

## Reactie op het evaluatierapport van de lerarenopleiding

### 1 Situering

Op 3 oktober 2001 vroeg minister M. Vanderpoorten de Vlaamse Onderwijsraad om een reactie op het rapport van de stuurgroep van de evaluatie van de lerarenopleidingen. Tegelijk kondigde de minister aan op 17 november 2001 een studiedag te organiseren waarop de Vlor, de Vliir, de Vlhora en VVS hun standpunt kunnen bekendmaken. Ook het afnemend veld zou op de studiedag aan het woord komen.

Het vast bureau besliste op 10 oktober 2001 om, naar aanleiding van het rapport, een uitgebreid debat te voeren met de afnemende velden en met de lerarenopleidingen over de mogelijkheden tot betere synergie, de verwachtingen ten aanzien van de leraar en de organisatie van de opleiding en het levenslang leren.

Daarom verloopt het debat over de lerarenopleiding en het levenslang leren voor leraren in drie fases:

- 1 Een werkgroep met vertegenwoordigers van de lerarenopleidingen, de afnemende velden en de geledingen van het vast bureau bereidt een reactie voor op het geheel van het rapport. De werkgroep rapporteert aan de algemene raad die het standpunt van de Vlor op 17 november bepaalt. Deze tekst ligt nu voor.
- 2 In een tweede fase beraden de niveauraden zich over specifieke verwachtingen en samenwerkingsmogelijkheden voor de lerarenopleidingen waar zij het afnemend veld van vormen. De raden voor het hoger en het volwassenenonderwijs beraden zich ook over de organisatorische uitzichten van de initiële lerarenopleidingen.
- 3 De algemene raad formuleert op grond van deze reacties een eindadvies.

### **2 Wat verwachten de samenleving, de leerlingen / ouders en de onderwijspartners van leraren? De spanning tussen maatschappelijke verwachtingen, beroepsvereisten en leraar-zijn**

#### **2.1 Te hoge verwachtingen**

De beroepsprofielen en basiscompetenties zijn een poging om de complexe en soms tegenstrijdige verwachtingen voor leraren in kaart te brengen en te duiden. De Onderwijsraad erkent de legitimiteit van een aantal van die maatschappelijke en educatieve behoeften. Enerzijds het onderwijs, en dus ook de leraar, staat voortdurend onder druk van snelle maatschappelijke evoluties. Anderzijds is de lijst met verwachtingen dermate lang dat leraren noch als individu noch als lid van een schoolteam adequaat aan al die verwachtingen kunnen beantwoorden.

Hoewel de beroepsprofielen en basiscompetenties, net als het vastleggen van eindtermen en ontwikkelingsdoelen, pogingen zijn om vanuit onderwijs met de samenleving te

onderhandelen over welke verwachtingen legitiem zijn en welke niet, blijft de vaststelling dat de basiscompetenties te hoog gegrepen zijn; zeker gegeven de context waarin opleidingen ze moeten realiseren. In de visie op onderwijs maakt de Vlor daarom een onderscheid tussen instrumentele en psycho-pedagogische opdrachten van het onderwijs. Psycho-pedagogische taken vloeien voort uit de behoeften van de leerlingen. Instrumentele taken zijn gericht op het beter functioneren van de samenleving.

De Vlor vindt dat onderwijs niet anders kan dan bijkomende psycho-pedagogische taken vervullen. Ze vloeien immers voort uit de essentie van het onderwijs en de behoeften van de leerlingen. Uit het OBPWO-onderzoek over welbevinden van leerlingen blijkt dat zij een groot belang hechten aan de erkenning als persoon en aan de erkenning van hun behoeften en noden bij het opzetten van leersituaties<sup>1</sup>. In die zin vindt de Vlor dat leerlingenbegeleiding een cruciaal element in de opleiding tot leerkracht is.

Anders is het met instrumentele taken zoals verkeersveiligheid, gezondheidsbevordering, ... Hier kunnen ook andere maatschappelijke subsectoren hun verantwoordelijkheid opnemen. Onderwijs hoeft niet noodzakelijk al deze opdrachten bijkomend te vervullen.

## **2.2 Essentiële aspecten van het leraar-zijn**

Liever dan nog een aantal klemtonen en vragen toe te voegen aan de nagenoeg eindeloze lijst met verwachtingen richt de onderwijsraad de aandacht op enkele dieperliggende aspecten van de maatschappelijke rol van de leraar.

Al in 1993 formuleerde de Onderwijsraad beroepsvereisten voor leraren. De Onderwijsraad steunt nog steeds het opzet van de overheid om beroepsprofielen en basiscompetenties uit te werken.

Maar meer en meer rijst de vraag in welke mate alle belangrijke aspecten van professioneel handelen te vatten zijn in de kaders van beroeps- en opleidingsprofielen (basiscompetenties).

Leraarschap steunt ook op de persoonlijkheid van de betrokkene, op leerlingbetrokkenheid en engagement. Het belang van de persoonlijkheid van de leraar, zijn relationele gerichtheid en zijn voeling met wat leeft bij jonge mensen, blijkt eveneens uit het eerder geciteerde onderzoek. Het zogenaamde "teacher thinking"-onderzoek, de belangrijkste stroming binnen het onderzoek naar lerarenopleiding en lerarengedrag, heeft de voorbije twintig jaar duidelijk aangetoond dat de opvattingen (het denken) van leraren bepalend zijn voor hun handelen en dat opleiding en vorming van leraren dus niet enkel gericht mogen zijn op handelingsvaardigheden, maar ook de kennis en opvattingen van de betrokkenen mee in rekening moeten brengen. Een belangrijk onderdeel van die opvattingen is de persoonlijke visie van de leraar op onderwijs, op leraar-zijn en dus op de eigen invulling van de taak. Het ontwikkelen, expliciteren en toetsen van die visie is van cruciaal belang voor goed leraarschap. Dit professioneel ontwikkelings- en leerproces gaat de hele loopbaan verder. Daarom is het van cruciaal belang om de professionele groei vanuit een loopbaanperspectief te zien. In deze visie is de initiële opleiding slechts één -maar wel een erg belangrijke- fase in een levenslang leerproces (zie ook punt 4.2).

---

<sup>1</sup> N. ENGELS, A. AELTERMAN, *Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs: de ontwikkeling van een bevragsingsinstrument*, Brussel, Gent, 2000.

Professioneel leraarschap (en dus ook de ontwikkeling ervan) heeft echter meerdere dimensies. Er is niet alleen de technische dimensie van de kennis en vaardigheden, waarover een professionele leraar dient te beschikken. Leraren nemen dagelijks tientallen beslissingen die onvermijdelijk waardenkeuzes impliceren. Leraarschap heeft daarom wezenlijk ook een morele dimensie: de leraar staat voor de voortdurende uitdaging recht te doen aan de educatieve noden van de leerlingen, die aan zijn/haar verantwoordelijkheid zijn toevertrouwd. Een persoonlijke visie op goed onderwijs is dus onmiskenbaar een essentieel aspect van professioneel leraarschap. Daarenboven bestaat er geen volledige consensus over wat “goed” onderwijs is, zoals blijkt uit de talrijke en vaak tegenstrijdige verwachtingen die ten aanzien van het lerarenberoep geformuleerd worden. Ondanks het bestaan van bijvoorbeeld beroepsprofielen enerzijds en eindtermen/ontwikkelingsdoelen anderzijds, blijft de definitie van “goed onderwijs” een voortdurend voorwerp van discussie en onderhandeling, ondermeer binnen de school of scholengemeenschap, in contacten met ouders, enz. Leraarschap is met andere woorden ook gekenmerkt door een politieke dimensie. Tenslotte is het leraarschap een beroep met een emotionele dimensie. Dit blijkt uit de noodzaak van persoonlijk engagement en betrokkenheid, uit het feit dat beroepsvoldoening niet enkel samenhangt met de leerresultaten van de leerlingen, maar ook met de kwaliteit van de relatie die een leraar met de leerlingen opbouwt.

Een adequaat concept van leraarschap erkent de onvervreembare rol van de technische, de morele, de politieke en de emotionele dimensie. In een visie op professionele ontwikkeling in het leraarschap dienen die vier dimensies dan ook hun plaats te krijgen. Een essentiële vaardigheid en houding om die professionele groei mogelijk te maken is reflectie. Dit is uitvoerig gedocumenteerd en beschreven in onderwijskundig onderzoek. Reflectie is het vermogen om terug te blikken op het eigen handelen, dit te evalueren en bij te sturen. Reflectie is een grondhouding van voortdurend kritisch bevragen en toetsen van het eigen handelen en denken. Daarom biedt ze als professionele doorgroeicompententie de beste garantie voor een blijvende professionele ontwikkeling doorheen de loopbaan. In het vormen, ondersteunen, stimuleren van die reflectieve ingesteldheid heeft de initiële opleiding een belangrijke taak. Al deze belangrijke aspecten van het leraarschap laten zich moeilijk vatten in meetbare en operationele vaardigheden. Het benadrukken van meetbare en concrete competenties voor leraren dreigt deze essentiële, maar moeilijker te vatten competenties in de verdrukking te brengen. Uit sociaal-psychologisch onderzoek blijkt trouwens dat attitudes moeilijk te meten zijn.

De Vlor hecht zoals hierboven aangegeven groot belang aan de voorbeeldfunctie van de leraar. In die zin blijft de Vlor ook staan achter de rol van de leraar als cultuurparticipant. In de visie op onderwijs stelde de Vlor dat persoonlijkheidsvorming een essentiële opdracht is voor onderwijs.

De Vlor herkent de vaststelling van de commissie dat opleidingen te zeer gericht zijn op ASO. Verder herneemt de Vlor zijn stelling dat afgestudeerden te weinig startcompetenties hebben om te functioneren in het buitengewoon onderwijs.

### **2.3 Wie formuleert de beroepsprofielen en basiscompetenties?**

De Vlor vindt dat de onderwijssector (werkgevers en de beroepsgroep) zelf verantwoordelijk is voor het formuleren van de beroepsprofielen. Bij de totstandkoming van een beroepsprofiel spelen zowel de toekomstige werkgevers als de professionals van de sector de hoofdrol. Er is geen reden om van deze werkwijze af te wijken voor onderwijs.

Beroepsprofielen voor leraren die fungeren als referentiekader voor het opstellen van curricula voor lerarenopleidingen vormen niet het eerste instrument voor de overheid om vernieuwingen in de afnemende sectoren te realiseren. Onderzoek leert dat de “uitvoerders” van onderwijsvernieuwingen de doelstellingen ervan moeten onderschrijven om te kunnen spreken van een geslaagde implementatie. In die zin wekt het geen verwondering dat de evaluatiecommissie vaststelt dat vernieuwingen onvoldoende worden geïmplementeerd zowel in de lerarenopleidingen als in de afnemende onderwijsniveaus en –sectoren. De basiscompetenties (zie verder onder punt 3.2) zijn een instrument om de verwachtingen van de toekomstige werkgevers en van de opleidingen op mekaar af te stemmen. De vaststelling dat vernieuwingen in de lerarenopleiding onvoldoende vertaling krijgen op het veld en dat vernieuwingsprocessen op scholen onvoldoende doorstromen naar de lerarenopleiding is een bewijs dat de afstemming beter zou kunnen.

De Vlor pleit ervoor dat beroepsprofielen en basiscompetenties tot stand komen in een open en rechtstreekse dialoog tussen de afnemende velden en de opleidingsinstellingen. De meerwaarde van zo'n gesprek binnen de Vlor is dat ook ouders en studenten rechtstreeks bij het debat betrokken zijn. De Vlor stelt vast dat de bestaande beroepsprofielen niet via een dergelijk overleg tot stand zijn gekomen. Door de grote tijdsdruk was er onvoldoende ruimte om naar haalbare en realistische tegenvoorstellen te zoeken.

## **2.4 Ontbrekende lerarentypes**

De Vlor is van mening dat er ook voor de leraren technische vakken en praktijkvakken, de leraren kunstvakken, de leraren in het buitengewoon onderwijs en het volwassenenonderwijs en de docenten in het hoger onderwijs beroepsprofielen noodzakelijk zijn. Een beroepsprofiel voor lerarenopleiders is zeker wenselijk. In dit verband verwijst de Vlor naar de beroepenstandaarden die in diverse landen zijn uitgewerkt. Een beroepsprofiel schetst immers het functioneren van de ervaren leraar. Het is duidelijk dat een ervaren leraar in het buitengewoon onderwijs of het volwassenenonderwijs over een specifieke professionaliteit beschikt.

De Vlor verdedigt al langer het standpunt dat er tussen beroepsprofielen en opleidingsprofielen geen één-op-één relatie moet bestaan. De Vlor vindt niet dat het bestaan van een beroepsprofiel noodzakelijk betekent dat er een initiële lerarenopleiding moet worden ingericht. Het beroepsprofiel schetst het perspectief waarnaar ervaren leraren evolueren door hun professionele ervaring, door nascholing en permanente vorming.

## **3 De kwaliteitszorg, kwaliteitsbewaking en de rol van de overheid hierin**

### **3.1 Professionaliteit van de opleiders**

De Vlor gebruikt de term mentor om de begeleider van de toekomstige leerkrachten in de stageschool zelf aan te duiden. Het is voor de Vlor vanzelfsprekend dat deze mentoren ook een rol spelen in de aanvangsbegeleiding van de jonge leerkrachten.

We hanteren de term stagebegeleider als we het hebben over de docent van de lerarenopleiding die de student begeleidt tijdens zijn stage.

Met de term “lerarenopleiders” bedoelen we de docenten in de lerarenopleiding.

De professionaliteit van de lerarenopleiders is cruciaal om de kwaliteit van de opleidingen te garanderen. De Vlor vindt het belangrijk dat een nieuw decreet op de lerarenopleiding een aantal stimulansen inbouwt om de professionaliteit van lerarenopleiders te verhogen. Dit kan onder meer vorm krijgen in een specifiek beroepsprofiel voor de lerarenopleiders. Het is essentieel dat de opleiders een specifieke pedagogische opleiding hebben gevolgd. Cruciaal is ook dat de lerarenopleiders een grondige kennis hebben van het werkveld waartoe ze opleiden. Nuttige ervaring in dat werkveld is aangewezen. Dit geldt zeker voor de stagebegeleiders. Langdurige stages op het onderwijsveld voor lectoren zijn zeker wenselijk. De aanstelling van praktijklectoren in de lerarenopleiding moet de ontwikkeling van een specifieke stagedidactiek bevorderen

Een specifieke verantwoordelijkheid dragen de mentoren. De begeleiding van studenten en van beginnende leerkrachten vergt een eigen expertise met onder meer coachingsvaardigheden. Daarom moet er eveneens aandacht zijn voor professionalisering van mentoren. De lerarenopleidingen moeten hiervoor een concreet aanbod doen. Het pleidooi voor een sterkere professionalisering van de lerarenopleiders veronderstelt ook dat er voldoende ruimte is op het vlak van onderwijsorganisatie om de professionaliteit van lerarenopleiders ernstig te nemen. Het stelsel van kwaliteitszorg moet in voldoende ruimte en professionele autonomie voorzien.

### **3.2 Startcompetenties : eindtermen voor de lerarenopleidingen?**

In eerste instantie wekt het voorstel om naast de basiscompetenties ook startcompetenties te formuleren, verbazing. De basiscompetenties geven aan wat een beginnende beroepsbeoefenaar moet kunnen en kennen. De overheid stelt voor om, naast deze basiscompetenties, ook startcompetenties te formuleren. Startcompetenties omschrijven wat de student op het einde van opleiding moet kunnen en kennen. De vraag om startcompetenties uit te schrijven vloeit voort uit de vaststelling dat de basiscompetenties overlagen zijn.

De Vlor verzet zich tegen de uitwerking van startcompetenties omdat hij vreest dat een derde instrument, naast beroepsprofielen en basiscompetenties, het probleem niet wezenlijk oplost. Als startcompetenties gereduceerd worden tot meetbare en operationele doelen voor leerlingen, zullen essentiële componenten van het leraarschap verloren gaan (zie punt 2.2). De Vlor pleit daarom voor de zuivere toepassing van het mechanisme van beroepsprofielen en basiscompetenties (opleidingsprofielen).

- Beroepsprofielen formuleren de competenties waarover een ervaren leraar moet beschikken. Deze beroepsprofielen omvatten minstens de competenties vereist door de functiebeschrijvingen. De beroepsprofielen zijn richtinggevend voor een volwaardig stelsel van levenslang leren voor leerkrachten (zie punt 4.2).
- De basiscompetenties geven aan over welke competenties een student beschikt die de lerarenopleiding verlaat. Indien uit de evaluatie blijkt dat deze onhaalbaar zijn binnen de structuren van de lerarenopleidingen, moet er gesleuteld worden aan de basiscompetenties. De Vlor wijst er ook op dat bepaalde aspecten uit het beroepsprofiel minder aan bod zullen komen in de initiële opleidingen. De toekomstige leraar zal wel noties moeten hebben van omgang met ouders of externe diensten. Hij zal deze sociale en communicatieve vaardigheden echter pas ten volle kunnen inoefenen in het kader van de aanvangsbegeleiding. Het verdient daarom aanbeveling

om in de basiscompetenties klemtonen te leggen die haalbaar zijn in de initiële opleidingen.

De Vlor pleit er ook voor om de basiscompetenties te formuleren in termen van echte competenties, eerder dan de klemtoon te leggen op vaardigheden. Het competentiebegrip is een begrip dat meerdere dimensies omvat (kennis, vaardigheden, attitudes). Het gaat niet enkel om technische aspecten van de professionaliteit maar ook om meer persoonsgerichte aspecten ervan; het omvat ook het functioneren in organisaties en sociaal-communicatieve en normatief-culturele competenties. Het gaat zowel om contextgebonden als om transversale elementen. Een optie voor competentiegericht onderwijs betekent niet dat het belang van vak kennis wordt geminimaliseerd; integendeel het geeft aan dat deze pas echt rendeert als ze in een context goed kan worden benut.

Ten tweede herhaalt de Vlor zijn aanbeveling om bij het formuleren van competenties het beheersingsniveau en de context waarbinnen deze dienen gerealiseerd, te formuleren. Duidelijker gradaties in de basiscompetenties bieden een duidelijker perspectief voor levenslang leren voor leraren.

### **3.3 De band tussen basis competenties en kwaliteitszorg, -bewaking**

De basiscompetenties vormen een referentiekader om de kwaliteit van de onderwijsprocessen in een opleidingsinstelling te toetsen. Het behoort tot de verantwoordelijkheid en de autonomie van de opleiding om ze te vertalen in opleidingscurricula. De Vlor pleit ervoor dat lerarenopleidingen hetzelfde stelsel van kwaliteitszorg zouden hebben als voor de andere studiegebieden. Centraal staat hierin de zelfevaluatie door de instellingen.

De afnemende velden moeten betrokken zijn bij het formuleren van de beroepsprofielen en basiscompetenties die normerend zijn voor het opstellen van curricula. De synergie met het werkveld kan op andere en effectievere manieren vorm krijgen dan door alleen maar het werkveld op te nemen in de visitatiecommissie (zie punt 4.3).

## **4 Het opleidings- en vormingstraject van leraren**

### **4.1 Uitgangspunten van de Vlor bij het denken over leraren**

#### **4.1.1 Open professionaliteit**

De Vlor pleit ervoor om bij het denken over het lerarenambt en de opleiding de professionaliteit te blijven beklemtonen. De Vlor erkent dat het profiel van studenten die instromen in de lerarenopleiding niet altijd past in dat professionaliteitsconcept (zie punt 4.6). Het is echter noodzakelijk om adequaat te functioneren als leraar.

Daarom pleit de Vlor voor een volwaardige lerarenopleiding op een hoog opleidingsniveau. Dit omvat uiteraard de vakdeskundigheid. Het is daarenboven niet wenselijk dat leerkrachten zonder pedagogisch-didactische bagage voor de klas staan. Dit geldt voor alle leraren, ook die in het hoger onderwijs. Hun pedagogisch-didactische bagage verwerven toekomstige leerkrachten via formele opleidingskanalen en formele leermomenten.

Professionaliteit is ook een groeiproces. Een beginnende leraar kan niet het niveau van professionaliteit bezitten van een ervaren leraar. De werkplek vormt een plaats waar leraren verder hun professionaliteit kunnen en zullen ontwikkelen. De Vlor koppelt het debat over het opleidingsniveau van leraren daarom aan de noodzaak om een volwaardig stelsel van permanente vorming voor leraren te creëren (zie punt 4.2).

Kenmerkend voor professionals is ook dat ze autonoom kunnen functioneren. Cruciaal is dat leraren autonoom pedagogisch-didactische handelingen kunnen ontwerpen, uitvoeren, beoordelen en bijsturen. Autonomie betekent evenwel niet dat de leraar geïsoleerd werkt. Zoals de beroepsprofielen en basiscompetenties al aangeven, is de leraar lid van een schoolteam en een partner van ouders en andere diensten. Vanuit zijn professionaliteit moet de leraar een volwaardige gesprekspartner zijn in het schoolteam, voor ouders en externe diensten.

Professionaliteit moet ook niet enkel bekeken worden op een individueel niveau. In een schoolteam zullen de verschillende leerkrachten hun specifieke sterke punten verder ontwikkelen en elkaar aanvullen. Daarom moet de professionaliteit van individuele leraren tot stand komen in professionele schoolteams.

De Vlor vindt ook dat de professionaliteit zich moet situeren in de kerntaken van het beroep van leraar. Daarnaast neemt de leerkracht ook andere taken op. We denken b.v. aan verzorgende taken in het kleuteronderwijs of het buitengewoon onderwijs. Deze opdrachten kunnen door andere personen worden opgenomen.

Een open professionaliteit hangt ook samen met de maatschappelijke waardering voor het beroep.

#### **4.1.2 Doorbreken van de vlakke loopbaan en de groei in het leraar-zijn**

De Vlor is van oordeel dat leraren in hun loopbaan moeten kunnen evolueren door horizontale mobiliteit (een andere functie als leraar b.v. remedial teacher, in een ander onderwijsniveau, ...) en verticale mobiliteit (een andere hiërarchische functie in het onderwijs b.v. directie, technisch-adviseur, coördinator...). De leraar groeit en evolueert tijdens zijn loopbaan. De functies die leraren tijdens hun loopbaan kunnen vervullen, moeten hierop inspelen.

Onderzoek wijst uit dat leraren in de loop van hun loopbaan verschillend reageren en functioneren. De bekommernissen van leraren situeren zich in diverse concentrische cirkels waarin bekommernissen over het eigen functioneren de kleinste cirkel vormen. Ervaren leerkrachten zullen ook actief zijn op het vlak van nieuwe pedagogische of didactische principes, het verbeteren van leersituaties en het functioneren van de school als geheel.

#### **4.1.3 Brede inzetbaarheid**

De Vlor vindt dat leraren breed inzetbaar moeten zijn. In het verleden is dit steeds geformuleerd voor het volwassenenonderwijs en de volwasseneneducatie. Nieuwe trends in het onderwijs nopen ons ertoe om die notie nog verder open te trekken. Leerkrachten kleuteronderwijs functioneren in de eerste jaren van het lager onderwijs en vice-versa. Ook de grenzen tussen het lager onderwijs en het secundair onderwijs zijn minder strikt geworden.

Leerkrachten zullen daarom tijdens hun opleiding een basiskennis moeten hebben van aansluitende onderwijsniveaus. De gemeenschappelijke stam biedt hiervoor de nodige structurele basis (zie punt 4.4).

## 4.2 Leraren en levenslang leren

Uit het bovenstaande blijkt duidelijk dat de overheid dringend een stelsel voor het levenslang leren van leerkrachten mogelijk moet maken. De basisopleidingen alleen kunnen niet instaan voor de vorming van leraren die alle aspecten van hun beroep beheersen en een hoge professionaliteit bereiken. Omdat permanente vorming diverse doelstellingen moet dienen en er verschillende organisatiemodellen en financieringskanalen kunnen zijn, is het beter ze te onderscheiden.

Aanvangsbegeleiding is bestemd voor de beginnende leerkrachten. Onderzoek wijst uit dat jonge leerkrachten een praktijkschok beleven doordat de onderwijsrealiteit anders blijkt dan ze tijdens de opleiding veronderstelden. De lerarenopleiding alleen kan daar niet aan verhelpen. Langdurige stages kunnen een realistischer beeld geven van het functioneren van een school maar geven geen globaal beeld op het zelf verantwoordelijkheid dragen voor de leerprocessen van de leerlingen.

De aanvangsbegeleiding is een opdracht voor de school waar de leerkracht is tewerkgesteld en voor de opleidingsinstellingen. De mentor op iedere school coacht beginnende leerkrachten en geeft de aanvangsbegeleiding vorm. Deze begeleiding kan verschillende vormen aannemen: coaching, intervisie tussen beginnende leerkrachten, formele leermomenten...

Om de rol van de mentor ten volle te kunnen realiseren, is het wenselijk dat deze een specifiek statuut krijgt. Dit is een haalbare vorm van loopbaanperspectief voor een aantal ervaren leerkrachten. De mentor kan een beroep doen op de opleidingsinstelling voor zijn verdere professionalisering.

Over de modaliteiten voor de aanvangsbegeleiding moet verder worden nagedacht. Is aanvangsbegeleiding een verplichting om benoemd te kunnen worden? Wat met beginners die in verschillende scholen terecht komen. Zijn er linken te leggen met de werking van de vervangingspool? In welke mate kunnen scholen aangesproken worden op het al dan niet organiseren van aanvangsbegeleiding?

Nascholing is gericht op innovatie in de school en het schoolteam. Het gaat om staff development, gericht op succesvolle implementatie van vernieuwingsprocessen in scholen die ook leiden tot veranderingen in het (collectieve) onderwijsgedrag. Deze nascholing is vraaggestuurd vanuit het schoolteam. De Vlor wijst erop dat de middelen bestemd voor nascholing geenszins voldoende zijn. Bij gebrek aan voldoende middelen om een specifiek nascholingsproject te laten opzetten, kiezen vele scholen uit het bestaande aanbod. Ook zijn momenteel bepaalde sectoren zoals het volwassenenonderwijs uitgesloten van nascholingsmiddelen.

Voortgezette en postacademische/posthogeschoolopleidingen zijn gericht op loopbaanontwikkeling. Ze bieden leerkrachten de kans om bijkomende competenties te verwerven om andere functies binnen het onderwijs te kunnen opnemen. Het bestaande aanbod is te veel gericht op horizontale mobiliteit.

De pedagogische begeleidingsdiensten hebben ook een specifieke rol te spelen in de professionalisering en de stafontwikkeling van de schoolteams. Via vakbegeleiding, projectbegeleiding en systeembegeleiding kunnen pedagogische begeleiders de schoolteamwerking ondersteunen.

De Vlor is overtuigd van de noodzaak van levenslang leren voor leerkrachten. Een dergelijk ambitieus opzet vergt echter dat de overheid hiervoor de noodzakelijke financiering voorziet. De financiering is zowel bestemd voor de aanbieders van permanente vorming als voor het werkveld. De omvang van de gelden die nu worden uitgetrokken voor nascholing en permanente vorming volstaan geenszins. Ter vergelijking wijst de Vlor erop dat er per ambtenaar jaarlijks ongeveer 20.000 bef. beschikbaar is voor vorming. Een efficiënte organisatie van aanvangsbegeleiding vergt eveneens specifieke middelen voor de scholen.

Ten tweede veronderstelt permanente vorming dat ook een aantal statutaire randvoorwaarden geregeld worden. Nascholing is soms moeilijk te realiseren door de onmogelijkheid om in vervanging te voorzien. Vormingsverlof voor leraren moet zeker bespreekbaar worden.

### **4.3 De praktijkrelevantie van de lerarenopleidingen**

De voornaamste conclusie van het evaluatierapport is, volgens de Vlor, het tekort aan synergie tussen de realiteit in het onderwijsveld en die van de lerarenopleidingen. Tussen beide onderwijssectoren moet een cultuur van wederzijdse betrokkenheid groeien. Deze kan groeien uit overleg tussen de verschillende lerarenopleidingen enerzijds en de onderwijsniveaus en -sectoren anderzijds. De Vlor ziet dit overleg plaatsgrijpen op verschillende niveaus.

Op het regionale niveau pleit de Vlor voor netwerken van lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen. Mensen uit de onderwijspraktijk moeten een inkijk en impact krijgen op de organisatie van lerarenopleidingen. Het is zeker positief als directies uit afnemende velden deel uitmaken van een departementsraad. Samenwerking tussen afnemende scholen en de lerarenopleidingen kan ook groeien vanuit een gezamenlijke organisatie van langdurige stages en de aanvangsbegeleiding. De mentor die in de school de studenten begeleidt, vervult hier een brugfunctie. Deze netwerken kunnen zowel voor de lerarenopleidingen als voor de scholen heel relevant zijn als de theorie en de praktijk wederzijds bevruchtend kunnen zijn voor de organisatie van onderwijsleersituaties.

Op het centrale beleidsniveau vindt de Vlor het ook aangewezen om overleg te organiseren tussen de opleiders en de afnemende velden. Een centraal aandachtspunt voor dit overleg is een betere afstemming van wederzijdse verwachtingen evenals een overleg over de optimalisering van stages. Ook is er nood aan overleg tussen de verschillende lerarenopleiders. De Vlor organiseert tijdens de volgende weken een dergelijk overlegplatform.

Het is ook wenselijk om de verhoging van de praktijkrelevantie van opleidingen te ondersteunen door opleidingsdidactisch onderzoek waardoor de leerwinst vanuit stages en praktijkervaring kan verhogen en theorie en praktijk beter geïntegreerd worden.

### **4.3.1 Duale leertrajecten**

De Vlor is van mening dat de overheid de instellingen voor lerarenopleiding moet stimuleren om meer lerarenopleidingen in duale stelsels aan te bieden. De ervaring met het project voor alternerende opleidingen voor kleuteronderwijzeressen wees uit dat de band met de tewerkstelling erg verrijkend en motiverend is voor de studenten. Ook de kwaliteit van de opleiding als dusdanig is verrijkt door de wisselwerking tussen praktijk en theorie. Misschien vormt een dergelijke opleiding ook aan aantrekkelijk alternatief dat studenten motiveert te kiezen voor de lerarenopleiding. Duale opleidingen zijn er nu al o.m. onder de vorm van GPB-opleidingen. Het hogeschooldecreet en het decreet op de universiteiten bieden de lerarenopleidingen de mogelijkheid om opleidingen deeltijds aan te bieden.

### **4.3.2 De organisatie van stages**

De Vlor is van mening dat stages een inherent onderdeel vormen van lerarenopleidingen. De Vlor vindt dat dit zeker ook een stage omvat waarin de student een groot gedeelte van het klasmanagement voor zijn of haar rekening neemt en functioneert als lid van een schoolteam. Alle stages zullen sterker praktijkrelevant moeten worden. De Vlor pleit ervoor dat dringend gewerkt wordt aan een betere didactiek voor stages onder meer om een betere integratie van stages en theoretische opleiding te realiseren. Centrale figuren daarin zijn de stagementor en de stagebegeleider (praktijklector). Zij vormen het scharnierpunt tussen de scholen enerzijds en de lerarenopleidingen anderzijds.

Stages zijn noodzakelijk in alle lerarenopleidingen, zij het dat voor studenten die al in het onderwijs staan (GPB, de academische lerarenopleiding, ...) bijzondere modaliteiten kunnen gelden.

## **4.4 Gemeenschappelijkheid**

De Onderwijsraad stelt vast dat de lerarenopleidingen de gemeenschappelijke stam in hun opleidingen minimalistisch invullen. De raad herinnert ook aan zijn adviezen over de beroepsprofielen en de basiscompetenties. De Vlor stelde hier een aantal vragen bij de wijze waarop de gemeenschappelijke en de specifieke competenties zijn geformuleerd. Op het niveau van de basiscompetenties zijn er geen gemeenschappelijke competenties geformuleerd omdat er voor iedere basisvaardigheid ook een situationele inkleuring wordt gegeven. Dit laat toe om de gemeenschappelijkheid in de lerarenopleidingen in vraag te stellen.

Toch blijft de Vlor overtuigd van het belang van een echte gemeenschappelijkheid in het opleidingscurriculum. Aspecten die behoren tot de kern van het leraarschap zoals reflectie, een gerichtheid op leerlingen en een engagement horen hier thuis. Een echte gemeenschappelijke stam in het curriculum sluit ook beter aan bij de algemene trend waarbij leraren tewerkgesteld worden in andere onderwijsniveaus of –sectoren dan waar ze strikt voor opgeleid zijn (b.v. de aanstelling van kleuteronderwijzeressen in het lager onderwijs). In deze betekenis is de gemeenschappelijke stam de basis voor de verticale en horizontale mobiliteit waar de Vlor achter staat en voor het levenslang leren van leerkrachten.

De Vlor vindt het ook absoluut noodzakelijk dat toekomstige leraren niet enkel één onderwijsniveau of –sector kennen. Leerkrachten dienen zicht te hebben op zowel de

organisatie van de vooropleiding als op de vervolgttrajecten voor het onderwijsniveau waar zij voor opleiden.

De Vlor stelt voor om de gemeenschappelijke stam te omschrijven in termen van competenties die gemeenschappelijk zijn voor alle lerarenopleidingen. Tegelijk is er wel een structurele onderbouw voor nodig maar de competenties primeren.

#### **4.5 Competentiegerichte trajecten**

De Vlor brak eerder een lans voor competentiegerichte curricula in de lerarenopleiding. Aan de andere kant blijkt dat er bijzonder weinig materiaal ter beschikking is om curricula hierop af te stemmen. Het zou wenselijk zijn dat relevant onderzoek over dit thema gestimuleerd wordt, temeer daar dezelfde uitdaging zich stelt in andere onderwijssectoren.

#### **4.6 Het profiel van de studenten die kiezen voor een lerarenopleiding**

De commissie stelt vast dat er ernstige problemen zijn voor met het profiel van de studenten die kiezen voor lerarenopleidingen. In de regel kiezen niet de sterkste studenten voor lerarenopleidingen. In de opleidingen voor kleuter- en lager onderwijs wordt dit gecompenseerd door de motivatie en de bewuste keuze van de studenten voor die opleiding. Dit geldt evenwel niet voor de opleidingen SO 1. Deze discussie moet echter in de bredere context van de studiekeuze in het hoger onderwijs worden geplaatst. De Vlor verwijst daarvoor naar zijn advies van 16 maart 1999 over de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs.

De Vlor vindt de kwaliteit van de instroom een belangrijk gegeven omdat leraren een voorbeeldrol moeten kunnen vervullen. Precies om die reden vindt de Vlor dat het profiel van de studenten niet enkel vanuit een cognitief standpunt mag worden bekeken. In onderwijs spelen agogische, sociale en communicatieve vaardigheden een doorslaggevende rol. Een verhoging van de kwaliteit van de instroom hoort ook thuis in een globalere strategie voor de waardering van de leraar. De geringe aantrekkingskracht van de academische lerarenopleidingen is mede ingegeven door het gebrek aan status van het lerarenambt. Multi-culturele scholen streven ernaar ook multi-culturele schoolteams uit te bouwen. Dit heeft onder meer te maken met de voorbeeldrol die leraren opnemen ten aanzien van hun leerlingen. De opleiding van allochtone jongeren tot leerkracht draagt ook bij tot een positieve beeldvorming over migrantenjongeren en tot een reële emancipatie van deze jongeren. Dit veronderstelt dat lerarenopleidingen ook studenten zouden moeten rekruteren uit allochtone bevolkingsgroepen.

Lerarenopleidingen moeten op een realistische wijze rekening houden met het profiel van de studenten die instromen. Specifieke modules zouden bepaalde essentiële tekorten kunnen remediëren (b.v. taalvaardigheid). Dit veronderstelt gedifferentieerde leertrajecten. Goede leertrajectbegeleiding en coaching is hiervoor noodzakelijk. Toeleidingscursussen om tekorten te remediëren, passen in dit concept.

## **5 Timing van een nieuw decreet op de lerarenopleiding en het levenlang leren voor leraren**

De beleidsbrief stelt dat de overheid eerst een structuurdecreet zal opstellen dat een kader schept voor de uitvoering van de verklaring van Bologna over het hoger onderwijs. Pas als dit decreet er is, zal de overheid initiatief nemen om de lerarenopleiding te hervormen. De Vlor vreest dat deze opeenvolging het debat over de positie van de lerarenopleidingen zal hypothekeren. De nieuwe structuren voor het hoger onderwijs mogen nieuwe concepten voor de lerarenopleidingen niet uitsluiten. We denken hierbij aan de gemeenschappelijke stam, en aan duale opleidingen. Misschien moeten er ook verschillende leertrajecten worden uitgetekend zowel via een bachelor als via een master. De Vlor wil daarom dat het debat over de toekomst van de lerarenopleidingen deel uitmaakt van de discussie over de herstructurering van het hoger onderwijs in het licht van de Bologna-verklaring. De Vlor zal in elk geval in de komende maanden het debat verder zetten.