

V L A A M S P A R L E M E N T



Zitting 2007-2008

5 oktober 2007

ONTWERP VAN DECREET

**tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007
betreffende het beroepsprofiel van de leraar**

INHOUD

	Blz.
Memorie van toelichting	3
Voorontwerp van decreet d.d. 20 april 2007	15
Ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering d.d. 20 april 2007	19
Advies van de Vlaamse Onderwijsraad	27
Advies van de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen	59
Voorontwerp van decreet d.d. 19 juli 2007	65
Ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering d.d. 19 juli 2007.....	69
Advies van de Raad van State	77
Ontwerp van decreet	85
Besluit van de Vlaamse Regering	89

MEMORIE VAN TOELICHTING

DAMES EN HEREN,

1. Opbouw en structuur van het beroepsprofiel

Een beroepsprofiel bepaalt wat een ervaren leraar doet en wat hij zal moeten doen in het licht van nieuwe ontwikkelingen en vereisten.

Het gaat om een inventaris van vaardigheden, waaruit men de relevante vaardigheden moet selecteren en ordenen. Deze vaardigheden zijn zowel algemeen didactisch als vakgericht bedoeld.

Na de selectie van relevante vaardigheden worden de beroepshoudingen waarover een leraar moet beschikken, gerelateerd aan de vaardigheden. Die houdingen zijn dus duidelijk ondersteunend ten opzichte van de vaardigheden. De beroepshoudingen worden alleen geformuleerd als noodzakelijke voorwaarde om een vaardigheid te kunnen beheersen.

Omwille van de overzichtelijkheid en de functionaliteit van het beroepsprofiel zijn de vaardigheden geordend en geclusterd. Om niet voortdurend in herhaling te vallen, is deze ordening onvermijdelijk lineair. Dit ondanks de onderwijspraktijk waarin de onderscheiden vaardigheden gelijktijdig en/of cyclisch voorkomen. De aangebrachte ordening impliceert geen directe verwijzing naar belangrijkheid van de onderscheiden vaardigheden.

Het meest algemene niveau van ordening in het beroepsprofiel voor de lerarenopleiding wordt bepaald door het verdelen van vaardigheden in drie grote clusters die tegelijkertijd drie niveaus aangeven waarop de leraar verantwoordelijkheden heeft. In de kern staat de verantwoordelijkheid ten aanzien van de lerende. De tweede verantwoordelijkheid van de leraar is die ten aanzien van de school en de onderwijsgemeenschap. De verantwoordelijkheid ten aanzien van de maatschappij vormt de derde grote cluster.

Deze verantwoordelijkheden worden verder gespecificeerd in typefuncties. Typefuncties zijn algemene beschrijvingen van wat deze verantwoordelijkheden voor de leraar inhouden. Ze duiden algemeen geformuleerde hoofdkenmerken van het beroep aan, ze hebben een zelfstandige betekenis en een autonoom karakter.

Overzicht*Verantwoordelijkheid ten aanzien van de lerende*

1. De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen
2. De leraar als opvoeder
3. De leraar als inhoudelijk expert
4. De leraar als organisator
5. De leraar als innovator/onderzoeker

Verantwoordelijkheid ten aanzien van de school, de onderwijsgemeenschap

6. De leraar als partner van de ouders/verzorgers
7. De leraar als lid van een schoolteam
8. De leraar als partner van externen
9. De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap

Verantwoordelijkheid ten aanzien van de maatschappij

10. De leraar als cultuurparticipant

Binnen elke typefunctie worden dan verscheidene vaardigheden geformuleerd. De beroepshoudingen die de vaardigheden ondersteunen, worden slechts éénmaal weergegeven. Deze beroepshoudingen zijn te herleiden tot een achttal.

2. Algemene uitgangspunten**2.1 Verruimde opvatting over professionaliteit**

Het beroep van leraar is veelomvattend en complex. Hij/zij moet een goede lesgever zijn, is mede verantwoordelijk voor de opvoeding van de kinderen, moet kunnen communiceren met bijvoorbeeld ouders,

samenwerken met collega's, zich bewust zijn van de maatschappelijke draagwijdte van zijn beroep enzovoort. Bovendien wordt de leraar geconfronteerd met veranderende pedagogische en maatschappelijke opdrachten. De samenleving en dus ook het onderwijs worden gekenmerkt door technologische veranderingen en een aanzienlijke kennisaan-groei. Anderzijds zijn er de ontwikkelingen binnen de onderwijskunde, de didactiek en de psychologie. Leraren hebben dus een veeleisende en veranderende baan.

Deze complexiteit illustreert het belangrijke onderscheid tussen het *beroepsprofiel* en de *basiscompetenties*. In de basiscompetenties wordt de startbekwaamheid van de leraar geformuleerd. Het formuleren van deze basiscompetenties is essentieel, aangezien het hoge professionaliteitsniveau bij de aanvang van de beroepsloopbaan niet kan verwacht worden. Het niveau waarop de basiscompetenties dienen te worden gerealiseerd, moet voldoen aan de kwaliteitswaarborgen zoals geformuleerd in artikel 58, §2, van het decreet van 4 april 2003 betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen.

De lerarenopleiding ontwikkelt een startbekwaamheid die verdere uitdieping en groei moet kennen binnen de context van de school. Leraar worden is een leer- en ontwikkelingsproces, dat een combinatie is van initiële opleiding, aanvangsbegeleiding, voortgezette opleiding, begeleiding en nascholing.

Maar ook in het beroepsprofiel is een evenwicht nodig tussen realiteitszin en continuïteit aan de ene kant en de moed en de bereidheid om nieuwe wegen in te slaan aan de andere kant. Het beroepsprofiel voor leraren is een ideaalbeeld dat als streefmodel kan dienen voor de beroepsontwikkeling van iedere leerkracht. Het moet toelaten in te spelen op veranderende opdrachten en verwachtingen. Anderzijds bewaakt het beroepsprofiel ook de grenzen van de verwachtingen die aan leraren kunnen gesteld worden. Het maakt aan de samenleving zichtbaar wat leraren doen, wat een bevestiging en waardering inhoudt voor de invulling van hun beroep. Bovendien is de realisatie van het beroepsprofiel een gedeelde verantwoordelijkheid van het hele schoolteam en niet louter een opdracht van de individuele leerkracht.

Het geheel van vaardigheden en beroepshoudingen die in het beroepsprofiel centraal staan, zijn afgeleid uit de verantwoordelijkheden die leraren dragen,

namelijk de verantwoordelijkheid tegenover de leerlingen, de school en onderwijsomgeving en de verantwoordelijkheid tegenover de samenleving. Door het beroepsprofiel te formuleren vanuit verantwoordelijkheden, wordt de nadruk gelegd op de actieve rol die leraren als persoon hebben in het realiseren van onderwijs. Tegelijk geven die verantwoordelijkheden aan dat het leraarschap niet te herleiden is tot een opsomming van taken. Er wordt recht gedaan aan de professionaliteit van de leraar. Het beroepsprofiel geeft de leraren de verantwoordelijkheid en de mogelijkheden om in een collegiaal verband zorg te dragen voor het ontwerpen en uitvoeren van het onderwijs. Iedere klas- en schoolcontext vereist immers een specifieke invulling van de door de overheid en maatschappij gestelde verwachtingen. Leraren krijgen binnen het beroepsprofiel ruimte om creatief te zijn. Er wordt vertrouwen gesteld in hun deskundigheid. Voorwaarden hierbij zijn: een reflectieve onderzoekende houding, gestoeld op een visie op onderwijs, alsook de wil tot verantwoording naar leerlingen, ouders, collega's, directie en externen. Verantwoording verwijst onder meer naar het bespreekbaar maken van de pedagogisch-didactische aanpak.

Deze open en verruimde professionaliteitsopvatting drukt een emancipatorische visie op de leraar uit. Verantwoordelijkheid en zelfontplooiing van de leraar staan centraal. De actieve bijdrage van de leraar aan het onderwijs wordt via het beroepsprofiel dus erkend en ondersteund. De bijdrage van de leraar en de school is evenwel gesitueerd binnen een door de overheid bepaald kader waarbij men bijvoorbeeld rekening moet houden met eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Dit gegeven wijst op de maatschappelijke opdracht van de overheid en van de leraar.

2.2 *Accentverschuivingen in onderwijsprincipes*

De onderwijsvisie van waaruit de eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn opgesteld, is logischerwijze oriënterend geweest voor het opstellen van het beroepsprofiel. Het is een emancipatorische en een leerlinggerichte onderwijsvisie. Ze beoogt leerlingen op te voeden tot verantwoordelijkheid, mondigheid, zelfrealisatie en kritische zin, binnen de contouren van een democratische samenleving, met ontplooiingskansen voor ieder. Emancipatie dus in relatie tot anderen.

Om die onderwijsvisie te realiseren staan een aantal principes en doelen voorop. Het eerste prin-

cipe is dat van *actief, samenwerkend en zelfgestuurd leren*, waarbij het kortetermijnleren plaats moet maken voor leren dat beklijvend is. Die duurzame leerinzichten bevatten zowel kennis op zich (zuiver weten) als het kunnen toepassen van deze kennis in concrete situaties die aansluiten bij het reële leven. Vervolgens wordt een *harmonische en brede vorming* beoogd waarbij een integratie van denken, handelen en zijn wordt nagestreefd. De school staat niet alleen in voor de cognitieve vorming, maar ook voor de waardeontwikkeling, de affectieve en lichamelijke vorming. Brede vorming betekent dat die vorming zich uitstrekt over een breed veld van onze cultuur: het exact wetenschappelijke, technologische, muzische, sociale, menswetenschappelijke en ethisch-filosofische domein. Tevens wordt deze onderwijsvisie aangestuurd door de pedagogische en morele plicht van de leraren om binnen de school, waar de leraren en leerlingen elkaar ontmoeten, aan zoveel mogelijk leerlingen zoveel mogelijk kansen te geven tot leren en zich te ontplooien. Die pedagogische en morele plicht drukt zich uit in *het principe van de zorgverbreding*, in een onderwijs dat tegemoet komt aan de grote diversiteit tussen de leerlingen en hun specifieke leerbehoeften.

Vanuit een dergelijke visie beoogt het onderwijs aan kinderen en jonge mensen, op zoek naar zin, een stimulerende omgeving aan te bieden met het oog op het ontwikkelen van competenties (kennis, vaardigheden en attitudes) in functie van het complexe maatschappelijk gebeuren. Leerlingen worden hierbij beschouwd als actieve partners in het onderwijsgebeuren.

3. Uitgangspunten bij het beroepsprofiel

Typefunctie 1 De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen kan aangepaste leeromgevingen ontwerpen, realiseren en evalueren, waarin leerlingen de gewenste leerresultaten kunnen bereiken. Die leeromgevingen houden rekening met de specificiteit van het onderwijsniveau of het onderwijstype.

De omschrijving ‘de leraar als begeleider van leerprocessen’ is bij de opmaak van de beroepsprofielen zeer bewust gekozen. Gangbare visies op onderwijs en leren gaan er immers vanuit dat leren maar vruch-

ten afwerpt als leerlingen aangemoedigd worden om actief om te gaan met leerinhouden. Leren is geen passief gebeuren. Leren is een constructieve activiteit waarbij de leerling zelf actief aan het leerproces participeert. Steunend op de emancipatorische onderwijsvisie, is onderwijzen en leren een tweerichtingsverkeer.

In krachtige leeromgevingen zorgt de leraar voor een uitdagend aanbod en brengt hij leerinhouden aan die aansluiten bij zinvolle, betekenisvolle contexten. Dit wil zeggen dat leerlingen ervaren waarom ze die leerstof aangeboden krijgen, wat ze ermee kunnen aanvangen in het echte leven of in verdere studies.

In een krachtige leeromgeving stimuleert, begeleidt en ondersteunt de leraar. Hij zet leerlingen ertoe aan om ook zelf mede verantwoordelijkheid op te nemen voor dit leerproces. Ze gaan onderzoekend vaak zelf leerinhouden ontdekken. Op basis van de aanwezige voorkennis, verwerken ze de aangeboden leerinhouden en ontwikkelen zo competenties. *Actief leren* steunt ook op samenwerkend leren, leren van de klasgenoten. Een dragend principe van deze typefunctie is dan ook dat leraar en leerlingen *partners zijn in een leergemeenschap*. Ook *interculturele leerprocessen* hebben een plaats in krachtige leeromgevingen. Leerlingen leren omgaan met diversiteit in kennis en in interactie is een uitdaging voor elke leraar.

Het principe van de *zorgverbreding* loopt als een rode draad door deze typefunctie. De leraar is verantwoordelijk voor het leren van alle lerenden, ook voor het leren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, verschillende sociaal-culturele en talige achtergronden. Daarom dient hij de noden van zijn leerlingen aan te voelen en er adequaat op te reageren door een voor alle leerlingen maximaal aan hun mogelijkheden aangepaste onderwijs- en opvoedingsomgeving te creëren (onder meer door differentiatie en remediëring). Een beweging naar meer inclusief onderwijs, past eveneens binnen deze zorgbrede opstelling. Om recht te doen aan de verschillen van leerlingen en hun specifieke leerbehoeften, zullen sommige leerlingen meer of andere begeleiding nodig hebben. Dit vergt een groot observatievermogen van de leraar. Uiteraard is het realiseren van een optimale zorgbreedte geen eenpersoonswerk, maar de opdracht van een schoolteam.

Deze typefunctie past ook in het kader van een *harmonische vorming* van de leerlingen. Harmonische vorming beoogt een integratie van denken, hande-

len en zijn. De leraar heeft niet alleen aandacht voor de cognitieve ontwikkeling, maar ook voor de psychomotorische en dynamisch-affectieve. De door de leraar ontworpen onderwijsleersituaties (en hun inhouden, materialen, activiteiten en interacties) zijn in hun wisselwerking steeds gericht op een harmonische vorming.

Naast harmonische vorming gaat het ook om een *brede vorming*. Brede vorming richt zich tot de diverse cultuurcomponenten die per definitie gesitueerd zijn in een multiculturele samenleving. Een vakoverschrijdend perspectief sluit aan bij de principes van een brede en harmonische vorming.

Vaardigheid 1.11 verwijst naar de gerichtheid op adequaat en correct gebruik van Standaardnederlands in de mondelinge en schriftelijke communicatie met lerenden.

Nederlands is in Vlaanderen omgevingstaal, het is de taal op school of in een opleiding, op het werk en in de openbare ruimte en het is tevens de officiële standaardtaal (naast het Frans in het Brusselse Hoofdstedelijke Gewest).

In zijn talennota 'De lat hoog voor talen in iedere school – Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken' ¹ opteert minister van Onderwijs en Vorming Frank Vandenbroucke resoluut voor "een sterk accent op snelle en grondige taalverwerving in het Nederlands".

Aan de basis daarvan ligt de gewijzigde situatie op het vlak van talige diversiteit en meertaligheid. De stijgende geografische mobiliteit en het groeiende gebruik van Engels als internationale taal zijn daar slechts twee voorbeelden van. De talige complexiteit maakt het enerzijds onmogelijk om de veelheid van talen die leerlingen van huis uit meebrengen, aan te leren. Anderzijds wordt de nood aan een gemeenschappelijke standaardtaal én het aanleren ervan erdoor versterkt.

Ook de begrippen Nederlands als moedertaal en Nederlands als tweede taal zijn niet zonder meer toe te passen. Ze vormen een glijdende schaal – zelfs met Nederlands als 'vreemde' taal in Brussel. Er zijn kinderen met twee moedertalen waaronder wel of niet het Nederlands, er zijn kinderen met een andere thuis-

taal en een Nederlands dialect als speel- en straattaal, er zijn eentalige dialectsprekers in het Nederlands of in een andere taal, er zijn ook nieuwkomers met of zonder kennis van het Latijnse schrift.

De talennota stelt het zo: "Het taalrepertorium van jongeren verbreedt zich door de toenemende taalcomplexiteit als sociologische en culturele realiteit. Dat ontslaat het onderwijs niet van de plicht hen ook op een rijke manier vaardig te leren zijn in de communicatie in de standaardtaal."

We kunnen van een dubbele kloof tussen de thuistaal en de schooltaal spreken naarmate daar bovenop het taalaanbod thuis meer concreet, beperkt of eenvoudig is. Schoolse taalvaardigheid veronderstelt een vrij hoge abstractiegraad en een specifiek vakjargon. Ze maakt onder andere gebruik van minder gangbare woorden, van meer complexe zinsconstructies, en ze vertrekt vanuit een ander perspectief dan het dagelijkse buitenschoolse leven van kinderen en leerlingen.

Zowel de zwak Nederlandstalige als de anderstalige kansarme kinderen en jongeren hebben recht op gelijke onderwijskansen door een versterking van hun taalonderwijs. De sterke Nederlandstalige leerlingen met of zonder een anderstalige achtergrond hebben ook recht op uitdagend onderwijs voor Nederlands. Taalgericht vakonderwijs op maat van de leerling behoort dus tot de orde van de dag.

Elke leraar moet heel wat talige competenties bezitten om goed te kunnen functioneren. Aandacht voor taal heeft rechtstreeks betrekking op de professionaliteit van de leraar, zowel voor wat betreft de beheersing van Standaardnederlands als voor taalgericht onderwijs. Deze bekommernis is zichtbaar in het beroepsprofiel en de basiscompetenties van alle leraren. In opdracht van de Nederlandse Taalunie is een referentiekader ontwikkeld voor talige competenties van alle leraren van alle vakken en onderwijsniveaus in Nederland en Vlaanderen.² Die talige competenties zijn expliciet toegevoegd aan de basiscompetenties waarover elke leraar moet beschikken.

Elke leraar op zich kan echter het verschil niet maken, een schoolbreed talenbeleid wel.

¹ Talennota zoals voorgesteld in de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement op 8 februari 2007

² Paus, H., Rymenans, R. & Van Gorp, K. (2003). *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. <http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/taalcompetenties/>

Leerlingen begeleiden bij de ontwikkeling van taalbeheersing in Standaardnederlands houdt in dat de leraar zelf een rijk, gevarieerd en begrijpelijk taal-aanbod doet. Dat geldt zowel voor algemene taalvaardigheid als voor vaktaal. Leerlingen de (vak)taal laten verwerven en vergroten is dan in een systematisch proces ingebed in het totale concept van het vakonderwijs. Vaktaal bestaat niet enkel uit vaktermen, maar het is de vakgebonden taalvaardigheid in zijn geheel. De relatie met de algemene taalvaardigheid ligt hier voor de hand: vergelijken, uitleggen, verklaren enzovoort, gebeurt in alle vakken – en ook buiten de schoolse context. Taalondersteuning bieden als instrument voor effectief onderwijs en taalgericht werken aan taaldoelen in alle vakken maken deel uit van een continuüm naargelang het belang van en de impact van taal op de onderwijspraktijk.

De taalbeheersing die de leraar hierbij inzet, staat volledig ten dienste van onderwijs en leren. Het hoeft geen betoog dat de basiscompetenties bijgevolg taaltaken zijn die hij als leraar moet uitvoeren. Grosso modo werden die overgenomen uit het eerder vermelde referentiekader. In die publicatie zijn ook subdoelen en concretisering opgenomen. De webstek van de Nederlandse Taalunie, <http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/> biedt hier zowel voor Nederland als voor Vlaanderen ondersteuning bij.

Enkele voorbeelden van talige strategieën die de leraar hiervoor kan inzetten, zijn: nieuwe woorden aanleren in een context, in betekenisrelaties en door betekenisonderhandeling; consolidering van nieuwe woorden en begrippen door oefening en controle ervan door productie; oriënterend en voorspellend lezen toepassen met leerlingen; analyseren van en oplossingen toepassen voor talige moeilijkheden in toetsen en eigen cursussen; bijkomende vragen stellen ter verduidelijking; bevestiging bieden enzovoort.

Pas als de leraar zich naast kennis en vaardigheden op het vlak van taalgerichtheid ook attitudes eigen heeft gemaakt, is er echt sprake van een competentie.

Typefunctie 2 De leraar als opvoeder

Naast een didactische taak heeft de leraar ook een pedagogische opdracht, die complementair is aan de activiteiten die in andere opvoedingsmilieus worden uitgevoerd en die ondersteunend is voor het realiseren van leerprocessen. Pedagogische taken zijn breder

dan lestaken en houden verband met het totale vormingsgebeuren in de interactie tussen onderwijsgevende en lerende. Het zijn vormingsaspecten waarin opvoedings- en socialisatieaspecten van vakoverschrijdende aard op de voorgrond treden. De resultaten zijn niet altijd onmiddellijk zichtbaar, omdat het vaak om langdurige processen gaat.

Als een leraar met een pedagogische bril naar individuele leerlingen of een groep leerlingen kijkt, is hij bekommerd om hun fysieke en psychische gezondheid en de wijze waarop ze betekenis geven aan de hen omringende wereld en aan hun eigen leven. De leraar als opvoeder draagt zorg voor *de leerling als persoon*, respecteert *de diversiteit onder de leerlingen* en stelt de *waardeopvoeding* centraal. Hij is gericht op de *emancipatie* van de kinderen en jongeren in zijn klas.

In dit totale vormingsgebeuren reikt de leraar vanuit zijn eigen persoon en het pedagogisch project van de school waarden aan, leeft ze voor en stuurt aan op bewuste waardeontwikkeling. Aangrijpingspunten voor deze waardeontwikkeling zullen dikwijls terug te vinden zijn in actuele maatschappelijke ontwikkelingen. In alle onderwijsniveaus en -vormen moet de leraar erop gericht zijn vakinhouden te plaatsen in een ethische of sociale context. Waardeontwikkeling en attitudevorming vragen vaak een andere aanpak dan cognitieve of psychomotorische. De relatie tussen leerling en leerkracht is zeer belangrijk, de groepsprocessen in een klasgroep, mechanismen van succesbeleving, beloning of straf, allerlei vormen van waardecommunicatie, waardeverheldering en dergelijke komen vaker aan bod.

Belangrijk is ook het creëren van een pedagogisch klimaat waarin alle leerlingen zich veilig en gewaardeerd voelen. Indien leerlingen anderstalig zijn en (nog) problemen hebben met het begrijpen van het Nederlands, dan hanteert de leerkracht bijkomende strategieën om de communicatie te verzorgen. Dit houdt in dat de leraar eigen taalkennis inzet om het opvoedingsproces vooruit te helpen. Bij gebrek aan de nodige vreemdetalenkennis maakt hij gebruik van ondersteunende elementen. Een beroep doen op een andere leerkracht, een tolk of andere externen en het gebruik maken van visuele ondersteuning, behoren dan tot de mogelijkheden.

Het creëren van een positief leefklimaat in klasverband en op school is in eerste instantie bevorderlijk voor het ‘leren leren’, maar het beïnvloedt in tweede

instantie ook het 'leren leven'. 'Goed leven' en 'goed leren' zijn twee elkaar beïnvloedende factoren. De lerende zal zich beter voelen in een prettige klassfeer, zal meer kansen hebben om met anderen in contact te treden. Hierdoor zal hij zichzelf beter kunnen profileren en zijn talenten kunnen ontplooien. In dit pedagogisch klimaat is er ook ruimte om adequaat om te gaan met lerenden in sociaal-emotionele probleemsituaties en lerenden met gedragsmoeilijkheden. Aandacht voor de emotionele noden van de leerling verwijst vooral naar een positief leefklimaat op school, een school met aandacht voor de persoonlijke ontwikkelingen van elke individuele leerling, waar leerlingen zich als persoon gewaardeerd en veilig voelen. Het gaat om het geven van voldoende ruimte aan de leerling om zich te ontwikkelen, waarbij vooral voldoende rekening wordt gehouden met de achtergrond van alle leerlingen.

Een positief klimaat zal ook worden bevorderd wanneer de emancipatie van de lerende wordt gestimuleerd, onder meer door aan de lerende meer verantwoordelijkheid te geven en door gevestigde, stereotiepe rollenpatronen te doorbreken.

Samenvattend draagt de leraar zorg voor het totale welzijn van de leerlingen: zowel voor de fysieke, de mentale als de sociale aspecten van gezondheid.

Typefunctie 3 De leraar als inhoudelijk expert

De leergebied-/vakinhoudelijke professionaliteit heeft betrekking op de inhoudelijke deskundigheid van de leraar. Onderwijs zonder leerinhouden bestaat niet. Het is de taak van een leraar om cultuurgebieden toegankelijk te maken voor leerlingen. Dit vergt een ruime algemene culturele vorming, specifieke vakinhoudelijke deskundigheid en inzicht in de aangrenzende vakgebieden. Tegelijk wordt van die leraar verwacht dat hij die vakkennis via een adequaat en correct taalgebruik aan de leerlingen kan aanbieden.

Het spreekt voor zich dat aan de invulling van de leraar als inhoudelijk expert een andere invulling zal gegeven worden, naargelang van het onderwijsniveau en -vorm waarin ze zullen functioneren.

Aangezien de inhoud van een vak of een vormingsgebied steeds verandert, dient een leraar zijn kennis en vaardigheid regelmatig te actualiseren door zelfstudie en vakliteratuur, nascholing, interne en externe begeleiding.

Deze inhoudelijke professionaliteit is ook gericht op vakoverschrijdende elementen en op de grondstruc-

turen van het kennisdomein. Daardoor wordt de samenhang tussen de leerinhouden gewaarborgd.

Het is belangrijk dat de leraar niet enkel weet wat er binnen het eigen onderwijsniveau gebeurt, maar hij dient ook op de hoogte te zijn van de structuur van de aangrenzende niveaus, van het buitengewoon onderwijs en van de integratiemogelijkheden tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. Op basis hiervan kan hij de mogelijkheden van samenwerking met andere onderwijsniveaus onderzoeken. Ook met het oog op een goede begeleiding en oriëntering van kinderen/leerlingen is deze afstemming voordelig.

Sinds 1 september 2004 wordt in alle Vlaamse scholen vanaf het vijfde leerjaar het leergebied Frans verplicht onderwezen.

Hoe sterker de vreemdetaalcompetentie van de onderwijzer is, hoe creatiever en efficiënter hij zal lesgeven. Een hoog niveau van taalvaardigheid en culturele competentie geeft de leraar meer vertrouwen in zijn communicatievaardigheid in de doeltaal. Communicatieve taalcompetentie en linguïstische competentie moeten daarvoor samengaan. Van elke leraar lager onderwijs wordt daarom minimaal een niveau B1+ van het Europees Referentiekader (ERK) voor Talen verwacht voor lezen en schrijven en een B2 niveau voor luisteren en spreken.

De volgende redenering gaat schuil achter de bepaling van de vooropgestelde niveaus.

Het niveau Frans van het lager onderwijs bevindt zich, afgeleid uit de eindtermen, die minimumdoelen zijn, op het A1-niveau van het ERK en neigt hier en daar naar een A2-niveau (behalve voor schrijven). Dus moet het niveau van taalbeheersing Frans van de onderwijzer hoger liggen, wil deze zich veilig voelen bij het aanbrengen en hanteren van de taal en zich flexibel kunnen opstellen om vlot te kunnen inspelen op mogelijkheden die zich spontaan aanmelden en voor het taalleerproces best worden aangegrepen.

Het niveau Frans van de eindtermen derde graad secundair onderwijs (minimumdoelen Algemeen Secundair Onderwijs (ASO), Kunst Secundair Onderwijs (KSO), Technisch Secundair Onderwijs (TSO)) komt globaal overeen met het niveau B1. Dus kunnen we stellen dat dit B1-niveau in principe het minimale instroomniveau voor het hoger onderwijs is, ook voor de onderwijzer.

Tijdens de onderwijzersopleiding wordt het Frans in de opleiding gebruikt. Dus moet de onderwijzer in principe kunnen uitstromen met een taalvaardigheidsniveau Frans dat hoger ligt dan het B1-niveau.

Het zou een B2-niveau moeten zijn dat gericht is op het professionele domein.

Grondige kennis stemt overeen met het B2-niveau van het ERK. De onderwijstaalwetexamens gebruiken de in de taalwet verankerde notie ‘grondige kennis om de taal te onderwijzen in het lager onderwijs’. Hieruit besluit men dat het B2-niveau nodig is voor het onderwijzen van het Frans in het lager onderwijs.

De onderwijzer moet beschikken over een vlotheid met betrekking tot de vaardigheden, lezen, spreken en luisteren – in iets mindere mate voor de vaardigheid schrijven – en over een vlotte interactie- en onderhandelingsvaardigheid in het Frans. Hij moet eveneens in staat zijn om de vooruitgang van de leerlingen te beoordelen en moet hiervoor ook kennis hebben van manieren om dat te doen. Daarom wordt het niveau B2 vooropgesteld als uitstroombniveau van de onderwijzer.³

Maar rekening houdend met een algemene constatering dat de taalvaardigheid Frans zowel bij de instroom als bij de uitstroom de voornoemde niveaus niet haalt en met de in de onderwijswereld gekende klachten van lerarenopleidingen over het instroomniveau van de studenten; wetende dat de situatie er in de praktijk dus totaal anders uit ziet (we verwijzen naar de cijfers over het taalexamen Frans zelf: “Bij het taalexamen Frans (Brussel) haalt 70 % van de kandidaten niet het verwachte niveau (B1). Het vocabularium is wel in orde, maar de linguïstische component scoort ondermaats.”⁴), is het realistischer te vragen dat de beginnende leraar lager onderwijs uitstroomt met een *sterk niveau B1* of met een *B1+-niveau* voor de vaardigheden *lezen en schrijven* en met een *B2-niveau* voor de vaardigheden *luisteren en spreken*.

Uiteraard moet het leerproces dat leidt naar dit niveau gebeuren aan de hand van taaltaken die passen binnen de beroepsfunctie van de onderwijzer.

Bij de vaardigheid *spreken* moet het *B2-niveau* vooral zichtbaar zijn bij de componenten *grammaticale correctheid* en *fonologische beheersing*.

Concreet betekent dit:

algemeen voor lezen (B1):

dat de leraar lager onderwijs “met voldoende begrip directe zakelijke (niet-fictionele) en verhalende teksten kan lezen over onderwerpen die te maken hebben met zijn beroep met name met zijn klassenpraktijk Frans en met de interesses van zijn leerlingen”;

algemeen voor schrijven (B1):

dat de leraar lager onderwijs “heldere samenhangende teksten kan schrijven door een reeks kortere afzonderlijke elementen lineair met elkaar te verbinden, waarvan de onderwerpen te maken hebben de klassenpraktijk Frans zoals commentaar bij de opdrachten van de leerlingen of correspondentie over bijvoorbeeld uitwisselingen of andere taalactiviteiten”;

algemeen voor luisteren (B2+):

dat de leraar lager onderwijs “gesproken Standaardfrans kan verstaan, hetzij in direct contact, hetzij via de media, over vertrouwde onderwerpen die te maken hebben met zijn beroep en meer specifiek met zijn klassenpraktijk Frans en met de interesses van zijn leerlingen. Alleen extreem achtergrondgeluid, onvoldoende structuur in het betoog en/of idiomatisch taalgebruik ondermijnen het begrip van het gesprokene.”;

algemeen voor spreken en mondelinge interactie (B2+):

dat de leraar lager onderwijs “vlot en duidelijk kan vertellen in het Frans en duidelijke, stelselmatig ontwikkelde beschrijvingen kan geven die te maken hebben met zijn beroepsleven en meer specifiek met de klassenpraktijk van het Frans, en dit doet met de juiste nadruk op belangrijke punten en ter zake doende ondersteunende details. Het betekent ook dat hij de taal vloeiend, nauwkeurig en doeltreffend kan gebruiken voor een breed scala van onderwerpen die te maken hebben met de klassenpraktijk van het Frans”.

Voor *grammaticale correctheid* tijdens het spreken betekent dit dat de leraar lager onderwijs “een goede beheersing heeft van de grammatica waarbij incidentele vergissingen, niet-stelselmatige fouten en kleine onvolkomenheden in de zinsstructuur nog kunnen voorkomen, maar zeldzaam zijn en meestal achteraf door hemzelf worden verbeterd. Hij kan dus spon-

³ Naar p. 49 van ‘European Profile for Language Teacher Education - A frame of Reference’, Final report, Report to the European Commission, written bij M. Kelly et.al., September 2004

⁴ Raad Basisonderwijs van de Vlor, Werkgroep Vreemdenonderwijs, RBO/WGVTO/HDA/DOC/036

taan communiceren met de leerlingen met een goede beheersing van de grammatica zonder veel tekenen dat hij zich moet beperken in wat hij of zij wil zeggen tijdens de les Frans.”

Voor *fonologische beheersing (B2+)* betekent dit:

dat de leraar lager onderwijs “een heldere, natuurlijke uitspraak en intonatie van het Frans heeft verworven.”

Typefunctie 4 De leraar als organisator

Omgaan met een groep leerlingen vergt vaak heel veel. Goed klasmanagement zorgt ervoor dat alle leerlingen de structuur krijgen die ze nodig hebben om te leren en om zich veilig te voelen in de klas.

Klasmanagement heeft ook te maken met de duidelijkheid van de boodschappen van de leraar. Zeker in de omgang met jonge kinderen is een helder en consequent optreden van belang. Afspraken kunnen in overleg tot stand komen en grenzen kunnen verduidelijkt worden; van de leraar wordt verwacht dat hij consequent het nakomen ervan opvolgt.

Van de leraar wordt ook verwacht dat hij kan plannen, zowel op korte als op lange termijn. Indien de leraar daarbij voldoende flexibiliteit aan de dag legt, vooral in functie van het welbevinden van de leerlingen, zal dit wellicht ook bijdragen tot het eigen welbevinden.

Leraren worden ook bekwaam geacht om met hulp van collega's het onderwijs te plannen en daartoe de nodige administratieve taken na te komen die van hen verwacht worden.

Typefunctie 5 De leraar als innovator – de leraar als onderzoeker

Van de *leraar als onderzoeker* mag verwacht worden dat hij een verbetering van zijn onderwijspraktijk nastreeft. Daarom wordt hij verondersteld zichzelf en zijn onderwijspraktijk voortdurend te bevragen en bij te sturen. Nascholing en zelfstudie zijn onlosmakelijk verbonden met dit proces van levenslang leren.

Leraren leren heel veel door te reflecteren op de ervaringen van iedere dag, door gericht en bewust te stil blijven staan bij de reacties en signalen van leerlingen, ouders, collega's en door die ervaringen te betrekken op de eigen opvattingen en de bredere (onderwijs-

kundige en pedagogische) referentiekaders. Hierdoor ontwikkelt de leraar nieuwe handelingskennis, ontwikkelt hij een breder handelingsrepertoire en krijgt dus steeds beter grip op zijn eigen functioneren, met als doel steeds beter in staat te zijn de onderwijsdoelstellingen te realiseren. *Reflectief ervaringsleren* is een sleutelbegrip in dit proces van professionele ontwikkeling. Reflectie, een metacognitieve vaardigheid zoals we die ook van leerlingen mogen verwachten (cf. de eindtermen leren leren), laat de leraar toe zijn eigen leerproces en dus zijn eigen professionele ontwikkeling te sturen.

Om de vaardigheden binnen deze typefunctie te kunnen realiseren, zijn een kritische ingesteldheid en onderzoekende houding noodzakelijk. Die houding en vaardigheden zijn essentieel in een verruimde professionaliteitsvisie met meesterschap van de leraar als doel. Reflecteren op onderwijs- en leergedragingen en opvoedingssituaties is noodzakelijk om in een bepaalde situatie verantwoorde beslissingen te kunnen nemen.

Onderzoeken, in de ruime zin van het woord, betekent gebeurtenissen, situaties, vanzelfsprekendheden en wetmatigheden in vraag stellen. Onderzoeken is leren en draagt dus bij tot vernieuwingen. De klemtoon ligt op de verbetering van het handelen. Tegelijkertijd krijgt de leraar ook meer inzicht in het persoonlijk interpretatiekader, waarbinnen hij gebeurtenissen in de beroepssituatie waarneemt en interpreteert.

Van de *leraar als innovator* mag verwacht worden dat hij vernieuwende elementen, vanuit onderwijsonderzoek en vanuit eigen opleiding, ervaringen en creativiteit in het schoolgebeuren aanwendt.

Typefunctie 6 De leraar als partner van de ouders/verzorgers⁵

De leraar neemt hierbij zijn verantwoordelijkheid op door met de ouders/verzorgers een dialoog, een gesprek tot stand te brengen over opvoeding en onderwijs. Dit gesprek beoogt meer dan informatie geven over wat er in de klas gebeurt. Het gaat vooral om het verhogen van de betrokkenheid van de ouders bij het opvoedingsproject van de school, het uitwisselen van informatie over het welbevinden en de vorderingen van de leerling.

⁵ Het begrip ‘verzorgers’ duidt op de personen die ter vervanging van de ouders de verantwoordelijkheid dragen voor de lerende.

Leraren delen hun pedagogische verantwoordelijkheid voor een leerling met de ouders en/of verzorgers. Scherpe grenzen tussen beide verantwoordelijkheden zijn niet steeds even duidelijk te trekken. Er dient dan ook een regelmatige uitwisseling te gebeuren tussen leraar en ouders over het welbevinden en de vorderingen in het leerproces en de ontwikkeling van de lerende. Alleen dan kunnen beide partijen hun gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor de lerende realiseren.

Voorwaarde hiertoe is dat de leraar zorgt voor een open relatie met de ouders/verzorgers. De gemeenschappelijke verantwoordelijkheid steunt op een goed begrip door de leraar van de lerende en diens achtergrond. De gemeenschappelijke verantwoordelijkheid dient ook continu en consistent te zijn. Hiertoe dienen contact- en participatiemogelijkheden geboden te worden, die de betrokkenheid van de ouders/verzorgers bij het klas- en schoolgebeuren verhogen.

Indien ouders of verzorgers anderstalig zijn en (nog) problemen hebben met het begrijpen van het Nederlands dan gebruikt de leerkracht strategieën om de communicatie te verzorgen. Dit houdt in dat de leraar eigen taalkennis inzet om de dialoog tussen de school en de leerkracht en de ouders/verzorgers vooruit te helpen en de betrokkenheid van deze laatsten te verhogen. Bij gebrek aan de nodige vreemdetalenkennis maakt de leraar gebruik van ondersteunende elementen. Een beroep doen op een andere leerkracht, een tolk of andere externen en het gebruik maken van visuele ondersteuning behoren dan tot de mogelijkheden.

Typefunctie 7 De leraar als lid van een schoolteam

Ouders vertrouwen hun kinderen niet toe aan een leraar, maar aan een school. Een leraar maakt deel uit van een schoolteam dat de gezamenlijke verantwoordelijkheid draagt voor het hele schoolgebeuren: zich situeren binnen en kunnen communiceren rond het pedagogisch project van een school, ontwikkeling van een schoolwerkplan, informeren rond en reflecteren over het schoolreglement, overleg rond de pedagogische en didactische aanpak, de taakverdeling, vormgeven aan de schoolcultuur, samenwerken bij vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen enzovoort.

De leraar is dus niet alleen verantwoordelijk voor alles wat in de 'klas' gebeurt. De leraar treedt op als deelgenoot in een groepsverantwoordelijkheid

ten aanzien van de voortdurende verbetering van de organisatie van opvoeding en onderwijs in de school. Essentieel hierbij is een vlotte informatiedoorstroming en het nodige overleg met collega's, gebaseerd op wederzijds vertrouwen en respect. Het is belangrijk dat leraren inzicht hebben in het functioneren van een school en samenwerken met het schoolteam in hun taakuitvoering en taakontwikkeling.

De wederzijdse ondersteuning die leden van een schoolteam elkaar bieden, heeft veelal een positief effect op de professionele ontwikkeling van de individuele leraar, bijvoorbeeld door feedback van collega's op het eigen pedagogisch handelen. Bovendien verhoogt de kwaliteit van het onderwijs binnen de schoolorganisatie. Collectief leren is het fundament van een lerende organisatie.

De school is niet enkel een 'werkplaats' voor de leraar, maar ook een 'leerplaats'. De meeste stimuli voor het leren in het beroep komen immers voort uit het werk zelf, tijdens de uitvoering van de dagelijkse werkzaamheden. De professionele ontwikkeling van de leraar wordt dan ook gestimuleerd door contacten, door uitwisseling van ervaringen. Het systematisch overleggen met collega's en externen ondersteunt het reflecterend handelen, maakt het eigen handelen doorzichtig, zet aan tot het zoeken naar verheldering en verdieping en brengt dus een leerproces op gang.

Deze contacten tussen collega's moeten gekenmerkt blijven door een dynamisch evenwicht tussen enerzijds collegialiteit en samenwerking en anderzijds autonomie. Dit laatste is voor een leraar onontbeerlijk om een persoonlijke onderwijsstijl en relatie met de leerlingen te kunnen opbouwen.

Typefunctie 8 De leraar als partner van externen

De zorg voor de lerende en voor goed onderwijs rust niet alleen op de schouders van de leraar en het team. 'De school staat immers niet alleen'. Hoewel de school functioneert als eerstelijnsorganisatie voor de lerenden, kan specifieke ondersteuning ook komen van onder meer de gemeenten, het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB), de welzijnssector, scholen voor buitengewoon onderwijs, begeleidingsdiensten, lerarengroeperingen, socio-culturele instellingen, het bedrijfsleven, centra voor nascholing en andere.

Het onderhouden van goede contacten met externe instanties is belangrijk voor de uitwisseling van

informatie, het inwinnen van advies en het op elkaar afstemmen van activiteiten.

Typefunctie 9 De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap

Een leraar is niet alleen lid van een schoolteam maar behoort ook tot de brede onderwijsgemeenschap. Daarin kunnen zich evoluties aftekenen die van invloed zijn op de beroepsuitoefening. Vanuit de idee van (zelf)verantwoording en zelfontplooiing moet de leraar bekwaam zijn om deel te nemen aan het maatschappelijk debat over onderwijskundige thema's, ook niveau-overstijgend.

Vanuit deze participatie aan het onderwijsdebat reflecteert de leraar over zijn beroep en is hij in staat de plaats en het belang van dit beroep te situeren binnen de context van de gehele samenleving.

Typefunctie 10 De leraar als cultuurparticipant

De leraar als cultuurparticipant verwijst naar de verbondenheid van het onderwijs met de maatschappij. Het onderwijs heeft duidelijk een maatschappelijk mandaat. Het kwalificeert jonge mensen, rust hen uit met kennis en vaardigheden, waarden, interpretatiekaders en attitudes. Het onderwijs ontwikkelt competenties die leerlingen nodig hebben om zichzelf te kunnen ontplooiën, om zelfstandig te kunnen oordelen en handelen in sociale situaties, om zich met andere woorden te kunnen integreren in de maatschappij. Die opdracht sluit aan bij de emancipatorische onderwijsvisie die aan de basis ligt van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Ze is gericht op het begeleiden van jongeren tot verantwoordelijkheid, mondigheid, zelfrealisatie en kritische zin, binnen de contouren van een democratische samenleving. Zowel de emancipatie van het individu, als van de samenleving in zijn geheel worden beoogd. Er kan hier een parallel worden getrokken tussen de leraar als cultuurparticipant en de vakoverschrijdende eindtermen burgerzin, waarbij actieve participatie aan een democratische samenleving voorop staat.

De pedagogische visie die het beroepsprofiel van leraren leidt, gaat ervan uit dat er maatschappelijke ontwikkelingen zijn die niet toelaten dat het onderwijs aan de zijlijn staat. Sommige ontwikkelingen passen trouwens niet binnen de emancipatorische onderwijsvisie, zijn tegenstrijdig aan elkaar of kunnen niet met elkaar worden verzoend. Denken we bijvoorbeeld aan

de tegenstrijdigheden met betrekking tot technologie en ecologie of aan de kennisexplosie enerzijds en de achterstelling van bepaalde groepen van de samenleving anderzijds. Kansarmoede en achterstelling van groepen van de samenleving, milieuvervuiling, racisme, emotionele verwaarlozing van kinderen enzovoort, horen niet thuis in een samenleving waarin het welzijn van alle leden van die samenleving voorop staat.

Via de leerstof die de leraar aanreikt, via de waarden en de emoties die de leraar in de klas bespreekt, via de vaardigheden die leerlingen ontwikkelen bij het aanleren van een beroep, via de materialen die in de klas of in de werkplaats gebruikt worden enzovoort, worden cultuur en maatschappij bespreekbaar gemaakt. Zo nemen leraren hun verantwoordelijkheid ten aanzien van de maatschappij ter harte. De innoverende kracht van het onderwijs zit dus in de interactie en dialoog die de leraar in de klas en op school op gang brengt, geïnspireerd door de maatschappelijke omgeving waar de school deel van uitmaakt. Door zich binnen die omgeving te positioneren en te engageren neemt de leraar zijn rol als cultuurparticipant op.

'De leraar als cultuurparticipant' is een typefunctie die speciaal benadrukt wordt. De invulling ervan mag niet worden bekeken als een losse groep vaardigheden die louter worden toegevoegd. Het is de bedoeling dat dit domein zijn functionaliteit ontleent aan zijn verbondenheid met de kern van het beroep, namelijk de verantwoordelijkheid ten aanzien van de lerende.

De vaardigheden van de leraar als cultuurparticipant, of anders geformuleerd de leraar als 'intellectueel', veronderstellen dat hij betrokken is met wat er in de samenleving gebeurt. Hij dient zich op de hoogte te houden van sociaal-politieke, sociaal-economische, levensbeschouwelijke, cultureel-esthetische en cultureel-wetenschappelijke thema's. Hij moet werken aan interpretatiekaders om kritisch om te gaan met informatie over deze cultuurgoederen en om er uiteindelijk, binnen de grenzen van een democratische samenleving, een gefundeerd standpunt over in te nemen. Hij is bereid aan het maatschappelijk debat hierover deel te nemen.

De beroepshoudingen

Het beroepsprofiel voor leraren gaat uit van een verruimd professionaliteitsconcept en wordt gedragen door de persoon van de leraar. Een aantal attitudes van de leraar zijn dan ook belangrijk. Volgende attitudes gelden voor alle functionele gehelen.

A1 beslissingsvermogen:
durven een standpunt in te nemen of tot een handeling over te gaan, en er ook verantwoordelijkheid voor opnemen;

A2 relationele gerichtheid:
in zijn contact met anderen kenmerken van echtheid, aanvaarding, empathie en respect tonen;

A3 kritische ingesteldheid:
bereid zijn zichzelf en zijn omgeving in vraag te stellen, de waarde van een bewering of een feit, de wenselijkheid en haalbaarheid van een vooropgesteld doel te verifiëren, alvorens een stelling in te nemen;

A4 leergierigheid:
actief zoeken naar situaties om zijn competentie te verbreden en te verdiepen;

A5 organisatievermogen:
erop gericht zijn de taken zodanig te plannen, te coördineren en te delegeren, dat het beoogde doel op een efficiënte manier bereikt kan worden;

A6 zin voor samenwerking:
bereid zijn om gemeenschappelijk aan eenzelfde taak te werken;

A7 verantwoordelijkheidszin:
zich verantwoordelijk voelen voor de school als geheel en zich engageren om een positieve ontwikkeling van de lerende te bevorderen;

A8 flexibiliteit:
bereid zijn zich aan te passen aan wijzigende omstandigheden, onder meer middelen, doelen, mensen en procedures.

Literatuurlijst

Aelterman, A (1995) *Academische lerarenopleiding. De ontwikkeling van een curriculumconcept als antwoord op maatschappelijke uitdagingen en een verruimde professionaliteitsopvatting*. Gent: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. Onuitgegeven proefschrift.

Bradley, H., Conner, C. & Southworth, G. (1994) *Developing teachers. Developing schools*. London: Fulton.

Gardner, H. (2002) *Soorten intelligentie. Meervoudige intelligenties voor de 21ste eeuw*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Kelchtermans, G. (2001) *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Cahier voor didactiek nr.10, Deurne: Wolters Plantyn.

Standaert, R. (2004) *Vergelijken van onderwijssystemen*. Leuven: Acco.

Vanderhoeven, J. (2004) *Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Wielemans, W. (2004) *Ingewikkelde ontwikkeling: opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*. Leuven: Acco.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

*De Vlaamse minister van Werk,
Onderwijs en Vorming,*

Frank VANDENBROUCKE

VOORONTWERP VAN DECREET

d.d. 20 april 2007

VOORONTWERP VAN DECREET

tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering
betreffende het beroepsprofiel van de leraar

DE VLAAMSE REGERING,

Op voorstel van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming is ermee belast, in naam van de Vlaamse Regering, bij het Vlaams Parlement het ontwerp van decreet in te dienen, waarvan de tekst volgt:

Artikel 1

Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

Artikel 2

Het besluit van de Vlaamse Regering van [...] betreffende het beroepsprofiel van de leraar wordt bekrachtigd met ingang van de dag van zijn inwerkingtreding.

Artikel 3

Het decreet van 19 december 1998 tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 29 september 1998 betreffende de beroepsprofielen van de leraren wordt opgeheven.

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

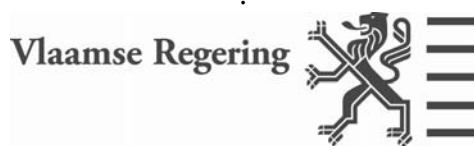
Yves LETERME

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming,

Frank VANDENBROUCKE

ONTWERP VAN BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING

d.d. 20 april 2007



Ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar

DE VLAAMSE REGERING,

Gelet op het decreet van 4 april 2003 betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen, inzonderheid op artikel 55ter, § 1 en §2, ingevoegd bij decreet van 15 december 2006;

Gelet op het decreet van ... 2007 betreffende het volwassenenonderwijs, inzonderheid op artikel 19, §1;

Gelet op het besluit van de Vlaamse Regering van 29 september 1998 betreffende de beroepsprofielen van de leraren;

Gelet op het advies van de Inspectie van Financiën, gegeven op 10 april 2007;

Gelet op de adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad, gegeven op;

Gelet op het verzoek om spoedbehandeling, gemotiveerd door de omstandigheid dat de lerarenopleiders vanaf 1 september 2007 het opleidingsprogramma van hun lerarenopleiding moeten bepalen op basis van de basiscompetenties die rechtstreeks worden afgeleid van het beroepsprofiel van de leraar zoals vastgelegd in dit besluit, zodat de leraren die vanaf het schooljaar 2007-2008 afstuderen aan de specifieke lerarenopleidingen of vanaf het schooljaar 2009-2010 aan de geïntegreerde lerarenopleidingen, deze basiscompetenties zullen verworven hebben;

Gelet op het advies van de Raad van State, gegeven op, met toepassing van artikel 84, §1, eerste lid, 2°, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State;

Op voorstel van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

Artikel 1. Het beroepsprofiel van de leraar wordt vastgesteld, zoals bepaald in de bijlage die bij dit besluit is gevoegd.

Art. 2. Het besluit van de Vlaamse Regering van 29 september 1998 betreffende de beroepsprofielen van de leraren wordt opgeheven.

Art. 3. Dit besluit treedt in werking bij het begin van het academiejaar 2007-2008.

Art. 4. De Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs, is belast met de uitvoering van dit besluit.

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Yves LETERME

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming,

Frank VANDENBROUCKE

Bijlage

Beroepsprofiel van de leraar

Typefunctie 1: de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

De leraar kan:

- 1.1 de beginsituatie van de lerenden en de groep achterhalen;
- 1.2 doelstellingen kiezen en formuleren;
- 1.3 de leerinhouden of leerervaringen selecteren;
- 1.4 de leerinhouden of leerervaringen structureren en vertalen in een samenhangend onderwijsaanbod;
- 1.5 een aangepaste methodische aanpak en groeperingsvorm bepalen;
- 1.6 in team leermiddelen kiezen, aanpassen en ontwikkelen;
- 1.7 een adequate leeromgeving creëren met aandacht voor de heterogeniteit binnen de leergroep;
- 1.8 observatie of evaluatie voorbereiden;
- 1.9 observeren of het proces en product evalueren;
- 1.10 in overleg met het team zorgverbredingsinitiatieven uitvoeren en laten aansluiten bij de totaalbenadering van de school;
- 1.11 het leer- en ontwikkelingsproces begeleiden in het Standaardnederlands.

Typefunctie 2: de leraar als opvoeder

De leraar kan:

- 2.1 samen met het team een positief leefklimaat creëren voor de lerenden in klasverband en op school;
- 2.2 de emancipatie van de lerenden bevorderen;
- 2.3 door attitudevorming lerenden op individuele ontplooiing en maatschappelijke participatie voorbereiden;
- 2.4 actuele maatschappelijke ontwikkelingen hanteren in een pedagogische context;
- 2.5 adequaat omgaan met lerenden in sociaal-emotionele probleemsituaties en met lerenden met gedragsmoeilijkheden;
- 2.6 het fysieke en geestelijke welzijn van de lerenden bevorderen;
- 2.7 strategieën inzetten om te communiceren met anderstalige leerlingen.

Typefunctie 3: de leraar als inhoudelijke expert

De leraar kan:

- 3.1 de basiskennis van de leerinhouden, waaronder ten minste de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, verbreden en verdiepen;
- 3.2 recente ontwikkelingen over inhouden en vaardigheden uit de leergebieden of vakgebieden volgen en onderzoeken;
- 3.3 de verworven kennis en vaardigheid met betrekking tot leergebieden en vakgebieden aanwenden;
- 3.4 het eigen vormingsaanbod situeren in het geheel van het onderwijsaanbod met het oog op de begeleiding en oriëntering van lerenden.

Typefunctie 4: de leraar als organisator

De leraar kan:

- 4.1 een gestructureerd werkklimaat bevorderen;
- 4.2 een soepel en efficiënt les- of dagverloop creëren, dat past in een korte- en lange termijnplanning;
- 4.3 op correcte wijze administratieve taken uitvoeren;
- 4.4 een stimulerende en werkbare klasruimte creëren, rekening houdend met de veiligheid van de lerenden.

Typefunctie 5: de leraar als innovator – de leraar als onderzoeker

De leraar kan:

- 5.1 vernieuwende elementen aanwenden en aanbrengen;
- 5.2 kennisnemen van de resultaten van onderwijsonderzoek;
- 5.3 het eigen functioneren in vraag stellen en bijsturen.

Typefunctie 6: de leraar als partner van de ouders of verzorgers¹

De leraar kan:

- 6.1 zich op de hoogte stellen van en discreet omgaan met de gegevens over de lerende;
- 6.2 op basis van overleg met ouders of verzorgers hen informatie en advies verschaffen over hun kind in de school;
- 6.3 in overleg met het team de ouders of verzorgers informeren over en betrekken bij het klas- en schoolgebeuren, rekening houdend met de diversiteit van de ouders;
- 6.4 met ouders of verzorgers een gesprek voeren over opvoeding en onderwijs;
- 6.5 strategieën ontwikkelen om te communiceren met anderstalige ouders.

Typefunctie 7: de leraar als lid van een schoolteam

De leraar kan:

- 7.1 participeren in de ontwikkeling van het schoolwerkplan; 7.2 participeren in samenwerkingsstructuren;
- 7.3 binnen het team over een taakverdeling overleggen en die naleven;
- 7.4 de eigen pedagogische en didactische opdracht en aanpak in het team bespreekbaar maken;
- 7.5 zich documenteren over de eigen rechtszekerheid en die van de lerende.

Typefunctie 8: de leraar als partner van externen

De leraar kan:

- 8.1 contacten leggen, communiceren en samenwerken met externe instanties die onderwijsbetrokken initiatieven aanbieden.

Typefunctie 9: de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap

De leraar kan:

- 9.1 deelnemen aan het maatschappelijk debat over onderwijskundige thema's
- 9.2 reflecteren over het beroep van de leraar en zijn plaats in de samenleving.

Typefunctie 10: de leraar als cultuurparticipant

De leraar kan:

¹ Het begrip 'verzorgers' verwijst naar de personen die ter vervanging van de ouders de verantwoordelijkheid dragen voor de lerende.

10.1 actuele thema's en ontwikkelingen onderscheiden en kritisch benaderen op de volgende domeinen:

- 10.1.1 het sociaal-politieke domein;
- 10.1.2 het sociaaleconomische domein;
- 10.1.3 het levensbeschouwelijke domein;
- 10.1.4 het cultureel-esthetische domein;
- 10.1.5 het cultureel-wetenschappelijke domein.

Beroepshoudingen

De volgende beroepshoudingen gelden voor alle typefuncties

- | | |
|----|--------------------------|
| B1 | beslissingsvermogen |
| B2 | relationele gerichtheid |
| B3 | kritische ingesteldheid |
| B4 | leergierigheid |
| B5 | organisatievermogen |
| B6 | zin voor samenwerking |
| B7 | verantwoordelijkheidszin |
| B8 | flexibiliteit |

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van ...
betreffende het beroepsprofiel van de leraar.

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Yves LETERME

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming,

Frank VANDENBROUCKE

ADVIES VAN DE VLAAMSE ONDERWIJSRAAD

**ADVIES****Algemene Raad**

31 mei 2007

AR/GDR-RHE/ADV/019

**Advies over de ontwerpen van besluit van de Vlaamse
regering betreffende het beroepsprofiel en
basiscompetenties van de leraren**

Advies over de ontwerpen van besluit van de Vlaamse regering betreffende het beroepsprofiel en basiscompetenties van de leraren

1 Situering

1.1 Voorbereidingsproces en goedkeuringsprocedure in de Vlor

Op 24 april 2007 vroeg de heer F. Vandenbroucke, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming de Vlor om advies over de ontwerpbesluiten over het beroepsprofiel en de basiscompetenties van de leraren.

Het Vast Bureau van de Vlor besliste op 29 maart 2007 om beide besluiten in een beweging te beoordelen.

De niveauraden en de commissies buitengewoon onderwijs bereidden de discussie voor. Een algemene werkgroep bereidde het ontwerpadvies voor.

De Algemene Raad bracht dit advies uit op zijn vergadering van 31 mei 2007 met 28 stemmen voor en 1 onthouding. Er waren 29 stemgerechtigde leden aanwezig.

1.2 Antecedenten van het dossier in de Vlor

De Vlor beoordeelde al diverse keren de beroepsprofielen en de basiscompetenties van de leraren.

De voornaamste bedenkingen in verband met de beroepsprofielen hadden te maken met het niveau van de basiscompetenties in vergelijking met dat van de beroepsprofielen. In de ogen van de Vlor was er steeds te weinig differentiatie in beheersingsniveau tussen het beroepsprofiel en de basiscompetenties. De raad pleitte voor een sterker doorgetrokken onderscheid tussen de competenties van de beginnende beroepsbeoefenaar en die van de ervaren beroepsbeoefenaar. De beroepsprofielen heeft de Vlor altijd gezien in het licht van het debat over de verdere professionele ontwikkeling van de leraar.

De voornaamste concrete bedenkingen over de basiscompetenties uit 2004 hadden betrekking op:

- de haalbaarheid van de voorliggende basiscompetenties;
- de vaststelling dat lerarenopleidingen te weinig voorbereiden op verschillende onderwijssectoren (andere onderwijsvormen dan ASO in het secundair onderwijs, leraren technische en praktische vakken, inspelen op de zorg voor leerlingen met bijzondere leernoden, volwassenenonderwijs of andere educatieve settings);
- het belang van vakinhoudelijke deskundigheid;
- competenties inzake taalvaardigheid;
- procesmatig werken en omgaan met verschillen tussen leerlingen.

1.3 Vergelijking met vorige beroepsprofielen

In vergelijking met eerdere versie van de beroepsprofielen bevat de nu voorgelegde versie volgende innovaties:

- één gemeenschappelijk beroepsprofiel i.p.v. de vroegere differentiatie naar leraar kleuteronderwijs, lager onderwijs, leraar secundair onderwijs groep 1 en 2. Het nieuwe decreet op de lerarenopleiding leidt tot een ontkoppeling van de graad (bachelor of master) en het diploma van 'leraar'.
- in het beroepsprofiel wordt het begrip 'competentie' niet meer gebruikt;
- in het beroepsprofiel zijn de deelvaardigheden niet meer opgenomen; ze worden wel beschreven in de Memorie van toelichting.
- het beroepsprofiel bevat niet langer een verwijzing naar 'ondersteunende kennis'; een ervaren leraar wordt geacht deze al verworven te hebben (de minimale kennis wordt vereist door ze op te nemen in de basiscompetenties).
- Het aantal beroepshoudingen wordt gereduceerd van 10 naar 8 houdingen: creativiteit wordt verondersteld in typefunctie 5 (leraar als innovator/onderzoeker) en correct taalgebruik is niet langer als houding maar als specifieke competentie opgenomen;
- er zijn een aantal beleidsprioriteiten toegevoegd: het gebruik van het Standaardnederlands, communiceren met anderstaligen (ontwikkelen van strategieën daarvoor), versterking van het omgaan met diversiteit.

1.4 Vergelijking met de vroegere basiscompetenties

In vergelijking met eerdere versie van de basiscompetenties bevat de nu voorgelegde versie volgende innovaties:

- voor het secundair onderwijs is er nog slechts één set basiscompetenties;
- er zijn een aantal beleidsprioriteiten toegevoegd: het gebruik van het Standaardnederlands, communiceren met anderstaligen (ontwikkelen van strategieën daarvoor), kennis van de grootstedelijke context, versterking van het omgaan met diversiteit.

1.5 Vastgestelde lacunes

We stellen vast dat de overheid alvast voor enkele punten inspeelde op de bedenkingen die de Vlor heeft gemaakt in het advies uit 2004 en waarden dat de overheid heel ernstig rekening hield met het vorige advies.

Voor andere bedenkingen veranderde het nieuwe decreet op de lerarenopleidingen de context voor de discussie (zie onder meer de relatie beroepsprofiel en basiscompetenties).

Wat de toegevoegde beleidsprioriteiten betreft, merkt de raad een verschil op tussen het beroepsprofiel en de basiscompetenties. 'Omgaan met diversiteit' is sterker benadrukt in de basiscompetenties dan in het beroepsprofiel. Gezien het belang ervan suggereert de Vlor om dit in beide even sterk aan bod te laten komen.

Andere onderwijsgerelateerde maatschappelijke problemen worden niet als beleidsprioriteit toegevoegd en krijgen dan ook veel minder aandacht. De raad wijst expliciet op het reële

tekort aan technisch - technologisch geschoold personeel. Dit is een zeer belangrijk sociaal-economisch probleem dat ons onderwijssysteem voor grote uitdagingen plaatst. Het gebrek aan technologische scholing stelt zich al voor het basisonderwijs, waar het gaat om het realiseren van de eindtermen in het domein technologie (wereldoriëntatie). De brede noemer van 'leraar als cultuurparticipant' kan dergelijke maatschappelijke problemen wel vatten maar om leraren te stimuleren tot een open houding tegenover techniek en technologie is een concrete vertaling in die richting noodzakelijk (zie verder bij 2.2.1).

Dezelfde opmerking geldt ondernemingszin in de brede betekenis van het woord. De Vlor ziet ondernemingszin als de bekwaamheid van een individu om ideeën om te zetten in handelen. Het omvat creativiteit, innovatie en risico nemen evenals de vaardigheid om te plannen en projecten te beheren om doelen te bereiken. De competentie ondersteunt het leven van elke dag thuis en in de samenleving. Ze draagt bij tot succesvol functioneren, zowel binnen de professionele context als werknemers als zelfstandig ondernemer als in de persoonlijke context. Het helpt werknemers om bewust te zijn van de context van hun werk en in staat te zijn om kansen aan te grijpen. Het gaat om pro-actief handelen (met inbegrip van vaardigheden zoals plannen, organiseren, managen, leiderschap en delegeren, analyse, communicatie, debriefing, evaluatie en opslaan). Men moet individueel kunnen werken én in team samenwerken. Ondernemingszin is gekenmerkt door initiatief, pro-activiteit, onafhankelijkheid en innovatie in het persoonlijke en sociale leven en op het werk. Het omvat motivatie en vastberadenheid om doelen te bereiken, of het nu persoonlijke of gemeenschappelijke doelen zijn of doelen op het werk. De Vlor vindt dat deze competenties eveneens eigen zouden moeten zijn aan leraren.

De raad wijst ten slotte op een lacune die ook met deze basiscompetenties en beroepsprofiel geen invulling krijgt: het ontbreken van een beroepsprofiel voor lesgevers in het hoger onderwijs, het volwassenenonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs. Heel wat lerarenopleidingen leiden lesgevers en docenten op die terechtkomen in het hoger onderwijs of het volwassenenonderwijs. De vakinhoudelijke deskundigheid zal er niet anders zijn dan voor leerplichtigen maar de onderwijsleersituaties die de leerkracht opzet, zullen inspelen op de kenmerken en de leefervaring van volwassenen.

Recent is een profiel voor de opleiders van volwassenen uitgewerkt. We stellen vast dat de tekst van de minister hier niet naar verwijst. Nochtans blijkt uit alle beleidsteksten dat levenslang leren een belangrijke beleidsprioriteit vormt. Het zou dan ook wenselijk zijn dat het niveau van professionalisering van de leraren/docenten in deze onderwijssector de nodige aandacht krijgt.

De raad spreekt dezelfde verwachting uit ten aanzien van het hoger onderwijs.

2 Globale opmerkingen over het statuut en de functie van het beroepsprofiel

2.1 Het beroepsprofiel en de essentie van het leraarschap

De Vlor erkent dat het beroepsprofiel van de leraren een poging is om de soms erg hoge en tegenstrijdige verwachtingen voor leraren in kaart te brengen en te duiden. Sommige van die oude en nieuwe maatschappelijke en onderwijskundige verwachtingen zijn legitiem. Al langer dan vandaag pleit de raad ervoor dat leerkrachten beter zouden kunnen inspelen op het verschil in sociale achtergrond, in aanleg, in herkomst van leerlingen. Het is goed dat het onderwijs de laatste decennia meer aandacht is gaan geven aan leerproblemen. We denken

ook aan de ontwikkeling van een participatieve schoolcultuur, het samen met ouders communiceren over de ontwikkeling van hun kind en zoeken naar een gelijkgerichte aanpak, nieuwe pedagogische en onderwijskundige concepten, enz. Het beroepsprofiel is in die zin een nuttig instrument om de verwachtingen die leven, in kaart te brengen. Tegelijk is het een instrument om grenzen te stellen aan te hoge verwachtingen.

De raad blijft er echter op wijzen dat basiscompetenties de aandacht niet mogen afleiden van enkele dieperliggende aspecten van de maatschappelijke rol van de leraar. Niet alle belangrijke aspecten van het professioneel handelen laten zich vatten in het beroepsprofiel¹. Leraar-zijn steunt ook op de persoonlijkheid van de betrokkene, op zijn leerlinggerichtheid en zijn engagement. Het belang van de persoonlijkheid van de leraar, zijn relationele gerichtheid en zijn voeling met wat leeft bij jonge mensen blijkt uit heel wat recent onderzoek. Het zogenaamde “teacher thinking”-onderzoek, een belangrijke stroming binnen het onderzoek naar lerarengedrag, toonde aan dat de opvattingen van leraren bepalend zijn voor hun handelen. Daarom mag de opleiding van leerkrachten niet enkel gericht zijn op handelingsvaardigheden. Ze moet de student/cursist stimuleren om een visie te ontwikkelen en te expliciteren op onderwijs, op leraar-zijn en op zijn eigen rol hierin. Dat professioneel ontwikkelings- en leerproces omvat de hele loopbaan.

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

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

Een essentiële vaardigheid en houding om die professionele groei mogelijk te maken, is reflectie. Reflectie is het vermogen om terug te kijken op het eigen handelen, dat te evalueren en bij te sturen. Reflectie is een grondhouding van voortdurend kritisch bevragen en toetsen van het eigen handelen en denken. Daarom biedt ze als professionele doorgroeicompetentie de beste garantie voor een blijvende professionele ontwikkeling door de loopbaan heen. In het vormen, ondersteunen en stimuleren van die reflectieve ingesteldheid heeft de initiële opleiding een belangrijke taak. Al deze belangrijke aspecten van het leraarschap laten zich moeilijk vatten in meetbare en operationele doelstellingen.

¹ G. KELCHTERMANS, De kloof voorbij, Brussel, Vlor, 2003.

De raad is zich bewust van het noodzakelijk artificieel karakter van een analytisch uitgeschreven beroepsprofiel. De tien onderscheiden typefuncties zijn in het concrete handelen van de leraar niet van elkaar te scheiden. In dezelfde zin is de afzonderlijke lijst van beroepshoudingen een kunstmatige ingreep: houdingen zijn in concreto niet te scheiden van de 'competenties' – ze worden er juist in vóórondersteld.

2.2 Beroepsprofielen: reductie naar één gemeenschappelijk profiel

De Vlor gaat akkoord met de reductie van de beroepsprofielen naar één gemeenschappelijk profiel.

De Vlor heeft vragen bij de functionaliteit van het beroepsprofiel gegeven de erg algemene manier waarop het is geformuleerd. Voor de Vlor zou in het beroepsprofiel zeker de aandacht gevestigd moeten worden op de onderstaande aspecten.

2.2.1 Het beroepsprofiel als een ideaalbeeld

De overheid formuleert het beroepsprofiel als een ideaalbeeld vanuit de verwachtingen die de maatschappij aan de leraar stelt. Enerzijds biedt het abstracte karakter van het beroepsprofiel ruimte aan de onderwijsactoren om er zelf een concrete invulling aan te geven. Anderzijds duiken door de abstracte formulering van het beroepsprofiel een aantal gevaren en problemen op:

1. De zeer algemene omschrijvingen in het beroepsprofiel maken het niet geschikt als een instrument dat abiturienten toelaat een keuze te maken voor een lerarenberoep.
2. Men moet een onderscheid maken tussen het beroepsprofiel als ideaalbeeld en de functiebeschrijvingen van individuele leraren. Het functioneren van individuele leraren moet besproken en geëvalueerd worden vanuit individuele functiebeschrijvingen en niet vanuit een algemeen en als ideaalbeeld geformuleerd beroepsprofiel.
3. De ideaaltypische beschrijving, op basis van de maatschappelijke verwachtingen aan de leraar, houdt het risico in dat er onvoldoende aandacht is voor de grenzen van wat in de concrete school- en klaspraktijk haalbaar is. Het geeft aan ouders en de bredere gemeenschap ook onvoldoende weer wat men wel of niet van een leerkracht mag verwachten.

Algemeen pleit de raad ervoor om in het verlengde van de goedkeuring van het beroepsprofiel een gerichte communicatie op te zetten naar mogelijke 'gebruikers' van het beroepsprofiel. De decretale tekst kan in verschillende contexten en voor verschillende gebruikers geconcretiseerd worden.

2.2.2 Meer aandacht voor het ontwikkelingsperspectief van leraren (professionaliseringsperspectief)

De Vlor herhaalt zijn vraag aan de overheid om het beroepsprofiel, dat de functioneringsvereisten voor ervaren leraren beschrijft, sterker af te lijnen tegenover de basiscompetenties, die betrekking hebben op de functioneringsvereisten voor afgestudeerden uit de lerarenopleiding.

De basisopleidingen alleen kunnen niet instaan voor de vorming van leraren die alle aspecten van hun beroep beheersen en een hoge professionaliteit bereiken. De overheid moet de voorwaarden scheppen waarbinnen werk gemaakt kan worden van een breed

spectrum aan voorzieningen voor levenslang leren van leraren, naast de initiële opleidingen. We denken dan aan de aanvangsbegeleiding voor beginnende leerkrachten, nascholing gericht op innovatie in de school en het schoolteam, permanente vorming gericht op loopbaanontwikkeling voor de leerkrachten, de begeleiding door pedagogische begeleidingsdiensten en vormen van collegiale ondersteuning en coaching. In die context bevat het voorliggende beroepsprofiel te weinig aanknopingspunten. Het biedt enkel een zeer algemeen kader om de basiscompetenties op te enten. Om functioneel te zijn veronderstelt het beroepsprofiel een continu professionaliseringsbeleid voor de hele school.

2.2.3 Sterkere klemtoon op de realisatie van het beroepsprofiel vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid

De huidige formulering van het beroepsprofiel beklemtoont onvoldoende dat de realisatie ervan een gedeelde verantwoordelijkheid is van het hele schoolteam en niet louter een opdracht voor de individuele leraar. De raad pleit ervoor om dat in de Memorie van Toelichting nog sterker te beklemtonen.

3 Globale opmerkingen over het statuut en de functie van de basiscompetenties

3.1 De vraag naar de haalbaarheid

Ook de basiscompetenties zijn een ideaalbeeld van het functioneren van beginnende leraren. In het verleden en ook nu weer vrezen veel leden dat de basiscompetenties als geheel onhaalbaar zijn. We merken in die context op dat in de opleiding voor het secundair onderwijs in theorie wat meer ruimte is ontstaan door de reductie van drie naar twee vakken. Maar dat is niet het geval voor de leraren kleuter- en lager onderwijs.

Aan de andere kant is ook duidelijk dat het niet mogelijk is om bepaalde functionele gehelen weg te laten om op die manier de haalbaarheid te bevorderen. De Vlor vindt daarom dat de basiscompetenties moeten worden beoordeeld vanuit de functie die ze moeten vervullen.

3.1.1 Een referentiekader voor curriculumontwikkeling

De basiscompetenties zijn op de eerste plaats een referentiekader voor curriculumontwikkeling in de lerarenopleidingen. In het verlengde daarvan kunnen de basiscompetenties ook fungeren als referentiekader voor een gestandaardiseerd toetsenbeleid in de lerarenopleiding. Maar zoals het beroepsprofiel als dusdanig niet kan dienen om individuele leraren te beoordelen, kunnen de basiscompetenties niet zonder meer fungeren als checklist bij het beoordelen van elke individuele student. Vergelijkbaar met het functioneren van de eindtermen in het leerplichtonderwijs, kunnen studenten die niet voldoen aan bepaalde basiscompetenties maar wel een globaal niveau van functioneren hebben bereikt dat overeenstemt met de basiscompetenties, perfect afstuderen als leraar. In die zin vindt de Vlor dat de voorliggende basiscompetenties geen strikte barrière vormen voor studenten met functiebeperkingen in de lerarenopleidingen. Het globale niveau van functioneren zal richtinggevend zijn bij het oordeel over het al dan niet slagen van een bepaalde student.

3.1.2 Relatie met accrediteringskaders

Accrediteringskaders (voor de geïntegreerde lerarenopleidingen) zijn ruimer maar maken wel gebruik van de basiscompetenties. De basiscompetenties fungeren als de beroepsspecifieke competenties waar de opleidingen aan werken.

Vertegenwoordigers van de lerarenopleidingen in de voorbereidende werkgroep geven aan dat de lerarenopleidingen groeien in het werken aan de basiscompetenties. De vaststelling uit eerdere beleidsevaluaties van de lerarenopleidingen dat er een belangrijk deel van de functionele gehelen niet gerealiseerd wordt, moet intussen sterk genuanceerd worden.

In die zin geven de basiscompetenties ook een ontwikkelingsperspectief weer voor de lerarenopleidingen.

3.1.3 Basiscompetenties vanuit het perspectief van het schoolteam

Niet iedere leraar moet al deze basiscompetenties beheersen op een hoog beheersingsniveau. In de realiteit van een school functioneert hij in een team waarin de competenties van leraren complementair zouden moeten zijn (bijzondere leermeesters in het lager onderwijs, taakdifferentiatie in het basis- en secundair onderwijs). De leraren moeten de competenties wel in aanzet beheersen om eventueel in hun loopbaan verdere expertise en competentie te verwerven. In die zin geven basiscompetenties nu ook al aanduidingen in de zin van “in overleg met”, “in samenwerking met”, “met hulp van”. De raad pleit ervoor om na te gaan in welke elementen van de basiscompetenties dat nog versterkt kan worden. Het element functiedifferentiatie zou duidelijker aan de orde moeten komen in de basiscompetenties.

3.2 Basiscompetenties: reductie naar één model voor het secundair onderwijs

In de herwerking van de basiscompetenties vervalt het onderscheid tussen de basiscompetenties voor de verschillende groepen in het secundair onderwijs. De reductie tot één set basiscompetenties voor de leraar secundair onderwijs, houdt in dat leraren voor wie eenzelfde set basiscompetenties ‘leraar’ van toepassing is, op grond van een verschillend basisdiploma (professionele bachelor of master), verschillende competenties (zowel verschillend qua niveau als qua domein) moeten beheersen (zie verder ook bij 3.3).

De Vlor kan instemmen met deze benadering op voorwaarde dat

- erkend wordt dat er bij de concretisering van de gemeenschappelijke set basiscompetenties essentiële verschillen zijn in de aard van de vakinhoudelijke en vakdidactische expertise naargelang de leerlingengroepen waarvoor men als leraar wordt opgeleid.
- er een differentiatie blijft op basis van de koppeling van het basisdiploma van de leraar en de bekwaamheidsbewijzen. Deze koppeling leidt tot verschillen in de vakinhoudelijke bekwaamheid en in de concretisering van de pedagogisch-didactische en vakdidactische competenties. Zij is nodig om een situationele invulling van de basiscompetenties mogelijk te maken.
- de verschillende onderwijsvormen en settings in het secundair onderwijs waarin de leraar moet functioneren, voldoende opgenomen worden in de basiscompetenties. De basiscompetenties moeten zeker ook adequaat de competenties omschrijven van beginnende leraren in het technisch en beroepssecundair onderwijs en van de

leraren technische en praktische vakken. We vinden het dan ook positief dat de huidige competenties meer dan voorheen verwijzen naar de organisatie van leersituaties in werkplaatsen of naar het garanderen van de veiligheid bij het gebruik van machines.

- De Vlor vindt het belangrijk dat stages leerkrachten voorbereiden op functioneren in een brede waaier van opleidings- en onderwijscontexten. Ook hier moeten de verschillende onderwijsvormen en settings (waaronder het deeltijds onderwijs, het buitengewoon onderwijs, het beroepsonderwijs) in voldoende mate aan de orde komen.

3.3 De verhouding tussen de basiscompetenties en de Dublindescriptoren (zoals vertaald in art. 58, § 2 van het structuurdecreet)

De Vlor pleit er nadrukkelijk voor om de relatie tussen de Dublindescriptoren en de basiscompetenties voor de leraren te verduidelijken. De descriptoren geven immers een globaal competentieniveau aan van waaruit de basiscompetenties moeten worden gelezen en geduid.

Het spreekt voor zich dat de professionele lerarenopleidingen de competenties voor de professionele bachelors moeten bereiken, zowel op vakinhoudelijk vlak als op het pedagogische en didactische vlak. De algemene en algemeen beroepsgerichte competenties vermeld in art. 58, § 2 van het structuurdecreet, zoals denk- en redeneervaardigheid, het verwerven en verwerken van informatie, het vermogen tot kritische reflectie en projectmatig werken, enz. zijn gekoppeld aan deze (vakinhoudelijke, pedagogische en didactische) inhouden. Ze geven een competentieniveau aan. De Vlor gaat ervan uit dat ze dus eveneens een vertaling hebben gekregen in de basiscompetenties.

Voor wat de specifieke lerarenopleidingen aan de universiteiten betreft, gaat de verwerving van een mastergraad de lerarenopleiding vooraf. De basiscompetenties gaan ervan uit dat de toekomstige leraar de competenties zoals verwoord in de Dublindescriptoren op het niveau van master al verworven heeft. Dit omvat ook een hoge mate van vakinhoudelijke deskundigheid. De basiscompetenties bouwen in dit geval voort op een algemeen competentieniveau dat al verworven is.

4 Specifieke bedenkingen bij het beroepsprofiel

4.1 Het zorgperspectief en leerlingenbegeleiding

De relatie met leerzorg

We gaan ervan uit dat leerlingen met specifieke noden recht hebben op adequate ondersteuning van de school. Het concept 'leerzorg' geeft aan deze ondersteuning een specifieke invulling. De Vlaamse Onderwijsraad wenst niet vooruit te lopen op de uiteindelijke vorm die leerzorg aanneemt.

Aan de andere kant bracht de Vlor in 2004 een negatief advies uit over de aanpassingen van de basiscompetenties, onder meer omdat ze te weinig ingingen op de uitbouw van een zorgbeleid/leerlingenbegeleiding en het omgaan met verschillen tussen leerlingen (o.a. met specifieke noden). De overheid gaat nu in op deze kritiek.

Daarom beoordelen we het beroepsprofiel en de basiscompetenties op de mate waarin ze bijdragen aan een verbetering van de begeleiding en ondersteuning van leerlingen met specifieke noden (ongeacht of leerzorg wordt gerealiseerd of niet). Dat kan echter niet beschouwd worden als een voorafname op leerzorg. Specifieke klemtonen vanuit leerzorg moeten in een latere fase (afhankelijk van de evolutie van het dossier leerzorg) worden toegevoegd.

Vooraf een opdracht voor ervaren leraren

De Raad vindt dat het beroepsprofiel zeker moet aangeven dat ervaren leraren adequaat kunnen inspelen op de leer- en ontwikkelingsnoden van kinderen met specifieke noden. Voor de beginnende leraar (niveau van de basiscompetenties) kan zich dat beperken tot 'kennis van de organisatie en de werkingsprincipes van het buitengewoon onderwijs'. Maar voor de ervaren leraar moet het competentieniveau heel wat hoger liggen. Het opnemen van zorg/leerlingenbegeleiding voor leerlingen met specifieke noden is duidelijk een opdracht voor ervaren leraren. Pas afgestudeerde leraren moeten in aanzet een aantal competenties bezitten maar de meeste leerkrachten zullen doorgroeien op grond van professionalisering en begeleiding.

Om welke competenties gaat het?

Meer concreet pleit de raad ervoor de vereiste competenties voor omgaan met leerlingen met specifieke noden in het beroepsprofiel te versterken. Het gaat om volgende functioneringsvereisten:

Typefunctie 1: De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	Adequaat omgaan met ontwikkelingsbeperkingen van kinderen Zich bewust zijn van zijn beperkingen t.a.v. leerlingen bij wie het toekomstperspectief bedreigd is
Typefunctie 3: De leraar als inhoudelijk expert	Adequaat inspelen op ontwikkelingsmogelijkheden van kwetsbare kinderen Ontwikkelingsdoelen gebruiken om een aangepaste aanpak voor kinderen met specifieke noden te realiseren
Typefunctie 6: De leraar als partner van de ouders of verzorgers	Begrijpen van de kwetsbaarheid van ouders van leerlingen met specifieke noden en hun nood aan overleg en ondersteuning Het erkennen en benutten van de ervaringsdeskundigheid van ouders
Typefunctie 8: De leraar als partner van externen	Zicht hebben op mogelijke gespecialiseerde ondersteuning voor kinderen met specifieke noden en hun ouders

4.2 ICT-competenties

De raad wijst op het recente Beleidsplan 2007-2009 ICT in het onderwijs van de minister, onder de titel 'Competenties voor de kennismaatschappij'. Een van de pijlers van het

ondersteuningsbeleid i.f.v. de implementatie van de ICT-eindtermen is 'de deskundigheid van het onderwijspersoneel bevorderen'. Dat houdt volgens het beleidsplan in dat 'het leerkrachten- en docententeam zelf over voldoende competenties beschikt om ICT in een pedagogische context te gebruiken. Dit betekent dat het onderwijspersoneel niet alleen zelf over de ICT-competenties moet beschikken maar ook over de didactische vaardigheden om de competenties door te geven én om ICT aan te wenden in de dagelijkse lespraktijk'.

Het plan stelt verder dat elke lerarenopleiding aandacht moet hebben voor de ICT-competentie van haar studenten, wat betekent dat de afstuderende leraar zelf de ICT-eindtermen in ruime mate moet beheersen. Het plan wijst erop dat de toekomstige leerkracht niet alleen over basisvaardigheden moet beschikken, maar ICT ook op een pedagogisch verantwoorde manier moet kunnen inzetten in het didactische proces.

De raad vraagt zich af of het huidige beroepsprofiel en de basiscompetenties voldoende aanknopingspunten bieden om de intenties van het 'Beleidsplan 2007-2009 ICT in het onderwijs' van de minister waar te maken.

4.3 Gebruik van het Standaardnederlands en andere talige competenties

De minister heeft in de herwerking van de beroepsprofielen zeer sterk de problematiek van het gebruik van Standaardnederlands naar voren geschoven.

Taal, gesproken en geschreven, is het werkinstrument van de leraar bij uitstek. De raad onderschrijft daarom de aandacht die de minister vraagt voor het gebruik van Standaardnederlands. Toch rijst de vraag of de invulling die het beroepsprofiel er nu aan geeft de juiste benadering is.

De raad wijst erop dat communicatie, zowel met ouders als leerlingen, meer is dan het hanteren van strategieën. De raad vraagt om meer nadruk te leggen op het relationele aspect. Strategieën inzetten is te technisch als benadering. Het gaat eerder om doelbewust handelen. Leerlingen accepteren in hun diversiteit is breder. Taligheid is hier een onderdeel van een veel bredere benadering. Daarom stelt de raad voor om deze vaardigheid 6.5. te herformuleren (zie verder onder punt 4.5 van dit advies).

Voor de communicatie met leerlingen is het, naast de communicatie zelf, ook belangrijk dat de leraar zijn rol als voorbeeldfiguur op het vlak van taalgebruik en taalbeheersing opneemt. Daarom zal de leraar hier veel duidelijker refereren aan het Standaardnederlands dan in de contacten met ouders.

De raad vraagt om de bepalingen inzake talencompetenties te kaderen in een totaalaanpak met talensensibilisering, taleninitiatie en talenonderwijs. Daarbij moet voldoende onderscheid gemaakt worden tussen de onderwijsniveaus. In het kleuteronderwijs primeert sensibilisering. Talensensibilisering in kleuteronderwijs omvat contact met en openheid voor verschillende talen en talige boodschappen.

4.4 De positie van vakinhoudelijke kennis

De raad benadrukt het belang van de vakinhoudelijke deskundigheid van alle leraren. Hij wees daar al op in zijn advies van 2004. De Raad erkent opnieuw dat deze kennis niet specifiek kan uitgewerkt worden omdat de basiscompetenties en het beroepsprofiel abstractie maken van de vakken die een leraar onderwijst.

De raad waardeert het trouwens dat het beroepsprofiel en de basiscompetenties de leraar niet beschrijven als louter individueel functionerende vakleraar, maar als lid van een schoolteam. Maar daarnaast dient erkend dat de vakinhoudelijke deskundigheid van een leraar heel wezenlijk is voor zijn competenties, gekoppeld aan zijn didactische, pedagogische en agogische vaardigheden.

De Memorie van toelichting bij het beroepsprofiel stelt op p. 3 dat in het leren “zuivere kennis – waar mogelijk – plaats ruimt voor toegepaste kennis”. De zorg om leerinhouden te verbinden met en te laten toepassen in de eigen leefwereld is terecht. Maar het zou verkeerd zijn om de levensechtheid van de leerinhouden te stellen tegenover “zuivere kennis”. Precies om de onderwijsleerprocessen levendig en uitdagend over te brengen, moet een leraar beschikken over een stevige inhoudelijke kennis. Het denken van jongeren ontwikkelt zich immers niet los van inhouden. De raad stelt voor de bewuste passage uit de Memorie van toelichting als volgt te herformuleren: “(...) voor leren dat beklijvend is. Die duurzame leerinzichten bevatten zowel kennis op zich (zuiver weten) als het kunnen toepassen van deze kennis in concrete situaties die aansluiten bij het reële leven”.

4.5 Specifieke opmerkingen bij typefuncties van het beroepsprofiel

Ingevolge de vorige opmerkingen stelt de raad voor om de volgende elementen in het beroepsprofiel te herformuleren:

	Voorstel van de minister	Bedenkingen vanuit de Vlor
Typefunctie 1	De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	
Typefunctie 2	De leraar als opvoeder	
2.5	<i>De leraar kan adequaat omgaan met lerenden in sociaal-emotionele probleemsituaties en met lerenden met gedragsmoeilijkheden.</i>	De raad vraagt zich af waarom dat beperkt is tot sociaal-emotionele probleemsituaties. De raad stelt voor dat te verbreden tot leerlingen met specifieke noden, eventueel toe te voegen als typefunctie 2.8.
2.6.	<i>De leraar kan het fysieke en geestelijke welzijn van de lerenden bevorderen</i>	De verwoording is niet duidelijk. De raad stelt voor om het te formuleren in termen van fysieke en geestelijke gezondheid. Het gaat telkens om leerlingen in noodsituaties. Andere vormen van welbevinden zitten in typefunctie 2.1.
2.7	<i>De leraar kan strategieën inzetten om te communiceren met anderstalige leerlingen.</i>	De raad stelt deze herformulering voor: ‘De leraar kan bewust omgaan met de diverse aspecten van taligheid in de omgang met de leerlingen’.
Typefunctie 3	De leraar als inhoudelijk expert	

3.1	<i>De leraar kan de basiskennis van de leerinhouden, waaronder ten minste de ontwikkelingsdoelen en eindtermen verbreden en verdiepen.</i>	De raad stelt voor om de verwijzing naar ontwikkelingsdoelen en eindtermen te schrappen. De raad vindt dat de kennis van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen geenszins kan volstaan om een leraar inhoudelijk als voldoende competent te beschouwen. Het gaat om een brede en gedegen vakkennis die het beheersingsniveau van de leerlingen in ruime mate overstijgt. De leraar moet de inhouden op een uitdagende en levensechte manier kunnen aanbieden. De raad refereert hier ook aan de punten 3.3. en 4.4 van dit advies.
3.2	<i>De leraar kan recente ontwikkelingen over inhouden en vaardigheden uit de leergebieden of vakgebieden volgen en onderzoeken.</i>	Deze vaardigheid geeft een professionaliseringsperspectief weer. De leraar moet deze niet zozeer onderzoeken maar wel 'analyseren en verwerken'.
3.4	<i>De leraar kan het eigen vormingsaanbod situeren in het geheel van het onderwijsaanbod met het oog op de begeleiding en oriëntering van lerenden.</i>	Wat bedoelt men daarmee? De raad vraagt om dat te verduidelijken.
Typefunctie 4	De leraar als organisator	
Typefunctie 5	De leraar als innovator – de leraar als onderzoeker	
5.1	<i>De leraar kan vernieuwende elementen aanwenden en aanbrengen.</i>	De raad stelt volgende aangevulde herformulering voor: 'De leraar kan vernieuwende elementen aanbrengen door de eigen schoolcultuur en de eigen vormingsconcepten constructief te bevragen, door reflectie over nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen en resultaten van onderwijsonderzoek. Hij kan de eigen klaspraktijk vernieuwen op basis van nascholing, eigen ervaring en creativiteit'.
Typefunctie 6	De leraar als partner van de ouders of verzorgers	
6.2	<i>De leraar kan op basis van overleg met ouders of verzorgers hen informatie en</i>	De zin kan verkeerd gelezen worden ('overleg met ouders of

	<i>advies verschaffen over hun kind in de school</i>	verzorgers'). De raad stelt voor om na 'overleg' toe te voegen 'met collega's'. De Vlor vraagt ook toe te voegen dat de leraar de ervaringsdeskundigheid van de ouders erkent en benut.
6.4	<i>De leraar kan met ouders of verzorgers een gesprek voeren over opvoeding en onderwijs.</i>	De raad stelt voor 'dialogoog' te gebruiken in plaats van 'gesprek'. Zie hiervoor ook het punt 4.3 van het advies.
6.5	<i>De leraar kan strategieën ontwikkelen om te communiceren met anderstalige ouders.</i>	Hier gelden dezelfde opmerkingen als bij vaardigheid 2.7 over leerlingen.
Typefunctie 7	De leraar als lid van een schoolteam	
Typefunctie 8	De leraar als partner van externen	
8.1	<i>De leraar kan contacten leggen, communiceren en samenwerken met externe instanties die onderwijsbetrokken initiatieven aanbieden.</i>	Het is niet duidelijk wat men bedoelt met 'onderwijsbetrokken initiatieven'. De raad vraagt om dat te verduidelijken en het begrip af te bakenen.
Typefunctie 9	De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap	
Typefunctie 10	De leraar als cultuurparticipatant	

De raad vraagt zich af waarom 'creativiteit' als beroepshouding geschrapt is. Hij hecht daar zeer veel belang aan in het kader van het aantrekkelijk maken van het leren voor jongeren.

5 Bedenkingen bij de basiscompetenties van de leraar kleuteronderwijs

5.1 Globale opmerkingen

De raad vraagt om consequent 'leraar' te gebruiken waar nu regelmatig 'leerkracht' staat.

De raad vraagt om de bepalingen inzake talencompetenties te kaderen in een totaalaanpak met talensensibilisering, taleninitiatie en talenonderwijs. Daarbij moet voldoende onderscheid gemaakt worden tussen de onderwijsniveaus. In kleuteronderwijs primeert sensibilisering. Talensensibilisering in het kleuteronderwijs omvat contact met en openheid voor verschillende talen en talige boodschappen.

Voor de omgang met kleuters met specifieke noden stelt de raad voor 'kennis van de organisatie en de werkingsprincipes van het buitengewoon onderwijs' toe te voegen.

5.2 Voorstellen voor aanpassingen van de basiscompetenties van de leraar kleuteronderwijs

	Voorstel van de minister	Bedenkingen vanuit de Vlor
Functioneel geheel 1	De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	
1.2.3	<i>De leraar kan bij het kiezen en formuleren van doelen gebruik maken van onder meer ontwikkelingsdoelen en eindtermen, ontwikkelings- en leerlijnen, een geselecteerd leerplan en het schoolwerkplan.</i>	De raad stelt voor om de verwijzing naar de eindtermen te schrappen omdat ze niet van toepassing zijn op het kleuteronderwijs.
1.2.4	<i>De (leraar) kan voor kleuters met specifieke behoeften, in overleg met collega's, in het kader van de handelingsplanning doelen selecteren, die aansluiten bij de vastgestelde beginsituatie van de leerling.</i>	Handelingsplanning is breder dan het selecteren van doelen en wordt hier dan ook verengend ingevuld. Het gaat ook om het kunnen differentiëren, toepassen van een leerlingvolgsysteem, procesmatig werken, evalueren en bijstellen van doelen ...
1.9.5	<i>De (leraar) kan evaluatiegegevens aanwenden om zijn eigen didactisch handelen te evalueren en bij te stellen.</i>	De raad vraagt om deze vaardigheid sterker procesmatig te formuleren.
1.10	<i>De (leraar) kan in overleg met het team deelnemen aan zorgverbredingsinitiatieven en die laten aansluiten bij de totaalbenadering van de school.</i>	Hier gelden de opmerkingen onder punt 2.2.3 van dit advies over de herformulering van het beroepsprofiel. De leraar zal deze competenties nooit als individu moeten opnemen. Zorgverbreding zal deel uitmaken van een globaal schoolbeleid. De vraag rijst ook in welke mate hier echt competentie wordt verwacht van de beginnende beroepsbeoefenaar.
1.11	<i>De (leraar) kan het leer- en ontwikkelingsproces adequaat begeleiden in Standaardnederlands en daarbij rekening houden met het taalbeheersingsniveau van de kleuters.</i>	Hier moeten de opmerkingen uit punt 4.3 van dit advies eveneens doorgetrokken worden naar de basiscompetenties. Zie ook het belang van talensensibilisering.
1.12	<i>De (leraar) kan omgaan met de diversiteit van de groep.</i> <i>1.12.1. de leerkracht kan in het kader van het leerzorgbeleid en de handelingsplanning het</i>	Hier gelden de opmerkingen over zorgbeleid onder 4.1 van dit advies. De Vlor verkiest het woord "zorgbeleid" om geen voorafnames

	<i>onderwijsleerproces aanpassen aan de specifieke behoeften en de mogelijkheden van de kleuters door te differentiëren, te remediëren, te compenseren en te dispensereren.</i> <i>1.12.2. rekening houden met de sociaal-culturele achtergrond van kleuters waaronder de grootstedelijke context.</i>	te doen t.a.v. leezorg. De invulling van het begrip 'compenseren' is hier niet duidelijk. De termen 'differentiëren', 'remediëren' en 'compenseren' krijgen trouwens in het licht van het leezorgdossier een specifieke kleuring. Het is beter te opteren voor een meer generieke formulering. Trouwens in het kleuteronderwijs is compenseren en dispensereren niet aan de orde zoals dat wel het geval is in het lager onderwijs.
Functioneel geheel 2	De leraar als opvoeder	
2.6	<i>De (leraar) kan het fysieke en geestelijke welzijn van de kleuters bevorderen.</i>	De verwoording is niet duidelijk. De raad stelt voor om de basiscompetenties te herformuleren in termen van fysieke en geestelijke gezondheid. Het gaat telkens om leerlingen in noodsituaties. Dit blijkt uit de deelcompetenties die zijn geformuleerd. Andere vormen van welbevinden zitten in vaardigheid 2.1. De raad vindt het wezenlijk dat er ook verwezen wordt naar de algemene aspecten van welbevinden van leerlingen. In die zin is de vaardigheid 2.6.3. redundant t.o.v. 2.1.
2.7	<i>De (leraar) kan strategieën inzetten om te communiceren met anderstalige leerlingen.</i>	De raad pleit ervoor om meer nadruk te leggen op het relationele aspect en op het engagement van de leraar om tot communicatie te komen. Strategieën inzetten is te technisch als benadering. Het gaat eerder om doelbewust handelen. Leerlingen accepteren in hun diversiteit is breder. Taligheid is hier een onderdeel van een veel bredere benadering. Voorstel voor een herformulering: 'bewust kunnen omgaan met de diverse aspecten van taligheid in

		de omgang met de leerlingen'.
Functioneel geheel 3	De leraar als inhoudelijke expert	
3.1	<i>De (leraar) beheerst de basiskennis van de leerinhouden, waaronder ten minste de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, en hij kan recente ontwikkelingen en vaardigheden uit de leergebieden Lichamelijke Opvoeding, Muzische Vorming, Nederlands, Wereldoriëntatie en Wiskundige Initiatie in het kleuteronderwijs volgen.</i>	De raad vindt dat de kennis van de ontwikkelingsdoelen en de ontwikkelingsdomeinen zoals omschreven in de ontwikkelingsdoelen geenszins kan volstaan om een leraar inhoudelijk als voldoende competent te beschouwen. Het gaat om een brede en gedegen vakkennis die het beheersingsniveau van de leerlingen in ruime mate overstijgt. De leraar moet de ontwikkelingsinhouden op een uitdagende en levensechte manier kunnen aanbieden. Op dit vlak moet hier een vertaling worden gemaakt van de opmerkingen onder punt 4.4 van dit advies. De verwijzing naar de eindtermen en ontwikkelingsdoelen zit fout omdat het kleuteronderwijs geen eindtermen kent.
3.2	<i>De (leraar) kan de verworven kennis en vaardigheid m.b.t. de leergebieden aanwenden.</i>	De raad stelt een aanvulling voor: 'aanwenden op een geïntegreerde manier'. Zeker in het kleuteronderwijs is een geïntegreerde benadering noodzakelijk.
3.3	<i>De (leraar) kan het eigen aanbod situeren in het geheel van het onderwijsaanbod met het oog op de begeleiding en oriëntering van kleuters.</i>	Deze omschrijving maakt niet duidelijk wat er bedoeld is.
3.3	<i>De ondersteunende kennis omvat ontwikkelings- en leerlijnen en verwantschappen tussen verschillende leergebieden, zowel voor het kleuteronderwijs als voor de eerste jaren van het lager onderwijs, evenals de krachtlijnen van het buitengewoon onderwijs.</i>	De raad stelt voor om aan de ondersteunende kennis toe te voegen: 'de organisatie, de structuur en de werkingsprincipes van het buitengewoon onderwijs' (zie punt 4.1 van dit advies).
Functioneel geheel 4	De leraar als organisator	

Functioneel geheel 5	De leraar als innovator – de leraar als onderzoeker	
5.1	<i>De (leraar) kan vernieuwende elementen aanwenden en aanbrengen.</i>	De raad stelt voor om het begrip 'vernieuwende elementen' te verbreden en tegelijk te specificeren door te verwijzen naar 'onderwijsontwikkelwerk'. De raad stelt volgende formulering voor: 'De leraar kan resultaten van onderwijsontwikkelwerk en vernieuwende elementen aanwenden en aanbrengen'.
	<i>De ondersteunende kennis omvat kenmerken van schoolcultuur en relevante informatiebronnen m.b.t. ontwikkelingen in onderwijs en samenleving, waaronder beleidsinitiatieven inzake onderwijs.</i>	De raad stelt voor om 'beleidsinitiatieven inzake onderwijs' te schrappen. In het zinsdeel dat voorafgaat, is al verwezen naar ontwikkelingen in onderwijs en samenleving. Het beleid is daar een onderdeel van.
Functioneel geheel 6	De leraar als partner van de ouders of verzorgers	
6.4.	<i>De leerkracht kan met ouders of verzorgers een gesprek voeren over opvoeding en onderwijs</i>	De raad stelt voor om de competentie sterker in termen van dialoog te formuleren. De Vlor vraagt ook toe te voegen dat de leraar de ervaringsdeskundigheid van de ouders erkent en benut.
6.5	<i>De (leraar) kan in Standaardnederlands of naargelang de context in een ander passend register, adequaat in interactie treden met ouders en verzorgers.</i>	Zie algemene bedenking onder punt 4.3 van dit advies over het onderscheid tussen communicatie met ouders en met leerlingen.
Functioneel geheel 7	De leraar als lid van een schoolteam	De raad stelt voor om taak - en functiedifferentiatie hier sterker uit de verf te laten komen. Hij verwijst naar punt 2.2.2 van dit advies.
	<i>De ondersteunende kennis omvat vormen van samenwerkingsverbanden binnen de school, decretale participatiestructuren, overlegorganen en hun bevoegdheden en kenmerken van schoolcultuur.</i> <i>Ondersteunende kennis omvat eveneens relevante aspecten over schoolbeleid, de functies van het schoolwerkplan, de</i>	De invulling van de ondersteunende kennis is te eng omschreven. De raad stelt voor om te spreken van 'schoolbeleid en modellen van schoolorganisatie'.

	<i>aanwending van het lesurenpakket en soorten leiderschapstijlen.</i>	
Functioneel geheel 8	De leraar als partner van externen	De raad stelt voor om overal 'met hulp van' te vervangen door 'in overleg met'. De leraar neemt deze taken immers op als lid van een schoolteam en handelt hier niet in individuele naam.
8.1.2	<i>De (leraar) kan met de hulp van collega's contacten leggen, communiceren en samenwerken met onderwijsbetrokken initiatieven die gericht zijn op leerkracht - en teamondersteuning.</i>	Het is niet duidelijk wat bedoeld wordt met 'onderwijsbetrokken initiatieven'. De raad vraagt hier om verduidelijking.
Functioneel geheel 9	De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap	
Functioneel geheel 10	De leraar als cultuurparticipant	

6 Bedenkingen bij de basiscompetenties van de onderwijzer

6.1 Globale opmerkingen over het leergebied Frans

De overheid heeft voor de leraar lager onderwijs voor het leergebied Frans een beheersingsniveau vastgelegd vanuit het Europees Referentiekader voor de Talen. Frans is het enige leergebied waarvoor dat gebeurt. Nochtans zijn er andere leergebieden zoals rekenen/wiskunde die eveneens heel veel aandacht vragen in de lerarenopleidingen en waarvoor geen beheersingsniveau is vastgelegd.

De raad erkent het belang van sterke vreemde talencompetenties voor onderwijzers maar heeft toch vragen bij de haalbaarheid van een B2-niveau voor alle kandidaat onderwijzers. Volgens de raad komt het erop aan dat afgestudeerden een beheersingsniveau bereikt hebben dat hen in staat stelt om op een kwaliteitsvolle wijze het Frans te onderwijzen, net zoals dat voor andere leergebieden het geval is. De raad is het niet eens met de optie van de overheid om voor één specifiek leergebied een beheersingsniveau vast te leggen.

Nu de eindtermen Frans niet langer alleen in Brussel en de taalgrensgemeenten gelden maar voor het hele Vlaamse onderwijs van toepassing zijn, dient dringend opheldering te komen over het extra getuigschrift. Het verplichte taalexamen voor leraren in Brussel en de taalgrensgemeenten leidt immers, gezien de veralgemeende invoering van de eindtermen Frans, tot een schending van het gelijkheidsbeginsel. Ofwel moet elke leraar het extra getuigschrift kunnen voorleggen ofwel geen enkele leraar.

De raad steunde eerder in het advies over de talennota de optie van de minister om niet te kiezen voor regenten Frans in het basisonderwijs. Werken aan een verdieping van de

kennis van het Frans van de onderwijzers in het basisonderwijs, zonder dat te koppelen aan een bijkomend bekwaamheidsbewijs, vond de raad een goede keuze.

De raad vraagt om de bepalingen inzake talencompetenties te kaderen in een totaalaanpak met talensensibilisering, taleninitiatie en talenonderwijs. Daarbij moet voldoende onderscheid gemaakt worden tussen de onderwijsniveaus.

6.2 Voorstellen voor aanpassingen van de basiscompetenties van de onderwijzer

	Voorstel van de minister	Bedenkingen vanuit de Vlor
Functioneel geheel 1	De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	
1.2.1	<i>De (leraar) kan doelstellingen kiezen op basis van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, ontwikkelings- en leerlijnen, een geselecteerd leerplan en het schoolwerkplan.</i>	De raad stelt voor om de verwijzing naar de ontwikkelingsdoelen en eindtermen te schrappen. De leraar zal een bredere inhoudelijke competentie moeten ontwikkelen om doelen te formuleren dan enkel te refereren aan de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Het is ook de vraag of de leraar zelfstandig leerlijnen en ontwikkelingslijnen moet kunnen uittekenen. In tegenstelling tot het secundair onderwijs wordt het pedagogisch project hier niet vermeld.
1.2.7	<i>De (leraar) kan voor leerlingen met specifieke behoeften, in overleg met collega's, in het kader van de handelingsplanning, doelen selecteren die aansluiten bij de vastgestelde beginsituatie.</i>	Handelingsplanning is breder dan het selecteren van doelen en wordt hier dan ook verengend ingevuld. Het gaat ook om kunnen differentiëren, een leerlingvolgsysteem toepassen, procesmatig werken, evalueren en bijstellen van doelen ...
1.3.3	<i>De (leraar) kan voor leerlingen met specifieke behoeften, in het kader van leezorgbeleid en de handelingsplanning, leerinhouden en –ervaringen afstemmen op het realiseren van de vooropgestelde doelen door te differentiëren, te remediëren, te compenseren en te dispensereren.</i>	De raad stelt voor te spreken van 'zorgbeleid' i.p.v. 'leerzorgbeleid' om zo een voorafname te vermijden op het dossier 'leerzorg'. De invulling van het begrip 'compenseren' is hier niet duidelijk. De termen 'differentiëren', 'remediëren' en 'compenseren' krijgen trouwens in het licht van het leezorgdossier een specifieke kleuring. Het is beter te opteren voor een meer generieke formulering.

		De raad stelt volgende vereenvoudigde herformulering voor: 'De leraar kan voor leerlingen met specifieke behoeften leerinhouden en –ervaringen afstemmen op het realiseren van de vooropgestelde doelen door af te stemmen op de leerbehoeften van de leerlingen'.
1.9.7	<i>De (leraar) kan evaluatiegegevens aanwenden om het eigen didactisch handelen te evalueren en bij te stellen.</i>	De raad vraagt om dat sterker procesmatig te formuleren.
1.10	<i>De (leraar) kan in overleg met het team deelnemen aan zorgverbredingsinitiatieven en die laten aansluiten bij de totaalbenadering van de school.</i>	Hier gelden de opmerkingen onder punt 2.2.3 van het advies over de herformulering van het beroepsprofiel.
1.11	<i>De (leraar) kan het leer- en ontwikkelingsproces adequaat begeleiden in Standaardnederlands en daarbij rekening houden met het taalbeheersingsniveau van de leerlingen.</i>	Hier gelden de opmerkingen onder 4.3 van het advies over talencompetenties en het belang van taalsensibilisering.
1.12	<i>De (leraar) kan omgaan met de diversiteit van de groep.</i> <i>De leerkracht kan:</i> <i>1.12.1 in het kader van het leezorgbeleid en de handelingsplanning het onderwijsleerproces aanpassen aan de specifieke behoeften en de mogelijkheden; van de leerlingen door te differentiëren, te remediëren, te compenseren en te dispensereren</i> <i>1.12.2 rekening houden met de sociaal-culturele achtergrond van leerlingen waaronder de grootstedelijke context.</i> <i>De ondersteunende kennis omvat de werking van het CLB en methoden en werkvormen voor leerlingen met leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden; het omvat tevens de kenmerken van de grootstedelijke context en van diverse leefculturen.</i>	Hier gelden de opmerkingen over zorgbeleid onder 4.1 van het advies. De Vlor verkiest het woord "zorgbeleid" om geen voorafname te doen t.a.v. leezorg.
Functioneel geheel 2	De leraar als opvoeder	
2.6	<i>De (leraar) kan het fysieke en geestelijke</i>	De verwoording is niet duidelijk. De

	<i>welzijn van de leerlingen bevorderen.</i>	Vlor stelt voor om de basiscompetenties te herformuleren in termen van fysieke en geestelijke gezondheid. Het gaat telkens om leerlingen in noodsituaties. Dit blijkt uit de deelcompetenties die zijn geformuleerd. Andere vormen van welbevinden zitten in vaardigheid 2.1. De Vlor vindt het wezenlijk dat er ook verwezen wordt naar de algemene aspecten van welbevinden van leerlingen. In die zin is de vaardigheid 2.6.3. redundant t.o.v. 2.1.
2.7	<i>De (leraar) kan strategieën inzetten om te communiceren met anderstalige leerlingen.</i>	De Vlor pleit ervoor om meer nadruk te leggen op het relationele aspect en op het engagement van de leraar om tot communicatie te komen. Strategieën inzetten is te technisch als benadering. Het gaat eerder om doelbewust handelen. Leerlingen accepteren in hun diversiteit is breder. Taligheid is hier een onderdeel van een veel bredere benadering. Voorstel voor een herformulering: 'bewust kunnen omgaan met de diverse aspecten van taligheid in de omgang met de leerlingen'.
Functioneel geheel 3	De leraar als inhoudelijke expert	
3.1	<i>De (leraar) beheerst de basiskennis van de leerinhouden, waaronder ten minste de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, en hij kan recente ontwikkelingen over inhouden en vaardigheden uit de leergebieden Frans, Lichamelijke opvoeding, Muzische vorming, Nederlands, Wereldoriëntatie en Wiskunde en de leergebiedoverschrijdende thema's Leren leren en Sociale vaardigheden volgen.</i>	De Vlor vindt dat de kennis van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen en de leergebieden, zoals omschreven in de eindtermen, geenszins kan volstaan om een leraar inhoudelijk als voldoende competent te beschouwen. Het gaat om een brede en gedegen vakkennis die het beheersingsniveau van de leerlingen in ruime mate overstijgt. De leraar moet de ontwikkelingsinhouden op een

		uitdagende en levensechte manier kunnen aanbieden. Op dit vlak moet er een vertaling worden gemaakt van de opmerkingen onder punt 3.3 en punt 4.4. De vraag rijst of de individuele leerkracht leerlijnen en ontwikkelingslijnen moet kunnen ontwikkelen. De raad stelt voor om te formuleren: “de leerkracht beheerst de kennis van de leerinhouden op een bachelorniveau dat hem toelaat om op een kwaliteitsvolle manier onderwijs te verstrekken”. De raad is geen voorstander van een opsomming van de leergebieden om de redenen hierboven weergegeven. Maar als ze toch opgesomd worden dan moet ICT toegevoegd worden aan het lijstje.
3.1.2	<i>De (leraar) kan in het Frans voor de vaardigheden lezen en schrijven functioneren op een sterk B1-niveau (B1+) en voor de vaardigheden luisteren en spreken op B2-niveau.</i>	Zie hoger in de tekst van het advies onder 6.1.
3.2	<i>De (leraar) kan de verworven kennis en vaardigheid m.b.t. de leergebieden aanwenden.</i>	De raad stelt een aanvulling voor: ‘aanwenden op een geïntegreerde manier’.
3.3	<i>De (leraar) kan het eigen aanbod situeren in het geheel van het onderwijsaanbod met het oog op de begeleiding en oriëntering van de leerlingen.</i>	Deze omschrijving maakt niet duidelijk wat er bedoeld is.
3.3	<i>De ondersteunende kennis omvat leerlijnen in het leerplan en schoolwerkplan in kwestie en in leerboeken, verwantschappen tussen leer- en vormingsgebieden; de ondersteunende kennis omvat tevens de verticale samenhang tussen kleuteronderwijs, lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs en de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon onderwijs.</i>	De raad stelt voor om aan ‘ondersteunende kennis’ toe te voegen: ‘de organisatie, de structuur en de werkingsprincipes van het buitengewoon onderwijs’.

Functioneel geheel 4	De leraar als organisator	
Functioneel geheel 5	De leraar als innovator – de leraar als onderzoeker	
5.1	<i>De (leraar) kan vernieuwende elementen aanwenden en aanbrengen.</i>	De raad stelt voor om het begrip 'vernieuwende elementen' te verbreden en tegelijk te specificeren door te verwijzen naar 'onderwijsontwikkelingswerk'. De raad stelt volgende formulering voor 'De leraar kan resultaten van onderwijsontwikkelingswerk en vernieuwende elementen aanwenden en aanbrengen'.
	<i>De ondersteunende kennis omvat kenmerken van schoolcultuur en relevante informatiebronnen m.b.t. ontwikkelingen in onderwijs en samenleving, waaronder beleidsinitiatieven inzake onderwijs.</i>	De raad stelt voor om 'beleidsinitiatieven inzake onderwijs' te schrappen (zit in zinsdeel ervoor).
Functioneel geheel 6	De leraar als partner van de ouders of verzorgers	
		De Vlor vraagt ook toe te voegen dat de leraar de ervaringsdeskundigheid van de ouders erkent en benut.
6.5	<i>De (leraar) kan in Standaardnederlands of naargelang de context in een ander passend register, adequaat in interactie treden met ouders en verzorgers.</i>	Zie algemene bedenking onder 4.3 over het onderscheid tussen communicatie met ouders en met leerlingen.
Functioneel geheel 7	De leraar als lid van een schoolteam	De raad stelt voor om hier taak- en functiedifferentiatie sterker uit de verf te laten komen.
	<i>De ondersteunende kennis omvat vormen van samenwerkingsverbanden binnen de school, decretale participatiestructuren, overlegorganen en hun bevoegdheden en kenmerken van schoolcultuur. Ondersteunende kennis omvat eveneens relevante aspecten over schoolbeleid, de functies van het schoolwerkplan, de aanwending van het lesurenpakket en soorten leiderschapstijlen.</i>	De invulling van de ondersteunende kennis is te eng omschreven. De raad stelt voor om te spreken van 'schoolbeleid en modellen van schoolorganisatie' In het lager onderwijs werkt men met het lestijdenpakket i.p.v. het lesurenpakket.
Functioneel	De leraar als partner van externen	De raad stelt voor om overal 'met

geheel 8		hulp van' te vervangen door 'in overleg met'.
8.1.2	<i>De (leraar) kan met de hulp van collega's contacten leggen, communiceren en samenwerken met onderwijsbetrokken initiatieven die gericht zijn op leerkracht- en teamondersteuning.</i>	Het is niet duidelijk wat bedoeld wordt met 'onderwijsbetrokken initiatieven'. De raad vraagt hier om verduidelijking.
Functioneel geheel 9	De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap	
Functioneel geheel 10	De leraar als cultuurparticipant	

7 Bedenkingen bij de basiscompetenties van de leraar secundair onderwijs

7.1 Globale opmerkingen

Voor globale opmerkingen over het belang van vakinhoudelijke kennis verwijzen we naar de punten 3.2 en 3.3 en het punt 4.4 van dit advies

De Vlor pleit er ook voor om begeleide zelfstudie systematischer aan de orde stellen voor leerlingen in het secundair onderwijs en dit op de verschillende momenten van het leerproces (formuleren van doelen, de vormgeving van onderwijsleersituaties, keuze van didactische werkvormen, ...) en dit vanuit een helder conceptueel kader.

De raad merkt op dat de eerder opgenomen vaardigheid 'adequaat omgaan met meerderjarige leerlingen' verdwenen is, terwijl in de laatste jaren van het secundair onderwijs heel wat meerderjarige leerlingen aanwezig zijn. Bovendien blijkt dat hoe men met deze leerlingen omgaat, een negatieve impact kan hebben op de ongekwalificeerde uitstroom. De Vlor vindt dat dit opnieuw opgenomen moet worden. We verwijzen hiervoor ook naar punt 1.5.

7.2 Voorstellen voor aanpassingen van de basiscompetenties van de leraar secundair onderwijs

	Voorstel van de minister	Bedenkingen vanuit de Vlor
Functioneel geheel 1	De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	
1.2.1	<i>De (leraar) kan doelstellingen kiezen op basis van het leerplan/schoolwerkplan waarin de eindtermen en ontwikkelingsdoelen vervat zijn, en het pedagogisch project.</i>	De raad stelt voor om de verwijzing naar de ontwikkelingsdoelen en eindtermen te schrappen. De leraar zal een bredere inhoudelijke competentie moeten ontwikkelen om doelen te formuleren dan enkel te

		refereren aan de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Het is ook de vraag of de leraar zelfstandig leerlijnen en ontwikkelingslijnen moet kunnen uittekenen. Het schoolwerkplan wordt hier niet afzonderlijk vermeld.
1.2.5	<i>De (leraar) kan voor leerlingen met specifieke behoeften, in overleg met collega's, in het kader van de handelingsplanning, doelen selecteren die aansluiten bij de vastgestelde beginsituatie.</i>	Handelingsplanning is breder dan doelen selecteren en wordt hier dan ook verengend ingevuld. Het gaat ook om kunnen differentiëren, een leerlingvolgsysteem toepassen, procesmatig werken, evalueren en bijstellen van doelen ...
1.3.3	<i>De (leraar) kan voor leerlingen met specifieke behoeften, in het kader van leezorgbeleid en de handelingsplanning, leerinhouden en –ervaringen afstemmen op het realiseren van de vooropgestelde doelen door te differentiëren, te remediëren, te compenseren en te dispensereren.</i>	De raad stelt voor te spreken van 'zorgbeleid' i.p.v. 'leerzorgbeleid' om zo een voorafname te vermijden op het dossier 'leerzorg'. De invulling van het begrip 'compenseren' is hier niet duidelijk. De termen 'differentiëren', 'remediëren' en 'compenseren' krijgen trouwens in het licht van het leezorgdossier een specifieke kleuring. Het is beter te opteren voor een meer generieke formulering. De raad stelt volgende vereenvoudigde herformulering voor: 'De leraar kan voor leerlingen met specifieke behoeften leerinhouden en –ervaringen afstemmen op het realiseren van de vooropgestelde doelen door af te stemmen op de leerbehoeften van de leerlingen'.
1.4.1	<i>De (leraar) kan de leerinhouden vertalen in opdrachten die aansluiten bij de leefwereld, de talige diversiteit, de motivatie en de capaciteiten van de leerlingen.</i>	De Vlor pleit ervoor om de vakinhoudelijke deskundigheid hierbij sterker te beklemtonen. De basiscompetentie zou als volgt omschreven kunnen worden: 'De leerkracht kan de leerinhouden vertalen in zinvolle opdrachten die aansluiten bij de opbouw van het vakgebied, de motivatie, de beginsituatie, de talige diversiteit, en capaciteiten van de leerlingen'

	<i>De ondersteunende kennis omvat ordeningsvormen zoals de cursorische en de exemplarische ordening. Ze omvat eveneens verwantschappen tussen het eigen vakgebied en andere vakgebieden, kennis over soorten opdrachten en taken, en praktijkvoorbeelden van omgaan met meertaligheid.</i>	Voorstel tot herformulering: 'De ondersteunende kennis omvat visie op de ontwikkeling van de specifieke vakinhouden. Ze omvat eveneens verwantschappen tussen het eigen vakgebied en andere vakgebieden, kennis over soorten opdrachten en taken, en praktijkvoorbeelden van omgaan met meertaligheid'.
1.9.5	<i>De (leraar) kan evaluatiegegevens aanwenden om het eigen didactisch handelen te evalueren en bij te stellen.</i>	De raad vraagt om dat sterker procesmatig te formuleren.
1.10	<i>De (leraar) kan in overleg met het team deelnemen aan zorgverbredingsinitiatieven en die laten aansluiten bij de totaalbenadering van de school.</i>	Hier gelden de opmerkingen bij de herformulering van het beroepsprofiel onder 2.2.3 van dit advies.
1.11	<i>De (leraar) kan het leer- en ontwikkelingsproces adequaat begeleiden in Standaardnederlands en daarbij rekening houden met het taalbeheersingsniveau van de leerlingen.</i>	Hier gelden de opmerkingen over talencompetenties en het belang van talensensibilisering onder punt 4.3.
1.12	<i>De (leraar) kan omgaan met de diversiteit van de leergroep.</i>	Hier gelden de opmerkingen over zorgbeleid onder 4.1. De Vlor verkiest het woord "zorgbeleid" om geen voorafname te doen t.a.v. leerzorg.
1.13	<i>De (leraar) kan leer- en ontwikkelingsprocessen opzetten vanuit een vakoverschrijdende invalshoek.</i>	Voorstel tot aanpassing: 'De leraar kan leer- en ontwikkelingsprocessen opzetten, niet alleen vanuit de specifieke inhouden van zijn vakgebied, maar ook vanuit een vakoverschrijdende invalshoek'.
		Toevoegen voor 1.13.1: 'De leraar kan in samenwerking met de vakgroep bij het opzetten van leer- en ontwikkelingsprocessen rekening houden met de specifieke vakinhouden, met de specifieke rol van het vakgebied in de onderwijssituatie en met de kenmerken van de leerlingengroep ten aanzien van het vakgebied'.
Functioneel geheel 2	De leraar als opvoeder	

2.6	<i>De (leraar) kan het fysieke en geestelijke welzijn van de leerlingen bevorderen.</i>	De verwoording is niet duidelijk. De Vlor stelt voor om de basiscompetenties te herformuleren in termen van fysieke en geestelijke gezondheid. Het gaat telkens om leerlingen in noodsituaties. Dit blijkt uit de deelcompetenties die zijn geformuleerd. Andere vormen van welbevinden zitten in vaardigheid 2.1. De Vlor vindt het wezenlijk dat er ook verwezen wordt naar de algemene aspecten van welbevinden van leerlingen. In die zin is de vaardigheid 2.6.3 redundant t.o.v. vaardigheid 2.1.
2.6.3	<i>De (leraar) kan gepast omgaan met kinderen met gezondheidsproblemen of fysieke beperkingen.</i>	'Leerlingen' i.p.v. 'kinderen'.
2.7	<i>De (leraar) kan strategieën inzetten om te communiceren met anderstalige leerlingen.</i>	De Vlor pleit ervoor om meer nadruk te leggen op het relationele aspect en op het engagement van de leraar om tot communicatie te komen. Strategieën inzetten is te technisch als benadering. Het gaat eerder om doelbewust handelen. Leerlingen accepteren in hun diversiteit is breder. Taligheid is hier een onderdeel van een veel bredere benadering. Voorstel voor een herformulering: 'bewust kunnen omgaan met de diverse aspecten van taligheid in de omgang met de leerlingen.'
Functioneel geheel 3	De leraar als inhoudelijke expert	
3.1	<i>De leerkracht beheerst de domeinspecifieke kennis en vaardigheden, en kan die verbreden en verdiepen.</i>	De Vlor verwijst in deze naar punt 3.2 en 3.3 en 4.4. Het is duidelijk dat de beheersing van deze vakkennis zich situeert op een bachelor-, resp. masterniveau.
3.3	<i>De (leraar) kan het eigen vormingsaanbod situeren en integreren in het geheel van het onderwijsaanbod met het oog op de begeleiding en</i>	Deze omschrijving maakt niet duidelijk wat er bedoeld is. Toevoegen aan ondersteunende kennis: 'de organisatie, de structuur

	<i>oriëntering van de leerlingen.</i>	en de werkingsprincipes van het buitengewoon onderwijs’.
Functioneel geheel 4	De leraar als organisator	
Functioneel geheel 5	De leraar als innovator – de leraar als onderzoeker	
5.2	<i>De (leraar) kan kennisnemen van toegankelijke resultaten van onderwijsonderzoek die relevant zijn voor de eigen praktijk.</i>	De raad stelt voor hier een vakinhoudelijke klemtoon toe te voegen: ‘De leraar kan kennisnemen van toegankelijke resultaten van onderwijsonderzoek, van vakdidactisch en van vakinhoudelijk onderzoek’.
	<i>De ondersteunende kennis omvat kenmerken van de schoolculturen en relevante informatiebronnen m.b.t. ontwikkelingen over onderwijs en samenleving, waaronder beleidsinitiatieven inzake onderwijs.</i>	De raad stelt voor om ‘beleidsinitiatieven inzake onderwijs’ te schrappen (zit in zinsdeel ervoor).
Functioneel geheel 6	De leraar als partner van de ouders of verzorgers	
		De Vlor vraagt ook toe te voegen dat de leraar de ervaringsdeskundigheid van de ouders erkent en benut.
6.5	<i>De (leraar) kan in Standaardnederlands of naargelang de context in een ander passend register, adequaat in interactie treden met ouders en verzorgers.</i>	Zie de algemene bedenking onder 4.3 over het onderscheid tussen communicatie met ouders en met leerlingen.
Functioneel geheel 7	De leraar als lid van een schoolteam	
7.2	<i>De (leraar) kan binnen het team over een taakverdeling overleggen en de afspraken naleven.</i>	De raad stelt voor om hier een vakinhoudelijke klemtoon toe te voegen: ‘De (leraar) kan binnen het team, zowel vakspecifiek als vakoverschrijdende, over een taakverdeling overleggen en de afspraken naleven’.
	<i>De ondersteunende kennis omvat vormen van samenwerkingsverbanden binnen de school, decretale participatiestructuren, overlegorganen en hun bevoegdheden en kenmerken van schoolcultuur. Ondersteunende kennis omvat eveneens relevante aspecten over</i>	De raad stelt voor om de laatste zin te vereenvoudigen en te spreken van ‘schoolbeleid en modellen van schoolorganisatie’.

	<i>schoolbeleid, de functies van het schoolwerkplan, de aanwending van het lesurenpakket en soorten leiderschappstijlen.</i>	
Functioneel geheel 8	De leraar als partner van externen	De raad stelt voor om overal 'met hulp van' te vervangen door 'in overleg met'.
8.1.	<i>De (leraar) kan met hulp van collega's contacten leggen, communiceren en samenwerken met externe instanties die onderwijsbetrokken initiatieven aanbieden.</i>	Het is niet duidelijk wat bedoeld wordt met 'onderwijsbetrokken initiatieven'. De raad vraagt hier om verduidelijking.
8.2	<i>De (leraar) kan met de hulp van collega's de nodige relaties met organisatie initiëren, uitbouwen en onderhouden.</i>	De raad stelt voor om specifiek voor het secundair onderwijs te verwijzen naar samenwerking met actoren op de arbeidsmarkt en het hoger onderwijs.
8.3	<i>De (leraar) kan met het oog op gelijke onderwijskansen en in overleg met collega's, contacten leggen, communiceren en samenwerken met de brede sociaal-culturele sector.</i>	De raad stelt voor meer openheid te creëren door 'onder meer' toe te voegen: 'De (leraar) kan onder meer met het oog op gelijke onderwijskansen en in overleg met collega's, contacten leggen, communiceren en samenwerken met de brede sociaal-culturele sector.'

Mia Douterlungne
 administrateur-generaal

Ann Demeulemeester
 voorzitter

ADVIES VAN DE SOCIAAL-ECONOMISCHE RAAD VAN VLAANDEREN



Brussel 1 juni 2007

AG-IT/07-113

De heer Frank VANDENBROUCKE
Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II – laan 15

1210 BRUSSEL

**Betreft: Ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar;
Voorontwerp van decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering
betreffende het beroepsprofiel van de leraar; Ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering
betreffende de basiscompetenties van de leraren**

Mijnheer de minister,

Op 25 april 2007 ontving de SERV uw vraag tot advies bij hierboven vermelde ontwerpen van besluit en voorontwerp van decreet, binnen de tien werkdagen. Om consultatie mogelijk te maken werd uw kabinet om verlenging van deze adviestermijn gevraagd.

De SERV heeft via de beroepsprofielenwerking knowhow in huis wat betreft de opmaak van beroepsprofielen en het oplijsten van competenties. De raad is echter van mening dat het adviseren ten gronde van het beroepsprofiel voor leraren en het bepalen van de competenties van leraren toekomt aan onderwijs. In deze brief zal de raad dan ook slechts kort ingaan op enkele aspecten die voor de sociale partners van belang zijn.

De raad is tevreden dat er werk wordt gemaakt van een vernieuwd beroepsprofiel en basiscompetenties. De SERV had daar in het advies over het voorontwerp van decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen (8 maart 2006) op aangedrongen. Dat het beroepsprofiel redelijk beperkt is gebleven is enerzijds een positief gegeven, schoolbesturen en directies krijgen zo voldoende ruimte om zelf hun personeelsbeleid uit te stippelen. Anderzijds is het beleidsvoerend vermogen niet bij alle scholen even groot, voor de scholen die op dat vlak nog niet zo sterk staan is het beroepsprofiel te vaag geformuleerd. De memorie van toelichting geeft wel duiding naar de uitwerking en invulling van het beroepsprofiel.



De raad kaartte ook al in het advies betreffende de lerarenopleiding aan dat er nog te veel wordt vertrokken van het lesgeven aan kinderen en jongeren en te weinig van het lesgeven in het volwassenenonderwijs. Er werd recent een opleidingsprofiel uitgewerkt voor de opleiding voor opleiders van volwassenen. Het is vreemd dat het voorontwerp van decreet hier niet naar refereert gezien de nadruk op de noodzaak van levenslang leren in het huidige beleid. De raad betreurt dat er geen link is gelegd, in de memorie van toelichting, naar dit opleidingsprofiel om (modulaire) trajecten van eerder verworven competenties te ondersteunen (bvb. in het geval dat opleiders uit het volwassenenonderwijs de overstap naar onderwijs willen maken en omgekeerd).

Het beroepsprofiel legt te veel de nadruk op en de verantwoordelijkheid bij de individuele leraar terwijl de verantwoordelijkheid van het volledige schoolteam in het realiseren van het pedagogisch project niet overschat kan worden. Dit moet in het decreet en/of in de memorie van toelichting veel sterker benadrukt worden.

De voorliggende document verkleinen de kloof niet tussen de ervaren en de beginnende leraar. De overheid voorziet fondsen voor bijscholing maar er wordt nergens verduidelijkt dat deze middelen moeten dienen om beginnende leerkrachten vanuit de basiscompetenties de kans te geven te groeien naar het beroepsprofiel van de ervaren leraar. De raad mist dus de noodzakelijke voorwaarden die nodig zijn om ervoor te zorgen dat de leerkrachten zich gedurende heel hun loopbaan kunnen bijscholen.

Gezien de afspraken in het kader van de Competentieagenda 2010 betreffende een bewuste studie- en beroepskeuze is de raad tevreden dat daaraan ook aandacht is geschonken bij de opmaak van de basiscompetenties voor de leerkracht secundair onderwijs (6.2.1 *De leerkracht kan met de hulp van collega's informatie verstrekken over (...) studiekeuze en/of beroepskeuze, (...).*). Positief is ook dat bij Typefunctie 8 *"de leraar als partner van externen"* in de memorie van toelichting de link naar het bedrijfsleven wordt gelegd, als "ondersteuner van de lerende" en dat in het secundair onderwijs de leraar "de leerling-stagiair op een zinvolle manier moet kunnen begeleiden tijdens bedrijfsstages" (1.7.7). Dit is belangrijk omdat uit *Accent op Talent* bleek dat leerkrachten soms eerder afwijzend staan tegenover het bedrijfsleven.

De raad mist echter aandacht voor ondernemingszin en ondernemerschap in de beroepscompetenties, te meer daar in de Competentieagenda 2010 een *Actieplan ondernemend onderwijs* is opgenomen dat moet zorgen voor een "gecoördineerde strategie om ondernemingszin in het onderwijs te stimuleren en ondernemerscompetenties aan te scherpen".

De raad wil ook verwijzen naar onderzoek van de KULeuven *"Verskil in schools presteren tussen jongens en meisjes in Vlaanderen"* (Van de gaer, 2003), waaruit blijkt dat jongens het er op school minder goed vanaf brengen. Dit willen we aangrijpen om in de basiscompetenties niet enkel aandacht te vragen voor het omgaan met sociale, culturele en talige diversiteit maar ook expliciet voor gender m.a.w. voor het bewust omgaan met het bestaande verschil in schoolse beleving van jongens en meisjes (leerkracht lager onderwijs, bij 1.4.3).



Los van de discussie of "creativiteit" nu eerder een competentie dan een houding is, betreurt de raad dat dit niet expliciet als beroepshouding is opgenomen. Creativiteit zou sterk ingebed zijn in de typefunctie "*de leraar als innovator/onderzoeker*" maar creativiteit is ook belangrijk in de andere typefuncties. Niet enkel in het kiezen van leermiddelen en/of methodieken maar ook in het communiceren met anderstalige leerlingen (*de leraar als opvoeder*), het aanwenden van verworven kennis en vaardigheid (*de leraar als inhoudelijke expert*), het zorgen voor een soepel lesverloop (*de leraar als organisator*) of participeren in samenwerkingsstructuren (*de leraar als lid van een schoolteam*) is creativiteit een belangrijke houding/competentie. Deze is mede bepalend of een leraar zijn/haar plaats kan vinden in de open en verruimde opvatting over professionaliteit en kan aansluiten bij de accentverschuivingen in de onderwijsprincipes. De raad pleit er dan ook voor creativiteit opnieuw als beroepshouding op te nemen.

De werkgroep die zich boog over het thema Technologie binnen *Accent op Talent* concludeerde dat technologie te weinig aan bod komt in de lerarenopleiding, zeker bij leerkrachten die opgeleid worden voor een lesopdracht in het lager onderwijs en het ASO (*Accent op talent (2006). Meer techniek in algemene vorming*). De kennis over en de voeling met techniek en technologie bij leraren is daardoor erg beperkt. Belangrijk in het kader van het opwaarderen van het TSO en het BSO en het vermijden van het watervaleffect is dat leraren interesse hebben in techniek en technologie, dit ook in hun lessen aanbrengen en dat vanaf het basisonderwijs. Dit moet er toe bijdragen dat alle talenten van jongeren aangesproken en ontwikkeld worden en dat er bewuste studiekeuzes gemaakt worden. De raad betreurt dat dit niet expliciet in het beroepsprofiel en/of in de basiscompetenties terug te vinden is.

Met de meeste hoogachting,

Pieter Kerremans
administrateur-generaal

VOORONTWERP VAN DECREET

d.d. 19 juli 2007

VOORONTWERP VAN DECREET

tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering
van [...] betreffende het beroepsprofiel van de leraar

DE VLAAMSE REGERING,

Op voorstel van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming is ermee belast, in naam van de Vlaamse Regering, bij het Vlaams Parlement het ontwerp van decreet in te dienen, waarvan de tekst volgt:

Artikel 1

Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

Artikel 2

Het besluit van de Vlaamse Regering van [...] betreffende het beroepsprofiel van de leraar wordt bekrachtigd met ingang van de dag van zijn inwerkingtreding.

Artikel 3

Het decreet van 19 december 1998 tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 29 september 1998 betreffende de beroepsprofielen van de leraren wordt opgeheven.

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming,

Frank VANDENBROUCKE

ONTWERP VAN BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING

d.d. 19 juli 2007



Ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar

DE VLAAMSE REGERING,

Gelet op het decreet van 2 maart 1999 tot regeling van een aantal aangelegenheden van het volwassenenonderwijs, inzonderheid op artikel 12ter, § 1 en §2, ingevoegd bij het decreet van 15 december 2006;

Gelet op het decreet van 4 april 2003 betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen, inzonderheid op artikel 55ter, § 1 en §2, ingevoegd bij decreet van 15 december 2006;

Gelet op het besluit van de Vlaamse Regering van 29 september 1998 betreffende de beroepsprofielen van de leraren;

Gelet op de adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad, gegeven op 31 mei 2007;

Gelet op het advies van de Raad van State, gegeven op, met toepassing van artikel 84, §1, eerste lid, 1°, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State;

Op voorstel van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

Artikel 1. Het beroepsprofiel van de leraar wordt vastgesteld, zoals bepaald in de bijlage die bij dit besluit is gevoegd.

Art. 2. Het besluit van de Vlaamse Regering van 29 september 1998 betreffende de beroepsprofielen van de leraren wordt opgeheven.

Art. 3. Dit besluit treedt in werking bij het begin van het academiejaar 2007-2008.

Art. 4. De Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs, is belast met de uitvoering van dit besluit.

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming,

Frank VANDENBROUCKE

Bijlage

Beroepsprofiel van de leraar

Typefunctie 1: de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

De leraar kan:

- 1.1 de beginsituatie van de lerenden en de groep achterhalen;
- 1.2 doelstellingen kiezen en formuleren;
- 1.3 de leerinhouden of leerervaringen selecteren;
- 1.4 de leerinhouden of leerervaringen structureren en vertalen in een samenhangend onderwijsaanbod;
- 1.5 een aangepaste methodische aanpak en groeperingsvorm bepalen;
- 1.6 in team leermiddelen kiezen, aanpassen en ontwikkelen;
- 1.7 een adequate leeromgeving creëren met aandacht voor de heterogeniteit binnen de leergroep;
- 1.8 observatie of evaluatie voorbereiden;
- 1.9 observeren of het proces en product evalueren;
- 1.10 in overleg met het team zorgverbredingsinitiatieven uitvoeren en laten aansluiten bij de totaalbenadering van de school;
- 1.11 het leer- en ontwikkelingsproces begeleiden in het Standaardnederlands.
- 1.12 omgaan met de diversiteit van de groep.

Typefunctie 2: de leraar als opvoeder

De leraar kan:

- 2.1 samen met het team een positief leefklimaat creëren voor de lerenden in klasverband en op school;
- 2.2 de emancipatie van de lerenden bevorderen;
- 2.3 door attitudevorming lerenden op individuele ontplooiing en maatschappelijke participatie voorbereiden;
- 2.4 actuele maatschappelijke ontwikkelingen hanteren in een pedagogische context;
- 2.5 adequaat omgaan met lerenden in sociaal-emotionele probleemsituaties en met lerenden met gedragsmoeilijkheden;
- 2.6 de fysieke en geestelijke gezondheid van de lerenden bevorderen;
- 2.7 communiceren met lerenden met diverse achtergronden in diverse talige situaties.

Typefunctie 3: de leraar als inhoudelijke expert

De leraar kan:

- 3.1 de basiskennis van de leerinhouden, waaronder ten minste de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, verbreden en verdiepen;
- 3.2 recente ontwikkelingen over inhouden en vaardigheden uit de leergebieden of vakgebieden volgen, analyseren en verwerken;
- 3.3 de verworven kennis en vaardigheid met betrekking tot leergebieden en vakgebieden aanwenden;

3.4 met het oog op de begeleiding en oriëntering van lerenden, het eigen vormingsaanbod situeren in het geheel van het onderwijsaanbod met name de aangrenzende niveaus en het buitengewoon onderwijs, en de leerkracht is op hoogte van de bestaande vormen van integratie tussen gewoon en buitengewoon onderwijs

Typefunctie 4: de leraar als organisator

De leraar kan:

- 4.1 een gestructureerd werkklimaat bevorderen;
- 4.2 een soepel en efficiënt les- of dagverloop creëren, dat past in een korte- en lange termijnplanning;
- 4.3 op correcte wijze administratieve taken uitvoeren;
- 4.4 een stimulerende en werkbaar klasruimte creëren, rekening houdend met de veiligheid van de lerenden.

Typefunctie 5: de leraar als innovator – de leraar als onderzoeker

De leraar kan:

- 5.1 kennisnemen van de resultaten van onderwijsonderzoek;
- 5.2 vernieuwende elementen aanbrengen door de eigen schoolcultuur en vormingconcepten constructief te bevragen, door reflectie over nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen en over resultaten van onderwijsonderzoek;
- 5.3 de eigen klaspraktijk vernieuwen op basis van nascholing, eigen ervaring en creativiteit;
- 5.4 het eigen functioneren in vraag stellen en bijsturen.

Typefunctie 6: de leraar als partner van de ouders of verzorgers¹

De leraar kan:

- 6.1 zich op de hoogte stellen van en discreet omgaan met de gegevens over de lerende;
- 6.2 op basis van overleg met collega's, ouders of verzorgers informatie en advies verschaffen over hun kind in de school;
- 6.3 in overleg met het team de ouders of verzorgers informeren over en betrekken bij het klas- en schoolgebeuren, rekening houdend met de diversiteit van de ouders;
- 6.4 met ouders of verzorgers dialogeren over opvoeding en onderwijs;
- 6.5 communiceren met ouders met diverse taalachtergronden in diverse talige situaties.

Typefunctie 7: de leraar als lid van een schoolteam

De leraar kan:

- 7.1 participeren in de ontwikkeling van het schoolwerkplan;
- 7.2 participeren in samenwerkingsstructuren;
- 7.3 binnen het team over een taakverdeling overleggen en die naleven;
- 7.4 de eigen pedagogische en didactische opdracht en aanpak in het team bespreekbaar maken;

¹ Het begrip 'verzorgers' verwijst naar de personen die ter vervanging van de ouders de verantwoordelijkheid dragen voor de lerende.

7.5 zich documenteren over de eigen rechtszekerheid en die van de lerende

Typefunctie 8: de leraar als partner van externen

De leraar kan:

8.1 contacten leggen, communiceren en samenwerken met externe instanties die onderwijsbetrokken initiatieven aanbieden.

Typefunctie 9: de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap

De leraar kan:

9.1 deelnemen aan het maatschappelijk debat over onderwijskundige thema's

9.2 reflecteren over het beroep van de leraar en zijn plaats in de samenleving.

Typefunctie 10: de leraar als cultuurparticipant

De leraar kan:

10.1 actuele thema's en ontwikkelingen onderscheiden en kritisch benaderen op de volgende domeinen:

10.1.1 het sociaal-politieke domein;

10.1.2 het sociaaleconomische domein;

10.1.3 het levensbeschouwelijke domein;

10.1.4 het cultureel-esthetische domein;

10.1.5 het cultureel-wetenschappelijke domein.

Beroepshoudingen

De volgende beroepshoudingen gelden voor alle typefuncties

B1	beslissingsvermogen
B2	relationele gerichtheid
B3	kritische ingesteldheid
B4	leergierigheid
B5	organisatievermogen
B6	zin voor samenwerking
B7	verantwoordelijkheidszin
B8	flexibiliteit

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van ... betreffende het beroepsprofiel van de leraar.

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming,

Frank VANDENBROUCKE

ADVIES VAN DE RAAD VAN STATE

CDC

KONINKRIJK BELGIË

ADVIES 43.471/1/V
43.472/1/V
VAN 10 SEPTEMBER 2007

VAN DE AFDELING WETGEVING
VAN DE RAAD VAN STATE

De RAAD VAN STATE, afdeling wetgeving, eerste vakantiekamer, op 26 juli 2007 door de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming verzocht hem, binnen een termijn van dertig dagen, verlengd tot 17 september 2007, van advies te dienen

over een

- ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering "betreffende het beroepsprofiel van de leraar" (43.471/1/V);
- voorontwerp van decreet "tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van xx.xx.xxxx betreffende het beroepsprofiel van de leraar" (43.472/1/V),

heeft het volgende advies gegeven:

SG

43.471/1/V
43.472/1/V

Met toepassing van artikel 84, § 3, eerste lid, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State, heeft de afdeling wetgeving zich in hoofdzaak beperkt tot het onderzoek van de bevoegdheid van de steller van de handeling, van de rechtsgrond, alsmede van de vraag of aan de te vervullen vormvereisten is voldaan.

*
* *

STREKKING EN RECHTSGROND

Artikel 1 van het om advies voorgelegde ontwerp van besluit (43.471/1/V) strekt ertoe, met uitwerking vanaf het begin van het academiejaar 2007-2008, de beroepsprofielen van de leraren vast te stellen, zoals deze worden omschreven in de bijlage bij het ontwerp. Artikel 2 van het eveneens om advies voorgelegde voorontwerp van decreet (43.472/1/V) beoogt vervolgens de bekrachtiging van het besluit 43.471/1/V.

De ontworpen regeling moet in de plaats komen van het thans geldende beroepsprofiel van de leraar, zoals dit is geregeld bij besluit van de Vlaamse Regering van 29 september 1998, bekrachtigd bij decreet van 19 december 1998. Daartoe heft het ontwerp van besluit het eerdere besluit op en wordt in het ontwerp van decreet in de opheffing van het bekrachtigingsdecreet voorzien.

De aanhef van het ontwerp 43.471/1/V refereert terecht aan artikel 55ter, § 1, van het decreet van 4 april 2003 betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen, dat de Vlaamse Regering machtigt om het beroepsprofiel van de leraar te bepalen voor wat betreft de lerarenopleidingen in het hoger onderwijs⁽¹⁾. Dat besluit moet binnen zes maanden na zijn goedkeuring worden bekrachtigd door het

⁽¹⁾ De verwijzing naar de tweede paragraaf van artikel 55ter is overbodig.

SG

43.471/1/V
43.472/1/V

Vlaams Parlement. Dit artikel 55*ter* treedt in werking bij het begin van het academiejaar 2007-2008 ⁽²⁾.

Voor wat betreft de lerarenopleidingen in het volwassenenonderwijs dient de rechtsgrond van het ontwerp van besluit niet (meer) te worden gevonden in artikel 12*ter* van het decreet van 2 maart 1999 tot regeling van een aantal aangelegenheden van het volwassenenonderwijs. Titel I van voormeld decreet van 2 maart 1999 - waar artikel 12*ter* is ingevoegd - is immers met uitzondering van drie hier niet ter zake zijnde bepalingen opgeheven met ingang van 1 september 2007 bij artikel 162 van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs ⁽³⁾. Thans wordt de rechtsgrond geboden door artikel 18, § 1, van het voormelde decreet van 15 juni 2007. De eerste aanhefbepaling van het ontwerp van besluit 43.471 moet dan ook worden vervangen door een verwijzing naar de thans geldende rechtsgrond overeenkomstig hetgeen hiervoor is opgemerkt. Luidens die bepaling moet ook dit besluit binnen zes maanden na zijn goedkeuring worden bekrachtigd door het Vlaams Parlement.

⁽²⁾ Artikel 22 van het decreet van 15 december 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen.

⁽³⁾ Artikel 162 van het decreet van 15 juni 2007 laat na bij de opsomming van de wijzigende decreten ook het decreet van 15 december 2006 te vermelden. Dit kan vragen doen rijzen bij de bedoeling van de decreetgever, nu de bepaling die titel I van het decreet "met ingang van 1 september 2007" opheft zelf in werking treedt op 1 september 2007 en de invoering van artikel 12*ter* in die titel I luidens het wijzigende decreet van 15 december 2006 in werking treedt "bij het begin van het schooljaar 2007-2008" (versta: op 1 oktober 2007). Hierover om nadere uitleg gevraagd, bevestigt de gemachtigde van de minister dat de opheffing inderdaad ook slaat op de invoering door het decreet van 15 december 2006 in het decreet van 2 maart 1999 van de artikelen 12*bis* tot 12*novies* en dat de verwijzing naar het wijzigende decreet van 15 december 2006 over het hoofd werd gezien. Ten behoeve van de rechtszekerheid wordt daarom voorgesteld in het ontwerp van decreet 43.472 een artikel op te nemen dat bepaalt wat volgt: "In artikel 162 van het decreet van 15 juni 2006 betreffende het volwassenenonderwijs worden de woorden «16 juni 2006 en 7 juli 2006» vervangen door de woorden «16 juni 2006, 7 juli 2006 en 15 december 2006»."

SG

43.471/1/V
43.472/1/V

ALGEMENE OPMERKING

De auteur van de voor advies voorgelegde ontwerpen beoogt ook de huidige regeling betreffende het beroepsprofiel van de leraar op te heffen. Met artikel 2 van het ontwerpbesluit wordt aldus het besluit van de Vlaamse Regering van 29 september 1998 betreffende de beroepsprofielen van de leraren opgeheven. Bij artikel 3 van het ontworpen decreet wordt dan weer het bekrachtigingsdecreet van 19 december 1998 opgeheven.

Die werkwijze noopt tot de volgende opmerkingen.

Aangezien het besluit van de Vlaamse Regering van 29 september 1998 betreffende de beroepsprofielen van de leraren werd bekrachtigd bij het decreet van 19 december 1998, heeft het kracht van wet en komt het normaal gesproken aan de decreetgever toe dat besluit op te heffen ⁽⁴⁾. Het kan echter worden aanvaard dat de Vlaamse Regering in de machtiging om de beroepsprofielen te bepalen ook de rechtsgrond vindt om de eerdere regelingen te wijzigen of te vervangen, en dus ook om het besluit van 29 september 1998 op te heffen, mits die opheffing eveneens binnen zes maanden wordt bekrachtigd bij decreet. Dit zal ook het geval zijn indien de decreetgever het ontwerp 43.472 zal hebben goedgekeurd: de bekrachtiging van het ontwerpbesluit omvat immers de bekrachtiging van de ontworpen opheffing van het oude besluit ⁽⁵⁾.

De opheffing van een bekrachtigingsdecreet heeft niet tot gevolg dat het besluit dat erdoor werd bekrachtigd, zijn uitwerking of zijn rechtskracht verliest. Het bekrachtigingsdecreet van 19 december 1998 heeft uitwerking gekregen op 6 maart 1999 (tien dagen na de bekendmaking ervan in het Belgisch Staatsblad) en vanaf die datum heeft het bekrachtigde besluit kracht van wet. Wijzigingen of opheffingen van het bekrachtigingsdecreet na die datum zijn juridisch betekenisloos, tenzij ze zouden

⁽⁴⁾ Die opheffing kan dan geschieden met terugwerkende kracht tot het begin van het academiejaar 2007-2008. Kiest de auteur van de ontwerpen voor die oplossing, heeft dit wel tot gevolg dat in afwachting van het decreet het oude besluit nog een bestaan lijkt te hebben naast het nieuwe, wat vanzelfsprekend niet de bedoeling is.

⁽⁵⁾ Indien het parlement het besluit niet tijdig bekrachtigt, houdt het op uitwerking te hebben. In deze context moet worden aangenomen dat in geval de bekrachtiging er niet komt, het "ophouden uitwerking hebben" van de opheffing van de oude regeling, gacht moet worden hierop neer te komen dat die oude regeling voort toepassing krijgt.

SG

43.471/1/V
43.472/1/V

gebeuren met terugwerkende kracht, wat in dezen niet de bedoeling is. Artikel 3 van het ontwerp van decreet dient dan ook te worden weggelaten.

VORMVEREISTEN

In de aanhef van het ontworpen besluit 43.471 moet naar het op 10 april 2007 gegeven advies van de inspectie van financiën worden verwezen.

CDC

43.471/1/V
43.472/1/V

De kamer was samengesteld uit

de Heren	G. VAN HAEGENDOREN,	staatsraad, voorzitter,
	F. BREWAEYS, W. VAN VAERENBERGH,	staatsraden,
Mevrouw	A. BECKERS,	griffier.

Het verslag werd uitgebracht door de H. J. VAN NIEUWENHOVE, auditeur.

DE GRIFFIER,

DE VOORZITTER,

A. BECKERS

G. VAN HAEGENDOREN

ONTWERP VAN DECREET

ONTWERP VAN DECREET

DE VLAAMSE REGERING,

Op voorstel van de Vlaamse minister van Werk,
Onderwijs en Vorming;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming is ermee belast, in naam van de Vlaamse Regering, bij het Vlaams Parlement het ontwerp van decreet in te dienen, waarvan de tekst volgt:

Artikel 1

Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

Artikel 2

Het besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 betreffende het beroepsprofiel van de leraar wordt bekrachtigd met ingang van de dag van zijn inwerkingtreding.

Artikel 3

In artikel 162 van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs worden de woorden “16 juni 2006 en 7 juli 2006” vervangen door de woorden “16 juni 2006, 7 juli 2006 en 15 december 2006”.

Brussel, 5 oktober 2007.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

*De Vlaamse minister van Werk,
Onderwijs en Vorming,*

Frank VANDENBROUCKE

ONTWERP VAN BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING



Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar

DE VLAAMSE REGERING,

Gelet op het decreet van 4 april 2003 betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen, inzonderheid op artikel 55ter, §1, ingevoegd bij decreet van 15 december 2006;

Gelet op het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs, inzonderheid op artikel 18, §1;

Gelet op het besluit van de Vlaamse Regering van 29 september 1998 betreffende de beroepsprofielen van de leraren;

Gelet op het advies van de Inspectie van Financiën, gegeven op 10 april 2007;

Gelet op het advies van de Vlaamse Onderwijsraad, gegeven op 31 mei 2007;

Gelet op het advies van de Raad van State, gegeven op 10 september 2007, met toepassing van artikel 84, §1, eerste lid, 1°, van de gecoördineerde wetten op de Raad van State;

Op voorstel van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

Artikel 1. Het beroepsprofiel van de leraar wordt vastgesteld, zoals bepaald in de bijlage die bij dit besluit is gevoegd.

Art. 2. Het besluit van de Vlaamse Regering van 29 september 1998 betreffende de beroepsprofielen van de leraren wordt opgeheven.

Art. 3. Dit besluit treedt in werking bij het begin van het academiejaar 2007-2008.

Art. 4. De Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs, is belast met de uitvoering van dit besluit.

Brussel, 5 oktober 2007.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming,

Frank VANDENBROUCKE

Bijlage

Beroepsprofiel van de leraar

Typefunctie 1: de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

De leraar kan:

- 1.1 de beginsituatie van de lerenden en de groep achterhalen;
- 1.2 doelstellingen kiezen en formuleren;
- 1.3 de leerinhouden of leerervaringen selecteren;
- 1.4 de leerinhouden of leerervaringen structureren en vertalen in een samenhangend onderwijsaanbod;
- 1.5 een aangepaste methodische aanpak en groeperingsvorm bepalen;
- 1.6 in team leermiddelen kiezen, aanpassen en ontwikkelen;
- 1.7 een adequate leeromgeving creëren met aandacht voor de heterogeniteit binnen de leergroep;
- 1.8 observatie of evaluatie voorbereiden;
- 1.9 observeren of het proces en product evalueren;
- 1.10 in overleg met het team zorgverbredingsinitiatieven uitvoeren en laten aansluiten bij de totaalbenadering van de school;
- 1.11 het leer- en ontwikkelingsproces begeleiden in het Standaardnederlands;
- 1.12 omgaan met de diversiteit van de groep.

Typefunctie 2: de leraar als opvoeder

De leraar kan:

- 2.1 samen met het team een positief leefklimaat creëren voor de lerenden in klasverband en op school;
- 2.2 de emancipatie van de lerenden bevorderen;
- 2.3 door attitudevorming lerenden op individuele ontplooiing en maatschappelijke participatie voorbereiden;
- 2.4 actuele maatschappelijke ontwikkelingen hanteren in een pedagogische context;
- 2.5 adequaat omgaan met lerenden in sociaal-emotionele probleemsituaties en met lerenden met gedragsmoeilijkheden;
- 2.6 de fysieke en geestelijke gezondheid van de lerenden bevorderen;
- 2.7 communiceren met lerenden met diverse achtergronden in diverse talige situaties.

Typefunctie 3: de leraar als inhoudelijke expert

De leraar kan:

- 3.1 de basiskennis van de leerinhouden, waaronder ten minste de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, verbreden en verdiepen;
- 3.2 recente ontwikkelingen over inhouden en vaardigheden uit de leergebieden of vakgebieden volgen, analyseren en verwerken;
- 3.3 de verworven kennis en vaardigheid met betrekking tot leergebieden en vakgebieden aanwenden;

3.4 met het oog op de begeleiding en oriëntering van lerenden, het eigen vormingsaanbod situeren in het geheel van het onderwijsaanbod met name de aangrenzende niveaus en het buitengewoon onderwijs, en de leerkracht is op hoogte van de bestaande vormen van integratie tussen gewoon en buitengewoon onderwijs.

Typefunctie 4: de leraar als organisator

De leraar kan:

- 4.1 een gestructureerd werkklimaat bevorderen;
- 4.2 een soepel en efficiënt les- of dagverloop creëren, dat past in een korte- en lange termijnplanning;
- 4.3 op correcte wijze administratieve taken uitvoeren;
- 4.4 een stimulerende en werkbare klasruimte creëren, rekening houdend met de veiligheid van de lerenden.

Typefunctie 5: de leraar als innovator – de leraar als onderzoeker

De leraar kan:

- 5.1 kennisnemen van de resultaten van onderwijsonderzoek;
- 5.2 vernieuwende elementen aanbrengen door de eigen schoolcultuur en vormingconcepten constructief te bevragen, door reflectie over nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen en over resultaten van onderwijsonderzoek;
- 5.3 de eigen klaspraktijk vernieuwen op basis van nascholing, eigen ervaring en creativiteit;
- 5.4 het eigen functioneren in vraag stellen en bijsturen.

Typefunctie 6: de leraar als partner van de ouders of verzorgers¹

De leraar kan:

- 6.1 zich op de hoogte stellen van en discreet omgaan met de gegevens over de lerende;
- 6.2 op basis van overleg met collega's, ouders of verzorgers informatie en advies verschaffen over hun kind in de school;
- 6.3 in overleg met het team de ouders of verzorgers informeren over en betrekken bij het klas- en schoolgebeuren, rekening houdend met de diversiteit van de ouders;
- 6.4 met ouders of verzorgers dialogeren over opvoeding en onderwijs;
- 6.5 communiceren met ouders met diverse taalachtergronden in diverse talige situaties.

Typefunctie 7: de leraar als lid van een schoolteam

De leraar kan:

- 7.1 participeren in de ontwikkeling van het schoolwerkplan;
- 7.2 participeren in samenwerkingsstructuren;
- 7.3 binnen het team over een taakverdeling overleggen en die naleven;
- 7.4 de eigen pedagogische en didactische opdracht en aanpak in het team bespreekbaar maken;

¹ Het begrip 'verzorgers' verwijst naar de personen die ter vervanging van de ouders de verantwoordelijkheid dragen voor de lerende.

7.5 zich documenteren over de eigen rechtszekerheid en die van de lerende.

Typefunctie 8: de leraar als partner van externen

De leraar kan:

8.1 contacten leggen, communiceren en samenwerken met externe instanties die onderwijsbetrokken initiatieven aanbieden.

Typefunctie 9: de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap

De leraar kan:

9.1 deelnemen aan het maatschappelijk debat over onderwijskundige thema's;

9.2 reflecteren over het beroep van de leraar en zijn plaats in de samenleving.

Typefunctie 10: de leraar als cultuurparticipant

De leraar kan:

10.1 actuele thema's en ontwikkelingen onderscheiden en kritisch benaderen op de volgende domeinen:

10.1.1 het sociaal-politieke domein;

10.1.2 het sociaaleconomische domein;

10.1.3 het levensbeschouwelijke domein;

10.1.4 het cultureel-esthetische domein;

10.1.5 het cultureel-wetenschappelijke domein.

Beroepshoudingen

De volgende beroepshoudingen gelden voor alle typefuncties

B1	beslissingsvermogen
B2	relationele gerichtheid
B3	kritische ingesteldheid
B4	leergierigheid
B5	organisatievermogen
B6	zin voor samenwerking
B7	verantwoordelijkheidszin
B8	flexibiliteit

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 betreffende het beroepsprofiel van de leraar.

Brussel, 5 oktober 2007.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming,

Frank VANDENBROUCKE