

Advies over de basiscompetenties voor de leraren

1 Situering

Op 17 december 2003 vroeg mevr. M. Vanderpoorten, Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, de Vlor om advies over het ontwerpbesluit betreffende de basiscompetenties voor leraren.

Het onderstaande advies is voorbereid binnen de Commissie Professionalisering van de Vlor waar er een rechtstreeks gesprek mogelijk is tussen de lerarenopleidingen en de afnemende velden. Het advies is getoetst aan de inzichten van de raden voor het hoger en het volwassenenonderwijs. Het is goedgekeurd door de Algemene Raad op 23 maart 2004 met eenparigheid van stemmen. Er was één onthouding.

Het advies is een negatief advies omdat het gehanteerde concept van basiscompetenties niet overeenkomt met dat uit het decreet op de lerarenopleiding en de nascholing.

2 Het principe van basiscompetenties

2.1 Basiscompetenties en de essentie van het leraarschap

De Vlor erkent dat de beroepsprofielen en basiscompetenties ¹ van de leraren pogingen zijn om de soms erg hoge en tegenstrijdige verwachtingen voor leraren in kaart te brengen en te duiden. Sommige van die oude en nieuwe maatschappelijke en onderwijskundige verwachtingen zijn legitiem. Al langer dan vandaag pleiten we als onderwijsraad ervoor dat leerkrachten beter zouden kunnen inspelen op het verschil in sociale achtergrond, in aanleg, in herkomst van leerlingen. Het is goed dat het onderwijs de laatste decennia meer aandacht is gaan geven aan leerproblemen. We denken ook aan de ontwikkeling van een participatieve schoolcultuur, samen met ouders communiceren over de ontwikkeling van hun kind en zoeken naar een gelijkgerichte aanpak, nieuwe pedagogische en onderwijskundige concepten, enz. Basiscompetenties zijn in die zin nuttige instrumenten om de verwachtingen die leven, in kaart te brengen.

De Vlaamse Onderwijsraad wil er echter blijvend op wijzen dat basiscompetenties de aandacht niet mogen afleiden van enkele dieperliggende aspecten van de maatschappelijke rol van de leraar. Niet alle belangrijke aspecten van professioneel handelen zijn te vatten binnen de basiscompetenties ².

Leraar-zijn steunt ook op de persoonlijkheid van de betrokkene, op zijn leerlinggerichtheid en zijn engagement. Het belang van de persoonlijkheid van de

¹ Voor het onderscheid tussen beroepsprofielen en basiscompetenties verwijzen we naar het punt 3.2.1.

² G. KELCHTERMANS, De kloof voorbij, Brussel, Vlor, 2003.

leraar, zijn relationele gerichtheid en zijn voeling met wat leeft bij jonge mensen blijkt uit heel wat recent onderzoek. Het zogenaamde “teacher thinking”-onderzoek, een belangrijke stroming binnen het onderzoek naar lerarengedrag toonde aan dat de opvattingen van leraren bepalend zijn voor hun handelen. Daarom mag de opleiding van leerkrachten niet enkel gericht zijn op handelingsvaardigheden maar moet ze de student/cursist stimuleren een visie te ontwikkelen en te expliciteren op onderwijs, op leraar-zijn en zijn eigen rol hierin. Dit professioneel ontwikkelings- en leerproces gaat de hele loopbaan verder.

Professioneel leraarschap (en dus ook de ontwikkeling) ervan heeft meerdere dimensies. Er is niet alleen de technische dimensie van kennis en vaardigheden waarover een professionele leraar moet beschikken. Leraren nemen dagelijks tientallen beslissingen die onvermijdelijk waardenkeuzes inhouden. Leraarschap draagt daarom steeds een morele keuze in zich: de leraar staat voor de voortdurende uitdaging recht te doen aan de educatieve behoeften van de leerlingen die aan zijn of haar verantwoordelijkheid zijn toevertrouwd. Een persoonlijke visie op goed onderwijs is dus onmiskenbaar een essentieel onderdeel van professioneel leraarschap. Daarenboven bestaat er geen consensus over wat “goed” onderwijs is. Ondanks de beroepsprofielen en basiscompetenties blijft de definitie van “goed” onderwijs een voortdurend onderwerp van discussie en onderhandeling binnen het schoolteam, de scholengemeenschap, in contacten met ouders, enz. Leraarschap is met andere woorden ook gekenmerkt door een politieke dimensie. Ten slotte is leraar ook een beroep met een emotionele dimensie. Dat 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 de leraar met zijn leerlingen opbouwt.

Een adequaat concept van leraarschap erkent de onvervreembare rol van de technische, morele, politieke en emotionele dimensie. In een visie op professionele ontwikkeling van het leraarschap dienen de vier dimensies dan ook hun plaats te krijgen.

Een essentiële vaardigheid en houding om die professionele groei mogelijk te maken is reflectie. 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 doorgroeicompetentie de beste garantie voor een blijvende professionele ontwikkeling doorheen de loopbaan. In het vormen, ondersteunen en 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 doelstellingen.

2.2 Ontbrekende beroepsprofielen en basiscompetenties

De Vlor is van mening dat er ook voor de leraren technische vakken en praktische vakken, 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. Een beroepsprofiel kan daarom ook gericht zijn op competenties verworven in een voortgezette opleiding.

2.3 Het toepassingsgebied

Uit de toelichting van de afgevaardigde van de overheid blijkt dat de DVO naast de basiscompetenties die voor advies zijn voorgelegd, afzonderlijke competenties heeft geformuleerd voor de GPB-opleidingen. De tekst verwijst naar een lerarentype secundair onderwijs groep 3 dat (nog) geen decretale verankering heeft in het decreet op de lerarenopleiding en de nascholing.

We stellen vast dat de GPB leraren secundair onderwijs groep 1 en groep 2 opleidt. De Vlor vindt het daarom logisch dat de GPB-opleidingen dezelfde basiscompetenties hanteren als groep 1 en 2. De instroom en de opleidingstrajecten kunnen verschillen maar de einddoelen voor de opleidingen moeten dezelfde zijn. De GPB-opleidingen zelf zijn vragende partij om de basiscompetenties van groep 2 te gebruiken aangezien ze net als de academische lerarenopleidingen vervolgoopleidingen zijn.

De keuze voor dezelfde basiscompetenties is een argument te meer om de basiscompetenties voor groep 1 en 2 sterker uit te werken voor leraren technische en praktische vakken (zie ook punt 4.1.).

De Vlor wijst ook op het gebrek aan decretale en reglementaire onderbouwing van de competenties voor de GPB. De GPB-opleidingen werken met modulaire structuurschema's waarin basiscompetenties zijn vervat. We stellen vast dat de centra voor volwassenenonderwijs werken buiten het decretale kader van het decreet op de lerarenopleiding en de nascholing. Het zou wenselijk zijn dat de bestaande situatie decretaal wordt geregeld.

De Vlor vraagt om de samenhang tussen de aangepaste basiscompetenties en de modulaire schema's voor de GPB-opleidingen te verduidelijken.

3 Haalbaarheid

3.1 Probleemstelling

Het evaluatierapport van de lerarenopleidingen toonde aan dat lerarenopleidingen vinden dat de basiscompetenties hoge eisen stellen die moeilijk realiseerbaar zijn in de basisopleidingen. De Vlor is van mening dat ook in de nieuwe versie van de basiscompetenties dat probleem niet verholpen is.

De Vlor stelt vast dat de beroepsprofielen de competenties beschrijven van de ervaren leerkracht. De basiscompetenties geven een omschrijving van de competenties die beginnende leerkrachten zouden moeten bezitten. We stellen vast dat beide instrumenten vrij dicht bij elkaar liggen waardoor de basiscompetenties een ideaaltypische invulling krijgen. Deze optie heeft als gevolg dat de competenties moeilijk te realiseren zijn in de initiële opleidingen.

De haalbaarheid van basiscompetenties krijgt nog een bijkomende betekenis doordat er een band kan zijn met de kwaliteitszorg en kwaliteitsbewaking in de lerarenopleidingen.

Het decreet van 16 april 1996 op de lerarenopleiding en de nascholing stelt dat de opleidingsinstellingen zelf het opleidingsprogramma bepalen op basis van de basiscompetenties. Art. 58, § 1 van het decreet op de herstructurering van het hoger onderwijs bepaalt dat accreditatie van een opleiding afhankelijk is van generieke kwaliteitswaarborgen waarvan de onderwijshoud de eerste is. Vervolgens verwijst de tekst ook naar het beheersen van beroepsspecifieke competenties op het niveau van de beginnende beroepsbeoefenaar (bachelor in het hoger professioneel onderwijs). De basiscompetenties die de overheid oplegt, zouden dus een onderdeel kunnen vormen voor accreditering van de opleidingen in het professioneel hoger onderwijs.

De Vlor wijst erop dat de vaststelling van de ideaaltypische invulling van de basiscompetenties in deze context reden tot bezorgdheid kan zijn. De basiscompetenties kunnen daarom niet zomaar gehanteerd worden als een onderdeel van de domeinspecifieke kaders.

Voor de academische lerarenopleiding stelt dit zich natuurlijk anders. De academische lerarenopleidingen zijn (nog) niet opgenomen in het structuurdecreet. Maar ook hier rijst de vraag naar het gebruik dat overheidsinstanties of andere instanties van basiscompetenties willen maken. De raad herinnert in deze aan het advies van de raad voor het hoger onderwijs van 27 november 1997 over de basiscompetenties van de leraren. We wezen er toen al op dat de basiscompetenties voor het lerarentype secundair onderwijs, groep 2 moeilijk te realiseren waren en zijn binnen de huidige opleidingsstructuur en -duur. De Raad voor het hoger onderwijs pleitte daarom voor structurele veranderingen en voor studieduurverlenging. De nieuwe formulering van de basiscompetenties lost dit fundamenteel probleem niet op.

3.2 Mogelijke oplossingen

3.2.1 Het belang van levenslang leren of de relatie tussen beroepsprofielen en basiscompetenties zuiver stellen

De basisopleidingen alleen kunnen niet instaan voor de vorming van leraren die alle aspecten van hun beroep beheersen en een hoge professionaliteit bereiken. Naast de initiële opleidingen moet de overheid dringend werk maken van een breed spectrum van voorzieningen voor levenslang leren van leraren. We denken dan aan aanvangsbegeleiding voor de beginnende leerkrachten, nascholing gericht op innovatie in de school en het schoolteam, permanente vorming gericht op loopbaanontwikkeling voor de leerkrachten, de begeleiding door pedagogische begeleidingsdiensten en vormen van collegiale ondersteuning en coaching.

De decreetgever is eveneens van dit standpunt vertrokken door in het decreet op de lerarenopleiding en nascholing een onderscheid te maken tussen beroepsprofielen die de competenties van de ervaren leraar beschrijven enerzijds en basiscompetenties van de startende leraar anderzijds.

De Vlor vraagt de overheid om in de concrete uitwerking van de basiscompetenties de filosofie van het decreet op de lerarenopleiding en de nascholing te respecteren en een sterkere afweging te maken tussen de competenties die een beginnende

leraar als startcompetentie moet beheersen en de competenties die pas door levenslang leren verworven worden. De Vlor vindt dat het voorliggende voorstel afbreuk aan het onderscheid tussen beroepsprofielen en basiscompetenties zoals het decretaal is voorgeschreven.

3.2.2 Structurele consequenties

De Vlor wijst op de interferentie van deze discussie met deze over de hervorming van de lerarenopleidingen die tot nu niet heeft geleid tot een decretale regeling. De Vlor vraagt dat de hervorming van de lerarenopleidingen dringend de structurele voorwaarden creëert om de basiscompetenties in de initiële opleiding te kunnen realiseren.

De leden van de raad zijn van oordeel dat de basiscompetenties zoals ze nu voorliggen, niet realiseerbaar zijn zonder een volwaardige inpassing van de academische lerarenopleidingen in de BaMa-structuur. De voorliggende basiscompetenties vragen een studieduur van minstens 60 studiepunten. Ook voor de GPB-opleidingen moeten de structurele en organisatorische voorwaarden worden gecreëerd om de basiscompetenties te kunnen realiseren.

4 Andere globale knelpunten

4.1 Lerarenopleidingen leiden leraren op voor alle onderwijssectoren

Uit eerdere adviezen van de Vlor en uit de evaluatie van de lerarenopleidingen bleek al dat de scholen (afnemende velden) van oordeel zijn dat de basiscompetenties wat eenzijdig zijn opgesteld. Ze richten zich teveel op het profiel van een normaal vorderende leerling in het basisonderwijs en een ASO-leerling in het secundair onderwijs.

We stellen in de eerste plaats vast dat deze voorliggende basiscompetenties onvoldoende de competenties omschrijven van beginnende leraren in het technisch en beroepssecundair onderwijs en van de leraren technische en praktische vakken. We verwijzen bijv. naar de organisatie van leersituaties in werkplaatsen en tijdens stages of naar het garanderen van de veiligheid bij het gebruik van machines (zie ook punt 2).

De Vlor vindt ook dat de basiscompetenties te weinig inspelen op de zorg voor leerlingen met bijzondere leernoden. Leerkrachten moeten alerter zijn voor leerlingen met leerproblemen in het gewoon onderwijs. Steeds meer jongeren met een handicap kiezen voor een gewone school. Tot slot moeten alle leerkrachten startbekwaamheid bezitten om in het buitengewoon onderwijs les te geven. We erkennen dat leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs zich kunnen specialiseren door nascholing en voortgezette opleidingen. Maar alle leerkrachten zullen moeten beschikken over de nodige startcompetenties om leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften adequaat op te vangen.

We merken ook dat de basiscompetenties geen rekening houden met het feit dat leerkrachten ook in het volwassenenonderwijs of in andere educatieve settings voor volwassenen kunnen terecht komen. De vakinhoudelijke deskundigheid zal er niet anders zijn dan voor leerplichtigen maar de onderwijsleersituaties die de leerkracht

opzet, zullen inspelen op de kenmerken en de leefervaring van volwassenen. Dit element ontbreekt nu helemaal in de voorliggende basiscompetenties.

De raad is zich ervan bewust dat leraren niet op al deze terreinen een even hoog competentieniveau kunnen bereiken. We verwijzen in deze naar het punt 2.2.

4.2 Duidelijkheid in de verwachtingen gesteld aan leerkrachten

De Europese Unie bepleit in haar discussienota “Onderwijs en vorming 2010” de ontwikkeling van basiscompetenties voor leerkrachten. De Commissie kondigt ook een initiatief aan om een gemeenschappelijk referentiekader voor basiscompetenties voor leraren te ontwikkelen. Er circuleren ook al voorstellen voor dergelijke basiscompetenties.

In het advies van 1997 wezen we er al op dat er voor het basisonderwijs een verband bestaat tussen de basiscompetenties en de modellen voor functiebeschrijvingen voor leraren. Deze kritiek werd eveneens geformuleerd naar aanleiding van de evaluatie van de lerarenopleidingen. Uiteraard kan er geen één op één relatie zijn aangezien de modellen voor functiebeschrijvingen betrekking hebben op alle leraren en de basiscompetenties een ideaaltypische beschrijving zijn van wat verwacht wordt van de leraren die uitstromen uit de lerarenopleiding. Toch is het wenselijk dat er tussen beide referentiekaders voldoende samenhang bestaat en blijft bestaan. Uiteraard kan er geen rechtstreekse band bestaan tussen de basiscompetenties en de individuele beoordeling van een leerkracht omdat individuele beoordelingen moeten gebeuren op basis van de individuele functiebeschrijvingen ³.

De Vlor heeft ook weet van een referentiekader met basiscompetenties voor de opleiders van volwassenen dat is uitgewerkt door de DIVA ⁴. De onderwijspartners uit hogescholen en universiteiten zijn bij deze besprekingen onvoldoende betrokken. Het wekt eveneens verwondering dat de basiscompetenties voor de leraren secundair onderwijs groep 1 en 2 hier geen rekening mee houden. Volgens de regelgeving op de bekwaamheidsbewijzen kunnen deze leraren functioneren in het volwassenenonderwijs. Als de overheid de bedoeling heeft het referentiekader van de DIVA te implementeren, zouden de basiscompetenties hier rekening moeten mee houden.

De Vlor vraagt nadrukkelijk dat de overheid alle aanpassingen aan de basiscompetenties in één beweging doorvoert. Lerarenopleidingen kunnen niet voortdurend hun curricula aanpassen. Het zou wenselijk zijn om de basiscompetenties enkel op vooraf afgesproken termijnen aan te passen.

4.3 Een uniform taalgebruik

De raad wijst erop dat het taalgebruik niet uniform is in de verschillende specifieke gedeelten. Een voorbeeld: de ene keer hanteert de overheid de term “leergroep”; de

³ Het besluit van de Vlaamse regering betreffende de opdrachten van het personeel in het basisonderwijs van 17 juni 1997 verwijst naar modellen van functiebeschrijvingen voor de directie en de personeelsleden van de scholen. Deze modellen zijn gebaseerd op basis een convenant tussen de vakorganisaties, de organisaties van schoolbesturen en de Vlaamse minister bevoegd voor Onderwijs. Ze zijn een hulpmiddel voor het opstellen van individuele functiebeschrijvingen.

⁴ http://edufora.vlaanderen.be/documenten/publicaties/opleiders_2004-01-23-basiscompetenties.pdf

andere keer “leerlingengroep”. We vermoeden dat hier hetzelfde bedoeld is. De Vlor vraagt om een uniform begrippenkader te gebruiken.

5 Bedenkingen bij specifieke onderdelen van de basiscompetenties

5.1 De band tussen de gemeenschappelijke en de specifieke basiscompetenties

De Vlor merkt op dat in de gemeenschappelijke basiscompetenties de omschrijvingen zijn weggehaald en verschoven naar de specifieke basiscompetenties voor de verschillende lerarentypes. In het advies van 1997 stelden we al dat het verwarrend is dat de basiscompetenties zowel in het gemeenschappelijke als in het specifieke luik met accentverschillen worden opgenomen. De nuanceringen die geformuleerd waren bij de specifieke basiscompetenties moesten naargelang van de situatie aanvullend of vervangend worden gelezen. In die zin is dit voorstel wat duidelijker maar het lost de onduidelijkheid over het verband tussen de gemeenschappelijke stam en de specificiteit van de opleidingen niet op.

De Vlor is wel bezorgd over een evolutie waarin de gemeenschappelijkheid in de geïntegreerde lerarenopleidingen zou worden afgezwakt. De Vlor is ervan overtuigd dat in het lerarenberoep een erg groot deel competenties gemeenschappelijk zijn. De inhoudelijke gemeenschappelijkheid van de lerarenopleidingen vormt de basis voor mobiliteit van leerkrachten tussen verschillende onderwijssectoren.

De raad kan wel instemmen met autonomie van de instellingen om competenties hetzij in de gemeenschappelijke stam hetzij in het specifieke gedeelte van de opleiding aan te bieden. De lerarenopleidingen vinden dat de flexibilisering van de opleidingen wordt gehinderd als de overheid vastlegt welke basiscompetenties in het gemeenschappelijk pakket van 45 studiepunten thuishoren en welke niet.

5.2 Het belang van vakinhoudelijke deskundigheid

De Vlor benadrukt dat naast didactische, pedagogische en agogische vaardigheden, leraren ook vakinhoudelijk heel wat deskundigheid in huis moeten hebben. Het is duidelijk dat deze niet zo specifiek kan worden uitgewerkt omdat de basiscompetenties betrekking hebben op alle vakleerkrachten. Het feit dat ze minder expliciet kunnen worden uitgeschreven, kan zeker niet betekenen dat ze minder belangrijk zouden zijn.

5.3 Competenties inzake taalvaardigheid

De Vlor stelt vast dat de taalvaardigheidscompetenties beperkt zijn tot gerichtheid op correct taalgebruik, wat enkel vermeld staat bij de attitudes. Taal is het voornaamste instrument van de leraar in zijn didactisch handelen. Het is werkelijk een sleutelcompetentie in het beroep van leraar. Het gaat om meer dan correct spreken en schrijven. De taal moet adequaat worden gebruikt in een pedagogische context (omgaan met diversiteit, taalbeleid, de ondersteunende rol van taal in het leerproces ...). De Vlor vindt dat taalvaardigheidscompetenties uitdrukkelijker moeten worden uitgeschreven. In het kader van de Nederlandse Taalunie is er al een referentiekader

uitgewerkt met 13 taalvaardigheidscompetenties ⁵. Wellicht kan dit kader de basis vormen om de basiscompetenties te verrijken.

5.4 Procesmatig werken en omgaan met verschil tussen leerlingen

De raad is van mening dat de basiscompetenties onvoldoende aanzetten bevatten waardoor leerkrachten procesmatig leren werken. De basiscompetenties 1.1. (de beginsituatie achterhalen) en 1.9 (observeren/proces en product evalueren) geven een aanzet maar zijn onvoldoende. De leerkracht zal het leerproces van individuele leerlingen opvolgen, het analyseren en eventuele leer- of andere problemen waarnemen. Hij zal deze informatie benutten om andere, nieuwe (meer individuele) leertrajecten uit te zetten die rekening houden met de verschillen tussen leerlingen. Op deze manier kan er sterker gedifferentieerd worden. Door deze aspecten meer te benadrukken kunnen de basiscompetenties beter inspelen op de kritiek verwoord in punt 3.1. De raad vindt ook dat elementen van deontologie en beroepsgeheim in de curricula van de lerarenopleidingen thuishoren.

6 Implementatie

De Vlor verwijst naar de vaststellingen uit het evaluatierapport op de lerarenopleidingen dat de basiscompetenties zeer weinig bekend zijn, onder meer in de afnemende scholen. Het is wenselijk om op dit vlak gerichte initiatieven te nemen die echter ten aanzien van de scholen de betekenis van beroepsprofielen, basiscompetenties, modellen voor functiebeschrijvingen en individuele functiebeschrijvingen duidelijk maken. Basiscompetenties zijn vooral relevant voor de initiële lerarenopleidingen, voor mentoren en voor de ondersteuning van de aanvangsbegeleiding maar niet voor andere doelstellingen.

7 Conclusie

De Vlor brengt over dit voorstel voor de aanpassing van basiscompetenties een negatief advies uit omdat de basiscompetenties te weinig gedifferentieerd zijn van de beroepsprofielen zoals het decreet op de lerarenopleiding en de nascholing het oplegt.

De Vlor mist ook de specifieke klemtonen die betrekking hebben op de brede waaier aan onderwijsvoorzieningen die het Vlaams onderwijs aanbiedt.

Jacques Perquy
administrateur-generaal

Louis Van Beneden
voorzitter

⁵ H. Paus, R. Rymenans, K. Van Gorp, **Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen**, Den Haag, Taalunie, z.d.
<http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/taalcompetenties/dertiendoelen.pdf>