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 bevraagde 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 omlijnd 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 bevraagde 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 gedeponeerd.
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 vrijgegeven. 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 lijdt 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 overschatte 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 geaarzeld 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 opleidingsinstituten 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 voltooien 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.

Verschillende 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 sexualiteit
- 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 reaffectatie 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 lieden 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.

Van bij de aanvang van de evaluatie heerste een zekere onduidelijkheid over de verhoogde instroom van afgestudeerden van het BSO in de opleiding tot leraar kleuteronderwijs. Het vermoeden rijst immers dat deze jongeren een zwakkere vooropleiding hebben gehad met bij voorbeeld een minder sterk ontwikkelde taalbeheersing. Die kwestie is bij de bezoeken aan de hogescholen ter sprake gebracht, maar de opleiders zagen daarin geen groot probleem. Wel beweerden zij hun kwaliteitsstandaarden hoog te houden, waardoor het voor de bedoelde eerstejaars ook niet zo gemakkelijk was om te slagen. Dat blijkt inderdaad uit de globale slaagpercentages.

De stuurgroep wil dan ook geen voorbarige of ongenuanceerde conclusies trekken, maar vestigt de aandacht van de onderwijsminister erop dat deze vaststellingen ten overvloede het belang van de kwestie van de studiekeuze (overgang secundair naar hoger onderwijs) aantonen.

In het algemeen is vastgesteld - telkens op grond van de bevindingen van de opleiders zelf - dat de motivering van de eerstejaars in de opleidingen tot leraar kleuteronderwijs en tot leraar lager onderwijs van goed tot zeer goed in te schatten was. Voor de opleiding tot leraar secundair onderwijs SO1 blijkt de studiekeuze voor meer dan de helft van de eerstejaars een tweede, zoniet een derde keuze te zijn, hetgeen wellicht niet ten goede komt aan de positieve motivering.

Voor de studenten van de academische lerarenopleiding stelt vooral het probleem van de onderbezetting zich. De evolutie van de totale aantallen kandidaten geeft volgend beeld.

1996-1997	4259
1997-1998	3727
1998-1999	3588
1999-2000	3408
2000-2001	3149

Als de thans vastgestelde tendens zich voortzet, dan groeit in de komende jaren een ernstig tekort aan academisch gevormde leraren. In dat verband is het wellicht aangewezen aan te stippen dat het vermoeden duidelijk aanwezig is dat de vernieuwing van de vroegere 'aggregaties' mee aan de basis ligt van het dalend aantal kandidaten.
In de nieuwe (overigens op zich verantwoorde) aanpak is het simultaan volgen van de lerarenopleiding en van de laatste jaren van de eigenlijke opleiding, niet echt meer mogelijk. Dat blijkt een negatief effect te hebben op de beslissing om de lerarenopleiding te volgen. Gesprekken met de huidige studenten en een aantal oud-studenten hebben dat ten overvloede bevestigd.
De stuurgroep heeft gevraagd een meer doorgedreven analyse door te voeren om vast te stellen of deze hypothese juist is. Vergelijking is mogelijk vermits de betrokken universiteiten de hervorming niet alle tegelijk hebben doorgevoerd. Op grond daarvan zou men de effecten in het tijdverloop kunnen vergelijken.

Het aantal cursisten in de GPB-opleiding is nog vrij behoorlijk.

	mannen	vrouwen	totaal
1997-1998	1601	1525	3126
1998-1999	1675	1571	3246

Vanaf 1999-2000 legt het decreet op het volwassenenonderwijs een nieuwe registratie op voor de vaststelling van het aantal lesurencursist en het lestijdenpakket. De referteperiodes laten in het overgangstelsel niet toe een verdere vergelijking te maken met de periode ervoor.
Op grond van de bevindingen van de instellingen zelf zou het aantal individuen die de opleiding volgen, constant blijven, zo niet licht stijgen.

De evaluatie heeft aangetoond dat het publiek in deze opleiding heel heterogeen is en dat de opleiding ook wel degelijk inspeelt op de onmiddellijke behoeften, maar dat de inschakeling in de systematiek van de basiscompetenties nog moest beginnen. Dat is geen verwijt aan deze opleidingen, want de DVO is er ook maar pas recent mee gestart voor de GPB-opleiding de vernieuwing voor te bereiden. Het is wel sterk opgevallen dat het publiek in de GPB-opleiding heel sterk gemotiveerd is.

Een kanttekening daarbij: hoewel de regelgeving op de bekwaamheidsbewijzen in het secundair onderwijs al sinds 1989 aanvaardt dat het bewijs van pedagogische bekwaamheid voor academisch gevormde lieden ook het GPB kan zijn in plaats van het klassieke 'aggregaat', toch is dat pas in het voorbije jaar plots een discussiepunt geworden. Het aantal kandidaten in die situatie is eigenlijk relatief totaal onbelangrijk, maar het is goed hierop te wijzen om eventueel in de toekomst hetgeen vandaag als anomalie ervaren wordt, te vermijden.

De stuurgroep vraagt de aandacht van de onderwijsminister ook voor de evolutie in de benadering van de lerarenopleiding naargelang de markt een overschot of een tekort vertoont. Gelijk welke ingreep op de lerarenopleiding heeft slechts effect na ten minste drie jaar en bijgevolg is dat niet de meest aangewezen benadering. De grootste uitdaging stelt zich uiteraard in de periode van schaarste en zeker van tekort op de arbeidsmarkt. De ervaring heeft aangetoond dat het accentueren van dat tekort door de overheid wel effect heeft op het aantal inschrijvingen (het omgekeerde is niet zo evident: wanneer de overheid een overschot aan de orde stelt, dalen de inschrijvingen niet noodzakelijk, zoals recent nog duidelijk is aangetoond in de opleiding kinesitherapie), maar niets verzekert dat wanneer de nieuwe generaties gediplomeerd zullen zijn, het tekort nog zo manifest aanwezig zal zijn. Minstens even groot heil is daarom te zoeken in allerlei aanmoedigingsinitiatieven om personen die reeds werkervaring hebben in het onderwijs (die sectoren dan waarin geen tekort te noteren valt) of buiten het onderwijs snel om- of bij te scholen om die leraarsfunctie op te nemen waaraan een tekort acuut aanwezig is. Dat veronderstelt een aantal tijdelijke maatregelen om het voor de doelgroep voldoende attractief en sociaal aanvaardbaar te maken die bijkomende scholingsinspanning te leveren. Anderzijds zullen de opleidingsinstellingen zich ook veel flexibeler moeten opstellen om deze extra opdracht – zij het dan tijdelijk – goed op te vangen en uit te voeren.
Heel in het bijzonder dringt de stuurgroep er sterk op aan de draad terug op te nemen in verband met de snelopleiding voor leraars kleuteronderwijs die thans als onderwijzer fungeren (van de pas afgestudeerde leraars kleuteronderwijs in 2000 zijn er in het schooljaar 2000-2001 481 geheel of gedeeltelijk aan de slag gegaan als onderwijzer, tegen 551 als kleuterleid(st)er). De nood is dus groot.

*****

10. DE STAGE: DE ACHILLESPEES

Voor een goed begrip van de problematiek is het eigenlijk nodig terug te keren tot op het tijdstip dat de toenmalige tweejarige opleidingen van het pedagogisch hoger onderwijs een derde studiejaar toegevoegd kregen (1984). Het advies van de toenmalige Hoge Raad was duidelijk: het derde jaar zou voor de helft uit stage bestaan, terwijl het volume stage in het tweede studiejaar nagenoeg behouden bleef. De minister van Onderwijs keurde trouwens ook de modellessentabellen goed, geheel overtuigd dat hij daarmee een en ander in goede banen zou kunnen leiden. De onderwijsinstellingen (erg verschillend naargelang van het net waartoe ze toen behoorden) gaven echter een heel specifieke interpretatie aan de opvulling van een uur stage. In vele gevallen rekenden ze daarvoor vier tot vijf lestijden aan om aldus het volume reële uren in een klas te reduceren. Daarmee ontspoorde de situatie en tot op heden is dat soort denken nog steeds manifest aanwezig. Het geloof in de stage is nog steeds niet volledig gevestigd.
Men kan het de instellingsbesturen van toen haast niet ten kwade duiden omdat - en dat geldt dan voor alle lerarenopleidingen – er van overheidswege eigenlijk in niets voorzien was voor de stagebegeleiding. De ontvangende stagescholen ervoeren de stagiairs als overlast en noteerden ook geen meerwaarde door het contact met de opleiders. De opleiders zelf zagen geen ruimte in hun opdracht om stagiairs voldoende zelf te 'bezoeken' en de mentoren moesten de opvang pro deo doen.

De evaluatie van de lerarenopleidingen heeft heel duidelijk bevestigd dat de grote heterogeniteit in het denken over de stage, mee oorzaak is van het niet altijd zo duidelijk rendement van de stages. Opleiders, studenten en mentoren hebben er in de regel ook tegengestelde meningen over.
Theoretisch is iedereen het erover eens dat het ontwikkelen van de basiscompetenties ten opzichte van school en onderwijsgemeenschap het best gebeurt in onmiddellijk contact met het reële werkveld. De accenten liggen nochtans erg verschillend. Op een of andere manier hebben alle opleiders dezelfde reflex: de studenten zullen pas echt leren wanneer zij – de opleiders dus – daarop voldoende kunnen ingrijpen. De vertaling van deze bekommernis is verschillende naargelang van de universiteiten, de hogescholen en de centra voor volwassenenonderwijs.
De laatste groep accepteert het meest dat het publiek dat hij bedient in de regel beroepsbekwaam is en dat het er dan vooral op aankomt het leraarschap aan te scherpen. Tijdens de stage zit de 'lerende' leraar meest ook in een situatie waarin hij grotendeels het hoofd boven water houdt op grond van zijn inhoudelijk-technische bagage. De problemen waarmee deze leraren kampen, zijn van een totaal andere aard dan die van hun collega's in opleiding in de hogescholen en universiteiten. De GPB-opleiding tracht daar vooral op in te spelen en lukt daar grotendeels ook in, zij het vaak eerder op heuristische wijze dan steunend op een pedagogische strategie. De ervaringen van de verschillende teams die de GPB-opleidingen bezochten, zijn dan ook heel disparaat.

De academische lerarenopleidingen moeten zich evenmin inlaten met de inhoudelijke opleiding van de potentiële leraren. In die zin vertonen zij een grote gelijkenis met de GPB-opleiding, ware het niet dat men mag aannemen dat de voorafgaande academische opleiding borg kan staan voor een aantal socio-communicatieve vaardigheden. Het valt dan ook op dat de academische lerarenopleidingen hun accenten vooral leggen op het positief verwerken van praktijkervaring (reflecteren) en op de eigenstandige inbreng van de studenten zelf. Twee opmerkingen daarbij.

Ten eerste, de verwachting aangaande de socio-communicatieve vaardigheden, wordt niet steeds ingelost. Ten tweede, de stage is in deze opleiding quasi per definitie beperkt tot het 'geven van een reeks lessen'.
De hogeschoolopleidingen, en zeker de opleiding van de leraar SO1, kampen voortdurend met de tweespalt tussen de zuiver inhoudelijke vorming enerzijds en de professionele opleiding anderzijds. Dat heeft ook repercussies in de stage, en vooral dan bij de beoordeling. Het positief denken over de stage is bij opleiders in de hogescholen het minst sterk. Velen ervaren de stage nog als overlast en slagen er vooralsnog niet in het tij positief te keren. Het leren omgaan met de basiscompetenties heeft zeker een positieve invloed op de stageopvatting en vele opleiders hebben zich veel meer dan vroeger bezonnen over het beter integreren van de stage, maar de afstand is nog groot. De problematiek van de zelfstandige stage is op dat vlak wel erg representatief.

De beoordeling van de stage is ook een belangrijk aandachtspunt. Hoewel ongetwijfeld de opleiders zelf het laatste woord moeten hebben in de beoordeling van de studenten, toch kan men het aandeel van de mentoren niet veronachtzamen. Algemeen is vastgesteld dat het samenspel tussen opleiders en mentoren geheel afhankelijk is van de plaatselijke gebruiken. Verschillende modellen zijn ontdekt, de ene al wat systematischer dan de andere. Er is zeker geen sprake van een geïnstitutionaliseerd stelsel. In een aantal gevallen leidt dat tot conflicten. Een student krijgt wel eens tegengestelde signalen in de appreciatie van de opleiders enerzijds, van de mentoren anderzijds. In de regel hebben de studenten vrij grote kritiek over de wijze waarop hun opleiders hun stage beoordelen. Zij betwisten dat die opleiders een einduitspraak kunnen doen na een bezoek dat gemiddeld niet meer bedraagt dan tien minuten. Uiteraard is een dergelijk gemiddelde onderhevig aan alle kritieken die voor een gemiddelde in het algemeen gelden, maar de vaststelling houdt ook in dat bepaalde studenten tijdens hun stage geen enkel bezoek ontvangen van de opleiders. Evenwel bestaat ook het gevaar dat het beklemtonen dat bepaalde minder goede aspecten van de opleiding tot gevolg heeft dat de hele opleiding in de klappen moet delen. Het is niet onbelangrijk te stellen dat de evaluatieteams in globo toch hebben kunnen vaststellen dat er nog heel wat enthousiasme aanwezig is bij de opleiders en zeker bij de studenten. De evaluatie hield geen doorlichting in en dus zijn de teams zeker niet in staat om uitspraken te doen over de kwaliteit van de opleiding. Mochten ze dat toch hebben willen doen, dan hadden zij moeten kunnen steunen op operationele criteria die precies vertolken welke doelstellingen de lerarenopleidingen zich stellen. Daarmee zou de cirkel dan rond zijn, want de basiscompetenties zijn de poging geweest om juist die operationalisering te bewerkstelligen.

Tijdens de evaluatie en zeker tijdens de opvolgende provinciale ontmoetingsdagen is met vertegenwoordigers van het afnemend veld (basis- en secundair onderwijs, centra voor volwassenenonderwijs en deeltijds kunstonderwijs) is duidelijk naar voor gekomen dat heel wat basis- en secundaire scholen wel bereid zijn stagiairs op te nemen en voor hun begeleiding in te staan voor zover dat gebeurt in een win-win situatie. Voor de directies van deze scholen houdt dat in dat de stagiairs voor een langere periode volledig inschakelen in het schoolgebeuren, dus eigenlijk meedraaien met de leraren. Dit veronderstelt natuurlijk dat de eigen schoolcultuur mee determineert wat de stagiair opgedragen krijgt en dat de predominante rol van het opleidingsinstituut sterk gereduceerd wordt. Niet iedereen is voor een dergelijk systeem gewonnen, maar op zijn minst verdient het aanbeveling het mogelijk te maken.

Verder is ook tot uiting gekomen dat de stage formeel voor de stagiairs veel formaliteiten en papieren planlast met zich meebrengt. De meeste stagescholen zijn van oordeel dat hierin zeker gesnoeid kan worden. Ook in de opleidingsinstituten hebben de teams kunnen vaststellen dat er daaromtrent wel meningsverschillen bestaan tussen de pedagogen en de vakdidactici. Opnieuw kan men niet alle opleidingsinstituten over dezelfde kam scheren, maar de opmerking verdient in ieder geval de nodige aandacht.

*****

11. DE KLOOF TUSSEN DE OPLEIDING EN HET AFNEMEND VELD

Het is reeds beklemtoond in de commentaar over de stage dat de afstemming tussen de opleiders en de stagescholen niet steeds optimaal is.

De vaststelling is echter algemeen en dus niet beperkt tot de stage alleen. Op het gevaar af een te eenzijdige uitspraak te doen, hebben de evaluatieteams in het algemeen de indruk gehad dat de opleiders zich niet altijd voldoende rekenschap geven van de evoluties in het veld waarvoor zij leraren opleiden. Het kan aanbeveling verdienen maatregelen uit te werken om deze kloof systematisch te overbruggen.
Heel kenschetsend is de casus van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van basis- en secundair onderwijs. Terwijl de doelstellingenproblematiek in deze onderwijsniveaus voortdurend in evolutie is, stemt de lerarenopleiding zich daarop niet volledig af. Vraag is of dit wel kan, maar anderzijds zullen de afstuderende er onmiddellijk mee in confrontatie mee komen, zodat de opleiding er niet naast kan.

Luisterend naar de vertegenwoordigers van basis- en secundair onderwijs komen vrij snel de grote bekende aandachtsvelden naar voor: het beroepsonderwijs, het buitengewoon onderwijs, de problematiek van de zorgverbreding, de concentratiescholen, de participatie, enz. De haast overdreven verwachtingen van de maatschappij ten aanzien van de leraren en van de schoolopleiding in het algemeen, transponeren de verantwoordelijken daarvan vrij vlot naar het niet voorbereid zijn van de jonge leraren. Het gaat in de zin van 'hoe kunnen we die problemen aan als de nieuwe leraren er niet op voorbereid zijn ?'. In een trek krijgen de lerarenopleidingen dan een nogal eenzijdige en deels onterechte sneer, want de quasi non-possumus-situatie van het onderwijs zelf is grotendeels ook het lot van de opleidingsinstituten.

Daarbij valt nog volgende kanttekening te noteren. De problemen (misschien beter als uitdagingen aangegeven) waarmee het veld te kampen heeft, zijn niet uniform en grotendeels afhankelijk van de socio-economische-culturele context. Wat bv. als uitdaging geldt voor een school in een typische volkswijk van een grootstad, is quasi afwezig in een kleine landelijke school. Hoezeer de opleiders dan ook positief zouden pogen de bedoelde uitdagingen aan te pakken, toch zou het fragmentair en onvolledig blijven en zou de kritiek van het afnemend veld overeind blijven. Het is trouwens van alle tijden dat de afnemers klagen over het aangeboden product. Hun criteria zijn immers gestoeld op een doorgaans ruimere ervaring die men onmogelijk van beginnende leraren kan verwachten.

Zonder bijgevolg de kloof te willen ontkennen, toch past voldoende bescheidenheid in de kritiek ten aanzien van de opleiding. Het is geen kwestie van wie er nu gelijk heeft, het afnemend veld of de opleiders, dat is de tegenstelling niet. Beide actoren kampen met dezelfde problemen, namelijk de hoge verwachtingen van de maatschappij. Elkaar de zwarte piet doorgeven, is dan ook de oplossing niet. Het tegendeel is juist aan de orde: de opleiders moeten constant voeling houden met de afnemers. Daarom is in het deel over de rol van de overheid reeds zo sterk benadrukt dat de visitatiecommissies vertegenwoordigers van de afnemers moeten bevatten.

Daarmee belandt men vrij snel opnieuw in de kern van het probleem: wat kan de maatschappij redelijkerwijze verwachten van het onderwijs en in transfer dus ook van de opleiding van de leraren. De omschrijving van het beroepsprofiel en van de basiscompetenties zou daar een eerste formeel antwoord moeten op geven, maar de hele evaluatie is juist opgezet om vast te stellen of deze doelstelling gehaald is. Zoals reeds gesteld, lijkt dat niet echt het geval te zijn en zal er nog heel wat ontwikkelingswerk nodig zijn om de noodzakelijk geachte verbeteringen aan te brengen.

Inmiddels zijn, in uitvoering van de aangepaste personeelsregelgeving voor het leerplichtonderwijs, functiebeschrijvingen vastgesteld waarvan het Vlaams Parlement eveneens positief akte heeft genomen. De totstandkoming van deze functiebeschrijvingen is volledig bottom-up gebeurd. Zij zijn dan ook de gesystematiseerde vertolking van de professie van de verschillende soorten onderwijsopdrachten.
Het beroepsprofiel daarentegen is top-down tot stand gekomen. En nu stelt men vast dat de link tussen functiebeschrijvingen en de beroepsprofielen nooit ter sprake is geweest. Het is dus aangewezen de herziening van de basiscompetenties gepaard te laten gaan met een grondige evaluatie van hun verband met de functiebeschrijvingen, en omgekeerd.

Tegelijk is daarmee duidelijk gesteld dat stage, aanvangsbegeleiding, in servicetraining en nascholing onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn omdat juist de logische synergie tussen deze vormen van opleiding en verdere professionalisering wellicht het meest aangewezen is om de gestelde problemen op te vangen.

In diezelfde context is er dus zeker ook voldoende grond om ervoor te pleiten ervaren leraren van het leerplichtonderwijs of van het volwassenenonderwijs in te schakelen in de opleiding zelf. Ook hiervoor zijn verschillende werkmodellen indenkbaar, maar het motto moet blijven dat deze leraren enerzijds hun job zelf moeten kunnen blijven uitoefenen maar wellicht tijdelijk of slechts gedeeltelijk in de lerarenopleiding moeten kunnen fungeren. De stuurgroep is overtuigd dat dit een bijzondere meerwaarde kan opleveren en tevens kan bijdragen in de betere synergie tussen opleiding en afnemend veld.

De stuurgroep beklemtoont ten overvloede dat het niet meer kan volstaan beroepsprofielen en basiscompetenties vast te stellen, maar dat ten eerste de startcompetenties om definitie vragen en ten tweede grotere duidelijkheid moet ontstaan aangaande het groeipad tussen de verschillende gradaties van professionaliteit, gerelateerd aan de functiebeschrijvingen. Het is de evidentie dat deze kwestie gekoppeld is aan de mogelijke ontwikkeling van functiedifferentiatie en aan de evaluatie van de leraren in hun beroepsuitoefening. Dit vergt op termijn een heel belangrijke omslag in de benadering van de leraarsfunctie. Hoewel dat denkproces ongetwijfeld reeds enkele jaren is ingezet, toch zal men moeten beseffen dat het mede determinerend is voor de opvatting van de lerarenopleiding.

De stuurgroep bepleit eveneens de inschakeling in de opleiding van ervaren leraren van het afnemend veld. Om dat organiek mogelijk te maken, zijn aanpassingen nodig aan de bestaande personeelsreglementeringen. Het invoeren van een soepel mobiliteitstelsel met verzekerde terugvalposities is daarbij ten zeerste aangewezen.

*****

12. DE MENTOREN

Alvorens duidelijkere uitspraken te kunnen doen over de 'honorering' van mentoren is het uiteraard nodig eerst de stage zelf te herdefiniëren. Om nochtans het verhaal van kip en ei te vermijden, moet het toch mogelijk zijn een aantal zaken absoluut te stellen.
Hoewel de term 'mentor' vaak in de mond is genomen, toch is tijdens de evaluatie gebleken dat de invulling van het begrip geenszins uniform is, zonder nochtans fundamentele verschillen te moeten noteren. Een beetje lapidair gaat het om een leraar (of een directielid in uitzonderlijke gevallen) van een school waar de studenten van de opleiding een stage gaan volbrengen, die de eerste en meeste nabije relatie met de stagiair onderhoudt. Deze mentor omschrijft dus de opdracht van de stagiair, houdt toezicht op voorbereiding en de uitvoering, staat in voor de eerste feedback en activeert, waar nodig, de eerste bijsturing.

De mentor ontvangt dus een stagiair die echter ook een hele bagage theoretische principes en praktische instructies van de opleiding met zich meedraagt. De vele gesprekken met de mentoren hebben geïllustreerd dat ook hier vaak grote verschillen te overbruggen zijn. Het meest typische voorbeeld is de lesvoorbereiding. De reacties daarop zijn heel divers. Een eerste reeks is bijzonder negatief tot agressief. Deze mentoren kunnen zich niet vinden in de theoretische lesvoorbereidingen van de stagiairs en willen dat die stagiairs alleen maar doen wat zij nuttig en nodig achten. Gelukkig gaat het om een minderheid. De grootste groep reageert eerder neutraal en accepteert dat de stagiairs de regels van de opleiding moeten respecteren en sturen alleen bij wanneer zou blijken dat het te behalen resultaat in de concrete klasgroep in het gedrang zou komen. De derde groep is doorgaans geïnteresseerd en stelt trouwens dat zij verwachten van de opleiders (via hun stagiairs dan) iets te kunnen bijleren. Reden te meer om de samenwerking tussen opleiders en afnemend veld te systematiseren.

Het optimaliseren van de rol van de mentoren vereist in ieder geval dat de mogelijkheid bestaat in overleg tussen de ontvangende school en het opleidingsinstituut af te spreken wie in aanmerking komt waarvoor. Zeker wanneer de stage, zoals echt gewenst, een zodanige invulling zou krijgen dat hij de integrale inbedding in het schoolgebeuren onderstelt, zijn dergelijke afspraken dwingend. Het is echter helemaal niet vanzelfsprekend vast te stellen hoe dit best gebeurt. Sommigen bepleiten een algemene richtlijn (zoniet regelgeving) om de situatie zoveel als mogelijk te gelijklopend te stroomlijnen. Anderen bepleiten het overlaten van deze kwestie aan de vrije onderhandeling tussen stageschool en opleidingsinstituut. In de thans gegroeide overtuiging van de kracht van het eigen initiatief en van de autonomie, lijkt die laatste weg wel de meest voor de hand liggende.

Welke positie men nochtans inneemt, de gemeenschappelijke basisconditie is dat tegenover de verwachtingen die de opleidingsinstituten op de schouders van de mentoren leggen, een tegemoetkoming moet bestaan die formeel de professionaliteit erkent en de mentor er zich materieel beter bij laat voelen. De evaluatieteams hebben tot hun genoegen vastgesteld dat de vele mentoren, ondanks hun huidige niet-honorering, toch nog veel inspanningen leveren, soms misschien een beetje morrend en klagend, maar toch altijd weer bereid en ten dienste. Deze typische voluntaristische aspecten zijn een kenmerk van ons bestel en het zou jammer zijn dit te moeten verliezen. Vandaar het grote belang aan een overheidsmaatregel om het 'statuut' van de mentoren te regelen. De overheid hoeft geenszins daarvoor een nieuwe regelgeving in het leven te roepen, zij zal wel moeten voorzien in de nodige budgettaire ruimte om het samenspel tussen stagescholen en opleidingsinstituten te verstevigen onder meer aan de hand van een financiële tegemoetkoming voor de mentoren. Dit is reeds in de inleiding bij dit rapport gesteld en wordt thans ten overvloede bevestigd.

Voor welk model men ook kiest, bijkomende middelen zijn onvermijdelijk. Er zijn drie meest voor de hand liggende modellen.

1. De mentor oefent zijn mentorschap uit boven op zijn normale taak en ontvangt daarvoor een bijkomende vergoeding. Men kan dit model inpassen in de benadering van de functiedifferentiatie en taakweging.
2. De mentor behoudt het volume van zijn normale taak, maar wordt het aandeel van zijn mentorschap van een deel vrijgesteld, waarmee dan een andere leraar belast wordt. De meerkost berust dan in dat geval in de betaling van de vervanger.
3. De mentor krijgt de mogelijkheid om gratis bijscholing te krijgen in het opleidingsinstituut. De meerkost berust in dat geval bij het opleidingsinstituut dat kosten genereert bij de ontwikkeling van de bijscholing.

Men zou kunnen overwegen de keuze van het model vrij te laten in hoofde van de mentor zelf, uiteraard met het akkoord van de stageschool. Deze modaliteiten zullen in de verdere fase voorwerp van onderhandeling moeten uitmaken.

*****

13. STUDENTEN EN JONGE OUD-STUDENTEN: HUN MENING

De evaluatieteams hebben niet steeds echt kunnen achterhalen hoe de vertegenwoordigers van studenten en oud-studenten geselecteerd waren. In de meeste gevallen leidt het nochtans geen twijfel dat er door de directie of docenten absoluut geen invloed is uitgeoefend. Het verhaal van de studenten en jonge oud-studenten is overigens in het algemeen vrij realistisch overgekomen. Hun commentaren, soms wellicht gekleurd door hun jeugd, waren toch bijzonder zinvol. Drie grote clusters van opmerkingen komen te voorschijn.

Vooraleer daarop in te gaan, past het ook de globale bevindingen van de teams mee te delen. In de regel hebben zij de studenten van de opleiding tot leraar kleuteronderwijs ervaren als bijzonder goed gemotiveerd en enthousiast. Eigenlijk geldt hetzelfde voor de docenten. In de opleiding tot leraar lager onderwijs was dat minder manifest aanwezig, maar globaal ervoeren de teams een positieve ingesteldheid. In de regel was ook motivering troef in de GPB-opleiding en de meeste docenten vertoonden een grote affiniteit met hun studenten. De studenten van de academische lerarenopleiding hebben doorgaans een bewuste keuze gemaakt maar aarzelen nu en dan wel wanneer zij hun status vergelijken met die van hun collega's die niet voor een onderwijsloopbaan kozen. Vermits de groepen in de regel vrij klein zijn, is het groepseffect tussen deze studenten relatief groot. Minder goed gesteld is het blijkbaar met de studenten van de opleiding tot leraar secundair onderwijs SO1. Alleen het feit dat meer dan de helft onder hen reeds één of twee andere studiekeuzes hebben moeten laten varen omwille van het niet slagen, heeft zeker tot effect dat de motivering van deze kandidaten niet erg groot is. De evaluatieteamleden hebben ook vastgesteld dat het docentenkorps van deze opleiding de minste uitstraling had en dat vanuit die groep de meeste niet constructieve kritiek te noteren viel. Misschien heeft dit ten dele toch iets te maken met de haast onmogelijke opdracht om in onze huidige tijd nog dergelijke leraren op te leiden.

De eerste cluster opmerkingen van studenten en oud-studenten heeft te maken met de praktijkschok. Zowel tijdens de eerste grote stage (en dan is dat nog de stage niet waaraan de stuurgroep denkt) van de opleiding als in de eerste maanden van de feitelijke jobuitoefening kwam duidelijk tot uiting dat niet alleen de vele dagdagelijkse problemen maar ook de meer universele maatschappelijke problemen die repercussies hebben op het onderwijs, in de opleiding nauwelijks of vaak zelfs helemaal niet aan bod kwamen of waren gekomen. De schok die deze discrepantie veroorzaakt is vaak heel ontluisterend.
De studenten menen dat hun stage dan ook totaal anders opgevat zou moeten zijn en alleszins zo dat de bedoelde schok in grote mate opgevangen zou kunnen zijn (geheel in de zin zoals de stuurgroep het bedoelt).

> *Geheel afgezien van alle andere theoretische bespiegelingen omtrent de stage, beveelt de stuurgroep de onderwijsminister aan deze boodschap van de studenten beslist in rekening brengen.*

In tweede orde leggen de studenten de vinger op een oud zeer. Zij verwijten hun meeste docenten niet zelf in praktijk te brengen wat ze met de lippen belijden in hun cursussen en lessen. Het heet dus dat de docenten van de lerarenopleiding het vooropgestelde voorafbeeldend karakter van hun job absoluut niet vertonen. Hier en daar noteren de studenten gelukkige uitzonderingen, maar zij zijn schaars. Belangrijk is erop te wijzen dat het dan niet alleen om het lesgeven op zich gaat, het gaat eigenlijk vooral om de totale houding van de docenten ten aanzien van hun studenten.

Een heel spitant voorbeeld was de situatie waarin een docent een enorm pleidooi hield voor klasdifferentiatie maar ook wel weigerde dat toe te passen in de eigen situatie ... omdat de groep te groot was. Ten slotte klagen de studenten over het gebrek aan ICT-ondersteuning en al wat erbij hoort. Op dat vlak onderscheidt de lerarenopleiding (zeker in de hogescholen en in de GPB-opleiding) zich wel van de andere opleidingen. Dat vergt een bijkomende kanttekening.

Hoewel in de voorbije jaren reeds heel veel inspanningen zijn geleverd om het hoger onderwijs aan te passen aan de noden van vandaag en vooral van morgen, toch is de af te leggen weg nog vrij groot. Voor wat de ICT-toepassingen betreft, zou men in extremis nog een budgettaire hindernis kunnen inroepen. Dat geldt nochtans niet voor innovatie en flexibilisering. De algemeen rapporteur wijdt in die context een passus van zijn rapport aan de genoteerde opvattingen over modularisering (pp 44 en 45). De inhoud ervan is bijzonder relevant voor de uitermate behoudsgezinde reacties van bepaalde groepen in de lerarenopleidingen, wel gelukkig het minste bij de studenten. De evaluatieteams hebben moeten vaststellen (zonder dat zulks hun expliciete opdracht was) dat de lerarenopleiders zeker niet de grote innovatoren zijn, dat zij er – ongeacht hun deskundigheid en engagement – nog vrij conservatieve meningen over het onderwijsgebeuren op na houden, dat de informatica nog steeds in het stadium van het nu en dan nuttige gadget verkeert en dat flexibilisering nagenoeg totaal afwezig is. Wat dit laatste aangaat roepen vooral de hogescholen de regelgeving ter verantwoording. Zij hebben daarin ten dele gelijk, maar passen die houding wel aan naargelang van het stuk van de regelgeving waarover het gaat. Deze algemene vaststelling doet waarschijnlijk groot onrecht aan de enkele uitstekende initiatieven die teams hebben ontmoet, maar dan toch beslist de witte raven van het systeem zijn.

De stuurgroep is van oordeel dat de overheid blijvende inspanningen moet leveren om innovatie en flexibilisering verder ingang te doen vinden in het hoger onderwijs. Een afzonderlijke inspanning voor de lerarenopleiding zou misschien wenselijk zijn, maar in feite is daar geen echte reden voor, zolang de lerarenopleiding integraal van het hoger onderwijs deel blijft uitmaken.

*****

14. DE OPLEIDING VAN DE OPLEIDERS, MENTOREN EN DIRECTIES

In het voorgaande thema is onrechtstreeks ook het probleem gesteld van de opleiding van de opleiders. Historisch bekeken waren lerarenopleiders in theorie 'geselecteerde' leraren. Dat was echter ook maar alleen theorie, want voor zo ver er dan toch reglementair een en ander bestond, werd dat herleid tot zuivere formalismen en was er van kwaliteitscontrole, die naam waard, absoluut geen sprake. Vraag is dus of het zinvol is hogere eisen te stellen aan de docenten van der lerarenopleidingen en zo ja, welke tegenprestatie daar dan tegenover kan staan.
Geheel in de logica van de vorige benadering aangaande de professionalisering van de leraar ligt het voor de hand die professionalisering ook volledig door te trekken naar alle mogelijke onderwijsfuncties of –opdrachten. Dat geldt dus in het bijzonder ook voor de opleiders en voor de mentoren. Deze uitspraak is vandaag zeker niet evident. Nog een stap verder is het

nog evidenter dat 'schoolleiders' geenszins met alle nodige gaven geboren worden en dat ook zij hun professionaliteit zullen moeten ontwikkelen, ten dele door ervaring, ten dele aan de hand van bijkomende vorming.
Het hier aangesneden probleem gaat uiteraard buiten de context van het rapport over de evaluatie van de lerarenopleidingen, maar is er niettemin rechtstreeks bij betrokken. Geen opleiding immers zonder goede en bekwame opleiders, geen begeleiding zonder ervaren mentoren en geen scholen zonder directeurs die voldoende managementcapaciteiten koppelen aan een hart voor opvoeding, scholing en vorming.

*****

15. DE ONDERWIJSBEVOEGDHEID VAN DE LERAAR SO1

Wat eens terecht een bijzonder pluspunt van het Belgisch onderwijspersoneel was, te weten de 'regent', is thans eigenlijk een van de belangrijkste knelpunten.

De moeilijke verhouding tussen de regent en de licentiaat (dit deel van het rapport houdt even de oude terminologie aan omdat het in de publieke discussie ook zo zal verlopen) is nu al meer dan veertig jaar voorwerp van discussie. In het voorbije decennium heeft de discussie echter een bijkomende dimensie gekregen. Geheel los van de reële mogelijkheden om nog regenten te vormen die de hun toegedichte opdrachten inderdaad succesvol kunnen volbrengen, hebben de onderwijsrepresentanten (inrichtende machten en vakbonden) er een principiepdiscussie van gemaakt. Jammer genoeg waren hun meningen niet gelijklopend en bijgevolg moest het geheel uitdraaien op de klassieke compromissen die nadien dan ook diverse interpretaties zouden krijgen. Dat is precies wat gebeurde in 1996 en zijn beslag kreeg in het decreet op de lerarenopleiding en de nascholing. Het territoriumgevecht tussen de regenten en de licentiaten was theoretisch ten einde. Nadien is gebleken dat niets minder waar is en dat de onderwijsbevoegdheid van de regent (de huidige leraar secundair onderwijs SO1) gekoppeld aan de mogelijke vakkencombinaties en uitdiepingsvakken, nog steeds voorwerp van interpretatie en controverse is.

De evaluatieronde leert dat er weinig bereidheid was om over die problemen te praten. Vele opleiders bekenden zich immers tot het ene of het andere kamp en durfden blijkbaar niet afwijken van de ordewoorden. Toch hebben een aantal opleiders in grote openheid laten horen dat zij bepaalde principes van het decreet van 1996 absoluut niet kwalitatief kunnen invullen. Daarbij ging de kritiek vooral naar de uitdiepingsvakken en naar de wildgroei van en de onevenwichten in de vakkencombinaties (clusters). De rapporten leveren daaromtrent te weinig materiaal om er een meerderheidstandpunt uit af te leiden, maar de problemen zijn alleszins acuut. Iets duidelijker is het standpunt ten aanzien van de uitdiepingsvakken. Voor zover de opleidingshoofden er een uitspraak wilden of durfden doen, was de boodschap altijd dezelfde: weg ermee, we kunnen niet instaan voor een gedegen opleiding.

Een parenthesis is hier op haar plaats. De stuurgroep is van oordeel dat de kwestie van de uitdieping van bepaalde opleidingsonderdelen niet past in de basisopleiding. Hij doet deze uitspraak vanuit de overtuiging dat het permanent leren (LLL) in onze kennismaatschappij een vast gegeven moet worden en dat uitdieping dan ook in dat kader te situeren is.

Bovendien zal de inspanning daarvoor des te beter renderen naargelang de leraar inmiddels ervaring heeft opgedaan in en/of buiten het onderwijs. Ook hier moet een elders verworven competentie gehonoreerd kunnen worden.

De onderwijspartners van een bepaalde groep mogen dan wel eisen dat de regenten voor al hun vakken in de eerste vier jaar van ASO, TSO en KSO bevoegd zijn en zelfs voor alle jaren van het BSO, de realiteit van de opleiding illustreert dat het hard maken van dat standpunt onmogelijk is. De discussie is echter principieel en losgekoppeld van de reële mogelijkheden. Er is dus grote nood aan een nieuwe benadering die een einde zou kunnen maken aan dat soort oorlogen die enkel leiden tot Pyrrusoverwinningen. Voor een stuk overschrijdt deze discussie de kwestie van de lerarenopleiding omdat men in het secundair onderwijs eerst op zaken zal moeten stellen. Het probleem is echter als een slang die in haar eigen staart bijt. Welke argumenten zal men daarbij immers laten prevaleren? Als de eisen van het secundair onderwijs met betrekking tot de opleiding van de regent immers te groot zijn, dan zal de opleiding - indien ze kwaliteitsstandaarden wil handhaven - daarop moeten inspelen met een studieduurverlenging. Dat kan de bedoeling niet zijn. Ook hier is een andere benaderingswijze aangewezen die wellicht zal moeten steunen op een veel grotere autonomie van de schoolbesturen bij de aanstelling van hun personeel. De onderwijskwaliteit (eindtermen) halen is dan de boodschap en wanneer de norm niet behaald is, komt de discussie op gang over de instrumenten.

Het standpunt van de stuurgroep is in die laatste benadering te vinden. Laat de schoolbesturen een grote vrijheid, bepaal enkel het niveau van het vereiste diploma en beoordeel de scholen op de kwaliteit van hun afgeleverd werk. Mocht dat standpunt het toch niet halen en wil men de onderwijsbevoegdheid van de leraar SO1 formeel vrij uitgebreid houden, dan zal men de consequenties voor de opleiding moeten durven trekken, zowel naar kwaliteit van instroom als naar de opvatting van de opleiding zelf.

Tijdens de evaluatie is ook bijzondere aandacht gegaan naar de meer technisch georiënteerde clusters (de vroegere technische regentaten). Vaststelling is in ieder geval dat het docentenkorps doorgaans veel enthousiaster is dan de groep collega's van de algemene vakken. Ook de studenten zijn doorgaans beter gemotiveerd omdat het in de regel dan om een eerste keuze gaat.
Ook is vastgesteld dat docenten en studenten werkelijk pogen er wat van te maken, maar daar staat tegenover dat de onderwijsinspectie bijzonder alarmerende kritieken laat horen over de inhoudelijke competentie van de 'technische regenten'. Waar men eerder gedacht zou hebben dat de opleidingsinstituten zelf een einde zouden stellen aan niet langer leefbaar geachte opleidingen, doet het tegenovergestelde zich voor. In sommige hogescholen is men overgegaan tot het oprichten van nieuwe clusters die vaak – zoals in hout en bouw – speciale nieuwe infrastructuur vergen. De logica daaromtrent is wel een beetje zoek, maar het beluisteren van de erg enthousiaste docenten in die vakken, deed velen twijfelen aan de gegrondheid van het principiële standpunt.

*****

16. AANVANG VAN DE LOOPBAAN: BEGELEID INGROEIEN

Het rapport van de algemeen rapporteur axeert zich op het eerste gezicht minder op de academische lerarenopleidingen. Men vergisse zich niet. Vooreerst zijn er uiteraard slechts een beperkt aantal dergelijke opleidingen en in tweede orde bestrijken zij een relatief goed afgebakend veld. Het grootste deel van de aandacht en van de inspanningen is ongetwijfeld gericht op het algemeen secundair onderwijs en in het bijzonder op wat dan traditioneel als de algemene vakken (lichamelijke opvoeding inbegrepen) omschreven is.

Zoals reeds vermeld, hebben de vroegere 'aggregaties' sinds 1996 gepoogd de oude gewaden af te leggen en een opleidingsmodel op poten gezet dat in staat moet zijn de noden van morgen op te vangen. Merkwaardig genoeg is dat gepaard gegaan met een sterke daling van het aantal studenten. Er zijn ernstige aanwijzingen dat er een oorzakelijk verband bestaat tussen de hervorming en de aantrekkelijkheid van de opleiding. In het verleden zagen de studenten vaak de mogelijkheid om 'het aggregaat' af te werken samen met de licenties. Dat is vandaag nog slechts in theorie mogelijk. De ernst van de nieuw opgevatte opleiding heeft dus wel tot gevolg dat zij een bijkomend studiejaar vergt, hetgeen de afstuderenden uit de basisopleiding in een onmogelijke concurrentie plaatsen. Wie niet voor het onderwijs kiest, kan meteen aan de slag, wie het wel doet, zal er een jaar studie moeten bijnemen zonder dat daarvoor enige compensatie in de plaats staat, noch tijdens de bijkomende opleiding, noch tijdens de latere beroepsuitoefening. De klassieke opvatting van vandaag, gekenmerkt als 4+1, is dus eigenlijk moeilijk houdbaar, zeker wanneer de opvatting over de invulling van de basisopleiding (4) geen wijziging ondergaat.

De oplossing voor dat probleem is niet evident en binnen de huidige structuren eigenlijk onbestaand zonder afbreuk te doen aan de kwaliteit en aan de zin van de academische lerarenopleiding. Een andere denkpiste is dus aangewezen. De implementatie van de Bolognaverklaring kan daarvoor een aangewezen opportuniteit zijn.

De lerarenopleidingen die aansluiten bij de huidige hogeschoolopleidingen van twee cycli, kunnen perfect het model volgen dat men in de toekomst voor de academische opleidingen zal ontwikkelen. Dat geldt dus ook voor de lerarenopleidingen die aansluiten bij het de hogeschoolopleidingen in de kunstgeoriënteerde studiegebieden.

De GPB-opleiding zou in theorie de evenknie moeten zijn van de 'aggregaties' maar dan totaal gericht op het onderwijs van de technische vakken en van de praktijk. Op zich is dat nog steeds de bedoeling, maar de grenzen dreigen te vervagen.
De kracht van het volwassenenonderwijs bestaat er echter juist in goed te kunnen inspelen op de noden van volwassenen en het zou jammer zijn dat te laten verloren gaan door de bedoelde opleiding in te bedden in een nieuwe structuur waarin ze haar eigenheid dreigt te verliezen.

Het staat voor de stuurgroep als een paal boven water enerzijds dat de lerarenopleiding die aansluit bij een basisopleiding in tijd beperkt moet blijven, anderzijds dat juist die tijdbeperking invloed zal hebben op de afbakening van wat men echt tijdens de lerarenopleiding kan verwerven zodat het absoluut nodig is het eerste jaar van het echt functioneren van de nieuwe leraar onder begeleiding (peterschap) te laten verlopen.

Er is dus op dat vlak een nieuwe cultuur nodig in het personeelsbeleid van het afnemend veld.

Voor alle lerarenopleidingen, die als supplement op een basisopleiding moeten volgen, zijn de problemen dus wel identiek, zij het dan steeds gekleurd door de eigenheid van het afnemend veld. Alle kampen met hetzelfde probleem van de tijdsbesteding van hun kandidaten. Het is dus hoogstnodig deze problematiek anders te gaan benaderen en veel meer de klemtoon te leggen op het ingroeien in de leraarsjob.
Dat houdt dus ook de aanbeveling in de opleiding en het afnemend in dit geval niet alleen op elkaar af te stemmen, maar zelfs voor een deel samen te werken.

*****

17. ICT, FLEXIBILISERING, INNOVATIE

De teams hebben in globo moeten vaststellen dat ICT in de lerarenopleiding instrumenteel quasi volledig afwezig is. Vanzelfsprekend zal deze bewering onrecht aandoen aan de enkele schaarse en waardevolle initiatieven die de nodige appreciatie moeten krijgen, maar in de regel gaat het dus niet goed.

De stuurgroep accentueert deze vaststelling nog eens - niettegenstaande hij in een vorig deel daarop reeds alludeerde - omdat ze eigenlijk onrustbarend is. ICT is immers niet meer uit onze maatschappij weg te denken, ze vormt er zelfs een wezenlijk kenmerk van. De (toekomstige) leraar moet dus niet alleen ICT zelf beheersen, hij moet er ook de propagator de divulgator van zijn. Dat is volstrekt onmogelijk indien de lerarenopleiding hierbij faalt door enerzijds docenten in te zetten voor wie ICT zelf een vreemde zaak is, door anderzijds ICT niet systematisch in de opleidingsopvatting te integreren.

In de reeds gebruikte terminologie betekent dit dat het beheersen van ICT in een pedagogisch-didactische context, een startcompetentie moet zijn en dat de opleiders alles in het werk moeten zetten om dat doel maximaal te realiseren.

Ook innovatie en flexibilisering zijn niet de sterkste troeven van de lerarenopleidingen. Dat is bijzonder jammer omwille van de verwachtingen inzake het voorafbeeldend gedrag. De studenten geven toe dat zij nu en dan toch modellen aangereikt krijgen, maar beklagen zich vooral over het niet toepassen door hun docenten zelf, voor wie het frontaal klassikaal onderricht blijkbaar nog steeds domineert.
Maar het is des te erger omdat de opleidingen daardoor echt niet inspelen op de behoeften. Heel in het bijzonder zou men toch mogen verwachten dat de lerarenopleidingen zelf het initiatief zouden nemen om mee te helpen de blijkbaar schrijnend wordende tekorten aan leraren in bepaalde sectoren te verhelpen. Uiteraard betekent het ontwikkelen van dergelijke maatregelen inderdaad het afwijken van het vertrouwde pad en het creatief en soepel inzetten van beschikbare inzichten en middelen. En precies dat schijnt niet te lukken. Wanneer men de opleiders in de hogescholen vraagt of zij geen initiatief zouden kunnen ontwikkelen om bij voorbeeld leraren kleuteronderwijs snel om te schakelen om ze een opdracht in de eerste leerjaren van het lager onderwijs te kunnen doen opnemen, dan reageren ze met het bestaande aanbod aan voortgezette opleidingen.

Op zich is dat natuurlijk correct, maar de actuele voortgezette opleidingen zijn voltijds en laten dus absoluut geen ruimte voor leraren die reeds aan het werk zijn. Het verhaal daarbij doen stoppen, is geen toonbeeld van flexibel denken, noch van creativiteit. Ook het verhaal dat zich afgespeeld heeft rondom het introduceren van de zelfstandige stage, was kenmerkend voor een toch relatief sterk conservatieve opvatting over opleiden.

De stuurgroep beveelt de minister van onderwijs aan een dialoog met de lerarenopleiders aan te gaan om vast te stellen op welke wijze, met welke stimulansen en binnen welke termijn, ICT, flexibilisering en innovatie wezenlijke kenmerken van de opleiding kunnen worden.
Het uitwerken van een stappenplan met wel afgebakende doelen is daarbij een aangewezen actie.

*****

18. BIJZONDERE VASTSTELLINGEN

De stuurgroep commentarieert drie bijzondere vaststellingen op grond waarvan het zeker aangewezen is in het hervormingsproces speciale aandacht te besteden.

a) De verschillende onderwijsvormen van het secundair onderwijs.
Alle inspanningen ten spijt, toch heeft de evaluatie aangetoond dat de opleiding voor de leraren van het secundair onderwijs de facto nog steeds op het algemeen secundair onderwijs is gericht. Dat wellicht ten gevolge van een zeer lange traditie, maar die vandaag irrelevant is. Ook in dit geval wil de stuurgroep geen onrecht aandoen aan de docenten en opleidingshoofden die met groot enthousiasme de zaak in goede banen proberen te leiden. In zijn geheel echter, is nog veel verbetering mogelijk. Opnieuw is ook deze problematiek sterk gebonden aan de stage, die er precies moet voor instaan een zo breed mogelijk spectrum van het werkveld te bestrijken.

b) De taal.
Algemeen is vastgesteld dat docenten heel veel klagen over de taalvaardigheid van hun studenten. Vermits de taal het meest primaire vehikel is van het onderwijs, is het falen op dat vlak meteen een zware handicap voor een leraar. Men moet zeker niet terugkeren naar de vroeger gangbare uitsluitingen (d-t fouten en dergelijke), maar de opleiders zouden veel meer moeten benadrukken dat het correct en vlot hanteren van de taal een essentiële voorwaarde voor het onderwijzen is. Daarbij mag men ervan uitgaan dat het om een startvoorwaarde voor de student gaat en dat het niet de opleiding zelf is die moet remediëren. Verwijzing naar andere taalinitiatieven is dan wel aangewezen. De opleiders zelf moeten het hele proces nochtans bewaken.
Misschien toch wel een licht stekelige opmerking: de teams hebben moeten vaststellen dat vele studenten nog zware dialectkenmerken vertonen in hun spreken en dat heel wat docenten op dat vlak evenmin vrijuit gaan. Dat is onaanvaardbaar en de opleidingsverantwoordelijken zouden ten aanzien van dergelijke situaties drastisch moeten optreden.

Luisterend naar de onderwijsinspectie die steunt op haar bevindingen in de doorlichtingen van het leerplichtonderwijs, is de algemene aanbeveling naar het hele onderwijs toe er echt werk van te maken de eisen inzake taalbeheersing veel scherper te stellen. Geen enkele school, geen enkel opleidingsinstituut, kan zich veroorloven in haar beleid de taalbeheersing door leerlingen, studenten, cursisten en docenten niet sterk op de voorgrond te plaatsen.

c) De uitstroom.
Er is heel wat aandacht besteed aan de kwaliteit van de instroom in de opleiding. Dat is uiteraard terecht en het is zeer aan te bevelen de mogelijke onderwijsloopbaan in het studiekeuzeproces heel in het bijzonder te behandelen. Vanuit haar verantwoordelijkheid voor het afnemend veld zou de onderwijsminister hierover duidelijke afspraken kunnen maken met de CLB.
Er is nochtans nog een ander verschijnsel waaraan de opleiders weinig aandacht besteden. Zij nemen er wel akte van, maar gebruiken de feiten niet om de situatie verder te analyseren met het oog op bijsturing. Het gaat in dit geval om de uitstroom. De eerste vorm is uiteraard het wegblijven van studenten na een minder goede evaluatie of na een eerste ontgoocheling tijdens de stage. De analyse van de motieven van deze studenten kan belangrijke informatie aanreiken over de visie op het lerarenambt. De tweede vorm van uitstroom is eigenlijk positief voor de opleiding: de gediplomeerden aanvaarden een job buiten het onderwijs, waarvoor ze blijkbaar geschikt geacht worden en in de regel ook nog gewaardeerd. Dat fenomeen geeft te denken en verdient ook meer onderzoek.

*****

BELEIDSAANBEVELINGEN

In de behandeling van de zeventien thema's heeft de stuurgroep reeds verschillende keren aanbevelingen geformuleerd (gecursiveerde tekst in een kader geplaatst). Hier volgt nu een extra beklemtoning van wat de stuurgroep essentieel acht voor de verdere evolutie.

De niet hernomen aanbevelingen blijven nochtans evenzeer van kracht.

Bij dit alles moeten de hoofdstukken IX en X van het rapport van de algemeen rapporteur eveneens als noodzakelijke achtergrond blijven fungeren.

I. DE BASISCOMPETENTIES

Het is absoluut aangewezen de basiscompetenties opnieuw ter studie te nemen en een aangepaste versie te doen aanvaarden.

In de gegeven omstandigheden is de stuurgroep van oordeel dat het stelsel van de beroepsprofielen en basiscompetenties nog steeds de meest aangewezen methode is voor de onderwijsminister om aan de opleiders in samenspraak met het afnemend veld duidelijk te maken waartoe zijn moeten opleiden.

Een nieuwe discussie over het uitgangspunt dat de gewenste vaardigheden determinerend zijn voor de afbakening van de kenniselementen en algemene houdingen, dringt zich op, zeker ten aanzien van de opleiding van de leraren voor het secundair onderwijs.
Het uitgangspunt van de verruimde professionaliteit staat daarentegen niet ter discussie.

Uiteraard moet het afnemend veld in deze herformuleringoperatie een belangrijk aandeel hebben, maar ook de opleiders zelf omdat zij precies omwille van hun opdracht het best geplaatst zijn om de haalbaarheid te evalueren. De onderwijsminister zal bovendien moeten onderzoeken welk verband te leggen is tussen de basis- en startcompetenties en de functiebeschrijvingen van de betrokken leraren, gekoppeld aan hun evaluatie.

Om de geherformuleerde basis- en startcompetenties de rol te kunnen laten spelen van de eisen die de overheid namens de maatschappij kan stellen ten aanzien van de leraren, is het nodig ze opnieuw door het Vlaams Parlement te laten bevestigen. Anderzijds is een decreet op zich onvoldoende om de realisatie te waarborgen. De opleidingsinstituten moeten daarom periodiek hun opleidingen laten visiteren door visitatiecommissies waarin het afnemen veld een belangrijke rol moet kunnen spelen.

De geherformuleerde basiscompetenties moeten aan volgende eisen voldoen.

- Zij moeten duidelijk afgebakend en gedifferentieerd zijn.
- Zij moeten operationeel geformuleerd zijn zodanig dat het meten van hun realisatie op een afgesproken schaal mogelijk is. Er is dus nood aan meetcriteria.
- Een basiscompetentie beschrijft wat men redelijkerwijze kan verwachten van een leraar in de eerste jaren van zijn loopbaan en die – zoals het decreet thans stelt – de basis vormt om op termijn te evolueren naar het beroepsprofiel.
- De eisen die de overheid stelt aan de opleidingsinstituten worden omschreven als startcompetenties. Zij moeten gedistilleerd worden uit de basiscompetenties en moeten eveneens voldoen aan de eisen van meetbaarheid. Men zou de startcompetenties dus kunnen aangeven als de eindtermen van de lerarenopleidingen en hun realisatie zal in ieder geval voorwerp van visitatie zijn. Dat betekent dat de instellingen zelf in hun externe kwaliteitszorg m.b.t. de lerarenopleiding het bereiken van deze eindtermen centraal zullen moeten stellen. Logischerwijze zal dit dan een later fase ook in aanmerking komen bij de accreditatie.
- Het bereiken van een aantal startcompetenties zal wellicht het best in een reële onderwijssituatie gebeuren en bijgevolg is het nodig dat de onderwijsminister de passende maatregelen neemt om de stages als wezenlijk element van de opleiding vast te stellen.

Eens de nieuwe basiscompetenties en de afgeleide startcompetenties formeel zijn vastgesteld, komt het de overheid toe voor een operationele breed opgezette communicatiestrategie in te staan naar alle betrokken geledingen toe. Zij zal ook de implementatie opvolgen en waar nodig bijsturen.

II. DE STAGE EN DE MENTOREN

Geheel afgezien van de structuur van de opleiding, zal de stage er steeds een essentieel deel van uitmaken.

De stuurgroep beveelt de onderwijsminister dan ook aan met de opleiders een akkoord te sluiten om vast te stellen hoe de stage te optimaliseren is. Daarin zit vervat een redelijk uniforme vaststelling van het volume en van de aard van deze stage en duidelijke afspraken over de beoordeling van de studenten. De onderwijsminister moet deze actie ondersteunen door in de middelen te voorzien om de stage vakkundig te laten verlopen en begeleiden.

- De eerste actie is opleiders en afnemend veld aan tafel brengen om daarover overeenstemming te bereiken. Er is geen nood aan een vast model, er moet wel een consensus ontstaan over een aantal modellen, waaronder bij voorbeeld de zelfstandige stage.
- Vervolgens moet nagekeken worden onder welke voorwaarden de overheid financiële middelen ter beschikking kan stellen om de stagebegeleiding te ondersteunen en met name de mentoren te vergoeden. Zoals reeds initieel gesteld is de invulling van deze voorwaarde essentieel voor de hele operatie.

III. DE AANVANGSBEGELEIDING EN DE NASCHOLING

Zonder afbreuk te doen aan de principes die de stuurgroep aanbeveelt voor de stage, staat het voor hem eveneens duidelijk vast dat de professionalisering van het leraarberoep ook inhoudt dat men aanvaardt dat de pas afgestudeerde weliswaar de startcompetenties onder de knie heeft, maar toch nog de tijd nodig heeft om in zijn job geleidelijk aan te groeien. Wat men in quasi in alle beroepssectoren als logisch ervaart, te weten het ingroeijaar, kan bezwaarlijk in het onderwijs ontbreken. De omschrijving van de status van de jonge leraar in zijn ingroeijaar is dan wel een vereiste, maar het moet duidelijk zijn dat hij/zij wel degelijk een volwaardig leraar is waarvan men nochtans aanvaardt dat de afgeleverde prestaties tijdens dat eerste jaar met voldoende zin voor relativiteit bekeken worden en die tijdens dat jaar moet kunnen rekenen op voldoende begeleiding en ondersteuning.

De stuurgroep adviseert dus ook de nodige maatregelen te nemen om de beginnende leraar in zijn eerste werkjaar voldoende te ondersteunen en te begeleiden. Daarvoor moet uiteraard de school instaan; zij moet ervoor zorgen dat passend aanbod bestaat, waarbij het natuurlijk niet nodig is dat binnen de muren van de eigen school te realiseren . In het perspectief van de verdere professionalisering kan hiertegen moeilijk bezwaar bestaan. Toch zal het een hele klus zijn om alle betrokkenen daarvan te overtuigen. Dat standpunt houdt ook in dat een evenwicht moet gevonden worden tussen de stage tijdens de opleiding en de aanvangsbegeleiding.

Geheel in dezelfde geest is er volgens de stuurgroep nog een hele evolutie nodig om de nascholing mede in het perspectief te plaatsen van de verdere progressie naar het voldoen aan eerst de basiscompetenties en op langere termijn aan het beroepsprofiel. In het algemeen is het aanvoelen dat de nascholing van de leraren geenszins mag verglijden naar het volgen van allerlei voortgezette opleidingen. Deze voortgezette opleidingen moeten een formeel doel dienen, bv. om supplementaire bevoegdheden formeel te behalen, hoewel anderzijds de modularisering van de opleiding moet kunnen instaan voor veel soepelere procedures.

M.a.w. de stuurgroep adviseert de evolutie in de loopbaan in grote mate te koppelen aan het bereiken van basiscompetenties en beroepsprofiel. Het is evenwel evident dat de evolutie naar deze gewenste toestand bezwaarlijk door reglementen gerealiseerd kan worden. Dit maakt deel uit van het professionaliseringsproces waarvoor de schoolverantwoordelijken in eerste instantie zelf zullen moeten instaan. Het komt de overheid toe dit proces te faciliteren en liefst nog te versnellen. De gewenste professionalisering van de leraar houdt dus ook in dat het evolueren naar het beroepsprofiel integraal opgenomen is in een geplande loopbaanontwikkeling.

De stuurgroep adviseert hierbij ook de problematiek van de tijdelijke tekorten van leraren mee te helpen opvangen door het stimuleren van gunstige en attractieve bijscholingsinitiatieven

IV. DE MAATSCHAPPELIJKE VRAGEN

De stuurgroep adviseert de onderwijsminister zeer selectief om te springen met het ingaan op de vele vragen die de maatschappij formuleren ten aanzien van het functioneren van leraren. De herziening van de basiscompetenties moet meteen aangeven wat men bij de startcompetenties kan onderbrengen. Als blijkt dat het ingaan op een aantal van die vele maatschappelijke eisen redelijkerwijze niet op te vangen is in de startcompetenties en dus niet haalbaar is in de opleiding, dan mag de overheid daarover geen twijfel overlaten en duidelijk stellen dat het opvangen van dat probleem enkel toe te vertrouwen is aan ervaren leraren of aan minder ervaren leraren onder de hoede van ervaren leraren. Ook op dit vlak is nascholing dan noodzakelijk.
Heel in het bijzonder benadrukt de stuurgroep de absolute eis die men in verband met ICT-geletterdheid in de toekomst van leraren mag verwachten.

V. DE OPLEIDINGSSTRUCTUUR

De lerarenopleiding is als onderdeel van het hoger onderwijs evident geïmpliceerd in de grote structuurhervormingen die zich in de onmiddellijke toekomst aanmelden ten gevolge van het Bologna-akkoord. De Vlaamse overheid heeft er principieel voor gekozen het bachelor-master model vrij snel in te voeren gekoppeld aan de accreditatie van de opleidingen. Heel in het bijzonder koppelt zij de invoering van de nieuwe structuur aan het vormen van associaties rond de vijf grote universitaire centra. Volgens de stuurgroep verdient het grote aanbeveling na te gaan of binnen een dergelijke associatie de bundeling van de lerarenopleidingen geen meerwaarde kan opleveren. Sommigen durven 'dromen' van de totstandkoming van een geglobaliseerd centrum voor lerarenopleiding. De stuurgroep is overtuigd dat deze 'droom' beslist nadere analyse verdient.
Geheel afgezien daarvan herhaalt de stuurgroep zijn bekommernis aangaande de verschillende vestigingsplaatsen van een zelfde opleiding.

Het inpassen van de opleiding tot leraar kleuteronderwijs en tot leraar lager onderwijs in het bachelor-master model, lijkt geen fundamentele bezwaren op te roepen. Misschien zal men in het accreditatieproces wel voldoende alert moeten zijn als het om criteria gaat aangaande de kwaliteit van de instroom.

Heel anders is het verhaal van de opleiding van de leraren voor het secundair onderwijs. De stuurgroep meent dat het handhaven van het model SO1 op zich niet meer mogelijk is omdat het wegwerken van de vastgestelde euvels niet doenbaar is zonder het hele concept grondig te herzien. De fundamentele problematiek van de SO1 opleiding is gekoppeld aan de onderwijsbevoegdheid die men aan de afgestudeerden wenst te geven. In het thema 14 is reeds gewezen op de vicieuze cirkel in het redeneren over dit probleem. Het is vandaag helemaal niet zeker of de onderwijspartners bereid zijn, enkele jaren slechts na het voorlopig begraven van de strijdbijl, de kwestie opnieuw te bespreken. Zou het daarom niet aangewezen zijn SO1, SO2 en SO3 op een meer uniforme wijze te benaderen?

Wat SO1 aangaat, zijn er eigenlijk slechts enkele mogelijkheden.

- Ofwel wenst men het model van de geïntegreerde opleiding (driejarig) te behouden en dan luidt de boodschap de doelstellingen zo te formuleren dat het haalbaar blijft leraren af te leveren die de omschreven startcompetenties hebben bereikt en in staat zijn het onderwijs in enkele disciplines in de eerste jaren van het secundair onderwijs voor hun rekening te nemen. In dat concept moet er dus absolute duidelijkheid komen over de beperking van de vakken en van de vakkencombinaties en moet men - steeds binnen de grenzen van de haalbaarheid - duidelijk afbakenen in welke studiejaren die leraar echt zal kunnen fungeren. Ook wanneer in de toekomst een veel grotere autonomie zou ontstaan voor de inrichtende machten om hun personeel in te zetten en dus in te spelen op de feitelijke capaciteiten van hun personeelsleden, dan nog blijft het voor de opleiding een absolute vereiste goed te omschrijven waarvoor ze principieel opleidt.
  In dat model blijft deze opleiding het derde luik in het trio kleuter-lager-secundair en blijven de theoretische grondslagen over de gemeenschappelijkheid van deze opleidingen onverminderd van kracht en verdienen ze zelfs versterking en aanmoediging.
- Ofwel stapt men van de geïntegreerde opleiding af en aanvaardt men dat in de hoger onderwijsstructuur die voor 2009 volledig in Europa ingeburgerd zal zijn, een lerarenopleiding (voor het secundair onderwijs) mogelijk is na het behalen van een bachelorgraad. Dat sluit niet uit dat een lerarenopleiding eveneens mogelijk moet blijven na het behalen van de mastergraad. Dit leidt tot twee soorten leraren voor het secundair onderwijs. De eerste, SO1, volgens een traject 3+1, de tweede, SO2, volgens een traject 3+(1 of 2)+1, waarbij de '+1' wel degelijk te lezen is als het geheel van 60 studiepunten zonder een uitspraak te doen over de wijze waarop ze te verwerven zijn. We hebben dan te maken met bachelors+1 en masters+1. De opvulling van "+1" is dan geheel te bekijken in de context van de professionalisering en moet zodanig zijn dat de gegadigden zich, vergeleken met hun collega's die niet kiezen voor het leraarberoep, niet achteruitgesteld moeten voelen. Hierbij moet nogmaals sterk de nadruk gelegd worden op de samenhang van startcompetenties, basiscompetenties, aanvangsbegeleiding en ingroeijaar. Het is in die context dat de stuurgroep er ook aandringt te vermijden dat de aangepaste opleiding tot een feitelijke sudieduurverlenging zou leiden.
- Een alternatief zou er kunnen in bestaan de lerarenopleiding als een masterfase op te vatten. Bachelor + 1(lerarenopleiding) zou dan een mastertitel opleveren. Hoewel dat spoor zeker niet zo maar te verwerpen is, toch is het evident dat de maatschappelijke revendicaties die daarop zullen volgen, enorm zullen zijn.

Voor de GPB-opleiding liggen de kaarten enigszins anders. Het daar bediende publiek vergt een geëigende aanpak. De reeds bestaande modularisering heeft reeds haar diensten bewezen maar is aan optimalisatie toe. De vraag is echter in welke structuur men deze opleiding zal moeten inbedden. In de gegeven omstandigheden is geweten dat de globale integratie van het HOKTSP niet zal gebeuren zoals twee jaar geleden vooropgesteld. De situatie zal herbekeken worden in de context van de toekomstige accreditatie van de opleidingen van het hoger onderwijs. De GPB-opleiding zal daarin altijd een afzonderlijke plaats blijven innemen, in het bijzonder omwille van een deel van haar publiek (cursisten zonder opleiding hoger onderwijs, soms zelfs zonder volledige opleiding secundair onderwijs). Op deze populatie kan men de regels van hogeschoolopleidingen niet zonder meer toepassen. Terwijl de implementatie van de Bolognaprincipes in de hogescholen en aan de universiteiten zich doorheen de volgende zes à zeven jaar voltrekt, is het daarom aangewezen de GPB-opleiding in het volwassenenonderwijs ingebed te houden, nog meer zelfs, van ze in die context verder te ontwikkelen. Wel zal men moeten onderzoeken of het nog zinvol is academisch gediplomeerden tot de GPB-opleiding toe te laten.

VI. HET TIJDPAD

Het ontwikkelen van aangepaste basiscompetenties en nog niet bestaande startcompetenties is een moeilijke en tijdrovende zaak. De stuurgroep zou het dus aangewezen vinden dat de onderwijsminister deze operatie zeer snel op het spoor zou zetten. De rapportering van de stuurgroep biedt op dat vlak voldoende aanwijzingen.

Het ontwikkelen van een aangepaste strategie rondom de stage kan eveneens onmiddellijk starten vermits de stage steeds een essentieel deel van de opleiding zal moeten zijn. De stuurgroep benadrukt wel dat stage dan te begrijpen is als een langere tijdperiode gedurende dewelke de student volledig in een school ingeschakeld wordt.
Belangrijke randvoorwaarde is uiteraard de vaststelling door de Vlaamse regering van de middelen die zij zal kunnen vrijmaken voor de vergoeding van de mentoren.

De discussie over de implementatie van de Bolognaverklaring moet ook uitsluitsel brengen over de lerarenopleidingen aan de hogescholen en aan de universiteiten.
Vooraf zal de onderwijsminister haar standpunt moeten bepalen ten aanzien van de gewenste evolutie voor de leraar SO1. Dit is een moeilijke klus waarbij veel overleg en onderhandelingen nodig zullen zijn. De klus moet nochtans geklaard zijn vooraleer de aangepaste opleiding op het spoor gezet kan worden.
Een analoge operatie moet gebeuren voor de opleiding van de leraar SO2. Hier zijn de universiteiten aan bod, hoewel het aangewezen is het geheel in de context van de associaties te plaatsen om aldus de dimensie van het probleem universeler te maken.

De opfrisbeurt van de GPB-opleiding, die reeds ingezet is, kan verder doorlopen en moet niet wachten op de structuurhervormingen van hogescholen en universiteiten.

****

BIJLAGE 1

Evolutie van de populatie in de lerarenopleidingen aan de hogescholen

totale populatie

	M	V	T
1996-1997	3454	10215	13669
1997-1998	3836	10270	14106
1998-1999	4013	10448	14461
1999-2000	4423	11672	16095
2000-2001	4421	12422	16883

De vrouwen nemen dus globaal bijna 75% voor hun deel.

totale populatie van het 1ste jaar

	M	V	T
1996-1997	1822	4503	6325
1997-1998	2055	4638	6693
1998-1999	2072	4771	6843
1999-2000	2458	5889	8347
2000-2001	2392	5962	8354

Hier nemen de vrouwen iets meer dan 71% in beslag.

totale populatie van de opleiding tot leraar kleuteronderwijs

	M	V	T
1996-1997	108	3419	3527
1997-1998	111	3292	3403
1998-1999	112	3182	3294
1999-2000	101	3351	3542
2000-2001	105	3319	3424

Traditioneel nemen de mannen slechts 3% in beslag, terwijl de vrouwen 97% voor hun deel nemen.

totale populatie van de opleiding tot leraar lager onderwijs

	M	V	T
1996-1997	910	3415	4325
1997-1998	974	3283	4257
1998-1999	953	3429	4382
1999-2000	1131	4241	5372
2000-2001	1098	4890	5988

De mannen 18%, de vrouwen 82%.

totale populatie van de opleiding tot leraar secundair onderwijs 1

	M	V	T
1996-1997	2436	3381	5817
1997-1998	2751	3695	6446
1998-1999	2948	3837	6785
1999-2000	3191	4080	7271
2000-2001	3218	4213	7431

De mannen 43%, de vrouwen 57%, stijgende tendens.

populatie van het 1ste jaar van de opleiding tot leraar kleuteronderwijs

	M	V	T
1996-1997	58	1583	1641
1997-1998	63	1467	1530
1998-1999	59	1414	1473
1999-2000	59	1693	1752
2000-2001	56	1548	1604

De verhouding tussen mannen en vrouwen is nagenoeg constant, maar de populatie is in het laatste jaar wel sterk gedaald.

populatie van het 1ste jaar van de opleiding tot leraar lager onderwijs

	M	V	T
1996-1997	493	1493	1986
1997-1998	537	1419	1956
1998-1999	500	1649	2149
1999-2000	686	2315	3001
2000-2001	623	2452	3075

Hier valt zeker de stijgende tendens op die blijkbaar ook in 2001-2002 voortzetting krijgt.

populatie van het 1ste jaar van de opleiding tot leraar secundair onderwijs 1

	M	V	T
1996-1997	1271	1427	2698
1997-1998	1455	1752	3207
1998-1999	1513	1708	3221
1999-2000	1713	1881	3594
2000-2001	1713	1962	3675

Ook hier valt een stijgende tendens te noteren.

De getallen tonen aan dat er, op de opleiding tot leraar kleuteronderwijs, een stijgende lijn te merken is, althans wat de laatste jaren aangaat.

BIJLAGE 2

Deze bijlage bevat het eindverslag van professor Henri Eisendrath die de opdracht gekregen had een synthese op te stellen van de verslagen van de verschillende evaluatieteams.

Zoals het rapport van de stuurgroep het stelt, is dit eindverslag een essentieel stuk van het hele dossier en zijn vooral de hoofdstukken VIII, IX en X te lezen als bijzondere aanvullende informatie.

EVALUATIE VAN DE LERARENOPLEIDINGEN IN VLAANDEREN 2000-2001

Eindverslag

Henri B. EISENDRATH

Juni 2001

INHOUDSTABEL

I. INLEIDING 4
I.1. OPDRACHT 4
I.2. WERKMETHODE 4
I.3. BEDENKINGEN 6

II. REFLECTIES BIJ INFORMATIEDOORSTROMING 8
- HOGESCHOLEN EN UNIVERSITEITEN 8
- GPB IN CVO 9

III. REFLECTIE OVER DE UITGANGSPUNTEN 10
III.1. ALGEMEEN 10
III.2. KLEMTOON OP VERWERVEN VAN VAARDIGHEDEN DE ONDERSTEUNENDE ROL VAN KENNIS 11
III.3. VERRUIMDE PROFESSIONALTEITSOPVATTING 14
III.4. ACCENTVERSCHUIVINGEN IN ONDERWIJSPRINCIPES 15
III.5. OMGAAN MET KINDEREN MET SPECIALE OPVOEDINGS- EN ONDERWIJSBEHOEFTEN. AANDACHT VOOR SPECIFICITEIT VAN DE B-STROOM IN DE BASISCOMPETENTIES 18

IV. REFLECTIES BIJ DE FUNCTIONELE GEHELEN 20
- DE LERAAR ALS BEGELEIDER VAN LEER- EN ONTWIKKELINGSPROCESSEN 20
- DE LERAAR ALS OPVOEDER 24
- DE LERAAR ALS INHOUDELIJK EXPERT 26
- DE LERAAR ALS ORGA NISATOR 28
- DE LERAAR ALS INNOVATOR – DE LERAAR ALS ONDERZOEKER 29
- DE LERAAR ALS PART NER VAN DE OUDERS/VERZORGERS 31
- DE LERAAR ALS LID VAN DE ONDERWIJSGEMEENSCHAP 33
- DE LERAAR ALS CULTUURPARTICIPANT 34

V. ANDERE GELDENDE BASISCOMPETENTIES 35

VI. REFLECTIES BIJ STUDENTENINSTROOM 38
- KLEUTERONDERWIJS 38
- LAGER ONDERWIJS 39
- LERAAR SO1 40
- LERAAR SO2 41
- GPB IN CVO 42

VII. REFLECTIES EN BEDENKINGEN BIJ DE ANDERE RANDVOORWAARDEN 44
VII.1. MODULAIRE ORGANISATIE 44
VII.2. DE GEMEENSCHAPPELIJKHEID VAN 45 STUDIEPUNTEN 45
VII.3. KEUZEVRIJHEID INZAKE OPLEIDINGSEENHEDEN 46
VII.4. UITBREIDING ONDERWIJSBEVOEGDHEID NA UITDIEPING 47

VIII. ANDERE SUGGESTIES VANUIT INSTITUTEN EN WERKVELD 48
- ALGEMENE CONTEXT 48
- BASISCOMPETENTIES 48
- CURRICULUM EN INHOUD VAN DE OPLEIDING 48
- OMKADERING, INFRASTRUCTUUR EN MIDDELEN 49
- DE STAGE 49
- INGROEIPERIODE EN AANVANGSBEGELEIDING 50
- NASCHOLING 50
- COMMUNICATIE 50
- ONDERZOEK OVER ONDERWIJS 51
- INTER- EN MULTISISCIPLINARITEIT 51

IX. CONCLUSIES 53
IX.1. BASISCOMPETENTIES 53
IX.2. DE OPLEIDING 56
IX.3. COMMUNICATIE TUSSEN DE ACTOREN 59
IX.4. VORMING NA DE OPLEIDING 59
IX.5. ONTBREKENDE ELEMENTEN 60

X. AANDACHTSPUNTEN 61
X.1. BASISCOMPETENTIES 61
X.2. DE OPLEIDING 62
X.3. VORMING NA DE OPLEIDING 64

XI. BIJLAGEN 65
1. DE OPLEIDINGEN IN DE HOGESCHOLEN 65
2. STUDENTEN – ONDERWIJSSTAF 66
3. SLAGINGSPERCENTAGES EN SO (PER INSTITUUT) 68
SLAGINGSPERCENTAGES EN SO (GEMIDDELD) 81

I. INLEIDING

I.1. OPDRACHT

In oktober 2001 werd in een contract tussen het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap en de VUB aan de auteur de eindredactie voor de beleidsevaluatie van de lerarenopleiding toevertrouwd.

De opdracht bestond erin een syntheseverslag op te stellen voor de "lerarenopleiding in Vlaanderen" met behulp van de eindevaluatieverslagen voor elk van de opleidingsinstituten. Die eindevaluatie verslagen werden opgesteld op basis van basisgegevens, zelfevaluatieverslagen en evaluatiebezoeken.

In februari 2001 werd een tussentijds verslag ingediend, op vraag van de Heer G. Monard, Secretaris-Generaal van het Departement Onderwijs. Op 24 mei 2001 werden de conclusies in een voorlopige en elektronische vorm gestuurd naar de Heer J. Adé, Directeur-Generaal Administratie Hoger Onderwijs. Het eindverslag werd vóór eind juni 2001 beloofd en op 29 juni elektronisch naar Mevrouw M. De Putter gestuurd.

Dit eindverslag bevat wel een lijst met prioritaire aandachtspunten maar nog geen uitgewerkte voorstellen voor beleidsopties, gezien die verantwoordelijkheid bij de Stuurgroep ligt.

I.2. WERKMETHODE

Deze opdracht werd uitgevoerd in vijf fases:

I.2.A. ONTDEKKINGSFASE

Het was de bedoeling in deze eerste fase het hele landschap van de lerarenopleidingen te ontdekken, gezien de auteur slechts als vakdidacticus Natuurkunde voor de opleiding SO2 bij deze lerarenopleiding betrokken was.

Deze ontdekkingsfase begon met de voorstudie van de centrale teksten (decreet en bijhorende besluiten voor de lerarenopleiding, verslagen van de stuurgroep bij de beleidsevaluaties, richtlijnen bij beleidsevaluaties, een voorstudie van het modulair systeem voor GPB [*Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid*], verslagen van desbetreffende hoorzittingen in het parlement, ...).

Voor elk van de opleidingen (kleuteronderwijs, lager onderwijs, SO1, SO2, SO3) werden tenmiste twee zelfevaluatieverslagen doorgenomen. De auteur heeft aan twee evaluatiebezoeken, waarvan één als voorzitter (KHK), deelgenomen. Tenslotte werd informatie verzameld over lerarenopleidingen in het buitenland door o.a. een bezoek aan de Hogeschool

Domstad in Utrecht (NI) en de lectuur van twee boeken in verband met permanente vorming van leraars: één van de Franstalige Gemeenschap in België en één in Frankrijk[1].

I.2.B. EERSTE ANALYSEFASE

In een eerste analysefase werden twaalf opleidingsinstituten, waarvoor de eindeverslagen op dat moment beschikbaar waren, geselecteerd en geanalyseerd volgens de gebruikelijke kwalitatieve onderzoeksmethoden (groeperen van deelteksten binnen 13 geselecteerde topics; selectie van de sleutelelementen en relevante beweringen; evaluatie van het selectieve belang en de frequentie van de beweringen, stellingen en suggesties).

Onder deze twaalf opleidingsinstituten vindt men:

- zes hogescholen
- drie universiteiten
- drie GPB opleidingen in CVO [*Centrum voor Volwassenenonderwijs*]

Met de eindevalauatieverslagen werden verschillende aspecten geanalyseerd voor:

- drie opleidingen voor kleuteronderwijzer
- drie opleidingen voor onderwijzer van het Lager Onderwijs
- zeven opleidingen voor leraar SO1
- drie opleidingen voor leraar SO2
- drie opleidingen voor leraar SO3 (GPB)

De analyse leidde tot een reliëf in het landschap en tot tussentijdse conclusies met belichting van belangrijke en op te volgen aandachtspunten.

I.2.C. TWEEDE ANALYSEFASE

Op gelijkaardige maar onafhankelijke wijze werden voor een nieuwe groep van dertien opleidingsinstituten in de eindevaluatieverslagen dezelfde of complementaire aspecten onderzocht. De resultaten hiervan werden in een tweede tussentijds verslag verzameld.

Het betreft hier:

- zeven hogescholen
- twee universiteiten
- vier GPB opleidingen in CVO

[1] La Formation continue des enseignants. G. Carlier, J.P Renard en L. Paquay.
En
La formation continue des enseignants, est elle utile? M. M Cauterman, L. Demailly, S. Suffys, N. Bliez Sullerot. PUF. Education et formation.

die samen:

- zeven opleidingen voor kleuteronderwijzer
- negen opleidingen voor onderwijzer lager onderwijs
- negen opleidingen voor leraar SO1
- twee opleidingen voor leraar SO2
- vier opleidingen voor leraar SO3 (GPB)

aanbieden.

I.2.D. VERGELIJKING EN GEZAMELIJKE RESULTATEN

Na onafhankelijke analyse van deze 50 opleidingen werden de resultaten van de twee tussentijdse verslagen naast elkaar gelegd. Hieruit werden dan gezamelijke resultaten en conclusies gedistilleerd.
De resultaten voor elk van de aspecten werden tenslotte getoetst door vergelijking met enkele tot dan niet doorgenomen eindevaluatieverslagen teneinde eventuele nieuwe elementen te ontdekken. Deze toetsing leverden geen relevante nieuwe problemen of suggesties op.

I.2.E. PRIORITAIRE AANDACHTSPUNTEN EN BELEIDSOPTIES

Na deze vergelijking en toetsing werden de prioritaire aandachtspunten vastgelegd. Voor al deze aandachtspunten kunnen dan eventuele beleidsopties worden voorgesteld.

I.2.F. EINDVERSLAG

In het eindverslag werden, na vergelijking van de twee analyses en de toetsing aan andere eindevaluatieverslagen, de gezamelijke eindverslagen en conclusies opgenomen.

I.3. BEDENKINGEN

Het was de bedoeling van deze beleidsevaluatie om voor de lerarenopleidingen in Vlaanderen na te gaan hoe het decreet voor de lerarenopleiding tot op heden werd geimplementeerd en met welke problemen deze opleidingen werden geconfronteerd.

De opleidingsinstituten hebben zich in hun zelfevaluatieverslagen van hun beste kant laten zien. Het is duidelijk dat het personeel van deze instituten, ondanks de grote werkdruk, in het algemeen een zeer grote inzet toont en dat er in die instituten een aantal zeer interessante initiatieven lopen.

Het is voor de evaluatiecommissie niet gemakkelijk geweest om tijdens de relatief korte bezoeken een duidelijk beeld te krijgen van de reële problemen. Doorheen de verslagen krijgt men toch de indruk dat de contacten en de gesprekken tijdens de evaluatiebezoeken meestal openhartig geweest zijn. Daardoor hebben de meeste verslagen mij in de analyse geholpen. Mijn

dank gaat uit naar al diegenen die hebben meegewerkt aan de zelfevaluaties en de eindevaluatieverslagen.

Het was de bedoeling van deze analyse om de problemen te detecteren en de overheid te wijzen op de aandachtspunten in dit gebied. Het verslag focust vooral op deze problemen en geeft daarom slechts en zeer eenzijdige belichting van deze opleidingen terwijl veel positieve aspecten minder tot uiting komen.

II. REFLECTIES BIJ INFORMATIEDOORSTROMING

Sleutelgedachten uit leidraad: -kennis van basiscompetenties
-besproken in docententeam
-meegedeeld aan mentoren en tewerkstellingsveld

In verschillende gevallen werden opleidingshoofden en docenten nauw betrokken bij de voorbespreking en het opstellen van de decretale teksten.
Men kan zich er enigszins over verwonderen dat de informatiedoorstroming zo **moeilijk en meestal weinig gestructureerd** geschiedde.
Men verwijt de overheid dat zij **geen implementatie- en opvolgingsstrategie** heeft ontwikkeld.

HOGESCHOLEN EN UNIVERSITEITEN

Op het niveau van de docenten verloopt deze doorstroming -alhoewel niet diepgaand- nog het best. Velen ontvingen vanaf 1997 de voorlopige teksten en later de definitieve vorm. Zij konden deelnemen aan informatie- en personeelsvergaderingen of studiedagen betreffende deze basiscompetenties. **In** het beste geval werden **werkgroepen** (docentenhappening) opgericht om de teksten **te bespreken**. Er werd in het algemeen aan de **docenten gevraagd hun cursus** in het licht van de basiscompetenties en beroepsprofielen **door te lichten**.
Bij de meerderheid was het besluit van deze 'doorlichting' dat de basiscompetenties, op enkele aanpassingen na, **reeds in de opleiding verweven** waren. Deze doorlichting heeft ook **weinig** of niet tot **wijzigingen in het globale onderwijsconcept** geleid.
In sommige scholen kreeg de gemeenschappelijke stam bijzondere aandacht. Slechts **uitzonderlijk werd er samen op een gestructureerde wijze aan een aanpassing van het curriculum gewerkt** of een vernieuwde opleiding opgebouwd.

Voor docenten en opleidingshoofden is het decreet nuttig om **als referentiekader** gebruikt te worden. De interpretatie en het relatief belang van de basiscompetenties geeft regelmatig aanleiding tot een hevig **debat tussen pedagogen en vakdidactici,** en tot tegenstrijdige implementaties in het curriculum voor de studenten.
In enkele gevallen waren de docenten helemaal niet op de hoogte van het besluit. Aan anderen werd bij hun aanwerving gevraagd om hun cursus, rekening houdend met de basiscompetenties, op te bouwen. Er is de auteur één enkel geval bekend van reële, gezamelijke bespreking van de teksten met docenten, mentoren en studenten.

Volgens de studenten zijn de basiscompetenties, hoewel meestal niet expliciet, **reeds verweven in de opleiding** en komen zij aan bod binnen bepaalde vakken. Meestal ligt het zwaartepunt in het laatste of het voorlaatste jaar. Wanneer de basiscompetenties niet besproken zijn in de lessen, kunnen de teksten i.v.m. stageverwachtingen of de praktijkgidsen hier een concreet beeld van geven. De **visie** van de studenten over het belang van de basiscompetenties in de opleiding is **positief**. Er gaan in scholen dikwijls stemmen op die wijzen op de oppervlakkige of impliciete belichting van de basiscompetenties.
In uitzonderlijke gevallen werden de studenten bij de aanpassingen van het curriculum betrokken.

De meeste instituten zijn van oordeel dat **het niet hun taak is om het tewerkstellingsveld op de hoogte te brengen**. Sommigen gaan nog verder en verdedigen het standpunt dat het de overheid is die moet instaan voor het informeren van de mentoren. **Enkele hogescholen** richtten lunchcauserieën of mentorendagen in om de **mentoren op de hoogte te** brengen van het decreet, of brachten het ter sprake in de **mentorenopleiding** (pilootproject) waarvoor zij het initiatief namen. In de **meeste gevallen** gebeurde de doorstroming van de informatie echter **onrechtstreeks** aan de hand van de stagedocumenten: vademecum, gids, nieuwsbrieven, ...
Het **tewerkstellingsveld is in het algemeen niet geïnformeerd,** hoewel de huidige informatietechnologieën de communicatie toch vereenvoudigen.

GPB IN CVO

In de opleidingen waarvoor het modulair systeem nog geen decretale kracht heeft, is de informatie i.v.m. de basiscompetenties slechts op het einde van het schooljaar 1999/2000 tot bij de docenten geraakt. Deze werd dan dikwijls in **algemene vergaderingen** met het quasi voltallig docententeam **besproken**. In één der instituten werd voor de integratie van de basiscompetenties een werkgroep opgericht waarin ook studenten betrokken werden.
Men mag stellen dat in de GPB-opleidingen, waarvoor het evaluatieverslag werd geanalyseerd, **zeer weinig cursisten kennis hebben van het decreet**. Sommigen kregen hierover informatie doorheen cursussen vakdidactiek, onderwijswetgeving, ..., maar de meesten **kennen de basiscompetenties niet**. Soms hebben ze er per toeval iets over gehoord in hun stage en velen komen er voor het eerst mee in contact tijdens de bevraging voor deze beleidsevaluatie.
Wat de scholen betreft is de conclusie natuurlijk dezelfde als in vorige paragraaf: maximum 10% van de leraars blijkt op de hoogte te zijn van het decreet voor de lerarenopleiding.

III. REFLECTIE OVER DE UITGANGSPUNTEN

III.1. ALGEMEEN

HOGESCHOLEN

Globaal genomen staan alle geledingen (opleidingshoofden, docenten, studenten en oud-studenten) **positief ten opzichte van de algemene uitgangspunten**, de accentverschuivingen in de onderwijsprincipes en het beklemtonen van de vaardigheden. Men vindt ze waardevol en zelfs evident. In onze kennismaatschappij is kennis opzoeken belangrijker dan kennis memoriseren en is het ontwikkelen van vaardigheden essentieel voor levenslang leren. In veel gevallen beweert men dat men **niet op het decreet gewacht** heeft **om deze nieuwe visie** in de opleidingen **te implementeren.**
Toch blijkt het nieuwe decreet **wijzigingen** teweeg gebracht te hebben: men is de basiscompetenties grondiger gaan bespreken, er werden experten in onderwijsvernieuwing aangeworven, contacturen werden beperkt ten voordele van werkvormen gericht op zelfgestuurd leren en men heeft inhouden herdacht in functie van die vaardigheden.

GPB IN DE CVO

Zowel opleidingshoofden, docenten als studenten uit de GPB opleidingen **staan** grotendeels **achter de uitgangspunten van het decreet**. Ze vinden dat er **meer aandacht** moet besteed worden **aan vaardigheden** en aan de verschuiving van productgericht naar **procesgericht** onderwijs. Men vindt dat deze uitgangspunten inderdaad de kwaliteit van het onderwijs verhogen.
Het decreet werd meestal met alle docenten besproken, maar slechts zelden werd er verder gewerkt aan een vernieuwde en globaal coherente onderwijsstrategie. Opleidingshoofden wijzen er hier op dat men **niet** kan **verwachten** dat het decreet **dat** pas in 1998/99 ingevoerd werd, **reeds** volledig **in de praktijk vertaald** is na twee jaar.

III.2. KLEMTOON OP HET VERWERVEN VAN VAARDIGHEDEN, DE ONDERSTEUNENDE ROL VAN KENNIS

De omschrijving van de basiscompetenties wordt dikwijls erg **vaag of onduidelijk** gevonden. In veel gevallen is er dan ook **vraag naar concretisering en precisering**. Soms vindt men de basiscompetenties zelfs denigrerend.
Sommige opleidingshoofden vinden deze vaagheid niet storend als zij als verantwoordelijke de autonomie krijgen om deze basiscompetenties concreet in de opleiding te implementeren.

HOGESCHOLEN

De opleidingshoofden en de studenten in de opleidingen voor kleuteronderwijs zijn de sterke verdedigers van een ondergeschikte of dienstverlenende rol van de kennis ten opzichte van de vaardigheden. Niet altijd om dezelfde redenen. Op enkele uitzonderingen na vinden pedagogen - uit alle opleidingen- dit ook een evident uitgangspunt.
De meerderheid van de docenten staat wel achter de stelling dat een **grotere klemtoon op de vaardigheden** moet gelegd worden, **maar** dat de **kennis van groot belang** blijft en men eerder naar een evenwicht moet zoeken tussen kennis en vaardigheden. Bovendien gaat het activeren van bepaalde vaardigheden niet zonder de noodzakelijke kennis. Er moet volgens hen dus veel belang gehecht worden aan de functionele eenheid 'leraar als inhoudelijk expert'.

Vooral de vakdidactici, maar ook de studenten en oudstudenten uit opleidingen SO1 vrezen dat **men te ver gaat wanneer men de kennis als "ondersteunend" beschouwt.** Het veroorzaakt sterke reacties en velen vrezen dat een overdreven klemtoon op het verwerven van vaardigheden ten koste zal gaan van kennisinhoud. Er wordt in veel opleidingen een pleidooi gehouden voor een sterke basiskennis die, indien nodig, bijgestuurd moet worden. Oudstudenten maken het verwijt dat de opleiding dikwijls de reproductieve beheersing aanmoedigt, maar wensen toch te benadrukken dat **een vakinhoudelijke basis onontbeerlijk is voor een goede leraar.** Het komt bij velen over alsof het decreet -door kennis ondergeschikt te maken aan vaardigheden en attitudes- geen belang meer hecht aan de inhoud en enkel het proces essentieel acht. **Voor veel vakdidactici zijn kennis, vaardigheden en attitudes evenwaardig** en moet die holistische visie ook tot uiting komen in de doelstellingen en evaluaties. In één van de instituten verdedigen vakdidactici de stelling dat een muziekleraar eerst muzikant moet zijn vooraleer hij leraar kan zijn. Ook lectoren in de opleidingen kleuter en lager onderwijs vragen het klassieke model niet los te laten. De reden die ze hiervoor aanhalen is dat ze dan het soms te lage niveau van de instroom efficiënter kunnen bijsturen.

Wat de implementatie van deze klemtoon in de opleidingen betreft, moet men vaststellen dat reeds in heel wat opleidingen **voor kleuter en lager onderwijs** inderdaad veel **belang** gehecht wordt aan zekere **vaardigheden**. In sommige scholen zijn ze in de onderwijsvisie en andere documenten opgenomen (bv. Stagevademecum).

Voor docenten en opleidingshoofden vormt het besluit van de basisvaardigheden een referentiekader dat men op lange termijn als einddoel moet beschouwen, maar dat binnen de opleiding niet bereikt kan worden. Men betreurt dat de overheid **geen onderscheid heeft kunnen maken tussen** competenties te behalen in een opleiding (**startcompetenties**), in een

aanvangsopleiding (**basiscompetenties**) of na beroepservaring en permanente bijscholing (**beroepscompetenties**). **Veel van die competenties kunnen in de opleiding wel ingeoefend worden, zonder evenwel een ervaringsniveau te bereiken.**

In alle opleidingen en geledingen wordt inderdaad met veel nadruk gewezen op de **moeilijkheden** en hinderpalen bij de **implementatie van deze nieuwe visie**. Dikwijls vindt men dat er **gebrek aan tijd** is om in een opleiding van drie jaar het aanbrengen en trainen van die vaardigheden voldoende aandacht te geven. Veel docenten wijzen erop dat **heel wat tijd wordt ingenomen door het bijsturen** van de noodzakelijke, maar **ontbrekende voorkennis**. Sommigen stellen zelfs dat de instroom zó problematisch is dat een onderwijs gericht op de basiscompetenties een luxe is.

Het aanbrengen van vaardigheden buiten de stage vereist dat men met kleinere groepen werkt dan in andere onderwijssectoren. Dit terwijl men tegenwoordig de groepen eerder wil vergroten. **De huidige groepen zijn te groot voor een kwaliteitsvolle aanpak van dit student-gecentreerde onderwijs** en dit onderwijs moet noodzakelijkerwijze gedifferentieerd worden.

De implementatie van deze nieuwe klemtonen vereist ook een **mentaliteitsverandering** bij de docenten en de studenten.
De nodige **samenwerking** tussen docenten onderling en **tussen docenten en mentoren is er niet**. De tweestrijd tussen vakdidactici en pedagogen is ook een niet te verwaarlozen rem. Hieraan moet toegevoegd worden dat de **meeste docenten niet werden opgeleid** in de visie van het decreet. Volgens sommige opleidingshoofden hebben 'licentiaatsdocenten' meer de neiging nadruk te leggen op kennis, die dan dikwijls ver weg staat van de praktijk. Docenten wijzen op het feit dat, zelfs indien de instituten een inspanning leveren om meer belang te hechten aan vaardigheden, de meeste **mentoren kennis toch laten primeren**.

Het steeds **terugkerende probleem** waar alle geledingen (docenten, studenten, mentoren, ...) op wijzen is de **relatie tussen de opleidingsinstituten en het onderwijsveld**: het gebrek aan communicatie, de tegenstrijdige visies, de kloof tussen theorie en praktijk. Sommigen spreken van een onmogelijke relatie, anderen hebben het over een breuklijn.
In veel gevallen beweren docenten en studenten dat het onderwijsveld 'achter staat' en dat stagebegeleiders de basiscompetenties onder zekere functionele gehelen (opvoeder, partner van de ouders, ...) in de stage niet in beschouwing willen nemen. Het werkveld verwacht veel van de stagiairs (soms te veel), vooral qua kennisoverdracht.

De meest voorkomende kritiek betreft **de haalbaarheid** van het geheel der basisvaardigheden. Gewoonlijk ziet men het **wel zitten om de vier eerste functionele gehelen** (opvoeder, organisator, inhoudelijk expert, ...) op concrete wijze in de opleiding te verwerken, maar **twijfelt men sterk aan** de implementatie en **haalbaarheid van de zes laatste** functionele gehelen (ouders, externen, ...).

De functionele gehelen "leraar als partner van de ouders", "...als partner van externen" of "...als lid van de onderwijsgemeenschap" kunnen in de opleiding besproken worden of in gesimuleerde toestanden getraind worden. Toch zullen ze uiteindelijk pas in de reële context van leraar aangeleerd worden. Wat "de leraar als cultuurparticipant" betreft, is men het er in de academische opleidingen en in de GBP's over eens dat dit niet onmiddellijk onder de verantwoordelijkheid van de instituten valt. Bij de bespreking van deze functionele gehelen hoort men dikwijls de opmerking dat de **leraar steeds meer bevraagd wordt.**

Studenten zijn het eens met het feit dat ze een sterke theoretische basis nodig hebben en dat kennis belangrijk is, maar vinden dat een **leraar niet alleen een lesgever is** en dat het niet kan dat enkel "leraar als inhoudelijk expert" geïmplementeerd wordt.

In de verschillende opleidingen vinden studenten dat **kennis** een **te grote plaats** inneemt ten opzichte van het aanbrengen en trainen van vaardigheden. Door de moeilijke overgang naar een nieuwe visie grijpen sommige vakdidactici vlug terug naar hun oude gewoonten: tijdens examens wordt essentieel kennis gemeten. Het zijn dikwijls de algemene vakken die productgericht zijn. Het te grote accent op het cognitieve draagt dan ook bij tot een verbreding van de kloof tussen theorie en praktijk.

De studenten hebben de indruk dat zij vroeger ook op vaardigheden en attitudes beoordeeld werden (taal, houding, betrokkenheid), maar de **training voor deze vaardigheden in hun opleiding niet voldoende aan bod kwam.** Dit gebeurt nu tijdens de stage en gedeeltelijk in de pedagogisch didactische praktijk, maar dit blijft ofwel té theoretisch, ofwel niet haalbaar omwille van de te grote groepen.

Studenten en oudstudenten denken dat het toch mogelijk moet zijn om beter getraind te worden in de omgang met probleemleerlingen, lange-termijn-planning en functioneren in de school.

Het is duidelijk dat alle geledingen van de onderwijsstaf in dit kader grote nood hebben aan bijscholing.

UNIVERSITEITEN

Aan de universiteiten blijkt men in het algemeen **achter het standpunt** te staan dat er meer **belang** moet gehecht worden aan **vaardigheden**. Hier ziet men echter minder dan in het decreet een hiërarchie tussen kennis en vaardigheden en vindt men dat deze inherent deel van elkaar uitmaken. Daarbij wenst men ook nog te wijzen op het verschil tussen feitelijke kennis en encyclopedische kennis. Studenten stellen echter vast dat **docenten** er in de academische opleidingen nog **te veel van uitgaan dat er een automatische transfer is tussen theorie en praktijk.**

GPB IN CVO

Er wordt systematisch –niet altijd met dezelfde klemtoon- gewezen op het **grote belang van kennis**. Enkelen vinden de rol van kennis ondersteunend, voor de meesten moet er een evenwicht gevonden worden tussen kennis en vaardigheden. Voor sommige docenten en oudstudenten is kennis primordiaal.

De praktische toepassing van de uitgangspunten **blijkt echter minder duidelijk** en evident. Veel studenten vinden dat deze nieuwe klemtonen in een te klein aantal vakken voelbaar zijn. In **heel wat vakken beperkt men zich te veel tot kennisoverdracht.**
Ook in deze opleidingen wijst men op essentiële moeilijkheden. Gezien de kennisoverdracht toch een belangrijke, voor sommige nog te kleine plaats inneemt, is de **tijd** voor het **trainen van vaardigheden te beperkt.** In opleidingen met een groot aantal cursisten is het aanbrengen van

vaardigheden onmogelijk. De vaardigheidstraining blijkt dus dikwijls **doorgeschoven** te worden **naar de stage** en dan wordt men erg afhankelijk van de mentoren.

III.3. VERRUIMDE PROFESSIONALITEITSOPVATTING

Iedereen blijkt het er over eens te zijn dat de **verruiming van de professionaliteitsopvatting** een **noodzakelijk aspect** is dat vanzelfsprekend in de ganse opleiding moet verweven zijn. Men vindt het positief dat het decreet dit duidelijk theoretisch beschrijft.

In kleuter- en onderwijzeropleidingen hebben **veel startende studenten een verkeerd beeld van het latere beroep:** zij zien het les geven essentieel binnen de vier muren van een klas.
Bij alle geledingen vindt men het dan ook zinvol dat men de professionaliteitsopvatting meer zou benadrukken en de leraar niet alleen zou wijzen op zijn verantwoordelijkheid t.o.v. de leerlingen, maar ook t.o.v. de school en de gemeenschap. Het toenemend overleg met alle partijen en de motivatieplicht krijgen eveneens een plaats in deze professionalisering.

Voor sommige docenten leefde deze professionaliteitsopvatting reeds in de praktijk, maar hecht men er nu expliciet belang aan. Sommige instituten schenken hier meer aandacht aan binnen de gemeenschappelijke stam.

Alhoewel velen beweren dat deze professionaliteitsopvatting in de opleiding benadrukt wordt, zijn anderen van oordeel dat ze **onvoldoende ontwikkeld wordt omdat de opleiding te kort is** en omdat het werkveld zelf in dat kader weinig evolueert.

Elementen i.v.m. professionaliteitsopvatting komen weinig aan bod in het 1ste jaar, en worden in het 2de en vooral in het 3de jaar uitgewerkt. Sommige studenten vinden dat men er **enkel in het 3de jaar** aandacht aan besteedt en vinden dit een breuk met de voorafgaande jaren. Docenten gebruiken zelfevaluatie en zelfreflectie om dit ter sprake te brengen. Studenten geven toe dat dit inderdaad een aandachtspunt is, dat er nagedacht wordt over het eigen beroep en dat de docenten wijzen op het belang van nascholing en levenslang leren. Dit wordt echter meestal **niet diepgaand besproken** en er is slechts een gering aantal docenten dat deze professionaliteitsopvatting stimuleert.

Velen twijfelen sterk aan de haalbaarheid van deze verruimde professionaliteitsopvatting omdat daarvoor een mentaliteitsverandering nodig is, zowel bij docenten als studenten, en omdat de 'zwakkere' instroom en het oude opleidingsmodel remmende effecten hebben. De **studenten zijn nog niet rijp genoeg voor deze professionaliteitsopvatting** en blijven er ongevoelig voor zolang ze nog niet in de praktijk staan. Tenslotte beweren velen dat deze verruiming **haaks staat op de maatschappelijke waardering voor het beroep**.
Sommige **docenten verschuiven de verantwoordelijkheid naar de stage** en naar de mentoren. In veel gevallen bevestigen studenten inderdaad dat zij hierop gewezen worden tijdens de stage.

Afzonderlijk bekeken vindt men de verschillende uitgangspunten wel positief, maar soms krijgt men de indruk dat enkel **supermensen** goede leraars kunnen worden of dat leraars echte **duizendpoten** moeten zijn.

UNIVERSITEITEN

In de universiteiten vindt men ook de **kloof** terug tussen enerzijds het **theoretisch opzet** om hieraan aandacht te besteden (door bv. het stimuleren tot permanent leren en de zelfreflectie) en anderzijds het gebrek aan **praktische activering** binnen de vakken.

Velen wijzen onmiddellijk op het feit dat een leraar eerst en vooral vakbekwaam moet zijn.
Voor de professionaliteitsopvatting wordt ook aan universiteiten verwezen naar vaardigheden zoals communiceren, reflecterend en onderzoekend handelen, en het ontwikkelen van een kritische houding t.o.v. het eigen handelen.

De lerarenopleidingen binnen de universiteiten geven toe dat zij buiten het ASO weinig aandacht besteden aan andere onderwijssectoren.
In één universiteit werd gewezen op het 'merkwaardige feit' dat **aan docenten in de lerarenopleiding** –hetzij universiteit, hetzij hogeschool- **geen formele eisen werd gesteld qua pedagogische vaardigheden**. Nochtans is het zonder schoolervaring moeilijk een gepaste professionaliteitsopvatting te stimuleren!

GPB IN CVO

Ook binnen de CVO vindt men de verruimde professionaliteitsopvatting **een belangrijk aandachtspunt**. Sommigen vinden de implementatie in de opleiding realistisch op voorwaarde dat zij zich beperkt tot de rol van didacticus. Er blijkt in de opleiding geen tijd te zijn om deze verruiming te activeren voor andere functionele gehelen zoals bv. 'leraar als innovator'. De cursisten hebben geen tijd voor nascholing. Hierover werd tot op heden in weinig docentengroepen systematisch overleg gepleegd. Studenten wijzen hier weer eens op het feit dat **de voorbeeldfunctie soms bij docenten ontbreekt.**

III.4. ACCENTVERSCHUIVINGEN IN ONDERWIJSPRINCIPES

HOGESCHOLEN

De meeste betrokkenen vinden dit **zinvolle verschuivingen**, voor sommigen is dit zelfs geen discussiepunt meer. In een leerling-gecentreerd onderwijs liggen de accenten noodzakelijkerwijs anders en zij maken het onderwijs rijker en boeiender. De meesten vinden het dan ook logisch dat o.a. **zelfstandig leren en reflectie** een belangrijkere plaats zullen innemen. Vaak wordt hier onmiddellijk aan toegevoegd dat dit niet nieuw is vermits vakoverschrijdende projecten al jaren bestaan.

In veel opleidingsinstituten werden **-na het nieuwe decreet- de verschillende opleidingsonderdelen gescreend** en werd nagegaan in welke mate de nieuwe accenten aanwezig waren.

De conclusie is dat de **nieuwe aanpak al leefde** en reeds in de opleidingen voelbaar was, maar dat het decreet deze misschien toch wat gestimuleerd heeft.

Er wordt gewezen op de verschuivingen die de laatste jaren plaats hadden (manier van lesgeven, meer aandacht voor toepassen van kennis, vermindering van contacturen ten voordele van zelfstandig studeren, meer groepswerk, projectonderwijs). Volgens opleidingshoofden werden er innoverende onderwijsvormen ingevoerd zoals 'probleem- of procesgericht onderwijs' en 'zelfstandig leren'.

Men geeft er zich echter dikwijls rekenschap van dat **iedereen individueel bezig is** en de aanpak dus beperkt blijft; dat er wijzigingen binnen opleidingsonderdelen plaatshebben, maar de **nieuwe visie niet structureel geïmplementeerd wordt;** dat traditionele vormen gemoderniseerd worden, maar niet ten gronde vernieuwd. Dit is een groeiproces waarvan zowel docenten als studenten beseffen dat het van beide partijen veel inspanningen zal vergen. In sommige hogescholen leidde dit tot structurele aanpassingen, voornamelijk in de gemeenschappelijke stam.

Soms wordt er op gewezen dat men niet kan verwachten dat deze visie zo kort na het invoeren van het decreet al in alle geledingen zou leven.

Ook al bestaat er in de hogescholen –blijkbaar meer in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs- een zekere wil om deze accentverschuivingen door te voeren, toch zijn er **problemen die dit proces afremmen**

Verschillende vakdidactici en mentoren wijzen op de grote kloof tussen enerzijds de utopische doelstellingen en theoretische opleidingen in de instellingen, en anderzijds de realiteit in de scholen. Er is **een groot spanningsveld tussen** het ideale, **nieuwe beeld en de realiteit.**

In de instituten beweren vooral docenten, maar ook studenten, dat deze **accentverschuivingen weinig leven op het werkveld** en dat in het bijzonder de mentoren erg afstandig reageren op onderwijsinnovaties zoals bv. zelfstandig leren. In het werkveld ligt het accent in belangrijke mate op kennisoverdracht.
Daarentegen werd in enkele gevallen beweerd dat de accentverschuivingen soms meer te vinden zijn bij de mentoren.

Soms rijst bij docenten de vraag of deze accentverschuivingen –waarnaar nog maar weinig onderzoek werd uitgevoerd- niet te haastig werden voorgeschreven.

In verschillende instituten beweren studenten dat qua vernieuwingen de woordenschat wel gehanteerd wordt en docenten een grote inspanning leveren, maar dat deze vernieuwingen dikwijls embryonair blijven.
Als we grondiger naar hun reacties luisteren, dan **blijkt toch dat verschillende elementen van deze onderwijsvernieuwing reeds vorm kregen** Er is o.a. aandacht voor zelfstudie, zelfevaluatie en zelfreflectie. Ervaringsgericht onderwijs is ook een regelmatig gehanteerd concept.

Studenten geven toe dat zij deze accentverschuivingen –vooral in de theorie- hebben waargenomen, maar deze essentieel voelbaar waren in het laatste jaar. De klemtoon wordt in de

meeste gevallen nog altijd op het leerinhoudelijke geplaatst en **het onderwijs is dikwijls nog uitsluitend frontaal en niet interactief.**

Studenten vinden dat in een zogenaamd leerling-gecentreerd onderwijs **de student in eerste instantie ernstig moet genomen worden** en dat dan ook vanaf het eerste jaar aan zijn beroepsvorming moet gewerkt worden (meer praktijk, meer stages, meer demo-lessen).

Er moet vermeld worden dat de studenten zelf een zekere inertie blijken te vertonen t.o.v. deze vernieuwingen en velen sceptisch blijven t.o.v. bv. zelfstandig leren. Anderzijds wijzen studenten op het feit dat ze **–wat vernieuwingen betreft- niet altijd positief ontvangen worden bij de mentoren.** Oudstudenten wijzen er op dat de school op beginnende leraars een negatief socialisatie effect heeft.

Opleidingshoofden en studenten wijzen er meerdere malen op dat sommige lectoren niet altijd een voorbeeldgedrag vertonen en soms zelfs blijk geven van een gebrek aan veldervaring. Het **onderwijzend personeel** werd meestal **niet voldoende bijgeschoold** voor deze nieuwe aanpak.

De overdracht van theorie naar praktijk verloopt traag en moeilijk. Docenten vinden dat de transfer door het te klein aantal contacturen en het te groot aantal onderwijsaandachtspunten (kennis, vaardigheden, attitudes) quasi onbestaand is. Tenslotte blijft er van dit onderwijs maar weinig concreets over.

Anderzijds kan er met **te grote klassen** en een **te klein personeelsbestand** onmogelijk met ernst aan een student- en leerling-gecentreerd onderwijs gewerkt worden.
Procesgericht onderwijs, begeleiding van zelfstandig leren en zelfreflectie vereisen een grotere onderwijsstaf dan de huidig beschikbare.

In het kader van deze onderwijsvernieuwingen wordt dikwijls gesproken over het gebruik van **nieuwe technologieën.** Sommigen klagen over een **gebrek aan nodige infrastructuur.** Daarnaast kan men ook vaststellen dat er zowel in de instituten als op school een **gebrek is aan expertise**: ICT komt bijna uitsluitend aan bod in het onderwijs informatica en wordt zelden door vakdidactici gebruikt.

UNIVERSITEITEN

In de universiteiten werd voor sommige vakken de **klemtoon reeds** op het **actief en constructief leren** gelegd. Sinds enkele jaren zien initiatieven om vakoverschrijdend te werken en overkoepelende praktijkseminaries te organiseren, het daglicht. Over het **effect** van deze initiatieven bestaan nog **weinig duidelijke onderzoeksresultaten.**

Vanwege één universiteit en enkele hogescholen komt het bezwaar dat het wettelijk en structureel kader niet in elkaar passen en dat de sterke regulering door de overheid haaks staat op de nieuwe opvattingen.

GPB IN CVO

In het algemeen vinden opleidingshoofden en docenten dat de huidige **accentverschuivingen gewenst en evident** zijn, maar dat de **omzetting** ervan in de **praktijk grote problemen** stelt. Daarom grijpen velen vlug terug naar hun oude onderwijsmethoden.

III.5. OMGAAN MET KINDEREN MET SPECIALE OPVOEDINGS- EN ONDERWIJSBEHOEFTEN AANDACHT VOOR DE SPECIFICITEIT VAN DE B-STROOM IN DE BASISCOMPETENTIES

HOGESCHOLEN

Docenten zijn **geremd** om onderwerpen als 'leerlingen met specifieke noden' **in de opleiding op te nemen.**
Dat men **leerproblemen** grondig behandelt, vindt men **normaal**; dat men onderwijs op theoretisch en praktisch vlak zou focussen op **probleemleerlingen,** vindt men **overdreven.** Men wil hier de grens tussen opvoeder en verzorger niet overschrijden. Men wil wel aan studenten de middelen geven om een eerste diagnose te stellen, maar het behandelen van probleemstudenten hoort volgens de meerderheid van docenten niet thuis in de basiscompetenties. Herkennen: ja; optreden: nee.
In veel opleidingen is er een **theoretische kennismaking** met de verschillende aspecten van probleemleerlingen waardoor de studenten kunnen differentiëren om daarna door te verwijzen. Verder dan een theoretisch onderricht gaat het gewoonlijk niet.

Studenten blijken hier echter een **grote nood** aan te hebben en vinden dat problemen zoals drugs, geweld, echtscheiding en depressie praktisch zouden moeten aangepakt worden in de opleiding. Er bestaat bij hen een grote vrees dat **zij hiermee steeds meer geconfronteerd** zullen worden.

In het algemeen vinden zij ook dat de **voorbereiding** tot **het buitengewoon onderwijs stiefmoederlijk behandeld** wordt. De zorgverbreding komt maar zelden op uitgebreide wijze en met sterke aandacht aan bod; soms gebeurt dit toch in het 3de jaar, en dan nog bijna uitsluitend op theoretisch vlak.
In sommige instituten wordt een stage in het beroepsonderwijs voorzien. De meerderheid van de studenten vraagt dat dit verplicht zou worden.

UNIVERSITEITEN

Deze problematiek komt uiterst weinig aan bod in de academische opleidingen. Soms wordt hierover een keuzevak aangeboden, maar bijna nooit gaan studenten stage lopen in het BSO of BUSO.

GPB IN CVO

Men vindt dit wel een waardevol thema waaraan men aandacht zou willen besteden gezien probleemgedrag steeds meer voorkomt. Het wordt soms besproken in de lessen agogiek en opvoedkunde, maar men is over het algemeen van oordeel dat het praktisch trainen niet haalbaar is binnen de GPB.

IV. REFLECTIES BIJ DE FUNCTIONELE GEHELEN

1. DE LERAAR ALS BEGELEIDER VAN LEER- EN ONTWIKKELINGSPROCESSEN

HOGESCHOLEN

Kleuteronderwijs

Dit wordt door alle geledingen als een **zeer belangrijk functioneel geheel** beschouwd. Sommige onderwijsverantwoordelijken vinden zelfs dat de omschrijving doorheen de basiscompetenties niet expliciet genoeg is en dat men de verantwoordelijkheid van de leraar als begeleider niet voldoende benadrukt. Het is voor iedereen evident dat de ontwikkeling van het kind centraal moet staan in het onderwijs en daarom leerling-gecentreerd moet zijn. **De leraar moet sterke, adequate leeromgevingen kunnen ontwikkelen.** In de opleiding voor kleuteronderwijs heeft men hiervoor **niet op het decreet gewacht** en is de opleiding in de meeste gevallen hier al van doordrongen.

In veel opleidingen wordt steeds meer aandacht besteed aan de opbouw van een onderwijsstijl die de zelfstandigheid van kleuters ondersteunt. Dit gebeurt door het aanbieden van zinvolle, zelfstandige activiteiten. Men leert studenten aan om kinderen te stimuleren om actief, collaboratief en zelfgestuurd te werken. **Het observeren van de kleuters**, zien waar ze staan en hoe ze evolueren is een **belangrijk aandachtspunt**. Hoe verloopt leren bij jonge kinderen, hoe evalueert men kindertekeningen, hoe onwikkelen taal en wiskunde zich ...?

Het gericht observeren met het oog op mogelijke handelingsplannen gebeurt met vallen en opstaan. Volgens verschillende docenten is het kunnen **hanteren van handelingsplannen een te hoog gegrepen** basiscompetentie omdat men er niet voldoende tijd kan of wil aan besteden. Er moet immers rekening gehouden worden met de specifieke bagage van elke student.

Het is duidelijk dat de **theoretische benadering** van deze basiscompetentie uitvoerig ter sprake komt. Niet zelden stellen studenten zich **de vraag of ze wel degelijk praktisch worden voorbereid.** Ze ondervinden dat sommige lectoren ver van de klaspraktijk staan en dat de stage hen te weinig mogelijkheden biedt om een eigen onderwijsstijl te ontwikkelen.

Lager onderwijs

Dit uitgangspunt was aanvankelijk de motor in het kleuteronderwijs, maar wordt nu ook een **belangrijke doelstelling in het lager onderwijs**. Velen beweren zelfs dat dit ook in het lager onderwijs niet nieuw is. Er bestaat inderdaad geen twijfel over dat dit door de opleidingshoofden en docenten als een zeer waardevol uitgangspunt wordt beschouwd, dat men studenten leert een aangepaste leeromgeving te ontwerpen, dat de **persoonlijkheidsontwikkeling** van het kind in verschillende opleidingsonderdelen **wordt behandeld** en dat er in de opleiding aandacht is voor meer leerlinggerichte onderwijsvormen.

Docenten denken dat de studenten de **gelegenheid** hebben **om een onderwijsstijl te ontwikkelen**. Dit blijkt echter **niet altijd het geval** te zijn omdat sommige stageplaatsen deze ruimte niet bieden, of omdat lectoren soms erg verschillende visies hebben over bv. het ontwikkelen van adequate leeromgevingen.

Studenten willen meer tijd om in de stage te experimenteren en dit experimenteren te kunnen evalueren. Volgens hen is **de stage hiervoor te kort**, de begeleiding niet adequaat en staan de

stagescholen hiervoor ook niet altijd open. Er moet meer tijd genomen worden –vooral in de pratkijk- voor ervaringsgericht en flexibel onderwijs.

Leraar SO1

In deze opleiding is iedereen het eens met dit **belangrijk uitgangspunt**, maar **de implementatie** blijkt in deze opleiding **moeilijker** te zijn dan in de twee vorige. Het ontwikkelen van een onderwijsstijl die leerlinggericht is, is hier ook minder vanzelfsprekend.
Nochtans is er in verschillende lessen aandacht voor het ontwikkelen van krachtige leeromgevingen, het activeren van actief, collaboratief en zelfgestuurd leren en het aanbrengen van verschillende werkvormen.
Docenten hebben ook aandacht voor de aansluiting tussen theorie en praktijk. In een klein aantal instituten is dit structureel ingebouwd.
Soms is het zelfstandig leren voor de studenten geïmplementeerd in de opleiding zelf.

De **aanzet om deze basiscompetenties te activeren is aanwezig, maar er is een breuk** tussen hetgeen in het instituut aangebracht wordt en de werkelijkheid op het werkveld, **tussen theorie en praktijk**, tussen zeggen en doen.

De docenten zijn van oordeel dat niet alles volledig gerealiseerd kan worden, gezien het gebrek aan middelen (personeelsomkadering, te grote groepen, onaangepast materiaal, infrastructuur, onvoorbereide mentoren).

Studenten klagen dikwijls de uiteenlopende visies en de invulling van deze aspecten door de lectoren aan. Lectoren wijzen regelmatig op de **kloof tussen het opleidingsinstituut en de stageschool** en studenten vragen **meer ruimte tijdens de stage**. Door de overladen leerplannen grijpt de leraar naar 'snellere methoden' voor kennisoverdracht en wordt de student bijna uitsluitend beoordeeld op het bereiken van zuiver cognitieve resultaten.

Het werkveld is nog altijd erg klassiek. Er bestaat **een spanningsveld** tussen de "tijdrovende", innoverende onderwijsvormen en de huidige leerplannen in SO, **tussen de initiatieven van vakdidactici en de opgelegde aanpak van de mentor.** Gezien er al gerekend wordt op de goede wil van de mentor is het soms moeilijk om in de klas nieuwe initiatieven op te leggen. Toch is het duidelijk dat deze nieuwe werkvormen nodig zijn indien men in de toekomst in onze kennismaatschappij hevige botsingen met de komende generaties wil vermijden. In de huidige toestand is de relatie tussen opleidingsinstituten en scholen asymmetrisch: de **bijdrage van de scholen voor de opleiding overtreft in grote mate deze van de opleidingsinstituten voor de scholen** . Deze samenwerking zou een structurele vorm moeten aannemen waar beide partijen in een 'win-win'-situatie leven.

Studenten beweren dat ze te weinig ervaring kunnen opdoen met actief en zelfgestuurd leren omdat hun eigen opleiding hiervoor geen model is.
Docenten antwoorden daarop dat studenten niet op deze wijze onderwezen willen worden en van de docenten gesneden koek verwachten.

Regelmatig uiten studenten en oudstudenten de wens om meer aandacht te besteden aan jongeren met problemen. Ze zijn het er ook over eens dat **stages langer in éénzelfde klas moeten lopen teneinde leerlingen beter te kunnen opvolgen**. Er is echter ook gevraagd om stages in verschillende scholen te laten lopen en zo mogelijk in ASO, TSO en BSO.

UNIVERSITEITEN

Voor pedagogen en docenten 'algemene vakken' is begeleiding **een kerntaak van de leraar**, voor sommige vakdidactici is deze wenselijk. Veel docenten zijn reeds **voorstander** van een leerlinggericht onderwijs waar men **actief, collaboratief en zelfsturend** leert. Men denkt dat dit nu in het SO nog niet realiseerbaar is. Er worden in die zin al belangrijke inspanningen geleverd en in het onderwijs aan verschillende faculteiten is de begeleide zelfstudie een centraal concept. Steeds meer vakdidactici grijpen naar alternatieve onderwijsvormen. Studenten beweren dat dit **nog te beperkt** is, dat de meeste lessen zuiver ex-cathedra blijven en dat de docenten te weinig met de klaspraktijk vertrouwd zijn. Voor meer actieve en leerlinggerichte onderwijsvormen moet er volgens sommigen eerst een mentaliteitsverandering komen. Het is ook evident dat hieraan **in de praktijk te weinig aandacht** besteed wordt en het ook quasi uitsluitend naar het ASO gericht is. De **stagetijd is te beperkt** en draait in essentie rond het ontwerpen van lessen. Studenten vragen duidelijk een uitbreiding van de stage en ook dat deze vroeger in de opleiding zou geplaatst worden.

GPB IN CVO

Over de basiscompetenties is men het in het grote trekken eens. Ze worden **als belangrijk** tot zeer belangrijk beschouwd. De leraar als begeleider staat qua belangrijkheid voor velen bovenaan op het lijstje. De instituten zijn in het algemeen van oordeel dat deze **basiscompetenties reeds in de opleiding aan bod** kwamen en er in feite fundamenteel niets is veranderd ten opzichte van vroeger. Er bestaat nu een theoretisch referentiekader –dat men wat explicieter wenst- zowel voor docenten als voor studenten.
In verschillende CVO werden, meestal op **individuele wijze,** door docenten -qua aanpak en productie van materiaal- **initiatieven genomen om het actief, colloboratief en zelfgestuurd leren** te bevorderen. De begeleidingsrol van de leraar wordt, zeker in de lessen, benadrukt. De **praktijk wordt echter stiefmoederlijk** behandeld. Voor het ontwikkelen van een onderwijsstijl en het leren creëren van een adequate leeromgeving moeten voldoende **oefenmogelijkheden** geboden worden. Dit is **duidelijk niet het geval.** De opleiding is daarvoor ook te kort.

Cursisten die reeds in het onderwijs staan zijn van oordeel dat ze op dit functioneel geheel al voorbereid zijn door hun eigen ervaring. De opleidingen zelf zouden dit niet voldoende belichten. Dit is ondermeer te wijten aan het gebrek aan infrastructuur. Ook is er in de GPB-opleiding gewoon **te weinig tijd** om alle basiscompetenties gelijkwaardig te behandelen.
De reeds opgedane ervaring van bepaalde cursisten wordt ook uitgewisseld met diegenen die minder ervaring hebben. Dit komt als zeer verrijkend over. Toch komen de vernieuwende elementen zoals **actief leren en zelfstandig leren niet voldoende aan bod.** Als dit toch gebeurt is **het erg theoretisch** en staat het ver van de praktijk.

Docenten geven met hun doceerstijl niet altijd het goede voorbeeld. In de lerarenopleiding is **kennisoverdracht nog dikwijls dominant.** In het algemeen is **voor deze innovatie niet aan de randvoorwaarden** (te grote groepen, geen infrastructuur in de scholen, te weinig aandacht voor ICT, ongevormde mentoren) **voldaan.** Vernieuwende elementen kunnen ook moeilijk geïmplementeerd worden omdat scholen bijvoorbeeld voor 'actief leren' onvoorbereid zijn of omdat er tegenkanting is van de mentoren.

In de voorbereidende module werd, daar waar er over gesproken werd, een gepaste leeromgeving gecreëerd en wordt zelfgestuurd leren benadrukt. Het luik 'actuele problemen' wordt door de studenten minder interessant gevonden.

Wat de eerste twee modules betreft, wordt de eerste bij de studenten qua vorm en inhoud meer geapprecieerd dan de tweede (leerinhouden onvoldoende uitgebreid, minder actieve onderwijsvormen).

De module vakdidactiek en stage blijkt te theoretisch te zijn, maar weer moet de reden hiervoor bij de infrastructuur en het gebrek aan aandacht voor ICT gezocht te worden. Regelmatig uiten studenten en oudstudenten de wens om in de opleiding meer aandacht te besteden aan probleemsituaties en probleemstudenten.

2. DE LERAAR ALS OPVOEDER

HOGESCHOLEN

Iedereen geeft zich er rekenschap van dat dit een **zeer belangrijke taak is voor de leraar** en dus ook voor de opleidingen. In de instituten wordt rond dit thema heel wat werk geleverd en tracht men de studenten te leren om een positief leerklimaat te creëren. Voor de instituten blijkt dit **moeilijk** te zijn, gezien verschillende facetten aandacht vragen, o.a.:
-het ontwikkelen van de attitude voor verantwoordelijkheidszin en zelfzekerheid bij de student,
-het pluralisme van opvoedingsvisie bij de studenten zelf,
-het ontwikkelen van de agogische vaardigheden bij de student. (de individuele ontwikkeling van de leerlingen, individuele interactie en probleemgedrag).

Er heerst bij docenten van verschillende instituten **groeiende ongerustheid** in verband met de **opvoedings- en voorbeeldcapaciteiten van een gedeelte van de afgestudeerde leraars**, in het bijzonder in de richtingen **kleuter- en lager onderwijs**. Gezien het belang van de rol van de leraar als opvoeder twijfelen sommigen eraan of alle afgestudeerden wel geschikt zijn om leraar te worden. Zij wijten dit aan de mildheid van de mentoren. Deze antwoorden echter dat hun impact op de beoordeling hiervoor veel te klein is.
Veel docenten willen een expliciet kader voor attitudeverandering uitwerken. Alle geledingen vinden dat dit een collectieve verantwoordelijkheid is en dat **het volledige schoolteam daaraan moet bijdragen.** Zij vinden ook dat dit aspect **overschrijdend moet worden aangepakt** en dat het structureel (dus meer dan binnen elk verzuild opleidingsonderdeel) -zowel binnen de instituten als in de stage- moet geïmplementeerd worden. Dit blijkt voor de opleidingen **kleuter- en basisonderwijs reeds in zekere mate gerealiseerd** te zijn.
De studenten zijn van oordeel dat diegenen die niet aan het profiel voldoen, al uit de opleiding geselecteerd worden, maar stellen vast dat in de nieuwe generatie leerlingen probleemgedrag steeds vaker voorkomt.
In het algemeen dringen studenten en oudstudenten erop aan (vooral in de SO1) dat deze **basiscompetentie meer in de praktijk zou getraind worden** en dat men meer aandacht zou besteden aan het omgaan met jongeren. Er bestaan wel initiatieven in die zin, maar deze leiden nooit tot een vaardigheidsniveau. In alle opleidingen hebben de studenten grote **nood aan praktische en concrete confrontaties met probleemgedrag**. Ook hier trachten instituten wijzigingen door te voeren in de vorm van projecten, die volgens studenten en oudstudenten echter te beperkt blijven.

UNIVERSITEITEN

In de universitaire instellingen wordt het belang van een positief, sociaal-affectief gedrag benadrukt en wordt **er aan dit functioneel geheel aandacht besteed**. Men is van oordeel dat dit een collectieve taak voor alle opleiders is. De basiscompetenties kunnen hier **niet tot een vaardigheidsniveau ontwikkeld** worden. Wegens tijdgebrek wordt er te weinig aandacht geschonken aan de waardenontwikkeling bij jongeren. Wil men deze bevorderen, dan moeten er wijzingen plaatshebben (nauwere samenwerking met mentoren, betere afstemming tussen

theorie en praktijk en werken met kleine groepen). Men is het er in alle opleidingen mee eens dat dit functioneel geheel in acht genomen moet worden, maar de basiscompetenties zelf lokken bij docenten en studenten hevige reacties uit. Men vindt dat ouders de opvoeding steeds meer aan scholen overlaten en dat **hier grenzen moeten getrokken worden**. De leraars zullen in geval van problemen de **eerstelijnszorg** op zich moeten nemen, maar experten (via CLB), waarmee nu te weinig contact is, moeten dit overnemen. Studenten vragen dat er in theorie, maar vooral in praktijk, meer aandacht zou komen voor jongeren met problemen. Er wordt ook gevraagd dat de opleidingen TSO en BSO aan bod zouden komen.

GPB IN CVO

In de verschillende instituten geeft men zich rekenschap van **het belang** van de basiscompetenties onder het functioneel geheel 'leraar als opvoeder' en staan deze zelfs centraal in bepaalde opleidingsonderdelen. Docenten vinden echter dat deze **door tijdsgebrek maar gedeeltelijk kunnen aangereikt worden**. De meerderheid van de studenten wijst erop dat deze her en der in de theorie voorkomen, maar dat ze er **in de praktijk te weinig mee geconfronteerd worden**. Volgens sommige studenten lijkt 'opvoeding' zich bij docenten te beperken tot tucht en stiptheid. In alle instituten vragen studenten dat 'jongeren met problemen' en het 'buitengewoon onderwijs' toch ook een gepaste plaats zouden krijgen in de opleiding.

3. DE LERAAR ALS INHOUDELIJK EXPERT

Net zoals voor andere functionele gehelen vindt men dat men er iets, weinig of niets aan doet, **naargelang de interpretatie** die men aan de basiscompetenties geeft.

HOGESCHOLEN

In het algemeen vinden opleidingshoofden en docenten de **uitgangspunten** soms **relevant,** soms iets te veeleisend. Veel docenten en vooral vakdidactici uit de opleidingen secundair onderwijs vinden dat de **vakinhoudelijke** de **belangrijkste expertise** is. Gezien voor heel wat studenten de kennis die ze uit het SO meegebracht hebben onvoldoende blijkt te zijn, zullen docenten ook heel wat tijd moeten besteden aan het bijwerken van deze kennis. Degelijke vakkennis is voor hen een absolute voorwaarde.
Docenten blijken **aandacht** te hebben **voor gerichtheid** op en het voorbereiden tot **permanent leren**. Zij stimuleren hun studenten door speciale opdrachten en trachten ze te motiveren om deel te nemen aan nascholing en congressen. In sommige hogescholen stimuleert men het zelfstandig en permanent bijleren door de invoering van probleemgestuurd onderwijs.
In verschillende instituten nemen docenten zelf deel aan de organisatie van nascholing of mentorenvorming, hetgeen door de studenten ook geweten is . Op uitzonderingen na vinden studenten dat aandacht voor nascholing en **permanent leren** tijdens de opleiding **geen prioritair aandachtspunt** moet zijn. Ze worden er weinig voor gestimuleerd en worden in de meeste gevallen niet voorbereid op permanent leren. Daarvoor wordt volgens hen het **zelfstandig verwerven van kennis ook te weinig geaccentueerd.** In het derde jaar en bij het afstuderen komt dit wel meer ter sprake. **Hun visie** op nascholing blijft erg **nauw**.
Docenten voegen daar aan toe dat studenten tijdens hun opleiding in de eerste plaats denken aan het behalen van een diploma. Oudstudenten vinden dat er in de opleiding voldoende prikkels gegeven worden en dat zij vanaf het ogenblik dat ze in het veld staan de noodzaak van dit permanent leren wel inzien.

Wat de inhoudelijke expertise i.v.m. onderwijsstructuren betreft, mag men stellen dat in de opleidingen aandacht besteed wordt aan de **onmiddellijk aanleunende onderwijsniveaus**. In de opleiding voor kleuteronderwijzer(es) wordt gekeken naar de structuur van het lager onderwijs en kunnen studenten een startbekwaamheid krijgen voor het 1ste jaar van het lager onderwijs. In de opleiding voor leraar lager onderwijs wordt er meestal in het 3de jaar gekeken naar wat er gebeurt in het kleuter-, en in mindere mate, in het secundair onderwijs. In dit basisonderwijs (kleuter en lager) is er in het lessenpakket ook aandacht voor buitengewoon en geïntegreerd onderwijs.
Voor de kandidaat-leraars **SO1** blijkt dit aanbod i.v.m. **structuren voor andere onderwijsniveaus** en voor de andere netten **beperkter** en krijgen studenten weinig informatie over het basisonderwijs. In enkele instituten beperkt men zich bv. qua leerplannen tot het eigen net.
Veel studenten SO1 vinden dat zij, wat praktijk betreft, toch beter voorbereid moeten worden voor het beroepsonderwijs. Het geïntegreerd onderwijs wordt volgens hen in de meeste gevallen summier behandeld. In sommige opleidingen wordt er zorgverbreding aangeboden.

In de eindevaluatieverslagen van de hogescholen werd weinig informatie gevonden betreffende het situeren van het eigen vormingsaanbod in het gehele onderwijsaanbod.

UNIVERSITEITEN

In de academische lerarenopleiding start men natuurlijk van het feit dat het **vakinhoudelijke al opgebouwd werd in de basisopleiding**. Dit moet natuurlijk wel naar de klas toe vertaald worden en dat is steeds minder evident. Het is dus absoluut **noodzakelijk** dat de **vakdidactische** component, **ondersteund door onderzoek,** in de lerarenopleiding behouden **blijft.**
De bespreking rond "inhoudelijk expert" leidde dikwijls tot **reacties i.v.m. brugvakken** (270 uren) waarover veel docenten bedenkingen hebben en die ze liever zouden afschaffen omdat ze irrelevant zijn. Dit zou kunnen veranderen indien men de brugvakken door de lerarenopleiding zelf zou laten bepalen.
Reeds in de basisopleiding onderstrepen docenten met kracht **het belang van permanent leren.** Elke universiteit heeft een breed nascholingsaanbod. Wel wordt regelmatig de vraag gesteld of dit aanbod aan de reële nood van de leraars in het veld beantwoordt.
Studenten en oudstudenten die op de hoogte zijn van het nascholingsaanbod blijken dit toch positief te vinden. In sommige richtingen kunnen studenten nascholing volgen in het kader van hun stageopdracht.

GPB IN CVO

Ook hier wijzen docenten erop dat de cursist, vooraleer aan een GPB te beginnen, zijn vak door en door moet beheersen.
Men is er in het algemeen ook van overtuigd dat **permanente bijscholing een belangrijke ondersteuning is van goed onderwijs**. Gerichtheid op permanent leren wordt in de CVO ook nagestreefd (o.a. in didactische oefeningen). Men spreekt er in de GPB in theorie over, maar men kan de cursisten er binnen dit kader **moeilijk concreet op voorbereiden.** Men vindt het belangrijk ze te informeren over de verschillende mogelijkheden van bijscholing. Voor decursisten is deze informatie erg beperkt. De hier beoogde doelstellingen worden niet systematisch gerealiseerd. In één van de CVO, die in een hogeschool gevestigd is, kunnen de cursisten o.a. geen gebruik maken van de bibliotheek.
Alhoewel men ze in zekere CVO toch doet werken met leerplannen blijken de cursisten een **zeer beperkt zicht te hebben op de onderwijsstructuur** in Vlaanderen. Zij hebben tevens moeilijkheden om horizontale en vertikale banden te leggen tussen hun eigen leerinhouden en het gehele onderwijsaanbod van hetzelfde niveau.

4. DE LERAAR ALS ORGANISATOR

HOGESCHOLEN

De hogescholen wijzen er op dat de **elementen ter ondersteuning** van dit functioneel geheel in veel opleidingsonderdelen en in verschillende onderwijsvormen (zoals zelfstandig werk, projecten, eindwerk, ...) **veelvuldig voorkomen**. Dit is natuurlijk nauw verbonden met klasmanagement. Het is een **evidente basisvoorwaarde** voor een vlot lesverloop en voor het organiseren van lessen. Het is één van de prioritaire aspecten in vakdidactiek en stage. In de nabesprekingen met de stagebegeleider of vakdidactici wordt dit regelmatig aangekaart.

Studenten vinden dat ze op dit vlak **worden voorbereid**, maar vragen ook wat meer aandacht en informatie over praktische aspecten zoals klasagenda, puntenlijsten, ... **Lange termijn planning** wordt in de meeste opleidingen slechts **zelden** besproken om nog maar te zwijgen over het inoefenen ervan. In de opleiding SO1 vragen studenten ook regelmatig dat in dit verband meer overleg zou komen tussen de vakdidactici van de verschillende opleidingseenheden.

UNIVERSITEITEN

De instituten wezen reeds lang vóór het decreet op de **noodzakelijkheid van deze basiscompetenties** om een effectief en efficiënt lesverloop te garanderen en een stimulerend leefklimaat te creëren. Het decreet had op dit vlak weinig implicaties.

Deze basiscompetentie komt **aan bod** in verschillende opleidingsonderdelen, in praktijkgerichte seminaries, en vooral in de stage. De voorbereiding is geen vaardigheidsvorming, maar is in vele gevallen gericht op attitudevorming om directe problemen te verhelpen.

Om in de dagelijkse praktijk tot orde en overzicht te komen, is er wel een **periode van voltijds lesgeven noodzakelijk**. Voor studenten en oudstudenten is de korte termijn planning zeker aan bod gekomen, aan **lange termijn planning** wordt **quasi geen aandacht** besteed.

GPB IN CVO

Voor docenten en opleidingshoofden komen deze vaardigheden **uitgebreid aan bod** in verschillende opleidingsonderdelen en natuurlijk ook in de stage. Het is ook een belangrijk punt in de nabesprekingen van de "DOE-lessen".

In het algemeen vinden studenten dat ze hiervoor via de stage **goed voorbereid** zijn. Hoewel sommigen nuanceren en toegeven dat dit vooral het geval is voor het functioneren in de klas. Verschillende keren werd gesignaleerd dat docenten op dit vlak niet altijd het goede voorbeeld geven.

5. DE LERAAR ALS INNOVATOR – DE LERAAR ALS ONDERZOEKER

HOGESCHOLEN

Docenten van hogescholen vinden meestal dat de basiscompetenties onder dit functioneel geheel **waardevol** zijn. Er waren wel verschillende reacties in verband met de formulering van deze basiscompetenties **(te vaag).**

In alle instituten en alle richtingen wordt het belang van de **kritische en reflecterende attitude** benadrukt en **gestimuleerd**. Dit gebeurt in de meeste gevallen in de stages (over het didactisch handelen, met het beoordelingsformulier van de gegeven les), maar ook in andere vormen zoals projecten of specifieke opleidingsonderdelen. Bij de stage kan dit heel intens en regelmatig gebeuren. Studenten vinden het onderwijs i.v.m. dit aandachtspunt **niet altijd vormend.** In veel scholen wordt eraan gewerkt maar blijft het **summier.** Volgens de studenten besteedt men er te weinig tijd aan.

Sommige docenten vinden het zinvol om bij de studenten een onderzoekende houding te stimuleren. De meesten zijn echter van oordeel dat de basiscompetenties -zoals ze verwoord staan in het decreet- vaag zijn en niet haalbaar. Zij **vragen** een **duidelijke beschrijving** van **het beoogde** en ook precieze richtlijnen. Zoals be basiscompetentie nu beschreven staan, vraagt men zich af hoe men ze in het onderwijs kan integreren. Men is van oordeel dat studenten hiervoor **te weinig bagage** hebben en er hiervoor ook te weinig tijd in de opleiding voorzien is.

Onderwijsinnovatie wordt door de docenten zeker **aangemoedigd**, maar daarom **niet altijd besproken.** In verschillende instituten worden die nieuwe onderwijsprincipes en -vormen doorheen vakdidactiek theoretisch toch aangehaald, maar in de meeste gevallen blijkt dit **onvoldoende** te zijn. Het zijn vaak de studenten zelf die via opzoekingen voorstellen doen en ze trachten te implementeren. Bij die implementatie staan **vele hospiteerscholen erg argwanend** tegenover deze nieuwe elementen en zit de student dus tussen twee vuren. Op dat vlak is de **wisselwerking tussen mentor en stagiair erg beperkt.** Sommige mentoren aanvaarden de nieuwe onderwijselementen wel, maar vinden ze tijdrovend en dus onhaalbaar. Sommige instituten trachten bij het invoeren van vernieuwende elementen een voorafgaand overleg met de mentoren te hebben. (Enkele mentoren beweren daarentegen dat de instituten qua onderwijsinnovatie 5 jaar achterstaan).

ICT wordt -alhoewel onderwezen binnen de informatica- **weinig didactisch gebruikt.** Blijkbaar weten tamelijk veel lectoren niet hoe ze deze nieuwe onderwijsvorm in het onderwijs moeten integreren en missen de scholen vooral een bruikbare en flexibele computerinfrastructuur.

UNIVERSITEITEN

Docenten uit verschillende universiteiten wijzen erop dat de studenten vanuit hun **basisopleiding** de attitude van **onderzoeker meekrijgen**. Of in de lerarenopleiding zelf aan een onderzoekende houding wordt gewerkt, wordt door sommigen in twijfel getrokken, alhoewel in sommige opleidingen aan de studenten een actie-onderzoekstaak wordt opgelegd. Het ontwikkelen van een **kritische, reflectieve ingesteldheid gebeurt in alle instellingen**, vaak in de stage, maar ook tijdens andere opleidingsonderdelen (bijvoorbeeld "reflecterend en onderzoekend handelen").
Wat **de basiscompetenties** in verband met de **vernieuwende elementen** betreft, vinden sommige docenten deze **te eng** en verwachten ze dat de student die vernieuwende elementen ook buiten de opleiding zal zoeken. Vakdidactici en studenten ervaren bij het implementeren van de vernieuwende elementen dikwijls een zekere **inertie vanwege de mentoren**. Oudstudenten spreken van een **negatieve socialisatie** van de beginnende leraar.

GPB IN CVO

De docenten van de GPB beschouwen de **kritische en reflectieve houding als een zeer belangrijke basiscompetentie** en vinden de **onderzoekende houding een zinvolle attitude**, maar de **aandacht** hiervoor blijkt **beperkt of nieuw**. Vernieuwende onderwijselementen worden in oefenlessen getoetst, door 'transfer en differentiatie' kunnen de cursisten waarschijnlijk ook nieuwe situaties aan, maar in de meeste gevallen blijft **de ontwikkeling van de onderzoekende houding zeer beperkt**. Docenten zijn van oordeel dat hier in de toekomst aan gewerkt moet worden en dat ook de navorming hier een steentje kan bijdragen.

Veel studenten zijn inderdaad van oordeel dat ze voor de implementatie van vernieuwende elementen **onvoldoende voorbereid** zijn en dat de opleiding dikwijls tekort schiet bij het aanreiken van eigentijds didactisch materiaal.

6. DE LERAAR ALS PARTNER VAN DE OUDERS/VERZORGERS

HOGESCHOLEN

Veel docenten achten deze basiscompetentie **zeer waardevol**. Toch worden er in alle hogescholen heel wat **vragen** gesteld rond de **haalbaarheid** en is men het erover eens dat het zeer **moeilijk** is om in de opleiding aan dit thema **gestalte te geven**.
Zekere deelaspecten kunnen in bepaalde opleidingsonderdelen tijdens het trainen van communicatieve vaardigheden en door rollenspelen aangeraakt en ingeoefend worden. De basiscompetenties kunnen echter **niet tot een ervaringsniveau** ontwikkeld worden. De simulaties worden als waardevol beschouwd als ze in niet te grote groepen gebeuren (wat regelmatig het geval is). In sommige instituten tracht men dit thema toch een plaats te geven ("leren thuis leren") in bepaalde projecten.

Sommige docenten beweren dat door de vage formulering van de basiscompetenties het **niveau van competentie** dat bereikt moet worden, **slecht bepaald** is.

De studenten geven toe dat het thema in de opleiding besproken wordt, maar in praktijk **weinig aan bod** komt om verschillende redenen:
-omdat ze ten opzichte van de ouders **geen reëel statuut** hebben,
-omdat de **hospiteerscholen** in het algemeen **weigerachtig** staan tegenover oudercontacten met studenten.
De studenten komen ook tot de conclusie dat deze basisvaardigheden **niet voldoende** worden **ingeoefend.**
De meeste docenten, mentoren en oudstudenten wijzen er op dat het in feite geen probleem is gezien dit in een aanvangsopleiding met de hulp van de mentor tijdens het eerste jaar wel kan aangeleerd worden.

UNIVERSITEITEN

In de universiteiten komt deze topic **niet** op directe wijze **aan de orde**. De verschillende opleidingen verwijzen naar die opleidingsonderdelen waar **communicatievaardigheden** worden ontwikkeld en naar rollenspelen en videomateriaal. Het direct contact met ouders bestaat niet. Sommige docenten menen dat studenten te jong zijn om partner van de ouders te zijn, anderen beweren dat dit slechts **binnen een aanvangsbegeleiding** geoefend kan worden.

GPB IN CVO

Doorheen de gesprekken met de verschillende partners voelt men duidelijk dat dit door iedereen als een **belangrijke topic** wordt beschouwd en dat men de brug tussen ouders en braars wil versterken. Tegelijkertijd voelt men ook dat dit **een zeer moeilijk thema** is. Docenten **vragen** dat de doelstellingen **concretere vormen** zouden aannemen en **duidelijk afgebakend** zouden worden. In de opleiding komt deze topic op **zuiver theoretisch** vlak aan bod in verschillende vakken. In communicatiewetenschappen en in rollenspelen wordt hij wat praktischer behandeld.

Gezien veel cursisten kinderen hebben, is deze ervaring nuttig in de bespreking van deze basiscompetenties. Men geeft er zich duidelijk rekenschap van dat het in de praktijk veel minder vanzelfsprekend is dan in de theorie. Studenten en oudstudenten stellen vast dat er in de opleiding **geen tijd** is voor het concrete inoefenen van de basiscompetenties bij 'partner van de ouders". Ze zeggen ook dat er beter tijd besteed zou worden aan praktische oefeningen dan aan theoretische uiteenzettingen. Verschillende cursisten denken dat men hier niet te ver kan gaan en dat de **leraar enkel een signaalfunctie** kan hebben. Oudstudenten vragen dat men in de opleiding meer aandacht zou besteden aan de steeds groter wordende **communicatiekloof in het beroepsonderwijs.**

9. DE LERAAR ALS LID VAN DE ONDERWIJSGEMEENSCHAP

HOGESCHOLEN

De opleidingshoofden vinden dit in het algemeen een **goed en gefundeerd uitgangspunt**, maar zijn van oordeel dat dit **in de praktijk niet haalbaar** is omdat het enerzijds te vroeg is (studenten zijn er **niet op gericht** en nog **onervaren**) en er anderzijds in de opleiding **geen tijd** voor is. **De formulering** van de basiscompetenties is hier **te hoog gegrepen**.

Voor docenten is dit zeker **geen hoofdbekommernis**. Sommige aspecten –zoals de beschrijving en analyse van diverse onderwijssystemen- worden wel behandeld in de opleidingsonderdelen 'onderwijsbeleid', 'onderwijsorganisatie', 'geschiedenis van het onderwijs', 'onderwijswetgeving', ... of doorheen internationale contacten en buitenlandse stages.

De meeste studenten hebben de indruk dat dit functioneel geheel voldoende aan bod komt, maar analyseren dit niet binnen de in de teksten vastgelegde basiscompetentie. Studenten zijn erg begaan met de onderwaardering van hun toekomstig beroep, maar de meeste docenten menen dat de studenten zeer oppervlakkig worden voorbereid om op een degelijk niveau besprekingen over onderwijsthema's aan te kunnen. **Slechts zelden wordt aandacht besteed aan reflecties over het beroep of tijd genomen voor een debat over de huidige onderwijsproblemen.**
Docenten wijzen ook op het feit dat studenten zich **moeilijk engageren** en dat, waar inspraak gegeven wordt, moeilijk afgevaardigden gevonden worden. De vraag is of studenten die inspraak voldoende vinden om er tijd in te steken?

UNIVERSITEITEN

Ook aan de universiteiten zeggen docenten en studenten dat actuele maatschappelijke onderwijsthema's in verschillende opleidingsonderdelen ter sprake komen, maar dat de **geest** van dit functioneel geheel nog **niet leeft bij de studenten**, gezien zij nog geen deel uitmaken van de onderwijsgemeenschap.

GPB IN CVO

Volgens studenten en docenten wordt aan dit functioneel geheel voldoende aandacht besteed maar in een **passieve en waarnemende** vorm. In de officiële teksten heeft men aan deze basiscompetenties een meer actieve inhoud willen geven.

10. DE LERAAR ALS CULTUURPARTICIPANT

HOGESCHOLEN

In de hogescholen vinden opleidingshoofden en docenten dit een wenselijk, **belangrijk** en voor sommigen evident uitgangspunt dat echter te hoog gegrepen en **niet haalbaar is**.
Alles ligt natuurlijk in de doelstellingen die zij denken te moeten bereiken. De formulering van de basiscompetentie ies laat verschillende interpretaties toe. Beoogt men in de teksten het regelmatig deelnemen aan culturele activiteiten of beoogt men het optreden als actief cultuuranimator?

Het is duidelijk dat men er in alle opleidingen **iets aan tracht te doen**. Dit gebeurt **passief** (in traditionele opleidingsonderdelen: culturele vorming, didactiek, nederlands, godsdienst, economie, ...) door deelname aan culturele activiteiten en het volgen van de actualiteit te stimuleren of **meer actief** met thematisch werk, maatschappelijke, culturele en levensbeschouwelijke projecten, debatten, intercultureel onderwijs, expressieprojecten.

Docenten willen dikwijls meer aandacht aan dit aspect besteden, maar hebben er **noch de tijd, noch de middelen** voor. Voor velen blijft het kleinschalig en sommigen stellen dat dit het meest verwaarloosde functionele geheel is.

Studenten vinden dat dit aspect –binnen de tijd die men eraan kan besteden- in hun opleiding **voldoende** aan bod komt maar **wensen** dat hierop **niet alleen tijdens het 3de jaar** het accent zou gelegd worden. Sommigen vinden zelfs dat er al genoeg taken opgelegd worden en dat deze rond cultuur de studiebelasting onnodig verhogen. Regelmatig hoort men de kritiek dat ze in de meer actieve onderwijsvormen bij dit thema weinig begeleid worden en de taken soms **kunstmatig en weinig zinvol** zijn. Ze vinden dat de docenten erg aandringen op het proces, maaruiteindelijk toch het product beoordelen.

UNIVERSITEITEN

Voor veel docenten is het activeren van de basiscompetenties onder dit functioneel geheel **geen specifieke taak van de lerarenopleiding,** alhoewel dit aspect in de opleiding regelmatig bij besprekingen aan bod komt.

GPB IN CVO

De onderwijsverantwoordelijken zijn het er mee eens dat dit **een belangrijk functioneel** geheel is. Zij vinden dat de leraar op cultureel vlak een voorbeeldfunctie moet hebben, maar **zien niet in hoe dit** in de GPB-opleiding **kan geïmplementeerd worden**, noch hoeveel tijd hieraan besteed kan worden.
Het komt **sporadisch**, maar zeker niet gestructureerd aan bod. Daarvoor **ontbreekt de tijd.** Cursisten vinden dat de opleiding hen hier **niet op voorbereidt**.

V. ANDERE GELDENDE BASISCOMPETENTIES

HOGESCHOLEN

Het is duidelijk tot uiting gekomen in het hoofdstuk 'Uitgangspunten' dat **de meerderheid achter het concept van de basiscompetenties** en de functionele gehelen staat.
Op de vraag of er nog 'basiscompetenties' in de lijst ontbraken, werden verschillende opmerkingen geformuleerd.

Regelmatig werd in de zelfevaluatieverslagen of tijdens bezoeken gevraagd dat men deze basiscompetenties **duidelijker, explicieter en concreter zou formuleren**. Sommigen beweren zelfs dat ze te weinig uitgewerkt zijn voor het onderwijs en er slechts een beperkt aantal echte leraarsvaardigheden zijn. Enkele opleidingshoofden appreciëren dan weer de vaagheid zodat de instituten er een eigen invulling aan kunnen geven. Verscheidene docenten vragen dat men **de basiscompetenties in hun presentatie en ordening ook zou bijsturen**. Zij zijn van oordeel dat gelijkaardige basiscompetenties voorkomen in verschillende functionele gehelen. Anderen vinden dat de opsplitsing in kennis, vaardigheden en attitudes enerzijds, of in algemene en specifieke vaardigheden anderzijds, kunstmatig en weinig praktisch is. Nog anderen vrezen dat ze onder de voorgestelde vorm in de opleiding ook fragmentarisch zullen aangepakt worden.

Sommigen vragen om de bestaande competenties **in te delen in een groep kern-basiscompetenties en een groep voor uitbreiding**; d.w.z. in een categorie die volledig moet ingeoefend zijn op het einde van de opleiding en een categorie die bij het begin van de loopbaan ontwikkeld wordt. De basiscompetenties moeten in elk geval gewogen worden: zij zijn **niet allen even belangrijk** en er moet voor sommigen een evenwicht geëxpliciteerd worden. Anderen wensen de basiscompetenties eerder te beschouwen als **optimale streefdoelen** en zeker niet als minimumeisen bij de start.

Uit de analyse van de reacties van de verschillende geledingen kan gesteld worden dat de meerderheid al deze functionele gehelen met hun basiscompetentes als waardevol beschouwen. **De meningsverschillen komen vooral tot uiting in de haalbaarheid** van deze basiscompetenties tijdens de opleiding. Globaal mag men zeggen dat de **eerste vier functionele gehelen** in de verschillende opleidingen als **haalbaar** worden beschouwd en dat men in de opleidingen daarvan duidelijk sporen terugvindt. De basiscompetenties bij 'partners van ouders', 'lid van schoolteam', 'partner van externen', 'lid van de onderwijsgemeenschap' en 'cultuurparticipant' kunnen voor docenten misschien wel in theorie aan bod komen, maar worden in de praktijk niet actief getraind.
Besprekingen rond dit punt openden weer het debat 'kennis' versus 'vaardigheden'.
Velen zijn verontrust over het 'verdringen' van de kennis ("door de pedagogen") ten voordele van attitudes en vaardigheden. Ze vragen dat de leraar erkend zou worden als vakinhoudelijk expert.

Soms wenst men een differentiatie voor de verschillende types leraar, alhoewel men zich duidelijk rekenschap geeft van gemeenschappelijke karakteristieken tussen deze verschillende types. Soms vindt men de breuk zelf te scherp. In het kleuteronderwijs wordt het creatieve en ontspannende aangemoedigd, terwijl men dit spijtig genoeg verloren ziet gaan in het lager onderwijs.

Op de vraag naar ontbrekende basiscompetenties brengen verschillende actoren in dat er reeds voldoende aanwezig zijn
Toch dringt men er vanuit verschillende hoeken op aan dat de **taalvaardigheid** (zowel mondeling als schriftelijk) als een belangrijke basiscompetentiezou geëxpliciteerd worden . Men wijst hierbij ook op de rol van de expressiviteit in het onderwijs.
Uit verschillende geledingen kwam de vraag of het omgaan met **computervaardigheden** en de media expliciet deel zou kunnen uitmaken van deze basiscompetenties. Oudstudenten wensen in de lijst van basiscompetenties ook de **flexibiliteit of het snel inspelen op bepaalde situaties** op te nemen.

Sommige hogescholen zijn van oordeel dat er in de basiscompetenties toch wat meer aandacht zou moeten komen voor
-spiritualiteit,
-gevoel voor humor en relativering.

In instituten waar men getracht heeft de inhoud van het decreet op een meer structurele wijze te implementeren, waar men meer aandacht besteed heeft aan vakoverschrijdende aspecten, waar men de actoren meer heeft doen samenwerken, waar men de taakomschrijving herzien heeft en beter heeft afgebakend, geeft men zich er rekenschap van dat de gevraagde **vaardigheden niet efficiënt zullen getraind worden zolang er geen intensere samenwerking komt tussen instituten en werkveld.**
De basiscompetenties hebben als gevolg gehad dat docenten bewuster bezig zijn met vakinhouden en gestimuleerd worden tot vakoverschrijdend werken en overleg maar het geheel moet nog verder rijpen.

UNIVERSITEITEN

Hier werden geen bijzondere opmerkingen geformuleerd.

GPB IN CVO

Uit de analyse van de eindevaluatieverslagen van de geselecteerde GPB werden weinig nieuwe suggesties gehaald i.v.m. basiscompetenties. Er werden wel enkele opmerkingen gemaakt i.v.m. de geëxpliciteerde basiscompetenties in het decreet.
Docenten denken dat men –naast de taalvaardigheid- meer specifiek gedifferentieerde basiscompetenties in de lijst zou kunnen opnemen zoals
-kunnen les geven aan volwassenen
-kunnen les geven aan topsporters
en vragen bijzondere aandacht voor een veilige organisatie van het onderwijs.
Behalve het feit dat velen vinden dat er in de GPB-opleiding te weinig tijd is om aan alle basiscompetenties de nodige aandacht te besteden, stellen verschillende docenten zich ook vragen over de **evaluatie van die competenties.** Hiervoor werden de criteria en indicatoren tot op heden niet voldoende verduidelijkt. Men beseft ook dat dit erg moeilijk is.

Er komt meerdere malen naar voren dat de kennis in deze nieuwe aanpak "vergeten" werd. Anderzijds zijn sommigen van oordeel dat het kind in deze nieuwe visie terecht centraal geplaatst wordt, maar dat de leraar als mens naar de achtergrond geschoven wordt.

VI. REFLECTIES BIJ STUDENTENINSTROOM

HOGESCHOLEN

Alhoewel dit zeker een **grondige analyse vraagt** en er geen éénduidige visie is, bestaat er bij de onderwijsstaf van de hogescholen meestal een **grote bekommernis** i.v.m. de zwakke instroom. Deze ongerustheid is het grootst voor de opleiding kleuteronderwijzer ,ze is kleiner voor SO1.

Bij de opleiding **kleuteronderwijzer** klaagt men over een gebrek **aan algemene kennis**; bij de opleiding **SO1** spreekt men eerder over een gebrek aan **studievaardigheden**. Wat algemeen aangeklaagd wordt in de drie opleidingen is de achteruitgang in de houding, en attitude bij de studenten die dan nog geamplifieerd kunnen worden door het ontbreken van voorbeeldfuncties bij docenten.

De zeer **zwakke maatschappelijke waardering** voor het beroep heeft de **instapdrempel** doorheen de jaren **verlaagd** en omgekeerd heeft de zwakkere instroom een nefaste invloed op de waardering van het beroep.
Alle geledingen vragen alles in het werk te stellen om de kwaliteit van de opleidingen te beschermen.

In de meeste gevallen wensen docenten het **gebrek aan kennis en vaardigheden door remediëringsactiviteiten** –meestal op gedifferentieerde wijze- **bij te sturen**, maar zij beweren dat de nodige middelen niet beschikbaar zijn.

Docenten vinden ook dat in de drie opleidingen veel studenten een zeer **zwakke zelfzekerheid** hebben die door de lage maatschappelijke waardering zeker niet zal verbeteren.
Er wordt in vele instituten gevraagd dat het instroomprobleem doeltreffend **zou aangepakt worden met de CLB's**.

Kleuteronderwijs

Het **beeld** dat de kandidaten leraar kleuteronderwijs **van het beroep** hebben is meestal erg stereotiep, onrealistisch en **simplistisch**. Het is opgebouwd vanuit hun eigen vroegere ervaring: onderwijs wordt gereduceerd tot **'bezig zijn met kindjes'**. Zij geven zich geen rekenschap van de complexiteit en de achtergrond van het beroep en **onderschatten** meestal hun verantwoordelijkheden en hun **rol in de ontwikkeling van het kind**.

De instromende studenten zijn **sterk gemotiveerd**, maar omwille van het verkeerde inzicht kan dit wel tot ontgoochelingen leiden. In verschillende instituten proberen docenten de **bewustwording** omtrent opleiding en beroepm te bevorderen, maar dit **vraagt heel wat tijd.**

Wat de begaafdheid betreft, moet men vaststellen dat het **aantal studenten** komend **uit het BSO** toeneemt. Gezien dit onderwijs niet voorbereidt op doorstroming naar het hoger onderwijs in het algemeen, en op een lerarenopleiding in het bijzonder, is de **slaagkans van deze studenten bijzonder klein**. De relatieve toename van de BSO-instroom, vergeleken met deze van het ASO, is zeker één van de redenen waarom men zich in veel instituten ernstige problemen stelt i.v.m. de gemiddelde begaafdheid van de studenten.

De ASO-studenten blijken inderdaad minder moeilijkheden te ondervinden, alhoewel docenten toch nog een **gebrek aan kennis** onderlijnen.
Over de TSO-student zijn de meningen verdeeld. Hier is het niveau misschien meer gebonden aan de scholen of aan de opties waaruit deze studenten komen.
Deze zwakkere instroom is natuurlijk één van de elementen van de vicieuze cirkel die aan de lerarenopleiding een negatief en laag gewaardeerd beeld geeft.

Het gebrek aan schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid (en in het bijzonder van de moedertaal) neemt volgens sommigen dramatische dimensies aan bij studenten uit het BSO.

De BSO-studenten hebben meestal wel de nodige affectieve binding met kinderen en beschikken over zekere manuele vaardigheden, maar de algemene vorming en studievaardigheden (grote hoeveelheden stof instuderen) ontbreken. De remedie van het type "**aansluiting maatschappelijke differentiatie**" blijkt dit **slechts zeer gedeeltelijk te verhelpen**. Docenten wijzen op de verschillende gevaren van deze toestand. Op een leeftijd waarop in de opvoeding een belangrijke basis wordt gelegd, zou men moeten kunnen rekenen op begeleiders met een zekere begaafdheid. Dit blijkt steeds minder het geval te zijn. Daarnaast besteedt men in alle instellingen heel wat tijd aan **risicostudenten, ten koste van het algemene niveau** en van de betere kandidaten.

Bij studenten uit het ASO zijn er minder problemen met studie-, schrijf- en taalvaardigheden dan bij studenten uit het TSO. TSO-studenten hebben **meer moeite met het verwerken van de theorie** terwijl de ASO-studenten een grotere nood aan begeleiding in het omgaan met kinderen hebben. Allen hebben een groot **gebrek aan muzikale-, beeldende- en bewegingsvaardigheden**. Studenten vinden dat er erg hoge eisen worden gesteld op het gebied van muzikaal talent.
Men moedigt zwakkere studenten vaak aan om (dikwijls dure) bijlessen te volgen (vooral voor Frans en wiskunde).

Gezien de heterogeniteit van de studentenbevolking wensen vele docenten de bijsturing op een gedifferentieerde wijze aan te pakken. Daarvoor ontbreken echter de middelen en bovendien maken de grote groepen, het kleine aantal contacturen en de beperkte stof dit onmogelijk. Toch dringt men erop aan dat **bijzondere aandacht zou besteed worden aan taalkennis en muzikale vaardigheid.**
Sommigen denken aan een toelatingsexamen, maar dit wordt door de meerderheid met veel scepticisme onthaald. Zij kiezen voor een diagnose met voorkennistoetsen, een sensibilisatie voor bijsturing en **remediëringsactiviteiten**, alhoewel dit alles niet altijd effectief blijkt te zijn.

Het 1ste jaar blijft in het onderwijssysteem een selectiejaar. Het tweede jaar is dat veel minder, alhoewel de stage en de praktijk toch voor verschillende studenten nog een breekpunt kunnen zijn.

Lager onderwijs
Ook hier is het **beeld van het toekomstig beroep** bij de meerderheid van de studenten erg **onnauwkeurig**. Het is een **verouderd en tevens geïdealiseerd** beeld dat essentieel berust op het eigen schoolverleden. De studenten geven zich **geen rekenschap** van de complexiteit van hun latere opdrachten en **de hoog gestelde eisen**. Veel docenten **vragen dat de CLB de jongeren een nauwkeurig beeld** van het lerarenberoep zouden **geven** en vinden dat een degelijke informatie- en imagoverbeterende campagne zich opdringt. Docenten geven toe dat er

zich in de loop van de opleiding een persoonlijkheidsvorming ontwikkelt die beter aan het beroep aangepast is. Toch blijven de eerste maanden voor vele jonge leraars een reële cultuurschok.

De motivatie van studenten voor de opleiding van onderwijzer is volgens iedereen **eerder goed**.

Wat **begaafdheid** betreft, zijn docenten bekommerd over de instroom die in de meeste gevallen **erg heterogeen** is en **overheerst wordt door de zwakkeren**. De grote heterogeniteit heeft soms ook tot gevolg dat bij het hernemen van de stof uit het SO de betere studenten ontmoedigd raken. De aspecten 'leraar' komen voor hen veel te laat aan bod. De **instroom vraagt veel meer aandacht dan vroeger** en dit zowel qua aanbrengen van kennis (o.a. wiskunde) als qua aanleren van vaardigheden. In deze opleiding is de **slagingskans voor studenten uit het BSO,** omwille van hun groot gebrek aan algemene kennis, zeer klein. De opleidingen liggen in het verlengde van het ASO, maar voor studenten uit het ASO en TSO hangt de slagingskans af van hun voorgeschiedenis. Het cognitieve en metacognitieve valt voor studenten uit het TSO meer tegen dan voor de studenten uit het ASO. In veel gevallen zijn de studenten **slecht voorbereid voor muziek en lichamelijke opvoeding** en hoort men vaak klachten over taalkennis en taalvaardigheid.

Bij de analyse van deze zwakke instroom beweren verantwoordelijken en docenten dat heel wat studenten uit deze studentenpopulatie **niet zelfzeker** zijn, een grote faalangst hebben en velen reeds door het leven getekend werden.
Anderen vinden dat veel kan verklaard worden door de heersende leermentaliteit waarbij het geleerde na beoordeling onmiddellijk mag vergeten worden.
Docenten beweren dat **CLB's de leerlingen** uit het SO voor deze opleidingen dikwijls **verkeerd adviseren**.

Ook hier reageert de onderwijsstaf in veel gevallen optimistisch en **pragmatisch** en zetten zij zich in om dit **lagere niveau te verhogen door een aangepaste remediëring**. Dit vraagt veel tijd en een diagnose stellen is hier gemakkelijker dan een doeltreffende oplossing vinden. **Pessimisten spreken over kwaliteitsverlies in kwadraat:** enerzijds door de instroom, anderzijds door de lage omkadering. De gemakkelijke oplossing is natuurlijk het inrchten van een toelatingsexamen. Dit wordt volledig verworpen door de studenten en is ook niet de gewenste oplossing voor de meeste docenten. Zij verkiezen een beter **bedachte oriëntering voor de leerling** (CLB) met een "ontradingsbeleid" voor leerlingen uit het BSO en een specifieke diagnose bij de start van deze studies.

<u>Leraar SO1</u>
De studenten in de lerarenopleiding SO1 **onderschatten het polyvalente karakter van hun later beroep** en hebben een eerder vaag idee van dit beroep. De onderwijsstaf komt dikwijls terug op het gebrek aan de juiste attitudes bij instromende studenten. De motivatie is uiteenlopend. Studenten kiezen niet altijd uit idealisme voor het beroep van leraar. Studenten uit de opleidingseenheid 'Lichamelijke opvoeding' hebben vooral de sport als doel; voor studenten in scholen met een basisopleiding 'Economie' blijft het bedrijfsleven de eerste keuze. In de meeste andere richtingen is de **motivatie** voor het lerarenberoep groter, maar blijft toch in grote mate **extrinsiek**. De motivatie vergroot gewoonlijk in de loop van de opleiding en in het bijzonder tijdens de stage.

Studenten **starten** in veel gevallen **met** een **zwak zelfbeeld** en met faalangst. Dit wordt nog versterkt door het negatieve beeld dat de maatschappij van het beroep heeft. Docenten dringen erop aan dat alle actoren hieraan samen iets zouden doen.

De instroom is ook hier qua voorgeschiedenis erg heterogeen. In deze groep vindt men regelmatig studenten waarvoor de lerarenopleiding een **tweede keuze** is. Dit is niet noodzakelijk negatief. Voor studenten die onmiddellijk uit het SO komen blijkt de kennis wat zwak te zijn, maar in feite zijn het de **studievaardigheden die determinerend** zijn voor hun slaagkansen in het eerste jaar.
Hier blijken qua instroom toch minder klachten te zijn dan in het kleuteronderwijs. Studenten uit het KSO hebben een sterkere, nuttige plastische opvoeding, maar missen dan weer studievaardigeheden om de leerinhouden gemakkelijk te verwerken.

In de opleiding **'Lichamelijke opvoeding'** klaagt men over een gebrek aan **motorische vaardigheden**. In de **muzikale richtingen** vindt men dat er een **onhoudbaar gebrek is aan muzikale vaardigheden**. De verantwoordelijken van deze richting denken aan het inrichten van oriëntatieproeven of toelatingsproeven voor muziek.

De slaagkansen zijn ook hier afhankelijk van de vooropleiding: BSO-studenten maken weinig kans. TSO-studenten moeten gewoonlijk inhoudelijk bijgewerkt worden.
Deze daling van het studentenniveau houdt natuurlijk het gevaar in dat het niveau van de opleiding ook naar beneden getrokken wordt, vooral in kleinschalige instellingen waar de selectie minder streng is.
Men pleit dikwijls voor een **gedifferentieerde pedagogie in de opleiding**, maar beweert dat dit met het te beperkte aantal contacturen weinig zin heeft.
Studenten zijn van oordeel dat men in de opleiding vanaf de start te veel aan de bijsturing van de voorkennis werkt, te weinig aandacht besteedt aan het trainen van de overdracht van die kennis (pedagogie en didactiek) en dat de praktijklessen te laat komen.

Er wordt een sterk **pleidooi** gehouden **tegen elke vorm van geselecteerde instroom** omdat men vaststelt dat veel studenten zich tijdens de opleiding zelf ontplooien.

Sommige didactici beweren dat de heterogeniteit qua voorkennis de laatste jaren nog vergroot werd door de vrijere keuze in het vakkenpakket.

<u>Leraar SO2</u>
Het beeld dat studenten van het beroep hebben is hier beter dan bij toekomstige onderwijzers en regenten omdat de periode van de derde graad in het SO minder lang achter hen ligt. De studenten zijn zich nochtans **niet volledig bewust van de polyvalente taken van de leraar**.

Er is bij hen in vele gevallen reeds een leerlinggerichte kijk op de onderwijsaanpak. De **meesten zijn ook gemotiveerd**, hetzij omdat zij die aggregatie inderdaad nodig hebben, hetzij omdat zij deze opleiding als een supplementaire troef beschouwen.

In deze opleiding wordt **de aantrekkingskracht van het beroep een reëel probleem, in het bijzonder voor de bètawetenschappen**. De redenen die voor deze zwakke aantrekkingskracht worden vermeld zijn:

- Het slechte imago van 'leraar' in de maatschappij.
- Jongeren willen hogerop en krijgen met een zelfde academisch diploma hogere lonen in de bedrijfswereld.
- Voor leraar SO2 moet men naast zijn 2de cyclus nog een supplementaire opleiding volgen die wel een meerwaarde geeft maar niet gewaardeerd wordt.
- Zowel de basisopleiding in de 2de cyclus als deze in de lerarenopleiding is veeleisender geworden, zodat het nog moeilijker is dan vroeger om ze in parallel te beëindigen.
- In bepaalde richtingen wordt onderwijs -in vergelijking met onderzoek- voor 'minder bekwame' studenten beschouwd.
- In sommige gevallen, maar zeker niet altijd, zijn het zwakkere studenten die naar het onderwijs gaan.

De laatste jaren blijken weer **meer gemotiveerde studenten** de opleiding te volgen en is de kans dat een afgestudeerde van de lerarenopleiding naar het onderwijs gaat groter geworden. In studierichtingen economie blijkt dit verschillend te zijn: veel studenten volgen de opleiding om een bijkomend diploma te hebben, maar gaan uiteindelijk toch in de privésector werken.

GPB IN CVO

Hoewel **het beeld** dat de cursisten **van het lerarenberoep** hebben varieert, is het toch **beter** dan in de andere opleidingen. Misschien omdat velen reeds een plaats in het onderwijs bezetten. Cursisten die in de privésector werken hebben er inderdaad een minder realistisch beeld van en worden ook meer gemotiveerd door extrinsieke elementen.

De **oudere cursisten** hebben een **goed beeld** van het beroep van leraar . Ze zijn ook dikwijls **sterk gemotiveerd**. Het is voor hen vaak een zeer **bewuste keuze** met een variërende, maar **degelijk onderbouwde motivatie**. In bijna alle gevallen hebben ze het getuigschrift nodig. De aantrekkingskracht van deze opleiding blijkt volgens sommigen de laatste tien jaren in sommige instellingen erg toegenomen te zijn.

Velen zijn **geïnteresseerd in de algemene vaardigheden** die de opleiding meegeeft en die ook in sectoren buiten het onderwijs nuttig kunnen zijn. Daarnaast laat een GPB toe in de vervangingspool opgenomen te worden. De inzet om in het onderwijs te geraken voor iemand met een academische basisopleiding is kleiner dan voor iemand uit de academische lerarenopleiding aan de universiteit. **Sommige bedrijven blijken hun werknemers aan te zetten om een GPB te behalen**

De docenten vinden dat de studenten in deze opleiding **redelijk en voldoende begaafd** zijn en dat ze een goede tot zeer goede voorkennis hebben. Dikwijls zijn het interessante personen die hun 'stiel' aan anderen wensen over te dragen.

Het steeds terugkerende **probleem is hier vooral de heterogeniteit** van de cursisten die in zekere mate door uitwisseling van ervaringen positief kan aangewend worden, maar die anderzijds een gedifferentieerde aanpak vraagt.
Die gedifferentieerde aanpak kan echter niet altijd de grote verschillen (met/zonder SO diploma, cursisten uit het onderwijs, universitairen en werknemers uit primaire sectoren) opvangen. Een zeker **gebrek aan taalvaardigheid** vereist voor sommige groepen speciale aandacht.

Er stelt zich een **probleem in de voorbereidende modules** waar de aanpassing moeilijk verloopt. Studenten geven zich dikwijls geen rekenschap van hun essentiële gebreken. Toch zouden zij al vanaf deze voorbereidende modules met meer concrete facetten van het lerarenberoep geconfronteerd willen worden.

VII. REFLECTIES EN BEDENKINGEN BIJ DE ANDERE RANDVOORWAARDEN

De twee organisatorische aspecten **'modulaire organisatie' en 'gemeenschappelijke stam'** krijgen **erg uiteenlopende interpretaties**. De visies zijn dikwijls onduidelijk en de argumentaties bevatten tegenstrijdigheden. In sommige instituten is men principieel wel voor de implementatie, maar is die nog erg embryonair en ver verwijderd van de eigenlijke bedoeling. Zij die er tegen zijn, verwerpen ze met kracht en soms met argumenten die bij verdere implementatie in acht genomen moeten worden.

VII.1. MODULAIRE ORGANISATIE

HOGESCHOLEN

In de hogescholen vindt men, vooral bij opleidingshoofden voor kleuter- en lager onderwijs, **voorstanders van modulaire organisatie**. Voor sommigen is het de **werkvorm van de toekomst** of een structuur die noodzakelijk is om een **meer flexibel opleidingsprogramma** te realiseren. Deze modulaire organisatie heeft volgens de verdedigers heel wat **voordelen**: ze biedt de mogelijkheid om meer vakoverschrijdend, doelgericht naar een bepaald onderwerp en naar een functioneel geheel te werken. Ze stimuleert het zelfstandig werken. Ze zal de kloof tussen theorie en praktijk gemakkelijker dichten en kan de uitwisselbaarheid van studenten vergroten.
De invoering vraagt wel een hertekening van het curriculum en een kwaliteitskader waarin per periode leerlijnen en accenten moeten uitgetekend worden. Het zal **effectief** zijn **als heel de opleiding** en alle opleidingsonderdelen meedoen. Zij vraagt een grote aanpassing van de docent en is zeker en vast **geen eenvoudige implementatie** (hoge eisen qua organisatie en administratie).
Volgens sommigen is het **de taak van de overheid om structurele maatregelen te nemen** om de modulaire organisatie volledig te realiseren.

In de huidige situatie kent ze maar een beperkte **toepassing** en vindt men experimenten **in de derde jaren** en dan vooral in de opleiding van onderwijzer voor kleuter- en lager onderwijs. Men vindt ook enkele voorbeelden van modulaire organisatie binnen één vak, maar dit is niet wat men bedoelt heeft. Soms is er verwarring met trimestrialisatie of semestrialisatie.
Wanneer het studiejaar opgedeeld is in een aantal opleidingsonderdelen waarin telkens één of twee geassocieerde thema's worden behandeld (bijvoorbeeld 'leraar als organisator' en 'leraar als opvoeder'), dan blijken **de studenten** die werkmethode ook te **appreciëren**.
Men vindt een modulair systeem slechts zinvol als studenten de stof die zij later zullen onderwijzen volledig beheersen. Men vindt de modulaire organisatie dan ook veel **minder zinvol in het eerste jaar** wanneer de studenten de basisinhouden nog moeten verwerven.
Het begrip modulaire organisatie blijkt ook niet voor iedereen even duidelijk te zijn en nadere bepaling is nodig. Sommigen zijn van oordeel dat enkel **vrijstellingen** en studieduurverkortingen mogelijk zullen zijn **indien** men de opleidingsonderdelen **'opsplitst in kleine entiteiten"**. Voor anderen is het verdwijnen van het jaarsysteem een noodzakelijke

voorwaarde voor het succes van de modulaire organisatie: voor elke module afzonderlijk kan beslist kan worden over slagen of niet slagen.

Verschillende opleidingshoofden vragen dat de instituten de vrijheid zouden behouden om de omvang en de inhoud van de modules te bepalen. Dit is natuurlijk in strijd met de **uitwisselbaarheid**, maar voor velen is deze in elk geval **niet haalbaar.**

Er is vooral **weerstand in de opleidingen SO1** omdat hier nog veel belang gehecht wordt aan vakinhouden. Steeds meer docenten begrijpen dat zuiver vakmatig denken niet langer kan en worden dan ook soepeler ten opzichte van deze vernieuwing.

Tegenstanders verwerpen de modulaire organisatie op een radicale wijze omdat volgens hen de **lerarenopleiding procesgericht** en persoonsvormend moet zijn en de basiscompetenties zich niet lineair, maar **wel cyclisch** ontwikkelen. Daar is tijd en reflectie voor nodig, hetgeen moeilijk binnen één module mogelijk is. Door een modulaire organisatie wordt de regelmaat van de "broodnodige" contacturen doorbroken. **De student moet geleidelijk aan groeien** in talen, plastische opvoeding, ...
Volgens sommigen zou men **eventueel in het laatste jaar**, na een fasering of trajectopbouw voor elk functioneel geheel, wel een modulair systeem kunnen voorzien.
Het gemis aan beschikbare middelen en tijd wordt ook door velen als een rem gezien om zulke organisatie te implementeren.

GPB IN CVO

In de geanalyseerde eindevaluatieverslagen waren **te weinig reacties** in verband met het voorstel voor een nieuwe modulaire structuur voor de GPB om een correct beeld te creëren.

VII.2. DE GEMEENSCHAPPELIJKHEID VAN 45 STUDIEPUNTEN

HOGESCHOLEN

Vooral opleidingshoofden vinden **de gemeenschappelijke stam zinvol**. Studenten uit verschillende opleidingen leren elkaar beter kennen en er groeit respect voor de verschillende types leraren. Gemeenschappelijkheid brengt de opleidingen dichter bij elkaar en vergemakkelijkt dus de overstap. Men vindt echter dat de overheid dit punt niet duidelijk vastgelegd heeft. Gaat het om gemeenschappelijkheid van de nagestreefde doelen of meteen ook om identieke inhouden, leermiddelen, ...? Er wordt gevraagd om deze **gemeeschappelijke stam te herdenken.**
Gemeenschappelijkheid tussen kleuter- en lager onderwijs ziet iedereen zitten. Hier kunnen volgens sommigen zelfs meer dan 45 studiepunten aan besteed worden.
Velen vinden daarentegen dat kleuteronderwijs en SO toch wel ver van elkaar afstaan. In de hogescholen denken sommigen dat er ook een gemeenschappelijke stam voor SO1, SO2 en SO3 zou moeten voorzien worden.

In praktijk stelt men vast dat deze **gemeenschappelijke stam**, zowel qua inhoud als qua vorm, **beperkingen heeft.**
Alles hangt natuurlijk af van wat men met de gemeenschappelijke stam wil bereiken.

In het algemeen worden **studenten uit verschillende opleidingen niet samengezet**. Bij de implementatie van de gemeenschappelijke stam zou men ervaren hebben dat voor elke opleidin gbeter afzonderlijk gewerkt wordt. De studentensamenstelling in elke opleiding is al erg heterogeen. Een experiment zou aangetoond hebben dat de studenten zelf een hiërarchie tussen de opleidingen creëren en naargelang de opleiding ook andere interesses hebben.

Het basisstramien van de vakken kan gemeenschappelijk zijn, maar de invalshoek en voorbeelden moeten voor elke opleiding verschillend zijn.

De tegenstanders van de gemeenschappelijke stam vinden hem zinloos (zowel voor student als voor docent) en **irrealistisch.** Ze ervaren hem als een keurslijf waardoor **de kwaliteit van de opleidingen in het gedrang** komt. Zij stellen ook dat de opleidingen altijd zullen verschillen naargelang de instituten.
"Dit is wel een oplossing voor het gebrek aan mankracht" voegt men hier ironisch aan toe.

Wat **overstappen** tussen opleidingen betreft, lijkt men **weinig ervaring** te hebben. Uitzonderlijk spreekt men over overstappen van afgestudeerden van basisonderwijs naar SO1 en na een eerste jaar opleiding lager onderwijs naar kleuteronderwijs. Het beperkt aantal overstappen zou volgens opleidingshoofden te wijten zijn aan het feit dat de gemeenschappelijkheid van hogeschool tot hogeschool verschillend wordt ingevuld.

VII.3. KEUZEVRIJHEID INZAKE OPLEIDINGSEENHEDEN

De meerderheid van de ondervraagden vindt dat deze keuzevrijheid de **aantrekkelijkheid** voor de studenten **vergroot**, de opleiding ten goede komt en **positief** is voor interesse en motivatie.

Enkelen zijn van mening dat de vrije keuzecombinatie nadelig kan zijn voor het niveau van de studenten omdat bètavakken een andere denkwijze zouden vereisen dan alfa- en gammavakken.

Het aanbieden en kiezen van een **bijkomende opleidingseenheid voor opleidingseenheden met gewicht 2** (plastische opvoeding, mechanica-elektriciteit, hout-bouw en tot op zekere hoogte ook lichamelijke opvoeding) is **niet altijd vanzelfsprekend**. Gezien de zwakkere vooropleiding van deze studenten is de combinatie met andere aangeboden opleidingseenheden **moeilijk realiseerbaar**. Voor **hout-bouw en mechanica-elektriciteit** komt daarbij nog dat de studenten normaliter slechts de **vooropleiding** hebben gehad **voor één van de componenten.**
Studenten begrijpen dat men een zekere **technische clustering** oplegt, maar dat de **bestaande,** zoals mechanica-elektriciteit en hout-bouw, niet logisch en **onaantrekkelijk** zijn.

Naargelang de grootte van de hogescholen blijken er minder of meer organisatorische problemen te zijn. In hogescholen met een vrij brede waaier aan leraaropleidingseenheden, verkeert men door **uurroosterproblemen** in de onmogelijkheid om bepaalde combinaties aan te bieden. Rooster- en stageproblemen kunnen zich voordoen bij studenten die een eerder originele combinatie kiezen en daardoor een uniek rooster hebben. Men vindt opties die dichtbevolkt zijn

naast andere **opties met heel weinig studenten.** Sommige hogescholen hebben om die reden "die wildgroei' niet gevolgd.

De inzetbaarheid van de afgestudeerden blijkt na deze vrije keuze groter te zijn. Een departementshoofd wijst op het feit dat een vrije keuze de lesbevoegdheid van studenten wel kan hypothekeren en zij in 3 tot 4 scholen zullen moeten les geven om tot een volledig uurrooster te komen.

VII.4. UITBREIDING ONDERWIJSBEVOEGDHEID NA UITDIEPING

Het lijkt opleidingshoofden en docenten **niet wenselijk de uitdieping van een opleidingseenheid te koppelen aan de onderwijsbevoegdheden voor hogere graden.** Sommigen vinden dit volledig **zinloos** en het wordt voor hen best zo snel mogelijk **afgeschaft.** Eventueel zou deze uitbreiding wel kunnen na uitdieping in een voortgezette opleiding.

Los van de koppeling vinden docenten de uitdieping wel interessant. Ze biedt meer mogelijkheden om vernieuwende methoden en praktische toepassingen aan te brengen. Sommige lectoren grijpen inderdaad ruimschoots de kans om met hun studenten binnen de uitdieping vernieuwend te werken. In sommige instituten bleek dit ook tot organisatorische problemen te leiden.

Voor het **technisch regentaat** zou het volgens lectoren **wel mogelijk** moeten zijn om leraren op te leiden die zowel inzetbaar zijn in eerste als in tweede graad.

VIII. ANDERE SUGGESTIES VANUIT INSTITUTEN EN WERKVELD

Algemene context

- Er is algemene **vraag naar rust** in het pedagogisch landschap.
  Het decreet voor de hogescholen en het kort daarop volgend decreet voor de lerarenopleiding heeft aan het personeel van die hogescholen niet de mogelijkheid gegeven om voldoende aandacht te besteden aan de nodige accentverschuivingen in de opleiding.

- Opleidingsverantwoordelijken en docenten vragen de overheid dat men voor de verdere implementatie van het decreet i.v.m. de lerarenopleiding
  - **een informatiecampagne,**
  - **een implementatiestrategie en**
  - **een begeleiding**

  zou voorzien.

Basiscompetenties

- Vooral docenten wensen dat de **basiscompetenties herschreven zouden worden** zodat ze een minder vage en concretere inhoud krijgen en de bijhorende taakomschrijving specifieker wordt.
- Verschillende instituten vragen uitdrukkelijk dat de overheid **in basiscompetenties** (en functionele gehelen) een **hiërarchie, een nieuwe fasering** zou vastleggen:
  - de basiscompetenties die studenten na de lerarenopleiding moeten hebben,
  - deze die afgestudeerden gedurende de aanvangsperiode moeten ontwikkelen,
  - deze die na een langere periode door ervaring en nascholing moeten verworven worden.

HOGESCHOLEN

Curriculum en inhoud van de opleiding

- In het algemeen vinden studenten het belangrijk dat de opleiding meer praktijkgericht wordt en dat men in dat kader in de opleidingsinstituten bv meer **mensen uit de praktijk zou uitnodigen.**
- In de opleidingen van onderwijzer voor de **basisscholen** vraagt men meer aandacht voor expressie doorheen **theater en drama.**
- Onderwijzers zouden –indien ze dat niet kunnen- moeten leren zwemmen. Daarentegen vindt men dat **lichamelijke opvoeding** in het **lager onderwijs** –gezien de technisch hoge eisen- **niet langer door niet-gespecialiseerde leraars** kan verzekerd worden.
- In alle opleidingen, maar vooral in deze voor leraars SO, zijn studenten en oudstudenten van oordeel dat men in de opleiding **meer belang moet hechten aan specifieke groepen** zoals

leerlingen uit het **beroepsonderwijs**, het **buitengewoon onderwijs** en aan leerlingen met problemen.

- Voor de opleiding **leraar SO1** wordt regelmatig de wens uitgedrukt om de **gewichten van sommige opleidingsondedelen**–gezien hun omvang, belang en plaats in het curriculum- een **gewicht 2 in plaats van 1** te geven. Anders wordt het geheel te zwaar en zal professionaliteitsopvatting de plaats moeten ruimen voor vakbekwaamheid.
- De **clustering van technische opleidingsonderdelen** zoals hout-bouw en mechanica-elektriciteit moet **herzien** worden.

Omkadering, infrastructuur en middelen

- Door het decreet van de hogescholen (structureel) en het invoeren van de enveloppefinanciering zijn de studenten groepen te groot geworden om de opgelegde **doelstellingen van het decreet van de lerarenopleiding** (inhoudelijk en nieuwe opdrachten) te kunnen bereiken. Indien men aandacht wil besteden aan de implementatie van onderwijsinnovatie, aan studentenbegeleiding in alternatieve onderwijsvormen, aan verruiming van professionaliteitsopvatting, aan activering van basiscompetenties, aan meer persoonsgerichte stagebegeleiding en tijd voor reflectie, kan dit **slechts in kleine groepen** gebeuren. Deze specifieke en essentiële sector vraagt een betere omkadering. Onderwijsprincipes kunnen nu niet in praktijk omgezet worden (volgens sommigen zou de omkadering docent/student met 30% gedaald zijn) en op lange termijn gaan vrijwilligerswerk, een stevige professionalisering en responsabilisering niet samen. Een uitspraak van een verantwoordelijke in een kleuteropleiding: 'Vroeger werd kwaliteit geboden, nu wordt er over gesproken'.

- Het huidige klassenaanbod blijkt niet meer aan de onderwijsorganisatie en –vormen te voldoen (gemeenschappelijke stam <<> interactief onderwijs). De nieuwe uitgangspunten van het onderwijs vereisen ook de **ontwikkeling van aangepast studiemateriaal** en ook middelen voor een **betere uitrusting** (o.a. moderne mediatheken).

- Er moeten ook middelen ter beschikking gesteld worden voor **internationalisering** en studentenuitwisseling.

De stage

- Wenst men studenten in langere stages te doen meedraaien (in de vorm van zelfstandige stages) of hen in te schakelen in de werking van de school, dan zou het erg nuttig zijn in de stageschool een **'stagecoach' te** voorzien.

- Als de kwaliteitsbewaking van de stages eenmaal op punt staat, wordt het noodzakelijk de inzet van de mentoren te vergoeden (financieel of door vrijstelling voor een aantal lesuren), hen een functiedifferentiatie toe te kennen en een **mentorenstatuut** te voorzien.

- Teneinde de communicatie tussen opleidinginstituten en stagementoren te verbeteren, stelt men o.a. voor **stagenetwerken** te creëren waarin gezamelijke richtlijnen afgesproken worden.

- Om de kwaliteit van de stage te verbeteren en de communicatie tussen instituten en stagementoren te verbeteren, wordt voorgesteld een **mentorenvorming** te voorzien.

- Heel wat oudere vakdidactici hopen dat men terug zou keren naar het systeem van de **oefenscholen.**

- Teneinde **docenten en vakdidactici** in de opleidingen meer klaspraktijk te geven, wordt voorgesteld om ze **deeltijds naar het werkveld te detacheren.**

Ingroeiperiode en aanvangsbegeleiding

- Deze beleidsevaluatie heeft duidelijk gemaakt dat heel wat partijen wensen dat men de ingroeiperiode van nieuwe leraars op concrete en gestructureerde wijze zou ondersteunen. Sommigen zien dit in de vorm van een **peterschap of een ombudsdienst**, anderen in de vorm van een **4de jaar dat uitsluitend uit stages** bestaat. De meesten wensen dat men ernstig werk zou maken van een **aanvangsbegeleiding** (voorzien sinds april 1999) waarbij de afgestudeerde een reële aanstelling krijgt, maar in parallel met zijn lerarentaak nog verder opgeleid wordt. Verschillende basiscompetenties die nu niet haalbaar zijn in de 3-jarige opleiding, zouden onder begeleiding tot een ervaringsniveau kunnen ingeoefend worden. Door de deeltijdse belasting is hieraan natuurlijk een prijskaartje verbonden.

Nascholing

In nascholingen voor leraars worden door opleidingsinstituten heel wat interessante initiatieven genomen. Tijdens deze beleidsevaluatie werd door oudstudenten en mentoren gevraagd dat de **nascholing meer systematisch zou aangepakt worden,** dat leraars op concrete wijze geïnformeerd zouden worden over de nieuwe onderwijsdecreten (o.a. deze van de lerarenopleiding) en dat de nascholing **producten voor de klaspraktijk** zou leveren.

Communicatie

De vraag naar communicatie tussen de verschillende geledingen –pedagogen, docenten, vakdidactici, mentoren, studenten- is in deze beleidsevaluatie een steeds terugkerend thema geweest . In datzelfde kader hebben sommigen er op aangedrongen dat **er sterkere banden** zouden gesmeed worden **tussen de verschillende lerarenopleidingen voor het SO** (SO1, SO2, SO3) enerzijds en het UO en het HO anderzijds (dit voordat de associaties een brandend thema werden).
Tenslotte denken sommigen aan de oprichting van een **vereniging voor lerarenopleiders**, teneinde beter samen te werken, toegepast onderzoek te implementeren, samen onderwijsinnovatie uit te testen, ...

UNIVERSITEITEN

Onderzoek over onderwijs

- Doorheen de academische lerarenopleiding komen de bestgevormde vakspecialisten in het SO. Te wijten aan de complexiteit van onze samenleving wordt de nood aan hoog gekwalificeerde opgeleiden steeds groter. De **onderzoeksvaardigheden inherent aan de academische lerarenopleiding** vormen een goede aansluiting tussen het vak en de lerarenopleiding. Deze academische opleiding is ook het kanaal bij uitstek voor de **transfer** van de resultaten van onderwijskundig onderzoek **naar het werkveld**. Via dit kanaal krijgt dit onderzoek ook vakimpulsen. De verschillende betrokken partijen vragen dan ook dat men in deze academische lerarenopleiding nog **meer aandacht** zou besteden **aan dit onderzoek.**

- Men stelt ook voor dat **dit onderzoek**, dat nu stiefmoederlijk behandeld wordt, **meer middelen zou krijgen** (in FWO- en BOF-gelden bestaat er weinig ruimte voor dit onderzoek en volgens docenten zijn OBPWO-projecten essentieel gericht naar beleidsondersteunend onderzoek waar de ontwikkeling van onderwijsvormen, actie-onderzoek en onderzoek i.v.m. vakdidactiek verworpen worden).

- Om aan dit onderzoek een nieuwe dynamiek te geven zouden **netwerken** –niet alleen voor pedagogen- moeten uitgebouwd worden waarbinnen de verschillende onderwijsniveaus samen **nadenken over wetenschappelijk onderzoek** dat binnen universiteiten kan uitgevoerd worden. Dit zou o.a. ook de vervreemding van de opleidingsinsituten met de andere onderwijsniveaus tegengaan.

Inter- en multidisciplinariteit

- Aan verschillende universiteiten is de verbreding van pedagogie en **didactiek** naar **aanverwante disciplines** in de opleiding van de leraar als een **reële nood** aangevoeld. Voorstellen van **clustering van vakdidactiek** werden door de studenten positief, maar door veel docenten negatief onthaald. Men stelt vast dat er in de actuele situatie in de opleiding dikwijls een gebrek is aan coherentie en interdisciplinariteit.

- Veel van de andere suggesties die door universitairen gemaakt werden zijn gelijkaardig met deze voorgesteld onder de hoofding 'Hogescholen'.

GPB IN CVO

- Gezien de algemene tevredenheid van cursisten over de GPB-opleiding en de positieve instroom van de afgestudeerden in het werkveld, vragen de CVO dat men naast de noodzakelijke algemene campagne ter herwaardering van het onderwijs ook bijzondere aandacht zou besteden aan **de positieve beeldvorming van deze GPB.**

- Het **modulair systeem** van deze opleiding wordt positief onthaald. Het is goed dat de module -rekening houdend met de heterogene instroom- niet in een verplichte volgorde moet doorlopen worden. Sommigen stellen voor een **gedifferentieerd aanbod** van keuzemodules te voorzien zodat personen die reeds in het onderwijssysteem zitten meer aandacht aan het theoretisch kader kunnen besteden terwijl personen waarvoor de onderwijswereld nog onbekend is, vanaf het begin meer praktisch gerichte onderwijs kunnen volgen.

- Ook hier suggereren studenten en oudstudenten dat **docenten meer klaspraktijk** zouden opdoen met andere onderwijsniveaus, zodanig dat cursisten deze ervaring ook beter aanvoelen in het onderwijs.

- Tenslotte vragen de CVO die de **GPB-opleiding** verzekeren, dat er vlug een beslissing zou vallen i.v.m. hun **integratie in hogescholen of in instellingen van het SO**.

IX. CONCLUSIES

In dit hoofdstuk hebben we getracht de voornaamste conclusies en meest voorkomende vaststellingen en bedenkingen te verzamelen.

IX.1. BASISCOMPENTIES

IX.I.A. BEKENDHEID IN HET VELD

- De **informatiedoorstroming** van het decreet en van de basiscompetenties in het bijzonder, is **weinig doeltreffend** geweest.
- **Bij docenten** en lectoren was deze informatieverspreiding **redelijk** en werden de basiscompetenties in de meeste gevallen besproken.
- Bij **studenten** gebeurde de informatiedoorstroming in de meeste gevallen **doorheen** een aantal **opleidingsonderdelen.**
- **Mentoren** kregen de informatie meestal op **indirecte wijze** door middel van het stagevademecum of de evaluatieformulieren.
- Het **werkveld** werd **niet geïnformeerd.**
- Men **verwijt de overheid** dat ze voor de opleidingsinstituten geen doeltreffende informatie, implementatie en opvolgingsstrategie heeft ontwikkeld.
- Het is zeker nog nodig om voor het werkveld een degelijke informatiecampagne in verband met basiscompetenties en beroepsprofielen te organiseren.

IX.I.B. ACCENTVERSCHUIVINGEN EN KWALITEIT VAN BASISCOMPETENTIES

- Men staat **in het algemeen positief ten opzichte van de uitgangspunten van het decreet**, maar in veel instituten beweren docenten dat ze niet op het decreet hebben gewacht om met de nieuwe visie in het onderwijs rekening te houden. In verschillende instituten werden meer studentgecentreerde en procesgerichte onderwijsvormen geïmplementeerd. Misschien gebeurde dit wat meer voor het kleuteronderwijs dan voor het lager onderwijs en wat meer voor het lager onderwijs dan voor het secundair onderwijs.
- De **basiscompetenties** vindt men in het algemeen **waardevol**, soms utopisch en **dikwijls ontoereikend of onhaalbaar** binnen de periode van de opleiding, omdat ze niet tot een ervaringsniveau kunnen ingeoefend worden. De basiscompetenties worden meer beschouwd als ontwikkelingsdoelen waarnaar gestreefd moet worden, en veel minder als eindtermen

voor de lerarenopleiding. De basiscompetenties geven dus eerder een referentiekader, maar kunnen geen startcompetenties voor de loopbaan van leraar zijn.

- Er is quasi unanimiteit over het feit dat er een **grotere klemtoon** moet gelegd worden **op de vaardigheden, maar** de meerderheid van docenten vindt –vooral in de SO-opleidingen - dat **kennis van groot belang** blijft en niet ondergeschikt kan zijn aan vaardigheden. Men moet eerder naar een evenwicht en de gepaste wisselwerking tussen vaardigheden en kennis zoeken. Lectoren wijzen er op dat de vakopleiding niet uit het oog mag verloren worden.

- Veel docenten vragen ook dat men -naast de aandacht voor vaardigheden en kennis- meer **belang** zou hechten **aan attitudes.**

- Men **vraagt** een **duidelijkere en concretere omschrijving** van de basiscompetenties, waarbij het niveau ook beter afgebakend wordt. Door onduidelijkheid zijn er nu heel wat interpretaties mogelijk. De formulering is niet werkbaar en overdadig.

- De functionele gehelen die men in de opleiding als **haalbaar** beschouwt, zijn deze die in onmiddellijke relatie staan met de directe interactie met de leerlingen. Het betreft dus 'de leraar als **begeleider**', 'als **opvoeder**', 'als **organisator**' en als '**inhoudelijk expert**'.

- Men is het ermee eens dat de **verruimde professionaliteitsopvatting** een aspect is dat **noodzakelijk** in de opleiding moet geactiveerd worden. Men vindt het zelfs positief dat het decreet dit expliciteert en duidelijk theoretisch beschrijft. Toch hebben velen onmiddellijk **vragen over de haalbaarheid**, zowel qua invulling door de opleiding als qua activering bij de studenten

- Afzonderlijk bekeken vinden de meesten de verschillende **klemtonen positief**, maar soms krijgt men de indruk dat enkel supermensen goede leraars kunnen worden of dat leraars echte duizendpoten moeten zijn.

- Soms vraagt men zich af of men niet had moeten wachten op een grondig effectenonderzoek van de accentverschuivingen vooraleer ze voor te schrijven in een decreet.

- Uit heel wat hogescholen komt de vraag om de **taalvaardigheid** explicieter in het decreet te doen voorkomen.

- Ook **computervaardigheden** zouden meer aandacht moeten krijgen.

IX.1.C. IMPLEMENTATIE VAN DE NIEUWE VISIE EN VAN DE BASISCOMPETENTIES

- De basiscompetenties zijn in de meeste opleidingen nog niet voldoende doorgedrongen. In het beste geval werden de **opleidingsonderdelen individueel gescreend** in het licht van het nieuwe decreet. Slechts zelden gaf het aanleiding tot een globale, coherente en nieuwe onderwijsstrategie.

- Aan de **functionele eenheden** 'de leraar als partner van de **ouders**', 'als partner van **externen**', 'als lid van een **schoolteam**', 'als lid van de **onderwijsgemeenschap**', kan volgens de instituten in de opleiding **slechts weinig aandacht** besteed worden. Voor 'de leraar als innovator en onderzoeker' en 'de leraar als cultureel participant' worden in de opleidingen voor SO1 wel initiatieven genomen waarvan de draagwijdte nog niet altijd tot de studenten is doorgedrongen.

- Heel wat docenten ondervinden grote moeilijkheden in de **evaluatie van de basiscompetenties**. Enerzijds omdat volgens hen deze basiscompetenties niet concreet genoeg worden beschreven, anderzijds door een **gebrek aan meetinstrumenten.**

- Alhoewel men in de instituten beweert dat men qua nieuwe onderwijsvisies niet op het decreet heeft gewacht, stellen studenten vast dat de **kennis** een overdreven **grote plaats** inneemt ten opzichte van het aanbrengen en inoefenen van vaardigheden. De overgang naar deze innovaties is niet altijd evident en sommige vakdidactici grijpen vlug terug naar hun oude gewoonten. Het grote belang voor het cognitieve vergroot ook de kloof tussen theorie en praktijk.

- Studenten vragen dat men de **opleiding meer zou afstemmen op de realiteit,** dat zij ernstig zouden genomen worden en dat er vanaf het eerste jaar aan hun beroepsvorming zou gewerkt worden.

- Studenten geven toe dat in de opleidingen veel aandacht gaat naar **onderwijsinnovatie** en er concrete modellen aangebracht worden. Ze vinden echter dat dit **nog niet genoeg** naar voren komt in de opleidingen. Het onderwijs blijft nog dikwijls frontaal, met weinig interactie en weinig tijd voor zelfevaluatie en zelfreflectie.

- Men geeft er zich rekenschap van dat deze vernieuwde onderwijsvisie **meer samenwerking en communicatie tussen de docenten** onderling vraagt. Er is ook een groot gebrek aan metacommunicatie tussen docenten en studenten. Studenten kennen niet altijd 'het waarom' van het onderwijsgebeuren en voelen zich er dan ook te weinig bij betrokken.

- Studenten verwijten lectoren in deze innovaties een gebrek aan voorbeeldgedrag en beweren dat docenten slechts een beperkt beeld hebben van wat op het werkveld gebeurt. **Docenten kregen geen opleiding om deze nieuwe visie te implementeren.**

- Wat de verruimde **professionaliteitsopvatting** betreft, gebeurt het nog te vaak dat docenten de verantwoordelijkheid naar mentoren doorschuiven. In de opleiding wordt dit aspect **niet erg diepgaand besproken** en in de hogescholen meestal pas in het 3de jaar behandeld. Docenten beweren dan weer dat studenten hiervoor niet rijp genoeg zijn.

IX.1.D. MOEILIJKHEDEN BIJ DE IMPLEMENTATIE VAN HET NIEUWE DECREET

- Deze **verschuiving** naar een student- en leerlinggecentreerd onderwijs met grotere klemtoon op de basiscompetenties **vraagt een mentaliteitsaanpassing en een rijpingsproces**. De huidige samenwerking tussen de verschillende onderwijsactoren is voor een vakoverschrijdende aanpak te beperkt.
- Docenten beweren dat het **aantal lesuren** van de hogescholen **kleiner** is dan vóór het decreet en in elk geval té klein om aan de verschillende aspecten die door het decreet worden voorgeschreven voldoende belang te besteden. Het onderwijs wordt volgens hen te exemplarisch.

- Heel wat docenten vinden dat deze **implementatie afgeremd wordt door het zwakke niveau van de instromende studenten**. Na grondige analyse moet men echter vaststellen dat dit niet altijd op harde feiten berust. Er is één duidelijke vaststelling: voor studenten uit het BSO (meestal in de opleiding kleuteronderwijzer) is de slaagkans zeer klein. Sommige docenten zijn genuanceerder en denken dat voor zekere aspecten, zoals de verruimde professionaliteitsopvatting, de studenten niet de gepaste attitudes hebben of niet rijp genoeg zijn.

- **Accentverschuivingen** die werden **voorgeschreven aan de lerarenopleiding** kenden wel een parallelle evolutie in kleuter- en basisonderwijs, maar **niet in het SO**. Dit geeft aanleiding tot grote spanningen.

- Tenslotte zijn sommigen van oordeel dat de **opleiding te kort** is voor de gestelde doelen.

IX.2. DE OPLEIDING

IX.2.A. DE INSTROOM

- Zoals reeds vermeld, beweren veel docenten dat het **niveau** van de **instromende studenten verzwakt**, zowel voor kleuter-, lager-, als secundair onderwijs. Dit is echter gebaseerd op indrukken en in bredere besprekingen komen tegenstrijdigheden naar voor. Niveau of begaafdheid bevatten verschillende aspecten zoals kennis, vaardigheid en attitude en het is soms erg onduidelijk waarover men het nu precies heeft. Hetgeen misschien met zekerheid kan gesteld worden is dat het **BSO niet voorbereidt op deze lerarenopleiding** en het merendeel van de studenten niet de gepaste studievaardigheden voor deze hogere studies heeft.

- De beginnende studenten voor **kleuter- en lager** onderwijs hebben een eerder **slecht beeld van hun latere beroep**. Dit beeld is precieser voor studenten uit de opleiding SO1 en degelijk voor de opleiding SO2. In de studieoriëntatie blijken de **Centra voor Leerlingenbegeleiding** (CLB) het onderwijs in het algemeen een weinig waardevolle plaats te geven en de moeilijkheden van de opleiding te onderschatten.

- De **motivatie** bij de studenten voor kleuter- en lager onderwijs is **vrij goed**. Deze van de studenten SO1 is eerder extrinsiek. Bij de cursisten voor het Getuigschrift voor Pedagogische Bekwaamheid (GPB) is de motivatie zeer groot, maar ook niet altijd intrinsiek.

- In het algemeen blijft **de aantrekkingskracht voor het beroep** op alle niveaus **erg klein**. Voor de opleiding SO2 neemt dit in de bèta-wetenschappen soms dramatische vormen aan.

IX.2.B. MIDDELEN EN INFRASTRUCTUUR

- De accentverschuivingen binnen de lerarenopleiding en de bijzondere aandacht voor de basiscompetenties **vragen specifieke hoge onderwijseisen**. De beoogde doelstellingen vragen een meer interactief onderwijs en een op veel vlakken meer persoonlijke begeleiding en feedback. Voor verschillende innoverende onderwijsvormen moet met kleinere groepen kunnen gewerkt worden. Docenten en vakdidactici vragen ook meer tijd om deze meer **persoonlijke begeleiding** te kunnen verzekeren.

- De krachtlijnen voor de onderwijsinnovaties vragen ook een **aangepaste infrastructuur** (o.a. een mediatheek) en **studiemateriaal**. Vandaag ontbreken zowel een visie als richtlijnen voor zulk materiaal.

- De **infrastructuur voor ICT** is in heel wat instituten **te beperkt**, vooral als men ICT in de vakdidactiek en de verschillende opleidingsonderdelen wil implementeren. Er is ook een gemis aan onderwijs-ICT-expertise bij de docenten in het algemeen en bij de vakdidactici in het bijzonder.

- De docenten blijken **geremd** te zijn om in de opleiding **aandacht te besteden** aan de topic "**leerlingen met specifieke behoeften**". Men wil wel leerproblemen grondig behandelen (gewoonlijk theoretisch), maar men wil zich slechts weinig focussen op probleemleerlingen.

- Studenten en lectoren in de opleiding lager onderwijs vinden dat de **lichamelijke opvoeding** moet gegeven worden door **gespecialiseerde leraars**. De eindtermen lichamelijke opvoeding zijn te technisch geworden.

- In de **SO1** opleidingen zou aan **sommige opleidingseenheden** –omwille van hun volume, belang en plaats (wiskunde, nederlands, ...) in het secundair onderwijs- **een gewicht TWEE** moeten toegekend worden. Daardoor zou er een beter evenwicht kunnen gevonden worden tussen vakbekwaamheid en professionalisering.

- Wat de uitdieping betreft, vraagt men een duidelijke beslissing van de overheid. Hieraan worden verschillende interpretaties gegeven. De koppeling tussen uitdieping en onderwijsbevoegdheid mag voor de meesten afgeschaft worden.

- In de **SO-opleidingen** krijgt vooral –en **bijna exclusief**- het **ASO de aandacht**. Studenten vragen om beter voorbereid te worden voor de andere niveaus en in het bijzonder voor het BSO.

- Het **modulair systeem** wordt principieel **zinvol gevonden** maar op zeer uiteenlopende manieren geïnterpreteerd. In werkelijkheid wordt dit weinig geïmplementeerd volgens de visie die de overheid eraan heeft willen geven. Men voert vooral **redenen** aan **om het te beperken**. In het derde jaar van de lerarenopleiding in de hogescholen vindt men het wel haalbaar en lopen er enkele experimenten De tegenstanders verwerpen het op pedagogische gronden en zien geen modulair systeem in een procesgericht onderwijs waarin de ontwikkeling van basiscompetenties een lang groeiproces is.

- De **gemeenschappelijke stam** wordt als **zinvol beschouwd**, maar men wil **beperken in inhoud en vorm**. Voorstanders vinden dat er plaats is voor een beperkt aantal vakken die gewoonlijk op verschillende wijzen worden aangebracht naargelang de richting. Tegenstanders vinden het een keurslijf dat de kwaliteit van de opleiding in het gedrang brengt.

- Naast aandacht voor het BSO vraagt men in de **GPB-opleidingen** ook het creëren van **een module "lesgeven aan volwassenen"**

IX.2.C. PRAKTIJK EN STAGE

- In alle opleidingen klagen de studenten over een groot **tekort aan praktijk** ten opzichte van de theorie.

- Zowel studenten, directeurs als mentoren zijn van oordeel dat de **stages veel te kort** zijn zodat heel wat basiscompetenties zelfs onder de functionele gehelen de leraar als opvoeder en begeleider niet tot een ervaringsniveau kunnen ontwikkeld worden.

- Bij velen bestaat ook de sterke wens om in de hogescholen de **doe-stages,** zij het dan in beperkte mate,te laten starten **vanaf het eerste jaar**.

- Teneinde de ingroei in het beroep voor te bereiden, zijn velen van oordeel dat in de eindfase van de opleiding een **zelfstandige stage** zou moeten voorzien worden.

- De **evaluatie van de stage** is ook een belangrijk discussiepunt. De studenten menen dat zij in de meeste gevallen voor de eindevaluatie van hun stage door de vakdidactici **essentieel** beoordeeld worden op hun examen **(momentopname).** Studenten vragen aan de vakdidactici dat ruimte zou gegeven worden om de stages beter op te vollgen en hen regelmatig feedback te geven. Het **gewicht van de evaluatie van de mentor** is door de studenten -en soms ook door de mentor zelf- **niet gekend**. Voor welke criteria en in welke mate de basiscompetenties in deze evaluatie een rol spelen is meestal niet duidelijk.

- Opleidingshoofden en vakdidactici wensen dat er zo vlug mogelijk een systeem voor **de kwaliteitsbewaking van de stage** wordt ontwikkeld. Het is niet altijd gemakkelijk om nieuwe en goede mentoren te vinden, maar het blijft essentieel dat stagairs worden toevertrouwd aan competenten mentoren. Het is dus belangrijk dat bij de selectie kwaliteitscriteria worden gehanteerd, ook als de studenten een vrije keuze hebbem ("hun vroegere schooltje"). Veel mentoren die de begeleiding vrijwillig of met een beperkte toelage verzekeren, doen dit met veel competentie, maar door **gebrek aan beleid** zijn er toch studenten die op stageplaatsen staan waar zij weinig leren of waar de richtlijnen haaks

staan op die van de opleidingsinstituten.Kwaliteitscriteria voor stageplaatsen en afspraken tussen vakdidactici en mentoren zijn essentieel voor een degelijk stageverloop

- Eens de kwaliteit van een stageplaats verzekerd is en het beroepsprofiel van de **mentoren** duidelijk gedefinieerd is, verwacht men dat de mentor dan ook een **vergoeding** en een functiedifferentiatie zou krijgen. Met een degelijk mentorenbeleid en een goede kwaliteitsbewaking moet werk gemaakt worden van een **mentorenstatuut.**

- In de **GPB** vinden de cursisten –in het bijzonder zij die reeds les geven- dat de **praktijk vanaf het begin** van de opleiding moet voorzien worden.

IX.3. COMMUNICATIE TUSSEN DE ACTOREN

- Een steeds terugkerende en zeker ook essentieel probleem waar alle geledingen (docenten, vakdidactici, studenten, mentoren, directie,...) op wijzen is het gemis aan communicatie en duidelijke afspraken tussen de verschillende actoren en tussen instituten en stagescholen. Dit **gebrek aan communicatie kan schrijnende vormen aannemen tussen opleidingsinstituten en stagescholen, tussen vakdidactici en mentoren.** Studenten dragen de gevolgen van de soms "chaotische" organisatie of van de tegenstrijdige visies tussen opleiding en werkveld. De assymetrische situatie waarbij de school meer geeft dan krijgt kan niet blijven duren. Velen vragen dringend een meer **gestructureerde samenwerking** tussen de instituten en de stagescholen zodanig dat de relatie naar een meer **"win-win" situatie** kan evolueren.

IX.4. VORMING NA DE OPLEIDING

- Vermits de meerderheid van de docenten de basiscompetenties niet haalbaar beschouwen als de eindtermen voor de lerarenopleiding en veel basiscompetenties onder de functionele gehelen niet tot een ervaringsniveau kunnen getraind worden, is men zowel in instituten als bij studenten en oud-studenten van oordeel dat de **opleiding een vervolg moet krijgen.**

- In hogescholen vraagt men dat de **aanvangsbegeleiding** voor beginnende leraars (voorzien sinds april 1999) eindelijk **geconcretiseerd wordt**. Nu gebeurt deze begeleiding nog te occasioneel. Sommigen gaan hierin verder en stellen een betaalde ingroeiperiode of een inloopjaar voor waarin de beginnende leraar deels zou doceren, deels verder begeleid zou worden.In de universiteiten spreekt men meer over de **duale leerroute** en verwijst men naar nieuw ontwikkelde modellen of naar het document van 05/01/2000 van CULOV. Hier stelt men ook voor de leraar in de beginfase deeltijds in een school aan te stellen en deeltijds verder op te leiden.

- Oudstudenten, mentoren, directeurs en docenten vragen om tijdens hun ganse loopbaan **regelmatig nascholing** te kunnen volgen, **maar aangepast aan hun noden:**
  - Een navorming voor docenten,
  - Een navorming voor leraars,
  - Een opleiding en navorming voor mentoren.

  Sommigen denken dat regionale didactische centra hierin een belangrijke rol kunnen spelen.

IX.5. ONTBREKENDE ELEMENTEN

a) Deze analyse heeft geen bijzondere aandacht kunnen schenken aan de lerarenopleiding van academisch niveau (Beeldende en Audiovisuele Kunst) binnen de hogescholen. Vooraleer voor deze opleidingen specifieke beslissingen te nemen, zou men deze eerst grondig moeten doornemen.

b) In dit verslag kregen de Provinciale Ontmoetingsdagen geen bijzonder hoofdstuk. Veel van de aandachtspunten kwamen ook aan bod in dit verslag. Een grondigere analyse van deze dagen zal volgen.

X. AANDACHTSPUNTEN

Hieronder worden de verschillende punten verzameld waarvan de auteur van dit eindverslag denkt dat ze zeker om aandacht vragen. Voor deze punten zouden op het gepaste niveau (de overheid, de instituten, de scholen,...) verbeteringen, voorstellen of richtlijnen moeten ontwikkeld worden. Dit vereist echter in bepaalde gevallen een meer specifieke en grondige voorstudie. De aandachtspunten kunnen niet losgekoppeld worden van de conclusies (vorig hoofdstuk).
In elke rubriek heeft de auteur punten aangeduid (✪) die prioritair zouden moeten bekeken worden.

X.1. BASISCOMPETENTIES

X.1.A. DE KWALITEIT VAN DE BASISCOMPETENTIES

- Het **herformuleren** van de basiscompetenties in meer **concrete bewoordingen** en een aanduiding van het te bereiken niveau voor elke opleiding.

- Het **herschrijven** van de basiscompetenties voor het **tewerkstellingsveld**.

✪ Het herordenen (voor elk van de lerarenopleidingen) van de basiscompetenties in **start**competenties (eindtermen opleiding), **basis**competenties (eindtermen aanvangsbegeleiding) en **beroepsprofielen**.

- Het **aanvullen** van de de **lijst van basiscompetenties** met deze die instituten en bewerkstellingsveld algemeen nodig achten (o.a. taalvaardigheid, eventueel computervaardigheden).

- De **relatie tussen kennis, vaardigheden en attitudes** aanpassen aan de verschillende opleidingsniveau's.

X.1.B. BEKENDHEID IN HET VELD

✪ Het ontwikkelen van een doeltreffende **informatiecampagne**, een goede **implementatiestrategie** en de **juiste begeleiding** voor de verdere implementatie van de accentverschuivingen en de basiscompetenties voorgeschreven door het decreet. Ook het tewerkstellingsveld verdient aandacht.

X.1.C. IMPLEMENTATIE VAN DE NIEUWE VISIE

✪ Bevordering van de **communicatie** en de samenwerking tussen de docenten, pedagogen en vakdidactici **binnen de instituten**, zodat een onderwijsproject gezamelijk wordt gesteund (alle opleidingen).

- Implementatie van **meer praktijk** binnen de opleidingsonderdelen door keuze, ontwikkeling en gebruik van gepaste onderwijsvormen (voor alle opleidingen).

✪ Het ontwikkelen van **evaluatiecriteria** voor de basiscompetenties.

✪ Het ter beschikking stellen van de **infrastructuur en andere middelen** (ICT, studiemateriaal, mediateken,...) nodig bij de implementatie van doeltreffende **onderwijsinnovaties** in de lerarenopleidingen.

X.2. DE OPLEIDING

X.2.A. DE INSTROOM

- De herwaardering van de leraar (gekend maar belangrijk thema) en het opzetten van een **campagne** ter bevordering van een **positief imago van het onderwijs** en de onderwijsberoepen.

✪ Het **herzien** en verbeteren van de **studiekeuzebegeleiding naar opleidingen voor leraar** en het bijsturen van deze studiekeuzebegeleiding in de CLB.

X.2.B. CURRICULUM: INHOUD EN VORM

✪ Creatie van **plaats en tijd** in het curriculum om aan de **specifieke onderwijseisen** bij deze opleidingen te kunnen voldoen (werken in kleine groepen, tijd voor zelfstudie en reflectie, tijd voor begeleiding van de stage) (alle opleidingen).

✪ Versterking van de **aandacht** in het curriculum **voor andere richtingen dan het ASO**. Ook zou er meer plaats moeten komen voor de begeleiding van "leerlingen met problemen" (alle opleidingen).

✪ **Ontlasting** van de leraar **lager onderwijs** van **lichamelijke opvoeding**.

- Herziening van de **gewichten** van belangrijke **opleidingsonderdelen** in het curriculum voor **SO1** (algemene vakken).

- Herziening van de **clustering van de technische opleidingseenheden** in het curriculum van de SO1.

- Het herdenken van de organisatie en de implementatie van de gemeenschappelijke stam en het modulaire systeem in de hogescholen.

- Het invoeren van meer gedifferentieerde modules in de GPB in functie van de voorgeschiedenis van de cursisten.

✪ **Verruiming** van het **onderwijskundig onderzoek** in het curriculum SO2.

X.2.C. DE STAGE

✪ De **verlenging van de stage**, zo mogelijk in alle opleidingen, maar in het bijzonder in de opleidingen voor leraars voor kleuter, lager en SO1.

✪ Het ontwikkelen van een **stagebeleid** met aandacht voor volgende punten:
- Kwaliteitsbewaking van de stageplaatsen.
- Communicatiesamenwerking en afspraken tussen instituten en hogescholen enerzijds en tussen vakdidactici en mentoren anderzijds.
- Verdeling van de verantwoordelijkheden in het aanleren van de basiscompetenties.
- Begeleiding van evaluatie door mentor en vakdidactici.
- Voorzien van stages in andere richtingen dan ASO.
- Voorzien van langere stages voor het inoefenen van de basiscompetenties waarvoor dit nodig is (bv. opvolgen van leerlingen).

✪ Het invoeren van een **zelfstandige stage** naar het einde van de opleidingen. Zo mogelijk in alle opleidingen, maar in het bijzonder in de opleidingen leraar voor kleuter, lager en SO1.

✪ De creatie van een **mentorenstatuut** met aandacht voor o.a. functiebeschrijving en vergoeding.

X.2.D. SAMENWERKING TUSSEN OPLEIDINGSINSTITUTEN EN STAGESCHOLEN

✪ Hoewel het reeds werd aangebracht in andere paragrafen, is het essentieel dat de **samenwerking tussen instituten en stagescholen** wordt herdacht teneinde de huidige "eenzijdige" samenwerking te verschuiven naar een win-win structuur. Hierin moet men aandacht hebben voor:
- Het stagebeleid.
- Uitwisseling van docenten en praktijkmensen, vervanging van mentoren door vakdidactici.
- Opleiding van mentoren.
- Nascholing van leraars.

X.3. VORMING NA DE OPLEIDING

✪ Implementatie van een aanvangsbegeleiding.

- Herdenken van **een nascholing** die tegemoet komt aan de nieuwe noden van de leraar in klas- en schoolpraktijk.

XI. BIJLAGEN

XI.1. DE OPLEIDINGEN IN DE HOGESCHOLEN

Hogeschool	Vestiging	Kleuter	Lager	SO1	Acad.
Hogeschool Antwerpen	Antwerpen	X	X	XX (twee=> zowel Lo als algemene vakken)	
HS Antwerpen	Lier	X	X	X (technisch regentaat)	
WENK	Vlekho			X	
WENK	Lemmens			X	
Erasmus		X	X	X	
Kath. HS Leuven	Diest	X	X		
Kath. HS Leuven	Heverlee	X	X	X	
HS St-Lieven Gent		X	X	X	
KHK	Turnhout		X	X	
KHK	Vorselaar	X	X	X	
KHBO Brugge	Campus St-Andreas	X	X	X	
Hogeschool Limburg		X	X	X	
KLBO Gent	Campus Kattenberg			X	
KLBO Gent	Campus Kromberg		X		
KLBO Gent	Campus Visitatie	X			
IRIS				X	
EHSAL					X
Groep T Leuven	Leuven	X	X	X	
Hogeschool Gent	Bestuurs-kunde Gent				X
HS W-Vlaanderen	Brugge	X	X	X	
Karel De Grote HS		X	X	X	
KH Mechelen		X	X	X	
KH Brussel		X	X	X	
KH Brugge Oostende		X	X	X	
KH Limburg			X	X	X
KH ZW Vlaanderen	Tielt	X	X		
KH ZW Vlaanderen	Torhout		X	X	
Lessius HS					X
Prov. HS Limburg				X	
Plantyn HS				X	

XI.2. STUDENTEN - ONDERWIJSSTAF

	STUDENTEN		ONDERWIJSSTAF		
SCHOLEN	aantal stud. 1ste jr.	totaal aantal stud.	pedagogen	vakdidactici	mentoren
HOGESCHOLEN					
Erasmus Hogeschool					
kleuter	30	63	5	9	165
lager	34	66	5	13	130
SO1	94	170	7	27	720
Hogeschool Limburg					
kleuter	74	146	2	9	90
lager	95	168	3	10	100
SO1	118	295	4	18	190
IRIS SO1	41	93	0.6	3.6	248
PH Limburg SO1	105	186	2	13.8	>100
Lemmens	13	25	0.1	1,7	12
KHL					
kleuter Diest	74	187	4.5	/	597
kleuter Heverlee	61	128	3.7	5.6	543
lager Diest	107	187	3.8	8.4	854
Lager Heverlee	156	280	6.6	14.15	969
SO1	318	644	7	31	4578
KLBO Gent					
kleuter	205	450	8.9	18.4	1250
lager	300	518	10.9	23.7	1200
SO1	519	1024	12	72	3687
KHK					
kleuter Vorselaar	135	261	5.6	8.85	?
lager Turnhout	173	288	3.55	8.5	785
lager Vorselaar	133	252	4.35	11.5	?
SO1 Turnhout	152	289	2.5	15	1917
SO1 Vorselaar	86	176	2	12.85	?
KHBO Brugge Oostende					
kleuter	122	245	8	15	506
lager	163	263	6	15	540
SO1	105	217	5	32	464
Karel de Grote Hogesch.					
kleuter	161	?	7.2	11.5	630
lager	241	?	10.7	14.8	972
SO1	313	?	9.7	36.9	5388
Hogesch. Antwerpen					
kleuter Antwerpen	69	124	1.81	3.42	235
kleuter Lier	41	115	2.15	3.79	195
Lager Antwerpen	95	148	4	10	ong 275
lager Lier	59	134	6	19	ong 240
SO1 technisch reg.	42	97	4	10	400
SO1 Alg. Vakken	142	280	2.5	11	500
SO1 LO	142	280	1.2	6.4	131
HS St-Lieven Gent					
kleuter Aalst	104	209	7	8.15	336
Lager St-Niklaas	99	207	4.15	8.475	320

Lager Aalst	134	229	7.65	9.45	500
SO1	72	143	2.8	9.525	934
Universiteiten					
VUB	254		1.4	2.4	209
UG	913		6	80	320
LUC	13		0.9	0.4	12
KUL	1911		10	36	1077
UA	322		4.35	8.8	305

XI.3. SLAGINGSPERCENTAGES EN SO (PER INSTITUUT)

A) KLEUTERONDERWIJS

GROEP T: KLEUTERONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	23	5	39	21	88
% geslaagd eerste jaar	80	50	42	44	

HOGESCHOOL LIMBURG: KLEUTERONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	8	2	39	25	74
% geslaagd eerste jaar	87.5	100	57.5	28	

HOGESCHOOL SINT LIEVEN GENT: KLEUTERONDERWIJS AALST

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	26	6	54	18	104
% geslaagd eerste jaar	69	50	39	22	

HOGESCHOOL ANTWERPEN: KLEUTERONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	21	2	33	13	69
% geslaagd eerste jaar	45	6.5	42	6.5	

HOGESCHOOL ANTWERPEN: KLEUTERONDERWIJS LIER

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	10	1	20	10	41
% geslaagd eerste jaar	96	100	69	0	

HOGESCHOOL WEST VLAANDEREN: KLEUTERONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	9	4	21	13	47
% geslaagd eerste jaar	55	50	61	30	

KATHOLIEKE HOGESCHOOL LEUVEN: KLEUTER ONDERWIJS (DIEST)

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	13	1	44	16	74
% geslaagd eerste jaar	79	100	58	50	

KATHOLIEKE HOGESCHOOL LEUVEN: KLEUTERONDERWIJS (HEVERLEE)

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	20	0	36	5	61
% geslaagd eerste jaar	80		63	0	

KATHOLIEKE HOGESCHOOL MECHELEN: KLEUTERONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	22	2	54	28	106
% geslaagd eerste jaar	82	50	54	29	

KHK: KLEUTERONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	17	1	93	24	135
% geslaagd eerste jaar	76	100	60	33	

KATHOLIEKE HOGESCHOOL ZW-VLAANDEREN: KLEUTERONDERWIJS TIELT

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	6	1	58	9	74
% geslaagd eerste jaar	83	100	69	22	

KLBO GENT: KLEUTERONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	55	9	125	16	205
% geslaagd eerste jaar	69	67	61	44	

KATHOLIEKE HOGESCHOOL BRUGGE OOSTENDE: KLEUTERONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	20	5	88	9	122
% geslaagd eerste jaar	11		44	5	

B) LAGER ONDERWIJS

KHK TURNHOUT: LAGER ONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	47	1	124	0	174
% geslaagd eerste jaar	77	100	42		

HOGESCHOOL LIMBURG: LAGER ONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	58	0	34	3	95
% geslaagd eerste jaar	53.4		29.4	0	

HOGESCHOOL SINT LIEVEN GENT : LAGER ONDERWIJS ST NIKLAAS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	55	0	42	2	99
% geslaagd eerste jaar	80		55	0	

HOGESCHOOL SINT LIEVEN GENT: LAGER ONDERWIJS AALST

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	74	1	55	4	134
% geslaagd eerste jaar	58		27	0	

HOGESCHOOL ANTWERPEN: LAGER ONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	52	7	31	5	95
% geslaagd eerste jaar	64.7	66.7	41.4	0	

HOGESCHOOL ANTWERPEN: LAGER ONDERWIJS LIER

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	29	2	25	3	59
% geslaagd eerste jaar	96	100	69	33	

HOGESCHOOL WEST-VLAANDEREN: LAGER ONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	36	1	27	1	65
% geslaagd eerste jaar	72	0	14	0	

KATHOLIEKE HOGESCHOOL LEUVEN: LAGER ONDERWIJS (DIEST)

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	42	1	62	2	107
% geslaagd eerste jaar	79	100	58	50	

KATHOLIEKE HOGESCHOOL LEUVEN: LAGER ONDERWIJS HEVERLEE

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	113	2	41	0	156
% geslaagd eerste jaar	79.3	0	24.3		

KATHOLIEKE HOGESCHOOL MECHELEN: LAGER ONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	92	0	83	6	181
% geslaagd eerste jaar	66		19	17	

KHK VORSELAAR: LAGER ONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	64	2	67	0	133
% geslaagd eerste jaar	81	0	31		

GROEP T: LAGER ONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	52	5	30	2	89
% geslaagd eerste jaar	74	75	19	0	

KHLIM: LAGER ONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	178	8	165	1	352
% geslaagd eerste jaar	73	33	28	0	

KATHOLIEKE HOGESCHOOL ZW- VLAANDEREN: LAGER ONDERWIJS TIELT

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	24	0	66	2	92
% geslaagd eerste jaar	83		52	50	

KLBO GENT: LAGER ONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	182	6	226	5	306
% geslaagd eerste jaar	65	60	36	17	

KATHOLIEKE HOGESCHOOL BRUGGE-OOSTENDE: LAGER ONDERWIJS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	78	2	80	3	163
% geslaagd eerste jaar	29	1	17	1	

C) <u>SO1</u>

GROEP T: SO1

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	86	12	51	11	160
% geslaagd eerste jaar	57.5	33.33	40	0	

HOGESCHOOL LIMBURG: SO1

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	61	1	52	2	118
% geslaagd eerste jaar	54.2	100	38.5	50	

HOGESCHOOL SINT LIEVEN GENT: SO1 SINT NIKLAAS

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	46	0	26	0	72
% geslaagd eerste jaar	54		38		

WENK: LEMMENS: SO1

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	11	0	2	0	13
% geslaagd eerste jaar	50		0		

HOGESCHOOL ANTWERPEN: SO1 TECHNISCH REGENTAAT

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	0	0	29	13	42
% geslaagd eerste jaar			92	80	

HOGESCHOOL ANTWERPEN: SO1 ALGEMENE VAKKEN

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	71	4	61	6	142
% geslaagd eerste jaar	73.2	75	49.2	33.33	

HOGESCHOOL WEST VLAANDEREN: SO1

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	48	0	37	0	85
% geslaagd eerste jaar	54		27		

IRIS: SO1

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	17	0	24	0	41
% geslaagd eerste jaar	34.1		24.3		

KATHOLIEKE HOGESCHOOL LEUVEN: SO1

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	203	4	109	2	318
% geslaagd eerste jaar	64	25	39	0	

KATHOLIEKE HOGESCHOOL MECHELEN: SO1

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	55	0	38	4	97
% geslaagd eerste jaar	65		58	25	

KHK TURNHOUT: SO1

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	57	7	83	4	152
% geslaagd eerste jaar	54	57	29	25	

KHK VORSELAAR: SO1

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	56	0	28	2	86
% geslaagd eerste jaar	82		36	50	

KHLIM: SO1

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	172	8	159	14	353
% geslaagd eerste jaar	63	63	50	1.5	

KLBO GENT: SO1

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	282	6	226	5	519
% geslaagd eerste jaar	65	67	43	40	

PROVINCIALE HOGESCHOOL LIMBURG: SO1

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	41	5	54	5	105
% geslaagd eerste jaar	66	40	33	0	

PLANTYN HOGESCHOOL: SO1

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	1	0	35	8	44
% geslaagd eerste jaar	100		74	25	

KATHOLIEKE HOGESCHOOL BRUGGE-OOSTENDE: SO1

RICHTING	ASO	KSO	TSO	BSO	TOTAAL
Aantal inschrijvingen 1ste jr	59	14	32	0	105
% geslaagd eerste jaar	48	4	21		

XI.3. SLAGINGSPERCENTAGES EN SO (GEMIDDELD)

OPLEIDING	VOORSTUDIE			
	ASO	*KSO*	*TSO*	*BSO*
Kleuteronderwijs	68%	64%	55%	28%
Lager onderwijs	72%	46%	34%	15%
SO1	62%	44%	40.5%	15%