

EVALUATIE VAN DE LERARENOPLEIDINGEN 2000-2001



Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs

**Rapport van de stuurgroep
van de evaluatie van de lerarenopleidingen**

met

beleidsaanbevelingen

aan het adres van
mevrouw Marleen Vanderpoorten
Vlaams minister van Onderwijs en Vorming

augustus-september 2001

INHOUD VAN HET RAPPORT

Het rapport behandelt, na een algemene inleiding, eerst achttien thema's om de opdracht en haar uitvoering te duiden, om kort de genese en de principes van de basiscompetenties in herinnering te brengen en om de belangrijkste vaststellingen in een aantal clusters geglobaliseerd te omschrijven en er gedeeltelijk ook reeds commentaar aan toe te voegen leidend naar beleidsvoorstellen.

Het rapport sluit af met een reeks beleidsaanbevelingen en een eerste bijlage met populatiegegevens van de hogeschoolopleidingen. De tweede bijlage is het eindverslag van de algemeen rapporteur.

THEMA'S

1. Opdracht	4
2. Bedenkingen bij de uitvoering van de opdracht	5
3. De verantwoordelijkheid van de overheid	8
4. De basiscompetenties	10
5. Vaststellingen/reflecties over de basisprincipes	13
6. Vaststellingen/reflecties over de basiscompetenties	15
7. De gemeenschappelijkheid	17
8. De overbevraging van de leraren	18
9. Wie wil nog leraar worden: de instroom	21
10. De stage: de achillespees	24
11. De kloof tussen de opleiding en het afnemend veld	26
12. De mentoren	28
13. Studenten en oud-studenten: hun mening	30
14. De opleiding van de opleiders, mentoren en directies	31
15. De onderwijsbevoegdheid van de leraar secundair onderwijs SO1	32
16. Aanvang van de loopbaan: begeleid ingroeien	34
17. ICT, flexibilisering, innovatie	35
18. Bijzondere vaststellingen	36
BELEIDSAANBEVELINGEN	38
Bijlagen 1 en 2	44

INLEIDING

Bij het deponeren van dit rapport past een welgemeend dankwoord aan allen die ertoe hebben bijgedragen.

In eerste orde appreciëren we de opleidingsinstituten die in grote openheid aan de evaluatie hebben meegewerkt. Zij hebben niets verborgen gehouden en duidelijk uiting gegeven aan hun bekommernissen.

In tweede orde onze zeer gemeende dank aan de voorzitters, de rapporteurs en de leden van de verschillende evaluatieteams die binnen de gestelde beperkingen uitermate goed werk hebben verricht, allen op grond van de gemeenschappelijke bekommernis de lerarenopleiding te verbeteren.

De rapporteurs verdienen toch nog een afzonderlijk dankwoord omdat zij de heel moeilijke taak hebben volbracht een rapport volgens een bepaald stramien af te leveren om de globale verwerking te faciliteren.

Uiteraard ook dank aan de algemeen rapporteur, professor Henri Eisendrath die geprobeerd heeft een lijn te trekken in alle bevindingen van de meer dan vijftig afzonderlijke rapporten.

De stuurgroep heeft het geheel met zorg op afstand gevolgd en de afzonderlijke leden hebben zich in de evaluatieteams een goed beeld van de situatie kunnen vormen.

Marleen Deputter, adjunct van de directeur op AHOWO, verdient een afzonderlijk woord van dank omdat zij uitstekend heeft ingestaan voor de coördinatie van de hele operatie.

De grootste verdienste aan dit rapport heeft Jan Adé, directeur-generaal van de administratie Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek, die als geen ander de lerarenopleidingen kent en ze kan situeren in het geheel van het hoger onderwijs.

*Georges Monard
Secretaris-generaal – voorzitter van de stuurgroep*

1. OPDRACHT

In het kader van de beleidsintenties van de Vlaamse regering aangaande de (her)waardering van het ambt van leraar, paste uiteraard een evaluatie van de lerarenopleidingen. Het zou nochtans een beleidsevaluatie zijn en dus geen visitatie, doorlichting of inspectie van de opleidingen, zoals aangeboden door de instellingen zelf. Anders uitgedrukt: de Vlaamse regering wilde weten welke effecten het meest recente beleid (decreten) op de opleidingen had gegenereerd. Twee decreten waren vanzelfsprekend onmiddellijk aan bod. Het eerste van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing, het tweede van 19 december 1998 dat de beroepsprofielen en basiscompetenties van de leraren vaststelt. Uiteraard moet men de lerarenopleidingen ingebed zien in de universiteiten (decreet van 1991), in de hogescholen (decreet 1994) en in de centra voor volwassenenonderwijs (decreet 1999).

Van meet af aan, was in alle duidelijkheid gesteld dat de hier bedoelde evaluatie van de lerarenopleidingen zich zou toespitsen op de implementatie van de basiscompetenties. Het onderzoek daaromtrent zou uiteraard nooit volledig los te koppelen zijn van alle andere aspecten en de evaluatieteams zouden daar dan ook rekening mee houden zonder nochtans gelijk welk oordeel uit te spreken over deze of gene opleiding aangeboden door een concrete instelling.

Om het aspect van de beleidsevaluatie voldoende te benadrukken, heeft de stuurgroep het schema van de evaluatiebezoeken telkens zo opgevat dat alle participanten aan bod zouden komen m.i.v. de studenten, oud-studenten en het afnemend veld. Het contact met het afnemend veld bleek ab initio bijzonder waardevol en daarom besloot de stuurgroep na afloop van alle bezoeken nogmaals een ruimer contact te leggen met de scholen voor basis- en voor secundair onderwijs. Deze 'provinciale' dagen werden qua publieksomvang beperkt gehouden, maar niettemin was de verzamelde informatie bijzonder relevant, vooral aangaande de stage en de professionalisering. Deze resultaten zijn verwerkt in het rapport.

Zoals reeds eerder gesteld, was de evaluatie van de lerarenopleiding slechts één (weliswaar vrij belangrijk) onderdeel van het waarderingsdossier. Een eerste zeer belangrijke mijlpaal in dat dossier was het geheel van de hoorzittingen die de onderwijscommissie van het Vlaams Parlement organiseerde met alle mogelijke rechtstreeks of onrechtstreeks betrokken partijen en geledingen (30 maart, 3 en 6 april 2000). Het rapport van deze hoorzittingen en de conclusies van de commissieleden vormen een interessant en democratisch gezien belangrijk werkstuk. Heel wat meningen over de lerarenopleiding komen daarbij aan de oppervlakte, zonder daarbij nochtans te convergeren tot een gecoördineerd beeld. Dat was ook moeilijk te verwachten omdat de bevroegde geledingen een breed spectrum van de maatschappij vertegenwoordigen waarvan de belangen en verzuchtingen niet steeds convergeren. Het gemeenschappelijk kenmerk was alleszins de enorme verwachting ten aanzien van de opleiding, hetgeen meteen haast de kern van het probleem raakt. Alle maatschappelijke verzuchtingen ten aanzien van opvoeding afwentelen of projecteren op de leraren en op hun opleiding, is immers geen realistisch uitgangspunt.

Via allerlei kanalen, waaronder uiteraard vooral het kabinet van de onderwijsminister, bereikten diverse vragen en aanbevelingen over de opleiding de stuurgroep. Het amalgaam van deze boodschappen is enorm.

De ene aanbeveling is als ruimer en belangrijker dan de andere, maar het inwilligen van al deze verzuchtingen zou kunnen leiden tot een opleiding van zes tot zeven jaar. Daarmee is de toon ook gezet. Het is de fundamentele opdracht van het beleid om vast te stellen wat redelijk haalbaar is na een opleiding waarvan de duur en/of de studiebelasting in een redelijke verhouding staat tot de kernopdracht van de leraar en die bijgevolg op zich geen afstotend effect heeft op potentiële kandidaten.

De stuurgroep heeft zijn opdracht goed omljnd maar beklemtoont reeds vanaf de aanhef van zijn rapport dat beleidsaanbevelingen aangaande opleiding onlosmakelijk verbonden zijn met de aanvangsbegeleiding, de 'in service training' en de nascholing. Het samenspel daarvan is trouwens één van de aspecten van de door velen gewenste professionalisering van de leraar.

2. BEDENKINGEN BIJ DE UITVOERING VAN DE OPDRACHT

Er was bij voorbaat beslist dat elke georganiseerde opleiding geëvalueerd zou worden, in alle instellingen die ze aanbieden. Weliswaar is gekozen voor een evaluatie per instelling, met daarbij nochtans voldoende afzonderlijke aandacht voor elke daarin georganiseerde opleiding. Wanneer nodig maakte het evaluatieteam zelfs het onderscheid naargelang van de vestigingsplaats.

Meteen de aanleiding om nu reeds te beklemtonen dat het bestaan van verschillende vestigingsplaatsen voor een zelfde opleiding in een zelfde hogeschool in de meeste gevallen niet een eenheid in het concept waarborgt. Verschillende evaluatieteams hebben dat moeten vaststellen. Hetgeen dus aanvankelijk een toegeving was om de ergste gevolgen van de fusies op te vangen, blijkt nu een probleemsituatie te veroorzaken. De stuurgroep acht het niet langer verantwoord vestigingsplaatsen te handhaven als daarmee niet gegarandeerd is dat alle studenten, ongeacht de plek waar ze feitelijk de opleiding volgen, hetzelfde curriculum volgens identieke regels en procedures kunnen volgen.

Uiteindelijk zijn nagenoeg vijftig evaluatieteams aan het werk gegaan voor telkens ten minste één dag, maar in de regel tijdens twee volle dagen. Bedoeling was de teams zo heterogeen als mogelijk samen te stellen om alle opleidingen en het afnemend veld in grote mate te betrekken.

De stuurgroep meent deze opmerking toch wel als bijzonder aandachtspunt aan de minister te moeten voorleggen. Er is in de instellingen absoluut nog geen echte traditie in verband met het verzamelen en coördineren van interessante beleidsgegevens. Naargelang van de bevroegde instantie in een zelfde instelling, krijgt men ook vaak verschillende antwoorden. Hier is dus nog werk aan de winkel.

Op verzoek van de minister is een algemeen rapporteur aangeduid (prof. dr. Henri Eisendrath, Vrije Universiteit Brussel). Hij kreeg de taak alle rapporten van de verschillende teams grondig te analyseren om ten slotte tot een synthese van alle bevindingen te komen, op grond

waarvan de nodige beleidsaanbevelingen te formuleren zouden zijn. De algemeen rapporteur heeft zijn eindrapport op 29 juni 2001 gedeponeed.

De eerste lezing ervan heeft aangetoond dat het technisch inhoudelijk zeker de essentialia bevat van alle deelrapporten en dat het de knelpunten voldoende blootlegt. De verzameling van de aangeleverde data is de overname uit de deelrapporten zonder meer. Het kabinet van de minister verzocht de stuurgroep echter een beleidsvoorbereidend stuk te deponeren dat universeel leesbaar zou zijn en klaar voor de opening van het beleidsdebat.

Geheel afgezien van deze inhoudelijke bijsturing blijft het eindrapport van de algemeen rapporteur een essentieel stuk in het debat over de basiscompetenties. Vermits de evaluatieteams de instellingen en hun opleidingen zelf niet kwamen visiteren, is duidelijk afgesproken dat de stuurgroep geen afzonderlijke rapporten per instelling zou vrijgeven. Precies daarom is het eindrapport van de algemeen rapporteur een belangrijk stuk omdat het in globo weergeeft wat alle verschillende teams hebben vastgesteld. Dat eindrapport maakt dus integraal deel uit van het rapport van de stuurgroep en zal aldus de openbaarheid halen. In het bijzonder zijn de hoofdstukken VIII, IX en X (andere suggesties vanuit instituten en werkveld, conclusies en aandachtspunten) bijzonder relevant en in ieder geval te lezen alvorens het voorliggende rapport in zijn geheel door te nemen, dat toch ook de meest wezenlijke elementen ervan overneemt.

Het komt uiteraard de Vlaamse minister bevoegd voor het onderwijs toe te beslissen hoe zij verder zal procederen met het rapport van de stuurgroep. Verwacht is alleszins dat het Vlaams Parlement er kennis van zal nemen samen met de uiteindelijke beleidsvoorstellen die de minister zal gedistilleerd hebben. De stuurgroep beveelt de minister ook aan de verschillende geconsulteerde geledingen met het rapport te confronteren en daaromtrent bijvoorbeeld een belangrijk symposium te organiseren.

Zoals in zijn opdracht omschreven, zal de stuurgroep een reeks beleidsaanbevelingen formuleren. Hij zal dat doen met grote zin voor realiteit en relativiteit. Nu reeds wenst hij eenieder te waarschuwen dat de kwestie van de stage een absoluut centraal verbeterpunt uitmaakt en dat alle pogingen om daaraan fundamenteel te verhelpen, volkomen ijdel zullen blijken indien daartegenover geen budget staat. Daarbij wil de stuurgroep niet meteen de bron van dat budget aanduiden (nieuw of compensatie), hij stelt alleen dat een substantieel structureel bedrag op tafel zal moeten komen. Het klinkt wat brutaal dit meteen zo hard te stellen, maar de stuurgroep wenst iedere nutteloze frustratie na lezing van dit rapport bij voorbaat te vermijden. Anders uitgedrukt: zonder fondsen, speciaal voor het stageprobleem gereserveerd, is de rest van het dossier een weliswaar nuttige theoretische benadering die een reeks misverstanden kan wegwerken en die de aanzet tot partiële verbeteringen inhoudt, maar die slechts op beperkte schaal tot tastbare resultaten kan leiden.

De stuurgroep wijst erop dat werkelijk alle lerarenopleidingen aan bod zijn gekomen, maar dat twee groepen enkele kanttekeningen vergen.

De eerste is die van lerarenopleidingen van academisch niveau. Het gaat om de vroegere *aggregaties* die sommige hogescholen in het verleden voor hun opleidingen van het lange type mochten organiseren. Hun aantal en hun bijzondere positie hebben tot gevolg dat de rapporten van de evaluatieteams weliswaar de verwachte informatie aanreiken, maar anderzijds te absolute uitspraken beslist te vermijden zijn.

Een analoge opmerking is te maken aangaande lerarenopleidingen verbonden aan de verschillende hogere kunstopleidingen.

Het lijkt geen twijfel dat de betrokken instituten hun specifieke lerarenopleiding ter harte nemen (vele afgestudeerden zullen trouwens later als leraren van het deeltijds kunstonderwijs fungeren) maar dat de vastgestelde problemen relevant afwijken van het geheel. Zoals ten dele te verwachten, concentreren de kunst-lerarenopleidingen zich heel sterk op de inhoudelijke aspecten en hun aanbevelingen hebben dan ook meestal daarmee te maken.

Ook past een kanttekening bij de lerarenopleidingen in het volwassenenonderwijs, gekend als de GPB-opleiding (getuigschrift voor pedagogische bekwaamheid). De kwestie van de beroepsprofielen en basiscompetenties was daar bij de aanvang van de evaluatie pas aan de orde gesteld zodat de evaluatie zich haast moest beperken tot het opvolgen van de theoretische benaderingen die net op gang waren gekomen. Toch was het contact met deze opleidingen vrij relevant omdat daarmee sterk de band tot stand kwam met de specifieke problemen van het technisch en beroepssecundair onderwijs. Wat vooral te beklemtonen valt bij de GPB-opleiding is de modulaire opbouw die reeds in 1987 op advies van de toenmalige Hoge Raad voor het pedagogisch hoger onderwijs tot stand kwam. Vandaag werkt de DVO aan het actualiseren van deze modules in het perspectief van de basiscompetenties.

Hoewel de hele evaluatie zich telkens toespitste op een bepaalde opleiding (naargelang van het leraartype), heeft de evaluatie ook trachten rekening te houden met het instituutsklimaat. De evaluatieteams hebben daarbij nagenoeg geen problemen ondervonden en werden in de regel ook gastvrij onthaald. De instellingen hebben hun zelfevaluatierapporten met wisselend succes ingevuld, sommige waren nochtans ondermaats in die zin dat ze onvoldoende materiaal aanleverden om de teamleden toe te laten zich bij voorbaat een bepaald beeld over de opleidingen te vormen en op grond daarvan een aantal vragen voor te bereiden.

Dit rapport tracht zoveel als mogelijk globale bevindingen en aanbevelingen te formuleren zonder telkens te moeten differentiëren naargelang van de aard van de opleiding of van het opleidingsinstituut. Wanneer in dat verband relevante verschillen optreden, zal het onderscheid uiteraard wel gebeuren.

Nog een laatste opmerking. De uitgevoerde evaluatie was inderdaad geen inspectie, noch doorlichting. Het geheel staat dus wel los van de kwaliteitszorg van de opleidingsinstituten. Hoewel het decreet op de universiteiten duidelijk voorziet in de visitaties van alle opleidingen, toch zijn de initiële academische lerarenopleidingen nog niet aan bod gekomen. Dat is geen verwijt maar slechts een vaststelling. Het is geweten dat de universiteiten verkiezen te wachten op de gevolgen van de huidige evaluatie. Inmiddels heeft de Vlaamse Interuniversitaire Raad de bedoelde visitatie geprogrammeerd voor 2003.

In de hogescholen zijn de inspectiedoorlichtingen stopgezet net op het ogenblik dat de opleiding tot leraar kleuteronderwijs aan bod zouden komen. De opleiding tot leraar lager onderwijs was reeds een aantal jaren voordien aan bod geweest, terwijl die van de leraren secundair onderwijs een van de laatste in de rij was, maar alleszins nog in de periode voorafgaand aan de implementatie van de basiscompetenties. Bovendien kan men zeker stellen dat de bestaande doorlichtingrapporten betrekking hebben op de lerarenopleiding oude stijl, te weten van voor de hervorming van 1996. De stuurgroep heeft er dan ook niet echt gebruik van gemaakt en zeker niet voor wat de individuele instellingen aangaat. Voor de GPB-opleiding was eigenlijk op het vlak van kwaliteitsbewaking niets aanwezig.

3. DE VERANTWOORDELIJKHEID VAN DE OVERHEID

De overheid heeft de evaluatie van de lerarenopleidingen op het getouw gezet in het kader van het grote beleidsdossier over de waardering van het lerarenambt. De evaluatieteams hebben hun bezoeken gebaseerd op de haalbaarheid en de implementatie van de basiscompetenties. Het decreet op de lerarenopleiding stelt de beroepsprofielen en de basiscompetenties formeel vast als de vertaling van de bekommernissen en verwachtingen van de overheid (namens de maatschappij) ten aanzien van de leraren en hun opleiding.

Het eindrapport van de algemeen rapporteur toont voldoende aan dat, ongeacht de waarde van de basiscompetenties, het doel van de overheid niet echt gehaald is. Dat is niet alleen het gevolg van de soms te vage en niet operationele formulering van deze basiscompetenties of van hun overschatten draagwijdte, maar heeft vooral te maken met het niet afdwingbaar karakter ervan. Uiteraard is een decretale bepaling per definitie afdwingbaar, maar formeel bekeken is dat met de basiscompetenties niet het geval omdat zij onvoldoende operationeel en meetbaar geformuleerd zijn.

Deze algemene vaststelling is de aanleiding voor een meer algemene benadering van de rol en de verantwoordelijkheid van de overheid in de vaststelling van de kwaliteitseisen van de lerarenopleidingen.

De algemene politiek van de overheid ten aanzien van de onderwijsverstrekkers is in het voorbije decennium duidelijk geïnspireerd door de overtuiging dat de onderwijsinstellingen de finale verantwoordelijkheid dragen voor hun kwaliteit en dat ze daartoe de grootst mogelijke vrijheid en autonomie moeten kunnen hebben. Dat was alleszins heel expliciet aan de orde bij de totstandkoming van de decreten op de universiteiten (1991) en op de hogescholen (1994). Er is in de loop van de jaren nadien geen enkel argument opgedoken om van deze beleidslijn af te wijken, het tegendeel is eerder waar. Naarmate correcties aangebracht werden (geheel afgezien van de specifieke personeelsproblemen die wel aanleiding gaven tot meer regelgeving) werd de ingeslagen weg consequent verder gevolgd. Niemand heeft gearzeld om dezelfde houding te blijven aannemen toen de lerarenopleidingen aan herziening toe waren omdat het overheidsbelang zijn vertaling zou vinden in de beroepsprofielen en basiscompetenties.

De afgeronde evaluatie toont aan dat deze verwachting niet echt ingelost is. Men mag daarbij niet onmiddellijk de conclusie trekken dat de opleidingsinstellingen er hun werk niet van zouden gemaakt hebben. De kritiek slaat wellicht in eerste instantie op het concept en de uitwerking van de beroepsprofielen en de basiscompetenties zelf. Afgezien van alle andere maatregelen die wellicht kunnen bijdragen tot verbetering van het concept van de lerarenopleiding, zal de Vlaamse regering zich moeten uitspreken over het lot van de thans vastgestelde beroepsprofielen en basiscompetenties. Zoals het eindrapport van de algemeen rapporteur aangeeft, is het alleszins aangewezen enerzijds een meer realistische benadering uit te werken en anderzijds de operationalisering en meetbaarheid te verzekeren.

De stuurgroep wil nochtans ook de scope van de overheidsverantwoordelijkheid in een breder perspectief stellen. Daarmee komt een uitermate belangrijk uitgangspunt ter sprake, met name de band tussen het diploma (en dus de opleiding) en de mogelijke beroepsuitoefening.

Het Belgisch, nadien Vlaams, onderwijs heeft steeds impliciet gesteld en aanvaard dat de bedoelde band vrij strak was, ten dele zelfs ook voor de academische opleidingen, hoewel de universiteiten deze benadering wellicht zullen willen ontkennen. Deze Belgische traditie is ook concreet merkbaar in de verplichte operationalisering in de verschillende opleidingen van allerlei beroepseisen, geformuleerd door de betrokken sectoren. Voor een aantal beroepen zijn die eisen zelfs vertaald in Europese richtlijnen die een bindend karakter hebben. De meest voor de hand liggende voorbeelden zijn te vinden in de medische en paramedische sectoren, hoewel men ook moet toegeven dat dit niet zonder de nodige emoties en betwistingen gebeurt. Ook de economische en financiële sectoren willen hun beroepseisen verwerkt zien in de opleidingen (bv. de accountancy). Men moet zich nochtans realiseren dat deze benadering niet universeel is en dat bepaalde landen de opleiding voor bepaalde beroepen niet eens onderbrengen in het onderwijs, maar in afzonderlijke vakministeries. Voor de tweede wereldoorlog was dat in België trouwens ook nog het geval voor een aantal opleidingen zoals maatschappelijk assistent.

Afgezien daarvan kan men geen abstractie maken van nog een andere band tussen opleiding en beroepsuitoefening. In een niet onaanzienlijk aantal gevallen is de opleiding wel afgestemd op een bepaald beroep, maar toch zal de feitelijke beroepsuitoefening slechts een feit zijn na het voltooiën van een ruime ervaringsstage onder de hoede van de beroepsuitoefenaars zelf. De meest gekende voorbeelden zijn de architectuur en de magistratuur. De facto kunnen we stellen dat ook alle medische specialisaties op deze wijze geregeld zijn. In al deze gevallen is er dus sprake van een 'in service training' of van een aanvangsbegeleiding.

De Vlaamse minister bevoegd voor het onderwijs staat, voor wat de opleiding en de beroepsuitoefening van de leraren aangaat, in een hybride positie. Aan de ene kant is zij verantwoordelijk voor het bestaan en de kwaliteit van de opleidingen, aan de andere kant is zij ook als afnemer van opgeleide leraren ten gronde geïmpliceerd. Anders uitgedrukt: als onderwijsminister is zij zonder twijfel gemachtigd de beroepseisen van leraren vast te stellen en het uitoefenen van het beroep afhankelijk te maken van het voldoen aan die eisen; eveneens als onderwijsminister is zij ertoe gehouden erop toe te zien dat de opleidingsinstituten de beroepseisen gestalte laten krijgen in de opleiding. Zij is dus, enigszins simplistisch gesteld, én afnemer én producent.

Verschiedende modellen van interactief optreden zijn denkbaar. Zeker is dat in alle gevallen de onderwijsminister de beroepseisen vaststelt. Het is echter absoluut noodzakelijk dat ze dat doet uit hoofde van de 'afnemer' en dus niet van 'financierende instantie'. Daartoe is zij aangewezen op regelmatige contacten met het afnemend veld om constant de vinger aan de pols te houden.

De opleidingsinstituten zullen ten aanzien van de lerarenopleiding dezelfde principes van kwaliteitszorg toepassen als voor hun andere opleidingen. Toch moet de overheid ten dele ingrijpen op het klassieke visitatieproces, in het bijzonder wat de samenstelling van de visitatiecommissies en wat de periodiciteit aangaat.

Voor de samenstelling van de commissies is de boodschap duidelijk: de afnemers moeten hierin een substantiële rol kunnen spelen, onder meer ook om de relatie tussen de functiebeschrijvingen en de basiscompetenties (zie ook verder in dit rapport) operationeler te accentueren. De periodiciteit zal ongetwijfeld meten rekening houden met wat de accreditatie in de nieuwe structuur van het hoger onderwijs zal vereisen.

Niettemin zou het grote aanbeveling verdienen ten minste om de vijf jaar een status quaestionis op te maken aan de hand van een opleidingsvisitatie. Alleen op deze wijze kan de overheid het geheel voldoende opvolgen en waar nodig, in overleg met afnemers en opleiders, bijsturen.

De stuurgroep beveelt de onderwijsminister dus aan met de opleiders een overeenkomst te sluiten over de minimale periodiciteit van de visitaties en over het structureel opnemen van voldoende vertegenwoordigers van het afnemend veld in samenstelling van de visitatiecommissies.

Volgens de stuurgroep is de optimale realisatie van de uitoefening van de beide verantwoordelijkheden van de onderwijsminister dus te vinden in het vaststellen van de beroepseisen (beroepsprofielen, basiscompetenties – nieuwe versie) en in het afsluiten van een overeenkomst met de opleidingsinstituten over de periodieke visitaties.

Daarbij horen een operationele afspraak aangaande de opvulling van de stages en een reële invulling van de aanvangsbegeleiding. Alle partijen zijn daarbij dan betrokken: de overheid voor de beroepseisen, de opleiders en de afnemers voor de stage, de afnemers voor de aanvangsbegeleiding. Uiteraard is de overheid er ook toe gehouden in de financiële middelen te voorzien om de realisatie van de vooropgezette principes te verzekeren.

4. DE BASISCOMPETENTIES

De Vlaamse overheid heeft de vertaling van haar beroepseisen voor leraren in 1998 vertaald in de decretale vaststelling van de beroepsprofielen en van de daaruit afgeleide basiscompetenties. Er kan geen twijfel bestaan over de opdracht en de bevoegdheid van deze overheid deze beroepseisen vast te stellen. Anders uitgedrukt: de toepassing van de vrijheid van het onderwijs kan nooit zo ver reiken dat eenieder naar eigen inzichten de eisen waaraan leraren moeten voldoen, verschillend kan invullen.

De hele evaluatie van de lerarenopleidingen was erop gericht vast te stellen of de basiscompetenties realistisch en haalbaar waren. De evaluatie moest ook informatie aanreiken over de wijze waarop over deze decretaal vastgestelde basiscompetenties gecommuniceerd was. Het eindrapport van de algemeen rapporteur gaat in detail in op de omschreven doelstellingen. Het rapport levert gedetailleerde informatie naargelang van de opleiding (leraar kleuteronderwijs, leraar lager onderwijs, leraar secundair onderwijs 1, voorheen bekend als de regent, leraar secundair onderwijs 2, voorheen de geaggregeerde academisch opgeleide leraar, leraar met GPB, en naargelang van de betrokkenen (besturen, opleidingshoofden, docenten opvoedkunde, vakdocenten, studenten, oud-studenten, stagescholen).

Vooraleer de vaststellingen te duiden en de algemene conclusies te trekken, is het nochtans aangewezen de uitgangspunten van de constructie van de beroepsprofielen en basiscompetenties in herinnering te brengen.

Volgens het decreet van 1996 is het beroepsprofiel de omschrijving van de kennis (K), de vaardigheden (V) en de attitudes (A) van een ervaren leraar in zijn beroepsuitoefening. Het bevat twee basiscomponenten: hetgeen geldt voor alle leraarstypes (de gemeenschappelijke beroepsvereisten) en hetgeen geldt voor een specifiek leraarstype.

Hetzelfde decreet omschrijft de basiscompetenties als de K-V-A uit het beroepsprofiel waarover de afgestudeerde van de opleiding moet beschikken om als beginnende leraar op te treden en om door te groeien naar het beroepsprofiel.

Ten slotte stelt het decreet dat de opleidingsinstituten de opleidingsprogramma's bepalen op grond van de basiscompetenties.

In het bijzonder is eveneens decretaal vastgesteld dat de opleidingen tot leraar kleuteronderwijs, leraar lager onderwijs en leraar secundair onderwijs 1 voor ten minste 45 studiepunten (een vierde van het totaal opleidingsvolume) een gemeenschappelijke stam van basiscompetenties bevatten. Het decreet spreekt zich niet uit over de realisatie van die gemeenschappelijkheid.

De VLOR moest over de beroepsprofielen adviseren op grond van een voorstel van de DVO (dienst voor onderwijsontwikkeling). Het Vlaams Parlement heeft het laatste woord op voorstel van de Vlaamse regering gehad.

Het thans geldende geheel van beroepsprofielen en basiscompetenties vertrekt van drie clusters of niveaus van verantwoordelijkheden van de leraar:

1. ten opzichte van de lerende
2. ten opzichte van de school en de onderwijsgemeenschap
3. ten opzichte van de maatschappij.

Verdere specificatie van de verantwoordelijkheden, bedoeld in deze clusters, volgt door het definiëren van een aantal typefuncties (in de beroepsprofielen) en functionele gehelen (in de basiscompetenties). De benaming van de typefuncties en functionele gehelen zijn identiek. Het operationaliseren van de typefuncties en functionele gehelen gebeurt op grond van de vaststelling van de te verwerven vaardigheden met de daartoe vereiste kenniselementen en attitudes. De klemtoon ligt dus in alle duidelijkheid op de vaardigheden. Eerst stelt men de vaardigheden vast en dan gaat men op zoek naar de kennis en de attitudes die vereist zijn om de vaardigheden te kunnen uitvoeren. Dat laatste principe is in de regel goed aanvaard, behalve in de opleiding van de leraar secundair onderwijs 1 (het vroegere regentaat).

Het past de opmerking over de twijfels van de opleiders van de leraar SO1 over de voorrang van de vaardigheden, nu reeds te formuleren omdat daarmee meer gezegd is over de situatie van deze opleiding, dan wel over de basiscompetenties. De spanning tussen de kennisinhouden en het te bereiken niveau daarvan en de algemene benadering van de vaardigheden is in deze opleiding constant aanwezig. Voor de meeste verantwoordelijken van deze opleiding zou de overheid geen hiërarchie mogen vastleggen tussen vaardigheden, kennis en attitudes. De stuurgroep ziet nochtans geen echt argument om het algemeen uitgangspunt niet toe te passen voor een specifieke opleiding.

De ontwerpers van de beroepsprofielen en van de basiscompetenties (het voorliggend rapport beperkt zich verder tot de basiscompetenties omdat het in essentie daarom ging) hebben hun visie verduidelijkt aan de hand van twee algemene uitgangspunten.

Het eerste is de verruimde opvatting over de professionaliteit van de leraar en legt in zijn professioneel ontwikkelingsproces vooral de nadruk op:

- (zelf)verantwoording
- een visie op onderwijs
- de verantwoordelijkheid voor concept en uitvoering
- het vakoverschrijdend werken
- de autonomie, complementair aan collegialiteit en samenwerking
- het permanent leren.

Het tweede legt de nadruk op het actief en constructief leren door de lerende in een krachtige leeromgeving die de leraar organiseert. De concrete verduidelijking gebeurt aan de hand van een aantal verschuivingen:

specialisatie	→	algemene vorming
zuivere kennis	→	toegepaste kennis
cognitief leren	→	harmonische vorming
vakgerichte ordening	→	totaliteitsonderwijs
sequentiële opbouw	→	exemplarisch onderricht
korte termijnleren	→	beklijvend leren

Schematisch is de bevraging van de opleidingen dan ook gebeurd aan de hand van de basiscompetenties volgens het door het decreet opgelegde stramien.

Cluster/niveau	Functioneel geheel	Aantal vaard.
t.o.v. de lerende	1. De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	9
	2. De leraar als opvoeder	6
	3. De leraar als inhoudelijk expert	3
	4. De leraar als organisator	4
	5. De leraar als innovator-onderzoeker	3
t.o.v. de school/ onderwijsgemeenschap	6. De leraar als partner van de ouders-verzorgers	4
	7. De leraar als lid van een schoolteam	4
	8. De leraar als partner van externen	1
	9. De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap	2
t.o.v. de maatschappij	10. De leraar als cultuurparticipant	1

Verder zijn in het algemeen 10 attitudes geformuleerd.

Tijdens de evaluatie zijn alle functionele gehelen ruim aan bod gekomen. Voor elk bezocht instituut was voorzien in een geconcentreerde aandacht op twee functionele gehelen zodat een brede waaier aan informatie kon ontstaan.

5. VASTSTELLINGEN/REFLECTIES OVER DE BASISPRINCIPES

(De hierna geformuleerde vaststellingen zijn volledig geëxtraheerd uit het eindrapport van de algemeen rapporteur, dat vrij gedetailleerde informatie daaromtrent aanreikt.)

5.1 De verruimde opvatting over de professionaliteit

De evaluatie heeft aangetoond dat hierover theoretisch voldoende consensus bestaat, hoewel de meeste ondervraagden toch ook menen dat de opzet de leraar idealiseert als een supermens en als een duizendpoot.

Eens het erop aankomt de toepassing ervan om te zetten in concrete daden, debiteren de opleiders dan ook een reeks argumenten die moeten aantonen dat de haalbaarheid sterk in het gedrang komt. Er zijn nogal wat verschillen te merken naargelang het om universiteiten, hogescholen of centra voor volwassenenonderwijs gaat. Toch kan men globaal de volgende argumenten als representatief resumeren:

- de studenten hebben meestal een beeld over het beroep dat weinig overeenstemt met de thans vooropgestelde theoretische omschrijving
- de opleiding is te kort
- zelfevaluatie en zelfreflectie komen te weinig aan bod
- de maatschappelijke waardering is niet evenredig met de eisen die de maatschappij stelt
- de docenten van de opleiding hoeven aan geen specifieke eisen te voldoen en in de regel is hun optreden de antipode van de te verwachten voorbeeldfunctie
- heel vaak is van de verruimde opvatting over de professionaliteit in de stageschool weinig te merken.

5.2 De accentverschuivingen in de onderwijsprincipes

De algemene vaststelling is wel dat de opleiders de meeste van de gewenste accentverschuivingen - zij het meestal niet echt geëxpliciteerd – de facto aanvaarden en toepassen. Het decreet heeft zeker een bijkomende stimulans gegeven om er explicieter op in te gaan en het opleidingsconcept er beter op af te stemmen. Wat echter ontbreekt, is een grondige evaluatie van de effecten van de stilaan doorgevoerde accentverschuivingen.

Toch vragen twee vaststellingen bijzondere aandacht.

In eerste instantie klagen studenten (en afgeleid ook hun docenten) over het niet doordringen van de nieuwe principes in het werkveld waarin zij hun beroep moeten aanleren. In tweede orde stellen de studenten vast dat hun opleiders de vernieuwingen vooral in theorie benaderen en de praktijk verwijzen naar het einde van de opleiding.

De bevraging van het werkveld (de provinciale ontmoetingsdagen en het contact met de stagescholen tijdens de evaluatie) leert dan anderzijds weer dat in dat werkveld:

- de vernieuwingen zelden enthousiast onthaald worden
- het onderwijzend personeel onvoldoende bijgeschoold is
- grote klachten bestaan over te grote klassen en een te klein personeelsbestand
- onderwijsinnovatie nog steeds niet echt doordringt
- de ICT-mogelijkheden weinig effect sorteren door gebrek aan infrastructuur en aan leraren met voldoende expertise op dat vlak.

Er gapen dus nogal wat kloven in het vernieuwingsproces. De stuurgroep moet er de onderwijsminister bijgevolg op wijzen dat het nooit zal kunnen volstaan de lerarenopleidingen te verbeteren in functie van de gewenste evoluties, maar dat ook het werkveld zelf daaromtrent bijzondere aandacht nodig heeft.

5.3. De klemtoon op het verwerven van vaardigheden

Zoals reeds eerder aangegeven, is het principe van het vertrekken van vaardigheden bij het operationaliseren van de functionele gehelen van de basiscompetenties geen universele evidentie, zeker niet in de opleiding van de leraren secundair onderwijs. Daaruit volgt dat in deze opleiding de functionele eenheid 'leraar als inhoudelijk expert' grotere aandacht krijgt dan in andere opleidingen. Het sterkst komt dat argument tot uiting in wat traditioneel nog steeds de 'technische regentaten' wordt genoemd, maar dit is een aandachtspunt op zich. Toch leert de analyse van het eindrapport van de algemeen rapporteur dat het concretiseren van de vaardigheden een goede werkwijze is die zeker kan toelaten afspraken tussen opleiding en werkveld voldoende te stabiliseren. Ook voor de afspraken tussen overheid en opleiders is dat uitgangspunt zeker aangewezen, onder de voorwaarde (door velen tijdens de evaluatie beklemtoond) dat deze vaardigheden realistisch, haalbaar en meetbaar geformuleerd zijn.

De stuurgroep accentueert zeer sterk de bevinding dat er grote nood is aan een uitgewerkte en efficiënte communicatiestrategie om de uitgangspunten ingang te doen vinden. De communicatie moet zich bovendien afstemmen op de taal van de gebruikers. Het is trouwens nodig dat men deze taal hanteert meteen bij het formuleren van de profielen en competenties. Overigens rijst hierbij de noodzaak de implementatie op te volgen en desnoods bij te sturen. Hoewel een discussie zou kunnen ontstaan over wie de verantwoordelijkheid voor de opvolging moet nemen, lijkt het de stuurgroep aangewezen dat de overheid hierin toch een sturende rol zou blijven spelen.

6. VASTSTELLINGEN/REFLECTIES OVER DE BASISCOMPETENTIES

Het is geen eenvoudige klus geweest om de basiscompetenties te beoordelen. De belangrijkste oorzaak is alleszins dat men wel snel een consensus kan bereiken over grote principes, maar niet over de concrete vertaling. Die vertaling is voor de basiscompetenties gemaakt in de vaardigheden. Afgezien van de betwisting over het principe van het overwegend karakter van de vaardigheden op de kenniselementen en de attitudes, is de algemene vaststelling dat de vaardigheden te algemeen omschreven zijn waardoor niet enkel hun draagwijdte verloren gaat, maar tevens het meten van het bereiken ervan quasi onmogelijk is. Voor zover de basiscompetenties verder gehanteerd zullen worden om de afspraken tussen overheid en opleiders vast te stellen, is het dus essentieel hieraan grondige verbetering te brengen.

Over de hele lijn is ondubbelzinnig vastgesteld, rechtstreeks of onrechtstreeks, dat het geheel van de basiscompetenties voor de opleiding niet haalbaar is. In de opsomming van de functionele gehelen staat alleen 'de leraar als cultuurparticipant' echt ter discussie. Voor een grote groep mensen is het niet evident dat de opleiding daarin moet voorzien. Die discussie stelt zich vooral in de GPB-opleiding en ten dele ook in de academische lerarenopleiding. Het zou nog meer onderzoek vergen om vast te stellen of het niet haalbaar geacht zijn van sommige basiscompetenties het gevolg is van principiële bezwaren (alleen voor de leraar als cultuurparticipant is dat gedetecteerd) of van praktische bezwaren.

Alleszins is duidelijk dat men het voor alle opleidingen eens is met de eerste vier functionele gehelen (*begeleider van ontwikkelingsprocessen, opvoeder, inhoudelijk expert, organisator*), onverminderd de kritiek op de formulering van de concretisering. In quasi alle gevallen is dan ook geconstateerd dat de opleiders er in min of meer expliciete wijze reeds rekening mee houden in hun opleidingsconcept, ook al dateert dat dan van de periode voor het implementeren van de basiscompetenties. Een aantal zegt trouwens op dat laatste niet gewacht te hebben om hun opleiding aan de noden van morgen aan te passen.

Voor de andere vijf functionele gehelen (*innovator/onderzoeker, partner van ouders, lid van schoolteam, partner van externen, lid van de onderwijsgemeenschap*) toont de evaluatie aan dat er ernstige twijfels op rusten, speciaal wat de implementatie en de haalbaarheid aangaat. De studenten beklemtonen dat zij er ten hoogste een theoretische benadering van krijgen, dat zij er in hun stage vaak niet mee geconfronteerd worden omdat hun mentoren hun opdrachten erg beperken. Voor zover de opleiding er dan toch in zou voorzien, dreigt dan nog de kloof tussen de theorie en wat er zich in het echte werkveld afspeelt. De vraag van de studenten om in hun opleiding toch voldoende confrontatie te krijgen met alle aspecten van het leraarschap is nochtans echt en dringend. De opleidingstijd blijkt nochtans te kort om tot effectieve training van de bijhorende vaardigheden te kunnen overgaan. De stuurgroep waarschuwt ervoor dat deze vaststelling geenszins bedoeld is als anticipatie op een concrete vraag om de studieduur te verlengen. Er is wel nood aan de ontwikkeling van een nieuw creatief opleidingsmodel. Het 'onderdompelen' in de dagelijkse realiteit van het onderwijs is daarbij een bijna absolute eis, en dit zeker voor alle opleidingen. Met name voor de GPB-opleiding rijzen wel ernstige vragen over de haalbaarheid daarvan, maar dat mag niet uitsluiten dat ook voor die cursisten de geformuleerde bekommernis onverminderd overeind blijft. Nog dit: voor velen is het niet haalbaar karakter van de besproken functionele gehelen ook een illustratie van de irrealistische overbevraging van de leraren door de maatschappij.

De evaluatieteams hebben kunnen vaststellen dat alle gesprekken aangaande de geconstateerde problematiek er finaal toe leiden dat zeer groot heil verwacht wordt van de stage die, zeker voor de studenten, ruimer zou mogen zijn. Tevens leidden diezelfde gesprekken haast op spontane manier tot de wens van velen om in het geheel (van de vaardigheden) van de basiscompetenties een bijkomende differentiatie te maken en een duidelijke opsomming te geven van het minimum minimorum om het leraarsberoep te kunnen aanvatten, hetgeen zich concretiseerde in de algemene benaming 'startcompetenties'. Men mag hieruit alleszins reeds nu concluderen dat een fundamentele herziening van de basiscompetenties zich opdringt, tenzij de overheid zou beslissen op eerder stringente manier de 'startcompetenties' vast te leggen en de rest aan de wijsheid van de opleiders en aan de wisselende omstandigheden over te laten.

De stuurgroep kan zeker aanvaarden dat de vaststelling in 1998 door het Vlaams Parlement van de beroepsprofielen en van de daaruit afgeleide basiscompetenties voor de leraren een belangrijke bijdrage was van de vertolking van de maatschappelijke opdracht die de overheid aan de opleiders meegeeft. Nu reeds is echter (dat is zeker de absolute meerwaarde van de evaluatieoperatie) met grote zekerheid duidelijk

- 1. dat het feit van de basiscompetenties op zich niet principieel gecontesteerd wordt;*
- 2. dat zij veel te ruim, ongedifferentieerd en niet operationeel geformuleerd zijn;*
- 3. dat geen criteria voorhanden zijn om het halen ervan te meten;*
- 4. dat de opleidingen er (nog) niet expliciet op inspelen, om welke reden of oorzaak ook;*
- 5. dat een decreet niet volstaat om ze effectief als norm te laten gelden;*
- 6. dat de overheid zich grondig zal moeten bezinnen over de afdwingbaarheid ervan;*
- 7. dat de vaststelling van 'startcompetenties' zich opdringt;*
- 8. dat de overheid een (bij)sturende rol zal moeten spelen bij de implementatie zowel in het afnemend veld als in de opleiding.*

Tegelijk is opnieuw ondubbelzinnig aangetoond dat de stage een bijzonder essentieel deel van de opleiding is, hoewel verder nog na te kijken zal vallen of de 'in service training' of de aanvangsbegeleiding niet voor het nodige soelaas kunnen zorgen. Wat deze stage aangaat, is het evident dat het dan om een echte onderdompeling in de school moet zijn, met alle consequenties daaraan verbonden. De stage kan dus bezwaarlijk nog de gecumuleerde verzameling van afzonderlijke lessen zijn.

7. DE GEMEENSCHAPPELIJKHEID

Er is tweemaal sprake van gemeenschappelijkheid in de context van de lerarenopleiding.

De eerste benadering heeft uiteraard betrekking op de gemeenschappelijke beroepsvereisten voor alle leraren die de eerste basiscomponent uitmaken van het beroepsprofiel en van de basiscompetenties.

Voor de universiteiten en voor de centra voor volwassenenonderwijs biedt die gemeenschappelijkheid op zich geen probleem omdat zij slechts één leraartype opleiden. Voor zover er sprake van probleem zou kunnen zijn, kan zich dat alleen situeren in de hogescholen die in de regel instaan voor de opleiding van drie types leraar. Daarbij past echter onmiddellijk de vaststelling dat de formeel goedgekeurde teksten van de beroepsprofielen en basiscompetenties zelf zodanig opgevat zijn dat de gemeenschappelijke vereisten telkens opnieuw vertaald worden voor een bepaald leraartype. Daaruit volgt dat het benadrukken van de gemeenschappelijkheid een stukje verloren gaat. Bovendien leidt die herformulering vaak tot slechts zeer subtiele verschillen, die soms moeilijk te verklaren zijn, tenzij door de auteurs zelf. Nergens is nochtans vastgesteld dat er betwisting zou zijn over de gemeenschappelijke beroepsvereisten. Vraag is alleen of de voorstelling van de basiscompetenties (en dat strookt met der algemene bevindingen zoals reeds eerder geformuleerd) niet gediend zou zijn door een duidelijker onderscheid tussen gemeenschappelijk en specifiek.

De tweede gemeenschappelijkheid die het decreet van 1996 uitdrukkelijk heeft ingesteld, is die van de gemeenschappelijke 45 studiepunten (één vierde van het hele opleidingsvolume) van de lerarenopleidingen van 1 cyclus in de hogescholen.

Voortbouwend op de gemeenschappelijke beroepsvereisten voor alle leraren kan het inderdaad bijzonder logisch zijn ook in de opleiding zelf een belangrijk deel gemeenschappelijke opleiding te concipiëren. De realiteit heeft aangetoond dat deze vorm van gemeenschappelijkheid enkel op papier bestaat en dat nagenoeg geen enkele hogeschool er nog maar aan denkt systematisch onderwijsactiviteiten op te zetten, gezamenlijk voor de drie betrokken opleidingen. Hier en daar noteerde de evaluatieteams een particuliere en occasionele uitzondering, meest in projectvorm, maar nooit systematisch.

Sommige hogescholen bouwen meteen een zelfverdediging op door fundamenteel te stellen dat het opvolgen van de specifieke basiscompetenties per leraartype - geheel conform het decreet - ook inhoudt dat de gemeenschappelijke beroepsvereisten gehaald zijn. Hoewel zij formalistisch benaderd wellicht op papier gelijk zouden kunnen hebben, toch hebben de teams dat ervaren als oneigenlijk argument van de hogescholen om hun fundamenteel verzet tegen gelijk welke vorm van gemeenschappelijkheid te verbloemen. Andere hogescholen proberen het niet gemeenschappelijk organiseren van onderwijsactiviteiten te verantwoorden op grond van infrastructuurproblemen. Ook dat discours is niet altijd geloofwaardig omdat de verantwoordelijken in dat geval nog steeds vertrekken van een verouderd opleidingsmodel waarin van innovatie geen sprake is.

Het is voor de stuurgroep in eerste orde niet duidelijk welke houding hij hiertegenover moet aannemen. In ieder geval is duidelijk dat de hogescholen hierbij een kans laten verloren gaan om ook in de realiteit gestalte te geven aan de nadruk op de gemeenschappelijke beroepsvereisten. Voor de studenten was het ook vaak duidelijk dat zij elkaar in de regel nooit ontmoetten. Vermits de overheid echt niet wil interfereren in de feitelijke organisatie, zal zij zich best verder onthouden van commentaren op deze feitelijke toestand.

Belangrijker is ervoor te zorgen dat de herziening van de basiscompetenties aanleiding geeft tot het wegnemen van de dubbelzinnigheid tussen gemeenschappelijk en particulier deel en dat zij voldoende toetsinstrumenten aanreikt om in de kwaliteitszorg vast te stellen of de gemeenschappelijkheid, zoals bedoeld in de basiscompetenties, wel degelijk bij de afgestudeerden doorgedrongen is.

De stuurgroep dringt aan op het sterk accentueren van het onderscheid tussen de algemene en particuliere delen van de basiscompetenties. Visitaties moeten detecteren of de gemeenschappelijkheid van de algemene basiscompetenties wel degelijk doordringt bij de opgeleiden.

8. DE OVERBEVRAGING VAN DE LERAREN

De beroepsprofielen, de basiscompetenties, de resultaten van de parlementaire hoorzittingen en de vele memoranda en brieven aan het adres van de minister, illustreren uitstekend welke hoge verwachtingen de maatschappij heeft ten aanzien van de leraar en de schoolse opvoeding in het algemeen.

Vermits een aantal van de gestelde aandachtspunten ongetwijfeld overeenstemmen met reële bekommernissen in de maatschappij in het algemeen en in de opvoeding en scholing van jongeren in het bijzonder, zijn er weinig argumenten aan te brengen om de leraren in spe er niet mee te confronteren en dus is het te verantwoorden hen tijdens hun opleiding het minimum aan inzicht en informatie aan te reiken om er later in hun beroepsuitoefening adequaat mee te kunnen omspringen. Hierop inspelen in de opleiding impliceert nochtans een vrij grote tijdsinvestering die bezwaarlijk in te passen is in het nu reeds omvangrijke pakket zonder de opleidingsduur te verlengen.

In het licht van de ontwikkeling over het denken over aan de toekomst aangepaste opleidingsstructuren in het algemeen (onder meer in het licht van de implementatie van de principes van de Bolognaverklaring) is het nochtans meer dan aangewezen de duurtijd van de initiële opleidingen niet te verlengen. Het denkspoor van een mogelijke duurtijdverlenging moet in het geval van de lerarenopleidingen in ieder geval verlaten worden omdat het enerzijds duidelijk is dat het vragenlijstje zo groot is dat het toevoegen van één jaar in dat licht nog niet zou volstaan, anderzijds de aantrekkingskracht van het onderwijsberoep, gerelateerd aan de loopbaanmogelijkheden, nog zou verminderen.

Het zal er dus op aankomen de essentialia in de basisopleiding op te nemen maar tevens te aanvaarden dat beginnende leraren niet in staat zijn alle problemen tegelijk aan te pakken. Verwijzend naar de reeds gesuggereerde vaststelling van startcompetenties, waarachter de stuurgroep zich kan scharen, ligt het voor de hand deze oefening aan te grijpen om definitief uit te maken wat in de basisopleiding thuishoort. Alle andere problemen moeten dan verwezen worden naar voortgezette opleidingen (indien de omvang van die problemen voldoende groot is om dat te verantwoorden) of naar ad hoc oplossingen tijdens de eerste jaren van het functioneren van de leraar. Hieruit volgt nogmaals het belang van de aanvangsbegeleiding en de 'in service training'.

In het bijzonder moet men toch de meest voorkomende vragen ter tafel brengen om ervoor te zorgen dat daar op de ene of de andere manier een adequate aanpak tot stand zou komen in de toekomstige opleidingen tot leraar. Hierbij gaat het om:

- de gelijke kansen
- het participatief handelen
- de handicaps (en de hele problematiek van het buitengewoon onderwijs)
- de genderneutraliteit
- het omgaan met moeilijke kinderen
- de migranten
- het geweld
- de seksualiteit
- de drugs
- stresspreventie.

Het lijstje is inderdaad indrukwekkend, maar men vraagt overigens ook - en dat is dan vrij fundamenteel - dat de leraren zouden instaan voor het doen doordringen bij hun leerlingen van het belang van het levenslang en levensbreed leren. Dat is dan een eis die zowel op de onderwijsopvatting als op de opleiding van de leraren slaat. Tegelijk schuilt hierin een dubbelzinnigheid. Als het levenslang leren inderdaad zo belangrijk is, en dat staat echt niet meer ter discussie, dan moeten de stellers van deze eisen aanvaarden dat dit ook voor de leraren geldt en dat het bijgevolg niet realistisch, noch objectief is te hoge verwachtingen op de schouders van de beginnende leraren te leggen.

Er zijn heel wat pleidooien gehouden voor de professionalisering van de leraren, maar dat stemt overeen met de basisuitgangspunten voor de beroepsprofielen en basiscompetenties. Speciaal moet men toch vermelden dat het algemeen aanvoelen van verschillende tussenkomende personen was dat leraren onvoldoende open staan voor de problemen waarmee de leerlingen in hun omgeving te kampen hebben.

Een belangrijke reeks interveniërenden bepleit de status van de leraar en vindt dat de waardering van de leraar door de overheid start met de investering in een gedegen opleiding en verder uiting krijgt in een kwaliteitsvol aanbod aan nascholing. Zij vragen ook aandacht voor de instapproblematiek. In dezelfde lijn stellen andere lieden heel uitdrukkelijk dat het personeelsbeleid in de scholen veel flexibeler moet worden en dat de rigoureuze regelgeving in verband met bekwaamheidsbewijzen, terbeschikkingstelling en reffectatie contraproductief werkt. Logischerwijze volgen hierop de pleidooien voor functiedifferentiatie.

Afgezien van deze wellicht terechte bekommernissen, noteerde de stuurgroep ook allerlei andere verzuchtingen die vanuit het perspectief van de aanbrengers van vitaal belang zijn, maar die in de gehele context toch wel een relatieve waarde hebben en wellicht niet onmiddellijk tot integratie in de opleiding moeten leiden.

Meestal ging het om vragen van verenigingen van vakleraren die het belang van hun discipline nog eens extra in de verf wilden stellen. Ook beroepsfederaties wilden in het debat treden, voornamelijk dan aangaande de zogeheten 'technische regentaten'. In dezelfde lijn noteerde de stuurgroep de controverse over de bevoegdheid van de 'regent' in het secundair onderwijs en over het aantal vakken waarvoor hij opgeleid wordt. Voor velen is de uitdieping van één vak niet haalbaar. Dat viel ook vaak te beluisteren tijdens de evaluatie.

De voorstanders van de modularisering droegen ook hun steentje in het debat bij. Het spreekt voor zich dat deze kwestie belangrijk is, maar het is een aspect dat niet specifiek is voor de lerarenopleiding, maar het hele hoger onderwijs aanbelangt. Volledigheidshalve valt te vermelden dat ook een groep eerder traditioneel ingestelde liden de modularisering verworpen willen zien.

De onderwijsinspectie vestigde ook de aandacht op een reeks problemen die nochtans ook sterk gerelateerd waren aan de vakkenproblematiek en aan de kwestie van de bekwaamheidsbewijzen in het secundair onderwijs.

Ten slotte moet de stuurgroep melding maken van nogal wat pleidooien voor grotere flexibiliteit in de opleiding. Hoewel deze kwestie ongetwijfeld ook het hele hoger onderwijs aanbelangt en thans reeds belangrijke stappen gezet zijn in de zin van het bevorderen van een grotere flexibiliteit, toch heeft dat aspect voor de lerarenopleiding (in de hogescholen) een bijzondere dimensie omdat ze een belangrijke verwijzing inhoudt naar de gemeenschappelijke stam van basiscompetenties voor alle leraren en de daaruit voortvloeiende mogelijk gezamenlijkheid in de opleiding van verschillende types leraren.

De stuurgroep stelt in het perspectief van de vele bekommernissen ten aanzien van de lerarenopleidingen geformuleerd door interne of externe instanties, dat de overheid voldoende moed zal moeten opbrengen om in een aantal gevallen duidelijk te stellen dat de initiële opleiding er niet voor kan instaan.

Evenzeer zullen bepaalde thema's wel aan bod moeten komen en dan zal het erop aankomen de startcompetenties zodanig vast te stellen dat de nodige garanties voor de realisatie bestaan. Anders uitgedrukt: indien bepaalde problematieken een grondige benadering in de basisopleiding vergen, dan zullen ze hun beslag moeten krijgen in de startcompetenties.

Ten slotte moet men er ook van kunnen uitgaan dat de basiscompetenties zodanig geformuleerd zullen zijn dat zij quasi automatisch de belangrijkste thema's omvatten. M.a.w.: het accentueren van afzonderlijke themata moet eigenlijk de uitzondering zijn, bedoeld voor enkele heel bijzondere problemen.

Een van de belangrijkste attitudes van de leraar is immers het alert blijven voor en het soepel kunnen inspelen op nieuwe opkomende maatschappelijke ontwikkelingen.

9. WIE WIL NOG LERAAR WORDEN: DE INSTROOM

De evolutie van de populatiecijfers van de lerarenopleidingen aan de hogescholen kan men afleiden uit de gegevens die samengebracht zijn in de bijlage bij dit rapport.

In het academiejaar 2000-2001 noteerde men in de hogescholen volgende gegevens.

Absolute aantallen eerstejaarsstudenten, per geslacht en opleiding

	mannen	vrouwen	Totaal
Leraar kleuteronderwijs	56	1548	1604
Leraar lager onderwijs	623	2452	3075
Leraar secundair onderwijs SO1	1713	1962	3675

Procentueel aandeel van de onderwijsvorm van het secundair onderwijs van de eerstejaars in de hogeschoolopleiding

	ASO	KSO	TSO	BSO
Leraar kleuteronderwijs	20.8	3.3	58.7	17.3
Leraar lager onderwijs	48.8	1.6	48.0	1.6
Leraar secundair onderwijs SO1	51.7	2.5	42.7	3.1

Op grond van de gegevens van de opleidingsinstituten lijken deze gegevens relatief constant voor de laatste drie academiejaren, op een stijging van het aandeel van BSO in de opleiding tot leraar kleuteronderwijs na.

Slaagpercentages van de eerstejaars in het academiejaar 1999-2000 eveneens naargelang van de gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs

	ASO	KSO	TSO	BSO
Leraar kleuteronderwijs	67.9	52.9	55.2	28.2
Leraar lager onderwijs	68.5	49.2	34.3	12.5
Leraar secundair onderwijs SO1	62.1	40.3	42.9	27.2

Ook hier kan men ten hoogste een aantal tendensen vaststellen, maar grote voorzichtigheid is geboden omdat alleen een uitgebreide tijdreeks en een doorgedreven analyse voor voldoende duidelijkheid kunnen zorgen. Dat was in se niet het doel van de evaluatie, maar wellicht is het een aanduiding om op de vooravond van mogelijke hervormingen de bedoelde analyse volledig door te voeren.

Men kan er niet omheen dat de vele gesprekken die de evaluatieteams hebben gehouden met de verschillende verantwoordelijken een wat zorgelijk verhaal opleveren aangaande de zogeheten kwaliteit van de instroom. In de context van de evaluatie van de lerarenopleiding is nochtans geen voldoende wetenschappelijke basis in het leven geroepen om over deze kwaliteit verantwoorde uitspraken te doen. In het algemeen is wel vastgesteld dat de eerstejaars van de lerarenopleidingen in de hogescholen in de regel niet behoorden tot de kopgroep van hun laatste jaar in het secundair onderwijs. Overigens rezen nogal wat vragen over de vorm van het secundair onderwijs die deze eerstejaars hadden gevolgd.