten/cursisten aantrekken naar de initiële lerarenopleidingen?
- Hoe kunnen we de diversiteit verhogen in de initiële lerarenopleiding?

Met dit verslag rapporteert de beleidsgroep instroom over haar werkzaamheden in de periode januari 2014 - mei 2014. De beleidsgroep is voor haar werkzaamheden vertrokken van de resultaten van de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen[8], het visitatierapport van de specifieke lerarenopleidingen[9], het rapport van het Steunpunt Scholen en Schoolloopbanen over determinanten van de keuze voor professionele lerarenopleidingen[10], alsook het McKinsey rapport 'Closing the talent gap'[11], het VLOR-advies over de registratie van kansengroepen[12], het onderzoek van Crul over 'Superdiversiteit'[13], de Lerarenagenda van het Nederlandse ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap[14] en het rapport 'Kleine kinderen, grote kansen' van de Koning Boudewijnstichting[15]. Daarnaast was de persoonlijke expertise van de leden van de beleidsgroep, al niet na overleg met externen, een belangrijke bron van informatie.

De beleidsgroep is in deze periode vijf keer bijeengekomen. In de eerste en tweede bijeenkomst heeft de beleidsgroep een analyse gemaakt van de huidige situatie en haar doelstellingen geformuleerd. Tijdens de eerste bijeenkomst was er een presentatie van het onderzoek naar determinanten van de keuze voor de professionele bachelors in onderwijs door Mike Smet. In de derde en vierde bijeenkomst werd gefocust op respectievelijk communicatie en oriëntatie – aanvangsdiagnostiek. In de bijeenkomst over communicatie werden twee sprekers uitgenodigd, Brigitte Vermeersch (VRT) en Wouter Bulckaert (Klasse). In de vijfde en laatste bijeenkomst heeft de beleidsgroep een ontwerp van eindtekst besproken. Deze eindtekst vloeit voort uit deze bespreking en uit individuele opmerkingen van leden.

Simultaan met deze beleidsgroep is er binnen de VLOR een groep opgestart onder het voorzitterschap van prof. Melis die die zich buigt over oriënterings- en ijkingsproeven in het hele hoger onderwijs. Bij het beëindigen van de werkzaamheden van de beleidsgroep was deze groep nog in een opstartfase. Dit verslag zal aan hen bezorgd worden.

---

[8] Commissie Evaluatie lerarenopleiding (2013). Beleidsevaluatie lerarenopleidingen: Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen. Brussel: Departement onderwijs en Vorming.

[9] Vlaamse Universiteiten en hogenscholen Raad (2012). De onderwijsvisitatie specifieke Lerarenopleiding. Brussel: VLUHR.

[10] Smet, M. & B. Janssens (2013). Determinants of the choice for professional teacher education programmes. A multinomial multilevel approach. Research paper SSL/2013.10/3.1. Leuven: Steunpunt SSL.

[11] Auguste, B, Kihn P. & M. Miller (2010). Closing the talent gap. Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching. An international and market research based perspective. McKinsey & Company.

[12] VLOR Raad Hoger Onderwijs, Advies over registratie van kansengroepen in het hoger Onderwijs. VLOR-advies RHO/IDR/ADV/005. Brussel: VLOR – Raad Hoger Onderwijs.

[13] Crul, M., J. Schneider & F. Lelie (2013). Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie. Amsterdam: VU University Press.

[14] Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). De lerarenagenda. De leraar maakt het verschil. Den Haag: Rijksoverheid – Ministerie van OCW.

[15] Koning Boudewijnstiching (2014). Kleine kinderen, grote kansen. Brussel: Koning Boudewijnstichting.

De samenstelling van de beleidsgroep is opgenomen als bijlage.

2. DOELSTELLINGEN

De focus van de beleidsgroep 'instroom' lag op instroom van studenten/cursisten in de initiële lerarenopleidingen: de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen (GLO en SLO). Binnen het geheel van GLO en SLO is er een grote diversiteit, o.a. door de verschillen in het kwalificatieniveau van de opleiding, het profiel van de onderwijsinstellingen, het onderwijsniveau waartoe de opleiding opleidt, de aangeboden onderwijsvakken,… Deze diversiteit weerspiegelt zich in de instroom van de verschillende opleidingen.

Eerder dan de focus te blijven leggen op het aanvoelen dat de kwaliteit van de instroom in de initiële lerarenopleidingen daalt, heeft de beleidsgroep de focus van het debat verlegd naar beleidsinstrumenten voor een betere toeleiding en toegang van kandidaat-studenten/cursisten naar de initiële lerarenopleidingen.

De beleidsgroep formuleerde voor haar werking drie grote doelstellingen:

- Inzetten op de verbetering van het imago van het beroep van leraar. Leraar moet als een beroep met status gezien worden. Aldus zal kiezen voor het beroep van leraar en een opleiding die daarop voorbereidt een positieve keuze zijn, voor studenten en hun ouders. Sensibilisering voor jongeren die de competenties en passies nodig om leraar te worden, in zich hebben, gebeurt liefst al in het secundair onderwijs.

- Identificeren en versterken van bestaande en nieuwe strategieën die ervoor zorgen dat de instroom in alle initiële lerarenopleidingen breed en kwaliteitsvol blijft. Deze brede en kwaliteitsvolle instroom bestaat uit kandidaat-studenten/cursisten die:
    - goed geïnformeerd zijn over:
        - de opleiding en de hoge verwachtingen die aan het beroep van leraar en aan de opleiding ertoe worden gesteld;
        - de positieve aspecten en realisaties van het lerarenberoep;
    - over de nodige opleidingsspecifieke startcompetenties beschikken. Onder competenties worden kennis, vaardigheden en attitudes verstaan.
    - gemotiveerd zijn, over passie, bevlogenheid en goesting voor het lerarenberoep beschikken.

  Bij het uitwerken van deze strategieën moet rekening gehouden worden met de diversiteit van de opleidingen enerzijds en de diversiteit van kandidaat-studenten/cursisten anderzijds.

- Instrumenten ontwikkelen om de toegang tot de initiële lerarenopleidingen breed te houden en tegelijkertijd ook de lat volgende hoog te leggen.

Het gaat hier over strategische doelstellingen die in beleid verder geoperationaliseerd dienen te worden.

3. STAND VAN ZAKEN

3.1. RAPPORT COMMISSIE BELEIDSEVALUATIE LERARENOPLEIDINGEN

Het rapport van de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen bevat een profielschets van de instromende student/cursist en een analyse van de instroomcijfers in de verschillende lerarenopleidingen sinds 2007-2008. Daaruit blijkt onder meer dat de afgelopen jaren het aantal instromende studenten steeds is toegenomen. De commissie concludeerde dat er gemiddeld genomen geen grote verschuivingen zijn in de instroomkenmerken van studenten/cursisten (vb. diploma, leeftijd, nationaliteit, ..), maar dat het profiel van de instromende student/cursist wel verschilt tussen instellingen.

Vandaag heerst de perceptie dat de kwaliteit van de instroom rechtstreeks gelinkt kan worden aan de vooropleiding die de studenten/cursisten gevolgd hebben, waarbij een grotere instroom van studenten/cursisten met een achtergrond in TSO of BSO een lagere kwaliteit van de instroom zou betekenen. Het rapport van de beleidsevaluatie geeft expliciet aan dat uit de cijfergegevens deze conclusie niet getrokken kan worden. Het procentuele aandeel studenten/cursisten dat met een BSO of TSO diploma start aan een lerarenopleiding is nauwelijks gewijzigd over de jaren heen (gegevens van 2007-2008 tot en met 2011-2012).

De commissie geeft ook aan dat de link tussen vooropleiding en kwaliteit waarschijnlijk minder direct is dan ze lijkt 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.

De commissie voor de beleidsevaluatie concludeert ook dat diversiteit van de instromende studenten/cursistenpopulatie een begrip is 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.

3.2. SMET EN JANSSEN (2013) DETERMINANTS OF THE CHOICE FOR PROFESSIONAL TEACHER EDUCATION PROGRAMMES.

Het onderzoek van Smet en Janssen (2013) naar determinanten van de studiekeuze voor een initiële lerarenopleiding concludeert dat de GLO een hoger aandeel studenten met een BSO achtergrond aantrekken dan andere professionele bacheloropleidingen. Verdere analyse wijst uit dat dit hoger aandeel bijna volledig kan worden verklaard door het hoger aandeel studenten met een BSO achtergrond in de opleiding voor het kleuteronderwijs. Van deze studenten blijkt de helft de BSO-richting kinderzorg gevolgd te hebben voor ze instromen in de opleiding kleuteronderwijs.

3.3. AANVANGSDIAGNOSTIEK IN DE VLAAMSE INITIËLE LERARENOPLEIDINGEN

Een recente bevraging[16], uitgevoerd door alle expertisenetwerken en het regionaal platform, lijstte op welke initiatieven nu al binnen de verschillende initiële lerarenopleidingen lopen. In deze bevraging worden volgende tendensen beschreven:

- Op het vlak van oriëntering gebeurt er relatief weinig dat specifiek verband houdt met de initiële lerarenopleiding. Deze oriëntering gebeurt "voor de schoolpoort" en wordt gezien als een opdracht voor algemene onderwijskundige diensten of diensten studentenbegeleiding van de instelling. Specifieke instrumenten die gedrevenheid voor lesgeven, "passie voor onderwijs" of een bijzondere didactische aanleg kunnen detecteren, werden niet gerapporteerd.
- Rond instapdiagnostiek gebeurt er relatief weinig. In een aantal opleidingen wordt een minimum aan taalbeheersing vereist en bestaat hiervoor ook een bindende instaptoets die kan resulteren in een verplichte voorafgaande bijscholing. In enkele opleidingen bestaat een instaptoets die kan resulteren in het verplicht volgen van een "opstaptraject", een verplicht voortraject dat de eigenlijke initiële lerarenopleiding voorafgaat. Af en toe stellen we vast dat aan bepaalde kandidaat-studenten (uit 7e jaar BSO) verplicht een lichter traject wordt opgelegd van bv. 42 i.p.v. 60 studiepunten in het eerste jaar.
- De meeste initiatieven situeren zich in het gebied van de aanvangsdiagnostiek. Die lijkt in mindere mate gericht te zijn op de vroege heroriëntering van al té zwakke kandidaten, maar focust vooral op verbetering van de doorstroom, ondersteuning van studenten door extra aanbod, begeleiding, monitoraten, enz..
- Vooral in de SLO die aangeboden wordt voor houders van een master, is aanvangsdiagnostiek slechts minimaal aanwezig. Het behalen van een masterdiploma wordt veelal beschouwd als een voldoende garantie dat de nodige startcompetenties aanwezig zijn.
-

3.4.ANALYSE VAN DE BELEIDSGROEP

3.4.1 TOELATINGSVOORWAARDEN

Vlaanderen voerde de afgelopen jaren een democratiseringsbeleid voor het hoger onderwijs. Zo veel mogelijk drempels die toegang tot het hoger onderwijs verhinderden zijn weggenomen. De toegangsvoorwaarden voor de initiële lerarenopleidingen zijn zeer breed opgevat, waardoor het profiel van de studenten/cursisten die instromen zeer divers is. Het diploma secundair onderwijs is de toelatingsvoorwaarde voor een GLO of de SLO aan de CVO. Kandidaat –studenten/cursisten die niet in bezit zijn van een diploma secundair onderwijs, kunnen pas na een toelatingsproef en/of een voorbereidend traject ook starten in de initiële lerarenopleiding. Voor de SLO aan de universiteiten en de schools of Arts gelden soms strengere toelatingsvoorwaarden (vb. masterdiploma of diploma academische bachelor nodig). Enkel voor de opleidingen arts, tandarts en de kunstopleidingen is er

[16] Inter-ENW (2014) Aanvangsdiagnostiek in de Vlaamse Lerarenopleidingen, bevraging voor de beleidsgroep instroom.

een toelatingsproef. Voor toekomstige artsen en tandartsen wordt deze op Vlaams niveau georganiseerd, voor de kunstopleidingen behoort dit tot de bevoegdheden van de opleidingsinstellingen zelf.

Het spreekt dan ook voor zich dat de studenten/cursisten die zich inschrijven in een initiële lerarenopleiding van een hogeschool of universiteit, zeer divers zijn, zowel wat hun achtergrond, kennis als aanvangscompetenties betreft (gelinkt aan hun vooropleiding in ASO, TSO, KSO of BSO en /of in het hoger onderwijs). Voor de SLO van de CVO's is dit nog sterker gezien de opleiding een zeer brede doelgroep wil aanspreken en ruime(re) toelatingsvoorwaarden kent, waardoor sommigen eerst een voortraject dienen te volgen.

Het is niet omdat er geen formele toelatingsproef bestaat voor de initiële lerarenopleiding, dat de verschillende initiële lerarenopleidingen zelf geen initiatieven nemen om hun instroom te screenen. Deze screening is steeds in functie van verdere begeleiding en nooit in functie van toelating tot de opleiding. Zelfs als studenten in het bezit zijn van een diploma secundair onderwijs, hebben ze niet altijd de noodzakelijke competenties om de initiële lerarenopleiding aan te vatten.

Ondanks de vele initiatieven die de initiële lerarenopleidingen nu nemen op het vlak van aanvangsdiagnostiek, zijn er nauwelijks valide gegevens beschikbaar over het effect ervan.

3.4.2 DIVERSITEIT

Naast aandacht voor democratisering is er de afgelopen jaren specifiek aandacht besteed aan het stimuleren van diversiteit binnen de studenten/cursisten aan hoger onderwijsopleidingen. Specifiek voor de initiële lerarenopleiding werden van 2008 tot 2011 8 projecten gefinancierd met het oog op het aantrekken van ondervertegenwoordigde doelgroepen[17] in de initiële lerarenopleidingen. In het eindrapport over de diversiteitsprojecten zijn de conclusies over deze projecten niet allemaal positief. Alle projecten hebben wel degelijk veel inspanningen geleverd en getracht om op het terrein het verschil te maken, maar het effect is eerder klein. Slechts in één project werden uiteindelijk concrete acties naar doelgroepen georganiseerd. In geen enkel project werden er systematisch gegevens verzameld over de doelgroepen of werd er geïnvesteerd in een nulmeting. Wel werden de genomen maatregelen en de ontwikkelde instrumenten door de studenten in de regel als heel positief beoordeeld.

3.4.3 AANTREKKINGSKRACHT VAN HET BEROEP

Naast eigenschappen van de instromers en het systeem van open toegang, speelt ook de aantrekkelijkheid en de aantrekkingskracht van de opleidingen en het beroep een rol bij de rekrutering van kandidaat-studenten/cursisten. Deze aantrekkingskracht verschilt tussen de verschillende types initiële lerarenopleidingen.

---

[17] 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 functiebeperkingen". Vanzelfsprekend was het mogelijk dat de projecten een ruimer bereik kenden dan deze doelgroepen.

De aantrekkingskracht van de opleiding is gerelateerd aan deze van het beroep. In het onderwijs hebben we sterke profielen nodig, vooral ook in de klas. Naast het aantrekken van sterke profielen is het ook belangrijk ze te kunnen behouden. Vandaag de dag krijgt men de indruk dat sterke kandidaat-leraren vaak doorstromen naar opleidingen zoals onderwijswetenschappen en onderwijskunde en ze komen dan eerder in beleidsfuncties terecht. Er is nood aan mogelijkheden tot functiedifferentiatie en loopbaanmogelijkheden voor leraren. Dit kan de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep verhogen voor sterke profielen.

Daarnaast is te verwachten dat ook de jobonzekerheid van startende leraren een rol speelt in de beslissing om al dan niet te kiezen voor de initiële lerarenopleiding. Het continueren van het debat over de hele loopbaan van de leraar dringt zich dan ook op. Meer algemeen is er nood aan een doordacht communicatiebeleid rond initiële lerarenopleiding en lerarenberoep. Vaak wordt nu het negatieve imago van het beroep versterkt door te communiceren over tekortkomingen, ook al zeggen we dan dat we daaraan werken, of over aantrekkelijke voordelen zoals een lange vakantie en gepercipieerde vrije tijd, eerder dan verwezenlijkingen en positieve verhalen. Vaak wordt er ook over leraren gesproken, eerder dan door leraren.

4. PROBLEEMSTELLING

Samenvattend formuleerde de beleidsgroep volgende probleemstellingen:

De brede toegang tot hoger onderwijs heeft ook gevolgen voor de instroom in de initiële lerarenopleidingen. Door de brede instroom is er een **heterogene studentenpopulatie**. Deze diversiteit situeert zich op verschillende leerlingenkenmerken, zoals de vooropleiding, de voorgeschiedenis, de nationaliteit, … Kandidaat studenten/cursisten met een diploma secundair onderwijs mogen altijd starten in de initiële lerarenopleidingen, de instellingen hebben enkel een adviserende rol. Niet alle studenten die starten, halen uiteindelijk een diploma.

Ondanks het feit dat een brede instroom resulteert in een heterogene studentenpopulatie, wordt **niet gemonitord hoe deze heterogeniteit evolueert**. Vandaag is er in Vlaanderen geen specifiek beleid dat zich richt naar (ondervertegenwoordigde) doelgroepen in de initiële lerarenopleiding of in het lerarenberoep. Er is geen visie ontwikkeld over of en in hoeverre een lerarenkorps de **maatschappelijke diversiteit** moet en kan weerspiegelen, laat staan dat er een strategie voor bestaat.

De perceptie heerst dat er een **negatief imago** rond het beroep van leraar hangt. In de pers verschijnen vaak negatieve verhalen. De maatschappelijke perceptie van het beroep en de opleiding lijkt vaak laag. Vaak leeft de perceptie dat 'lerarenopleiding toch niet zo moeilijk is', terwijl de initiële lerarenopleidingen volwaardige opleidingen van het hoger onderwijs zijn. De indruk leeft dat dit imago een effect heeft op de aantrekkingskracht van het beroep. De lage maatschappelijke waardering van het beroep in het algemeen staat wel in schril contrast met de waardering van de leraren van vb. eigen kinderen.

Ook de **problematische loopbaanperspectieven en -voorwaarden** dragen bij tot het negatieve imago van het lerarenberoep. De beleidsgroep erkent dat dit geen aspect is waar ze 'instroom' -beleidsinstrumenten rond kan formuleren en dus buiten de scope van deze beleidsgroep valt, maar wenst er wel de aandacht op te vestigen dat dit ook aangepakt dient te worden, wil men de

aantrekkelijkheid van het lerarenberoep en de initiële lerarenopleiding verhogen. Deze onderwerpen waren ook onderdeel van het loopbaandebat.

5. BOUWSTENEN VOOR HET OPERATIONALISEREN VAN DE STRATEGISCHE DOELSTELLINGEN

Zoals aangegeven in de inleiding heeft de beleidsgroep twee thema's onderscheiden die in het licht van de doelstellingen verder uitgewerkt zijn: communicatie en oriëntatie - aanvangsdiagnostiek.

Bij het uitwerken van de verschillende strategische doelstellingen hebben de leden van de beleidsgroep, elk vanuit hun eigen achtergrond en professionele expertise, bijgedragen tot de ontwikkeling van bepaalde scenario's. Deze scenario's hebben niet de intentie om allesomvattend te zijn, of om afgewerkte plannen te beschrijven, maar wel om een aantal pistes voor te stellen die verder onderzocht of uitgewerkt kunnen worden. De scenario's vertolken bovendien niet noodzakelijk het standpunt van ieder individueel lid van de beleidsgroep maar zijn wel de neerslag van een collectieve reflectie van de beleidsgroep.

Voor beide thema's werd een andere methodiek gekozen, in dit hoofdstuk zal het werk dat gebeurde voor beide thema's afzonderlijk worden voorgesteld.

5.1 COMMUNICATIE

5.1.1 METHODIEK

Na een presentatie door en discussie met twee experten, Brigitte Vermeersch (VRT) en Wouter Bulckaert (Klasse), werden drie bouwstenen voor scenario's geïdentificeerd, die later in drie werkgroepen verder uitgewerkt werden.

De basis voor een versterking van de instroom is een doordachte communicatiestrategie die duidelijk zicht geeft op de maatschappelijke meerwaarde van onderwijs en dus op de rol van de leraar, concrete verwezenlijkingen toont van leraren en lerarenteams en de vereisten en verwachtingen ten aanzien van het beroep en de opleiding scherp stelt.

5.1.2 BOUWSTENEN

De beleidsgroep ziet volgende bouwstenen voor scenario's rond communicatie:

- Het ontwikkelen van een doordacht en coherent communicatiebeleid:
    - Een communicatiestrategie gericht op de verschillende kanalen voor onderwijscommunicatie en de ruimere media;
    - gericht op het ontkrachten van vooroordelen, het beklemtonen van kwaliteit, goede praktijken tonen, communicatie van leraren: getuigenissen van studenten in initiële lerarenopleidingen/beginnende leraren/ervaren leraren/…;
    - gericht op het tonen van goede praktijkvoorbeelden uit de diverse schoolse realiteiten;

- afstemming van het communicatiebeleid op de verschillende niveaus, door alle actoren.

- Een duidelijk zicht krijgen op wat het beroep van leraar inhoudt en dit communiceren aan leerlingen/kandidaat-studenten/cursisten tijdens het studiekeuzeproces. Op basis hiervan kan ingezet worden op gerichte(re) rekrutering.
- Duidelijke informatie verstrekken over de inhoud van initiële lerarenopleidingen en over de verwachtingen die ten aanzien van (beginnende) studenten/cursisten in de initiële lerarenopleiding worden gesteld ("*de lerarenopleiding doe je er niet zomaar bij*").

De verdere uitwerking van deze bouwstenen door de beleidsgroep heeft aanleiding gegeven tot volgende componenten en mogelijke acties, gericht op het verbeteren van de communicatie en het verhogen van de aantrekkelijkheid van het beroep en de opleiding tot leraar.

De Calimero-houding (defensief, verontwaardigd, verontschuldigend) die vandaag nog vaak opgedrongen wordt, zou plaats moeten ruimen voor een **proactieve communicatie** die vertrekt van meerwaarden, sterktes en realisaties van de initiële lerarenopleiding én het lerarenberoep. De communicatie kan zich zowel richten tot potentiële leraren, maar ook op het bredere maatschappelijk veld. Het succes van deze actie staat of valt met de betrokkenheid van de leraren zelf. In de communicatie moeten leraren zelf voldoende aan het woord komen, zodat de communicatie niet teveel 'over' leraren gebeurt. Zij moeten de mogelijkheden aangereikt krijgen om hierin ook het voortouw te kunnen nemen.

Dit kan geoperationaliseerd worden door, naar analogie van de 'dag van de zorg', een 'dag van het onderwijs' te organiseren en een ambassadeur aan te stellen, door in te zetten op het aanwezig zijn van leraren in populaire soaps en andere informatieve en op ontspanning gerichte TV-formats, …

In de communicatie moet het **positieve** centraal staan. Om de aantrekkingskracht van het beroep en de opleiding te vergroten lijkt het belangrijk om de maatschappelijke rol van onderwijs en de leraar in het daglicht te stellen, net als de verantwoordelijkheid van de leraar, de creativiteit, de autonomie en het teamwerk. Leraar zijn is een uitdagende, veeleisende job, die continue professionalisering vereist in een permanent in beweging zijnde samenleving en onderwijswereld. Dit is niet voor iedereen weggelegd.

In de communicatie naar **kandidaat-leraren** mag duidelijker gesteld worden dat de lerarenopleiding een veeleisende opleiding is, dat de lat hoog ligt in de opleidingen. De verwachtingen naar kandidaat-leraren mogen duidelijker gecommuniceerd worden. Daarnaast moeten kandidaat-leraren ook een realistisch beeld krijgen van het beroep. Naast mogelijke campagnes speelt het huidige lerarenkorps hier een belangrijke rol. Zij zijn immers de levende voorbeelden - en rolmodellen - van het beroep van leraar. In 5.2 worden hieromtrent bijkomende elementen uitgewerkt.

Om studiekiezers en studiekeuzebegeleiders de nodige handvaten te geven, zou gewerkt moeten worden aan een overkoepeld en transparant overzicht van de startcompetenties nodig voor instroom in de initiële lerarenopleiding en voor instap in het beroep. Dit zou een opdracht kunnen zijn voor alle initiële lerarenopleidingen samen. In 5.2 worden hieromtrent bijkomende elementen uitgewerkt.

Een blijvend aandachtspunt in communicatie is **diversiteit**. Dit aandachtspunt is dubbel. Enerzijds willen we een divers publiek bereiken en moet de taal en de communicatiemethode daarop

aangepast zijn. Anderzijds willen we ook de diversiteit in het onderwijs beklemtonen: de diverse leerlingenpopulatie, de diversiteit aan functies, …

Deze communicatiestrategie moet op **alle niveaus en door alle actoren** (overheid, koepels, vakorganisaties, initiële lerarenopleidingen, scholen, beroepsgroepen, leraren, …) in het onderwijsveld onderschreven en gehanteerd worden. Om dit te bereiken zou de overheid een faciliterende rol moeten opnemen.

5.2 ORIËNTATIE - AANVANGSDIAGNOSTIEK

5.2.1 METHODIEK

Bij de start van het uitwerken van mogelijke beleidsscenario's rond oriëntatie en aanvangsdiagnostiek zijn twee uitgangspunten door de groep geformuleerd:

- Het systeem van oriëntering moet tijdige en juiste informatie verschaffen en zoveel mogelijk foutieve inschattingen (valse positieven en valse negatieven) vermijden;
- De aanvangsdiagnostiek moet leiden tot gepaste trajecten op maat en oriëntering naar gepaste begeleiding met als doel studenten/cursisten toe te rusten de opleiding te doorlopen en de initiële lerarenopleidingen toe te laten startklare leraren met de nodige basiscompetenties af te leveren aan het veld.

Er werden vijf mogelijke varianten van een scenario met betrekking tot oriëntering en aanvangsdiagnostiek opgelijst. Zij vormden een 'aanname' voor het uitwerken van een scenario. De groepsleden werd gevraagd zich volgens hun interesse te verspreiden in werkgroepen over de verschillende varianten zodat werkgroepen konden ontstaan waarin telkens een variant zou worden uitgewerkt. Aldus ontstonden er spontaan drie werkgroepen. Twee van de vijf scenario's werden niet in een werkgroep uitgewerkt, omdat ze het minst aansloten bij de interesses van de beleidsgroepleden. In de figuur hieronder wordt een overzicht gegeven van de vijf mogelijke varianten:

Werkgroepen	**Aannames**	
	Oriëntering (voor de initiële lerarenopleiding)	**Aanvangsdiagnostiek (bij de start van de initiële lerarenopleiding)**
-	Geen gemeenschappelijke oriëntering	Geen gemeenschappelijke aanvangsdiagnostiek
Werkgroep 1	Niet-bindende gemeenschappelijke oriëntering	Niet-bindende gemeenschappelijke aanvangsdiagnostiek
Werkgroep 2	Niet-bindende gemeenschappelijke oriëntering	Bindende gemeenschappelijke aanvangsdiagnostiek
-	Bindende gemeenschappelijke	Niet-bindende gemeenschappelijke

	oriëntering	aanvangsdiagnostiek
Werkgroep 3	Bindende gemeenschappelijke oriëntering	Bindende gemeenschappelijke aanvangsdiagnostiek

Deze werkwijze leidt niet per definitie tot één door de ganse groep gedragen scenario. De beleidsgroep heeft niet met het unanimiteitsprincipe gewerkt maar evolueerde naar gemeenschappelijke aannames en voorstellen tot pistes. De aannames zijn geen beleidsstandpunten op zich, maar hadden als doel de discussie te faciliteren. Ze zijn gebaseerd op de discussies in de beleidsgroep. De aannames zelf werden door de beleidsgroepleden ook verder ingevuld, geïnterpreteerd enz. Tijdens het verloop van de verschillende vergaderingen is de beleidsgroep wel tot één visie geëvolueerd. In deze paragraaf beschrijven we deze visie.

5.2.2 SCENARIO

In het proces om een kandidaat-leraar toe te leiden naar een initiële lerarenopleiding zijn er drie fases te onderscheiden:

1. De oriëntering.
2. De instapfase, nadat de initiële lerarenopleiding als een ernstige optie uit het oriënteringsproces is gekomen, maar voor de inschrijving in een initiële lerarenopleiding.
3. De aanvangsdiagnostiek, na de inschrijving in een initiële lerarenopleiding.

In alle fases kan het proces gemeenschappelijk of niet gemeenschappelijk, bindend of niet bindend verlopen. Tijdens het werken in de beleidsgroep is opgevallen dat de begrippen ‘bindend’, ‘oriëntatie’ en aanvangsdiagnostiek niet steeds in dezelfde betekenis gebruikt zijn. Een eerste aandachtspunt is dus zeker dat een transparante definitie van de verschillende begrippen noodzakelijk is.

ORIËNTERING

De oriëntering, de eerste fase van het proces, is een breed proces dat niet in één enkele actie te vatten is. Oriëntering is een proces dat niet specifiek gericht is op de initiële lerarenopleiding, maar op alle opleidings- en beroepsmogelijkheden na het secundair onderwijs. Het proces start in het secundair onderwijs en bestaat uit een deel zelfverheldering, waarbij de leerling een spiegel wordt voorgehouden, en een deel terreinverkenning, waarbij een realistisch beeld verkregen kan worden van verschillende opleidings- en beroepsmogelijkheden. Het einde van het oriënteringsproces valt op het moment dat de leerling een keuze voor een bepaalde opleiding heeft gemaakt. Iedere leerling zou de kans moeten krijgen om een oriënteringsfase te doorlopen.

Hoewel het brede oriënteringsproces niet tot de scope van de beleidsgroep behoort, is er wel een rol voor lerarenopleidingen weggelegd. Tijdens het brede oriënteringsproces moet er namelijk voldoende en gerichte informatie beschikbaar zijn over de noodzakelijke minimale startcompetenties van de initiële lerarenopleidingen, zodat leerlingen en scholen dit kunnen gebruiken in hun oriënteringsproces.

Enkele van de eerder uitgewerkte ideeën uit het thema communicatie kunnen hieraan gelinkt worden. Zo kan de ambassadeur, zie hoger, ook een rol opnemen om jonge mensen warm te maken voor de initiële lerarenopleiding en voor het leraarschap. De ambassadeur wordt het gezicht van het onderwijs en houdt het thema warm bij alle belanghebbenden (vb. aspiranten, scholen, media, onderwijsadministratie en kabinet). Hij/zij zorgt voor de uitwerking en dynamiek van allerlei initiatieven, zoals bijvoorbeeld een (centraal georganiseerde) 'Dag van het onderwijs/de Leraar'[18] waar de beleidsverantwoordelijke binnen de Vlaamse regering de jonge mensen toespreekt. De ambassadeur kan ook instaan voor de organisatie van infosessies over instroom/aanvangsdiagnostiek in de scholen, waardoor leerlingen zich kunnen voorbereiden op deze processen.

Naast een ambassadeur is er ook een rol mogelijk voor leraren en directies. Deze zijn immers in staat om aan scouting van leerlingen te doen, hen te wijzen op hun talent voor onderwijs. Het kan bovendien een hele eer zijn wanneer een excellente leraar een jongere aanspreekt om ook leraar te worden met "Jij kan dit ook" en "Wij zijn fier op ons beroep".

DE INSTAPFASE

In een tweede fase worden de competenties van de kandidaat getoetst aan de minimale vereisten om te kunnen starten in de initiële lerarenopleiding. In deze fase heeft de kandidaat, op basis van de oriënteringsfase, zijn/haar keuzes teruggebracht tot één of meerdere opleidingen. De beleidsgroep ziet in deze fase een gemeenschappelijke proef die ofwel centraal georganiseerd wordt of eventueel online kan worden afgelegd, maar wel opgemaakt is door alle initiële lerarenopleidingen samen. Hierbij kan de proef verschillen voor verschillende soorten initiële lerarenopleidingen (vb. voor de bacheloropleiding voor het kleuteronderwijs en de SLO of voor de verschillende onderwijsvakken in de bacheloropleiding voor het secundair onderwijs), maar is ze identiek voor alle studenten die eenzelfde soort initiële lerarenopleiding willen aanvatten, vb. bacheloropleiding lager onderwijs aan verschillende instellingen. Er wordt een proef voorzien voor alle initiële lerarenopleidingen, dus ook voor de SLO.

Het is belangrijk om het doel van een dergelijke instapproef duidelijk te stellen. Deze proef moet als doel hebben om kandidaten aan te trekken naar de initiële lerarenopleidingen, en deze met het juiste profiel te laten instromen. Dit in tegenstelling met de toelatingsproef arts/tandarts waar, vertrekkende van een overschot aan afgestudeerde artsen en tandartsen, de toelatingsproef de toegang beperkt tot de allerbeste. Gezien er geen overschot aan leraren is, maar eerder een tekort, is het belangrijk voldoende potentiële leraren aan te trekken, zonder hierbij de kwaliteit te laten dalen. Door een betere match van de individuele competenties van de kandidaat-student/cursist met de noodzakelijke startcompetenties in de initiële lerarenopleiding wordt verwacht dat er minder uitval zal zijn tijdens de opleiding, de slaagcijfers hoger zullen liggen en de lerarenopleiders meer tijd kunnen investeren in het begeleiden van geschikte leraren-in-spe.

De inhoud van deze proef moet nog verder uitgewerkt worden, waarbij door de leden van de beleidsgroep wordt aangegeven dat het niet eenvoudig is om alle nodige competenties in een proef te gieten. Ze moet alleszins peilen naar een veelheid aan competenties (kennis, vaardigheden en

[18] Dit is niet gelijk aan de verkiezing van ' leraar van het jaar' die Klasse nu jaarlijks organiseert.

attitudes). Volgende elementen zijn geopperd in de beleidsgroep, maar de lijst is niet volledig: Nederlands, 'begrijpend lezen', in team kunnen werken, narratief en empathisch vermogen, Academisch Nederlands, leerpotentieel en motivatie. Het toelatingsexamen arts/tandarts kan een inspiratiebron zijn alsook de ingangsexamens voor de politieschool en het leger.

Kandidaat-studenten/cursisten worden idealiter verplicht om deel te nemen aan de proef. Naast een verplichte deelname rijst de vraag in welke mate de resultaten bindend zijn, wat zou betekenen dat niet slagen betekent dat kandidaat-studenten/cursisten niet mogen starten in de initiële lerarenopleiding.

De beleidsgroep stelt hiervoor enkele randvoorwaarden. Zo kan de proef nooit bindend worden voor ze een periode niet bindend is geweest en heeft proefgedraaid. Vooraleer de toelating in de initiële lerarenopleiding afhankelijk kan zijn van het slagen op een proef, is het belangrijk dat de proef valide en betrouwbaar is. Om dit te bereiken is er een periode van 'piloteren' nodig, waarin de nodige gegevens verzameld kunnen worden en de proef gevalideerd kan worden. Het is ook belangrijk om het leerpotentieel van een 18-jarige instromer mee in rekening te brengen. Voor de proef moet ook een herkansingsmoment voorzien worden. Een dergelijke proef blijft immers een momentopname. Voor kandidaten die niet voldoen, moet ook het inrichten van een voorbereidend traject of brugjaar dat voorbereidt op de initiële lerarenopleiding voorzien worden.

Als de proef op langere termijn gevalideerd en gelegitimeerd wordt met de sector, zal opnieuw bekeken moeten worden of het zinvol is deze bindend te maken.

AANVANGSDIAGNOSTIEK

De derde stap in het proces is deze van de aanvangsdiagnostiek. Deze fase start na de inschrijving in een initiële lerarenopleiding. Deze vindt meestal plaats in de eerste weken van de opleiding, soms in de eerste maanden. De aanvangsdiagnostiek is gericht op het inventariseren van de noden aan bijkomende ondersteuning, extra monitoraten, extra begeleiding, andere instrumenten om de doorstroom te optimaliseren, maar ook op het inventariseren van reeds verworven competenties en extra uitdagingen of uitdiepingen voor de kandidaat. Op basis van het persoonlijke profiel en de motivatie van de student/cursist kan dan bepaald worden hoe dit zich vertaald naar het concrete curriculum.

Ideaal zou zijn, als het resultaat van de instapproef (fase 2) automatisch meegedeeld zou worden aan de initiële lerarenopleiding waar de student/cursist zich inschrijft. Op die manier kan het resultaat van de proef als input voor de aanvangsdiagnostiek van de instelling gebruikt worden.

ACTIE

Om dit scenario te operationaliseren worden, op korte termijn, volgende beleidsacties voorgesteld:

- Er wordt(en) (een) werkgroep(en) opgericht met als doel parallelle instapproeven te ontwikkelen voor de verschillende lerarenopleidingen (één per soort initiële lerarenopleiding: GLO kleuter, GLO lager, GLO secundair en SLO), die rekening houden met de verschillen tussen de opleidingen, maar vetrekken vanuit een gemeenschappelijk kader.

Deze werkgroepen zijn samengesteld uit initiële lerarenopleidingen, experten m.b.t. toetsontwikkeling en de overheid..

- Er wordt verder gewerkt aan de ontwikkeling van een brede oriëntatiefase, ook samen met de initiatieven rond de hervorming van het secundair onderwijs (via de lerende gemeenschappen).

6. RANDVOORWAARDEN

Bij alle voorstellen zijn er enkele overkoepelende randvoorwaarden geformuleerd:

De beleidsgroep heeft zich gebogen over instroom in de lerarenopleiding die leidt tot het beroep van leraar. Indien een beroepenstructuur zou worden opgemaakt waarin er meerdere beroepen komen binnen onderwijs, kan dit een effect hebben op de instroom in de initiële lerarenopleiding en de oriëntering er naartoe, maar dit is geen reden om niet verder te werken aan het instroombeleid van de initiële lerarenopleiding.

Voorstellen voor oriëntering - aanvangsdiagnostiek zijn er voor alle initiële lerarenopleidingen: de GLO en de SLO. Er moet ook voldoende aandacht zijn voor **EVC's en EVK's** en **zij-instromers**.

Alle betrokkenen moeten expertise opbouwen rond oriëntering, instapproeven en aanvangsbegeleiding. Hierbij moet zeker gebruik gemaakt worden van bestaande expertises zoals vb. de toelatingsproef arts/tandarts, de toelatingsproeven van de schools of Arts en deze van de KMS, ...

Een belangrijke randvoorwaarde voor oriëntering en aanvangsdiagnostiek is dat **ongewenste neveneffecten** die mogelijk zouden kunnen voortvloeien uit financieringsmechanismen (vb. de invloed van outputfinanciering) worden geminimaliseerd.

7. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Samenvattend onderkent de beleidsgroep drie beleidsaanbevelingen die bovenvermelde doelstellingen moeten realiseren:

1. Het ontwikkelen van een doordachte communicatiestrategie over het beroep van leraar over alle actoren en niveaus heen. Om de communicatie over de initiële lerarenopleiding vlot te kunnen laten verlopen is het essentieel dat er een doordachte en gemeenschappelijke visie op de initiële lerarenopleiding is, waarbij de startcompetenties, nodig om de opleiding aan te vatten, als de vereiste eindcompetenties, die bereikt moeten worden op het einde van de opleiding, duidelijk zijn.
2. Het installeren van een gemeenschappelijke oriëntering die start in het secundair onderwijs en intensifieert in de laatste graad van het secundair onderwijs. Hierbij is het belangrijk dat deze samen wordt gedragen door het secundair onderwijs en het hoger onderwijs. Naast de meer brede oriëntering voor het hele hoger onderwijs, is te verwachten dat scouting van potentiële leraren een meerwaarde is om de juiste kandidaten aan te trekken. Het creëren van gemeenschappelijke 'broedplaatsen' tussen het secundair onderwijs en hoger onderwijs is hiervoor noodzakelijk.

3. Investeren in een gemeenschappelijke aanvangsdiagnostiek, die ondersteund wordt door een gemeenschappelijk ontworpen en verplichte instapproef en die een effect heeft op het curriculum van studenten.

8. CONCRETE ACTIEPUNTEN VOOR VOLGENDE LEGISLATUUR

Rond communicatie:

- Inzetten op het uitwerken van een proactieve communicatiestrategie op alle niveaus en voor alle actoren. Om dit te bereiken zou de overheid een faciliterende rol moeten opnemen.
- Het aanstellen van een ambassadeur voor onderwijsberoepen en het organiseren van een 'dag van het onderwijs/de leraar'.

Rond oriëntatie – instap – aanvangsdiagnostiek:

- Het uitwerken van een overkoepeld en transparant overzicht van de startcompetenties nodig voor instroom in de initiële lerarenopleiding en voor instap in het beroep. Dit is een opdracht voor alle initiële lerarenopleidingen samen.
- Er wordt(en) (een) werkgroep(en) opgericht met als doel parallelle instapproeven te ontwikkelen voor de verschillende lerarenopleidingen (één per soort initiële lerarenopleiding: GLO kleuter, GLO lager, GLO secundair en SLO), die rekening houden met de verschillen tussen de opleidingen, maar vetrekken vanuit een gemeenschappelijk kader. Deze werkgroepen zijn samengesteld uit initiële lerarenopleidingen, experten m.b.t. toetsontwikkeling en de overheid.
- Er wordt verder gewerkt aan de ontwikkeling van een brede oriëntatiefase, ook samen met de initiatieven rond de hervorming van het secundair onderwijs.

BIJLAGE: SAMENSTELLING VAN DE BELEIDSGROEP

delegatie	**naam**
Voorzitter	Saïda Sakali
Associatie Antwerpen	Michele Dobbeleir-Goddaert/Sonia De Pauw
	Annouk Van Moorsel
Associatie Gent	Katrien De Maegd
	Hilde Lauwers
Associatie Brussel	Evert Zinzen
	Annick Biesmans
Associatie Limburg	Jos Veijfeijken
	Alida Pierards
Associatie Leuven	John Maes
	Karel Van Nieuwenhuyse
COV	Isabel Rots
COC	Jos Van Der Hoeven
ACOD	Hugo Deckers
VSOA	Wauter Leenknecht
VSKO	Freddy Cloet
	Ann Derycke
GO!	Ingrid Vanderveken/Marleen Mast
	Rita De Boeck
POV	Marleen Cassiers
OVSG	Ronny Du Jardin
OKO	Johan Royeaerd/Lies Pycke
experten	Bieke Defraine
	Dimokritos Kavadias
	Mike Smet
directeurs	Philip Brinckman
	Jée Wuyts
	Anne Van Zwijnsvoorde
secretariaat	Pieter-Jan De Vliegher
	Caroline Gijselinckx
	Liesbeth Hens

BIJLAGE 2: EINDVERSLAG BELEIDSGROEP INHOUD EN UITSTROOM

1. INLEIDING

De beleidsgroep inhoud en uitstroom is één van de zes beleidsgroepen die opgericht werden naar aanleiding van de bekendmaking van de resultaten van de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen. De beleidsgroep inhoud en uitstroom had tot doel de aanbevelingen uit deze beleidsevaluatie om te zetten in concrete beleidsvoorstellen voor de volgende legislatuur.

Via dit verslag rapporteert de beleidsgroep inhoud en uitstroom over haar werkzaamheden in de periode januari 2014 - mei 2014. De beleidsgroep heeft in deze periode vijf keer vergaderd. De eerste bijeenkomst had een verkennend karakter. In de tweede en derde bijeenkomst heeft de beleidsgroep een analyse gemaakt van de huidige situatie inzake inhoud en uitstroom en haar doelstellingen hierover geformuleerd. In de vierde lag de focus op het uitwerken van scenario's en beleidsaanbevelingen. In de vijfde en laatste bijeenkomst heeft de beleidsgroep deze eindtekst opgesteld. De beleidsgroep is daarbij vertrokken van de resultaten van de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen[1], het visitatierapport van de specifieke lerarenopleidingen[2] en het document "Supporting Teacher Competence Development for better Learning Outcomes"[3] van de Europese Commissie. Daarnaast was de persoonlijke expertise van de leden van de beleidsgroep een belangrijke bron van informatie.

De samenstelling van de beleidsgroep is opgenomen als bijlage 1.

2. DOELSTELLINGEN VAN DE BELEIDSGROEP

Het thema 'inhoud en uitstroom' van de initiële lerarenopleidingen is een zeer **breed thema**. De beleidsgroep heeft zich, gezien de beperkte looptijd van deze opdracht, tot enkele aspecten moeten beperken. Deze aspecten zijn: het onderscheid tussen start- en basiscompetenties, de inzetbaarheid van leraren, de leraar voorbereiden op diverse onderwijscontexten, het functionele geheel en 'de leraar als onderzoeker/innovator'. Daarnaast is er ook rekening gehouden met het vermijden van een overlap met wat in de andere beleidsgroepen gebeurt. Dit wil niet zeggen dat andere recente ontwikkelingen, zoals onder meer CLIL, het M-decreet, enz. niet belangrijk zouden zijn maar de eerder vermelde aspecten werden door de leden van de beleidsgroep in de eerste vergadering (zie verder) als prioritair omschreven. De beleidsgroep heeft een evenwicht gezocht tussen doelstellingen die enerzijds voldoende algemeen en anderzijds concreet genoeg zijn. Onderliggend aan de door de beleidsgroep geselecteerde strategische doelstellingen en voorgestelde beleidsopties is de

[1] Commissie Evaluatie lerarenopleiding (2013). Beleidsevaluatie lerarenopleidingen: Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
[2] Vlaamse Universiteiten en Hogescholen Raad (2012). De onderwijsvisitatie specifieke lerarenopleiding. Brussel: VLUHR.
[3] Europese Commissie (2014). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Brussel: EC.

professionele en maatschappelijke identiteit van de leraar een belangrijk uitgangspunt. Indien het beroep van leraar enkel benaderd wordt vanuit de techniciteit van de start- en basiscompetenties wordt voorbijgegaan aan de essentie van het beroep. Het is die professionele identiteit die uiteindelijk zal bepalen of je het beroep zal blijven uitoefenen of niet en welk soort leraar je wordt. Ook daar moet van in het begin, in de initiële lerarenopleiding dus, aan gewerkt worden.

Binnen deze afbakening kwam de beleidsgroep tot volgende **strategische doelstellingen**:

1. Het installeren van een professioneel continuüm voor de opleiding en de loopbaan van de leraar, waarbij het duidelijk wordt welke competenties, op welk moment, op welk beheersingsniveau verworven moeten worden.
   In het professioneel continuüm zijn verschillende mijlpalen af te leiden, vb. de start van de initiële lerarenopleiding, het behalen van het diploma van leraar (einde van de initiële lerarenopleiding), de aanvangsbegeleiding, de loopbaanlange professionalisering, waar mogelijk nog andere fases in onderscheiden kunnen worden, zoals het doorgroeien naar expert-niveau. Voor deze beleidsgroep ligt de nadruk op de fase tot het einde van de initiële lerarenopleiding, aangezien andere beleidsgroepen zich buigen over instroom, stage en aanvangsbegeleiding.
2. Er is eensgezindheid en een gemeenschappelijk begrip over wat de startcompetenties voor de leraar zijn en hoe ze in het professioneel continuüm passen. Elke afgestudeerde moet minstens deze startcompetenties bereikt hebben. Om deze startcompetenties te kunnen bepalen moet eerst duidelijk zijn welke leraren we nodig hebben (welke profielen). Afhankelijk hiervan zijn er verschillende of gemeenschappelijke startcompetenties voor de verschillende initiële lerarenopleidingen.
3. Onafhankelijk van deze mogelijke verschillen moeten alle toekomstige leraren worden voorbereid op lesgeven in diverse en meertalige onderwijscontexten.
4. Het functionele geheel ‘de leraar als onderzoeker/innovator’ wordt verduidelijkt.

3. STAND VAN ZAKEN

3.1 RAPPORT COMMISSIE BELEIDSEVALUATIE LERARENOPLEIDINGEN

Het rapport van de commissie Biesta over de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen haalt verschillende punten relevant voor deze beleidsgroep aan.

Zo is de commissie Biesta van mening dat de **basiscompetenties en het beroepsprofiel** een betekenisvol kader scheppen voor de opleiding van leraren, maar geeft tegelijk/ook aan dat het belangrijk is dat deze competentielijsten de elementen vormen van een brede en geïntegreerde vorming voor leraren. Ze mogen geen afvinklijsten worden. De commissie Biesta geeft aan de basiscompetenties en het beroepsprofiel zelf niet in vraag te willen stellen, maar stelt dat er een belangrijk probleem is met de mate waarin alle basiscompetenties binnen de initiële lerarenopleiding verworven kunnen worden. Het lijkt niet mogelijk om al deze competenties te behalen met alle studenten/cursisten in de voorziene 180 of 60 studiepunten van de lerarenopleiding. De commissie Biesta vraagt om te overwegen 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. De commissie Biesta 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 behaald dient te zijn. Het beroepsprofiel blijft daarbij het richtinggevende kader voor goed leraarschap.

De commissie Biesta vraagt ook dat de lerarenopleidingen onderling **afspraken** maken over de **concrete leerinhouden** binnen de verschillende opleidingen[4] met een bijzondere aandacht voor vakinhoudelijke kennis.

De commissie Biesta constateerde dat de basiscompetentie de **'leraar als onderzoeker'** door de verschillende actoren[5] verschillend geïnterpreteerd wordt, wat voor **onduidelijkheid** zorgt. Zij beveelt aan de competentie 'de leraar als onderzoeker' opnieuw te definiëren en spreekt haar voorkeur uit om dit te doen in termen van 'beschikken over een onderzoekende houding', om daarmee de verwarring weg te nemen dat leraren bekwaam zouden moeten zijn in het zelf 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.

3.2. VISITATIECOMMISSIE SLO

In het rapport van de commissie zijn enkele vaststellingen en aanbevelingen te vinden in verband met het thema van deze beleidsgroep. Voor deze tekst is een selectie gemaakt op basis van de geselecteerde thema's (zie eerder). Zo geeft de commissie aan dat er in de meeste SLO waardevolle acties ondernomen zijn om de basiscompetenties en attitudes te koppelen aan het opleidingsprogramma. Dit resulteerde vaak in matrices die aangeven welke competenties aan bod komen in welke opleidingsonderdelen/modules. Maar uit zo'n matrix kan meestal enkel worden afgelezen welke competenties aan bod komen in dat opleidingsonderdeel/die module en niet in hoeverre de behandeling of activiteiten **dekkend zijn voor het bereiken van een adequate beheersing van de competentie.**

De commissie heeft ook vastgesteld dat er grote verschillen tussen de opleidingen zijn in de mate waarin recente (wetenschappelijke) inzichten (onderwijskundig, pedagogisch, leerpsychologisch, …) al dan niet een fundamenteel nieuwe wending aan lerarenopleidingen en de uitwerking van de curricula geven. Ze stelde eveneens verschillen vast in aandacht, interesse en ambitieniveau voor wat betreft vakdidactiek.

Het kader waarmee de SLO werden beoordeeld tijdens de visitatie zijn de competenties zoals bepaald bij Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007. De commissie is van mening dat met dit overzicht van functionele gehelen van basiscompetenties en attitudes een omvattend en

---

[4] vb. de opleiding lager onderwijs die aangeboden wordt door verschillende hogescholen

[5] Initiële lerarenopleidingen, lerarenopleiders en scholen

gedetailleerd beeld van de in het secundair onderwijs vereiste competenties en attitudes van leraren wordt geschetst. Een dergelijk overzicht kan in belangrijke mate als sturingsmechanisme functioneren voor de inhoud en vormgeving van de lerarenopleidingen. De commissie adviseert de opleidingen om de programma's veel sterker vorm te geven vanuit de noodzaak zo veel mogelijk cursisten/studenten tot beheersing van zo veel mogelijk competenties uit de functionele gehelen te brengen, en om hierbij in het bijzonder ook meer aandacht te besteden aan attitudevorming.

De commissie heeft verder vastgesteld dat het **nagestreefde beheersingsniveau** van de opgesomde basiscompetenties en attitudes niet wordt gespecificeerd. De commissie beveelt aan om te verkennen of een minder gedetailleerde beschrijving van de competenties, aangevuld met een beschrijving van het beheersingsniveau – onderscheid makend tussen beginnende (startcompetenties) en deze voor ervaren leraren (competenties voor een ervaren beroepsuitoefenaar) – tot een sterker sturingsmechanisme voor de opleidingen en de nascholing van leraren leidt.

Alle tien functionele gehelen zijn even belangrijk voor het opleiden van leraren. Toch blijkt het draagvlak bij het werkveld niet voor alle tien even sterk. Secundaire scholen en centra voor DKO achten de functionele gehelen 'de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen', 'de leraar als opvoeder' en 'de leraar als inhoudelijk expert' van groot belang voor de afgestudeerden van de SLO en schenken minder aandacht aan de meeste andere functionele gehelen.

Om deze competenties toch binnen de SLO te realiseren vraagt de commissie aandacht voor de competenties die in **de praktijk geoefend** moeten worden om tot beheersing te komen terwijl de stagescholen daar geen of in onvoldoende mate ruimte voor (kunnen) geven. Dit geldt voor verschillende competenties van de functionele gehelen 'de leraar als partner van de ouders of verzorgers', 'de leraar als lid van een schoolteam' en 'de leraar als partner van externen'. Veel scholen staan de studenten/cursisten bijvoorbeeld niet toe om gesprekken met de ouders of verzorgers te voeren, terwijl praktijkervaring die wordt opgedaan in dergelijke gesprekken essentieel is om deze competenties te verwerven. De commissie adviseert de opleidingen om ten aanzien van deze functionele gehelen met de scholen in overleg te gaan over een effectievere leeromgeving voor de studenten/cursisten. Van de overheid wordt nog veel missiewerk gevraagd om het geheel van de functionele gehelen ingang en draagvlak bij de scholen (en de centra voor DKO) te doen vinden.

3.3. SUPPORTING TEACHER COMPETENCE DEVELOPMENT FOR BETTER LEARNING OUTCOMES

In het document 'Supporting Teacher Competence Development for better Learning Outcomes' wil de Europese Commissie beleidsmakers praktische en bruikbare adviezen geven, onderbouwd met wetenschappelijk onderzoek en het huidige beleid in enkele lidstaten. In haar conclusie zegt de Europese Commissie onder meer dat de lerarenopleiding en de continue professionalisering van leraren zouden moeten gebaseerd zijn op een **gedragen, gemeenschappelijk begrip** van de competenties die leraren nodig hebben, op een bepaald moment in hun loopbaan of in een bepaalde fase van hun opleiding. Dit competentieraamwerk zou ook een rol kunnen spelen bij het selecteren van leraren en bij het uittekenen van continue professionalisering.

Het beleid rond lerarenopleidingen mag niet losstaan van het beleid rond **de curricula van scholen** (einddoelen, assessment en kwaliteitszorg). Competentieraamwerken kunnen op verschillende

manieren worden ingezet om de kwaliteit van het lesgeven te verhogen en daardoor het leren van leerlingen.

3.4 ANALYSE BELEIDSGROEP INHOUD EN UITSTROOM

De beleidsgroep inhoud en uitstroom heeft de analyse van de Commissie Beleidsevaluatie en andere bronnen verder aangevuld. Bij de samenstelling van de beleidsgroep werd gestreefd naar een goede representativiteit. Gezien de samenstelling van de beleidsgroep geeft deze analyse een realistisch beeld van de Vlaamse situatie. Ze kent een brede gedragenheid bij de leden van de beleidsgroep. De analyse van de beleidsgroep is onder te brengen 4 thema's:

3.4.1 STARTCOMPETENTIES VERSUS BASISCOMPETENTIES

De beleidsgroep geeft aan dat voor haar het bestaande kader van de basiscompetenties, dat bestaat uit tien functionele gehelen, en een goed kader is, dat aangeeft wat startende leraren moeten kennen en kunnen. Echter in de praktijk zijn er voor alle functionele gehelen niet evenveel leerkansen in de initiële opleiding. Om alle beschreven functionele gehelen te kunnen behalen, moeten studenten/cursisten deze kunnen oefenen in de praktijk. Dit geldt in het bijzonder - maar niet uitsluitend - voor functionele gehelen, zoals de leraar als partners van ouders en verzorgenden, de leraar als lid van een schoolteam, enz.. Hiervoor moet de initiële lerarenopleiding kunnen rekenen op de medewerking van stagescholen, maar scholen en initiële lerarenopleidingen vinden hiervoor niet steeds een gemeenschappelijk draagvlak. Ook voor de verwerving van andere functionele gehelen, zoals bijvoorbeeld de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, heeft de beginnende leraar nog verdere professionalisering nodig. In de initiële lerarenopleiding bereikt de student/cursist de startcompetenties die daarna verder uitgediept worden en groeien in de context van een school.

Vandaag bestaat er een beroepsprofiel[6] en drie sets van basiscompetenties[7]. Hoewel de basiscompetenties rechtstreeks afgeleid zijn van het beroepsprofiel, lijken ze in de praktijk eerder als afzonderlijke documenten te worden beschouwd: het ene voor de initiële lerarenopleiding, het andere voor de school. Samen kunnen ze de basis vormen voor **het professioneel continuüm van de opleiding en het beroep van leraar**. Binnen dit continuüm zijn er verschillende **mijlpalen**, vb. de instap in de initiële lerarenopleiding, het einde van de initiële lerarenopleiding (behalen van diploma van leraar), de instap in het beroep, een verdere professionalisering, enz..

De eerste mijlpaal is de **instap in de initiële lerarenopleiding**. Hoewel dit verder uitgewerkt wordt in een andere beleidsgroep, namelijk de beleidsgroep 'Instroom', is het toch belangrijk deze mijlpaal hier te vermelden. Het bepalen van de noodzakelijke instapcompetenties vormt de start van de initiële opleiding.

---

[6] Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 betreffende het beroepsprofiel van de leraar.

[7] Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 betreffende de basiscompetenties van de leraren.

Voor een volgende fase in het continuüm, **de initiële lerarenopleidingen**, is er, eerder dan de basiscompetenties zelf in vraag te stellen, vraag naar het bepalen van **beheersingsniveaus**, zodat er duidelijkheid komt tot op welk niveau bepaalde competenties minimaal bereikt moeten worden tijdens de initiële lerarenopleiding. De invulling hiervan kan verschillen tussen de verschillende initiële lerarenopleidingen, vb. tussen de SLO en de GLO kleuter, al moeten wel alle tien de functionele gehelen aan bod komen in de initiële opleiding.

Voor elk van de tien functionele gehelen zou er een startniveau bepaald moeten worden. Het startniveau weerspiegelt dan het minimale niveau van beheersing van een specifieke basiscompetentie dat een leraar nodig heeft om op een verantwoorde wijze te kunnen starten in het onderwijs. In het kader van de aanvangsbegeleiding kan/moet dan daarop verder gebouwd worden. Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat de bepaling van het beheersingsniveau of startniveau, de initiële lerarenopleiding niet uitholt. Het gaat om een operationalisering van de basiscompetenties, niet om een afzwakking of het 'doorschuiven' naar de aanvangsbegeleiding.

Vandaag maken de initiële lerarenopleidingen zelf een aanzet voor het bepalen van beheersingsniveaus door het opstellen van het domeinspecifieke referentiekader dat richting geeft aan de externe kwaliteitscontrole. Pijnpunt hierbij is dat enkel de initiële lerarenopleidingen zelf betrokken zijn bij dit proces. Het zou beter zijn mochten beheersingsniveaus opgesteld worden in **overleg met het brede werkveld**[8].

Het bepalen van beheersingsniveaus mag niet betekenen dat de lat voor de uitstroom van de initiële lerarenopleidingen naar omlaag wordt gehaald. Er mogen **hoge eisen gesteld worden aan wie het diploma van leraar behaalt.**

Binnen de basiscompetenties vraagt het functionele geheel **'de leraar als onderzoeker'** extra aandacht. Hoewel er in veel initiële lerarenopleidingen aandacht besteed wordt aan deze basiscompetentie, lijkt er geen gemeenschappelijk begrip te zijn. Er moet een onderscheid gemaakt worden tussen praktijkgericht onderzoek, waarbij onderzoek wordt opgezet vanuit een praktijkvraag en praktijkonderzoek, waarbij de eigen praktijk onderwerp van onderzoek is en hier reflecterend mee wordt omgegaan. Gezien de verschillen in initiële lerarenopleidingen en in contexten waarin leraren werken kan overwogen worden of de nodige onderzoekscompetenties bij leraren niet verschillend moeten zijn.

Maatschappelijk is het een belangrijke vraag hoe een initiële lerarenopleiding haar studenten/cursisten kan voorbereiden op het omgaan met **diversiteit in de school en in de klas** (vb. meertaligheid, verschillen in interesses, leerstijlen, socio-economische achtergrond, …). Diversiteit gaat over het zorg dragen voor het leren alle leerlingen. Ze is als het ware ondersteunend aan de andere competenties van een leraar. Een initiële lerarenopleiding kan vanzelfsprekend niet alle kennis over alle mogelijke diverse situaties overbrengen, maar moet wel de pedagogische en didactische inzichten meegeven die noodzakelijk zijn om met de diverse realiteit in een klas en een school te kunnen omgaan. Dit gaat onder meer over hoe leeromgevingen zo gecreëerd kunnen

---

[8] Met werkveld wordt in deze tekst voornamelijk scholen/scholengemeenschappen/scholengroepen bedoeld. Afhankelijk van het onderwerp kunnen ook onderwijskoepels en het GO!, onderwijsvakbonden en pedagogische begeleidingsdiensten meegerekend worden.

worden dat ze het leerproces voor alle leerlingen faciliteren en over hoe de zorgvraag ondersteund kan worden en hoe en waar er ondersteuning gevraagd kan worden.

Daarnaast moet ook de vraag gesteld worden hoe initiële lerarenopleidingen zelf omgaan met diversiteit, aangezien de initiële lerarenopleiding zelf een rolmodel is voor haar studenten/cursisten.

In dit kader is ook de professionele en maatschappelijke **identiteit** van de leraar een belangrijk element. Indien de discussie gevoerd wordt louter vanuit de technicitiet van start- en basiscompetenties, bestaat het risico dat voorbij gegaan wordt aan de essentie van het beroep.

3.4.2 SAMENWERKING MET HET WERKVELD

Nogal wat beginnende leraren stappen uit het beroep voor ze vijf jaar aan de slag zijn. Dit heeft meerdere oorzaken. Eén van de elementen die mogelijk meespelen is de praktijkschok. Vandaag lijkt er een verschil tussen het eindpunt van de opleidingen en het startpunt van een beginnende leraar, de dagdagelijkse praktijk in scholen. **Initiële lerarenopleidingen en scholen zijn ook vaak twee losstaande werelden**. In een professioneel continuüm is dat ondenkbaar.

Meer samenwerking tussen beiden is nodig om het professioneel continuüm voor de leraar in realiteit om te zetten.

De kloof tussen scholen en initiële lerarenopleidingen is ook merkbaar bij de eerste mijlpaal in het professioneel continuüm : de instap in de opleiding. Er heerst een misperceptie tussen wat individuele initiële lerarenopleidingen aanzien als instapcompetenties en wat de eindtermen zeggen en nog meer met hoe de eindtermen in praktijk aanwezig zijn bij afstuderenden in het SO (bv variatie aso, tso, bso, ...). Vaak worden de instapcompetenties van een initiële lerarenopleiding vastgelegd zonder overleg met het werkveld.

Het is noodzakelijk dat de communicatie hieromtrent wordt aangegaan.

3.4.3 UITSTROOM

Alle bestaande initiële lerarenopleidingen leiden tot het **diploma van leraar**, maar worden ingericht door verschillende opleidingsinstellingen, met het oog op lesgeven in verschillende onderwijsniveaus, kennen verschillen in instroom en hebben een verschillend kwalificatieniveau. In alle opleidingen wordt vertrokken van een modeltraject, maar door de toenemende flexibilisering, modularisering en vrijstellingen (EVK, EVC), doorlopen studenten/cursisten vaak niet meer het modeltraject. Dit creëert een uitdaging voor de begeleiding van studenten/cursisten en voor de logische opbouw van een opleidingsprogramma, waaronder de link tussen theorie en praktijk, en voor het eindoordeel. Het eindoordeel zou best een holistisch beeld geven van de competenties van de student/cursist m.b.t. de noodzakelijke startcompetenties, dus geen afvinklijstje, maar vaak valt men terug op de optelsom van de beoordeling van de verschillende opleidingsonderdelen of modules.

4. PROBLEEMSTELLING

Samenvattend werd door de beleidsgroep volgende probleemstelling opgesteld:

- Er moet bekeken worden in hoeverre de basiscompetenties samenvallen met de startcompetenties van een beginnend leraar:.
    - De basiscompetenties zelf geven een goed overzicht van wat een startende leraar moet kennen en kunnen. Er is vraag naar het bepalen van beheersingsniveaus, zodat voor elk van de 10 functionele gehelen duidelijk wordt tot op welk niveau ze behaald moeten worden in de initiële lerarenopleidingen. Dit mag niet tot een uitholling van de basiscompetenties leiden.
    - Verschillende initiële lerarenopleidingen vullen het curriculum verschillend in, waardoor het voor het werkveld niet steeds helder is wat ze mogen en kunnen verwachten van een startende leraar.

- Het functioneel geheel 'de leraar als onderzoeker/innovator' wordt zeer divers ingevuld.
    - Voor de verschillende actoren heeft dit functioneel geheel een andere betekenis.
    - De verschillende 'invalshoeken' van onderzoek: praktijkonderzoek, praktijkgericht onderzoek, fundamenteel onderzoek worden onvoldoende van elkaar onderscheiden.
    - Vraag is of iedere leraar even beslagen moet zijn in alle drie de invalshoeken of is dit een soort specialisatie?

- De initiële lerarenopleidingen bereiden nu nog onvoldoende voor op de realiteit van een diverse onderwijscontext.
    - Dit mag meer als een grondhouding en basisprincipe aan bod komen in de initiële lerarenopleidingen. Het thema omgaan met diversiteit kan nog meer verworven worden in het geheel van de initiële lerarenopleidingen (vb. evaluatie, vakdidactiek, curriculum, ...).
    - Een belangrijk aandachtspunt is hoe de initiële lerarenopleiding zelf omgaat met diversiteit. Initiële lerarenopleidingen hebben een voorbeeldfunctie voor nieuwe leraren.
    - Diversiteit komt voor in veel functionele gehelen, maar men vindt het moeilijk om in praktijk om te zetten.

- We hebben maar één diploma van leraar, dat gelinkt is aan drie sets van basiscompetenties (kleuter, lager en secundair onderwijs) en één beroepsprofiel.
    - Verschillende opleidingen, ingericht door verschillende opleidingsinstellingen, met het oog op lesgeven in verschillende onderwijsniveaus, kennen verschillen in instroom en hebben een verschillend kwalificatieniveau
    - De basiscompetenties zijn een geïntegreerd gegeven. Via een matrix worden ze vaak toegewezen aan één of meerdere opleidingsonderdelen of modules.
    - Door ze over de opleidingsonderdelen/modules te verdelen, worden ze nu niet meer in hun onderlinge samenhang binnen de opleiding beoordeeld.

5. VIJF BELEIDSOPTIES[9]

5.1 WERKWIJZE

Na een analyse van de bestaande problemen en het formuleren van drie strategische doelstellingen, werd de beleidsgroep in kleinere groepen opgedeeld om scenario's of beleidsopties te ontwikkelen bij de strategische doelstellingen.

De scenario's/beleidsopties zijn het resultaat van een eerder theoretische denkoefening, waarbij de leden van de beleidsgroepen, gegeven een bepaalde doelstelling, nagedacht hebben over mogelijke invullingen. Deze invullingen dragen dan ook niet noodzakelijk de voorkeur weg van alle leden van de beleidsgroep. De scenario's/beleidsopties staan ook niet los van elkaar. Bepaalde elementen zijn wel uitgediept in één scenario/beleidsoptie maar niet in een ander. Vaak kunnen ze ook in andere scenario's/beleidsopties ingevoegd worden, zonder het globale scenario/beleidsoptie te schaden, maar zijn ze er veeleer een aanvulling op.

Voor elk scenario/beleidsoptie werd in de mate van het mogelijke een antwoord gezocht op de volgende vragen:

- Wat is het voorstel van scenario/beleidsoptie? Waarover gaat het, wat doet het?
- Wat beogen we met het scenario/beleidsoptie? Wat is het gewenste/verwachte effect? Waarop speelt het in? Welk probleem pakt het aan? Naar welke doelstelling werkt het?
- Zijn er neveneffecten (positief en negatief)?
- Wie is er bij betrokken? In welke rol?
- Hoe kunnen we het scenario uitvoeren? Welke stappen zijn nodig?

Aan het einde van elke beleidsoptie worden een aantal beleidsaanbevelingen en concrete acties geformuleerd. Daarbij wordt ook aangegeven wie de belangrijke actoren zijn om dit te realiseren.

5.2 DE BELEIDSOPTIES ZELF

5.2.1. STARTCOMPETENTIES - BASISCOMPETENTIES

De **10 functionele gehelen** (van de basiscompetenties en het beroepsprofiel) vormen een rode draad doorheen het professioneel continuüm van de leraar. Vetrekkende vanuit het idee dat een opleiding nooit af is en leraren zich blijvend verder ontwikkelen, moeten in elke fase van het continuüm steeds alle 10 de functionele gehelen aan bod komen. Echter, het aandeel van elk geheel kan wel verschillen in de verschillende fases binnen het continuüm en is afhankelijk van de specifieke context van een school en een schoolteam.

[9] In de opdracht voor deze beleidsgroep werd gesproken over het ontwikkelen van scenario's. Tijdens de werking van de groep is geopteerd om eerder beleidsopties dan scenario's uit te werken.

Binnen het continuüm zijn een aantal **kantelmomenten/mijlpalen** te benoemen: de instap in de initiële lerarenopleiding, het einde van de initiële lerarenopleiding, de aanvangsbegeleiding en de verdere professionalisering.

Voor de rest van het scenario wordt enkel de initiële lerarenopleiding en het behalen van het diploma van leraar bekeken. Rond de instap werden al enkele elementen aangehaald, maar daar heeft de beleidsgroep instroom zich specifiek over gebogen.

Met de basiscompetenties/functionele gehelen zoals we ze nu kennen zijn er twee problemen: een **interpretatieprobleem** en een **implementatieprobleem**. Het interpretatieprobleem komt tot uiting in de grote verschillen tussen de initiële lerarenopleidingen, voor vb. de leraar als onderzoeker of de leraar als cultuurparticipant. Het implementatieprobleem kan ontstaan als alle functionele gehelen hetzelfde gewicht hebben. Om alle functionele gehelen te realiseren is samenwerking met het werkveld nodig. Hiervoor moet werkveld een meer gedeelde verantwoordelijkheid krijgen en kunnen opnemen. Scholen moeten hierin ondersteund worden. De gedeelde verantwoordelijkheid ontslaat de initiële lerarenopleiding in geen geval van haar verantwoordelijkheid om de student/cursist met alle functionele gehelen minstens in contact te brengen.

Het einde van de initiële opleiding moet gedefinieerd worden, er moet een **minimaal niveau** bepaald worden, waaraan elke afgestudeerde moet voldoen. Studenten kunnen natuurlijk wel meer dan dat niveau behalen in de opleiding. Het minimumniveau vormt ook de domeinspecifieke leerresultaten voor de initiële lerarenopleidingen. De verschillende types initiële lerarenopleidingen (bachelor kleuter, lager, en secundair onderwijs en de SLO) hebben niet noodzakelijk hetzelfde minimumniveau, maar initiële lerarenopleidingen van hetzelfde type (vb. opleiding lager onderwijs bij verschillende aanbieders) hebben dit wel.

Als we een minimumniveau bepalen dat iedereen op het einde van een initiële lerarenopleiding moet bereiken, dan moeten we ook het idee verlaten dat de opleiding voor iedereen 180 of 60 studiepunten is. Nu is er veel druk om alles binnen een bepaalde tijdsspanne te doen, dit draagt ook bij tot minder samenhang in de flexibele trajecten. Al kunnen de studiepunten van de initiële lerarenopleidingen niet gebruikt worden om tekorten in voorkennis te remediëren, daar is een eventueel voorbereidend traject beter geschikt voor.

Een **diploma van de initiële lerarenopleiding** moet staan voor wat het aangeeft te zijn, nl. de **startbekwaamheid van de leraar**. De student/cursist moet in elk geval het vooraf bepaald minimumniveau bereikt hebben. Tekorten op het minimumniveau (startbekwaamheid) kunnen niet getolereerd worden.

Het diploma moet ook inhoudelijke garanties geven. De noodzakelijke kennis van de student zou sterker gelinkt kunnen worden aan de einddoelen van het niveau waarvoor hij een opleiding volgt. In het assessmentbeleid van een initiële lerarenopleiding zouden deze opnieuw getest kunnen worden bij studenten waarbij ze moeten slagen voor ze een diploma kunnen halen, al moet de vakinhoudelijke kennis van toekomstige leraren uiteraard verder gaan dan enkel de eindtermen waarvoor hij een opleiding volgt.

Bij het **eindassessment** in de opleiding moet getoetst worden of iemand aan het minimumniveau voldoet. Belangrijk is dat het eindassessment voldoende garanties geeft dat de basiscompetenties als

geheel worden beoordeeld. De tien functionele gehelen worden vaak opgesplitst over verschillende opleidingsonderdelen/modules. Door enkel het opleidingsonderdeel/de module te beoordelen, en het behalen van het diploma te baseren op de optelsom van deze score, worden ze niet meer in samenhang beoordeeld. In de praktijk integreert een leraar de tien functionele gehelen, de initiële lerarenopleiding zou dat dan ook moeten doen. Een centraal examen zou geen goede optie zijn. Wat wel een goed idee lijkt, is om het werkveld te betrekken bij dit assessment. Bij het eindassessment zou een portfolio een rol kunnen spelen. Dit portfolio zou ook doorgetrokken kunnen worden naar de aanvangsbegeleiding.

Het eindassessment in de opleiding toetst of iemand aan het minimumniveau voldoet en wordt bij positief gevolg gehonoreerd met het diploma van leraar. Het diploma van leraar is voor scholen en directies dan ook het bewijs dat de student/cursist het minimumniveau behaald heeft. Daarnaast kan de opleiding meer bevatten, kan de student/cursist zich verder ontplooid hebben of kan er voor een bepaald opleidingsonderdeel een onvoldoende zijn behaald.

Scholen vragen ook meer **informatie over afstuderende leraren**. In dit verband kunnen de diplomasupplementen waardevol zijn, maar op dit moment bieden ze onvoldoende inzicht in de sterktes en minder sterkere kanten van een beginnende leraar, voor de directie van een school.

Het diploma en het bijhorende diplomasupplement bevatten hierover de nodige informatie, maar moeten transparanter worden voor de student/cursist, de scholen en de kwaliteitscontrole. Ook kan onderzocht worden of een portfolio hier een meerwaarde kan bieden.

Aangezien er vandaag zoveel verschillen zijn tussen initiële lerarenopleidingen is er nood aan een sterke en scherpe **kwaliteitscontrole**. Vraag is of de huidige externe kwaliteitscontrole, die steeds meer focust op het niveau van de instelling (instellingsaudit, doorlichting) en niet langer op het niveau van de individuele leraar of lerarenopleider, hiervoor voldoet of kan voldoen. Hoe kan bijvoorbeeld de gedeelde verantwoordelijkheid van initiële lerarenopleidingen en scholen hierin worden meegenomen?

Er zijn in Vlaanderen verschillende soorten initiële lerarenopleidingen, de GLO en SLO, waarvan de laatste door drie verschillende aanbieders worden aangeboden. Ondanks dat er ontegensprekelijk verschillen zijn tussen deze opleidingen, bv. de instroom, het niveau waartoe ze opleiden, het niveau in de Vlaamse kwalificatiestructuur, is het van belang om dezelfde systemen van kwaliteitscontrole, van het vastleggen van een minimumniveau, van toleranties, enz. te hanteren, zonder dat daarbij inhoudelijke verschillen tussen opleidingen moeten genegeerd worden.

Concrete acties:

- Opdracht geven aan alle initiële lerarenopleidingen van hetzelfde type (vb. bachelor lager onderwijs) om samen met scholen, koepels en het GO! en vakbonden de minimale voorwaarden die bereikt moeten worden aan het einde van de initiële lerarenopleiding vast te leggen (binnen het continuüm van basiscompetenties en beroepsprofiel). Op basis daarvan het assessment meer vorm geven en een transparanter diplomasupplement ontwikkelen.
  Actoren: de initiële lerarenopleidingen, scholen, onderwijskoepels, GO! en vakbonden. De overheid kan dit proces initiëren en faciliteren.

- Opstarten van het debat rond het professioneel continuüm waarin alle actoren samen de mijlpalen van het beroep van leraar bepalen en hiervoor beheersingsniveaus bepalen.
  Actoren: de initiële lerarenopleidingen, scholen, onderwijskoepels, GO! en vakbonden. De overheid kan dit proces initiëren en faciliteren.
- Nadenken over een aangepaste kwaliteitscontrole. Actor: overheid.
- Acties ondernemen om het geheel van de functionele gehelen meer ingang en draagvlak bij scholen te doen vinden. Actor: overheid.

5.2.2. DE LERAAR ALS ONDERZOEKER EN INNOVATOR

Er is een verschil tussen de invulling van dit functioneel geheel in de basiscompetenties en de domeinspecifieke leerresultaten van de geïntegreerde opleidingen. Er lijkt in het veld soms de perceptie te leven dat een leraar die 'onderzoekt' aan een tafel zit en een ingewikkelde publicatie maakt. In wezen gaat een onderzoekende houding echter om de capaciteit om de leerlingen te kunnen beoordelen en te volgen, om op basis van observaties, data en analyses de eigen praktijk te kunnen bijsturen. Er is **nood** aan een **algemeen gedragen, transparante visie** op deze competentie.

Deze competentie moet ook in het licht van het professioneel continuüm en het onderscheid tussen start- en basiscompetenties gezien worden. Ze kan deel uitmaken van de competentieontwikkeling van een leraar tijdens verschillende stappen in de loopbaan, te beginnen bij de initiële lerarenopleiding.

De commissie bevoegd voor de beleidsevaluatie verwoordde de competentie 'de leraar als onderzoeker/innovator' als volgt: "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."

Deze beleidsgroep geeft aan dat ze dit kan volgen, maar nog een stap verder wil gaan. De effecten van de onderzoekende houding moeten **een impact** hebben op het functioneren als leraar en op het leren van leerlingen, met name over de analyse van de impact van het leraarhandelen op de leerprocessen en de leerprestaties van de leerlingen. De eigen onderwijspraktijk moet dan ook breed geïnterpreteerd worden: het gaat om het eigen didactisch handelen, maar ook over het analyseren van scores, gedrag, prestaties en taakuitvoeringen van leerlingen en hierover communiceren met collega's. Deze competentie is cruciaal bij transitiemomenten van leerlingen. De eigen onderwijspraktijk wordt ook geconfronteerd met publieke, algemene en wetenschappelijke kennis over onderwijs. De schoolomgeving moet dit stimuleren.

Daarnaast is ook een uitdaging om het meer 'meten in de school' en datageletterdheid mee te geven aan nieuwe leraren. Het is belangrijk dat hierover in een team kan worden nagedacht/meegedacht. Als er onderzoeken zijn binnen een school, is de leraar vaak de actor.

Naast het ontwikkelen van het functionele geheel 'de leraar als onderzoeker' bij hun studenten/cursisten is het belangrijk dat de initiële lerarenopleidingen ook zelf het voorbeeld geven. Er is veel wetenschappelijk onderzoek over wat werkt in onderwijs. Initiële lerarenopleidingen moeten opleiden vanuit een onderzoeksgebaseerde kennis en visie. Zowel zij als leraren moeten dit blijven doen. Hier moet permanent aandacht voor zijn.

Concrete acties:

- Uitwerken van het functioneel geheel 'de leraar als onderzoek/innovator' binnen het professioneel continuüm.
  Actoren: de initiële lerarenopleidingen, scholen, koepels, GO! en vakbonden. De overheid kan dit proces initiëren en faciliteren.
- Blijvend aanpassen van de initiële lerarenopleiding op basis van een onderzoeksgebaseerde kennis en visie.
  Actoren: individuele initiële lerarenopleidingen

5.2.3. DIVERSITEIT

Over het onderwerp diversiteit zijn er al verschillende projecten en onderzoeken[10] geweest die de competenties die leraren nodig hebben om met diversiteit in de klas en school om te gaan in kaart gebracht hebben. Op basis hiervan kunnen de noden voor leraren bepaald worden. Maar er zijn zeer verschillende interpretaties, visies en filosofieën over hoe om te gaan met diversiteit.

Ook omgaan met diversiteit moet in het licht van het professioneel continuüm en het onderscheid tussen start- en basiscompetenties gezien worden. Ze kan deel uitmaken van de competentieontwikkeling van een leraar tijdens verschillende stappen in de loopbaan, te beginnen bij de initiële lerarenopleiding. Tijdens de initiële lerarenopleiding zou diversiteit een vanzelfsprekende zaak moeten zijn. Dit omdat men meer en meer diversiteit op school en in de klas als norm beschouwt. Studenten/cursisten moeten de vaardigheden ontwikkelen om met die verschillen om te gaan en alle leerlingen, hoe verschillend ze ook zijn, alle kansen te bieden om maximale leerresultaten te behalen.

Binnen dit principe van de normaliteitbenadering van diversiteit is het belangrijk om in de opleiding expliciet te sensibiliseren en competent te maken in het omgaan met kansarmoede en de problematiek van stedelijkheid en onderwijs.

Om als leraar goed te kunnen omgaan met diversiteit is het essentieel dat de competentie van leraar als onderzoeker/innovator (zie 5.2.3) voldoende ontwikkeld is. De onderzoekende, reflecterende houding, die impact heeft op het eigen functioneren als leraar en op het leren van leerlingen gaat hand in hand met differentiëren en het omgaan met een diverse klas. Hierdoor zal de leraar in staat zijn de onderwijsbehoefte van de leerlingen in te schatten en hier passend op te reageren.

Tijdens de initiële lerarenopleiding dient de basis voor gedifferentieerd werken gelegd te worden (de basiscompetenties geven hiervoor een goed kader), wat verder ontwikkeld kan worden in de aanvangsbegeleiding en de continue professionalisering van de leraar. Vaak wordt diversiteit nu nog als een keuze of specialisatie gezien op het einde van het curriculum en worden eerst de

---

[10] Vb. Koning Boudewijnstiching (2014). Kleine kinderen, grote kansen. Brussel: Koning Boudewijnstichting
Diversiteit in actie (DIVA) (2013) via www.diversiteitactie.be
Enz.

gemeenschappelijke zaken, de grootste gemene deler bekeken. Een student/cursist zou ook van bij de start uitgedaagd kunnen worden om te leren omgaan met en te denken in termen van diversiteit en diverse klassen. Ook bij de selectie van de stageplaatsen kan hier (nog meer) aandacht aan besteed worden. Een stage in een zogezegde diverse school of klas mag niet onder het epitheton 'alternatieve' stage vallen. Dit is in strijd met het normaliteitprincipe van diversiteit.

Om dit te bereiken is het van belang dat de initiële lerarenopleidingen zelf het voorbeeld geven en meer aandacht besteden aan het (h)erkennen van de individuele leerbehoeften van de studenten/cursisten en het vertrekken van diverse klasgroepen.

De afgelopen jaren is er al heel wat gebeurd en werd er aan de weg getimmerd. Er werd vooral geïnvesteerd in de verwerving van het Nederlands voor anderstalige leerlingen. Zonder de inspanningen hieromtrent te willen verminderen, geeft de beleidsgroep aan dat het een goede zaak zou zijn als ook andere prioriteiten gelegd kunnen worden, zoals kinderarmoede en grootstedelijkheid.

Concrete acties:

- Door alle actoren de competenties (h)erkennen rond omgaan met diversiteit binnen het professioneel continuüm, deze competenties sterker linken aan het functionele geheel de leraar als onderzoeker/innovator. Het krachtiger erkennen van deze competenties kan onder meer doordat de overheid ze expliciet naar voren schuift, door ze op te nemen in de visitatie en accreditatie van de initiële lerarenopleidingen; door initiële lerarenopleidingen die ze in hun assessmentbeleid een belangrijker plaats geven en tot slot door ze meer te verweven in de bestaande curricula.
  Actoren: de initiële lerarenopleidingen, scholen, koepels, GO! en vakbonden. De overheid kan dit proces initiëren en faciliteren.
- Blijvend aanpassen van de initiële lerarenopleiding en diversiteit als basis voor het curriculum bewerkstelligen.
  Actoren: individuele initiële lerarenopleidingen

5.2.4. SPANNING TUSSEN WAT WORDT GELEERD IN DE OPLEIDING EN DE REALITEIT VAN DE SCHOOL WAAR MEN TERECHTKOMT

Eerder werd al aangegeven dat binnen het professioneel continuüm het einde van de initiële lerarenopleiding gemarkeerd moet worden. Het is in eerste instantie de verantwoordelijkheid van de initiële lerarenopleidingen om studenten tot dat niveau op te leiden. Maar het is niet enkel de verantwoordelijkheid van de initiële lerarenopleidingen. Alle functionele gehelen, en in het bijzonder bijvoorbeeld de leraar als partner van ouders, of de leraar als lid van een schoolteam, kunnen enkel in samenwerking met het werkveld verworven worden.

Op dit moment functioneren initiële lerarenopleidingen en scholen vaak als afzonderlijke werelden. Daarom moet werk gemaakt worden van een duurzame en gestructureerde samenwerking tussen initiële lerarenopleidingen, scholen en andere partners, zoals bv. PBD, waarbij vanuit een

wederkerigheidprincipe en een win-win voor beide partijen wordt vertrokken. Deze samenwerking is geen één op één relatie, meerdere scholen kunnen met meerdere initiële lerarenopleidingen samenwerken. Het afzetgebied van een initiële lerarenopleiding is immers niet gelijk aan het rekruteringsgebied van een school. Indien er diverse instellingen (vb. grootstedelijke context, basis en secundair onderwijs, kunstonderwijs, …) in een samenwerking stappen geeft dit een meerwaarde naar expertisedeling. Deze samenwerking zou kunnen uitgroeien tot een lerende opleidingsgemeenschap.

Door in te zetten op een brede samenwerking zijn er veel professionaliseringsmogelijkheden, zowel voor (ervaren) leraren, die input kunnen krijgen van de initiële lerarenopleidingen, als voor lectoren en docenten van de initiële lerarenopleidingen, die expertise/kennis kunnen opbouwen over de concrete werking van een school/klas/vakgroep.

Belangrijke randvoorwaarden zijn dat de rollen van de verschillende actoren worden uitgeklaard en dat er voldoende middelen voor beschikbaar gemaakt kunnen worden.

Deze samenwerking is niet zonder meer vrijblijvend. Ze veronderstelt duidelijke samenwerkingsafspraken en engagementen. Dergelijke samenwerking impliceert een mentale omslag voor zowel initiële lerarenopleidingen als scholen. Mogelijks vergt dit structurele aanpassingen, maar ook binnen de bestaande structuren is er al veel mogelijk. Dit begint bij het wederzijds erkennen en waarderen van elkaars rol in het professioneel continuüm.

Concrete actie:

- Brede samenwerkingen oprichten, die mogelijks kunnen uitgroeien tot lerende opleidingsgemeenschappen, met als doel een betere afstemming te bekomen tussen wat initiële lerarenopleidingen aanbieden aan studenten/cursisten en wat scholen vragen van beginnende leraren.
- Actoren: de initiële lerarenopleidingen, scholen, koepels, GO! en vakbonden.

5.2.5 SPANNING TUSSEN VAKDIDACTIEK X IN OPLEIDING EN LESGEVEN IN Y OP SCHOOL. ER ZIJN VAAK VERSCHILLENDE VISIES OP VLAK VAN VAKDIDACTIEK TUSSEN OPLEIDING EN DE SCHOOL. ER IS EEN GROOT VERSCHIL TUSSEN ALGEMENE DIDACTIEK EN VAKDIDACTIEK.

Op dit moment is er een grote variatie in de betekenis die door verschillende actoren (initiële lerarenopleiding en scholen) betrokken bij het secundair onderwijs, wordt gegeven aan concepten zoals vakdidactiek, algemene didactiek, vakinhoud. Vaak wordt er door het werkveld rond kennisconstructie van inhoud, algemene didactiek en vakdidactiek veel verwacht van pas afgestudeerde studenten en cursisten van de initiële lerarenopleiding.

Voor bepaalde vakken en vakgebieden hebben instromers in de initiële lerarenopleiding in de GLO vaak een tekort aan minimale vakkennis.

Daarnaast zorgt het systeem van bekwaamheidsbewijzen ervoor dat studenten/cursisten een initiële lerarenopleiding volgen om in bepaalde vakken of vakgebieden les te geven, maar dat ze in scholen soms ook les moeten geven in vakken waar ze niet of onvoldoende voor zijn opgeleid. Er is dus niet steeds een directe relatie tussen welk vak men geeft en de specifieke vakinhoudelijke en vakdidactische kennis die tijdens de initiële lerarenopleiding werd opgebouwd.

Scholen en initiële lerarenopleidingen moeten aangemoedigd worden om tot een heldere definiëring en een door alle actoren gedeelde omschrijving te komen van vakdidactiek en algemene didactiek. Daarnaast moeten de kerntaken van de initiële lerarenopleiding op vlak van vakinhouden, minimale vakkennis, vakdidactische en algemeen didactische opleiding duidelijker worden. Dit kan door de verschillende actoren (initiële lerarenopleidingen, scholen, PBD, …) de verschillende mijlpalen binnen het professioneel continuüm te laten uitwerken. Het kan gaat hier in eerste instantie over de instap in de initiële lerarenopleiding, de opleidingsfase zelf, het einde van de initiële opleiding en de aanvangsbegeleiding.

Omdat dit debat zeer belangrijk is voor de kwaliteit van de initiële lerarenopleiding in het bijzonder en bij uitbreiding voor het hele Vlaamse onderwijs, zou het een goede zaak zijn als de overheid dit initieert, faciliteert en ondersteunt, zonder evenwel een inhoudelijke rol op te nemen. Hoewel het debat is opgestart vanuit een problematiek in het secundair onderwijs is het probleem van vakkennis en vakdidactiek ook het basisonderwijs niet vreemd. Zij moeten ook meegenomen worden in dit debat.

Daarnaast zou het systeem van bekwaamheidsbewijzen uitgeklaard en herbekeken moeten worden: wanneer kan wat wel en wat niet? Waar worden grenzen gesteld en door wie? Kan een systeem van groeimogelijkheden worden voorzien voor verschillende bekwaamheidsbewijzen? … Hierbij kan vertrokken worden van een sterkere link tussen de vakinhoud en vakdidactiek die tijdens de initiële lerarenopleiding gevolgd is en de bevoegdheden die iemand krijgt.

Concrete acties:

- De kerntaken van de initiële lerarenopleiding op vlak van vakinhouden, minimale vakkennis, vakdidactische en algemeen didactische opleiding moeten duidelijker worden. Daarvoor moeten de verschillende mijlpalen binnen het professioneel continuüm uitgewerkt worden.
  Actoren: de initiële lerarenopleidingen, scholen, koepels, GO! en vakbonden. De overheid kan dit proces initiëren en faciliteren.
- Het uitklaren en herbekijken van het systeem van bekwaamheidsbewijzen.
  Actor: overheid

6 RANDVOORWAARDEN

Een belangrijke randvoorwaarde is dat **ongewenste neveneffecten** die mogelijk zouden kunnen voortvloeien uit financieringsmechanismen, juridische of organisatorische bepalingen worden weggewerkt of geminimaliseerd. Hierbij denkt de beleidsgroep in eerste instantie aan een mogelijks effect van het werken met outputfinanciering, al erkent ze ook dat het niet eenvoudig zal zijn een alternatief te bepalen dat geen negatieve neveneffecten heeft.

7 CONCLUSIES

In deze paragraaf de conclusies en aanbevelingen van de beleidsgroep samengevat.

Er is nood aan een professioneel continuüm voor het beroep van leraar, dat loopt vanaf de start in de initiële lerarenopleiding tot aan het einde van de loopbaan als leraar kent enkele mijlpalen: de instap in de initiële lerarenopleiding, het einde van de initiële lerarenopleiding (behalen van diploma van leraar), de aanvangsbegeleiding en de verdere professionalisering. Dit professioneel continuüm kan zich baseren op de huidige basiscompetenties en het huidige beroepsprofiel, waarbij voor de tien functionele gehelen beheersingsniveaus bepaald kunnen worden voor elke mijlpaal. De invulling van deze beheersingsniveaus moet duidelijk zijn en gedragen worden door alle actoren binnen het continuüm. De beleidsgroep beveelt aan dat er geïnvesteerd wordt in een gezamenlijke uitwerking ervan.

Omdat dit debat zeer belangrijk is voor de kwaliteit van de initiële lerarenopleiding in het bijzonder en bij uitbreiding het hele Vlaamse onderwijs, zou het een goede zaak zijn als de overheid dit initieert, faciliteert en ondersteunt, zonder een inhoudelijke rol op te nemen.

Meer specifiek is het belangrijk dat binnen het professioneel continuüm er een gemeenschappelijk begrip ontstaat over de minimale eindcompetenties die alle afgestudeerden minstens moeten bereiken aan het einde van de initiële lerarenopleiding. Dit minimale niveau kan verschillen tussen soorten initiële lerarenopleidingen, maar niet tussen dezelfde soort initiële lerarenopleidingen en bepaalt ook de domeinspecifieke leerresultaten.

Door te vertrekken van het basisidee dat iedereen de minimale competenties moet bereiken om het diploma te behalen, verlaten we het idee dat de opleiding voor iedereen binnen 180 of 60 studiepunten moet passen en dat er niet langer toleranties kunnen worden toegestaan binnen deze opleidingen. Het diploma van leraar is de garantie dat de student/cursist de minimale competenties heeft behaald.

Binnen het professioneel continuüm verdienen diversiteit en het functionele geheel ‘de leraar als onderzoeker/innovator’ speciale aandacht. De misverstanden en verschillende interpretaties die hierrond bestaan moeten vervangen worden door een breed gedragen visie.

Door het debat over het professioneel continuüm zal het duidelijker zijn wat scholen van een beginnende leraar en dus van de initiële lerarenopleiding kunnen verwachten.

Ten slotte moet het beleid rond bekwaamheidsbewijzen moet herzien worden, waarbij er een sterkere link wordt voorzien tussen de vakinhoud en vakdidactiek die tijdens de initiële lerarenopleiding gevolgd is en de bevoegdheden die iemand krijgt.

Concrete acties

De beleidsgroep heeft haar aanbevelingen omgezet in voorstellen van concrete acties. Deze worden opgesomd bij de verschillende inhoudelijke hoofdstukken.

De beleidsgroep wenst te benadrukken dat daadkracht de essentie is. Er moeten doordachte acties komen, op verschillende niveaus, door verschillende actoren. Soms wordt er voor meer debat of overleg gepleit, maar dit mag dan geen uitstel van beslissing teweeg brengen.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Bestuurlijke samenvatting EVALO (2012). *Als het krijtstof neerdaalt.* Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Commissie Evaluatie lerarenopleiding (2013). Beleidsevaluatie lerarenopleidingen: Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming

Diversiteit in actie (DIVA) (2013) via www.diversiteitactie.be

Europese Commissie (2014). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Brussel: EC.

Koning Boudewijnstiching (2014). Kleine kinderen, grote kansen. Brussel: Koning Boudewijnstichting

Vlaamse Universiteiten en Hogescholen Raad (2012). De onderwijsvisitatie specifieke Lerarenopleiding. Brussel: VLUHR.

BIJLAGE: SAMENSTELLING VAN DE BELEIDSGROEP

Voorzitter	Piet Van Avermaet
Associatie Antwerpen	Dirk Kerckhoven
	Annouk Van Moorsel
Associatie Gent	Hilde Meysman
	Martin Valcke
Associatie Brussel	Katrien Struyven
	Judith Langenaeken
Associatie Limburg	Corry Hermans
	Greet Fastré
AssociatieLeuven	Kris Van den Branden
	Frederik Lamote
COV	Isabel Rots
COC	Kristien Arnouts
ACOD	Inge Vansweevelt
VSOA	Tim Van de Voorde
VSKO	Wilfried Van Rompaey
	Evelyne Coucke
GO!	Ilse Ooghe
	Peter Druyts
POV	Griet Mathieu
OVSG	Bruno Sagaert
OKO	Lieve Vansintjan
Experten	Fien Depaepe
	Maarten Simons
directeurs	Herman Siebens
	Greet Callens
	Jurgen Du Tré
	Isabelle Janssens
secretariaat	Liesbeth Hens
	Veronique Adriaens

BIJLAGE 3: EINDVERSLAG BELEIDSGROEP STAGE

1. INLEIDING

De beleidsgroep stage is één van de zes beleidsgroepen die opgericht werden naar aanleiding van de bekendmaking van de resultaten van de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen. De beleidsgroep stage had tot doel de aanbevelingen uit de beleidsevaluatie om te zetten in concrete beleidsvoorstellen voor de volgende legislatuur.

Met dit verslag rapporteert de beleidsgroep stage over haar werkzaamheden in de periode januari 2014 - mei 2014. De beleidsgroep heeft in deze periode vijf keer vergaderd. De eerste bijeenkomst had een verkennend karakter. In de tweede en derde bijeenkomst heeft de beleidsgroep een analyse gemaakt van de huidige situatie en haar doelstellingen geformuleerd. In de derde en vierde bijeenkomst zijn drie beleidsopties uitgewerkt. In de vijfde en laatste bijeenkomst heeft de beleidsgroep deze eindtekst vastgesteld. De beleidsgroep is daarbij vertrokken van de resultaten van de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen [1], het visitatierapport van de specifieke lerarenopleidingen[2] en de werkzaamheden van de task force stages. Daarnaast was de persoonlijke expertise van de leden van de beleidsgroep, al dan niet na overleg met externen, een belangrijke bron van informatie.

De samenstelling van de beleidsgroep is opgenomen als bijlage 1.

2. DOELSTELLINGEN

De beleidsgroep heeft een evenwicht gezocht tussen doelstellingen die enerzijds voldoende algemeen en anderzijds concreet genoeg zijn. Daarnaast is er ook rekening gehouden met het vermijden van een overlap met wat in de andere beleidsgroepen gebeurt. Hoewel er raakvlakken zijn met aanvangsbegeleiding, loopbaanontwikkeling etc., ligt de focus uiteraard op de stage.

De stage is ontegensprekelijk een belangrijk onderdeel van het curriculum van de initiële lerarenopleidingen. De stage stelt de student/cursist in staat om in een reële praktijksituatie verworven competenties te verdiepen of nieuwe competenties te verwerven. Voor de student/cursist is het een unieke kans om in een authentieke omgeving kennis te maken met het leraarschap, te leren en zaken uit te proberen. De stage is een volwaardig onderdeel van het curriculum en wordt gekenmerkt door eigen leerdoelen, begeleiding en beoordeling. Door het inbedden van een kwaliteitsvolle stageperiode in de initiële lerarenopleidingen proberen we de praktijkschok, die startende leraren ervaren bij de eerste stappen in het werkveld en die soms tot het verlaten van het beroep leidt, terug te dringen.

We spreken van een kwaliteitsvolle stage wanneer ze een krachtige leeromgeving biedt die bijdraagt tot de ontwikkeling van de verwachte competenties bij de student/cursist. Hij krijgt een aangepaste

---

[1] Commissie Evaluatie lerarenopleiding (2013). Beleidsevaluatie lerarenopleidingen: Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen. Brussel: Departement onderwijs en Vorming.

[2] Vlaamse Universiteiten en hogenscholen Raad (2012). De onderwijsvisitatie specifieke Lerarenopleiding. Brussel: VLUHR.

begeleiding, leert de nodige vaardigheden en leert erover reflecteren. Het gaat m.a.w. over maatwerk.

Stages in de initiële lerarenopleidingen bieden talrijke leerkansen, en kunnen een "win-win" situatie zijn voor alle partijen. Zo kunnen studenten/cursisten door de stages kennis maken met de reële situatie in een klas/school, hun competenties oefenen, kunnen initiële lerarenopleidingen de basiscompetenties die meer op school gericht zijn integreren in de opleiding en kunnen scholen hun toekomstige collega's mee opleiden op basis van hun eigen praktijkervaringen. Tegelijk kunnen de studenten/cursisten en de contacten met de initiële lerarenopleiding voor de scholen een bron zijn van competentieontwikkeling (o.m. door het delen van expertise, nieuwe inzichten en vaardigheden). De stages in de initiële lerarenopleiding zien we dan ook als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van initiële lerarenopleidingen en scholen.

Stage is een vorm van werkplekleren die kwaliteitsvol ingevuld dient te worden. Hiervoor verwijzen we naar de inspiratietekst werkplekleren opleidingen van het hoger onderwijs[3].

Initiële lerarenopleidingen en scholen/scholengemeenschappen/scholengroepen zijn, vanuit een visie van samen opleiden, volwaardige partners voor de (praktijk)opleiding van studenten/cursisten.

Uitgangspunt is dat mentoren (klasmentoren, vakmentoren, schoolmentoren)[4] toekomstige leraren mee opleiden. Zij zijn ook 'lerarenopleiders'. Binnen het kader van deze beleidsgroep wordt voor lerarenopleider de definitie van de Europese Commissie[5] gebruikt:

"Teacher Educators are all those who actively facilitate the (formal) learning of student teachers and teachers."

Er moet dan ook voorzien worden 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.

Het tweerichtingsverkeer tussen lerarenopleiders van scholen en initiële lerarenopleidingen is cruciaal, niet alleen in functie van de leerervaringen van de studenten/cursisten, maar ook met het oog op continue professionalisering van alle betrokkenen. Dit veronderstelt een erkenning van elkaars expertise en de openheid om samen te leren.

Samenvattend heeft de beleidsgroep stage de volgende doelstellingen geformuleerd:

- Het installeren van een professioneel continuüm binnen het leraarschap, waarbij het duidelijk wordt welke competenties op welk beheersingsniveau op welk moment verworven worden en meer specifiek de rol van de stage in de initiële lerarenopleiding in dit continuüm;
- Vanuit de visie van samen opleiden uitwerken hoe de praktijkcomponent/stage meer een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid kan worden;

[3] Beschikbaar via http://www.ond.vlaanderen.be/werkplekleren/regelgeving/ho.htm
[4] Voor deze tekst gebruiken we de definities zoals opgenomen in het Glossarium praktijkcomponent lerarenopleiding, opgesteld door de inter-ENW-werkgroep stage, oktober 2010.
[5] Supporting Teacher Educators for better learning outcomes (2013), Brussels: European Commission.

- Het in kaart brengen en systematisch afstemmen van vraag en aanbod van stageplaatsen;
- De mentoren (klasmentoren, vakmentoren, schoolmentoren) versterken in hun rol als lerarenopleider.

3. STAND VAN ZAKEN

In dit hoofdstuk wordt er eerst een samenvatting gegeven van enkele bronnen die gebruikt werden voor het werk van deze beleidsgroep: het rapport van de commissie belast met de beleidsevaluatie, het visitatierapport van de SLO en het werk van de task force stages. In een vierde deel wordt ten slotte een analyse van de beleidsgroep zelf beschreven.

3.1 RAPPORT COMMISSIE BELEIDSEVALUATIE LERARENOPLEIDINGEN

Naar aanleiding van de beleidsevaluatie van 2000-2001, waarin bleek dat pas afgestudeerden leraren veel negatieve ervaringen hadden door de zogenaamde praktijkschok werd vanaf het academiejaar 2007-2008 de praktijkcomponent verhoogd. Voor de GLO werd de praktijkcomponent vastgelegd op 45 studiepunten, voor de SLO op 30 studiepunten. De praktijkcomponent omvat het geheel van praktijkgerichte onderwijsactiviteiten, stage en/of inservicetraining. Het aantal uren effectieve stage kan sterk verschillen van instelling tot instelling.

De commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen constateert in haar rapport[6] dat de uitbreiding van de stagecomponent een goede zaak is, maar dat deze heeft geleid tot een verhoogde druk op de stageplaatsen, waardoor lerarenopleidingen het vaak moeilijk hebben om stageplaatsen te vinden voor alle studenten/cursisten. Deze druk is nog toegenomen na de afschaffing van de mentoruren. De samenwerking tussen de lerarenopleiding en het werkveld verloopt moeizaam. De precieze verantwoordelijkheden van mentoren en lerarenopleiders zijn vaak onvoldoende duidelijk afgebakend en de stagebegeleiding kan erg verschillen tussen lerarenopleidingen. Er lijkt ook een probleem van planlast te zijn.

Samenvattend is de conclusie van de commissie dat er een probleem is met de stages in de lerarenopleidingen. De commissie is van oordeel dat er ingezet moet worden op een betere samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen. Stages in de lerarenopleidingen bieden talrijke leerkansen 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 leiden mee toekomstige leraren op. Er moet dan ook voorzien worden in de mogelijkheden opdat de mentoren deze taak ten volle kunnen uitoefenen.

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

[6] Commissie Evaluatie lerarenopleiding (2013). Beleidsevaluatie lerarenopleidingen: Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen. Brussel: Departement onderwijs en Vorming.

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.

3.2. VISITATIECOMMISSIE SLO

De visitatiecommissie voor de specifieke lerarenopleiding concludeert in haar rapport dat er aandacht moet zijn voor de competenties die in de praktijk geoefend moeten worden, maar dat hiervoor bij scholen niet steeds het nodige draagvlak gevonden wordt. Het gaat hier bijvoorbeeld om de functionele gehelen 'de leraar als partner van ouders en verzorgers', 'de leraar als lid van het schoolteam' en 'de leraar als partner van externen'.

De commissie concludeert ook dat de actieve lesstage in de stageschool tussen de verschillende SLO varieert van 20 tot 80 uren. De commissie haalt ook aan dat de begeleiding vanuit de lerarenopleiding en de begeleiding in de stageschool sterk verschilt. Hoewel de samenwerking met de stagescholen erg belangrijk is en betrekking heeft op een aanzienlijk deel van het opleidingsprogramma, beperken sommige opleidingen zich tot één bezoek ter plaatse en een mentor die aangebracht wordt door de student/cursist in kwestie. Volgens de commissie hebben andere opleidingen uitgewerkte partnerschappen met vaste stagescholen, waar minstens de eerste stagelessen onder intensieve begeleiding bij opgeleide mentoren worden gegeven.

3.3. TASK FORCE STAGES

In de aanloop naar het academiejaar 2010-2011 ontving het Ministerie van Onderwijs en Vorming signalen van de lerarenopleidingen dat niet voor alle studenten een stageplaats gevonden zou worden. Naar aanleiding van deze probleemstelling heeft de minister een task force stages opgericht. Deze task force bestaat uit vertegenwoordigers van het Ministerie van Onderwijs en Vorming, de kabinetten van de minister van Onderwijs, de Minister-president en de Vice-Minister President van de Vlaamse Regering, de vier expertisenetwerken en het regionaal platform lerarenopleiding, de onderwijskoepels en het GO!.

Voorafgaand aan de eerste vergadering van de task force werden door de lerarenopleidingen (via de expertisenetwerken en het regionaal platform) en de koepels en het GO! de knelpunten rond stages opgelijst.

Hieronder worden enkele knelpunten samengevat:

<u>Rond de organisatie van stages:</u>

- Stageaanvraagprocedure: Er is een veelheid aan verschillende aanvraagprocedures met daarbij ook een wildgroei aan stagecodes. Het grote probleem hierbij is dat deze systemen los van elkaar worden ontwikkeld, gekoppeld zijn aan verschillende applicaties en geen rekening houden met de systemen van de studentenadministraties of stageorganisatie in de lerarenopleidingen.

- Periode van de stage: Verschillende lerarenopleidingen organiseren de stages in dezelfde periode en de SLO hebben later zicht op hun stages dan de andere lerarenopleidingen. Daardoor vallen verschillende stages samen en zijn er soms meerdere stagiairs gelijktijdig aan de slag in één school of hebben sommige klassen meer stagiairs tijdens één schooljaar.

- Er zijn vaak te veel tussenpersonen. Dit vertraagt de communicatie en heeft als risico dat de autonomie van de student/cursist om zelf in contact te treden met een stageplaats wegvalt.

- Begeleiding door de school: er zijn niet steeds mentoren beschikbaar die over de nodige professionaliteit voor begeleiding beschikken en/of de pedagogische/didactische concepten volgen die door de lerarenopleiding worden voorgesteld. Werken met 'geselecteerde' vakmentoren wordt uiteraard bemoeilijkt bij grote aantallen studenten/cursisten. Begeleiding door de lerarenopleiding: vaak komen lectoren wel op bezoek, maar niet vaak genoeg. Ze komen ook meestal onaangekondigd, zodat het voor de mentoren niet steeds mogelijk is voldoende tijd vrij te maken.

- Duidelijkheid: Scholen krijgen veel vragen van studenten/cursisten van de lerarenopleidingen voor kijkstages, voor effectieve langdurende stages, voor hulp bij papers of eindwerken, voor het meewerken aan een onderzoeksvraag,… Het is voor scholen niet altijd duidelijk wat precies gevraagd wordt door de studenten/cursisten en wat in welk geval verwacht wordt van de school. Iedere opleiding gebruikt een eigen jargon, iedere student/cursist stelt zijn vraag op een eigen wijze. Ook de duur van de stage of het bezoek aan de school is niet altijd op voorhand duidelijk. De 'rompslomp' rond de stage, waaronder o.a. de administratieve afwikkeling met stage-evaluatieformulieren, risicoanalyses en dergelijke moeten worden begrepen maar ook het aantal opgelegde of verlangde nabesprekingen (of de tijd die het kost) wordt als argument aangevoerd om iemand niet als stagiair in de school te ontvangen.

- Stijgende studenten-/cursistenaantallen: Hoewel dit niet overal tot problemen leidt, is de stijging van de studenten-/cursistenaantallen zeker een zorg. CVO's vrezen dat ze geen stageplaatsen vinden voor hun cursisten in januari 2011. Als men kampt met een capaciteitsprobleem zal het dan zeker gevoeld worden. Door de grote aantallen stagiairs ligt de druk bij de mentoren hoog, waardoor de begeleiding van de studenten/cursisten minimaal dreigt te worden en studenten/cursisten onvoldoende groeikansen krijgen. Aansluitend daarbij, mede in het licht van de afschaffing van de mentoruren, vragen de scholen dat meer begeleiding gegeven wordt door de lerarenopleidingen. Maar ook daar stellen zich capaciteitsproblemen.

- Exclusiviteit: Daarnaast heeft men ook exclusiviteitscontracten tussen bepaalde lerarenopleidingen en stagescholen wat het voor andere lerarenopleidingen onmogelijk maakt om in bepaalde scholen binnen te geraken.

  Tenslotte hanteren een aantal scholen een 'enkel de oud-leerlingen' regel. Sommige scholen willen geen LIO-contracten meer omdat ze niet meer beschikken over mentoruren voor de begeleiding van deze LIO's. Sommige scholen weigeren stagiairs omwille van het wegvallen van de mentoruren. Sommige scholen weigeren ook studenten/cursisten omdat ze zich overbevraagd weten of omdat ze niet beschikken over voldoende bekwaam geachte leraren

(bijvoorbeeld groot aantal nieuwe, jonge leraren) om deze studenten adequaat te kunnen begeleiden.

Rond de inhoud van stages:

- Mesotaken: Bepaalde mesotaken (klassenraad, oudercontact, …) worden in een aantal scholen niet toegelaten, bijgevolg kunnen deze competenties dan ook niet verworven worden. Tijdens de meeste stages is er weinig of geen aandacht voor de school als organisatie. Het stageconcept i.f.v. het bereiken van alle basiscompetenties vraagt om een afstemming hiervan, tussen scholen en lerarenopleidingen.

- Vakken: Voor bepaalde vakken is er een tekort aan stageplaatsen (bv. geschiedenis, Engels, LO, PAV, …) omdat het gaat om ontzettend populaire vakken in de lerarenopleidingen en er dus een overaanbod is aan dergelijke stagiairs. Bepaalde scholen wensen enkel studenten voor bepaalde vakken (bv. techniek, PAV, informatica, haartooi, …)

- Bijkomende opdrachten: Bepaalde bijkomende taken, zoals enquêtes maken dat de taakbelasting voor de begeleiding van de stagiair groter wordt.

- Evaluatie: Het ontbreekt soms aan duidelijke beoordelingscriteria, net zoals er vaak onduidelijkheid is in welke mate de lerarenopleiding rekening houdt met de aanbevelingen/adviezen van de mentor. Scholen worden ook vaak achteraf niet op de hoogte gesteld van de beoordeling die de student/cursist kreeg.

Rond de stagiairs:

- Instroom: Sommige studenten worden onvoldoende begeleid, waardoor hun lesvoorbereidingen slecht zijn. De kennis van het Nederlands en de spellingsregels is soms bedroevend. Studenten starten soms een stage zonder veel kennis over de achtergronden en/of de organisatie, specifieke pedagogieën van een school, vb. een methodeschool DKO, VWO

- Eerstejaars: Sommige scholen krijgen vooral eerstejaarsstudenten als stagiair. Ze zouden ook wel eens tweede of derdejaarsstudenten willen. Daarnaast weigeren een aantal scholen eerstejaarsstudenten.

- Trajectstudenten: Ook het begeleiden van trajectstudenten wordt minder gemakkelijk opgenomen.

Ook werd getracht het tekort aan stageplaatsen te kwantificeren. Voor het vak ‘Engels’ werden het aantal nodige stageplaatsen afgezet tegen het aantal beschikbare stageplaatsen. Om deze oefening realistisch te maken werden correcties doorgevoerd op basis van tijd (niet in elke les van het schooljaar kan een stage plaatsvinden) en ervaring van de leraar (beginnende leraren zijn best geen mentor). Uit deze oefening bleek dat het moeilijk was het probleem te kwantificeren. Uit de beperkte oefening bleek dat er theoretisch geen tekort is aan stageplaatsen, maar dat in bepaalde regio’s de druk op vraag en aanbod wel groter is.

Door de task force werden twee bestaande registratiesystemen (systeem Waasland en systeem Mentorant) bestudeerd en werd een werkgroep opgericht die de mogelijkheden rond een eengemaakt elektronisch stageregistratiesysteem moest onderzoeken. Deze werkgroep heeft op 15 juni 2012 haar bevindingen aan de task force overgemaakt. De task force is duidelijk voorstander van een eengemaakt systeem dat door de overheid ontwikkeld wordt.

Aan de task force werd ook een oefening voorgelegd om de theoretische draagkracht van een school te bepalen. Na reactie van de leden werd dit niet gepubliceerd.

3.4 ANALYSE BELEIDSGROEP STAGE

De beleidsgroep stage heeft de analyse van de commissie belast met de beleidsevaluatie verder uitgewerkt. Omdat de expertise van de verschillende leden een belangrijke bron is geweest voor deze analyse, is ze eerder exemplarisch van aard, maar gezien de samenstelling van de beleidsgroep, is het te verwachten dat ze wel degelijk een realistisch beeld van de Vlaamse situatie schetst. Gezien de bepekte tijd die de beleidsgroep ter beschikking had, is haar analyse beperkt.

Vandaag lijken de **vraag naar en het aanbod van stageplaatsen** niet in evenwicht. Veel initiële lerarenopleidingen geven aan steeds meer problemen te ondervinden bij het vinden van stageplaatsen voor hun studenten/cursisten. De onderliggende oorzaken zijn te vinden in:

- Toename van de praktijkcomponent tot 45 stp in de geïntegreerde lerarenopleidingen en 30 stp in de specifieke lerarenopleidingen, vanaf het academiejaar 2007-2008;
- Toenemende studentenaantallen in de initiële lerarenopleidingen;
- De al langer bestaande problemen met communicatie en methodieken tussen de initiële lerarenopleidingen en de stagescholen: vb. verschillende documenten, definities, procedures, …;
- Het schrappen van de extra middelen bedoeld voor mentoren, wat door sommige scholen wordt aangegrepen als argument om stagiairs te weigeren.

Langs de aanbodzijde lijkt er nog meer potentieel te zijn dan er nu benut wordt. Sommige scholen nemen geen of zeer weinig stagiairs aan, of hanteren bepaalde beperkingen, zoals enkel oud-leerlingen of enkel stagiairs van bepaalde lerarenopleidingen. Dit lijkt niet echt solidair met andere scholen. Maar eenvoudigweg bepalen dat elke school een bepaald aantal stagiairs dient te begeleiden lijkt ook niet haalbaar. Verschillende factoren bepalen immers de draagkracht van de school. Een stageplaats moet ook steeds kwaliteitsvol zijn. Voor kleine scholen of scholen met veel startende leraren of interimarissen is het niet steeds haalbaar om een goede opleidingsplaats te voorzien. De tweede graad van het secundair onderwijs is overbevraagd omdat hier zowel de GLO als SLO stages kunnen vragen. Het begeleiden van de stage komt er voor scholen ook vaak ‘bovenop’, het is niet decretaal verankerd. Hoewel stages een win-win effect kunnen hebben, worden ze door de scholen vaak als last gezien, waarvoor ze niet specifiek vergoed worden.

Aan de vraagzijde vallen de verschillen tussen de initiële lerarenopleidingen vooral op. Iedere opleiding heeft een eigen curriculum en een eigen werkwijze. Dit is soms verwarrend voor scholen en creëert planlast. Het inter-ENW heeft al een verdienstelijke poging gedaan om contracten en terminologie te stroomlijnen, maar dit wordt niet door alle initiële lerarenopleidingen gevolgd. Aan het einde van de initiële lerarenopleiding moet de student/cursist de door de overheid vastgelegde

basiscompetenties bereikt hebben. Een deel van deze competenties, vb. de leraar als partner van ouders, de leraar als lid van een schoolteam, kunnen enkel tot het gevraagde niveau in een schoolcontext verworven worden. Maar voor stagescholen is het niet steeds mogelijk om aan deze vragen te voldoen.

Naast de draagkracht van een school zijn er nog andere oorzaken die meespelen in het debat rond stageplaatsen. Deze spelen zowel aan de aanbodzijde als aan de vraagzijde. Eén van deze elementen is de keuze voor bepaalde vakken en vakkencombinaties in de bacheloropleiding voor het secundair onderwijs. Veel studenten kiezen onderwijsvakken als geschiedenis en Engels, die weinig uren kennen in het secundair onderwijs en waarvoor dus ook minder stageplaatsen beschikbaar zijn. Aangezien de studenten in die opleiding twee onderwijsvakken kiezen is het gezien de combinatie niet steeds makkelijk om een school te vinden waar een stage voor beide vakken mogelijk is. Soms matcht het onderwijsaanbod in scholen ook niet meer met de vakken waarvoor de studenten stage willen lopen.

Hierbij dient opgemerkt te worden dat het tekort aan stageplaatsen, door een **gebrek aan monitoring**, op dit moment niet cijfermatig in kaart gebracht kan worden.

In realiteit zijn scholen en initiële lerarenopleidingen **samen verantwoordelijk** voor de stages van studenten/cursisten. Hoewel er al veel initiatieven bestaan, zijn het werkveld en de opleiding vaak nog twee aparte werelden. Er is nood aan meer samenwerking en aan een gemeenschappelijke visie rond de begeleiding van stagiairs. De figuur van de schoolmentor zou de brug kunnen leggen tussen de scholen (en directies) en de initiële lerarenopleidingen. Maar dan hebben deze schoolmentoren daarvoor wel de mogelijkheden, de ruimte en aangepaste professionalisering nodig. Na het wegvallen van de mentoruren, is dit op veel scholen niet meer evident.

Tijdens de initiële lerarenopleiding ligt de nadruk in de stage op het creëren van een leermoment in een zo authentiek mogelijke situatie. Toch kan worden vastgesteld (vb. gegevens arbeidsmarktrapport) dat beginnende leraren vaak tijdens de eerste drie tot vijf jaar van hun loopbaan het onderwijs verlaten. Hiervoor zijn meerdere oorzaken aan te duiden: onder meer het gebrek aan werkzekerheid, de arbeidsvoorwaarden, maar ook de praktijkschok worden in deze context worden aangehaald. Om deze praktijkschok te verminderen zou de student/cursist tijdens de opleiding zo veel mogelijk dienen te ondervinden wat hem te wachten staat. Dit kan door hem met verschillende schoolculturen/contexten te laten kennis maken. Door de krapte in stageplaatsen is dit nu niet altijd mogelijk. Daarnaast kunnen niet alle basiscompetenties tot het volledige beheersingsniveau in de initiële opleiding en de stage verworven worden. Op dit moment is er geen formele aanvangsbegeleiding beschikbaar om dit traject in het werkveld te vervolledigen. Dit is problematisch. Door de strikte scheiding tussen de initiële lerarenopleiding en de continue professionalisering van de leraar wordt er een vacuüm gecreëerd. Er is dan ook nood aan een professioneel continuüm met een doorlopende competentieontwikkeling, zonder dat het niveau van de initiële lerarenopleidingen verlaagd wordt.

4. PROBLEEMSTELLING

Op basis van bovenstaande analyse kwam de beleidsgroep stage tot de volgende probleemstelling.

- Er is een onevenwicht tussen vraag en aanbod

    - Er zijn onvoldoende gegevens over vraag en aanbod door het ontbreken van één centraal stageregistratiesysteem;
    - Stagiairs kunnen niet in alle scholen terecht, dit is soms een keuze van de school (draagkracht van de school laat het niet toe om (meer) stagiairs op te nemen, vb. door veel beginnende leraren in het team, veel interimarissen, …), soms van de initiële lerarenopleiding (de schoolcontext is te moeilijk voor een stagiair, vb. grootstedelijke scholen, heel diverse leerlingenpopulaties,…), soms van de student/cursist (regio en afstand tot de stageschool, reputatie van de school, perceptie, …);
    - Verschillende vakkencombinaties in de bacheloropleiding secundair onderwijs maken het moeilijk om de matchende stageplaatsen te vinden;
    - Administratieve lasten door verschillende systemen, documenten,... waardoor scholen slechts met enkele initiële lerarenopleidingen willen samenwerken of minder stagiairs aanvaarden.
- Er is nood aan nog meer structurele samenwerking:
    - Op inhoudelijk vlak
        - We moeten komen tot een gemeenschappelijke visie van stage.
        - We moeten streven naar win-win situatie voor alle partijen
    - Op organisatorisch vlak
        - Er is nood aan nog meer flexibiliteit van de opleidingsinstelling, stageschool en de stagiair.
        - We moeten proberen de vakken van de initiële lerarenopleiding beter te laten overeenstemmen met organisatie van werkveld (vooral voor de bacheloropleiding secundair onderwijs).
    - Op vlak van taakafbakening
        - We moeten werken aan een betere samenwerking en taakverdeling tussen mentoren – stagebegeleiders
        - Er moet worden ingezet op specifieke professionalisering voor mentoren
        - Er moet nagedacht worden over coachen vs. evalueren
- Er is nood aan een inbedding van de stage in een continuüm van professionele ontwikkeling voor leraren
    - Er is vandaag geen link met aanvangsbegeleiding en continue professionalisering, waardoor de competentieontwikkeling van de leraar niet kan doorlopen.

5. DRIE BELEIDSOPTIES

5.1 WERKWIJZE

Na een analyse van de bestaande problemen en het formuleren van vier strategische doelstellingen, werd de beleidsgroep in kleinere groepen opgedeeld om scenario's of beleidsopties te ontwikkelen bij de strategische doelstellingen.

De scenario's zijn het resultaat van een denkoefening, waarbij de leden van de beleidsgroepen gegeven een bepaalde doelstelling, nagedacht hebben over mogelijke invullingen. Deze invullingen dragen dan ook niet noodzakelijk de voorkeur weg van alle leden van de beleidsgroep. De scenario's

of beleidsopties staan ook niet los van elkaar. Bepaalde elementen zijn wel uitgediept in één scenario of beleidsoptie maar niet in een ander. Vaak kunnen ze ook in andere scenario's of beleidsopties ingevoegd worden, zonder het globale verhaal te schaden, maar zijn ze er veeleer een aanvulling op.

Voor elk scenario of beleidsoptie werd in de mate van het mogelijke een antwoord gezocht op de volgende vragen:

- Wat is het voorstel van scenario/beleidsoptie? Waarover gaat het, wat doet het?
- Wat beogen we met het scenario/beleidsoptie? Wat is het gewenste/verwachte effect? Waarop speelt het in? Welk probleem pakt het aan? Naar welke doelstelling werkt het?
- Zijn er neveneffecten (positief en negatief)?
- Wie is er bij betrokken? In welke rol?
- Hoe kunnen we het scenario/beleidsoptie uitvoeren? Welke stappen zijn nodig?

Voor alle beleidsopties geldt dat met school ook scholengemeenschap, scholengroep of groep van scholen bedoeld kan worden.

5.2 DE SCENARIO'S/BELEIDSOPTIES ZELF

5.2.1 BELEIDSOPTIE 1: DE STAGE BINNEN HET PROFESSIONEEL CONTINUÜM

Vandaag is het niet mogelijk om alle basiscompetenties tot het expert/gevorderdenniveau te bereiken binnen de initiële lerarenopleiding. Door in te zetten op structurele stages en door aanvangsbegeleiding uit te bouwen, kan er veel meer gedifferentieerd worden tussen de initiële lerarenopleiding en de aanvangsbegeleiding en tussen scholen, initiële lerarenopleidingen en pedagogische begeleidingsdiensten (PBD).

Stages die op deze wijze ingevuld worden, kunnen de praktijkschok bij de start van de loopbaan helpen verminderen.

Om dit te bereiken zal de opleiding van leraren gezien moeten worden als een professioneel continuüm dat loopt vanaf de start van de initiële opleiding, over de aanvangsbegeleiding naar de continue professionalisering van leraren. Dit professioneel continuüm wordt vormgegeven door de huidige basiscompetenties[7] en het beroepsprofiel[8] van de leraar.

De stage vervult in de eerste plaats een rol in de initiële opleiding van leraren, maar loopt, in het idee van een professioneel continuüm, inhoudelijk door in de aanvangsbegeleiding en de continue professionalisering.

---

[7] Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 betreffende de basiscompetenties van de leraren.

[8] Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007betreffende het beroepsprofiel van de leraar.

Tijdens de opleiding dient de stage ingericht te worden als een vorm van 'werkplekleren', waarbij de student/cursist een structurele periode in een school doorbrengt vb. 1 dag/week, of enkele weken na elkaar. Door de stage structureler of langer aan één school te binden, wordt de relatie tussen de school en de stagiair versterkt alsook het principe van samen opleiden. Tijdens de stage wordt getracht de student/cursist zo veel mogelijk aspecten van het leraarschap mee te geven: zowel vakgebonden en pedagogisch-didactische en agogische aspecten als het leraar-zijn. Er moet ook speciale aandacht zijn voor niet vak- of klasgebonden activiteiten, zoals vakgroepwerking, oudercontact … .

Tijdens de stage wordt een student/cursist uit de initiële lerarenopleiding niet langer begeleid door één leraar, maar door een team van leraren die samen met de initiële lerarenopleiding verantwoordelijk zijn voor de evaluatie van de stagiair. Bij deze evaluatie zouden ook de leerlingen, waar de stagiair aan lesgaf, geraadpleegd kunnen worden.

De stagiair kan, in de mate van het mogelijke, en na gezamenlijk overleg tussen de school de initiële lerarenopleiding en de stagiair, ook de kans krijgen om zelfstandig, zonder de aanwezigheid van een mentor in de klas, een deel van de stage te doorlopen. Dit mag echter niet gebruikt worden om afwezigheden van leraren op te vangen. Een stage is geen tewerkstelling.

Deze beleidsoptie vraagt om een gedegen en structurele uitbouw van een professioneel continuüm, inclusief aanvangsbegeleiding. Omdat dit binnen de scope van een andere beleidsgroep valt, worden hier enkel kort enkele bedenkingen, niet gedragen door de volledige groep, weergegeven:

- De aanvangsbegeleiding moet structureel mogelijk gemaakt worden voor startende leraren. Hiervoor is het nodig dat zij de nodige ruimte krijgen in hun opdracht,, vb. een voltijdse aanstelling, waarin de lesopdracht vermindert en er meer ruimte is voor professionalisering (vb. 75 % effectief lesgeven + 25 % professionalisering met een verloning van 100 %).
- Het geheel van stage, aanvangsbegeleiding en continue professionalisering zal binnen het professioneel continuüm moeten worden uitgewerkt. Tijdens de beroepsuitoefening wordt een bepaalde groeicurve gerealiseerd door elke leraar. Elke activiteit binnen de stage, de aanvangsbegeleiding en de professionalisering kan hiertoe bijdragen. Mogelijk zou dit ingevuld kunnen worden aan de hand van een soort puntensysteem, waarbij de activiteiten opgevolgd kunnen worden. Deze punten staan los van de evaluatie van de leraar: het invullen van de activiteiten is voldoende om punten te genereren, het gaat om een inspanningsengagement.

<u>Welke concrete stappen zijn nodig om het uit te voeren?</u>

- Binnen het professioneel continuüm het te behalen beheersinsgniveau van de basiscompetenties (= het niveau van dat een startende leraar nodig heeft) en van de initiële lerarenopleiding bepalen en deze linken aan deze van de aanvangsbegeleiding.
- Binnen elke initiële lerarenopleiding bekijken hoe de stages structureler kunnen worden georganiseerd en de relatie tussen de stageschool en de stagiair versterkt kan worden.

5.2.2 BELEIDSOPTIE 2: SAMEN OPLEIDEN

Voor deze beleidsoptie is het uitgangspunt dat opleidingsinstellingen en scholen partners in opleiding worden. We gaan uit van een netoverschrijdend model zonder exclusiviteit, dat structureel uitgebouwd wordt. Samen opleiden gaat over betere, structurelere en inhoudelijke samenwerking tussen de initiële lerarenopleidingen, stagescholen en stagiairs, op het vlak van beleidsondersteuning, begeleiding en coördinatie. Scholen en initiële lerarenopleidingen delen dezelfde visie op opleiden. De gemeenschappelijke verantwoordelijkheid zal leiden tot kwaliteitsverhoging, minder vrijblijvendheid, een groter aanbod aan stageplaatsen en efficiëntieverhoging.

Hiervoor is het belangrijk dat deze verschillende partners op regelmatige tijdstippen overleggen over de inrichting van de stages, maar ook over de wederzijdse verwachtingen en kansen tot gezamenlijke leerprocessen voor de drie partijen: de initiële lerarenopleidingen, stagescholen en stagiairs. Op deze wijze worden er leerkansen gecreëerd, afgestemd op de concrete noden én sterktes van de betrokkenen en hun context.

<u>Samen opleiden vanuit de school</u>

Binnen de school is de mentor een belangrijke persoon in het organiseren van ‘samen opleiden’.

Er zijn verschillende invullingen van het begrip ‘mentor’. In het glossarium van de praktijkcomponent, opgemaakt door de inter-ENW werkgroep stage, wordt mentor als volgt omschreven: een personeelslid van de stageplaats, dat zorgt voor de ondersteuning van de stagiair/LIO tijdens de stage. De meest voorkomende benamingen voor mentoren:

- Klasmentor: een leraar van de stageplaats in het basisonderwijs die de directe begeleiding van de stagiair/LIO op zich neemt.
- Vakmentor: een leraar van de stageplaats (meestal in het secundair onderwijs) die de directe begeleiding van de stagiair/LIO in een bepaald vakgebied op zich neemt.
- Schoolmentor: een leraar van de stageplaats in het basis- of secundair onderwijs die de stage op de stageplaats coördineert.

Alle mentoren, schoolmentoren, klasmentoren en vakmentoren, zijn belangrijk voor het implementeren van ‘samen opleiden’.

Voor de uitwerking van dit scenario ligt de focus op de rol en de taken van de mentor voor de begeleiding van stagiairs en niet op een mogelijke rol bij de LIO- of de aanvangsbegeleiding.

De schoolmentor verzorgt een brugfunctie tussen de initiële lerarenopleidingen enerzijds en de stagiairs en alle leraren op de eigen scho(o)l(en) anderzijds. Er zijn vier mogelijke taakinvullingen voor de schoolmentor:

- Administratieve opvolging van stages;
- Begeleider van stagiairs: wegwijs maken in de school, begeleiden van reflectie, intervisie en supervisie;
- Coördinator van stages op schoolniveau: initiëren van een visie rond stages in de school;

- Begeleiden van klas/vakmentoren: doorgeefluik tussen de verschillende initiële lerarenopleidingen waarmee een school samenwerkt en de klas-/vakmentoren.

Deze kunnen in één persoon gecombineerd worden, maar dit is niet noodzakelijk, doch wel wenselijk.

Samen opleiden vanuit de initiële lerarenopleiding

Ook de relatie tussen stagebegeleider en mentor verdient aandacht. Vaak gebeurt de begeleiding nu los van elkaar, met soms conflicterende effecten of resultaten tot gevolg. Vanuit de initiële lerarenopleidingen zou duidelijker gemaakt moeten worden wat het doel/de verwachtingen zijn van een specifieke stage. Vaak vullen de verschillende mentoren dit nu te verschillend in.

Naast het verduidelijken van het takenpakket van de mentoren, dient ook de rol van de stagebegeleider vanuit de initiële lerarenopleiding verduidelijkt te worden.

De taken/rollen van de stagebegeleider zijn deels dezelfde als deze van de mentoren:

- Administratieve opvolging van stages;
- Begeleider van stagiairs;
- Coördinator van stages op niveau van de initiële lerarenopleiding;
- Beoordeling van de stagiairs;
- Begeleiden van vaklectoren die stagebezoeken afleggen of stagebegeleiding opnemen.

Professionalisering

Enkel het aanstellen van een schoolmentor is niet voldoende om een kwalitatieve stage te verzekeren. De schoolmentor zal de mogelijkheid moeten krijgen om zich te professionaliseren. Hiervoor kan onder meer beroep gedaan worden op de initiële lerarenopleidingen, de PBD en/of de expertisenetwerken of het regionaal platform. De schoolmentor wendt vervolgens deze kennis aan en geeft ze door binnen zijn eigen scho(o)l(en). Er worden geen (exclusieve) contracten gesloten tussen opleidingsinstellingen en schoolmentoren. De scholen kiezen vrij de opleidingsinstelling(en) waar hun schoolmentoren opgeleid worden.

Naast de schoolmentor zijn er ook klas- en vakmentoren nodig. De schoolmentor kan de eerste verantwoordelijke voor hun professionalisering zijn.

Incentives

Het is essentieel dat de verschillende soorten mentoren voorzien worden in de school en dat de stagebegeleiders worden aangesteld door de initiële lerarenopleiding. Daarom is het aangewezen dat er, in eerste instantie voor het aanstellen van een schoolmentor, incentives voorzien worden.

Extra middelen zouden best toegekend worden onder de vorm van gekleurde punten op het niveau van de school/scholengemeenschap/scholengroep. In elk geval dient het budget te worden toegekend aan scholen en niet aan de initiële lerarenopleidingen. Deze middelen zullen scholen in staat stellen om meer stagiairs te begeleiden en dit kwalitatiever te doen.

Iedereen, elke school, heeft de taak om mee stagiairs op te leiden. Dit kan geoperationaliseerd worden door streefcijfers te bepalen per scholengroep, scholengemeenschap, school of team (niet per leerkracht), met enige flexibiliteit. Er worden dus geen scholen of stagiairs uitgesloten (tenzij om redenen van capaciteit (kwantitatief

Middelen komen er niet zo maar. Er is ook verantwoording nodig. Dit kan binnen de bestaande mechanismen. Zo kan bijvoorbeeld de kwaliteit van het stagebeleid als aandachtspunt worden meegenomen bij de doorlichting van scholen en, zoals vandaag al het geval, bij de visitatie en accreditatie van de initiële lerarenopleidingen.

Welke concrete stappen zijn nodig om het uit te voeren?

- Binnen de werkgroep die nu al bestaat tussen de PBD en de ENW zou gewerkt kunnen worden aan het verduidelijken van de rollen van mentor en stagebegeleider. Daarbinnen kan er een resonantiegroep opgericht worden van lerarenopleiders en mentoren en kunnen internationale goede praktijkvoorbeelden bekeken worden.

5.2.3 BELEIDSOPTIE 3 : IN KAART BRENGEN VAN VRAAG EN AANBOD

Deze beleidsoptie beschrijft het uitbouwen van één centraal stageaanvraagsysteem voor alle initiële lerarenopleidingen. Deze beleidsoptie wil een oplossing bieden voor de planlasten die nu met stages gepaard gaan, het tekort aan stageplaatsen kwantificeren en zo ervoor zorgen dat elke student in de initiële lerarenopleiding voldoende en kwaliteitsvolle stageplaatsen krijgt.

Eén centraal aanvraagsysteem voor stages in de initiële lerarenopleiding heeft volgende eigenschappen:

- Groepeert alle stageaanvragen
- Vervangt alle bestaande systemen
- Geeft een duidelijk beeld van de vraag en aanbod en kan deze monitoren
- Fungeert als communicatielijn tussen de initiële lerarenopleidingen en de scholen
- Bestaat uit een centraal kader dat regionaal/lokaal verder ingevuld kan worden
    - Centraal: algemeen afsprakenkader
        - Vocabularium
        - Contract
        - Verplichting om het systeem te gebruiken
        - Overleg regionale technische experten
        - Afspraken over waar de middelen voor het systeem vandaan komen
    - Regionaal /lokaal (netoverschrijdend):
        - Structureel overleg rond stages tussen de betrokkenen
            - Dialoog opstarten
            - Bespreken welke scholen minder opnemen, welke initiële lerarenopleidingen meer problemen hebben, waarmee hebben deze problemen te maken hebben, enz.
            - Stage-innovatie: hoe kunnen we de stages in regio (een andere) vorm geven?

        - Hieronder: leergemeenschap rond innovatie, kwaliteit, aanpak en dergelijke
    - vrijheid om zelf afspraken te maken rond aantallen stagiairs (maar niet exclusief)
    - aanspreekpunt voor technische ondersteuning bij het gebruik van het stageaanvangsysteem, opleiding, etc
- Is beheersbaar naar technische ondersteuning voor alle aangesloten partners
- Belangrijk dat er een stok achter de deur is voor diegenen die niet meewerken
- Technisch nog uitklaren of één systeem mogelijk is (wat de voorkeur wegdraagt) of dat lokale systemen een centrale databank 'feeden'.

De task force stages maakte al een meer gedetailleerde uitwerking, die hier ook een meerwaarde heeft.

Bij ontwikkeling van één centraal stageaanvraagsysteem dienen volgende elementen mee in rekening worden gebracht:

- De opbrengst moet duidelijk zijn voor alle stakeholders;
- Er zijn duidelijke afspraken nodig over wie wat bedoelt (woordenschat). Hierbij wordt voorgesteld om het voorstel van stageterminologie, opgemaakt door het inter-ENW, te hanteren;
- Ook zij-instromers dienen in het systeem te 'passen';
- Het systeem beknot deels de vrijheid van onderwijsinstellingen, zo kunnen exclusieven niet langer: vb. enkel stagiairs van een bepaalde initiële lerarenopleiding opnemen, of enkel oud-leerlingen;
- Op basis van cijfers, die uit een registratiesysteem kunnen komen, kunnen ook andere berekeningen gemaakt worden dan enkel het kwantificeren van een tekort, vb. inschatten van contingent studenten die kunnen starten in een bepaalde initiële lerarenopleiding waarvoor voldoende stageplaatsen gegarandeerd kunnen worden (geschiedenis, Engels, ...);
- Er zou best maximaal rekening gehouden worden met de ervaringen van de bestaande regionale systemen;
- De nood wordt aangevoeld om een bepaald contingent van stagiairs af te spreken, op Vlaams niveau of op niveau scholengemeenschap/ scholengroep, gekoppeld aan een draagkrachtanalyse.

<u>Wie is er bij betrokken?</u>

Overheid:

- Faciliteren algemeen afsprakenkader
- Financieren systeem

Coördinerend directeurs:

- Lid regionaal overleg

Scholen en PBD:

- Lid van de leergemeenschap

Expertisenetwerken/regionaal platform:

- Voorzitters regionaal overleg

Initiële lerarenopleidingen:

- Lid regionaal overleg
- Lid van de leergemeenschap

Technische experten

- Vlaanderen: ontwikkeling en hosting van het systeem
- Regionaal: eerste aanspreekpunt, opleidingen, ...

Studenten:

- Lid regionaal overleg

<u>Welke concrete stappen zijn nodig?</u>

- Ontwikkelen van het systeem, pilootfase en opstarten regionaal overleg
- Verdere ontwikkeling en uitrol naar alle initiële lerarenopleidingen en alle scholen
- Evaluatie

6. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Aan de hand van de eerder bepaalde doelstellingen worden in deze paragraaf de conclusies en aanbevelingen van de beleidsgroep samengevat.

Doelstelling 1: Het installeren van een professioneel continuüm binnen het leraarschap, waarbij het duidelijk wordt welke competenties op welk beheersingsniveau op welk moment verworven worden en meer specifiek de rol van de stage in de initiële lerarenopleiding in dit continuüm;

De beleidsgroep beveelt aan de initiële lerarenopleiding (met inbegrip van de stage) beter te linken aan de professionalisering van leraren, door beide in te schrijven in een professioneel continuüm. Dit professionele continuüm is gebaseerd op de huidige basiscompetenties en het bestaande beroepsprofiel. Tussen de initiële lerarenopleiding en de continue professionalisering wordt er een periode van structurele aanvangsbegeleiding voorzien, waarbij startende leraren een verminderde lesopdracht en extra ondersteuning krijgen.

Binnen dit professionele continuüm kunnen competenties gradueel verworven worden, waarbij voor bepaalde functionele gehelen de nadruk zal liggen in de initiële opleiding (en de stage), voor andere zal dit in de aanvangsbegeleiding of de professionalisering zijn.

Om dit professioneel continuüm te operationaliseren is het nodig dat duidelijk wordt afgesproken welke delen van functionele gehelen, tot op welk niveau, op welk moment van het continuüm aan bod komen.

Doelstelling 2: Vanuit de visie van samen opleiden, uitwerken hoe de praktijkcomponent/stage meer een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid kan worden.

Om de samenwerking tussen scholen en initiële lerarenopleidingen te verankeren en hen partners te laten worden in het opleiden van leraren, moet er op meerdere fronten tegelijk ingezet worden:

- Het formaliseren van de rol van schoolmentor, waarvoor scholen/scholengemeenschappen/scholengroepen de nodige ruimte, professionalisering en middelen moeten krijgen;
- Het verduidelijken van de rol van andere leraren ten opzichte van stagiairs (klas- en vakmentor) en de nodige ruimte, professionalisering en middelen voor deze rol;
- Het uitsluiten van exclusieven waarbij bepaalde scholen slechts met één of bepaalde initiële lerarenopleidingen willen samenwerken, of omgekeerd;
- De stageaanpak is een netoverschrijdend beleid;
- De kwaliteit van het stagebeleid kan meegenomen worden als aandachtspunt in de doorlichting van de scholen.

Doelstelling 3: Het in kaart brengen van en systematisch afstemmen van vraag en aanbod;

Om de vraag en aanbod goed in kaart te kunnen brengen is het essentieel dat er snel werk wordt gemaakt van een degelijk en uniform stageregistratiesysteem en een hieraan gekoppeld regionaal overleg.

Doelstelling 4: De mentoren (klasmentoren, vakmentoren, schoolmentoren, …) versterken in hun rol als lerarenopleider.

Om mentoren in hun rol te versterken, zullen eerst de rollen van zowel de stagebegeleider van de opleiding als deze van de verschillende mentoren duidelijk gedefinieerd moeten worden. Het is belangrijk dat deze definitie breed gedragen is.

Op basis van de verschillende rollen die bepaald worden, kan er dan specifieke professionalisering georganiseerd worden.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Bestuurlijke samenvatting EVALO (2012). *Als het krijtstof neerdaalt.* Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Commissie Evaluatie lerarenopleiding (2013). Beleidsevaluatie lerarenopleidingen: Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen. Brussel: Departement onderwijs en Vorming

Vlaamse Universiteiten en hogenscholen Raad (2012). De onderwijsvisitatie specifieke Lerarenopleiding. Brussel: VLUHR.

BIJLAGE: SAMENSTELLING BELEIDSGROEP STAGE

Organisatie/ functie	**naam**
Voorzitter	Khadija Aznag
Associatie Antwerpen	Martine Tritz Wouter Schelfhout
Associatie Gent	Lut De Jaegher Anneleen Jachowicz
Associatie Brussel	Eva Van Moer Ariane Carlier
Associatie Limburg	Greet Verhelst Eline Valkeneers
Associatie Leuven	Hilde Bogaerts Marion Crauwels
COV	Leo Van den Bergh
COC	Rudy Van Renterghem
ACOD	Nancy Libert
VSOA	Tim Van de Voorde
VSKO	Marc Keppens Danny Robben
GO!	Koen Cousaert Andries Valcke
POV	Gerd Van den Broeck Griet Mathieu
OVSG	Kris Deckers
OKO	Lies Pycke
Experten	Ann Martin David Gijbels Ann Deketelaere
directeurs	Eric Boels Franky Hungenaert Willy Jans
Secretariaat	Liesbeth Hens Ann Bellon

BIJLAGE 4: EINDVERSLAG BELEIDSGROEP AANVANGSBEGELEIDING

1. INLEIDING

De beleidsgroep aanvangsbegeleiding is één van de zes beleidsgroepen die opgericht werden naar aanleiding van de bekendmaking van de resultaten van de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen. De beleidsgroep kreeg tot doel de aanbevelingen uit de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in verband met aanvangsbegeleiding om te zetten in concrete beleidsvoorstellen voor de volgende regeerperiode.

Immers, de *Commissie evaluatie lerarenopleiding* 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. De Commissie is van mening dat daarmee niet alleen een aantal knelpunten in de opleiding van leraren kunnen aangepakt worden – zoals o.m. de praktijkschok, het onderscheid tussen start- en basiscompetenties, de stageproblematiek, en de rol en status van mentoren – maar ziet zo ook een kader ontstaan waarbinnen opleidingen en scholen op meer structurele wijze samenwerken vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid voor de opleiding van leraren. De Commissie stelt dat de overheid hiervoor, samen met de andere actoren, een kader moet 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 verder ontwikkeld moeten worden[1].

Gezien haar ontstaansgeschiedenis heeft de beleidsgroep de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen grondig bestudeerd. Daarnaast werden ook andere bronnen zoals het visitatierapport van de specifieke lerarenopleidingen en het policy handbook induction[2] grondig doorgenomen. Niet in het minst werd ook teruggevallen op de persoonlijke expertise van de leden van de beleidsgroep met betrekking tot dit domein, al dan niet verder verrijkt door overleg met externen en/of studie van verder onderzoek. De samenstelling van de beleidsgroep is opgenomen als bijlage.

De groep realiseerde zich dat binnen een bestek van 5 bijeenkomsten komen tot een volledig uitgewerkt voorstel voor de aanvangsbegeleiding in Vlaanderen niet haalbaar was. Zij heeft zich dan ook tot doel gesteld om vertrekkende van een gerichte probleemstelling te komen tot het bepalen van een aantal belangrijke componenten van en randvoorwaarden voor aanvangsbegeleiding.

---

[1] Commissie Evaluatie lerarenopleiding (2013). *Beleidsevaluatie lerarenopleidingen: Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen.* Brussel: Departement onderwijs en Vorming. p. 83.

[2] European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers.* Brussels: European Commission, directorate-general for education and culture.

Concreet heeft de beleidsgroep zich tijdens de eerste twee sessies geconcentreerd op het maken van een duidelijke probleemanalyse zowel gevoed vanuit de ervaringen in het werkveld als een beperkte verkenning van de literatuur. Dit resulteerde op het einde van de tweede bijeenkomst in het duidelijk afbakenen van de doelstellingen van aanvangsbegeleiding.

Tijdens de twee volgende bijeenkomsten heeft de beleidsgroep zich dan toegelegd op het verkennen van mogelijke scenario's om deze doelstellingen te realiseren. Hierbij werd er gezocht naar antwoorden op de volgende vragen:

a) Wat zijn de belangrijke elementen van aanvangsbegeleiding, waar zetten we op in?
b) Hoe doen we dat best?
    a. Welke rollen zijn hiervoor nodig?
    b. Wie neemt deze rollen best op?
c) Wanneer zetten we waarop in?
d) Wat zijn de implicaties voor de opdrachten en de professionalisering van de betrokkenen?
e) Wat zijn de implicaties van dit concrete opzet voor de organisatie van kwaliteitszorg?
f) Wat zijn belangrijke randvoorwaarden?

De laatste bijeenkomst diende om deze tekst te bespreken en de gedragenheid ervan af te toetsen. Met dit verslag rapporteert de beleidsgroep aanvangsbegeleiding over haar werkzaamheden in de periode januari 2014 - mei 2014.

Deze tekst start met enkele algemene uitgangspunten. Vervolgens wordt ingegaan op de doelstellingen van aanvangsbegeleiding. Vertrekkende vanuit een beschrijving van de huidige stand van zaken waarbinnen een aantal problemen geïdentificeerd worden, komt de beleidsgroep tot het formuleren van een aantal essentiële componenten van aanvangsbegeleiding. We sluiten af met een algemene conclusie en een voorstel van concrete stappen die moeten gezet worden.

Het is gemeengoed dat goed onderwijs in hoge mate afhangt van de **kwaliteit van de leraren**. In diverse wetenschappelijke publicaties en onderzoeken wordt het belang van de leraar als bepalende factor voor de kwaliteit van het onderwijs in scholen sterk beklemtoond[3]. Het is dan ook van het grootste belang om blijvend te investeren in de opleiding en de professionele ontwikkeling van leraren.

Professionele ontwikkeling dient daarbij opgevat te worden als een continu proces waarin **verschillende fasen** onderscheiden kunnen worden[4]. Minimaal maakt men hierbij een onderscheid tussen **de opleidings-, de inductie- en de verdere professionaliseringsfase**. Het fundament wordt

---

[3] Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey.
Hattie, J. (2009). *Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Taylor & Francis.*

[4] Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record, 91* (1), 31-57.
Dall'Alba, G., & Sandberg, J., (2006). *Unveiling professional development: A critical review of stage models. Review of educational research, 76* (3), 383-412.

hierbij gevormd door een kwalitatief hoogstaande lerarenopleiding waarin de aspirant-leraar de basiskennis en -vaardigheden verwerft. Vervolgens wordt de startende leraar in de inductiefase voor het eerst in zijn volle complexiteit geconfronteerd met de praktijk. Hij[5] leert zich in te werken in een specifieke schoolcontext en zijn kennis en vaardigheden te verfijnen en te verdiepen. In de fase daarna ontwikkelt hij zich doorheen een proces van permanente professionalisering tot een volwaardige expert die mee de kwaliteit van het onderwijs in zijn school en vakgebied draagt en aanstuurt.

In navolging van Kelchtermans omschrijven we professionele ontwikkeling dan ook als het levenslange leer- en ontwikkelingsproces dat resulteert uit de betekenisvolle interactie tussen de lerende (= de leraar) en de context, waarin hij permanent een aantal ervaringen opdoet[6].

Alle leraren doorlopen op een of andere manier deze drie fasen. De wijze waarop dit gebeurt en de mate waarin zij zich doorheen dit proces echt kunnen ontwikkelen tot hoogstaande professionals hangt in grote mate samen met de lokale context waarin ze werken en de ondersteuning en begeleiding die zij ervaren in elk van deze fasen.

In wat volgt gaan we dieper in op de door de beleidsgroep ontwikkelde visie over de wijze waarop de **aanvangsbegeleiding** vorm gegeven kan worden in Vlaanderen om de startende leraar zo goed mogelijk te ondersteunen in de **inductiefase**.

2. ALGEMEEN

Aanvangsbegeleiding heeft tot doel het creëren van **structureel verankerde ondersteuning** voor elke startende leraar in functie van zijn (verdere) professionele ontwikkeling en jobtevredenheid als onderdeel van een omvattend professionaliserings- en loopbaanbeleid binnen zijn school en het Vlaamse onderwijs in het algemeen. Op deze wijze kan aanvangsbegeleiding bijdragen tot leraren die **reflectieve professionals** zijn en bijdragen aan de **schoolontwikkeling**.

De beleidsgroep is ervan overtuigd dat enkel een omvattende aanpak reële perspectieven biedt om de professionele ontwikkeling van kwaliteitsvolle leraren, waar onze leerlingen recht op hebben, adequaat te ondersteunen.

We zijn ons hierbij bewust van het feit dat er in Vlaanderen niet zo iets is als dé **startende leraar**. Er gaat een grote diversiteit schuil achter deze relatief 'eenvoudige' term. Hij die vandaag voor het eerst in een Vlaamse school aan de slag gaat, kan grote verschillen vertonen naar o.m. vooropleiding (GLO of SLO), professionele ervaring (enkel stages, in een andere school gestaan, reeds buiten de onderwijssector gewerkt, …), aard van bekwaamheidsbewijs, … Het was niet mogelijk om binnen het opzet van deze beleidsgroep de aanvangsbegeleiding voor elk profiel van startende leraar in detail uit

---

[5] Voor de leesbaarheid spreken we over 'hij' als we verwijzen naar de leraar, mentor of directeur. Vanzelfsprekend wordt hierbij zowel vrouwelijke en mannelijke leraren, mentoren en directeurs bedoeld.

[6] Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leraren. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders* (Cahiers voor Didactiek nr. 10). Deurne: Wolters Plantyn. p. 14.

te werken. We hebben dan ook in eerste instantie geprobeerd de krijtlijnen uit te tekenen voor een aanvangsbegeleiding van de pas afgestudeerde leraar die voor zijn eerste echte werkervaring staat. Dit neemt echter niet weg dat we deze lijnen zo hebben uitgetekend dat ze uitdrukkelijk toelaten om in te spelen op relevante verschillen tussen startende leraren. Een meer systematische uitwerking van een aanvangsbegeleiding op maat van elk profiel van startende leraar kan in een latere fase van de beleidsvoorbereiding.

3. CONCREET

Om de algemene doelstelling van aanvangsbegeleiding verder te concretiseren hanteren we een conceptueel kader dat we ontlenen aan Deketelaere e.a.[7]. Zij onderscheiden **drie vormen van begeleiding** binnen aanvangsbegeleiding: wegwijs-, werk- en leerbegeleiding die elk hun specifieke doel(en) hebben:

1. **Wegwijsbegeleiding** heeft tot doel de startende leraar letterlijk en figuurlijk de weg te wijzen in de schoolgebouwen, de schoolstructuren, de schoolcultuur e.a.; Voorbeelden hiervan zijn o.m. informeren over afspraken inzake evaluatie en deliberaties, toezichten, …

2. **Werkbegeleiding** heeft tot doel de startende leraar te ondersteunen in het uitvoeren van zijn onderwijstaken zowel op (vak)inhoudelijk, (vak)didactisch, opvoedkundig als praktisch vlak; Voorbeelden hiervan zijn ondersteuning m.b.t. klasmanagement, differentiëren in de klas, omgaan met moeilijke leerlingen, contacten met ouders, …

3. **Leerbegeleiding** heeft tot doel de startende leraar te stimuleren en te ondersteunen in zijn groei als professional. Het gaat om het verder ontwikkelen van zijn persoonlijke professionele identiteit als leraar, zijn persoonlijk interpretatiekader (zijn professioneel zelfverstaan en subjectieve onderwijstheorie). Dit kan o.m. door het regelmatig reflecteren op het eigen handelen in de klas, in relatie tot ouders, leerlingen, collega's, … en op basis daarvan, indien nodig, het eigen handelen aanpassen.

De startende leraar leert m.a.w.

- zijn weg te vinden in zijn school als werkplek en levende organisatie = **wegwijsbegeleiding**
- zijn kerntaken als leraar volledig te beheersen = **werkbegeleiding**
- zichzelf als persoon en professional verder te ontwikkelen = **leerbegeleiding**

[7] Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondervorst, R. (2004). *Samen voor de spiegel. Een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren* (Cahiers voor Didactiek nr. 17). Mechelen: Wolters Plantyn.

Aanvangsbegeleiding zet steeds in op **wegwijs-, werk- en leerbegeleiding**, al zullen verschillende klemtonen gelegd worden naargelang de fase van professionele ontwikkeling van de betrokken leraar en de specifieke schoolcontext.

Bij de start van de begeleiding ligt de klemtoon voornamelijk op wegwijsbegeleiding. Het is pas wanneer deze onmiddellijke noden vervuld zijn dat er ruimte en energie vrijkomen voor werk- en leerbegeleiding en dus voor diepgaande professionele ontwikkeling, aldus Deketelaere e. a.[8]. In een eerste fase zal er dus vooral ingezet worden op werk- en wegwijsbegeleiding. De aandacht voor werkbegeleiding blijft een constante doorheen het hele ontwikkelingsproces. Zij spitst zich toe op de kerntaken als leraar en richt zich in die zin sterk op het (verder) integraal verwerven van de basiscompetenties door de startende leraar.

De klemtoon op wegwijsbegeleiding zal geleidelijk aan afnemen naarmate de startende leraar meer en meer vertrouwd geraakt met het doen en laten in de school. Omgekeerd zal de aandacht voor leerbegeleiding geleidelijk aan belang winnen. Dit moet immers de motor worden voor het eigen levenslange leerproces en de voedingsbodem voor innovatie.

Een **leercultuur** in de organisatie zal daarbij in belangrijke mate de integratie van startende leraren faciliteren.

Een gerichte leerbegeleiding in een relatie van vertrouwen en ingebed in een leercultuur binnen de school, kan veiligheid en mogelijkheden creëren voor startende leraren om “nieuwe” ideeën binnen te brengen in de schoolwerking zodat aanvangsbegeleiding een win-win situatie wordt voor de starter en de school. De integratie en socialisatie van de startende leraar is immers geen passief ingroeiproces. De beginnende leerkracht speelt daarin zelf ook een actieve rol. Hij/zij dient een eigen plek te vinden in de schoolorganisatie met haar eigen cultuur (bepaalde waarden en normen, bijv. omtrent ‘goed onderwijs’), gewoontes, professionele relaties, expliciete en impliciete hiërarchieën, enz. Op die manier bouwt hij/zij een professionele identiteit op en geeft hij/zij verder mee vorm aan de schoolcultuur[9]. Meer algemeen, zijn een leercultuur en/of het bestaan van leergemeenschappen binnen een school en scholengemeenschap/groep belangrijke faciliterende factoren met betrekking tot een vlotte integratie van startende leraren als volwaardige leraren. Naarmate deze leercultuur zich sterker manifesteert zullen startende leraren ook sneller geneigd zijn innovaties (uit hun opleiding) binnen te brengen in hun eigen functioneren en de werking van de school.

SNELLE UITSTROOM VAN STARTENDE LERAREN

In het schooljaar 2010-2011 telde het Vlaamse onderwijs ongeveer 7 400 starters op een totaal van 122 376 leraren. Opeenvolgende Arbeidsmarktrapporten van het departement Onderwijs en Vorming bevestigen dat heel wat afgestudeerden binnen de vijf jaar de onderwijssector verlaten. In

[8] Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondervorst, R. (2004). *Samen voor de spiegel. Een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren* (Cahiers voor Didactiek nr. 17). Mechelen: Wolters Plantyn.

[9] Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 105-120.

2011 verliet 12% van de startende leraren kleuteronderwijs binnen de vijf jaar het onderwijs en 14% van de leraren gewoon lager onderwijs. In het secundair onderwijs situeert de vroege uitstroom van startende leraren zich rond 22%. De snelle uitstroom van startende leraren uit het onderwijs is dus echt wel een pijnpunt dat dringend om een oplossing vraagt.

Hoewel de snelle uitstroom van starters zeker niet uniek is voor de onderwijssector, maar zich ook in andere sectoren voordoet (bijv. zorgsector), vraagt het wel onze aandacht. Het getuigt immers van goed leiderschap om te zorgen voor een beleid dat erop gericht is talentvolle en goede krachten binnen de organisatie in dienst te houden en hen een perspectief op verdere professionalisering te bieden. De beleidsgroep vindt het daarom belangrijk om meer zicht te krijgen op de processen die aan de basis liggen van deze uitstroom uit het onderwijs en dringt dan ook aan op verder onderzoek hiernaar.

Een deel van de verklaring voor deze snelle uitstroom ligt volgens de beleidsgroep in het feit dat startende leraren in het Vlaamse onderwijs het niet makkelijk hebben. Ze worden geconfronteerd met een aantal problemen die een goede start in het beroep niet vanzelfsprekend maken.

DE PRAKTIJKSCHOK

De overgang van student naar leraar laat leraren niet onberoerd en gaat vaak gepaard met een ervaring die wordt omschreven als de praktijkschok (zie o.m. Veenman, 1984). De praktijkschok die beginnende leraren ervaren, heeft niet enkel te maken met pedagogisch-didactische kwesties zoals bijv. klashouden, maar ook en vooral met het vormen en vinden van je professionele identiteit in het beroep en in de school als organisatie.

De praktijkschok vindt zijn oorsprong in het wezenlijke en het onvermijdbare verschil tussen de nog relatief 'veilige' omgeving van de opleiding en de 'complexe' realiteit van de specifieke klas en school waar men voor het eerst echt tewerkgesteld is. Het eigene van elke specifieke schoolcontext vraagt steeds om een investeren in een afstemming ('fit') tussen deze specifieke schoolcontext en de eigen opvattingen, waarden, noden en competenties van de startende leraar. Dit kan gepaard gaan met spanningen die raken aan de professionele identiteit van de startende leraar. Typisch zijn het ervaren van conflicten tussen de gewenste en de werkelijke ondersteuning die je als leraar aan leerlingen kan geven (door gebrek aan tijd, middelen, ….) en/of het ervaren van conflicten tussen de eigen opvattingen over leren en lesgeven en deze van collega's[10]. Daarnaast ontsnapt ook een startende leraar niet aan de onzekerheid en vragen waarmee elke starter geconfronteerd wordt bij zijn eerste stappen in het professionele leven (i.c. Wat voor een leraar ben ik? Doe ik het wel goed? Is dit echt wel iets voor mij?). Dit wordt nog versterkt door de verwachting dat startende leraren vanaf dag 1 alle facetten van hun complexe opdracht (moeten) beheersen en er de volle verantwoordelijkheid voor dragen. Geleidelijk ingroeien in de job van leraar is vooralsnog geen optie.

[10] Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 105-120.
Pillen, M. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers (doctoral thesis).* Eindhoven: University of Technology.

Het gevoel van onzekerheid dat startende leraren ervaren, wordt bij sommigen ook veroorzaakt door het onvoldoende voorbereid zijn op bepaalde aspecten van de concrete klas- en schoolpraktijk. In het rapport van de visitaties van de SLO[11] wordt er uitdrukkelijk op gewezen dat afhankelijk van de genoten vooropleiding de beheersing van de basiscompetenties op startniveau[12] op dit moment niet voor alle leraren en basiscompetenties in dezelfde mate het geval is. Er blijkt in deze lerarenopleiding vooral aandacht voor de eerste vijf basiscompetenties, functionele gehelen 6 t.e.m. 10 krijgen er minder aandacht. In het rapport van de evaluatie van de lerarenopleiding pleit de evaluerende commissie in die zin dan ook voor het maken van een selectie van de meest fundamenteel te verwerven competenties en een onderscheid tussen start- en basiscompetenties (zie ook supra).

ONZEKERE ARBEIDSSITUATIE

Startende leraren ervaren niet enkel een praktijkschok, ze starten ook vaak in tijdelijke, vaak korte opdrachten, met een onzeker toekomstperspectief.

Dergelijke onzekere arbeidssituatie ondermijnt investeringen in professionele ontwikkeling zowel vanuit het standpunt van de starter als van de school.

Een startende leraar die aangesteld is voor een korte tijdelijke opdracht, heeft niet echt een tijdsperspectief waarin hij gericht aan zijn professionele ontwikkeling kan werken en iets kan opbouwen in en bijdragen tot de school.

Indien een duidelijk tijdsperspectief ontbreekt, is het voor een school sowieso weinig rendabel om te investeren in een uitgewerkt meerjarig ondersteuningsbeleid voor een startende leraar. Wat voor zin heeft het immers veel tijd en energie te investeren in een personeelslid dat slechts voor een korte vervanging in de school werkzaam is of waarvan men omwille van de beschikbare uren niet weet of een tijdelijke (startende) leraar langer dan een jaar binnen de school kan blijven, ongeacht hoe goed hij presteert.

Een startende leraar is meer dan enkel iemand die moet ondersteund worden bij zijn eerste stappen in de klas- en schoolpraktijk. Hij brengt vanuit zijn opleiding en/of vorige beroepservaring ook een bepaalde expertise mee naar de school. Opdat de startende leraar deze zou kunnen/durven inbrengen is er nood aan een vertrouwensvolle, veilige relatie met de collega's in een leercultuur. Een dergelijke relatie opbouwen, vraagt tijd, maar resulteert wel in een duidelijke win-win situatie voor de startende leraar en de school.

ONTBREKEN VAN EEN ALGEMEEN BELEID INZAKE AANVANGSBEGELEIDING

Aanvangsbegeleiding voor startende leraren is tot op heden geen verplichting in ons onderwijs. Dit wordt overgelaten aan de verantwoordelijkheid van directies en schoolbesturen. Gedurende enkele jaren (2007-2010) kende de overheid extra middelen toe voor mentorschap. Dit werd evenwel

[11] Vlaamse Universiteiten en hogenscholen Raad (2012). *De onderwijsvisitatie specifieke Lerarenopleiding.* Brussel: Vluhr.

[12] Verder in deze tekst zullen we spreken over de noodzaak voor basiscompetenties op verschillende beheersingsniveaus.

stopgezet sinds 1 september 2010 in het kader van de toen doorgevoerde besparingen door de Vlaamse regering.[13]

Ondanks het verdwijnen van deze middelen voor mentorschap, organiseren heel wat scholen toch aanvangsbegeleiding (zie o.m. het onderzoek van de onderwijsinspectie in 2012). Die begeleiding bouwt veelal verder op de deskundigheid die is verworven tijdens de periode dat mentoruren werden toegekend aan de scholen. De beslissing om al of niet aandacht te besteden aan aanvangsbegeleiding hangt sterk samen met het beleidsvoerend vermogen van school en schoolbestuur en met het gevoerde personeelsbeleid. Onderzoek toont aan dat mentoring in heel wat scholen wel een aandachtspunt is in hun beleidsvoering, maar dat dit eerder geïsoleerd gebeurt en zelden of nooit geïntegreerd is in het algemene professionaliseringsbeleid[14].

Ondanks dit gebrek aan een geïntegreerd beleid en de afwezigheid van een duidelijk beleidskader ervaren scholen en beginnende leraren wel degelijk de nood aan aanvangsbegeleiding. De door individuele scholen ontwikkelde begeleidingsstructuren en -praktijken zijn echter zeer divers en zoals reeds aangegeven sterk afhankelijk van de goodwill, de middelen, het beleidsvoerend vermogen en de (leer)cultuur in deze of gene school. Er is meestal wel een vorm van formele aanvangsbegeleiding aanwezig, vaak minstens een algemene en eerder praktische introductie[15], maar dit volstaat niet.

Ook de Commissie Evaluatie pedagogische begeleidingsdiensten, SNPB en permanente ondersteuningscellen die de werking van de pedagogische begeleidingsdiensten evalueerde benadrukt de behoefte aan structurele ondersteuning van startende leraren en beveelt aan om een ruimer beleid rond aanvangsbegeleiding uit te tekenen[16]. De pedagogische begeleidingsdienst dient volgens deze Commissie hier haar rol in op te nemen aangezien de overheid in het kwaliteitsdecreet van 2009 duidelijk gesteld heeft dat aandacht voor beginnende leraren een van de decretale taken is van de **pedagogische begeleidingsdiensten** (verder PBD's). In aanvulling op de Commissie

[13] Van 2007-2008 tot en met 2009-2010 kende de overheid aan de scholen, centra of instellingen van het basisonderwijs, het secundair onderwijs, het secundair volwassenenonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs wel extra middelen toe voor mentorschap. Deze middelen waren bedoeld voor drie aspecten van het mentorschap:
- de ondersteuning van studenten en cursisten die vanuit hun lerarenopleiding stage lopen;
- de ondersteuning van de leraren-in-opleiding (LIO);
- de aanvangsbegeleiding van leraren gedurende het eerste jaar van hun beroepsuitoefening.

Het personeelslid belast met het mentorschap had als opdracht de coaching en de begeleiding van stagiairs en startende leraren te superviseren, zowel pedagogisch als didactisch.
De toekenning van deze extra middelen werd sinds 1 september 2010 stopgezet in het kader van de toen doorgevoerde besparingen door de Vlaamse Regering.

[14] Zie o.m. Ballet, K., Colpin, H., März, V., Baeyens, C., De Greve, H., & Vanassche, E. (2011). *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen.* OBPWO 07.01. Leuven: KU Leuven.

[15] Deneire, A., Van Petegem, P., & Gijbels, D. (2009). *Onze leerkrachten vandaag: Lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs. Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS)*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming, Afdeling Strategische Beleidsondersteuning.

[16] Commissie Evaluatie Pedagogische begeleidingsdiensten (2014). *Rapport Beleidsevaluatie Pedagogische Begeleidingsdiensten, Samenwerkingsverband netgebonden begeleidingsdiensten, permanente ondersteuningscellen.* Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Beleidsevaluatie Lerarenopleiding, is de Commissie evaluatie PBD, POC en SNPB dan ook van mening dat deze aanvangsbegeleiding best wordt uitgebouwd in een **partnerschap tussen de school, de lerarenopleiding en de pedagogische begeleiding.** Hierbij beklemtoont zij dat de aanvangsbegeleiding primair een taak van de school zelf is. De school (en eventueel de scholengemeenschap) is volgens de Commissie de eerste verantwoordelijke voor de kwaliteit van haar onderwijs en dus voor de deskundige ondersteuning van haar personeel. In het kader van een gerichte loopbaanbegeleiding werken scholen hiervoor best structureel samen met lerarenopleidingen en begeleidingsdiensten om tot een kwaliteitsvolle begeleiding van startende leraren te komen.

3. PROBLEEMSTELLING: UITDAGINGEN VOOR EEN NIEUW BELEID

De Commissie evaluatie lerarenopleiding heeft erop gewezen dat de uitbouw van een formele periode van aanvangsbegeleiding één van de meest urgente kwesties is binnen de lerarenopleiding. Een goed onderbouwd beleid inzake aanvangsbegeleiding is een essentieel onderdeel van een degelijk uitgebouwd professionaliseringsbeleid. Het getuigt van een kwaliteitsvol werkgeverschap en een zorg om de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen om daar werk van te maken. Vanuit dat perspectief is het nodig een antwoord te formuleren op een aantal duidelijke uitdagingen die zich op dit moment stellen. Het uit te werken kader op aanvangsbegeleiding moet er dan ook toe bijdragen dat:

- de snelle uitstroom van startende leraren teruggedrongen wordt;
- de ervaring van een praktijkschok bij startende leraren vermindert;
- de invulling en de duur van de opdracht van de startende leraar professionele ontwikkeling faciliteert;
- elke school een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding kan ontwikkelen voor zijn startende leraren ingebed in een breder kader waarin zij zich op een coherente wijze ondersteund weet door externe partners;

In wat volgt wil de beleidsgroep de uitdaging aangaan om een kader rond aanvangsbegeleiding uit te werken dat de componenten en kritische randvoorwaarden omvat van een mogelijk antwoord op deze problemen.

4. COMPONENTEN VAN AANVANGSBEGELEIDING

Vertrekkende van de hierboven geformuleerde doelstellingen beschrijven we kernachtig de componenten van een beleid rond aanvangsbegeleiding. We zetten daarbij sterk in op het beleidsvoerend vermogen van scholen en groepen van scholen[17] de overtuiging dat zij het best geplaatst zijn om in functie van hun specifieke noden en behoeften en deze van hun beginnende

[17] Hiermee willen we verwijzen naar scholengemeenschappen, scholengroepen en elke vorm van samenwerking tussen scholen die gericht is op het gezamenlijk uitbouwen van een professionaliseringsbeleid m.i.v. aanvangsbegeleiding.

leraren een kwalitatieve aanvangsbegeleiding uit te tekenen daarin op maat ondersteund door externe ondersteuningsdiensten en partners.

Per definitie geldt voor een goede aanvangsbegeleiding dat er **geen "one size fits all"** is en deze krijtlijnen dus niet de vorm kunnen aannemen van een al te strak keurslijf. Het is belangrijk om voldoende ruimte te laten aan en vertrouwen te hebben in de scholen/ groepen van scholen om hun eigen werking uit te bouwen, afgestemd op de noden van de startende leraren en de specifieke scholen/groepen van scholen. Dit neemt niet weg dat er zowel naar werking binnen de scholen/groepen van scholen als ten aanzien van de externe ondersteuningsdiensten en partners duidelijke kwaliteitseisen mogen gesteld worden inzake realisatie en ondersteuning van de aanvangsbegeleiding.

In wat volgt, gaan we dieper in op de cruciale componenten voor aanvangsbegeleiding, zoals door de beleidsgroep geformuleerd. Vervolgens zullen we de kritische randvoorwaarden bespreken. Zoals reeds aangehaald, is het aan de Vlaamse Regering om m.b.t. deze componenten concrete maatregelen te nemen met het oog op een daadwerkelijke implementatie ervan in het Vlaamse onderwijs.

4.1 WAAR ZETTEN WE OP IN BIJ DE AANVANGSBEGELEIDING?

De huidige basiscompetenties zijn het referentiekader voor het uitwerken van een professioneel continuüm waarbinnen o.a. duidelijk wordt op welke wijze de aanvangsbegeleiding zich verhoudt tot de initiële opleiding.

De door de decreetgever uitgewerkte beroepsprofiel en basiscompetenties fungeren op dit moment als een herkenbaar kader om in Vlaanderen over de professionaliteit van leraren te denken in de context van opleiding en professionele ontwikkeling. We kiezen er dan ook voor om de huidige **basiscompetenties en het beroepsprofiel als referentiekader te hanteren voor het uitwerken van een professioneel continuüm** waarbinnen duidelijk wordt op welke wijze de aanvangsbegeleiding zich verhoudt tot de initiële opleiding en verdere professionalisering. Het verdient aanbeveling om binnen het professioneel continuüm voor alle tien functionele gehelen **beheersingsniveaus** (bijv. startniveau, doorgroeiniveau en gevorderd niveau) te onderscheiden.

Daarbij gaan we uit van een kwalitatief hoogstaande lerarenopleiding waarin de aspirant-leraar al de nodige startcompetenties verwerft om volwaardig te kunnen starten in het onderwijs. In het kader van de aanvangsbegeleiding kan/moet dan verder gebouwd worden op deze beginsituatie van de startende leraar.

Door het beheersingsniveau van de basiscompetenties als inhoudelijk referentiepunt te nemen kan vanuit de aanvangsbegeleiding niet enkel ingespeeld worden op wat de initiële opleiding als niveau bij haar afgestudeerden realiseert, maar kan er bij de concrete operationalisering van een traject van aanvangsbegeleiding, eveneens rekening gehouden worden met de verschillen tussen de startende leraren naargelang hun vooropleiding en (professionele) ervaringen (zie ook infra).

Door de basiscompetenties als gemeenschappelijk referentiekader te hanteren beogen we een vlotte aansluiting tussen initiële opleiding en aanvangsbegeleiding. Vanuit het perspectief van professionele ontwikkeling is aanvangsbegeleiding een verderlopend (ontwikkelings)proces.

Hoewel beide fasen op elkaar dienen aan te sluiten, moeten deze duidelijk onderscheiden (en gescheiden) worden. Waar de betrokkene in de eerste fase nog student en in-opleiding is, is de startende leraar een volwaardige leraar en werknemer die net als elke andere pas afgestudeerde professional nood en behoefte heeft aan een zekere begeleiding tijdens de inductiefase. Het is aan de scholen/groepen van scholen om concreet vorm te geven aan deze begeleiding en daartoe op een oordeelkundige wijze personeel (bv. aanvangsbegeleiders, (vak)collega's,…) en begeleidingsinstrumenten (bv. portfolio) in te zetten.

Elke startende leraar heeft recht op een duidelijk in de tijd afgebakende aanvangsbegeleiding.

Wanneer we het volwaardig beheersen van de basiscompetenties als referentiepunt nemen en hiertoe inzetten op een drieledige aanvangsbegeleiding (leer-, werk-, en wegwijsbegeleiding) die tot doel heeft het verder vormen van leraren tot reflectieve professionals die bijdragen aan de schoolontwikkeling, dan moet men hiervoor een realistisch tijdsperspectief hanteren. Wil een startende leraar de mogelijkheid krijgen om zich in brede zin verder te ontwikkelen, zowel inhoudelijk, didactisch als binnen de andere functionele gehelen van het leraarschap, en wil men hem hierbinnen de ruimte laten om fouten te maken en daaruit te leren, dan is voldoende tijd een belangrijke factor. Een school is immers een continu veranderende en evoluerende omgeving waarin bijvoorbeeld klasgroepen en opdrachten wijzigen in de tijd, zeker ook voor startende leraren. Leren omgaan met de aan onderwijs eigen onvoorspelbaarheid en complexiteit en daar gepast op inspelen vraagt tijd. Een begeleiding hierop afstemmen en de startende leraar zo gericht ondersteunen in zijn professionele ontwikkeling vraagt eveneens een voldoende lang tijdsperspectief om tot professionele ontwikkeling en effectieve groei te komen.

Naast pas afgestudeerde leraren, starten er voortdurend ook leraren met een andere professionele voorgeschiedenis (ervaring in andere scholen, in de privé, …; al dan niet beschikkend over een getuigschrift van pedagogische bekwaamheid). Ook deze leraren hebben recht op ondersteuning en dus aanvangsbegeleiding. Naargelang de (basis)competenties die zij reeds verworven hebben, zal een **specifiek traject** moeten uitgewerkt worden dat mogelijk van kortere of langere duur is. Zo is het mogelijk dat bij ervaren leraren uit andere scholen vooral ingezet moet worden op wegwijsbegeleiding en zal de klemtoon bij leraren zonder pedagogisch-didactisch getuigschrift veel sterker ook op het didactische liggen (werkbegeleiding).

4.2. WIE GEEFT MEE VORM AAN DE AANVANGSBEGELEIDING?

Het hoeft geen verder betoog dat er diverse actoren betrokken zijn bij het concreet vormgeven aan de aanvangsbegeleiding. Indien men het belang van aanvangsbegeleiding wil erkennen en structureel

verankeren, dient de rol van elk van deze betrokkenen duidelijk omschreven en geïdentificeerd te worden (zie figuur 1).

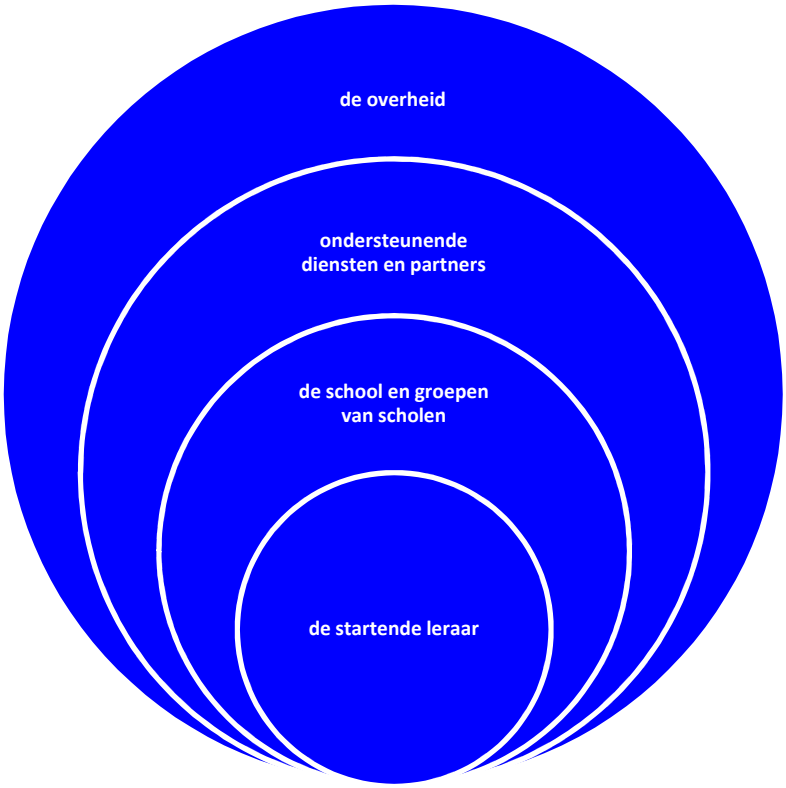
De startende leraar is vanzelfsprekend de spil waarrond alles draait. Hij moet een actieve rol opnemen in het vormgeven van zijn (verdere) professionele ontwikkeling, maar staat daarin niet alleen. Hij zal zich immers in eerste instantie verder ontwikkelen in de school waar hij tewerkgesteld is. Deze context is immers zeer bepalend voor zijn proces van professionele ontwikkeling.

Het is dan ook op het niveau van **de scholen/groepen van scholen** dat de aanvangsbegeleiding van de startende leraar concreet vorm moet krijgen. De school is de **eerste** verantwoordelijke voor de aanvangsbegeleiding ("de eerstelijnsbegeleiding"). aanvangsbegeleiders, (vak)collega's en directies hebben daar elk hun rol in te spelen. Hierbij is het essentieel dat **coaching en evaluatie** duidelijk gescheiden worden. Een open en eerlijke relatie met een coach is cruciaal voor een goede begeleiding en verdraagt geen zweem van beoordeling. Aanvangsbegeleiders en (vak)collega's kunnen elk op hun terrein de rol van coach opnemen. Evalueren is een opdracht die uitsluitend tot de verantwoordelijkheid van de directie mag behoren.

Voor het opzetten van een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding van hun startende leraren kunnen scholen /groepen van scholen rekenen op de ondersteuning en de expertise van **externe ondersteuningsdiensten en –partners**, zoals o.m. de pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen en andere instanties ("de tweedelijnsondersteuning"). Hun expertise en ondersteuning zijn nodig en dienen zo gericht mogelijk aangewend te worden.

Scholen/ groepen van scholen zijn als eerste verantwoordelijke het best geplaatst om op basis van hun noden en behoeften een professionaliseringsbeleid m.i.v. aanvangsbegeleiding uit te werken. Rekening houdend met de aanwezige expertise kunnen zij concrete vragen voor ondersteuning stellen aan partners in de tweede lijn. Pedagogische begeleidingsdiensten fungeren daarbij, vanuit hun decretale rol, als eerste aanspreekpunt. Lerarenopleidingen en andere partners (bijvoorbeeld nascholingscentra) kunnen vanuit hun expertise eveneens een aanbod verzorgen.

Dit alles kan alleen slagen wanneer **de overheid** een duidelijk kader ontwikkelt waarbinnen scholen/groep van scholen de mogelijkheden en de middelen hebben om een kwaliteitsvol professionaliseringsbeleid uit te bouwen. De aanvangsbegeleiding is de verantwoordelijkheid van de school en groep van scholen die indien gewenst inhoudelijk beroep kan doen op de expertise van andere experten, zoals de pedagogische begeleidingsdiensten, de initiële lerarenopleidingen en nascholingsorganisaties. Naast deze inhoudelijke elementen, moeten er echter ook ondersteunende maatregelen genomen worden die noodzakelijke (rand)voorwaarden zijn opdat aanvangsbegeleiding op een kwaliteitsvolle manier kan gerealiseerd worden. Dit is de verantwoordelijkheid van de overheid, die - uitgaande van de autonomie en het beleidsvoerend vermogen van scholen/groep van scholen - de noodzakelijke (rand)voorwaarden bepaalt waarbinnen deze onderwijsinstellingen hun eigen professionaliseringsbeleid m.i.v. aanvangsbegeleiding kunnen ontwikkelen. Daarnaast en aansluitend daarbij zal zij de specifieke rol die externe ondersteuners en partners daarin te spelen hebben, in samenspraak met alle betrokkenen verder afbakenen.



Op het niveau van de school spelen aanvangsbegeleiders, de (vak)collega's en de directie een centrale rol met betrekking tot de aanvangsbegeleiding. Coachings- en evaluatieactiviteiten zijn duidelijk gedefinieerd en gescheiden.

De concrete organisatie van de aanvangsbegeleiding op school en binnen groepen van scholen vraagt om een systematische implementatie. Hierbinnen kunnen verschillende rollen onderscheiden worden, zoals o.m. de coördinatie van de aanvangsbegeleiding, de dagelijkse begeleiding van de startende leraar,…. Het is mogelijk dat in sommige scholen of groepen van scholen meerdere rollen verenigd zijn in een persoon en dat in andere hiervoor verschillende mensen verantwoordelijk zijn. De coördinator fungeert als het eerste aanspreekpunt voor de aanvangsbegeleiding op school en binnen groepen van scholen en hij coördineert de diverse initiatieven en activiteiten. De individuele begeleider is de vertrouwensfiguur van de startende leraar. Hij bekijkt samen met de startende leraar diens ontwikkelingsnoden en hoe deze best beantwoord kunnen worden. Hij fungeert als trajectbegeleider. Hij stimuleert de startende leraar tot zelfreflectie en coacht hem in zijn leerproces. Het belang van een professionele en goed opgeleide individuele begeleider voor een effectieve aanvangsbegeleiding en leerbegeleiding in het bijzonder kan nauwelijks overschat worden. Er moeten dus voldoende professionaliseringsmogelijkheden voor deze begeleiders zijn. Het is naar deze groep van individuele begeleiders dat we verwijzen met de term "aanvangsbegeleider". We vermijden de term mentor omdat de taakinvulling van mentoren in een aantal scholen niet altijd deze individuele begeleiding omvat (bijv. schoolmentoren) en we ook een duidelijk conceptueel onderscheid willen maken tussen stagebegeleiding (door stagementoren) en aanvangsbegeleiding. Dat neemt niet weg dat de beleidsgroep van mening is dat vele mentoren vanuit hun

(mentoren)opleiding en praktijkervaring over de nodige competenties beschikken om met een gepaste taakinvulling te kunnen fungeren als aanvangsbegeleider.

We beschouwen de interactie tussen deze aanvangsbegeleider en de startende leraar ook uitdrukkelijk als een (dialogisch) proces dat bijdraagt tot de professionele ontwikkeling van leraren doorheen hun loopbaan, en dit zowel voor de startende leraar als voor de aanvangsbegeleider. Verschillende studies tonen aan dat aanvangsbegeleiding niet alleen professionaliserend kan werken voor nieuwe leraren, maar eveneens voor de aanvangsbegeleiders zelf[18].

Deze win-win situatie geldt zeker ook voor de (vak)collega's, want naast de aanvangsbegeleider hebben ook de andere **collega's** een belangrijke taak in de opvang en de begeleiding van de startende leraar. In de mate dat zij zich open en ontvankelijk opstellen als representanten van de schoolcultuur kunnen zij een belangrijke rol spelen in de begeleiding. In het basisonderwijs kunnen leraren van een parallelklas en/of van dezelfde graad ondersteunend zijn In het secundair onderwijs kunnen de vakcollega's binnen de vakwerkgroepen een sterke ondersteuning bieden met betrekking tot alle vakgerelateerde vragen. . Ook buiten de eigen school, binnen de groep van scholen of nog breder binnen vakdidactische leergemeenschappen kunnen (vak)collega's elkaar ondersteunen in hun professionele ontwikkeling.

De **directie** draagt als eindverantwoordelijke van de dagelijkse schoolwerking ook de eindverantwoordelijkheid voor de concrete organisatie van de aanvangsbegeleiding. Zij speelt een belangrijke rol in het tot stand brengen van een leercultuur op school en bij het uitwerken van het professionaliseringsbeleid (m.i.v. aanvangsbegeleiding). Ten aanzien van de startende leraar heeft de directie een duidelijk afgebakende coachende rol via het gepast uitwerken van de functiebeschrijving en de daarbij aansluitende functioneringsgesprekken. Het betreft hier enkel en expliciet de decretaal afgebakende formele kanalen. Dit staat volledig los van de coachingsrelatie tussen de aanvangsbegeleider en de startende leraar, die strikt vertrouwelijk is en moet zijn. De coachende rol van de directies is dermate specifiek afgelijnd en onderscheiden van deze van de aanvangsbegeleider omdat de directie ook diegene is die verantwoordelijk is voor de evaluatie van de startende leraar via evaluatiegesprekken en/of de beslissing over de verdere aanstelling.

Elke school of groep van scholen zet een concrete samenwerking op met de verschillende externe partners die gepaste expertise kunnen bieden in functie van de schooleigen noden. Op die wijze ontstaat een ruime op de specifieke context afgestemde leergemeenschap waarbij school/groep van scholen, pedagogische begeleidingsdienst, lerarenopleiding en andere partners betrokken kunnen zijn. Het is cruciaal om de expertise inzake

[18] Zie o.m. Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondervorst, R. (2004). *Samen voor de spiegel. Een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren* (Cahiers voor Didactiek nr. 17). Mechelen: Wolters Plantyn.
Ballet, K., Colpin, H., März, V., Baeyens, C., De Greve, H., & Vanassche, E. (2011). *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen.* OBPWO 07.01. Leuven: KU Leuven.

aanvangsbegeleiding en professionalisering die aanwezig is bij externe ondersteuningsdiensten (o.a. pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen en nascholingscentra) te bundelen en gericht in te zetten.

Afhankelijk van de concrete situatie zal de specifieke rol van de verschillende externe partners gedefinieerd worden in de lokale context. Het zijn de scholen en groepen van scholen die daartoe het initiatief nemen en in hun beleidsplan uittekenen op welke wijze zij vorm geven aan hun professionaliseringsbeleid m.i.v. aanvangsbegeleiding en op wie ze hiervoor beroep willen doen.

Vanuit hun decretale rol zijn de pedagogische begeleidingsdiensten goed geplaatst om vraaggestuurd op organisatieniveau de scholen en groepen van scholen te ondersteunen bij het vormgeven van hun aanvangsbegeleiding als onderdeel van het ruimere professionaliseringsbeleid en de kwaliteitszorg hierrond. Zij kunnen/moeten een aanbod formuleren waardoor scholen ondersteund worden in hun taak om startende leraren te begeleiden. Dit impliceert o.a. het uitwerken van een aanbod waarin **directies en leraren ondersteund worden in het coachen** van (startende) leraren. De pedagogische begeleidingsdiensten fungeren op deze wijze als **tweedelijnsondersteuner** ten aanzien van de startende leraar, waar scholen (met de aanvangsbegeleiders en collega's) hun rol opnemen in de eerste lijn.

Daarnaast kunnen de pedagogische begeleidingsdiensten op vraag ook inhoudelijk de aanvangsbegeleiding mee vorm geven door bijv. **lerende netwerken/ leergemeenschappen** van startende leraren op te zetten op schoolniveau of over verschillend scholen heen, vakgroepen te begeleiden op schoolniveau enz. Belangrijk hierbij is dat dit niet zozeer een begeleiding van individuele leraren inhoudt, maar wel als groep van (startende) leraren, zodat ook **collectief leren** mogelijk is.

Waar de pedagogische begeleidingsdienst bij uitstek een belangrijke rol kan spelen in de ondersteuning van scholen en groepen van scholen m.b.t. de organisatie van hun aanvangsbegeleiding, kunnen lerarenopleidingen en nascholingscentra o.a. via vormings- en nascholingsinitiatieven een belangrijk aanvullende aanbod doen bijvoorbeeld met betrekking tot de concrete invulling van werk- en leerbegeleiding. Ook zij hebben de rol van tweedelijnsondersteuning. De **lerarenopleiding** beschikt zonder twijfel over heel wat deskundigheid om in nauwe samenwerking met scholen en andere experten (zoals de PBD's) hier een voortrekkersrol in te spelen.

Bij het uitwerken van een professionaliseringsbeleid m.i.v. aanvangsbegeleiding vertrekken we uitdrukkelijk van de deskundigheid die in scholen/groepen van scholen hierrond reeds aanwezig is. Zij zijn eerste verantwoordelijke voor het vormgeven aan hun professionaliseringsbeleid m.i.v. aanvangsbegeleiding. Zij kunnen hiervoor beroep doen op de ondersteuning van PBD's en/of een aanbod van andere externe partners. Door middel van een uitgewerkt beleidsplan geeft elke school/groep van scholen een duidelijk zicht op de doelstellingen, taakverdeling en de kwaliteitszorg inzake het professionaliseringsbeleid. Het uitwerken van een dergelijk plan kan zo mogelijk fungeren **als een katalysator** tot meer bundeling van krachten tussen de verschillende ondersteunende diensten in functie van een gerichter 'samen' beantwoorden van de specifieke noden van scholen/groepen van scholen.

5. KRITISCHE RANDVOORWAARDEN

Startende leraren hebben nood aan een zekere stabiliteit van aanstelling van minimum een schooljaar opdat er een zinvol tijdsperspectief kan gecreëerd worden waarbinnen aanvangsbegeleiding vorm kan krijgen.

We moeten er naar streven startende leraren een duidelijk perspectief te geven waarbinnen zij als starter aan hun verdere ontwikkeling kunnen werken. Door de vele interimopdrachten waar leraren in starten, is dergelijk perspectief niet altijd mogelijk. In het verleden heeft men via de vervangingspool geprobeerd om de startende leraar enig perspectief te bieden. Toch bleek dit systeem geen sterke basis voor gerichte professionalisering te bieden, o.m. omwille van de diversiteit aan taken waarvoor startende leraren in zo'n systeem ingezet werden. Een gelijkaardig alternatief systeem waarbij i.p.v. een vervangingspool en ondersteuningspool van ervaren leraren wordt gecreëerd kan meer perspectieven bieden. Binnen zo'n systeem zou men op het niveau van een groep van scholen een ondersteuningspool van ervaren leraren kunnen creëren (naar het model van de vervangingspool) wiens oorspronkelijke lesuren dan ingevuld worden door de startende leraren. De ervaren leraren zouden dan binnen de school/groep van scholen kunnen ingezet worden om collega's te vervangen bij afwezigheid. Indien er geen vervangingen nodig zijn, kan hun expertise (tijdelijk) ingezet worden ter (extra-)ondersteuning van startende leraren, maar eventueel ook van ervaren leraren waar zinvol. De beleidsgroep is zich ervan bewust dat de implicaties een dergelijke systeem verder grondig moeten onderzocht worden, ook naar incentives om ervaren leraren te stimuleren om deze waardevolle opdracht te laten opnemen.

Gezien de beperkte financiële middelen is een zekere kritische massa nodig om de aanvangsbegeleiding op een efficiënte en kwaliteitsvolle wijze vorm te geven. Coherentie inzake professionaliseringsbeleid is cruciaal. Daarom wordt als onderdeel van het personeels- en professionaliseringsbeleid op het niveau van scholen en groepen van scholen een gezamenlijke visie en samenhangend beleid over aanvangsbegeleiding ontwikkeld.

Het uittekenen van een beleid rond aanvangsbegeleiding waarin de hierboven besproken componenten een plaats krijgen en dat kadert binnen een samenhangend professionaliseringbeleid, vraagt een zeker **kritische massa** wil men dit op een efficiënte en kwaliteitsvolle wijze organiseren. Binnen het huidige Vlaamse onderwijslandschap[19] impliceert dit veelal dat het niveau van groepen van scholen het meest geschikt lijkt om hierrond een beleid uit te tekenen. Het logische gevolg zou dan zijn dat de middelen voor aanvangsbegeleiding op dit niveau samengebracht worden. Dit neemt niet weg dat de school de verantwoordelijke blijft voor de concrete realisatie van de aanvangsbegeleiding voor haar startende leraren. Echter, de beleidsroep is ervan overtuigd dat deze aan kwaliteit kan winnen door gezamenlijk, op het niveau van groepen van scholen, een coherent professionaliseringsbeleid uit te werken. Het uittekenen van een beleid rond aanvangsbegeleiding op

[19] Afhankelijk van de ontwikkelingen in het dossier schaalvergroting kan dit naar de toekomst toe nog meer het geval zijn.

een dergelijk niveau impliceert minimaal het in het beleidsplan formuleren van antwoorden op en afspraken maken over vragen als:

a. *Wat zijn onze concrete doelen van aanvangsbegeleiding?*
b. *Hoe vullen we de opdracht van de startende leraar in?*
c. *Hoe geven we concreet invulling aan wegwijs-, werk- en leerbegeleiding? Op welk niveau wordt welke taak opgenomen (school/groep van scholen)?*
d. *Hoe worden de middelen voor aanvangsbegeleiding ingezet binnen de groep van scholen?*
e. *Welke externe expertise en/of partners spreken we aan ondersteuning inzake de uitbouw van onze aanvangsbegeleiding*
f. *Op welke wijze gaan we de kwaliteit van onze aanvangsbegeleiding in kaart brengen en optimaliseren? Hoe gaan we na of we via onze aanvangsbegeleiding de beoogde doelstellingen bereiken (m.a.w. de vooropgestelde basiscompetenties verworven worden)?*

De overheid zorgt voor een kader dat het mogelijk maakt dat een school en groepen van scholen een professionaliseringsbeleid m.i.v. aanvangsbegeleiding uitbouwt en daarbij op externe ondersteuning kan beroep doen.

Dit impliceert

a. het toekennen van een professionaliseringsbudget aan scholen/groepen van scholen waarbinnen middelen voor aanvangsbegeleiding worden voorzien. Het betreft professionaliseringsmiddelen die het structureel organiseren van aanvangsbegeleiding binnen elke school mogelijk moet maken. Men zou deze kunnen inzetten voor het aanstellen van aanvangsbegeleiders en de aanvangsbegeleiding structureel verankeren door middel van o.a. een verplichte opleiding (o.m. met het oog op de versterking van leerbegeleiding) voor aanvangsbegeleiders.

b. het stimuleren van het delen en het bundelen van expertise van pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen en nascholingscentra met betrekking tot aanvangsbegeleiding en professionalisering.

c. het uitbouwen van de opdracht van de leraar, waarbinnen
(1) in de fulltime-opdracht van een startende leraar ruimte is voor begeleidingsactiviteiten (bijvoorbeeld à rato van 20% van een fulltime). Een startende leraar zou dan een fulltimewedde ontvangen voor een opdracht waarvan slechts 80 % te besteden aan de lesopdracht, en 20 % van de tijd wordt ingevuld door activiteiten in het kader van de aanvangsbegeleiding. Hij heeft dan m.a.w. een lesopdracht van bijvoorbeeld 16/20 of 19/24.
De beleidsgroep geeft er zich rekenschap van dat dit een grote financiële investering vraagt waarvoor vandaag mogelijk niet de middelen beschikbaar zijn.
Als minimaal alternatieve piste moet er in voorkomend geval werk gemaakt worden van het creëren van ruimte voor begeleiding in de opdracht van de startende leraar door in zijn functiebeschrijving ruimte te maken om startende leraren te laten deelnemen aan

begeleidings- en coachingsactiviteiten. Hierbij zou bijvoorbeeld gedacht kunnen worden aan het reduceren van de instellingsgebonden taken.

Functiebeschrijvingen zijn een middel bij uitstek om aanvangsbegeleiding een onderdeel van de opdracht van de beginnende leraar te maken. Op deze wijze zou men ervoor kunnen zorgen dat starters een aantal niet lesgebonden taken (zoals o.m. toezicht, vervanguren, …) niet moeten opnemen. De keerzijde hiervan is evenwel dat andere collega's in het team deze taken zullen moeten opnemen. Dit uitwerken vraag een globale visie op personeelsbeleid waarin de implicaties op de taakbelasting van het gehele schoolteam worden meegenomen.

(2) leraren zich verder kunnen professionaliseren en kunnen doorgroeien in andere taken (bijv. aanvangsbegeleider enz…)

d. het decretaal verankeren van de aanvangsbegeleiding en de controle erop (integreren in de externe kwaliteitscontrole in het onderwijs).

6. PROFESSIONALISERING

De diverse betrokken actoren (scholen en groepen van scholen, PBD's, lerarenopleidingen, nascholingscentra) hebben over de voorbije jaren al een grote deskundigheid opgebouwd met betrekking tot aanvangsbegeleiding. Verdere gerichte professionalisering zal echter nodig zijn, wil een structureel verankerde aanvangsbegeleiding zoals hierboven uitgewerkt door de beleidsgroep succesvol geïmplementeerd worden en de vooropgestelde doelstellingen bereiken.

Concreet dienen er initiatieven genomen te worden om de implementatie van een **professionele leercultuur** in scholen en groepen van scholen te bevorderen. We denken hierbij aan vormingen van directeurs, maar evenzeer op het vormen van leraren in het functioneren in leergemeenschappen zowel binnen de lokale school (bijv. vakgroepen) als daarbuiten. Ook in het curriculum van de lerarenopleiding en het aanbod van pedagogische begeleidingsdiensten en nascholingscentra dienen hiervoor de nodige initiatieven genomen te worden, waarbij ook de eigen deskundigheidsbevordering rond deze thema's niet uit het oog verloren mag worden.

Zeker zo belangrijk en essentieel om daadwerkelijk effect te realiseren met de aanvangsbegeleiding is het gericht inzetten op het breed vormen van de diverse betrokkenen in het **professioneel coachen**. Directies en aanvangsbegeleiders zijn hier een belangrijke doelgroep, maar evenzeer de vakcollega's. Elke leraar zou zijn collega's gericht moeten kunnen coachen. Enkel op deze wijze zullen scholen echt kunnen uitgroeien tot professionele leergemeenschappen. Ook hiervoor geldt dat binnen het curriculum van de lerarenopleiding en het aanbod van pedagogische begeleidingsdiensten en nascholingscentra de nodige initiatieven dienen genomen te worden, waarbij ook de eigen deskundigheidsbevordering rond deze thema's niet uit het oog verloren mag worden.

Eerder hebben we ook al gewezen op de noodzaak van een professionele **opleiding inzake aanvangsbegeleiding**. Er is nood aan goed gevormd personeel dat het systeem van aanvangsbegeleiding binnen de school en groep van scholen vorm en inhoud kan geven. Zowel naar de effectieve en efficiënte organisatie van de aanvangsbegeleiding op school en in de groep van scholen (coördinatorrol) als met betrekking tot het verwerven van de nodige deskundigheid om startende leraren gericht individueel te coachen en te ondersteunen (individuele begeleiderrol), kan het belang van een degelijke opleiding nauwelijks onderschat worden.

7. ALGEMENE CONCLUSIE

De beleidsgroep heeft unaniem het **belang** van aanvangsbegeleiding voor de startende leraar onderschreven en in voorliggende tekst de doelstellingen, cruciale componenten en essentiële randvoorwaarden bepaald.

De aanvangsbegeleiding is een essentieel onderdeel van een professioneel continuüm dat aanvangt bij de initiële lerarenopleiding en doorloopt tot de verdere permanente professionalisering als leraar. Een kwaliteitsvolle initiële lerarenopleiding, die haar studenten/cursisten opleidt tot startbekwame leraren is daarbij het fundament.

De overgang van student naar daadwerkelijk aan de slag gaan als leraar in een school is een complex gebeuren en vraagt dan ook gerichte ondersteuning. De eerste **verantwoordelijkheid** voor deze ondersteuning ligt bij **de school/groep van scholen**. De aanvangsbegeleiding is een inherent onderdeel van hun **professionaliseringsbeleid** dat uitgewerkt wordt in een concreet **beleidsplan**. De beleidsgroep kiest er uitdrukkelijk voor om **ruime autonomie** te geven aan de school/groep van scholen om aanvangsbegeleiding concreet vorm te geven, vertrekkende vanuit de noden en behoeften van de startende leraar en van de betrokken school/groep van scholen. Zij staan immers het dichtst bij de startende leraren en zijn dus het best geplaatst om in **de eerste lijn** ondersteuning te bieden. Het **bevorderen van een professionele leercultuur** in scholen is daarbij een cruciale factor. Het faciliteert de integratie van startende leraren, maar maakt het ook mogelijk voor de startende leraar om een eigen bijdrage te leveren tot de verdere ontwikkeling van de school zodat het voor alle partijen een win-win situatie wordt.

De aanvangsbegeleiding in scholen en groepen van scholen moet kwaliteitsvol zijn en de beleidsgroep heeft in die zin ook een aantal criteria willen formuleren. Zij waarschuwt echter voor de **valkuil van het formalisme**. Niemand is gebaat bij een formalistische invulling van aanvangsbegeleiding. De beleidsgroep wil pleiten voor enig vertrouwen in de deskundigheid en professionaliteit die hieromtrent al in de scholen aanwezig is.

Scholen en groepen van scholen kunnen - vertrekkende van hun eigen noden en behoeften – ondersteuning vragen aan pedagogische begeleidingsdiensten en andere actoren voor het opzetten en concreet uitwerken van hun aanvangsbegeleiding. Een kwaliteitsvol aanbod dat concreet invulling kan geven aan deze **vraaggestuurde tweedelijnsondersteuning** is belangrijk. De beleidsgroep pleit er dan ook voor om de expertise die op dit moment bij diverse externe ondersteuningsdiensten (bijv.

pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen, …) in het Vlaamse onderwijslandschap aanwezig is maximaal te bundelen en in te zetten.

De beleidsgroep is er zich van bewust dat het realiseren van een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding staat of valt met de mogelijkheid **voldoende middelen op niveau** de scholen/groepen van scholen te kunnen besteden, om een **degelijk professionaliseringsbeleid m.i.v. aanvangsbegeleiding** uit te bouwen. Ze is van mening dat men hierbij zowel oog moet hebben voor de noden op niveau van de school en scholengroep (i.c. de kosten van het organiseren van een gestructureerde aanvangsbegeleiding), maar eveneens voor de noden van de startende leraar (i.c. de kosten voor zijn persoonlijke vorming). De beleidsgroep beseft dat dit in budgettair krappe tijden geen evidentie zal zijn. Echter, het is algemeen bekend de kwaliteit leraren in hoge mate de kwaliteit van het onderwijs in scholen bepaalt. Het is dan ook duidelijk dat het de kwaliteit van onze startende leraren is die in hoge mate de kwaliteit van ons toekomstig onderwijs zal bepalen. Het belang van investeren in een kwaliteitsvolle professionalisering m.i.v. aanvangsbegeleiding kan dan ook moeilijk onderschat worden.

8. VERDERE STAPPEN

Gelet op het voorgaande, verdient een beleid inzake aanvangsbegeleiding absolute aandacht. Hiervoor zal de overheid – in nauwe samenwerking met het ruime werkveld – de nodige stappen moeten zetten. Het is essentieel om hierover steeds gericht te overleggen met alle betrokken partners om op die manier tot een zo breed mogelijk draagvlak te komen. In sommige gevallen zullen de scholen het eerste aanspreekpunt zijn, in andere gevallen de koepels en/of de sociale partners, …

- Primair zullen initiatieven genomen moeten worden om verschillende **beheersingsniveaus in de basiscompetenties te onderscheiden en duidelijk af te bakenen welke de minimale verwachtingen zijn t.a.v. de initiële lerarenopleiding en de aanvangsbegeleiding.** Daarbij moet het duidelijk zijn dat het fundament gevormd wordt door een kwalitatief hoogstaande lerarenopleiding waarin de aspirant leraar de nodige competenties verwerft om volwaardig in het onderwijs te kunnen starten (i.c. startbekwaam zijn).
- Willen we de startende leraar bij de aanvang van zijn professionele loopbaan in een school of groep van scholen adequaat kunnen begeleiden en hen blijvend motiveren voor een loopbaan in het onderwijs, dan is een **overleg over de arbeidsvoorwaarden van de startende leraar en het opzetten van een werkbaar loopbaanperspectief essentieel.**
- Men zal in overleg met alle betrokkenen de **kwaliteitseisen t.a.v. de aanvangsbegeleiding dienen te** expliciteren en uit te werken hoe deze kwaliteit **bewaakt** zal worden.
- De overheid zal ook van in het begin duidelijk moeten maken over welke **middelen** scholen en groepen van scholen zullen kunnen beschikken om hun **professionaliseringsbeleid m.i.v. aanvangsbegeleiding** vorm te geven. De uit te werken berekeningsprincipes zullen moeten zorgen voor voldoende middelen zowel op het niveau van de school en scholengroep (i.c. de kosten van het organiseren van een gestructureerde aanvangsbegeleiding), als op het niveau van de startende leraar (i.c. de kosten voor zijn persoonlijke vorming). Zonder concrete middelen is het niet mogelijk op gestructureerde wijze een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding op te zetten.

De bovenstaande stappen zijn essentieel om een duidelijk kader te creëren waarbinnen over de concrete invulling en implementatie van de aanvangsbegeleiding kan gesproken worden. Zij verdienen dan ook prioritaire aandacht. Daarnaast zullen ook volgende stappen gezet moeten worden

- In samenwerking met alle betrokken partners in het veld de **concrete modaliteiten uitwerken** voor een professionaliseringsbeleid m.i.v. aanvangsbegeleiding, met pedagogische begeleidingsdiensten en andere partners als tweedelijnsondersteuning;
- Overleg over **de specifieke rol van de PBD, lerarenopleiding, en andere externe partners** inzake aanvangsbegeleiding en de wijze waarop zij hun expertise maximaal kunnen bundelen naar het werkveld toe;
- Het identificeren van goede praktijkvoorbeelden van aanvangsbegeleiding in functie van o.a. het detecteren van relevante randvoorwaarden;
- Het inventariseren en evalueren van opleidingen die deskundigheid kunnen bevorderen met betrekking tot de aanvangsbegeleiding (bijv. opleidingen inzake aanvangsbegeleiding) en formuleren van algemene principes voor dergelijke opleidingen.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1: SAMENSTELLING BELEIDSGROEP

Delegatie	naam
Voorzitter	Peter Op 't Eynde
Associatie Antwerpen	Wouter Schelfhout
	Hilde Debacker
Associatie Gent	Mark Pâquet
	Geert Devos
Associatie Brussel	Vicky Willegems
	Walentina Cools
Associatie Limburg	Jos Veijfeijken
	Ans Hubert
Associatie Leuven	Bregt Henkens
	Lieve Lootens
COV	Marianne Coopman
COC	Koen Van Kerckhoven
ACOD	Inge Vansweevelt
VSOA	Tim Van de Voorde
VSKO/ PBDKO	Peter Knapen
	Mark Verbeke
GO!	Kurt Meuleman
	Joris Hoerée
POV	Marieke Van Nieuwenhuyze
OVSG	Ingrid Van Cauter
OKO	Kris Denys
Experten	Geert Kelchtermans
	Lieve Heylen
	Steven Van Luchene
directeurs	Armand Vyt
	Carlo Clerx
	Danny Pijls
	Franky Hungenaert
Secretariaat Departement Onderwijs en Vorming	Katrijn Ballet
	Liesbeth Hens

BIJLAGE 2: GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Ballet, K., Colpin, H., März, V., Baeyens, C., De Greve, H., & Vanassche, E. (2011). *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen.* OBPWO 07.01. Leuven: KU Leuven.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey.

Cautreels, P. (2009). *Met beginnende leraren op weg naar professionaliteit*. Mechelen: Plantyn.

Commissie Evaluatie Pedagogische begeleidingsdiensten (2014). *Rapport Beleidsevaluatie Pedagogische Begeleidingsdiensten, Samenwerkingsverband netgebonden begeleidingsdiensten, permanente ondersteuningscellen.* Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Commissie Evaluatie lerarenopleiding (2013). *Beleidsevaluatie lerarenopleidingen: Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen.* Brussel: Departement onderwijs en Vorming.

Dall'Alba, G., & Sandberg, J., (2006). *Unveiling professional development: A critical review of stage models. Review of educational research, 76* (3), 383-412.

Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondervorst, R. (2004). *Samen voor de spiegel. Een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren* (Cahiers voor Didactiek nr. 17). Mechelen: Wolters Plantyn.

Deneire, A., Van Petegem, P., & Gijbels, D. (2009). *Onze leerkrachten vandaag: Lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs. Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS)*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming, Afdeling Strategische Beleidsondersteuning.

European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers.* Brussels: European Commission, directorate-general for education and culture.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Taylor & Francis.*

Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record, 91* (1), 31-57.

Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leraren. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders* (Cahiers voor Didactiek nr. 10). Deurne: Wolters Plantyn.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 105-120.

Onderwijsinspectie (2013). *Onderwijsspiegel 2013. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie.* Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Pillen, M. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers (doctoral thesis).* Eindhoven: University of Technology.

Vlaamse Universiteiten en hogenscholen Raad (2012). *De onderwijsvisitatie specifieke Lerarenopleiding.* Brussel: Vluhr.

BIJLAGE 5: EINDVERSLAG BELEIDSGROEP LERARENOPLEIDERS

1. INLEIDING

De beleidsgroep lerarenopleiders is één van de zes beleidsgroepen die opgericht werden naar aanleiding van de bekendmaking van de resultaten van de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen. De beleidsgroep lerarenopleiders had tot doel de aanbevelingen uit de beleidsevaluatie om te zetten in concrete beleidsvoorstellen voor de volgende legislatuur.

Met dit verslag rapporteert de beleidsgroep lerarenopleiders over zijn werkzaamheden in de periode december 2013 - mei 2014. Tijdens deze periode is er zes keer vergaderd. De eerste bijeenkomst had een verkennend karakter. In de tweede en derde bijeenkomst heeft de beleidsgroep een analyse gemaakt van de huidige situatie en haar doelstellingen geformuleerd. In de vierde en vijfde bijeenkomst zijn drie scenario 's uitgewerkt. In de zesde en laatste bijeenkomst heeft de beleidsgroep deze eindtekst vastgelegd. De beleidsgroep is daarbij vertrokken van de resultaten van de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen [1], het visitatierapport van de specifieke lerarenopleidingen[2], het ontwikkelingsprofiel voor lerarenopleiders[3] en de publicatie "Supporting Teacher Educators"[4]. Vervolgens hebben drie experts (prof. Dr. Geert Kelchtermans (KU Leuven)[5]; Boris Mets (ELANT)[6], Jurriën Dengerink (Vrije Universiteit, Amsterdam)[7] input gegeven op de vergadering. Daarnaast was de persoonlijke expertise van de leden van de beleidsgroep, al niet na overleg met externen, een belangrijke bron van informatie.

De samenstelling van de beleidsgroep is opgenomen als bijlage.

2. DOELSTELLINGEN

Lerarenopleiders vormen een zeer **diverse** beroepsgroep. Zij zijn werkzaam op:

- de initiële lerarenopleidingen:
  - de geïntegreerde lerarenopleiding (GLO) (bacheloropleiding voor het kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs);
  - de specifieke lerarenopleiding (SLO) aan de hogescholen (schools of Arts), de universiteiten en de CVO;

---

[1] Commissie Evaluatie lerarenopleiding (2013). Beleidsevaluatie lerarenopleidingen: Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen. Brussel: Departement onderwijs en Vorming.
[2] [2] Vlaamse Universiteiten en hogenscholen Raad (2012). De onderwijsvisitatie specifieke Lerarenopleiding. Brussel: VLUHR.
[3] VELOV (2012). Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider. VELOV.
[4] Supporting Teacher Educators for better learning outcomes (2013), Brussels: European Commission.
[5] zie ook Kelchtermans, Geert (2013). Praktijk in plaats van blauwdruk. Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 34(3), 89-100.
[6] zie ook VELOV (2012) Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider. VELOV.
[7] zie ook VELON (2012). Beroepsstandaard voor lerarenopleiders 2012. VELON.

- scholen (kleuter, lager, secundair: 1ste, 2de en 3de graad, aso, bso, kso, tso, se-n-se), waar mee wordt ingestaan voor de begeleiding van de stagiair, de leraar in opleiding (LIO), en de beginnende leraar door de mentoren.

  Binnen de school zijn er verschillende soorten mentoren. In het glossarium van de praktijkcomponent, opgemaakt door de inter-ENW werkgroep stage, wordt mentor als volgt omschreven: een personeelslid van de stageplaats, dat zorgt voor de ondersteuning van de stagiair/LIO tijdens de stage. De meest voorkomende benamingen voor mentoren:

  - Klasmentor: een leraar van de stageplaats in het basisonderwijs die de directe begeleiding van de stagiair/LIO op zich neemt.
  - Vakmentor: een leraar van de stageplaats (meestal in het secundair onderwijs) die de directe begeleiding van de stagiair/LIO in een bepaald vakgebied op zich neemt.
  - Schoolmentor: een leraar van de stageplaats in het basis- of secundair onderwijs die de stage op de stageplaats coördineert.
- nascholingsorganisaties en pedagogische begeleidingsdiensten.

Lerarenopleiders hebben bovendien een zeer diverse vooropleiding en werkervaring[8]. De meeste lerarenopleiders hebben eerst een andere functie uitgeoefend, al dan niet gerelateerd aan onderwijs, voor ze het beroep van lerarenopleider opnamen.

De beleidsgroep heeft deze diversiteit nadrukkelijk een plaats willen geven. Zij neemt daarom de **definitie** die de Europese Commissie[9] van lerarenopleider geeft, over:

"Teacher Educators are all those who actively facilitate the (formal) learning of student teachers and teachers."

De beleidsgroep voegt daaraan toe dat van lerarenopleiders verwacht mag worden dat zij hun **bekwaamheden als lerarenopleider** onderhouden en zichzelf continu professionaliseren, specifiek gericht op deze bekwaamheden. Een eerste stap hierin is dat iedereen die lerarenopleider is, zichzelf zo ook ziet.

De beleidsgroep lerarenopleiders heeft voor haar werkzaamheden de volgende drie **doelstellingen** geformuleerd:

1. *Het ontwikkelen van een kader voor het opleiden en professionaliseren van lerarenopleiders, met aandacht voor de initiële opleiding, de aanvangsbegeleiding, de verdere professionalisering en de continuïteit hiervan, inclusief internationalisering.*
2. *Het installeren van een ontwikkelingsprofiel of beroepsprofiel van lerarenopleider.*
3. *Het verfijnen en op elkaar afstemmen van de rollen van de verschillende stakeholders.*

3. STAND VAN ZAKEN

[8] Bestuurlijke samenvatting EVALO (2012). *Als het krijtstof neerdaalt.* Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

[9] Supporting Teacher Educators for better learning outcomes (2013), Brussels: European Commission.

3.1 RAPPORT COMMISSIE BELEIDSEVALUATIE LERARENOPLEIDINGEN

De commissie beleidsevaluatie lerarenopleidingen constateert in haar rapport[10] dat er **geen specifieke wettelijke vereisten** zijn voor lerarenopleiders en stelt de vraag naar de aanvaardbaarheid hiervan. De commissie baseert haar analyse op het EVALO-rapport, waarin wordt geconcludeerd dat er weinig aandacht wordt besteed aan professionele ontwikkeling van lerarenopleiders[11]. Voor zover er wel aandacht aan besteed wordt, is de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders vooral gericht op taalbeleid en ICT. De EVALO-studie constateert ook dat er knelpunten zijn in de samenwerking binnen en tussen opleidingen.

De commissie geeft aan dat de werking van **expertisenetwerken en het regionaal platform** lerarenopleiding (ENW/RPs) positief wordt ervaren in het veld en een positieve impact heeft 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/RPs 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 coördinatierol belangrijker wordt, dan moet de verdeling van de middelen hier ook op afgestemd worden. De ENW/RPs zelf moeten voorzichtiger 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.

Samenvattend is de conclusie van de commissie dat er een start is gemaakt met het door **VELOV ontwikkelde Ontwikkelingsprofiel**[12] en de oprichting van de expertisenetwerken en het regionaal platform (ENW en RP), maar dat een **specifiek en structureel beleid ontbreekt**.

De aanbevelingen van de commissie zijn dat de verschillende actoren op korte termijn een kader moeten uitwerken, waarin aandacht is voor de opleiding van lerarenopleiders (initiële opleiding, aanvangsbegeleiding en professionalisering), het kwalificatieniveau en noodzakelijke specifieke competenties (zoals praktijkervaring, een onderzoekende houding, enz.). Ook is aandacht voor internationalisering van lerarenopleiders nodig, maar in vergelijking met de andere aanbevelingen heeft dit, zo stelt de commissie, een lagere prioriteit.

3.2 RAPPORT VISITATIE SPECIFIEKE LERARENOPLEIDING

[10] Commissie Evaluatie lerarenopleiding (2013). Beleidsevaluatie lerarenopleidingen: Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen. Brussel: Departement onderwijs en Vorming.

[11] In het EVALO rapport wordt met lerarenopleider enkel de instituutsopleiders bedoeld, de lerarenopleiders die werken in een lerarenopleiding van een hogeschool, universiteit of CVO.

[12] VELOV (2012). *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider*. VELOV.

De visitatiecommissie voor de specifieke lerarenopleiding concludeert in haar rapport dat er bij de lerarenopleiders van deze opleidingen vaak weinig bewustzijn is dat het beroep van lerarenopleider om specifieke bekwaamheden vraagt. Er blijkt ook weinig betrokkenheid bij beroepsverenigingen en het lezen van vaktijdschriften of onderzoek. De commissie beveelt dan ook aan om de komende jaren de aandacht voor professionalisering van lerarenopleiders als prioriteit te behandelen. ENW's/RP en beroepsverenigingen kunnen hierbij een ondersteunende rol spelen.

3.3 ONTWIKKELINGSPROFIEL VELOV

In 2012 publiceerde VELOV een **ontwikkelingsprofiel** voor de lerarenopleider [13]. Dit ontwikkelingsprofiel bestaat uit een grondslag van het opleiderschap en negen rubrieken. De negen rubrieken zijn:

- De lerarenopleider als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen
- De lerarenopleider als ondersteuner en begeleider van persoonlijke, sociale en interactieve processen
- De lerarenopleider als opleidingsdidactische specialist (opleidingsdidacticus)
- De lerarenopleider als inhoudelijk expert
- De lerarenopleider als organisator
- De lerarenopleider als innovator en onderzoeker
- De lerarenopleider als lid van een opleidingsteam
- De lerarenopleider als partner van externen en lid van de onderwijsgemeenschap
- De lerarenopleider als betrokken en kritische maatschappelijke participant

Het ontwikkelingsprofiel zou moeten uitgroeien tot een referentiekader voor de professionalisering van lerarenopleiders in Vlaanderen. Het profiel schetst een beeld van de kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om als lerarenopleider effectief te functioneren. Het profiel richt zich in de eerste plaats op teams van lerarenopleiders.

3.4 ANALYSE BELEIDSGROEP LERARENOPLEIDERS

De Beleidsgroep Lerarenopleiders heeft de analyse van de Commissie Beleidsevaluatie ten aanzien van de huidige situatie, noden en randvoorwaarden, verder uitgewerkt. Omdat de expertise van de verschillende leden een belangrijke bron is geweest voor deze analyse, is ze eerder exemplarisch van aard, maar gezien de samenstelling van de beleidsgroep, is het te verwachten dat ze wel degelijk een realistisch beeld van de Vlaamse situatie schetst.

Opgemerkt moet worden dat de analyse die de beleidsgroep in de haar beschikbare tijd heeft kunnen maken, haar beperkingen kent. Het onderzoek dat VELOV momenteel uitvoert naar de professionaliseringsnoden van lerarenopleiders en de kwaliteitscriteria voor formele

[13] VELOV (2012). Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider. VELOV.

opleidingstrajecten voor lerarenopleiders, en dat eind 2014 afgewerkt zal zijn, kan aanvullende informatie opleveren (VELOV, in uitvoering)[14].

3.4.1 HUIDIGE SITUATIE

PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Ondersteuning van lerarenopleiders vindt vooral plaats op het **niveau van de initiële lerarenopleiding** door het geven van praktisch-organisatorische informatie, het beschikbaar stellen van materiaal, in vergaderingen en door collegiale consultatie. Er is een gebrek aan systematiek in de professionalisering van de opleiders. Vaak echter stappen lerarenopleiders in het beroep zonder enige geformaliseerde professionalisering en soms ook zonder ervaring in het leerplichtonderwijs[15]. Gebrek aan systematische scholing als opleider betreft ook schoolmentoren; incidenteel worden zij wel specifiek geschoold, deze scholing gebeurt door verschillende actoren.

Lerarenopleiders zijn vaak maar voor een **deel van hun aanstelling** lerarenopleider. Bij lectoren en docenten gaat het soms om kleine, deeltijdse opdrachten. Voor mentoren (vooral klas- en vakmentoren) is het slechts een deel van hun opdracht in de school. Dit maakt het moeilijker om zich te identificeren met het beroep van lerarenopleider en in te zetten op de specifieke professionalisering.

Lerarenopleiders zijn dus een diverse groep, wat zeker ook een meerwaarde heeft. Omdat zij via zeer diverse wegen en vooropleidingen in het beroep van lerarenopleider terechtkomen, lijkt het niet opportuun om in eerste instantie te investeren in een **initiële opleiding** voor lerarenopleiders. In het rapport van de Europese Commissie[16] wordt ook aangegeven dat er in geen enkel Europees land zo'n initiële opleiding bestaat. Daarom ligt de focus van de deze beleidsgroep meer op aanvangsbegeleiding en continue professionalisering.

ANDERE INITIATIEVEN OP VERSCHILLENDE NIVEAUS

Zo zijn er:

- projecten van de ENW en RP, waaronder vorming rond het ontwikkelingsprofiel, opgemaakt door VELOV;
- PWO-onderzoek aan de hogescholen (praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek);

[14] Ministerieel besluit van 20 december 2013 houdende de subsidiëring van het project 'de lerende lerarenopleider'.
[15] Bestuurlijke samenvatting EVALO (2012). *Als het krijtstof neerdaalt.* Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
[16] Supporting Teacher Educators for better learning outcomes (2013), Brussels: European Commission.

- vanuit de overheid is er het initiatief van het Innovatiefonds lerarenopleidingen[17];
- vanuit de beroepsvereniging is er het Tijdschrift voor Lerarenopleiders (VELON en VELOV) en de VELOV-conferentie.

Het geheel overziend zijn er echter te veel incidentele en tijdelijke projecten, een structureel professionaliseringsbeleid specifiek gericht op lerarenopleiders, zeker in de ruime definitie van deze beleidsgroep, ontbreekt. De resultaten van projecten, bijvoorbeeld van de ENW/RP, belanden te weinig op de werkvloer.

3.4.2 NODEN

De leden van de beleidsgroep geven aan dat er **nood** is aan de mogelijkheid tot **begeleide intervisie** met collega-lerarenopleiders, zowel van de eigen opleiding/school als van andere opleidingen/scholen, om kritische ervaringen te delen en de eigen betekenisverlening te expliciteren en te bediscussiëren. Om dit goed te kunnen invullen hebben lerarenopleiders nood aan theoretische bagage en een praktische vertaling hiervan.
Daarnaast dient het **congruent opleiden** versterkt te worden. Dit wil zeggen: "op didactisch en pedagogisch verantwoorde manier onderwijs kunnen verzorgen en de studenten duidelijk kunnen maken welke redeneringen, keuzes, theorieën aan de basis liggen van het eigen onderwijsgedrag". Verder vragen onder andere het versterken van (competentiegericht) evalueren van studenten en het versterken van een onderzoekende houding meer aandacht. Lerarenopleiders moeten worden aangemoedigd om aandacht te besteden aan het aanleren van evalueren en differentiëren aan studenten/cursisten, en met hen de discussie hierover aan te gaan. Bovendien moeten zij worden gestimuleerd om een onderzoekende houding aan te nemen, d.i. gericht en kritisch terugkijken op het eigen handelen, denken en voelen in de eigen opleidingspraktijk.
Ook het opvolgen van de inhoudelijke en (vak)didactische ontwikkelingen en beleidsontwikkelingen in het eigen vakgebied behoort tot de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Daarnaast verdient de lerarenopleider als **lid van de onderwijsgemeenschap**, die vanuit dat idee actief participeert aan het maatschappelijk debat over onderwijs meer aandacht.

Er zijn **blijvend gesprekken nodig over referentiekaders voor professionalisering van lerarenopleiders**. Een referentiekader kan niet eenmalig en voor altijd worden vastgelegd. Dit moet permanent een aandachtspunt zijn van de hele beroepsgroep. Het bestaande ontwikkelingsprofiel van VELOV lijkt vandaag nog niet breed gedragen en de status is niet voor iedereen helder. Er is een behoefte om dit profiel verder uit te werken, te verhelderen en dit uit te dragen naar alle lerarenopleiders in Vlaanderen.

[17] Besluit van de Vlaamse Regering van 9 september 2011 betreffende innovatie in de lerarenopleidingen.

3.4.3 RANDVOORWAARDEN

Er is meer aandacht nodig voor **voldoende overleg- en samenwerkingsmogelijkheden**, binnen de opleidingen, maar ook op Vlaams niveau. Structureel, maar ook in (werk)tijd.

4. PROBLEEMSTELLING

Op basis van bovenstaande analyse kwam de Beleidsgroep Lerarenopleiders tot de volgende probleemstelling.

- *Lerarenopleiders vormen een zeer diverse groep. Bij de vormgeving van professionele ontwikkeling moet daarmee rekening worden gehouden.*
- *Breed gedragen opleidingstrajecten, specifiek voor lerarenopleiders ontbreken. Het bewustzijn dat het beroep van lerarenopleider om specifieke bekwaamheden vraagt, is nog gering. Er is geen bekwaamheidsniveau vastgelegd.*
- *Het door de beroepsvereniging VELOV ontwikkelde ontwikkelingsprofiel is een start om het gesprek over de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders aan te gaan, maar het ontwikkelingsprofiel is nog maar recent beschikbaar en het draagvlak is bescheiden. Dit hangt samen met het (nog) relatief beperkte aantal lerarenopleiders die lid zijn van de beroepsvereniging.*
- *In het beleid is nog weinig aandacht voor lerarenopleiders en wordt de stem van de opleiders weinig gehoord. Gezien de rol die zij spelen in de kwaliteit van het onderwijs, is dat te betreuren. Mogelijk hangt dit samen met de onduidelijke rolverdeling tussen betrokken actoren (overheid, onderwijsvakbonden, werkgevers, expertisenetwerken/regionaal platform; beroepsvereniging, begeleidingsdiensten).*
- *Voor zover er sprake is van internationaliseringsactiviteiten van lerarenopleiders, is de functie ervan in de context van professionalisering als lerarenopleiders onduidelijk.*

5. DRIE SCENARIO'S

5.1 WERKWIJZE

De beleidsgroep heeft in twee bijeenkomsten gewerkt aan het ontwikkelen van **drie scenario's**, gebruikmakend van het - beperkte - materiaal dat zij in de haar beschikbare tijd kon verzamelen. Naast de hierboven beschreven input waren dat beschrijvingen van recente Vlaamse initiatieven voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders, zoals vormingstrajecten rond het ontwikkelingsprofiel (Mets, e.a., 2013), een experiment met docentenstages (De Witte, e.a., 2013), lerarenopleiders die leren door hun eigen praktijk te onderzoeken (Vanassche en Kelchtermans, 2013; Project 'Lerarenopleiders Onderzoeksvaardig', uitgevoerd door AUGent; Project 'Een opleidingsdidactische aanpak voor onderzoekend handelen in de lerarenopleiding', uitgevoerd door BEO, Brussel), en masterclasses voor lerarenopleiders (Maes, e.a., 2013), en een recente review van

internationale literatuur over het beroep van lerarenopleider (Lunenberg, Dengerink, Korthagen, 2013).

De **uitgangspunten** voor de ontwikkeling van de drie scenario's waren de volgende **aannames**:

Scenario 1: De overheid legt een referentiekader/ontwikkelingsprofiel vast.
Scenario 2: De beroepsgroep legt een referentiekader/ontwikkelingsprofiel vast.
Scenario 3: De werkgever beslist zelf over een referentiekader/ontwikkelingsprofiel.

De scenario's zijn het resultaat van een eerder theoretische denkoefening, waarbij de leden van de beleidsgroepen, gegeven een bepaalde doelstelling, nagedacht hebben over mogelijke invullingen. Deze invullingen dragen dan ook niet noodzakelijk de voorkeur weg van alle leden van de beleidsgroep. De scenario's staan ook niet los van elkaar. Bepaalde elementen zijn wel uitgediept in één scenario maar niet in een ander. Vaak kunnen ze ook in andere scenario's ingevoegd worden, zonder het globale scenario te schaden, en zijn ze er veeleer een aanvulling op.

Deze werkwijze leidt niet per definitie tot één door de ganse groep gedragen scenario. De aannames zijn geen beleidsstandpunten op zich, maar hadden als doel de discussie te faciliteren. Ze zijn gebaseerd op de discussies in de beleidsgroep. De aannames zelf werden door de beleidsgroepleden ook verder ingevuld, geïnterpreteerd enz. .

Gezien de beperkte tijd die de beleidsgroep ter beschikking had, is tijdens de denkoefening de **nadruk** gelegd op **lerarenopleiders die werkzaam zijn in de initiële lerarenopleidingen**.

De definitie, die in het begin van deze tekst aangehaald werd, gaat veel verder, maar het was niet haalbaar om voor alle lerarenopleiders, dus ook voor de mentoren in de scholen, deze scenario's volledig door te denken binnen het tijdskader van deze beleidsgroep. De beleidsgroep meent dat bij het verder doordenken hiervan de meerwaarde van een deels gemeenschappelijke professionele ontwikkeling voor lerarenopleiders en mentoren zeker overwogen dient te worden.

Voor elk van deze scenario's werd vervolgens een antwoord gezocht op de volgende **vragen**:

1. Hoe ziet de aanvangsbegeleiding voor lerarenopleiders er uit?
2. Hoe ziet het professionele continuüm voor lerarenopleiders er uit?
3. Hoe verhouden individu en team zich in het betreffende scenario?
4. Wie zorgt/zorgen voor de uitvoering van de professionele uitwikkeling?
5. Wie waarborgt de kwaliteit?
6. Wat is nodig om draagvlak te creëren voor dit scenario?
7. Welke (extra?) middelen zijn nodig voor wat? En waar kunnen die vandaan worden gehaald?

Ten slotte werden voor elk scenario de plus- en minpunten geanalyseerd.

5.2 DE SCENARIO'S ZELF

In alle scenario's wordt het nut en belang onderschreven van een gemeenschappelijk referentiekader voor de professionalisering van lerarenopleiders op Vlaams niveau, dat op een breed draagvlak kan rekenen.

In scenario 2, waar de beroepsgroep verantwoordelijk is voor de opmaak van een referentiekader, wordt daarbij uitgegaan van een globaal gemeenschappelijk kader dat door de individuele lerarenopleidingen op maat kan worden ingevuld: eenheid in verscheidenheid. Dit is ook zo in scenario 3, waarbij de individuele werkgevers verantwoordelijk zijn voor de opmaak van het referentiekader. In dit scenario wordt de aanname ingevuld als een globaal, door werkgevers nader in te vullen referentiekader (de werkgever beslist zelf over een referentiekader), omdat indien elke werkgever individueel een referentiekader zou uitwerken, dit zou leiden tot een enorme versnippering. Bovendien vraagt het uitwerken van zo'n kader veel expertise en moet het wetenschappelijk onderbouwd worden.

In het scenario waarin het ontwikkelingsprofiel door de overheid wordt vastgelegd (scenario 1), is er variatie mogelijk van een vastlegging van een stringent kader (toetssteen) tot erkenning van een globaal kader (referentiekader). Verwacht wordt dat vastlegging door de overheid in ieder geval de status van het ontwikkelingsprofiel en van de maatschappelijke erkenning van het beroep zal verhogen.

De beleidsgroep pleit om in dit scenario verder te vertrekken van de invulling als globaal kader. De stringente invulling als toetssteen werd afgewezen. Deze piste wordt ondersteund door de input van de experten die deze beleidsgroep te woord hebben gestaan (zie eerder).

Het is essentieel dat een referentiekader enerzijds voldoende ruimte biedt aan opleidingen om daaraan een eigen invulling te geven, maar anderzijds ook niet te vrijblijvend is. Daarnaast kan zo'n referentiekader de focus van professionele ontwikkeling van lerarenopleiders aanscherpen. In elk geval is het voorkomen van ongewenste versnippering een belangrijk onderwerp.

In alle scenario's wordt aangegeven dat, wat **aanvangsbegeleiding** betreft, de focus ligt op het ingroeien van een nieuw personeelslid in een gekwalificeerd team. De begeleiding ligt enerzijds binnen de opleiding, anderzijds wordt het volgen van een instellingsoverschrijdend professionaliseringsaanbod voorzien, maar de eindverantwoordelijkheid ligt steeds bij de opleiding, als werkgever. Het pleidooi voor een instellingsoverschrijdend aanbod is gebaseerd op het idee dat door expertise te bundelen, de kwaliteit van het aanbod zal verbeteren. Daarnaast biedt het lerarenopleiders de mogelijkheid om over het muurtje van de eigen opleiding heen te kijken. Het instellingsoverschrijdende aanbod kan gecoördineerd worden door de ENW/RPs, het inter-ENW, of VELOV. Dit hoeft niet door de overheid te gebeuren.

Specifieke aandachtpunten voor professionalisering in de aanvangsperiode zouden kunnen zijn:

- bekend raken met het onderwijs waarvoor men opleidt, thuis raken in het hoger onderwijs, de lerarenopleider is een voorbeeld, expliciteert en legitimeert zijn/haar werkwijze (*pedagogy of teacher education*[18]);
- aandacht voor het kunnen theoretisch onderbouwen van het eigen handelen en het hebben van een onderzoekende houding (*scholarship*).

Voor de periode van aanvangsbegeleiding wordt in de scenario's een looptijd tussen 2 en 5 jaar vooropgesteld, afhankelijk van het profiel van de lerarenopleider. Het traject van aanvangsbegeleiding zou kunnen afgesloten worden met een attest.

Naast dit professionaliseringstraject kunnen er specifieke instapeisen worden gesteld, zoals het bezitten van een diploma van leraar.

Voor het **vervolg van de professionele ontwikkeling** wordt benadrukt dat het logisch zou zijn dat het referentiekader ook hier een richtlijn vormt. Naast verdieping zouden er ook voldoende mogelijkheden voor verbreding moeten zijn.

Lerarenopleiders werken niet alleen, maar in een team. Vaak zijn teams heel divers samengesteld, wat een meerwaarde is voor het opleiden van leraren. Ook voor lerarenopleiders is er een meerwaarde aan het leren in team en in leergemeenschappen. De verhouding tussen **individuele professionalisering en professionalisering gelieerd aan de ontwikkeling van het team**, vraagt om een zorgvuldige afweging en zal mede afhankelijk zijn van het professionaliseringsbeleid van de instelling.

De **zorg voor de professionalisering van de lerarenopleider** wordt door de beleidsgroep gezien als een taak die deels binnen de opleidingen ligt en deels opleidingsoverstijgend is. De opleiding, en meer in het bijzonder de leidinggevenden en het team, zijn verantwoordelijk voor de aanvangsbegeleiding en professionalisering van hun lerarenopleiders.

De opleidingsoverstijgende zorg, zou kunnen bestaan uit het voorzien van een professionaliseringsaanbod en (ondersteuning bij) de (door)ontwikkeling, onderhoud en beleid rond het ontwikkelingsprofiel. Deze zorg zou kunnen worden opgenomen door VELOV, het inter-ENW, of een samenwerkingsverband van beide.

Zo zou het zwaartepunt van de doorontwikkeling van het ontwikkelingsprofiel en de kennismaking daarmee toebedeeld kunnen worden aan VELOV en het zwaartepunt van de ontwikkeling en uitvoering van een opleiding aan het inter-ENW.

Binnen of naast het ontwikkelingsprofiel zou voldoende aandacht besteed moeten worden aan **internationalisering** gekoppeld aan de professionalisering van lerarenopleiders. Zo zou het internationale aspect ook in het opleidingstraject voor lerarenopleiders expliciet een plaats kunnen krijgen, kunnen internationale experts uitgenodigd worden een bijdrage te leveren, en internationale

---

[18] Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2013*). Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

literatuur en onderzoek een plaats te geven in het curriculum. Ook wordt het belang aangehaald van het faciliterend werken van koepels, overheid, e.a., en wordt geopperd om de initiatieven voor lerarenopleiders binnen Erasmus+ te versterken.

Voor **waarborging van de kwaliteit** van het professionaliseringsbeleid van een initiële lerarenopleiding kan gebruikt gemaakt worden van de reeds bestaande systemen van externe kwaliteitscontrole: de zelfevaluatie, de visitatie en desgevallend de accreditatie.

Voldoende **draagvlak** is een noodzakelijke randvoorwaarde om een referentiekader voor lerarenopleiders op Vlaams niveau te doen slagen. Om draagvlak te creëren moet, zou het goed zijn om, waar mogelijk, aan te sluiten bij ontwikkelingen die al gaande zijn binnen de opleidingen, VELOV en de ENW's/RP. Overleg met initiële lerarenopleidingen, VELOV, inter-ENW, het afnemende veld en vakbonden is vanzelfsprekend van belang voor het creëren van draagvlak.

Ten aanzien van de **benodigde middelen**, werd aangegeven dat er in de eerste plaats ruimte moet worden gecreëerd voor de professionalisering van lerarenopleiders. De benutting van deze tijd zou scherper gefocust kunnen worden op de professionalisering als lerarenopleider. **Professionalisering als lerarenopleider moet een inherent deel van de opdracht van elke lerarenopleider zijn**.
Daarnaast lijken middelen noodzakelijk voor ontwikkelen van het professionaliseringsaanbod voor opleiders. Dit zou mogelijk kunnen zijn via een versterking en/of een heroriëntatie van de middelen van de ENW's/RP en VELOV, afhankelijk van wie welke rol toebedeeld zal krijgen.

Andere randvoorwaarden die werden genoemd zijn de afstemming van professionaliseringsbeleid en -eisen van instellingen in het algemeen en professionalisering specifiek gericht op lerarenopleiders, en bekwaamheden van leidinggevenden om dit alles binnen de opleidingen aan te sturen.

6. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In deze paragraaf worden, aan de hand van de drie doelstellingen die de beleidsgroep lerarenopleiders voor haar werkzaamheden heeft geformuleerd, conclusies getrokken en aanbevelingen geformuleerd.

6.1 Doelstelling 1: Het ontwikkelen van een kader voor het opleiden en professionaliseren van lerarenopleiders, met aandacht voor de initiële opleiding, de aanvangsbegeleiding, de verdere professionalisering en de continuïteit hiervan, inclusief internationalisering.

De beleidsgroep lerarenopleiders acht, de actuele situatie in Vlaanderen en de internationale stand van zaken in aanmerking nemende, het inrichten van een **initiële opleiding** voor lerarenopleiders geen prioriteit.

De beleidsgroep beveelt aan om volop **in te zetten op de aanvangsbegeleiding en professionalisering van lerarenopleiders**. De aanvangsbegeleiding en de professionalisering kunnen ondersteund worden door een gemeenschappelijk referentiekader voor de professionalisering van lerarenopleiders. Binnen één globaal, instellingsoverschrijdend referentiekader moeten opleidingen de ruimte krijgen om een eigen kader voor de professionalisering van lerarenopleiders ontwikkelen (zie verder 6.2). Het kan een meerwaarde zijn als dit kader erkend wordt door de overheid, maar

echter enkel indien de erkenning van het kader niet inhoudt dat er een afvinklijst voor individuele lerarenopleiders wordt gecreëerd.

Waar de eindverantwoordelijkheid voor de aanvangsbegeleiding en de professionalisering bij de werkgevers ligt, is het een voorstel om, naast de initiatieven die door de instellingen zelf in dat kader genomen worden, een op instellingsoverschrijdend niveau georganiseerd professionaliseringsaanbod voorzien. Belangrijke argumenten hiervoor zijn opleidingsoverstijgend leren, het betrekken van internationale expertise, en efficiëntie. Een dergelijke combinatie doet bovendien recht aan enerzijds de diversiteit van lerarenopleiders en anderzijds het werken aan gemeenschappelijke professionele kwaliteiten zoals omschreven in een globaal referentiekader.

De **opleidingsoverstijgende zorg**, die zou kunnen bestaan uit het voorzien van een professionaliseringsaanbod en (ondersteuning bij) de (door)ontwikkeling, onderhoud en beleid rond heen referentiekader, zou kunnen worden opgenomen door VELOV, het inter-ENW, of een samenwerking tussen beiden.

Zo zou het zwaartepunt van de doorontwikkeling van het ontwikkelingsprofiel en de kennismaking daarmee toebedeeld kunnen worden aan VELOV en het zwaartepunt van de ontwikkeling en uitvoering van een opleiding aan het inter-ENW.

Hierbij werd opgemerkt dat indien VELOV een taak zou krijgen in de uitvoering van de professionalisering van lerarenopleiders, de versterking van de status van de beroepsvereniging nodig is.

De **aanvangsbegeleiding** is een specifiek onderdeel van de professionalisering, dat zich richt op de startende beroepsbeoefenaar. Specifieke aandachtspunten voor de aanvangsbegeleiding zijn in ieder geval: bekend raken met het onderwijs waarvoor men opleidt, thuis raken in het hoger onderwijs, de lerarenopleider is een voorbeeld, expliciteert en legitimeert zijn/haar werkwijze (*pedagogy of teacher education*) en aandacht voor het kunnen theoretisch onderbouwen van het eigen handelen en het hebben van een onderzoekende houding (*scholarship*).

Om deze aanvangsbegeleiding en professionalisering te kunnen realiseren moet binnen de opdracht van elke lerarenopleider ruimte worden gecreëerd voor professionalisering. Daarnaast wordt aan de overheid financiële steun gevraagd voor het vormgeven en uitvoeren van een Vlaams breed professionaliseringstraject. Dit zou mogelijk kunnen zijn via een versterking en/of een heroriëntatie van de middelen van de ENW's/RP en VELOV, afhankelijk van wie welke rol toebedeeld zal krijgen.

De beleidsgroep beveelt aan om de **kwaliteitswaarborging** van de aanvangsbegeleiding en professionalisering te koppelen aan zelfevaluatie, visitatie en desgevallend accreditatie.

Ten slotte dient te worden opgemerkt dat ten aanzien van de toepasbaarheid van het ontwikkelingsprofiel en de initiatieven rond aanvangsbegeleiding en professionalisering voor **mentoren**, in hun rol als lerarenopleider nog **nadere reflectie en discussie** nodig is.

6.2. De tweede doelstelling luidt: Het installeren van een ontwikkelingsprofiel of beroepsprofiel van lerarenopleider.

De beleidsgroep beveelt aan om een **ontwikkelingsprofiel** te installeren dat een **richtsnoer is voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders** en dat opleidingen tegelijkertijd voldoende ruimte biedt om het op een eigen manier in te vullen. Het ontwikkelingsprofiel moet op een breed draagvlak van opleiders, opleidingen en andere actoren kunnen rekenen, een gemeenschappelijke taal bieden, groei en ontwikkeling stimuleren. De beleidgroep ziet het bestaande ontwikkelingsprofiel van VELOV als een goede startbasis.

Aan het ontwikkelingsprofiel worden minstens volgende randvoorwaarden gesteld:

- Er wordt verder gewerkt aan het bestaande ontwikkelingsprofiel van VELOV, waarin de tot nu toe opgedane ervaringen worden verwerkt, net als nieuwe informatie uit onderzoek. Het ontwikkelingsprofiel moet een dynamisch gegeven zijn;
- Er wordt getracht een onderscheid te maken tussen bekwaamheden voor aanvangsbegeleiding en verdere continue professionalisering, ook in de tijd;
- Er wordt ruimte geboden voor differentiatie tussen individuele bekwaamheden en teambekwaamheden.

6.3. De derde doelstelling luidt: Het verfijnen en op elkaar afstemmen van de rollen van de verschillende stakeholders.

De professionalisering van lerarenopleiders kent een **breed scala aan stakeholders**: lerarenopleiders, opleidingen, VELOV, ENW's/RP, overheid, koepels, vakbonden en scholen. Een **breed draagvlak** realiseren is dan ook noodzakelijk. Tegelijkertijd is het nodig om te verhelderen waar het initiatief voor het uitwerken van een Vlaanderenbreed traject voor aanvangsbegeleiding en professionalisering zou moeten liggen.

De beleidsgroep beveelt aan om aan om zowel het inter-ENW als VELOV in nauwe **samenwerking** een initiërende rol toe te kennen.

7. CONCRETE ACTIES

Vertrekkende van de conclusies en aanbevelingen stelt de beleidsgroep voor om tijdens de volgende legislatuur in te zetten op volgende acties:

- **Beslissen, na consultatie van alle stakeholders,** waar de ontwikkeling en uitvoering van een instellingsoverschrijdend aanvangsbegeleidings/professionaliseringsaanbod wordt neergelegd. Nader overleg is nodig over hoe de afstemming/samenwerking tussen inter-ENW en VELOV vorm kan krijgen.
- Bepalen van de omvang en doelen van een Vlaanderenbrede aanvangsbegeleiding en professionaliseringsaanbod. Het onderzoek dat VELOV momenteel uitvoert naar de professionaliseringsnoden van lerarenopleiders en de kwaliteitscriteria voor formele opleidingstrajecten voor lerarenopleiders, en dat eind 2014 gereed zal zijn, kan hiervoor nadere informatie opleveren. Hiertoe zou best een **overlegplatform** in het leven worden geroepen, gefaciliteerd door de overheid, waarbij de verschillende actoren samen de

krijtlijnen van de invulling van zo'n Vlaanderenbrede aanvangsbegeleiding en professionaliseringstraject uittekenen.

- Het bestuderen van de **erkenning** door de overheid van een bottom-up ontwikkeld ontwikkelingsprofiel.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Bestuurlijke samenvatting EVALO (2012). *Als het krijtstof neerdaalt.* Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Commissie Evaluatie lerarenopleiding (2013). Beleidsevaluatie lerarenopleidingen: Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen. Brussel: Departement onderwijs en Vorming

Europese Commissie (2013). *Supporting Teacher Educators*. Brussel: EC.

Kelchtermans, Geert (2013). Praktijk in plaats van blauwdruk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 34*(3), 89-100.

De Witte, Nele, Joke Simons, Brenda Van Den Berk, An Conings, Ilse Van Hooydonk & Veerle Gaeremynk (2013). Lerarenopleiders (terug) voor de klas: enkel winnaars?! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 34*(4), 85-94.

Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Maes, Frederik, Hilde De Wever, Lotte Brants, Kristien Carnel, Els Castelein , Ria De Sadeleer, Stijn Dhert, Ann Martin, An Simons (2013). *Op weg naar een opleiding voor lerarenopleiders. De Masterclass 2013*. http://schoolofeducation.eu/masterclass/Naar%20een%20opleiding%20voor%20lerarenopleiders.pdf

Mets, Boris, Jo van den Hauwe & Wil Meeus (2013). Vlaamse lerarenopleiders weten waar naartoe! Het ontwikkelingsprofiel als professionaliseringsinstrument. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 34*(4), 31-42.

Vanasche, Eline, & Geert Kelchtermans. De professionele leerreis van een lerarenopleider in een LOEP-project: Een narratieve analyse. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 34*(4), 95-106.

VELON (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders 2012.* VELON.

VELOV (2012). *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider*. VELOV.

VELOV (in uitvoering). *De lerende lerarenopleider. Onderzoek naar de professionaliseringsnoden van lerarenopleiders en de kwaliteitscriteria voor formele opleidingstrajecten voor lerarenopleiders in Vlaanderen.*

Vlaamse Universiteiten en hogescholen Raad (2012). De onderwijsvisitatie specifieke Lerarenopleiding. Brussel: VLUHR.

BIJLAGE: SAMENSTELLING VAN DE BELEIDSGROEP

delegatie	**naam**
Voorzitter	Mieke Lunenberg
Associatie Antwerpen	Tinne Auwerkerken
	Johan Deprez
Associatie Gent	Cathy De Raes
	Ruben Vanderlinde
Associatie Brussel	Inge Placklé
	Walentina Cools
Associatie Limburg	Marc Hermans
	Greet Fastré
	Jan Broeckmans
AssociatieLeuven	Piet Desmet
	Stijn Dhert/ Kristin Carnel
COV	Isabel Rots
COC	Rudy Van Renterghem
ACOD	Danny Bollens
VSOA	Wauter Leenknecht
VSKO	Wilfried Van Rompaey
	Willy Brion
GO!	Pascale Vanwijnsberghe
	Hilde De Meyer
POV	Marleen Cassiers
OVSG	Johan Vanwynsberghe
OKO	Paul Buyck
Experten	Boris Mets
	Jurriën Dengerink
	Wil Meeus
directeurs	Liesbeth Piot
	Fransien Van Der Meersch
	Luc Van Praet
secretariaat	Goedele Avau
	Liesbeth Hens

BIJLAGE 6: EINDVERSLAG BELEIDSGROEP SLO EN EDUCATIEVE MASTER

1. INLEIDING

De beleidsgroep SLO en educatieve master is één van de zes beleidsgroepen die opgericht werden naar aanleiding van de bekendmaking van de resultaten van de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen. De beleidsgroep SLO en educatieve master had tot doel de aanbevelingen rond SLO en educatieve master uit de beleidsevaluatie door te denken in de richting van concrete beleidsvoorstellen voor de volgende legislatuur.

Met dit verslag rapporteert de beleidsgroep SLO en educatieve master over haar werkzaamheden in de periode januari 2014 - mei 2014. De beleidsgroep is voor haar werkzaamheden vertrokken van de resultaten van de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen[1] en het visitatierapport van de specifieke lerarenopleidingen[2]. Daarnaast was de persoonlijke expertise van de leden van de beleidsgroep, al dan niet na overleg met externen, een belangrijke bron van informatie.

De beleidsgroep is in deze periode vijf keer bijeengekomen. In de eerste en tweede bijeenkomst heeft de beleidsgroep een analyse gemaakt van de huidige situatie en haar doelstellingen geformuleerd. In de derde en vierde bijeenkomst werd gefocust op respectievelijk de educatieve master en het landschap. In de vijfde en laatste bijeenkomst werd de discussie verder gezet en heeft de beleidsgroep deze eindtekst vastgesteld.

De samenstelling van de beleidsgroep is opgenomen als bijlage.

2. DOELSTELLINGEN VAN DE BELEIDSGROEP

De initiële lerarenopleiding is de eerste stap in het professioneel continuüm van het beroep van leraar. De opleiding moet de ideale voorbereiding zijn voor het leraarschap en de basis leggen om hierin te kunnen excelleren.

Iedereen moet daarom een kwalitatieve lerarenopleiding kunnen volgen gericht op het onderwijsniveau van zijn keuze. Om dit te bereiken moeten we streven naar een divers en flexibel aanbod van lerarenopleidingen, op verschillende niveaus van de Vlaamse Kwalificatiestructuur, zonder daarbij efficiëntie, kritische massa en schaalgrootte uit het oog te verliezen.

---

[1] Commissie Evaluatie lerarenopleiding (2013). Beleidsevaluatie lerarenopleidingen: Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen. Brussel: Departement onderwijs en Vorming.

[2] Vlaamse Universiteiten en hogenscholen Raad (2012). De onderwijsvisitatie specifieke Lerarenopleiding. Brussel: VLUHR.

Daarom wil deze beleidsgroep:

1. Aanzetten formuleren voor de inplanting/taken van de SLO, rekening houdend met de verschillende doelgroepen die nu de opleiding volgen;
2. De principes voor een educatieve master uitwerken, en uitklaren hoe deze zich verhoudt tot de SLO;
3. De mogelijkheden bestuderen voor een masteropleiding, gericht op het kleuter, lager en secundair onderwijs met behoud van/in aanvulling op de bestaande geïntegreerde opleidingen.

3. STAND VAN ZAKEN

3.1. COMMISSIE BELEIDSEVALUATIE LERARENOPLEIDING

In dit hoofdstuk worden de aanbevelingen van de commissie die verantwoordelijk was voor de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen weergegeven op het vlak van de educatieve master, de verschillende SLO en de schaalgrootte van de lerarenopleidingen.

EDUCATIEVE MASTER

De commissie heeft vernomen dat er in Vlaanderen voor is gekozen om de optie van een educatieve master in te voeren en dat het nog niet duidelijk is welke vorm deze zal 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.

TRAJECTEN VAN DE SLO

De commissie heeft vastgesteld dat het decreet van 15 december 2006 stelt dat de SLO gelijkwaardig is in alle instellingen die ze aanbiedt, maar dat dit niet is omgezet in de praktijk. Tussen de verschillende aanbieders van de SLO en voornamelijk tussen hogescholen en universiteiten enerzijds en de CVO 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 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 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 CVO, 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 CVO – betreft het ontwikkelen van structurele samenwerkingsverbanden tussen opleidingen die dezelfde doelgroep bedienen. In de praktijk zou dat neerkomen op een samenwerking tussen de CVO en universiteiten voor het opleiden van studenten met een masterdiploma en tussen de CVO 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 CVO 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.

SCHAALGROOTTE

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.

3.2. VISITATIECOMMISSIE SLO

Het rapport van de commissie belast met de visitatie van de SLO haalt verschillende punten relevant voor deze beleidsgroep aan.

Volgens de commissie heeft het decreet van 2006 ontegensprekelijk een nieuwe dynamiek in gang gezet in de lerarenopleidingen, met mogelijk een extra impuls in de aanloop naar de visitatie. Desondanks ziet de commissie grote verschillen in de mate waarin de opleidingen de vernieuwingen uit het decreet (kunnen) implementeren. Gezien de grote uitdagingen zowel op inhoudelijk vlak (doelstellingen en programma, waarbij onder andere het versterken van de academische gerichtheid, aandacht voor vakdidactiek en vakdidactisch onderzoek) als op personeelsvlak (onder andere professionalisering van de lerarenopleiders) en op het vlak van kwaliteitszorg meent de commissie dat het zinvol is om na te denken over de optimale verhouding tussen enerzijds een breed aanbod met diverse types aanbieders en anderzijds voldoende schaalgrootte om kwaliteit te waarborgen.

Een aantal kleinere opleidingen kampt door de kleine schaal met een combinatie van uitdagingen die het samen moeilijk maken om een kwaliteitsvolle opleiding aan te bieden. Beperkte beschikbare middelen leiden vaak tot kleine aanstellingen en problemen om een voldoende brede waaier aan competenties (onder andere voor de respectieve vakdidactieken en het vakdidactisch onderzoek) binnen de opleiding in te zetten. Hiermee samenhangend is het moeilijk om ontwikkelingen in alle deelaspecten van een lerarenopleiding bij te houden en kwaliteitsvolle professionalisering te garanderen. Ook een systematische aanpak van de interne kwaliteitszorg en overleg met alle betrokkenen wordt door een kleine schaal vaak bemoeilijkt. Specifieke ondersteuning voor kwaliteitszorg wordt noodzakelijkerwijs beperkt tot een vrijwillig engagement of een aanstelling van maximaal twintig of dertig procent. Voorts is het aanbieden van de nodige materiële voorzieningen en een uitgebouwde bibliotheek niet vanzelfsprekend voor kleine opleidingen. Dit alles neemt niet weg dat er ook kleinschalige opleidingen zijn die veelal door samenwerking, bijzondere inzet van het personeel en/of een goede omkadering in een breder geheel wel een antwoord kunnen bieden op de veelvuldige uitdagingen en een kwaliteitsvolle opleiding aanbieden.

De commissie meent dat lerarenopleidingen tot ware expertisecentra moeten evolueren die niet alleen de lerarenopleiding kunnen verzorgen maar die ook inhoud kunnen geven aan de opleiding van lerarenopleiders en de loopbaanlange professionalisering van leraren. Hoewel binnen de Expertisenetwerken en het Regionaal Platform waardevolle initiatieven genomen worden en van elkaar geleerd wordt, is de commissie er niet van overtuigd dat deze samenwerkingsverbanden voldoende zijn om tot een optimale organisatie van de lerarenopleiding te komen. Het is de vraag of ze de nodige expertise waarborgen binnen een breed en versnipperd veld van opleidingsaanbieders, met een deels overlappend doelpubliek (cursisten/studenten met een diploma hoger onderwijs die een opleiding zoeken om een onderwijsbevoegdheid te verwerven) en of ze aan een heel gevarieerd publiek de best mogelijke opleiding bieden.

3.3 ANALYSE VAN DE BELEIDSGROEP ZELF

De beleidsgroep heeft de analyse van de commissie voor de beleidsevaluatie en andere bronnen verder aangevuld. Omdat de expertise van de verschillende leden een belangrijke bron is geweest voor deze analyse, is deze analyse eerder exemplarisch van aard. Gezien de samenstelling van de beleidsgroep is het te verwachten dat ze wel degelijk een realistisch beeld van de Vlaamse situatie schetst.

LINK MET BEROEPSKWALIFICATIEDOSSIER

Oorspronkelijk was voorzien dat de beleidsgroep SLO en educatieve master pas zou opstarten nadat de nieuwe beroepskwalificatie voor leraar bekend en ingeschaald zou zijn in de Vlaamse Kwalificatiestructuur. Het was voorzien dat deze beroepskwalificatie, die opgemaakt wordt door de koepels en het GO! en de vakorganisaties onder procesbegeleiding van AKOV, samen met de beroepenstructuur, klaar zou zijn in december 2013. Deze timing werd niet gehaald.

Op voorstel van de overheid is, in samenspraak met de leden van de beleidsgroep, de beleidsgroep toch gestart met het uitwerken van beleidsvoorstellen rond het thema SLO en educatieve master. Er werd afgesproken dat zodra de beroepskwalificatie klaar zou zijn, deze zou worden meegenomen in de werking van de beleidsgroep. Bij het opstellen van de eindtekst was de beroepskwalificatie voor leraar nog niet beschikbaar.

GEVOLGEN VAN DE VISITATIE SLO

De resultaten van de visitatie van de SLO werden bekend gemaakt in december 2012. In tegenstelling tot andere opleidingen van het hoger onderwijs, volgt er op deze visitatie geen accreditatie, maar was het aan de Vlaamse Regering om stappen te ondernemen ten einde de kwaliteit van alle SLO te waarborgen. Zij heeft hierin een beslissing genomen in april 2014.

Het besluit van de Vlaamse Regering van 25 april 2014 bepaalt dat SLO die minstens één onvoldoende op onderwerp-niveau behaalden bij de visitatie van 2012, een waarschuwing en een uitsluitingsbesluit krijgen en bijgevolg het diploma van de specifieke lerarenopleiding niet meer mogen uitreiken en dat de studenten/cursisten ervan niet meer in aanmerking komen voor financiering vanaf 1 september 2016. Deze beslissing kent echter geen uitwerking indien een hervisitatie aangeeft dat de onvoldoendes weggewerkt zijn. De betrokken instellingen moeten voor 1 mei 2014 aangeven of ze de opleiding willen aanbieden voor hervisitatie. Indien ze daarop ingaan, zullen de hervisitaties uitgevoerd worden door de VLUHR, onder dezelfde voorwaarden als de visitaties van de specifieke lerarenopleidingen, maar de hervisitatie heeft enkel betrekking op de facetten die als onvoldoende beoordeeld zijn binnen de onderwerpen waarvoor een onvoldoende behaald werd. De resultaten van deze hervisitatie moeten voor 2016 bezorgd worden. Slechts één instelling heeft aangegeven de opleiding niet te willen laten hervisiteren.

ONTBREKEN VAN EEN DEFINITIE VAN DE EDUCATIEVE MASTER

In het beleidskader over de studieduurverlenging van masteropleidingen dat de Vlaamse Regering op 17 december 2012 vastlegde, is sprake van drie soorten masteropleidingen in de toekomst:

- een 'domeinmaster', die we nu kennen als 'gewone master';
- een 'onderzoeksmaster' die focust op onderzoek en zo klaarstoomt voor een doctoraat, zonder dat daarmee de toegang tot het doctoraat een exclusiviteit wordt voor deze masters;
- een 'educatieve master' die vakleraren opleidt.

Er werden verder geen bepalingen opgenomen over 'educatieve masters'. Een master kan 60, 90 of 120 studiepunten zijn.

Tijdens de discussies in de beleidsgroep werd snel duidelijk dat er verschillende definities en invullingen van het begrip educatieve master bestaan. Voorbeelden hiervan zijn een recente beleidstekst van de VLIR[3] en enkele artikels in School+visie[4].

4. PROBLEEMSTELLING

Vertrekkende van de stand van zaken formuleerde de beleidsgroep volgende probleemstellingen:

- Er is geen lerarenopleiding op masterniveau (is niet gelijk aan alle leraren moeten master worden)
    - Geen volledige indaling in een domeinmaster
    - Geen master voor basisonderwijs
    - Geen specifieke master met het oog op verdere professionalisering als leraar
- Niet alle lerarenopleidingen hebben voldoende schaalgrootte/kritische massa
    - Er is onvoldoende samenwerking:
        - tussen verschillende opleidingen: GLO en SLO
        - tussen opleidingen en werkveld
        - tussen opleidingen en begeleiding
- Er is één diploma voor de SLO, hoewel de opleiding bij de verschillende aanbieders duidelijk andere profielen kent

[3] VLIR (2014) Outside the box: discussievoorstel over de lerarenopleiding.
[4] Van den Brande, M., (2012) De meester wordt master. Naar een masteropleiding voor onderwijzers? In School+visie, nr. 4, 2012, Brussel.
Van den Brande, M., (2012) Masters op de werkvloer. In School+visie, nr. 5, 2012, Brussel.

5. UITWERKING VAN BELEIDSVOORSTELLEN

5.1 WERKWIJZE

Na een analyse van de bestaande problemen en het formuleren van drie strategische doelstellingen, werd de beleidsgroep in kleinere groepen opgedeeld om scenario's te ontwikkelen bij de strategische doelstellingen.

Voor de beleidsgroep kon starten aan het uitdenken van scenario's is eerst tijd besteed aan het uitdiscussiëren van het begrip educatieve master. De beleidsgroep is tot vier mogelijke invullingen gekomen, waarbij de derde en vierde optie naast de eerste een de twee kunnen bestaan.

5.2 INVULLING VAN HET BEGRIP EDUCATIEVE MASTER

In de beleidsgroep zijn verschillende mogelijke invullingen van het begrip educatieve master naar voren gekomen. De invullingen verschillen naar finaliteit (zowel naar diploma als naar onderwijsniveau), aantal studiepunten, vooropleiding en relatie tot de bestaande lerarenopleidingen. Naast verschillen zijn er ook gemeenschappelijkheden. In alle invullingen gaat het om een opleiding op niveau 7 van de Vlaamse Kwalificatiestructuur, die georganiseerd wordt door een universiteit of een School of Arts. Voor studenten die al ervaring hebben is het steeds mogelijk om via EVC/EVK het modeltraject te verkorten. De verschillende invullingen die door de beleidsgroep naar voren zijn gebracht zijn soms alternatieven van elkaar, soms kunnen ze complementair naast elkaar bestaan.

Hieronder worden de verschillende invullingen kort toegelicht.

OPTIE 1:

De educatieve master zou een masteropleiding kunnen zijn die leidt tot een diploma van master in een vakgebied + pedagogische bekwaamheid. Deze masteropleiding zou kunnen bestaan naast de huidige domeinmasters. Na de bachelor hebben de studenten de keuze om te gaan voor vb. een master in de taal- en letterkunde of een master in de taal- en letterkunde + pedagogische bekwaamheid. De eerste wordt aangeduid als domeinmaster, de laatste als de educatieve master. De educatieve master leidt studenten op om les te geven in de 2^{e} en de 3^{e} graad van het secundair onderwijs.

Bij de invulling van de educatieve master is er een verschil tussen opleidingen met een domeinmaster van 60 of 120 studiepunten.

Als de domeinmaster 60 studiepunten telt, moet de educatieve master er ten minste 90 tellen. Voor de student in deze educatieve master kan starten, moeten er 15 studiepunten van de lerarenopleidingen, als ingedaalde studiepunten in de bachelor zijn opgenomen. Studenten die de 15 studiepunten niet volgden in de bachelor, dienen deze later te behalen, het diploma kan pas worden uitgereikt als deze verworven zijn. De educatieve master van ten minste 90 studiepunten bestaat voor een deel uit vakken van de domeinmaster, uit vakken van de lerarenopleiding en een masterproef. Deze kan zowel op het domein gericht zijn als een (vak)didactische focus hebben. Het is ook denkbaar dat bepaalde vakken in een domeinmaster ook een meerwaarde kunnen bieden aan

de lerarenopleiding. Hierbij wordt bijvoorbeeld aan een vak als wetenschapscommunicatie gedacht. Na het slagen in de educatieve master ontvangt de student het diploma van leraar. Omdat de opleidingstijd binnen de educatieve master kort is, is een educatieve master van 90 studiepunten enkel mogelijk als na het afstuderen er nog 15 studiepunten worden ingericht onder de vorm van aanvangsbegeleiding.

Indien de domeinmaster 120 studiepunten telt, zal de educatieve master ook 120 studiepunten tellen. Het voorstel volgt alle andere bepalingen van dat van de educatieve master van 90 studiepunten. In realiteit zal het weinig verschillen van de ingedaalde SLO die nu al mogelijk is in deze opleidingen.

Een instelling zou zelf kunnen kiezen voor welke vakgebieden ze een educatieve master inricht. Het lijkt ook niet zinvol om voor alle vakgebieden een educatieve master in te richten.

Voordelen:

- Beperkte studietijd voor de student
- Veel mogelijkheden om een lerarenopleiding te volgen
- Gemakkelijk praktisch te implementeren binnen de huidige kaders

Bedenkingen:

- Is 90 studiepunten voldoende voor de lerarenopleiding? Deze optie betekent een reductie van de lerarenopleiding. Verschillende onderzoeken tonen aan dat het terugbrengen van de praktijkcomponent een slechte zaak is voor de kwaliteit van de lerarenopleiding. Een opleiding van 45 studiepunten is wel kort.
- Indien de reductie van de lerarenopleiding naar 45 studiepunten niet haalbaar is, zal de opleiding meer dan 90 studiepunten tellen.
- Het is moeilijker om de kloof tussen theorie en praktijk te vermijden.
- Het ‘inclusieve’ van de lerarenopleiding gaat verloren als er 15 studiepunten worden uitbesteed aan de aanvangsbegeleiding. Wie gaat dit opvolgen? Wie is verantwoordelijk? Dit idee vernauwt ook de lerarenopleiding, aangezien een aanzienlijk deel van de praktijkcomponent (15 studiepunten) maar in één school zal plaatsvinden. Studenten zullen zo minder voorbereid zijn op de reële diversiteit in het onderwijs.
- Het is belangrijk dat elke lerarenopleiding bij het afstuderen ‘hetzelfde’ garandeert (eenzelfde kwalitatief niveau, startcompetenties) aan het werkveld. Het kan niet dat bepaalde leraren die startcompetenties al verworven zouden hebben in de initiële opleiding en anderen ze (deels) nog moeten verwerven tijdens de aanvangsbegeleiding. De initiële lerarenopleiding moet afgerond zijn voor studenten/cursisten in het werkveld stappen.
- Aanvangsbegeleiding is noodzakelijk voor alle beginnende leraren, ook als ze een langere lerarenopleiding hebben gevolgd.
- Is het haalbaar om een deel van de opleiding naar de aanvangsbegeleiding te verschuiven? Niet alle afgestudeerden zullen immers vanaf de eerste tewerkstelling een volledige aanstelling in één school krijgen, als ze al onmiddellijk een job binnen het onderwijs vinden.
- Het risico bestaat dat er - in de perceptie - verschillende soorten leraren afgeleverd zullen worden. In deze optie wordt de opleiding ingekort en krijgt de aanvangsbegeleiding een

inhoudelijk sterkere invulling. Bij de andere lerarenopleidingen is de aanvangsbegeleiding louter bedoeld voor verdere professionalisering.

OPTIE 2:

Een educatieve master zou een opleiding kunnen zijn die leidt tot een diploma van educatieve master in een bepaald vakgebied. Het aspect 'lerarenopleiding' is het hoofdonderwerp van deze opleiding. Deze master staat dan naast de huidige domeinmasters, waar het vak het hoofdonderwerp is. Na de academische bachelor hebben de studenten de keuze om te gaan voor een master in de taal- en letterkunde of een educatieve master in de taal- en letterkunde. De eerste wordt aangeduid als domeinmaster, de laatste als de educatieve master. Een variant van deze optie bestaat erin dat de educatieve master niet voor één vakgebied opleidt, maar voor een beperkte clustering van aanverwante vakdidactieken, vb. wetenschappen, moderne talen, ... Deze inhoudelijke cluster is gelinkt aan de inzetbaarheid van leraren op het werkveld. Zo zien we dat vb. een master in de biologie ook vaak chemie geeft in scholen. In dit voorstel wordt uitgegaan van het idee dat een schoolteam best een mix van professionele bachelors en masters bevat.

De educatieve master in deze optie telt idealiter 120 studiepunten. Een educatieve master van 60 studiepunten lijkt niet haalbaar. Studenten die dat willen kunnen al een keuzetraject van 15 studiepunten volgen tijdens de bachelor, maar dit is geen verplichting. Studenten die dit niet volgen, kunnen toch starten in de educatieve master, zonder deze studiepunten eerst te moeten opnemen of verwerven.

Voor een educatieve master binnen de kunsten is deze optie concreet uitgewerkt door de vertegenwoordigers[5]. Hierbij is vertrokken van de specifieke positie die het kunstonderwijs inneemt en vanuit de vaststelling dat een leraar kunstvak een bijzondere expertise en specifieke competentie moet inzetten. Het curriculum bestaat uit vorming in de eigen kunstdiscipline, kunstagogiek, pedagogische en didactische vorming, stage en een masterproef met onderwijskundige, kunstagogische en/of kunsteducatieve relevantie.

Voordelen:

- Duidelijke keuze van de student
- Mogelijkheid om op termijn ook educatieve doctoraten in te richten. De studenten uit de educatieve master zijn hier beter op voorbereid, aangezien het inhoudelijk om het verlengde van de basisopleiding gaat.
- Het spreiden van de master over twee jaar, geeft de studenten meer tijd om competenties te verwerven.

[5] Hinnekint, Swinnen en Van Moorsel (2014) Ontwerpvoorstel educatieve master in de kunsten en lerarenopleiding in de kunsten: zoals bezorgd aan de beleidsgroep.

Bedenkingen:

- Zullen studenten opteren voor een educatieve master? Is dit een goede zaak voor alle vakgebieden? Het risico is dat iemand met het diploma “educatieve master in de biologie” niet als een bioloog zal beschouwd worden. Dat vermindert de tewerkstellingskansen buiten het onderwijs en daardoor ook de aantrekkingskracht van de opleiding.
-
- In de educatieve master is er minder tijd voor vakinhoudelijke vorming. Zullen de afgestudeerden dan nog voldoende vakkennis hebben om bv. les te geven in de derde graad?
- Hoe gaan we om met vakken/gebieden als PAV, land en tuinbouw, technologie, elektriciteit, etc.. Kunnen zij ook als educatieve master worden aangeboden?

OPTIE 3:

Een educatieve master zou een masteropleiding kunnen zijn die leidt tot een diploma van educatieve master in het basisonderwijs. Deze master is een combinatie van een domeinmaster en een educatieve master, aangezien het domein het basisonderwijs is. De opleiding leidt op tot leraar in het basisonderwijs. In dit voorstel wordt uitgegaan van het idee dat een schoolteam best een mix van professionele bachelors en masters bevat, op alle onderwijsniveaus.

De educatieve master in het basisonderwijs telt 120 studiepunten en heeft geen specifieke voorafgaande academische bachelor. Er is instroom mogelijk vb. uit de bachelor pedagogie of, na een schakelprogramma, uit de geïntegreerde lerarenopleidingen basisonderwijs.

Een belangrijke voorwaarde is om de nood aan dit soort gediplomeerden in het veld duidelijk te stellen. Hiervoor is een beroepenstructuur nodig en een loopbaanperspectief. In deze optie schrijven de studenten een masterproef, bekwamen ze zich verder op een wetenschappelijke manier in de didactiek van de leergebieden in het basisonderwijs. Als we kijken naar de (vlakke) loopbaan van de leraar en het welbevinden kan dit scenario voor variatie zorgen.

Voordelen:

- Duidelijke keuze van de student
- Meer mogelijkheden voor de leraar basisonderwijs
- Mogelijkheid om op termijn ook door te stromen naar specifieke educatieve doctoraten in het basisonderwijs
- Specifiek opgeleide masters voor de job van onderwijzer

Bedenkingen:

- Zullen afgestudeerden niet vooral in ondersteunden functies (vb. zorg, ict, …) terecht komen? Hoe definiëren we de functie van master-onderwijzer in een schoolteam? De artikelen die hierover verschenen in School+visie[6] kunnen hier inspireren.

OPTIE 4:

Een educatieve master zou een masteropleiding kunnen zijn die leidt tot een diploma van educatieve master in het basis- en secundair onderwijs. Deze master is een combinatie van een domeinmaster en een educatieve master, aangezien het domein het basis- en het secundair onderwijs is.

De educatieve master in het basis en secundair onderwijs heeft geen specifieke voorafgaande academische bachelor. Er is instroom mogelijk vb. na een schakelprogramma, uit de geïntegreerde lerarenopleidingen kleuter, lager of secundair onderwijs. In dit voorstel wordt uitgegaan van het idee dat een schoolteam best een mix van professionele bachelors en masters bevat, op alle onderwijsniveaus.

Een belangrijke voorwaarde is om de nood aan dit soort gediplomeerden in het veld duidelijk te stellen. Hiervoor is een beroepenstructuur nodig en een loopbaanperspectief.

In deze optie schrijven studenten een masterproef, bekwamen ze zich verder op een wetenschappelijke manier in de didactiek van bijvoorbeeld het lezen en schrijven, rekendidactiek, leerstoornissen etc. Als we kijken naar de (vlakke) loopbaan van de leraar en het welbevinden kan dit scenario voor variatie kunnen zorgen. Ook voor directies kan het een meerwaarde bieden als lesgevers in een specifiek domein zich gaan specialiseren en zo taken opnemen in het team.

Voordelen:

- Duidelijke keuze van de student
- Meer mogelijkheden voor de leraar basis- en secundair onderwijs
- Mogelijkheid om op termijn ook door te stromen naar specifieke educatieve doctoraten in het basis- of secundair onderwijs

Bedenkingen:

- Zullen afgestudeerden niet vooral in managementfuncties terecht komen?
- Zullen studenten opteren voor een educatieve master volgend op een professionele bachelor?
- Is er een duidelijke meerwaarde voor deze extra master secundair onderwijs?

[6] Van den Brande, M., (2012) De meester wordt master. Naar een masteropleiding voor onderwijzers? In School+visie, nr. 4, 2012, Brussel.
Van den Brande, M., (2012) Masters op de werkvloer. In School+visie, nr. 5, 2012, Brussel.

- Wat zijn de verschillen met de bestaande opleidingen pedagogische wetenschappen? Hoe zou zich dat dan verhouden tot de bestaande opleidingen, zoals vb. de banaba schoolontwikkeling?

CONCLUSIE

Het is duidelijk dat de derde en vierde optie een volledig andere invulling van het begrip educatieve master geven dan de eerste twee. Uit de context van het verhaal waarin het concept educatieve master in Vlaanderen is aangekondigd, lijken de derde en vierde optie niet te passen, maar dit wil niet zeggen dat er geen maatschappelijke behoefte aan zou zijn. Dit moet verder onderzocht worden.

De eerste en tweede optie hebben een aantal gelijkenissen, maar verschillen ook op enkele punten van elkaar. Zo verschilt het diploma dat wordt uitgereikt, het aandeel van de vakken die rechtstreeks gelinkt zijn aan een lerarenopleiding en de specifieke of bredere invulling van de vakdidactiek. Indien wordt gekozen voor een invulling van de educatieve master zoals in optie 1 of 2, zal één van beiden gekozen moeten worden, ze zijn onderling niet combineerbaar.

Indien het concept van educatieve master(s) verder wordt uitgewerkt op basis van een keuze voor één van de vier opties, moet het steeds gaan om een kwalitatief hoogstaande opleiding die voldoende studenten kan aantrekken en die een meerwaarde creëert in het werkveld. Van bij de start moet er aandacht worden besteed aan flexibiliteit en schakelbaarheid met bestaande opleidingen.

De beleidsgroep geeft aan dat aanvangsbegeleiding een noodzaak is voor alle pas afgestudeerde leraren en niet enkel voor deze met een kortere opleiding. De beleidsgroep aanvangsbegeleiding buigt zich verder over deze problematiek.

De beleidsgroep is niet tot een voorkeurscenario gekomen, maar vraagt dat het debat hierover met alle stakeholders wordt aangegaan.

De beleidsgroep vraagt ook om de discussie over de opleiding en de plaats van de leraar in de kunsten te voeren. De nota[7] die is opgesteld door enkele kunstopleidingen in het kader van deze beleidsgroep biedt hiervoor een goed uitgangspunt. In dit kader kan ook verwezen worden naar de Commissie Cultuur-Onderwijs[8] en de werkgroep Inhoudelijke Vernieuwing DKO en naar de studie van Bamford[9].

[7] Hinnekint, Swinnen en Van Moorsel (2014) Ontwerpvoorstel educatieve master in de kunsten en lerarenopleiding in de kunsten: zoals bezorgd aan de beleidsgroep.

[8] Commissie Cultuur-Onderwijs, Gedeeld/Verbeeld, Eindrapport van de Commissie Cultuur-Onderwijs, september 2008

[9] Bamford (2007) Kwaliteit en Consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen.

5.2 LANDSCHAP VAN LERARENOPLEIDINGEN

5.2.1 METHODIEK

Tijdens de vergaderingen van beleidsgroep is er veel tijd gegaan naar het creëren van een gemeenschappelijk begrip van de educatieve master. Dit was noodzakelijk om een discussie over het landschap te kunnen aanvatten, maar heeft er wel voor gezorgd dat de beleidsgroep de discussie over dit thema niet volledig heeft kunnen beëindigen. De beleidsvoorstellen die hieronder worden

5.2.2 BELEIDSVOORSTELLEN: ELEMENTEN VAN DE DISCUSSIE

De eventuele komst van een educatieve master roept vragen op over de organisatie van het landschap. Vandaag zijn er twee soorten lerarenopleidingen, GLO en SLO, waarvan de laatste door drie types instellingen wordt aangeboden: universiteiten, schools of arts en CVO.

In de beleidsgroep is vooral gediscussieerd over de SLO en de educatieve master en minder over de GLO. Dit was te verwachten, aangezien de aanbevelingen rond landschap in het rapport van de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen vooral over SLO en de educatieve master handelden en de beleidsgroep bijna volledig bestond uit leden die actief zijn op het veld van de SLO.

Rond SLO is vooral gesproken in termen van masters die een SLO volgen.

SLO VOOR MASTERS VS. EDUCATIEVE MASTER

De SLO die gevolgd kan worden door houders van een masterdiploma leidde tot meer discussie. Vandaag kan deze doelgroep, afhankelijk van de vooropleiding een keuze maken tussen een opleiding aan een universiteit, een school of Arts of een CVO. Hoewel de opleiding leidt tot hetzelfde diploma, met eenzelfde civiel effect, is gebleken dat de inhoud van de opleiding danig verschilt, vb. op het vlak van vakdidactiek, aantal uren stage, aangepastheid aan zij-instromers enz. .

Zoals de commissie bevoegd voor de beleidsevaluatie al aangaf zijn er drie mogelijkheden om dit probleem op te lossen:

- Het opleggen van een stringenter kader voor de SLO voor houders van een masterdiploma, waarbij de autonomie van de instellingen verkleint, waardoor meer gelijkheid wordt gecreëerd;
- Een keuze maken welke aanbieder nog langer de SLO voor houders van een masterdiploma mag aanbieden;
- Inzetten op een vergaande en structurele samenwerking tussen de verschillende aanbieders. Hierbij kunnen de samenwerkingsverbanden die uitgetekend werden voor HBO5, waarbij de opleidingen gezamenlijk worden georganiseerd met gezamenlijke diplomering, als inspiratie dienen.

De commissie bevoegd voor de beleidsevaluatie heeft haar voorkeur voor het laatste scenario uitgesproken.

De eventuele komst van een educatieve master (zoals bedoeld in opties 1 en 2) bemoeilijkt deze discussie enigszins. Er is dan een bijkomende vraag hoe de SLO voor houders van een masterdiploma zich verhoudt ten opzichte van de educatieve master. Kunnen beide in een bepaald vakgebied naast elkaar bestaan? Wat als er niet voor alle vakgebieden een educatieve master komt? Wat als studenten die eerst een domein- of onderzoeksmaster behaalden later een keuze maken voor de lerarenopleiding? Welke opleidingen volgen zij dan? Als het een educatieve master is, moeten ze dan opnieuw een masterproef afleggen?

De discussie is nog lang niet ten einde. Tijdens de vergaderingen van de beleidsgroep is benadrukt dat vermeden moet worden om 'A en B leraren' op te leiden. Als de SLO voor masters en de educatieve master naast elkaar bestaan, dan mag er **geen kwaliteitsverschil** tussen beide opleidingen ontstaan, of de perceptie daarvan bij het werkveld of studiekiezers.

Daarnaast zijn de organiseerbaarheid, de schakelbaarheid en de flexibiliteit van het aanbod belangrijke aandachtspunten. Qua **organiseerbaarheid** moet men zich afvragen of we voor alle naast elkaar bestaande opties voldoende studenten/cursisten kunnen aantrekken. Het is een permanent aandachtspunt om verdere versnippering in het landschap tegen te gaan. Het is ontegensprekelijk belangrijk dat een leraar voldoende vakinhoudelijk geschoold moet zijn. De vraag rijst dan of het mogelijk is om voor alle vakken een educatieve master te voorzien. Heeft elke opleiding dan wel voldoende kritische massa?

De **(in)schakelbaarheid** slaat op het inpassen van een nieuw aanbod in de bestaande structuren. Hoe kunnen studenten/cursisten doorstromen? Hoe is het aanbod ook aantrekkelijk voor zij-instromers die een masterdiploma hebben, maar die niet onmiddellijk voor een lerarenopleiding kiezen? Gezien het aandeel van die zij-instromers is het van belang dat de opleidingen voldoende **flexibel** zijn in aanbod en aandacht hebben voor de combineerbaarheid met werk en gezin.

De beleidsgroep pleit voor een kwalitatieve, organiseerbare en (in)schakelbare invulling van de SLO en educatieve master. Dit kan volgens de beleidsgroep bewerkstelligd worden door in te zetten op synergieën. Dit sluit aan bij de derde optie zoals beschreven in de beleidsevaluatie, maar er is nog geen duidelijkheid over onder welke voorwaarden dit dan uitgevoerd kan worden. De verschillende pistes moeten nog verder onderzocht worden, ook in het licht van een inschaling in de Vlaamse Kwalificatiestructuur (zie verder).

BACHELORS EN MASTERS

In optie 3 en 4 van de educatieve master is er expliciet verwezen naar een schoolteam dat een **mix van professionele bachelors en masters** bevat. Hoewel het uitbreiden van de onderwijsbevoegdheid van de educatieve master of de master + SLO naar de eerste graad van het secundair onderwijs op het eerste zicht een bedreiging is voor de GLO's, is dit niet noodzakelijk zo. De beleidsgroep geeft aan de keuze of er een master dan wel een bachelor lesgeeft in een bepaalde klas of voor bepaalde leerlingengroepen, de keuze moet zijn van een lokale schooldirectie, die, volgens het eigen pedagogische project van de school best voor een bepaald profiel van leraar kan opteren.

VLAAMSE KWALIFICATIESTRUCTUUR

Het is echter niet eenvoudig om de discussie over de inhoud en het inrichten van een educatieve master te voeren zonder dat er een **beroepenstructuur** is, een **ingeschaalde beroepskwalificatie** voor het beroep van leraar is, of zonder dat het duidelijk is hoe deze ingeschaalde beroepskwalificatie zich kan **verhouden tot opleidingen** op verschillende niveaus. Kan bijvoorbeeld een opleiding van niveau 7 leiden tot een beroepskwalificatie van niveau 6 of omgekeerd, aangezien een beroepskwalificatie de competenties van gemiddelde beroepsbeoefenaar beschrijft en niet deze van een starter. Deze vragen moeten urgent een antwoord krijgen. In ieder geval vraagt de beleidsgroep dat er een inschaling komt voor de SLO, die zich afhankelijk van de uitgewerkte beroepenstructuur al dan niet op meerdere niveaus kan situeren.

KUNSTEN

In de nota[10], opgemaakt door enkele vertegenwoordigers van de lerarenopleidingen kunsten, wordt naast de educatieve master ook een lerarenopleiding in de kunsten voor houders van een professioneel bachelordiploma in de kunsten in de Schools of Arts beschreven. De nota geeft ook aan dat **alle leraren 'kunst'** (basis en secundair onderwijs, DKO, hoger onderwijs en de kunsteducatieve sector) gezien de specificiteit van het onderwijs in de kunsten, best een lerarenopleiding zouden volgen, binnen de contouren van de **Schools of Arts**.

PRAKTIJKLERAREN

Zoals eerder gezegd is de vakinhoudelijke expertise van een leraar een belangrijke competentie. Dit is niet enkel zo voor leraren met een masterdiploma, maar ook voor leraren in de praktijkvakken.

Op dit moment worden zij opgeleid enerzijds in de GLO, waarbij praktijkvakken als onderwijsvakken gekozen kunnen worden, of anderzijds in de SLO waar mensen met technische en beroepservaring (vb. bakkers, loodgieters, enz.) terecht kunnen.

Echter voor deze groep lijkt er een verschil te bestaan tussen het behalen van het diploma van de lerarenopleiding en de bekwaamheid om een bepaald vak te onderwijzen. Dit verschil bevindt zich in de (toegepaste) vakinhoudelijke kennis. Zo kan iemand zonder beroepservaring instappen in een lerarenopleiding voor vb. haartooi, bouw, loodgieterij etc. Dit is vreemd en een bedreiging voor de kwaliteit van het nijverheidstechnische onderwijs. Daarnaast maken veel goede vakmensen de overstap naar onderwijs niet, omdat er een zware lerarenopleiding aan vasthangt[11].

---

[10] Hinnekint, Swinnen en Van Moorsel (2014) Ontwerpvoorstel educatieve master in de kunsten en lerarenopleiding in de kunsten: zoals bezorgd aan de beleidsgroep.

[11] Zonder beroepservaring instappen is strikt gezien alleen mogelijk in de GLO, waar doorgaans 18-jarigen zonder beroepservaring instappen. In een CVO SLO wordt kandidaten doorgaans ontraden zonder beroepservaring in te stappen. Wie in het bezit is van een diploma secundair onderwijs moet 3 jaar beroepservaring hebben om aan de slag te kunnen in het onderwijs. Wie niet in het bezit is van een diploma secundair onderwijs (hoger secundair beroepsonderwijs zonder 7de jaar) moet 6 jaar beroepservaring hebben.

Een fundamentele denkoefening over de praktijkleraar dringt zich dan ook op.

6. CONCLUSIES

De voornaamste conclusie van deze beleidsgroep is dat er verder debat nodig is. In hoofdstuk 5 heeft de beleidsgroep vier mogelijke invullingen van de educatieve master uitgewerkt en voor– en nadelen geformuleerd. Er is geen eensgezindheid over welke optie de voorkeur wegdraagt.

Een voorkeur hierin uitspreken is moeilijk zolang een aantal andere discussies niet zijn uitgeklaard, zoals de beroepenstructuur, een inschaling van de beroepskwalificatie van leraar, en, misschien nog belangrijker, hoe deze ingeschaalde beroepskwalificatie zich zal verhouden tot de verschillende lerarenopleidingen en aanbieders van lerarenopleidingen. Wel ziet de beleidsgroep veel mogelijkheden in synergieën op het veld. Ook wil de beleidsgroep wijzen op organiseerbaarheid en schakelbaarheid als belangrijke randvoorwaarden voor het aantrekken van zij-instromers.

Daarnaast vraagt de beleidsgroep een fundamentele denkoefening te maken voor twee specifieke groepen: de praktijkleraren en de leraren in de kunsten.

De nood aan verder debat mag echter geen uitstel betekenen. Alle kaarten liggen op tafel, het is tijd om beleidsbeslissingen te nemen.

7. CONCRETE ACTIEPUNTEN VOOR VOLGENDE LEGISLATUUR

De beleidsgroep stelt voor volgende acties op te starten:

- Met alle stakeholders het debat verder te voeren over de educatieve master en het landschap van de SLO, de beroepenstructuur en de inschaling van de beroepskwalificatie van leraar, en hierin te komen tot beslissingen.
- Verder te onderzoeken welke rollen een master basisonderwijs (optie 3) en basis en secundair onderwijs (optie 4) kunnen vervullen in scholen.
- De discussie te voeren over de opleiding en de plaats van de leraar in de kunsten. De nota[12] die is opgesteld door enkele kunstopleidingen in het kader van deze beleidsgroep biedt hiervoor een goed uitgangspunt.
- Een fundamentele denkoefening te starten over de rol en competenties van praktijkleraren.

[12] Hinnekint, Swinnen en Van Moorsel (2014) Ontwerpvoorstel educatieve master in de kunsten en lerarenopleiding in de kunsten: zoals bezorgd aan de beleidsgroep.

BIJLAGE SAMENSTELLING VAN DE BELEIDSGROEP

Delegatie	**naam**
Voorzitter	Frank Noten (1e bijeenkomst) Liesbeth Hens (vanaf de 2e bijeenkomst)
Associatie Antwerpen	Elke Struyf
	Annouk Van Moorsel
Associatie Gent	André Mottart
	Katrien Strubbe
Associatie Brussel	Nadine Engels
	Peter Swinnen
Associatie Limburg	Erwin Claes
	Lucien Fastré
	Marc Hermans
AssociatieLeuven	Didier Pollefeyt/Bregt Henkens
	Koenraad Hinnekint
COV	Hilde Lavrysen
COC	Kristien Arnouts
ACOD	Hugo Deckers
VSOA	Uitgenodigd, maar niet deelgenomen
VSKO	Marc Van Den Brande
	Jos Faes
GO!	Hilde De Meyer
	Luc De Man
POV	Griet Mathieu
OVSG	Brigitte Mariën
OKO	Hans Annoot
Experten	Daniël Muijs
	Peter Lievens
Directeurs	Peter Dams
	Ann Stael
Secretariaat	Tine Swaenepoel
	Katrijn Ballet (de vierde bijeenkomst)