

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



Zitting 2002-2003

30 oktober 2002

GEDACHTEWISSELING

**over het werkdocument ‘Hervorming lerarenopleidingen – basisuitgangspunten’,
met mevrouw Marleen Vanderpoorten, Vlaams minister van Onderwijs en Vorming**

VERSLAG

**namens de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid
uitgebracht door mevrouw Veerle Heeren**

Samenstelling van de commissie :

Voorzitter : de heer Gilbert Vanleenhove.

Vaste leden :

de heer Jos De Meyer, mevrouw Veerle Heeren, de heren Luc Martens, Gilbert Vanleenhove ;

de heer Julien Demeulenaere, mevrouw Claudine De Schepper, de heren André Moreau, Gilbert Van Baelen ;

de heren Pieter Huybrechts, Julien Librecht, Joris Van Hauthem ;

mevrouw Hilde Claes, de heer André Van Nieuwkerke ;

de heer Ludo Sannen ;

de heer Kris Van Dijck.

Plaatsvervangers :

mevrouw Wivina Demeester-De Meyer, mevrouw Brigitte Grouwels, mevrouw Mieke Van Hecke, mevrouw Ingrid van Kessel ;

de heren Frans De Cock, Karel De Gucht, André Denys, Cis Schepens ;

de heer Jean Geraerts, mevrouw Marleen Van den Eynde, de heer Roland Van Goethem ;

de heren Lucien Suykens, Robert Voorhamme ;

de heer Frans Ramon ;

de heer Dirk De Cock.

INHOUD

	Blz.
I. Toelichting door de minister	4
II. Vragen en opmerkingen van de leden	4
III. Antwoord van de minister met replieken van de leden	10
Bijlagen	
Bijlage 1 Hervorming lerarenopleidingen – basisuitgangspunten. Werkdocument, 2 oktober 2002	16
Bijlage 2 VLIR-standpunt t.a.v. de ministeriële nota lerarenopleiding	23
Bijlage 3 Hervorming lerarenopleiding, werkdocument : Eerste reactie vanuit de VLHORA	25
Bijlage 4 VVS-standpunt over de lerarenopleiding	35

DAMES EN HEREN,

De Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid had op donderdag 10 oktober 2002 met mevrouw Marleen Vanderpoorten, Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, een gedachtewisseling over het werkdocument 'Hervorming lerarenopleidingen – basisuitgangspunten' (bijlage 1), dat zij vooraf aan de leden had overgemaakt.

I. Toelichting door mevrouw Marleen Vanderpoorten, Vlaams minister van Onderwijs en Vorming

De minister verwijst voor haar toelichting naar de tekst van het werkdocument (bijlage 1). Zij voegt hieraan toe dat zij aan de VLIR, VLHORA, VVS en GPB-sector een advies heeft gevraagd over deze sector. Inmiddels ontving zij het advies van de VLIR (bijlage 2), VLHORA (bijlage 3) en VVS (bijlage 4).

II. Vragen en opmerkingen van de leden

De heer Luc Martens : Als uitgangspunt voor deze commissievergadering wil ik stellen dat het beroep van leraar een mooi beroep is. Tienduizenden leraren zetten zich dagelijks met veel enthousiasme in voor de ontwikkeling van jonge mensen en de ontwikkeling van onze samenleving. De kern van de professionaliteit van een leraar ligt daarin dat hij zijn leerlingen vanuit een eigen zingevend perspectief voorbereidt op hun plaats in de samenleving. De lerarenopleiding is geen marginaal gegeven : de professionaliteit van de leraar is determinerend voor kansen en onkansen, voor successen en mislukkingen.

De discussie rond de lerarenopleiding is niet nieuw. Sinds 1991 kwam ze met regelmaat van de klok telkens weer op tafel. Er werden talloze evaluaties, herzieningen, bijsturingen en nieuwe beslissingen doorgevoerd. Het resultaat is een groot gevoel van onzekerheid, die in bepaalde gevallen zelfs tot een onvruchtbare situatie kan leiden. Ik pleit ervoor om, eens de lerarenopleiding op een bepaald spoor gezet is, dat spoor ook verder te volgen, en van daaruit dan een zekere dynamiek toe te laten.

De verbetering van de professionaliteit van de leraren ten aanzien van jonge mensen mag en moet de enige doelstelling zijn van deze hervorming van de lerarenopleiding. Andere drijfveren, bijvoorbeeld het tekort op de arbeidsmarkt, mogen hierin

niet meespelen. Ze vergen een ander debat. We moeten erop letten het doel zuiver te houden.

Deze hervorming is gedoemd tot mislukking als ze geen maatschappelijk draagvlak heeft. Het is de taak van de overheid het onderwijs mogelijk te maken, te stimuleren en kansen te geven.

In het kader van deze hervormingen is een dialoog slechts opbouwend en zinvol als er absolute eenduidigheid bestaat over de gehanteerde begrippen. Termen als "basiscompetentie" en "startcompetentie" bijvoorbeeld, zouden voor alle gesprekspartners een identieke betekenis moeten hebben.

Uw tekst in het algemeen krijgt zeker onze steun. Hij bevat zeer belangrijke lijnen waar wij onvoorwaardelijk achter staan. Een sterke betrokkenheid en een noodzakelijk partnership met het werkveld kunnen wij alleen maar onderschrijven. Er is zelfs een aanzet tot continuüm ten aanzien van de professionaliteit van de leraar. Het perspectief is duidelijk aanwezig en kan werkbaar worden.

Anderzijds bevat de tekst ook punten die slechts aangestipt maar helemaal nog niet uitgewerkt werden. De GPB-opleidingen worden bijvoorbeeld slechts vernoemd als specifiek probleem ; u gaat er niet verder op in. Deze vermelding is duidelijk te summier. Wij vinden dat dit punt zeker mee moet opgenomen worden in het geheel van de discussies en dat het niet mag geïsoleerd worden.

Ook op de problematiek rond het kunstonderwijs en wat wij vroeger de regentaten noemden, gaat u niet echt in. Het is duidelijk dat uw nota volledig toegespitst is op het basis- en het secundair onderwijs, terwijl het hoger onderwijs, het volwassenenonderwijs en andere educatieve settings nauwelijks aan bod komen. We mogen ons niet beperken.

U hebt het in uw tekst over de mogelijkheden om de lerarenopleiding te integreren in de bacheloropleiding of ze aan te bieden via een vervolgopleiding met certificaat. Wij opteren voor een integrale inbedding.

We moeten erover waken dat er geen reductie optreedt in de professionaliteit van de leraren. Leraren mogen geenszins het gevoel krijgen dat hun taak herleid wordt tot de routine-uitvoering van procedures. Dit is uiteraard geen goede houding. Leraren moeten de kans krijgen cultuurdragers te zijn, waarbij hun eigen dynamiek en enthousiasme een rol spelen.

Een aantal aspecten in de tekst zijn niet specifiek genoeg. In de eerste plaats zijn er een aantal onduidelijkheden in verband met de stages. Ik stel een aantal vragen over de opvolging van de zelfstandige stages. Is hier evaluatie rond ? Hoe loopt die ? Zijn er reeds conclusies ?

Naast de zelfstandige stages zijn er overigens nog een aantal andere stagevormen die zeer waardevol kunnen zijn. Ik denk hier bijvoorbeeld aan het project STAP van de Arteveldehogeschool. Dit is een interessant gegeven dat zeker plaats moet krijgen in de discussies.

In verband met de stages stelt zich ten slotte nóg een probleem : wat met diegenen die nog niet in het onderwijs staan ?

De tekst spreekt over twee soorten van opleidingen, de geïntegreerde opleidingen en de vervolgoopleidingen. De vraag rijst of men dat op een lineaire manier van bovenaf moet opleggen. Ik denk dat men het aan de vrijheid van de studenten moet overlaten om in functie van hun mogelijkheden te kiezen voor twee of drie disciplines.

Er moet ook meer duidelijkheid komen over de voortgezette lerarenopleiding voor onder meer het bijzonder onderwijs, de zorgverbreding, het remediërend leren, de basiseducatie en het intercultureel onderwijs. Spreken we daarbij van voortgezette bachelors, naar analogie met de voortgezette masters, of worden deze vervolgoopleidingen op een andere manier gehonoreerd ?

De universiteiten zijn vragende partij voor het uitwerken van een lerarenopleiding die de bestaande aggregaatsopleiding moet vervangen. Wij moesten indertijd slechts elf uur les geven. Intussen is dat veranderd, maar deze opleiding blijft een reëel probleem.

De wetgever heeft de universiteiten niet de mogelijkheid gegeven om hierop een afdoend antwoord te formuleren en dat werkt frustrerend. Tot nog toe werden alle studies en alle voorstellen aan de kant geschoven.

Als ik het goed begrijp, blijft de bachelor voor de minister de standaardoplossing. Daardoor dreigt men mettertijd geen volwaardige academisch opgeleide leraars meer te hebben, wat zal leiden tot een verschraling van het lerarenkorps.

Men moet de academische lerarenopleiding de mogelijkheden bieden die ze verdient. Dat zou ons de kans geven om mee te spelen op internationaal ni-

veau. Op dit punt kan de tekst me niet overtuigen. Maar blijkbaar heeft ook de minister daar nog veel vragen bij.

Minister Marleen Vanderpoorten : De heer Martens is al een kwartier aan het woord en ik heb hem nog niets nieuws horen vertellen.

De heer Luc Martens : Wij kiezen voor een dubbel spoor. Naast de bachelor, die een bevestiging moet zijn van wat er gebeurt in de normaalscholen en de regentaten, moet men ook aan de universiteiten leraren kunnen opleiden.

Men mag ook niet te veel interveniëren in de bevoegdheden van de associaties. De onderlinge afstemming van de verschillende opleidingen moet kunnen gebeuren binnen de associaties. Wij pleiten ook voor het opnemen van het GPB (getuigschrift pedagogische bekwaamheid) in het structuurdecreet. We moeten niet streven naar de oprichting van pedagogische instituten of zo u wil, pedagogische centra. Ik merk trouwens op dat de minister de term niet meer gebruikt in de tweede versie van haar tekst. We besluiten daaruit dat men niet langer met dit idee speelt en daar zijn we blij mee. Het oprichten van pedagogische centra zou de synergieën met de andere studiegebieden bemoeilijken. Zo dreigen we terecht te komen in een situatie die vergelijkbaar is met die van het kunstonderwijs. Terecht wordt er geopteerd voor meer flexibele leertrajecten en voor meer samenwerking met het werkveld. Er moet eveneens voldoende aandacht blijven voor innovatie.

De minister wil dit honoreren met een en dezelfde titel. Volgens mij zal dat leiden tot het opdrogen van de instroom via de universiteiten en zullen we daardoor achteroplopen op de ontwikkelingen in het buitenland.

Inzake de onderwijsbevoegdheid vind ik geen antwoord in de nota. Dat dient besproken te worden met het werkveld. Het zou niet verstandig zijn een voorafname te doen van de nieuwe opbouw van het onderwijs. Men kan het ene niet losmaken van het andere.

De tekst spreekt van een enveloppe. Ik ben een voorstander van dat systeem omdat het kan leiden tot een grotere responsabilisering. De enveloppe moet echter groot genoeg zijn. Anders zal deze financieringswijze leiden tot een uniformisering van het profiel van de onderwijsmensen.

De minister duidt ook een aantal problemen aan waarvoor ze nog geen oplossing heeft : de techni-

sche regentaten, het OSP in het hoger onderwijs en de te voeren instroompolitiek.

Elke hervorming mist geloofwaardigheid als de kritische succesfactoren niet mee worden ingevuld. Toen men de zelfstandige stages heeft mogelijk gemaakt, heeft men bijvoorbeeld niet willen inzien dat men de mentoren ook moet honoreren. Intussen beseft men de relevantie daarvan wel. De overheid moet ook middelen vrijmaken voor de voortgezette opleidingen. De social profit-sector heeft daarvoor de middelen niet en bijgevolg is de overheid de enige mogelijke partner. Dat kan echter alleen gebeuren op basis van gesprekken, in respect voor de eigen competenties van de opleidingsinstellingen en op voorwaarde dat er een reëel tijdsplan bestaat, rekening houdend met het feit dat er een structuurdecreet voorligt.

Veel punten van deze nota verdienen onze steun, maar tegenover sommige punten staan we sceptisch.

De heer Gilbert Van Baelen : Ik had begrepen dat dit een gedachtewisseling zou worden op basis van een eerste werkdocument en van een eerste reactie van VLIR, VLHORA en VVS. De tekst bevat een aantal uitgangspunten en de minister geeft zelf een aantal problemen aan. Veel hogescholen mailen ons ook met welke punten we rekening zouden moeten houden.

Ik vrees dat de manier waarop deze gedachtewisseling hier verloopt het debat zal bemoeilijken. Het geschreven verslag van de tussenkomst van de heer Martens zal een belangrijke impact hebben op het werkveld. De heer Martens was immers niet louter informatief in zijn tussenkomst, hij heeft ook duidelijk willen geven.

We bespreken dit werkdocument in het kader van het Bolognadecreet. Een dertigtal partners werkt daaraan mee. De vraag die ik me daarbij stel, is hoe de ons omringende landen omgaan met de begrippen bachelor en master op het ogenblik dat de afgestudeerden hun beroep moeten gaan uitoefenen. De evaluatie van Jan Adé op de studiedag van twee jaar geleden heeft op die vraag geen antwoord gegeven.

De heer Luc Martens : Als de heer Van Baelen onduidelijkheden signaleert, dan is dat geen probleem. Als ik hetzelfde doe blijktbaar wel.

De heer Gilbert Van Baelen : Belangrijk is de aanvangsbegeleiding die wordt voorzien, maar de vraag is hoe groot of hoe klein die stage is.

Als men de verschillende routes voor de vooropleiding bekijkt, dan heb ik dezelfde bedenking als de heer Martens. Wat doen we met de educatieve master ? De aggregatie (vervolgopleiding aan de universiteit) gaat om 30 tot 35 studiepunten. Ik ben het ermee eens dat het aantal dat toeleiding geeft tot het onderwijs, niet mag bekeken worden vanuit het aantal dat les kan geven. Ik volg de bedenking van de VLIR dat er een duidelijk onderscheid moet worden gemaakt inzake de onderwijsbevoegdheid tussen de bachelor en de master. Wat is dat duidelijk onderscheid ? Als men in een opleiding menswetenschappen in de derde graad van het ASO twee uur wiskunde geeft, is de vraag of dit een master-wiskunde moet zijn. Licentiaten zijn het beu om in acht klassen en drie scholen te moeten staan om overal in een derde graad een paar uurtjes les te geven. Moet men een graad automatisch koppelen aan de vooropleiding ? Of maakt men een onderscheid tussen opleiding en aantal uren dat in een derde graad moet worden gegeven ? De derde graad in het secundair onderwijs moet van een hoog kwalitatief niveau blijven.

Over de GPB-opleiding wordt zeer weinig gezegd. Ik ben het er niet mee eens om ze te integreren binnen een samengesteld geheel. De Vlhora is daarin duidelijk ; de VLIR stelt dat de GPB-opleiding moet aansluiten bij de hogescholen en de universiteit. De GPB-opleiding is voor neveninstromers belangrijk. Ik vrees dat als hogescholen en universiteiten mogen aansluiten bij de GPB-opleiding, dat ze die eerder gaan incorporeren. Het is nuttig dat een opleiding voor de zij-instromers los van elke structuur moet blijven bestaan en dat daarin het pedagogische gedeelte zeer belangrijk is.

Ik ben het eens met de vraag van de Vlhora wanneer wat al dan niet wordt geïntegreerd, ook in het kader van het Bolognaproces en het structuurdecreet. Het is erg moeilijk als dat op een later tijdstip wordt geïmplementeerd, aangezien men een synergie wil nastreven tussen de verschillende opleidingen aan de hogeschool en de lerarenopleiding. Is er een mogelijkheid om dat te behandelen ?

Ten slotte komen uit de diverse adviezen verschillende meningen naar voren over het feit of men het begrip leraar als zodanig moet blijven behouden. Het is niet zozeer een inhoudelijke kwestie, maar het gaat vooral over de erkenning die men eraan wil geven.

De heer Ludo Sannen : Ik sluit me aan bij de inleiding van de heer Martens dat leraar zijn een mooi beroep is. Men merkt dat nog meer als men het even niet meer is. Deze gedachtewisseling is belangrijk omdat ze over een hoofdopdracht van de overheid gaat. De overheid heeft twee opdrachten, met name ervoor zorgen dat er een voldoende onderwijsaanbod is en dat de kwaliteit gegarandeerd wordt. Dat laatste kan ze door middel van eindtermen en de garantie dat men kwalitatieve leraren heeft. De overheid dient de lerarenopleiding te sturen want die zorgt ervoor dat men voldoende kwalitatieve leerkrachten in het gefinancierd en gesubsidieerd onderwijs kan krijgen.

Het is logisch dat we werken aan een nieuwe regeling voor de lerarenopleiding terwijl de vorige nog tamelijk recent is, gelet op de snel evoluerende samenleving en rekening houdend met de aandacht die de overheid moet hebben voor de lerarenopleiding. Ongeveer vijf jaar geleden heeft men in het decreet over de lerarenopleiding een bewuste keuze gemaakt in verband met de al dan niet geacademiseerde leraar in het secundair onderwijs. Het is niet wenselijk om die keuze terug in vraag te stellen. Ik pleit ervoor om op basis van bepaalde uitgangspunten van het toenmalige decreet nu de hervorming door te voeren waarbij men bepaalde pijnpunten corrigeert en de lerarenopleiding probeert in te passen in het Bolognaproces.

– *De heer André Van Nieuwkerke treedt als voorzitter op.*

In tegenstelling tot de heer Martens vind ik dat het werkdocument wel gaat over het beroep van leraar en over de zij-instromers. Het is wel een tekort dat de GPB-opleiding te weinig wordt uitgewerkt. Die opleiding moet in het toekomstige decreet over de lerarenopleiding worden opgenomen.

Aangezien dit een gedachtewisseling is, kunnen de ideeën en bemerkingen die ik geef, nog bijgestuurd worden op basis van het debat dat we daarover nog zullen voeren.

Ik onderschrijf het uitgangspunt van de tekst dat leraar zijn een beroep is. Dat heeft ook consequenties voor de invulling van de opleidingen.

In verband met de stages wordt een belangrijke aanzet gegeven. Om dat te laten slagen, moet er nagegaan worden dat er voldoende middelen zijn, maar vooral dat het personeel voldoende tijd en ruimte kan vrijmaken.

In de verschillende soorten opleiding mis ik duidelijk de opleiding van het CVO. Die moet meegenomen worden. De GPB-opleiding is volgens mij een vervolgopleiding en hoort daar thuis.

Ik ben het eens met wat er staat op het vlak van de geïntegreerde opleiding en ook met de twee vakken. De heer Martens meent dat men de vrijheid en de dynamiek van de student moet respecteren. Goed, maar men mag niet vergeten dat er binnenkort een bacheloropleiding van wellicht 180 studiepunten komt. Daarbinnen moeten twee vakken uitgediept worden. Het jaarsysteem gaat evenwel verdwijnen, waardoor er ruimte komt voor een student met capaciteiten om sneller te gaan, in een jaar meer studiepunten te verwerven en dus ook meer vakken uit te diepen.

De hele diversiteit die gecreëerd wordt – en dat was ook mijn kritiek ten tijde van de bespreking van de lerarenopleiding – geeft aanleiding tot de mogelijkheid van een magere vakinhoudelijke invulling binnen de initiële lerarenopleiding. Het is daarom belangrijk dat er weer twee vakken komen, naast de pedagogische en didactische.

Voor wat de vervolgopleiding betreft, wordt de situatie goed weergegeven. Zij-instroming moet gemakkelijker en logischer worden. Ook voor zowel professionele als academische bachelors met totaal andere opleidingen – die eerst zelfs niet voor onderwijs kozen – moet het mogelijk worden om in het onderwijs terecht te komen. Op dit moment bestaat de GPB-opleiding vooral voor praktijkleraren en aan de universiteit voor licentiaten. Dat moet uitgebreid worden naar alle mogelijke beroepen en opleidingen en in het bijzonder voor wie pas later kiest voor het onderwijs.

In de hele discussie over de educatieve vervolgopleiding voor de master, kies ik voor het bestaande aggregatiesysteem in de plaats van een volwaardige masteropleiding om in het onderwijs terecht te kunnen. Een master met een vervolgopleiding moet volstaan. Ik ben het niet eens met de VLIR die GPB wil beperken tot de praktijkleraar. Wie dat wil, moet er immers ook voor zorgen dat de vervolgopleiding aan de universiteit niet zo zwaar wordt, dat men daarvan gaat afzien. Men kiest dan de gemakkelijkste weg en volgt later wel een GPB. Architecten en ingenieurs moeten parallel met germanisten of wiskundigen worden behandeld. Geen exclusieve educatieve master dus, in tegenstelling tot wat de heer Martens voorstelt.

De vakeducatieve wetenschappelijke uitdieping moet wel ruimte krijgen aan de universiteit. Die moet ook gestuurd worden. De ontwikkeling van een master is nodig – niet om in het onderwijs terecht te komen – voor de wetenschappelijke benadering van vakdidactische vragen. Dat is meer dan alleen onderwijskunde. Ik pleit er echter niet voor dat alle kandidaat-leraren een dergelijke optie moeten gevolgd hebben.

Wat de organisatiestructuur betreft, huiver ik voor de optie van de minister. Wat is er mis met de huidige opdeling? Wel moet de leraar, die lesgeeft in de eerste graad van het secundair onderwijs, makkelijker kunnen lesgeven in de laatste jaren van het basisonderwijs. Die mogelijkheid bestaat nu al. Zijn opleiding moet er wel meer aandacht aan schenken. Maar ik pleit er niet voor om hem onderwijsbevoegdheid in de andere jaren van het secundair onderwijs te geven, en dat geldt ook voor de – zelfs academische – bachelors. Er moeten voldoende masters in het secundair onderwijs blijven. Enveloppefinanciering is daarvoor een te zwakke garantie.

En dan de titulatuur. Onderwijzer is een prachtig woord. Waarom daarvan afstappen? Laten we bij de vereenvoudiging geen taalrijkdom overboord gooien. Het zegt duidelijk waarover het gaat en geeft een specifieke benadering weer.

Ik pleit ervoor de GPB-opleidingen mee op te nemen in het verhaal, ervoor te zorgen dat er voldoende masters in het secundair onderwijs blijven en dat de associaties hun plicht tot afstemming vervullen.

De heer Luc Martens : Dat klopt, als de associaties de vrijheid krijgen om die plicht op een eigen manier in te vullen. De heer Sannen spreekt echter bij herhaling en nadrukkelijk over sturing. Dat de overheid voor kwaliteit moet staan is evident. Dat is volgens mij een uitdaging waar zij de instelling voor plaatst zonder die al te concreet te definiëren en te omschrijven. Zij moet in de eerste plaats haar ambities richten op de output, op de controle van een toetsingskader. Niet op sturend interveniëren. Laat veel vrijheid.

De heer Ludo Sannen : Ten aanzien van de lerarenopleiding heeft de overheid wel een grotere verantwoordelijkheid. Zij legt bijvoorbeeld de basiscompetenties vast. Ik zie niet hoe men de associaties niet kan verplichten om op het vlak van leraren-, GPB- en vervolgoopleidingen samenwerking tot stand te brengen met het oog op bevruchting en verdieping.

De heer Luc Martens : Als morgen de accreditatie een feit is, dan komt het erop aan dat ze ervoor zorgen dat hun certificaten geaccrediteerd worden. Dat waarmaken is de ultieme toets, niet hoe ze daaraan werken. Het is toch perfect mogelijk dat een bepaalde associatie erin slaagt de GPB-opleiding haar volle rol te laten spelen, en daarin een niveau bereikt waardoor de certificatie de toets van de accreditatie doorstaat? We spreken dan over core-business van de vrije instromers, dat is nu eenmaal de realiteit. Anderen zullen die optie misschien niet kunnen ontwikkelen, maar dat is dan ook hun recht.

De heer Ludo Sannen : GPB moet in dit verhaal ingeschreven worden, maar dan met een rol van de overheid. Over het algemeen zijn die opleidingen tamelijk goed: zij weten wat volwassenenonderwijs is. Ik heb wel gezien dat bepaalde hogescholen, die bijvoorbeeld de verantwoordelijkheid kregen voor het inrichten van brugklassen A2-A1 voor volwassen verplegers, zo moeilijk konden loskomen van initiële onderwijsbenaderingen en -methodieken.

De hogescholen en universiteiten moeten opgenomen worden, maar niet exclusief sturen. Ik ben namelijk bang dat daardoor een zekere knowhow en cultuur verloren zou gaan. De benadering is immers te schools en te zeer ontleend aan het initiële onderwijs. Er moeten voldoende mensen uit het beroepsleven meedoen, zogeheten zij-instromers.

De heer Luc Martens : Op dat punt verschillen wij niet van mening. Ook wij vinden dat de GPB-opleiding haar plaats daarin moet hebben. De heer Sannen bekritiseert de hogescholen en de universiteiten op dat vlak, maar dat de overheid daar zo'n groot supporter van is, is tot nu toe evenmin gebleken.

De heer Gilbert Van Baelen : Ik ben het niet eens met de incorporatie van de GPB-opleidingen in de hogescholen. Ik treed de argumentatie van de heer Sannen bij. Het is een delicate evenwichtsoefening, waarbij ja wordt gezegd aan samenwerking, maar tegelijk een vorm van onafhankelijkheid blijft bestaan. Anders zullen er binnenkort geen neveninstromers meer zijn. Hogescholen benaderen die immers niet als zodanig.

De heer Ludo Sannen : In de bemerkingen van de VLIR ten aanzien van de GPB-opleidingen is het duidelijk dat de VLIR op dit punt eigenlijk niet voor hervorming openstaat doch haar eigen opleiding wil behouden en promoten. Als wij dit advies moeten volgen komt binnenkort niemand met een initieel wetenschappelijke opleiding nog in het on-

derwijs terecht. Als de GPB-opleiding al een rol moet blijven spelen in het hele verhaal, kan het alleen maar zijn in de vakdidactische onderbouw van de lerarenopleiding.

De heer Luc Martens : De GPB-opleiding moet hoe dan ook een rol blijven vervullen.

Mevrouw Hilde Claes : De sp.a-fractie is voorstander van een hervorming met duidelijke inhoudelijke argumenten.

In eerste instantie moet de nieuwe regeling komaf maken met de huidige problemen zoals die blootgelegd werden in het rapport van de stuurgroep lerarenopleiding. Op het niveau van de studenten zijn er problemen met de stages en de verwerving van basiscompetenties. Tevens is sprake van een praktijkschok op het moment dat zij in een reële klassituatie terechtkomen. Er zijn ook een aantal knelpunten op het vlak van de academische lerarenopleiding.

In het kader van de algemene problematiek van het lerarentekort moeten we dringend werk maken van een maatschappelijke herwaardering van het ambt, zodat niet alleen opnieuw meer jongeren voor het onderwijs zouden kiezen, maar er ook een instroom zou zijn van ouderen die zich gaan heroriënteren.

Binnen de lerarenopleiding moeten we streven naar een flexibele studievorm en moeten we onnodige overlappingen vermijden. Bovendien moet met elders opgedane competenties kunnen rekening gehouden worden.

Voor de sp.a zijn twee grote punten van essentieel belang : het gelijke-kansenbeleid en het BAMA-decreet.

Wat gelijke kansen betreft moet in de eerste plaats gestreefd worden naar meer diversiteit in het onderwijs. Het is van groot belang dat dus ook in de opleiding aandacht naar die diversiteit gaat. Hoe moeten leraren gaan diversifiëren als ze het nooit geleerd hebben ?

De taak van de leraar moet zich meer gaan oriënteren naar begeleiding, en mag niet louter uit overdracht van kennis bestaan. Kennis vindt men in onze moderne maatschappij overal. De leraar moet zijn leerlingen helpen ze te zoeken en er kritisch mee om te gaan. Deze mentaliteitswijziging vergt uiteraard ook een wijziging in de vorming. Belangrijk hierbij is dat de nieuwe leraar leerattitudes bijbrengt, zijn leerlingen individueel benadert en in

principe uitgaat van de kwaliteit van een leerling en niet van diens tekortkomingen.

Nog steeds in het kader van het gelijke-kansenbeleid is het zeer belangrijk dat deze inzichten nog tijdens de opleiding in praktijk gebracht worden. In die zin zijn wij tevreden met de stages en de aanvangsbegeleiding. Toch moet er nog veel meer gestreefd worden naar een pedagogische onderbouw van het concept van deze begeleiding en moet er, wat de stages betreft, werk gemaakt worden van een duidelijker taakomschrijving.

Het tweede grote luik voor de sp.a is de BAMA-hervorming waar de hervorming van de lerarenopleiding gaat moeten inpassen.

Dat brengt me bij het afleveren van een certificaat. In de tekst staat dat aan het eind van de opleiding een certificaat wordt afgeleverd. De perceptie van een dergelijk certificaat is niet goed wanneer men het vergelijkt met bachelor of master.

De titulatuur "leraar" komt mijns inziens de transparantie en de gelijkwaardigheid niet ten goede. Hoe is het in andere landen ? Wordt de term "leraar" daar gehanteerd ? Zal een Vlaams diploma in het buitenland erkend worden ? Indien dit niet het geval is, schiet deze hervorming haar doel in het kader van de inpassing in de BAMA-hervorming volledig voorbij. Wat is het standpunt van de ons omringende landen ?

Tot slot heb ik nog een vraag naar aanleiding van het boek dat u onlangs publiceerde. U pleit daarin voor de 4-4-4-indeling en u verwijst daar zijdelings naar in uw tekst betreffende de lerarenopleiding. Wil u die indeling effectief gaan invoeren, en ziet u ze als fundament in het geheel van de hervorming ?

De heer Dirk De Cock : In de tekst van de minister is de professionaliteit van de leraar heel belangrijk en staat die nergens ter discussie. Wat ook zeer positief is, is dat het deductievermogen van de leraar in de opleiding aangescherpt wordt : hij leert crisismomenten detecteren en moeilijkheden bij de leerlingen ontdekken. De leraar wordt niet alleen leider maar ook begeleider bij zelfstudie en andere alternatieve vormen van leren. Dat is essentieel omdat het leren zelf niet meer alles kan omvatten : het komt erop aan te weten hoe men de kennis kan vinden. Ook de differentiëring met het oog op gelijke kansen kan ik alleen maar positief noemen. De eindtermen voor de leraar zijn min of meer bepaald, maar de intensiteit en de gradatie moeten

nog nader toegelicht worden. In het algemeen ben ik dus tevreden met de tekst.

Er werden hier reeds allerhande zaken aangehaald. Ik denk inderdaad dat associaties intern een pedagogisch-didactisch traject moeten kunnen uitwerken volgens bepaalde modaliteiten die de overheid als een soort van eindterm oplegt.

Ik vrees dat de hogescholen en de universiteiten, zelfs binnen hun associatie, waarschijnlijk onvoldoende flexibiliteit aan de dag kunnen leggen om neveninstromers die het getuigschrift pedagogische bekwaamheid willen behalen optimaal te begeleiden.

De aanvangsbegeleiding als logische voortzetting van de stage vind ik heel positief. Ik had er overigens al op aangedrongen om dergelijke stagetrajecten in te bouwen.

Een bachelor van 180 studiepunten zal een enorme flexibiliteit van de opleidingsinstituten vergen. Rekening houdend met de 34 studiepunten die een huidige lerarenopleiding behelst kan ik alleen maar vrezen dat normaalbegaafde en hardwerkende universiteitsstudenten de lerarenopleiding niet meer zullen kunnen combineren met het laatste jaar van hun vakstudies.

Een lerarenopleiding zal dus altijd iets extra's blijven. In de vervolgopleiding zal precies moeten omschreven worden hoe dat dan kan.

Wanneer mensen als academische bachelor afgestudeerd zijn aan de universiteit en reeds toegang hebben tot de arbeidsmarkt kunnen ze uiteraard dat vervolgtraject volgen. Maar wat als ze nadien beslissen om een master te behalen? Moeten ze dan nog een bijkomend vervolgtraject volgen om in hogere jaren te gaan lesgeven? Of is men eens leraar altijd leraar, onafhankelijk van het niveau waarop men het leraarscertificaat behaald heeft?

Net zoals mevrouw Claes wil ik erop aandringen dat men oog zou hebben voor de concurrentiepositie van onze leraren in de ons omringende landen. Dat hangt samen met de compatibiliteit van de lerarenopleiding.

III. Antwoord van de minister met replieken van de leden

Minister Marleen Vanderpoorten : Bepaalde zaken die in de tekst onvoldoende aan bod zijn gekomen, wil ik verder verduidelijken. De tekst had niet de

ambitie een oplossing te bieden voor een aantal bestaande problemen. We hebben deze tekst voorgelegd aan de VLIR, de VLHORA, de VVS en aan een afvaardiging van de GPB-opleiding.

Deze laatste heeft nog geen advies gegeven, maar we hebben met de sector al overleg gepleegd en we willen dat heel binnenkort opnieuw doen, precies om te horen wat de gevoeligheden zijn en om na te gaan hoe we bepaalde zaken in elkaar kunnen passen. Blijkbaar was het idee van de centra voor lerarenopleiding nog niet zo slecht. De GPB-opleidingen pleiten namelijk voor een verregaande samenwerking. Dat is trouwens het meest positieve element van het gesprek. Er is immers een territoriumstrijd aan de gang waarbij niemand afstand wil doen van wat hij nu al inricht en iedereen kandidaat is voor het aanbieden van nieuwe mogelijkheden. Daardoor kan een groot aantal overlappingsen ontstaan en dat kan niet de bedoeling zijn.

De heer Martens zegt dat de lerarenopleiding een sleutelelement is in het hele onderwijs en daarin ben ik het met hem eens. Dat is ook de reden waarom we er snel werk willen van maken. Er zijn zeer veel vernieuwingen in het onderwijs en de leraren moeten daarvoor opgeleid worden. Ik bedoel niet dat er een volledig nieuwe structuur moet worden gecreëerd, wel dat we een aantal knelpunten moeten wegwerken. Het versterken van de professionaliteit moet daarbij het uitgangspunt zijn en niet de tekorten op de arbeidsmarkt. Dat betekent nog niet dat we met die tekorten geen rekening hoeven te houden. We mogen de lerarenopleiding echter niet zo zwaar maken dat niemand er nog wil aan beginnen.

Het is niet de bedoeling een voorafname te doen op de onderwijshervorming. De heer Sannen en mevrouw Claes verwezen naar de 4-4-4. Dit idee komt regelmatig terug, en dat houdt verband met de wens om bepaalde kloven weg te werken. Dat is echter niet mogelijk op korte termijn. Men heeft hier ook gezegd dat een hervorming van de lerarenopleiding een grotere flexibiliteit in het onderwijs niet in de weg mag staan. De grote kloof tussen het basis- en het secundair onderwijs heeft te maken met de manier waarop men de leerlingen bejegt. Daarvan moeten we werk maken.

Dit werkdokument gaat niet in de eerste plaats over de onderwijsbevoegdheid, maar het hangt er nauw mee samen. Iedereen is het er wel over eens dat de onderwijsbevoegdheid in de derde graad van het secundair onderwijs dient samen te hangen met een opleiding tot master.

We moeten nu de kans grijpen om de onderwijsbevoegdheden te hervormen. Op dit ogenblik is de kwestie van de bekwaamheidsbewijzen zeer complex. We moeten een grotere autonomie durven geven aan de directies. Dat moet echter gebeuren binnen een bepaald kader, om te voorkomen dat deze autonomie misbruikt wordt en dat de kwaliteit van het onderwijs in het gedrang komt. Deze spanning bestaat trouwens altijd wanneer het gaat om het toekennen van autonomie.

Iedereen is bereid tot flexibiliteit en partnership. De GPB-opleiding is de enige die echt flexibel is en dat is een grote meerwaarde voor de studenten. De universiteiten en de hogescholen zijn bereid tot een grotere flexibilisering, maar sommigen stellen randvoorwaarden. Ze vragen zich af of het personeel zal akkoord gaan met de implicaties ervan, namelijk het organiseren van avond- en weekendonderwijs.

Het is nooit de bedoeling geweest de GPB-opleidingen niet te betrekken bij de lerarenopleiding. Dat is net één van de knelpunten. Dat staat echter wel los van de rest van het volwassenenonderwijs. Ik begrijp niet wat de heer Martens bedoelde met een inpassing in de BAMA-structuur. Wij hebben een onderscheid gemaakt tussen de geïntegreerde opleiding die overeenkomt met de initiële lerarenopleiding tot kleuterleidster, onderwijzer of regent, zoals die nu aan de hogescholen wordt gegeven, en de vervolgoopleidingen.

De heer Luc Martens : Dat iemand het recht heeft om les te geven, heeft niet te maken met de opleiding tot master, maar met de vervolgopleiding.

Minister Marleen Vanderpoorten : Sommigen zeggen dat deze oplossing de leraar degradeert. Ik ga ervan uit dat de leraar zijn meerwaarde put uit het feit dat hij aan de universiteit een initiële opleiding heeft gevolgd. Na het behalen van het aggregaatsdiploma is men toch ook geen dubbele licentiaat.

De heer Luc Martens : Wat de lerarenopleiding betreft werden bachelor en master uit het structuurdecreet gelicht. Wij pleiten integendeel voor het opnemen van de lerarenopleiding in het structuurdecreet.

Minister Marleen Vanderpoorten : Ik heb eerder al gezegd dat daarvoor een andere reden was.

De heer Dirk De Cock : Stel dat een bachelor afstudeert aan de universiteit, en vervolgens een lerarenopleiding volgt en in het onderwijs terechtkomt. Moet hij nog een bijkomende lerarenoplei-

ding volgen indien hij nadien nog een opleiding tot master volgt ?

Minister Marleen Vanderpoorten : Men kan master worden in een bepaald vakgebied en de lerarenopleiding staat daar los van. De lerarenopleiding van een academische bachelor hoeft niet veel te verschillen van die van een master. Over de details moet er uiteraard nog gediscussieerd worden.

De heer Ludo Sannen : Het gaat hier over de vervolgopleiding. In de hogescholen bestaat de mogelijkheid de lerarenopleiding te organiseren voor de lange types en nu ook voor de korte types, zoals men aan de universiteit een aggregaatsopleiding kan organiseren. Is het juist dat de universiteiten, die nu een aggregaatsopleiding organiseren, nog steeds een lerarenopleiding kunnen inrichten ?

Minister Marleen Vanderpoorten : Dat is precies één van de territoriumvechten.

In het evaluatierapport is het belang van de stage heel duidelijk aan de orde gesteld. Een deel moet tijdens de opleiding worden gevolgd want anders komen de studenten met alleen een theoretische bagage voor de klas te staan. Heel veel jonge leerkrachten hebben behoefte aan een terugkoppeling naar de lerarenopleiding op het moment dat ze lesgeven. Vandaar het idee van de opsplitsing in pre-service en in-service training ; hoe groot die delen moeten zijn, kan later worden bepaald. Belangrijk is dat men het over het principe eens is.

Waarom van bovenaf bepalen of er twee of drie vakken moeten worden uitgediept ? Het is een expliciete vraag van de sector om het te houden bij de uitdieping van twee vakken.

De heer Ludo Sannen : In verband met het hoger onderwijs gaat men met credits werken. Men gaat ervan uit dat 180 punten drie jaar zijn. Bepaalde studenten kunnen minder en anderen meer tijd gebruiken. In die zin begrijp ik uw standpunt dat binnen de 180 punten twee vakken worden uitgediept, maar niets belet dat iemand op drie jaar meer dan 180 punten verzamelt.

Minister Marleen Vanderpoorten : Flexibiliteit moet in twee richtingen werken. Diegenen die meer tijd nodig hebben, moeten dat krijgen ; maar diegenen die sneller willen werken, moeten dat ook kunnen. We moeten flexibeler leren zijn in de toekomst.

De heer Martens is geen voorstander van instituten of centra. Ik weet niet of we dat woord moeten ge-

bruiken. Ik stel wel vast dat de verschillende opleidingverstrekkers voorstellen om op bepaalde vlakken samen te werken en dat iedereen zijn sterke punten verder kan uitbouwen. De universiteiten zijn sterk in de wetenschappelijke onderbouwing en dat moet blijven bestaan. In elke associatie zal er een universiteit zijn die onderwijskunde inricht. Dat kan een bijkomende steun zijn. De hogescholen hebben meer ervaring met de stage en de GPB vooral met het flexibel inrichten van een en ander en met praktijkleraren.

Wat zijn de standpunten van de verschillende organisaties zolang er geen sprake is van samenwerking? De VLIR wil dat alleen nog de echte praktijkleraren naar de GPB-opleiding gaan en eventueel ook mensen die na een ander graa-
aat leraar willen worden, bijvoorbeeld verplegers die les willen geven. De Vlhora stelt heel duidelijk dat alleen de praktijkleraars in de enge zin naar de GPB-opleiding mogen gaan.

De GPB-opleiding vindt dat ze door de aard van de opleiding alles kunnen organiseren. Ze is de meest flexibele en het aantrekkelijkst vooral voor de oudere cursisten. Ik heb begrip voor dat standpunt. In het algemeen is het zo dat iemand die pas afgestudeerd is aan de universiteit, eerder de neiging heeft om daar te blijven studeren. Eens er een breuk is met het studentenleven, gaat men sneller naar een GPB-opleiding. Het is niet eenvoudig om daarin een regeling te treffen, maar ik stel vast dat er verschillende standpunten zijn. Het is niet goed dat er dubbele opleidingen blijven bestaan, maar het is belangrijk dat men tot samenwerking komt en dat men de sterkste punten ontwikkelt, het liefst in onderlinge afspraak. Of het zover zal kunnen komen, is nog een andere vraag. Ik heb daarover nog geen besluit genomen, want ik ben gevoelig voor de verschillende argumenten van de diverse organisaties. Het idee van de centra (of een andere naam) is niet zo gek als sommigen op een bepaald moment hebben doen uitschijnen. Er is een evolutie aan de gang op dat terrein.

Verder heb ik de indruk dat sommigen alleen maar met de titel bezig zijn en dat de rest minder belangrijk is. Ik heb aan de administratie gevraagd om een rapport op te stellen over de internationale situatie. Het kan niet dat Vlaanderen totaal geïsoleerd komt te staan. Er is geen eenduidigheid. Ik zal in de komende weken meer kunnen zeggen over de manier waarop andere landen met de titel omgaan.

De term 'educatieve master' wordt op verschillende plaatsen anders ingevuld. Op sommige plaatsen

heeft de educatieve master de bevoegdheid van leraar, maar op andere heeft dat meer met onderwijskunde te maken. Dat is niet eenduidig. Ik ben het ermee eens dat er een mogelijkheid moet zijn om aan de universiteit een master in onderwijskunde te halen, maar dat is niet hetzelfde als leraar.

De heer Ludo Sannen : Naast onderwijskunde moet er een vakdidactische wetenschappelijke uitdieping gebeuren. De vakdidactische uitdieping heeft minder te maken met de wetenschappelijke uitdieping van een vak maar alles met de best mogelijke manier om dat vak aan te leren.

Minister Marleen Vanderpoorten : Het is niet omdat men geen master verwerft dat men geen academische opleiding meer heeft. Dat is nog een verschil. Dan komen we in botsing met de definitie van master die in het structuurdecreet staat. Daar is bijvoorbeeld de masterproef een zeer belangrijk element. VVS stelt bijvoorbeeld om ook voor de lerarenopleiding een masterproef in te richten. Waaruit die precies bestaat en wat er overblijft voor de stage, zie ik niet goed zitten. Het is heel belangrijk dat we ook de academische lerarenopleiding kwaliteitsvol invullen, met name een deel theorie maar ook een groot stuk stage. Voor de masterproef is er nog weinig ruimte. Mijn redenering is altijd geweest dat er een academische opleiding is, maar geen master net zoals er nu het aggregaat is naast de licentie. Iedereen is het erover eens dat het aggregaat geherwaardeerd moet worden.

De heer Luc Martens : Wat betekent de herwaardering van de aggregatie precies? Betekent dat dat de universiteiten de mogelijkheid krijgen om dat beter uit te werken en dat ze ook een certificaat afleveren?

Minister Marleen Vanderpoorten : Ik heb nooit gezegd dat de universiteiten zich niet meer mogen bezighouden met de lerarenopleiding. Het gaat om een vervolgoopleiding en dus mogen ze een certificaat afleveren.

De heer Luc Martens : Dat is totnogtoe de toon van de tekst geweest. Ook de VLIR heeft dat zo begrepen.

Minister Marleen Vanderpoorten : De VLIR wil een diploma in plaats van een certificaat. De titel van master is voor hen niet nodig.

De heer Ludo Sannen : Er zullen nog heel wat academische post-graduaatopleidingen georganiseerd worden aan de universiteit, die niet direct aanleiding geven tot een extra titulatuur maar wel aan

een belangrijke opleiding die men kan meenemen voor het beroepsleven. Ik begrijp de discussie over de master niet.

De heer Dirk De Cock : Is het mogelijk dat een universiteit en de hogescholen waarmee ze geassocieerd is, een gezamenlijk traject uitwerken ?

Minister Marleen Vanderpoorten : Ik vraag dat ze dat doen. Dat hoeft niet voor alle vakken georganiseerd te worden op dezelfde plaats. Bijvoorbeeld het vakdidactische voor een master of een bachelor blijft best aan de universiteit wegens de wetenschappelijke onderbouw, maar het kan zijn dat een ander deel van de opleiding wel gemeenschappelijk gebeurt. Men heeft zoveel knowhow in huis dat het zonde is om dat allemaal apart te houden.

De heer Gilbert Van Baelen : Ik begrijp dat men binnen een associatie nadrukkelijk samenwerkt ook inzake de verschillende vormen van lerarenopleiding. Maar de GPB onmiddellijk daarbij betrekken, om inhoudelijke, organisatorische en ideologische redenen is voor mij een vraag. Vandaag zijn er GPB-opleidingen die georganiseerd worden door bijvoorbeeld de provincie, en waar netten zonder enig probleem uit putten. Ik betreur hoe de associatievorming tot stand is gekomen. Dat maakt dat, als men de GPB daar structureel aan bindt, men op het terrein aan nettenversterking doet. Ik heb er moeite mee dat, als men in bepaalde provincies opleidingen netoverschrijdend organiseert, die worden ingekapseld.

De heer Ludo Sannen : Ik volg niet helemaal. De GPB-opleidingen beperken zich niet tot de directe praktijkleraren, hoe belangrijk dat ook is. Daarnaast bestaan ook opleidingen voor gegradueerden, bachelors en licentiaten die in het onderwijs willen gaan. De kwaliteit moet voor iedereen identiek dezelfde zijn.

De academische en de andere lerarenopleidingen moeten inhoudelijk parallel lopen. Mijn grootste zorg is de zo belangrijke waarde om mensen uit de praktijk naar het onderwijs te brengen, te bewaken. Die attitude, die cultuur van de GPB-opleiding ziet men op dit moment te weinig in hogescholen en universiteiten.

Minister Marleen Vanderpoorten : De bezwaren van de heer Van Baelen zijn mij niet geheel duidelijk

De heer Gilbert Van Baelen : Vandaag zijn de meeste pedagogische projecten voor GPB pluralis-

tisch. Sommige associaties worden echter ideologisch samengesteld. Dan hou ik mijn hart vast.

De Heer Ludo Sannen : Die ideologische inkleuring bestaat nu al.

Minister Marleen Vanderpoorten : Dat mag een gesprek niet in de weg staan.

De grote knelpunten die overblijven zijn de GPB-opleiding en de samenwerking tussen de lerarenopleidingen. Over de rest zijn er geen grote problemen en ik verwacht daarvoor zelfs een hoge mate van consensus. Over de eerste twee genoemde punten discussiëren wij voort tot er duidelijkheid is. Wij zullen daar in de commissie op terugkomen. Wellicht kan ik al bij de bespreking van de begroting 2003 een stand van zaken presenteren.

De verslaggever,

Veerle HEEREN

De voorzitter,

Gilbert VANLEENHOVE

BIJLAGEN

Bijlage 1

Hervorming lerarenopleidingen – basisuitgangspunten. Werkdocument, 2 oktober 2002

HERVORMING LERARENOPLEIDINGEN - BASISUITGANGSPUNTEN -

Werkdokument

02.10.2002

1. Woord vooraf	18
2. Basiscompetenties	18
3. Karakterisering van de opleiding	18
4. Stage	19
5. Soorten opleidingen	19
5.1. Geen tegreerde opleiding	19
5.2. Vervolgopleiding	19
6. Organisatiestructuur	21
7. Titulatuur	22
8. Onderwijsbevoegdheid	22
9. Specifieke problemen	22

1. WOORD VOORAF

Dit werkdocument formuleert een aantal kernideeën op een puntsgewijze manier. Een dergelijke presentatie beoogt een nog betere articulatie van de basisuitgangspunten. De gepresenteerde ideeën zijn geen blauwdruk. Gelet op de urgentie van de arbeidsmarktproblematiek is een stevig draagvlak voor de basisuitgangspunten vereist. Bij elke stap in het beleidstraject worden de opties voor de verdere ontwikkeling in overleg verkend en tot conclusies gebracht.

Met deze nota wordt dus niet het beleid inzake lerarenopleidingen voor de komende jaren vastgelegd, maar worden de hoofdrichting en –principes aangegeven en concrete voorstellen geformuleerd voor de eerste stappen.

2. BASISCOMPETENTIES

- zijn geen punt van principiële discussie; blijven als vertrekbasis bruikbaar waarbij nieuwe vaardigheden mogelijk worden opgenomen (oa. Gelijke Onderwijskansen, ICT, zorg...)
- wel: vraag / opdracht om de formulering te verfijnen, met vooral aandacht voor het opnemen van gradaties (cf. startcompetenties)
- opdracht tot herformulering: procedure bestaande uit 3 stappen
 1. opdracht voor de DVO
 2. terugkoppeling naar en feedback van het veld (zowel lerarenopleiders als lerarenafnemers)
 3. finaliseren van het huiswerk door de DVO

3. KARAKTERISERING VAN DE OPLEIDING

- het leraarschap is een beroep
- wie dat beroep wil uitoefenen volgt daartoe een professionele opleiding
- de initiële lerarenopleidingen, aangeboden door hogescholen, universiteiten en centra voor volwassenenonderwijs, vormen de startfase in de professionele vorming

- aanvangsbegeleiding en nascholing zijn vervolgfasen in het professionaliseringsproces en nemen een structurele plaats in binnen een traject van levenslang leren voor leerkrachten

4. STAGE

- stage en aanvangsbegeleiding vormen een continuüm in de professionalisering van leraren
- de omvang en de intensiteit van de aanvangsbegeleiding zijn afhankelijk van de soort opleiding (vb. al dan niet een vervolgopleiding) en het gehanteerde stagemodel
- de organisatie van de stage gebeurt in partnerschap met het werkveld (= de afnemende scholen)

5. SOORTEN OPLEIDINGEN

Er zijn twee soorten lerarenopleidingen. Het gaat in de eerste plaats om een geïntegreerde opleiding en ten tweede om een vervolgopleiding.

Opm: in de nota wordt abstractie gemaakt van de vervolgopleiding voor praktijkmensen binnen de CVO's

5.1. GEÏNTEGREERDE OPLEIDING

De geïntegreerde opleiding omvat de huidige opleidingen van kleuteronderwijzer, onderwijzer en leraar secundair onderwijs groep 1.

Hier kiest men dus (onmiddellijk) voor een loopbaan in het onderwijs en gaat het dus om een professionele bachelor (180 studiepunten)

Het aantal vakken voor de leraar secundair onderwijs – groep 1 kan beperkt worden tot twee waarbij de combinaties van clustering moeten herbekeken worden (meer homogeniteit).

5.2. VERVOLGOPLEIDING

De vervolgopleiding volgt na (en mogelijk ook tijdens) een 'andere' opleiding. In die 'andere' opleiding staat een vakstudie centraal.

5.2.1 Drie verschillende routes

De vervolgopleiding kan via drie verschillende routes gevolgd worden:

1. een opleiding (180 studiepunten) aan een hogeschool

➔ professionele bachelor

vb.: huidig graduaat chemie, huidig graduaat elektromechanica, huidig graduaat toegepaste informatica

2. een opleiding (180 studiepunten) aan een universiteit

➔ academische bachelor

3. een opleiding (180 + x studiepunten) aan een universiteit of hogeschool

➔ master

5.2.2 Doelen

- de vakdisciplinaire kennis leren bewerken en aanvullen voor een beroepssituatie
- kennis nemen van een selectie uit een andere wetenschappelijke discipline: de onderwijs- en opvoedingswetenschappen

5.2.3 Omvang

De omvang van de vervolgopleidingen moet, in studiepunten uitgedrukt, in relatie staan tot de decretale opdracht om de basiscompetenties te realiseren

5.2.4 Organisatie

Schematisch kan de organisatie van de lerarenopleiding als volgt worden voorgesteld:

Vervolgopleiding lerarenopleiding	
Pre-service training Theorie > praktijk	In-service training Praktijk > theorie
⇒ leidt tot startcompetenties	
⇒ leidt tot basiscompetenties	

De vervolgopleiding incorporeert dus leren en werken. De gevolgen hiervan zijn duidelijk:

- de leraar-in-opleiding brengt meer tijd door op de scholen
- de onmiddellijke beroepsuitoefening (via de in-service training) met al de verantwoordelijkheden die dit met zich meebrengt vraagt om degelijke ondersteuning door ervaren collega's (cf. aanvangsbegeleiding)

Uit het schema blijkt reeds dat er in de vervolgopleiding plaats is voor een pre-service en een in-service gedeelte.

- Het gedeelte theorie en het gedeelte pre-service van de praktijk leidt tot de **startcompetenties**
- Na de startcompetenties leidt het gedeelte in-service van de praktijk en eventueel een resterend gedeelte theorie tot de **basiscompetenties**

5.2.5 Spelregels

- inhoud preservice en in service gedeelte?
- omvang studiepunten voor beide componenten?
- voorwaarden tot tijdelijke aanstelling?
- beperking onderwijsopdracht?
- omvang loon?
- vooropstellen van een termijn waarbinnen de lerarenopleiding moet afgerond worden?
- ...

6. ORGANISATIESTRUCTUUR

Het referentiepunt hier is de beleidsnota van minister Vanderpoorten (pag. 46): het geheel van doelstellingen en eindtermen van de opleidingen bepaalt de structuur, en niet de aard van de instelling.

De nieuwe organisatiestructuur voorziet in verschillende opleidingstrajecten waarbij de huidige scheidingen tussen kleuter-, lager en secundair onderwijs worden overbrugd (heeft vooral / uitsluitend betrekking op de geïntegreerde opleiding).

We gaan hier uit van de volgende principes:

1. flexibilisering opleidingstrajecten

- flexibilisering houdt in dat:
 - de strakke studiejaarstructuur wordt doorbroken
 - de leertrajecten modulair worden opgebouwd

- een modulaire opbouw laat toe beter in te spelen op de gediversifieerde instroom; het concipiëren van modules die specifiek gericht zijn op het verwerven van bepaalde competenties (vb. faciliteren van de instap in de lerarenopleiding vanuit BSO)

2. samenwerkingsverband

Het gaat hier om samenwerking tussen lerarenopleidingen onderling om gezamenlijk de opleidingstrajecten uit te werken, waarbij de meerwaarde van een ieder wordt ingezet

7. TITULATUUR

De geïntegreerde opleiding verwerft een professionele Bachelor die automatisch leidt tot de titel van leraar.

De vervolgopleiding leidt uitsluitend tot de titel van leraar.

8. ONDERWIJSBEVOEGDHEID

Met betrekking tot de onderwijsbevoegdheid in het secundair onderwijs (ASO) zal bij een enveloppefinanciering van de scholengemeenschappen er in de enveloppe een financiering voorbehouden worden voor master-leraren (afgestudeerden van een masteropleiding met een certificaat leraar). Met die voorbehouden financiering kan de beslissing rond de onderwijsbevoegdheid naar de schooldirecteuren gedelegeerd worden. (~context autonomie)

9. SPECIFIEKE PROBLEMEN

1. Technische regentaten
2. Kunstopleidingen
3. Plaats van de GPB-opleiding binnen een samenwerkingsverband
4. Het concept 'flexibilisering' dat gehanteerd zou worden voor de lerarenopleiding dient qua uitwerking in overeenstemming te zijn met die welke voor de andere opleidingen gebruikt zal worden
5. Verantwoordelijkheid van de overheid inzake de organisatie van de lerarenopleiding (dubbele rol minister verantwoordelijk voor onderwijs)
vb.: organisatie stage, organisatie preservice / in service gedeelte, onderwijsbevoegdheid, ...

Bijlage 2

VLIR-standpunt t.a.v. de ministeriële nota lerarenopleiding

VLIR-STANDPUNT T.A.V. DE MINISTERIËLE NOTA LERARENOPLEIDING**1. Situering**

In opvolging van het overleg van de rectoren met minister Marleen Vanderpoorten op 2 oktober werd op de VLIR-raadsvergadering van 8 oktober de nota (versie 02.10.2002) van de minister over de hervorming van de lerarenopleidingen besproken. In opvolging van het overleg tussen minister en rectoren over de lerarenopleiding op 22 oktober vat onderhavige nota beknopt de belangrijkste aandachtspunten van de Vlaamse universiteiten bij de hervorming van de lerarenopleiding samen.

2. Aandachtspunten

1. De VLIR is het eens met het uitgangspunt dat de lerarenopleiding een professioneel gerichte opleiding is, die voorbereidt op het beroep van leraar. De lerarenopleiding leidt tot een specifieke kwalificatie die toegang tot het beroep geeft. De VLIR verkiest een formeel diploma boven een certificaat.
2. De ministeriële nota maakt instroom in de vervolgopleiding na zowel een academische bachelor als een academische master mogelijk. De VLIR kan hiermee akkoord gaan op voorwaarde dat er een duidelijk onderscheid inzake onderwijsbevoegdheid behouden blijft tussen de bachelors en masters. Hiervoor kan men gebruik maken van het systeem van vereiste versus voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen. De VLIR vreest dat een enveloppefinanciering, ook al worden er sleutels ingebouwd, op termijn tot een verdringing van de masters uit het lerarenkorps secundair onderwijs zal leiden. Deze bezorgdheid spitst zich toe op de laatste jaren van het algemeen secundair onderwijs, die immers een vooropleiding en oriëntatie op het hoger onderwijs omvat.
3. De voorgestelde opleiding bestaat uit theorie, stage en in-service-training. Het in-service-gedeelte moet ook openstaan voor studenten die (nog) geen vaste job in het onderwijs hebben. Daarenboven moet de opleiding flexibele trajecten mogelijk maken, zodat ook werkenden vrij eenvoudig hun diploma lerarenopleiding kunnen behalen. De theoretische en stage-delen moeten in flexibele vorm gelijktijdig met de laatste jaren van de vakopleiding kunnen worden gevolgd.
4. Hoewel de ministeriële nota geen totale studieduur meer bepaalt voor de lerarenopleiding, meent de VLIR dat een opleiding die op het verwerven van de basiscompetenties is afgestemd, toch 60 studiepunten zal moeten bedragen.
5. Er moet bepaald worden over hoeveel tijd de lerarenopleiding aan de universiteit, inclusief het in-servicegedeelte maximaal gespreid kan worden, b.v. over drie jaar, teneinde uitstelgedrag te voorkomen.
6. Het spreekt voor de VLIR voor zich dat de overheid geen parallelle opleidingscircuits in stand houdt. Het hoger onderwijs dient in eerste instantie zelf de verantwoordelijke instantie te zijn voor de opleiding van toekomstige leraren met een diploma hoger onderwijs. De associaties zijn daartoe het meest geschikte samenwerkingsverband. De GPB-opleidingen, die in eerste instantie afgestemd zijn op de vorming van praktijkleraars, mogen geen lerarenopleidingen meer aanbieden voor bachelors en masters waarop een specifieke vervolglernenopleiding aan hogescholen of universiteiten aansluit. De universiteiten realiseren zich dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor het aanbieden van flexibele trajecten die qua plaats en tijd voldoende toegankelijk dienen te zijn voor uiteenlopende groepen belangstellenden voor de lerarenopleiding.

3. Besluitvorming

De VLIR benadrukt dat wat haar betreft de door de minister gewenste hervorming van de lerarenopleiding niet kan worden gerealiseerd zonder garanties dat inzonderheid voor de punten 2 en 6 aangestipte problemen een afdoende oplossing wordt gevonden.

Bijlage 3

Hervorming lerarenopleiding, werkdocument : Eerste reactie vanuit de VLHORA

Vlaamse Hogescholenraad

hervorming lerarenopleiding
vergadering van 22 oktober 2002



Hervorming lerarenopleiding; werkdocument
Eerste reactie vanuit de VLHORA

1. Woord vooraf

De voorbije jaren (zie bijlage) werden de lerarenopleidingen aan de hogescholen met een regelmaat van een klok geconfronteerd met een vloed aan ingrijpende veranderingen. In tegenstelling met wat het 'woord vooraf' suggereert, ('betere articulatie basisuitgangspunten', 'geen blauwdruk', 'wordt niet het beleid inzake lerarenopleidingen voor de komende jaren vastgelegd', 'eerste stappen',...) betekent dit voorstel ook nu weer een diepgaande wijziging voor de lerarenopleiding. Vanuit de VLHORA wordt aangedrongen op een onderbouwde visie en gevraagd om een kwalitatieve, duurzame en stabiele oplossing op de sporen te zetten gebaseerd op een breed maatschappelijk draagvlak en een effectieve betrokkenheid van alle actoren (inclusief dus GPB-opleiding, opleiding van de opleiders, opleiding leraren DKO, DHOS-opleiding).

Het uittekenen van een gedegen visie en beleid inzake de lerarenopleiding veronderstelt, naast de huidige arbeidsmarktproblematiek, vele andere uitgangspunten. Van het nakende aanbouwdecreet lerarenopleiding verwacht de VLHORA de nodige 'ondersteuning' om – vertrekkende van de (ongewijzigde en goed bevonden) *'basiscompetenties en beroepsprofielen'* – kwaliteitsvolle leraren te kunnen opleiden in nauwe samenwerking met het werkveld. De aanbevelingen uit de Beleidsevaluatie dienen hiertoe als leidraad te worden genomen. Noch een herstructurering van het basis- en secundair onderwijs, noch het huidige lerarentekort mogen aan de grondslag liggen van de bijsturing van het decreet op de lerarenopleiding. Er zijn overigens voldoende buitenlandse voorbeelden die aantonen hoe nefast dergelijke praktijken zijn voor de kwaliteit van het beroep 'leraar'.

Voor een goed begrip van het kabinetsvoorstel verdient het aanbeveling de gebruikte terminologie duidelijk te definiëren. Zo bijvoorbeeld leidt een gebrek aan duidelijke definiëring tot grote verwarring bij de begrippen 'startcompetenties' en 'basiscompetenties' en dient in dit verband de parallel met andere opleidingen bewaakt te worden.

2. Basiscompetenties

VLHORA onderschrijft het belang van de basiscompetenties. Ze zijn afgeleid uit de beroepsprofielen en geven aan over welke competenties een ervaren leraar moet beschikken. VLHORA stelt evenwel vast dat de veelheid en diepgang van de te realiseren basiscompetenties niet toelaten om ze binnen een studieduur van drie jaar te realiseren. De door de overheid gewenste vaardigheden en diepgang van bepaalde basiscompetenties worden als niet realistisch ervaren. Een aantal zijn ongetwijfeld weinig meetbaar en/of onvoldoende operationeel geformuleerd.

Uit de nota is niet op te maken of de startcompetenties voor de geïntegreerde opleiding dezelfde zijn als deze voor de vervolgopleiding.

Zoals voorgesteld in de nota 'Hervorming lerarenopleiding' is ook de VLHORA van mening dat, naast de basisopleiding, de jong afgestudeerde leraar via (aanvullende) aanvangsbegeleiding, via ingroeibanen en via Life Long Learning een uitdieping van de basiscompetenties moet kunnen realiseren.

VLHORA is in deze van mening dat de associaties tussen hogescholen en universiteiten opportuniteiten kunnen bieden inzake de organisatie van de lerarenopleiding.

Bijzondere aandacht dient eveneens te gaan naar een optimalisering van de samenwerking met de scholengroepen en de stagescholen. VLHORA pleit voor een in-service training, waarbij de beginnende leraar tijdens de eerste jaren van zijn carrière verder wordt begeleid en de noodzakelijke bijkomende competenties kan verwerven. Dit houdt in dat ruimte wordt gemaakt in zijn opdracht voor verdere vorming, maar dat ook binnen het werkveld de noodzakelijke randvoorwaarden worden gerealiseerd om deze begeleiding mogelijk te maken.

VLHORA wenst bij een (her)formulering van de basiscompetenties en het uitwerken van meetbare criteria te participeren. Deze aan de DVO toegewezen opdracht moet terdege rekening houden met de invoering van de bachelortrajecten en de voorwaarden tot accreditatie.

Een duidelijk én realistisch tijdspad, rekening houdend met onder meer de implementatie van het zgn. Structuurdecreet, is noodzakelijk.

VLHORA wijst eveneens op de noodzaak van een betere communicatie, met ondersteuning van de overheid m.b.t. het competentiegericht onderwijs naar de afnemers en het werkveld toe. Deze communicatie is onontbeerlijk voor een optimale interactie tussen de verschillende actoren.

3. Karakterisering van de opleiding

De VLHORA kan instemmen met de voorgestelde, algemene karakterisering en principes van de lerarenopleiding zoals voorgesteld in de nota. Extra aandacht wordt gevraagd voor de specificiteit van de kunstopleidingen, de vroegere technische regentaten, ... De noodzakelijke (financiële) middelen om uitvoering te kunnen geven aan de gestelde objectieven moeten evenwel worden voorzien.

Voor wat betreft de 'aanbieders' van zowel de initiële lerarenopleiding als de vervolgopleiding dringt de VLHORA er op aan dat eindelijk duidelijkheid wordt gecreëerd inzake de doelgroepen waar elk van deze opleiders en opleidingen zich precies toe richt (cf. voorstel infra).

4. Stage

VLHORA erkent dat vandaag, omwille van de soms fragmentaire benadering van de stages, een aantal basiscompetenties onvoldoende ontwikkeld kunnen worden maar bespeurt in de lerarenopleiding aan de hogescholen diverse initiatieven die hieraan tegemoet trachten te komen, zoals bijvoorbeeld de contextstages. Deze initiatieven moeten de opleidingen toelaten studenten in te schakelen in een schoolteam en op deze wijze de nodige basiscompetenties en vaardigheden te verwerven. Er wordt daarbij vastgesteld dat alle

hogescholen tevens inspanningen leveren om studenten ook stage te laten lopen in de verschillende types van basis- en secundaire scholen.

Inzake stage en aanvangsbegeleiding moet er op inhoudelijk vlak wel een continuüm zijn, maar organisatorisch dient er een duidelijke scheiding te zijn tussen beide en is een precieze afbakening van taken en verantwoordelijkheden van hogescholen en werkveld wenselijk

VLHORA waarschuwt de overheid ervoor de stageproblematiek niet te vermengen met de discussie omtrent het lerarentekort en enkel korte termijn oplossingen voor ogen te hebben.

Naast de zelfstandige stages – die een gedegen voorbereiding vereisen alvorens ze ingang kunnen vinden – zijn andere vormen van langdurige stages minstens evenwaardig en pedagogisch beter onderbouwd. Zij zijn ongetwijfeld beter ingebed in de opleidingen en leiden tot een betere interactie tussen student en mentor. Vanuit diverse hogescholen worden bijvoorbeeld contextuele stages als een waardevol initiatief naar voor geschoven (cf. supra).

De discrepantie tussen opleiding en werkelijkheid van het lerarenberoep mag niet te eenzijdig benaderd worden. Een degelijk uitgebouwde in-service training kan hier aan tegemoet komen.

VLHORA pleit inzake de stages voor een pedagogisch onderbouwd concept, aangepast aan de nieuwe inzichten rond de leraar als begeleider, met een duidelijke opdrachtschrijving van én de student én de mentoren in het werkveld en de hogescholen (in alle opzichten dus een gedeelde verantwoordelijkheid). Een stagetraject waarbij de student kan evolueren vanuit een sterke en intensieve begeleiding naar een meer autonoom functioneren, dat evenwel niet gericht mag zijn op het opvullen van tijdelijke lacunes in het werkveld.

VLHORA is van mening dat voor de organisatie van de stages meer middelen nodig zijn, zo bijv. voor de opleiding en de honorering van de mentoren.

5. Soorten opleiding

De VLHORA kan instemmen met de krachtlijnen zoals voorgesteld, m.n. organisatie via een geïntegreerde opleiding of een vervolgopleiding.

5.1. Geïntegreerde opleiding

De opleidingsprogramma's moeten zo worden uitgebouwd opdat inzake de 'vakkennis' voldoende deskundigheid te realiseren is. Dit vergt een bijsturing van het opleidingsprogramma binnen de initiële lerarenopleiding SO1. Hiertoe wordt gevraagd de keuze van het aantal vakken te beperken tot 2 (i.p.v. 3), het afschaffen van de zgn. uitdieping en het afschaffen van de verplichte clustering binnen vakken met gewicht 2.

De huidige decretaal verankerde voortgezette lerarenopleidingen moeten worden opgenomen in punt 5.1. van deze nota.

De voortgezette lerarenopleidingen gericht op een aanvulling of verbreding van de basisopleiding (bijv. voortgezette lerarenopleiding kleuteronderwijs voor onderwijzers /onderwijzeressen) moeten leiden tot een tweede graad van bachelor (conform bepalingen Structuurdecreet, bachelor na bachelor)

De voortgezette lerarenopleidingen gericht op uitdieping of verwerving van een bijzondere deskundigheid (bijv. voortgezette lerarenopleiding buitengewoon onderwijs, zorgverbreding en remediërend leren, intercultureel onderwijs, basiseducatie en de DHOS-opleiding) moeten

leiden tot een bijkomend diploma van bachelor (cf. supra). Vermits de overheid - zoals bijv. het bedrijfsleven voor de voortgezette opleidingen van haar werknemers - als werkgever verantwoordelijkheid draagt, dient ze ook in te staan voor de financiering ervan. Een zelfde financiering als voor de initiële lerarenopleidingen is gewenst.

5.2. Vervolgopleiding

Zoals eerder gesteld dient duidelijkheid gecreëerd te worden, d.w.z. een klare afbakening van de bevoegdheden en mogelijkheden inzake het aanbieden van vervolgoopleidingen en doelgroepen door de verschillende opleidingsinstituten.

Daarnaast moet ook met volgende opmerkingen rekening worden gehouden:

- daar waar de geïntegreerde opleiding zich volledig inpast in het Bologna-proces en het Structuurdecreet geldt voor de vervolgoopleidingen blijkbaar een aparte route...(of toch niet?)
- aandacht is noodzakelijk voor de specificiteit van een aantal opleidingen (bijv. kunstopleidingen, 'technische regentaten',...)
- ...

Bij punt 5.2.1.2. dient opgemerkt te worden dat ook de aan hogescholen academische bachelors kunnen worden behaald...

Bij punt 5.2.2. dient "Een beroepssituatie" vervangen te worden door 'verscheidene beroepssituaties, dit in functie van de verschillende doelgroepen en soorten opleidingen.

Toevoegen van een extra doel: ervaring opdoen in de onderwijs- en opvoedingspraktijk.

Precisering is gewenst van het precieze moment waar de caesuur zal vallen binnen het continuüm dat in het luik 'Stage' is beschreven.

In 5.2.4 vraagt het voorstel tot organisatie van de tweeledige vervolgoopleiding met een pre-service-training en een in-service-training, om veel 'denkwerk', zeker m.b.t. de concrete organisatie en spelregels.

Voor punt 5.2.5. kan worden gesteld dat het leggen van de caesuur is bepalend voor de organisatiestructuur en meteen ook oplossingen inhoudt voor een aantal spelregels in. De vraag is: hoever reikt de taak en de verantwoordelijkheid van de opleiding binnen het domein van de in-service training?

Vandaag ontbreekt een stuk concrete informatie om daarover standpunten in te nemen. Sommige spelregels behoren tot het domein van de sociale partners.

6. Organisatiestructuur

In de organisatie van de lerarenopleiding dienen flexibiliteit, praktijkgerichtheid en vakdeskundigheid (cf. supra) de "centrale thema's" te zijn.

Een fundamentele hervorming, waarbij de huidige onderwijsstructuren niet langer leidraad zijn voor de situering van de verschillende lerarentypen en hun opleiding, vergt een voorafgaande brede consultatie van alle onderwijsactoren. Vooraleer opleidingen en bevoegdheden worden aangepast dient dus eerst met het werkveld een overleg plaats te hebben.

Hierbij dient onder meer aandacht te worden geschonken aan de onderwijsbevoegdheden van de afgestudeerden, met bijzondere aandacht voor KSO, TSO en BSO.

Naar de toekomst toe kan een meer flexibele (zijnde anders en meer dan modulaire) organisatie – voor zover deze aansluiting vindt bij andere decretale initiatieven – nieuwe kansen en mogelijkheden aanreiken om nog meer gedifferentieerde trajecten, gericht op specifieke doelgroepen, aan te bieden. VLHORA verwijst hierbij tevens naar een aantal initiatieven m.b.t. posthogeschoolvorming, voortgezette opleidingen zorgverbreding, alternatieve opleidingstrajecten voor allochtonen, projecten AMDLER, ... die studenten moeten voorbereiden op het lesgeven in specifieke situaties en aan kinderen uit andere dan de 'klassieke' socio-economische-culturele context.

Om de huidige en toekomstige leraren met een nog grotere trefzekerheid op de 'markt' te brengen moeten de opleidingsprogramma's flexibel kunnen worden uitgebouwd (bijv. afschaffing jaarklassensysteem, ...).

Omtrent het gemeenschappelijk curriculum stelt VLHORA dat via flexibilisering gemeenschappelijkheid kan gerealiseerd worden, maar tegelijkertijd differentiëring naar de verschillende studentenprofielen mogelijk blijft.

Flexibele structuren moeten dus ook kunnen leiden tot opleidingen op maat (bijv. voor zgn. neveninstromers) met een formele erkenning van eerder en elders verworven competenties en kwalificaties.

VLHORA stelt vast dat in de opleidingen kansen onbenut gelaten worden om meer praktijklectoren in te schakelen, en op deze wijze de aangehaalde kloof met het werkveld te verkleinen en de praktijkbenadering en dagdagelijkse schoolervaring te versterken.

Om de interactie met het werkveld te versterken bepleit VLHORA structurele en decretale initiatieven inzonderheid op het niveau van het basisonderwijs en het secundair onderwijs, die het beter mogelijk moeten maken personeelsleden uit het werkveld als gastprofessor of praktijklector binnen de lerarenopleiding aan te stellen. Dit zal enerzijds de theoretische benadering van de opleiding aanvullen, anderzijds de contacten tussen de lerarenopleiders en de dagdagelijkse praktijk verhogen.

De opleidingsprogramma's moeten, in samenwerking met het werkveld, voorzien worden van voldoende praktijkgerichtheid. De samenwerking kan als volgt worden geschetst:

Actor	Hogeschool	Hogeschool en werkveld	Werkveld i.s.m. derden
	Vormen van leraren	Begeleiden van toekomstige leraren (stagebegeleiding) en leraren pas in dienst (aanvangsbegeleiding)	Professionalisering van de leraar

De denkpistes om de lerarenopleiding als bijv. een bijzondere vorm van hoger onderwijs, ingebed in een eigen of aparte organisatie, uit te bouwen wordt door VLHORA niet onderschreven. Dergelijke pistes dreigen de lerarenopleiding te isoleren binnen het hoger onderwijs en beperkend te werken naar de synergie met andere studiegebieden, die ongetwijfeld reeds haar meerwaarde heeft bewezen inzonderheid in de hogescholen.

VLHORA pleit duidelijk voor een meer geïntegreerde benadering van hogescholen, universiteiten en GPB opleidingen voor eigen afgestudeerden binnen het kader van de associaties met respect voor de identiteit van elke partner.

De bevordering en uitbreiding van samenwerking tussen de verschillende vormen van lerarenopleiding, inclusief de GPB-opleiding, behoren tot de bevoegdheid van de associaties.

Volgend concreet voorstel wordt geformuleerd:

Instroom (minimaal vereist diploma)	Instelling voor lerarenopleiding	Uitstroom (behaald diploma/certificaat/getuigschrift)
Student zonder diploma S.O.	CVO	GPB (getuigschrift pedagogische bekwaamheid)
Student met diploma S.O.	- CVO (enkel voor lesbevoegdheid in praktijk- en technische vakken) - hogeschool –geïntegreerde lerarenopleiding	- GPB - bachelor leraar (kleuter, lager onderwijs, secundair onderwijs groep 1)
Student met diploma H.O. (BA of MA)	- hogeschool, departement lerarenopleiding - vervolg lerarenopleiding (al dan niet in samenwerking met derden (bijv. ander studiegebied, universiteit, ea)	- certificaat leraar
Student met diploma lerarenopleiding (BA of certificaat)	- Aanvangsbegeleiding: Samenwerking tussen HS en werkveld - Nascholing: Derden (HS, UNIV, ea) - Verwerven van bijkomende onderwijsbevoegdheden: HS (voortgezette lerarenopleidingen)	- certificaat leraar of bachelor leraar

De geïntegreerde en vervolg-lerarenopleidingen moeten duidelijk ingebed zijn in de BAMA-structuur (Structuurdecreet).

7. Titulatuur

Geen opmerkingen of suggesties bij het voorstel.

8. Onderwijsbevoegdheid

Verder overleg en onderzoek is nodig voor wat betreft de consequenties van een mogelijke aanpassing van de onderwijsbevoegdheid en dit in functie van een eventuele nieuwe onderwijsstructuur. Mogelijke wijzigingen dienen grondig onderbouwd te zijn.

9. specifieke problemen

1. Waarom, met de oude benaming, “technische regentaten” een specifiek probleem noemen? Dit leidt opnieuw tot een diskreditering van deze opleidingen. De overheid dient de verplichte clustering van bepaalde opleidingseenheden hier los te laten (dus loskoppeling van hout en bouw, van voeding/verzorging en kleding ...) Die loskoppeling zal studenten zeker meer motiveren om voor deze opleidingen te kiezen. Zo kan de overheid helpen om het tekort aan leraren technische vakken weg te werken.

2. De VLHORA blijft m.b.t. het hoger onderwijs voor sociale promotie - waartoe ook de GPB-opleidingen behoren - voorstander van een integratie in het hogescholenonderwijs. In afwachting van deze noodzakelijke integratie, zoals ook eerder verwoord in de Beleidsnota van de minister van onderwijs, is de VLHORA van mening dat de samenwerking met de 'bijzonder talrijke' GPB-opleidingen moet gemaximaliseerd worden. Zoals eerder gesteld dient een duidelijke taakverdeling en –afbakening tussen de verschillende aanbieders vastgesteld te worden (cf. voorstel supra).

10. Andere specifieke problemen

In het kader van verdere professionalisering moeten de lerarenopleidingen een blijvende rol spelen:

- Via voortgezette lerarenopleidingen kunnen bijkomende onderwijsbevoegdheden verworven worden, niet alleen wat betreft de niveaus (bijv. onderwijzer wil leraar SO1 worden) maar ook betreffende vak- en andere specialisaties (bijv. onderwijzer wordt ICT-coördinator, interculturele medewerker, ...)

Daarnaast dienen ook volgende aandachtspunten deel uit te maken van de nota:

- Herwaardering van het beroep leraar (doorbreken vlakke loopbaan, gedifferentieerde loopbaanplanning, ...)
- Instroomproblematiek lerarenopleiding (leertrajecten rekening houdend met verschillende instroomprofielen zo bijv. 7^e jaar BSO in lerarenopleiding kleuteronderwijs, valoriseren EVC,...)
- Onderwijsinnovatie (waaronder ICT, ...)
- Spijts het toenemende belang van internationalisering komt dit aspect nergens in de nota aan bod. Ook in de lerarenopleiding dient een internationale dimensie aanwezig te zijn die de toekomstige leraars er toe aanzet om over de grenzen te kijken en zich internationaal te oriënteren. Dit alles dient ook gezien te worden in functie van internationale erkenningen en accreditatie.
- Om het gelijkekansendecreet te kunnen uitvoeren is het noodzakelijk dat het omgaan met verschillen – met specifieke aandacht voor didactiek, begeleiding en organisatie - een plaats krijgt in het opleidingsmodel.

Vlaamse Hogescholenraad

hervorming lerarenopleiding
vergadering van 22 oktober 2002

BIJLAGE

Lerarenopleidingen in Vlaanderen sinds de grondwetsherziening van 1988

WETGEVING

datum	titel	implicaties voor de lerarenopleiding
1984?		de tweejarige lerarenopleiding in de hogescholen wordt een driejarige studieomvang van academische lerarenopleidingen wordt vastgelegd
12/jun/91	Decreet betreffende de universiteiten vd VL gemeenschap	normaalscholen' en 'regentaten' houden op te bestaan
13/jul/94	Decreet betreffende de Hogescholen vd VI gemeenschap	installatie van initiële lerarenopleidingen, initiële lerarenopleidingen van academische niveau, academische lerarenopleidingen, voortgezette lerarenopleidingen
16/apr/96	Decreet betreffende de lerarenopleiding en nascholing	vier leraartypes worden onderscheiden: leraar kleuteronderwijs leraar lager onderwijs leraar secundair onderwijs - groep 1 leraar secundair onderwijs - groep 2 (ILAN - ALO) ernstige hervorming ILSO - groep 1: opleidingscluster (gewicht 3) vakken binnen ILSO liggen vast uitdieping verplicht maar gereguleerd gesubsidieerde voortgezette lerarenopleidingen (VLO) zijn vastgelegd: omvang studietijd onbekend BC en BP aan de grondslag van opleidingsprofiel BC en BP onbekend financiële middelen voor nascholing bij afnemers vergt studie in DLO omwille van wijzigingen in werkveld vergt studie in DLO omwille van wijzigingen in werkveld
25/feb/97	Decreet basisonderwijs	
14/jul/98	Decreet houdende diverse maatregelen mbt SO en tot Wijziging van het decreet van 25/02/97 betreft BO	
jan/99	min van onderwijs publiceert de BC en BP	zicht op BC en BP zowel mbt gemeensch stam als specifieke stam

22/jun/99	Besluit van de VL regering betreffende de studieomvang van de voortgezette lerarenopleidingen	zicht op minimale studieomvang voor alle gesubsidieerde VLO
8/jun/00	Decreet houdende dringende maatregelen betreffende het lerarenambt	afgestudeerde leraren e.a. kunnen terecht in de vervangingspool
13/jul/01	Decreet tot wijziging van het decreet van 8 juni 2000 houdende dringende maatregelen betr. het lerarenambt	Hfdst Vbis bepaalt de 'zelfstandige stages' voor een student in het derde studiejaar van een initiële lerarenopl van één cyclus
17/nov/01	Beleidsevaluatie mbt decreet lerarenopleiding	nadruk op betere afstemming tss LO en afnemend veld nadruk op opwaardering stage vaststellen van tekorten mbt ICT nadruk op problematiek van bekwaamheidsbewijzen bijsturen BC en noodzaak van een informatiecampagne naar beroepsveld aankaarten van het lerarentekort
28/jun/02	Decreet betreffende gelijke onderwijskansen I	nieuwe kijk op de rol van 'taakleraar' en op 'zorgbeleid' OVB-uren worden GOK-uren aanpassing van de curricula in de lerarenopleiding

Bijlage 4

VVS-standpunt over de lerarenopleiding

VVS-STANDPUNT OVER DE LERARENOPLEIDING

1. INLEIDING

De hervormingen binnen het Vlaamse hoger onderwijs naar aanleiding van de Bologna Verklaring hebben geleid tot het ontwerp van een nieuw decreet dat de nieuwe ontwikkelingen in Vlaanderen (bachelor-master, accreditering,...) moet structureren. Dit zogenaamde structuurdecreet zegt echter niets over de academische lerarenopleiding.

Nochtans situeren de belangrijkste structurele problemen in verband met de inpassing van de lerarenopleiding in de BaMa-structuur zich voornamelijk op het niveau van diezelfde academische lerarenopleiding, zijnde de lerarenopleiding SO 2. De huidige driejarige hogeschoolopleidingen (de lerarenopleiding kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs (SO 1) kunnen eenvoudigweg ingeschoven worden in de BaMa-structuur op het niveau van de bachelor. Daarom dat dit standpunt voornamelijk de academische lerarenopleiding als onderwerp heeft.

2. PROBLEMEN

De lerarenopleidingen in Vlaanderen kampen met een aantal fundamentele problemen, die zeer goed in kaart werden gebracht in het rapport van de stuurgroep van de lerarenopleidingen. Voor de studenten zelf vormen de belangrijkste pijnpunten de stage, de opleiding van de opleiders zelf, het al dan niet verwerven van de basiscompetenties en de praktijkshock t.g.v. de kloof tussen opleiding en het leraar-zijn zelf. Met betrekking tot de academische lerarenopleiding vermelden we hier nog de onvolwaardige omvang van de opleiding (30-35 studiepunten), het weinig of onvoldoende academische karakter van de academische lerarenopleiding en het ontbreken van een lerarenopleiding voor bepaalde academische vakopleidingen. Tenslotte is er nog het algemene probleem omtrent de maatschappelijke waardering van de leraar. Met al deze problemen dient grondig rekening te worden gehouden bij de ontwikkeling van een nieuw decreet over de lerarenopleiding.

3. VOORSTEL

3.1. OMVANG

Om tot een volwaardige academische lerarenopleiding te komen, vraagt VVS dat deze wordt uitgebreid tot 60 studiepunten. Het equivalent van één studiejaar garandeert niet alleen dat er inhoudelijk gesleuteld kan worden aan de kwaliteit van de opleiding, maar dat de perceptie van de academische lerarenopleiding als een 'aanhangel' wordt weggenomen. De huidige driejarige lerarenopleidingen kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs (SO 1) kunnen hun huidige omvang van drie jaar of 180 studiepunten behouden door hen in de toekomst als professionele bachelor aan te bieden.

3.2. MASTERNIVEAU

Voor VVS moet de academische lerarenopleiding moet worden aangeboden op masterniveau. Ten eerste vormen de Bologna-doelstellingen van transparantie en vergelijkbaarheid in Europees perspectief een belangrijk argument om de lerarenopleiding te integreren in de BaMa-structuur en er dus niet buiten te houden. Een tweede argument heeft te maken met de maatschappelijke herwaardering van het lerarenopleiding en het leraarsberoep. VVS is ervan overtuigd dat het aanbieden van de academische lerarenopleiding als master ook de maatschappelijke waardering ten goede komt. Ten derde zou het van weinig consequentie getuigen om de andere lerarenopleidingen (kleuteronderwijs, lager onderwijs en SO 1) wel in de BaMa-structuur op te nemen op bachelorniveau en de lerarenopleiding SO 2 niet. Het nieuwe structuurdecreet biedt nochtans de perfecte mogelijkheid om de academische lerarenopleiding op te nemen binnen de BaMastructuur.

In het voorontwerp van decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen stipuleert artikel 6, §1 immers dat masteropleidingen academisch gericht zijn, maar daarenboven een professionele gerichtheid kunnen hebben. Dit is op het lijf geschreven van de academische lerarenopleiding, aangezien §2 van hetzelfde artikel opleidingen met een professionele gerichtheid omschrijft als opleidingen die gericht zijn "op de algemene vorming en de verwerving van professionele kennis en competenties, gestoeld op de toepassing van wetenschappelijke of artistieke kennis, creativiteit en praktijkkennis".

Concreet stelt VVS voor de academische lerarenopleiding te organiseren als een autonome master met professionele gerichtheid. Een academisch gevormde leraar moet beschikken over vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische kennis, inzicht, vaardigheden en een wetenschappelijke attitude om als leraar in het onderwijs te stappen. De vakinhoudelijk kennis kan op voldoende wijze worden opgedaan in een driejarige academische bachelor, die immers niet vergeleken mag worden met de oude kandidaturen. Hoewel in eerste instantie gericht op doorstroom, betreft het hier een afgerond geheel dat een zekere relevantie moet bezitten voor de arbeidsmarkt. Dit houdt voor VVS in dat zulks een voldoende brede, wetenschappelijke en diepgaande vakopleiding kan zijn, met een duidelijke onderzoekscomponent.

De vakdidactische en pedagogische kennis moet specifiek in de master lerarenopleiding worden aangeboden. Verdere verdieping in een vakinhoudelijke master is niet noodzakelijk, zodat het volgen van een vakinhoudelijke master niet meer verplicht mag worden. Een geïntegreerde master kan een meerwaarde leveren voor de leraar en in die zin moet een tweejarige geïntegreerde master van 120 studiepunten mogelijk zijn, maar voor VVS moet de lerarenopleiding ook op zichzelf kunnen bestaan. Een dergelijk afgerond geheel op master-niveau is bovendien interessant voor de vaak vergeten neveninstromers. In plaats van hen te verplichten een master in een vakgebied te halen, kan een dergelijke flexibele structuur -mits een aangepast (modulair) programma- een oplossing bieden om tegemoet te komen aan het lerarentekort.

De lerarenopleiding uitsluitend organiseren als master volgend op de vakinhoudelijke master (MaNaMa) is voor VVS immers niet opportuun. Indien 60 studiepunten gelijkstaan met één academiejaar, zal dit in de praktijk betekenen dat studenten minstens vijf jaar (3+1+1) moeten studeren om leraar te worden (180+60+60 studiepunten). Deze studieduurverlenging zorgt voor een extra drempel, waardoor er volgens VVS zelfs minder studenten deze opleiding zullen volgen. VVS streeft naar kwaliteitsvolle én haalbare opleidingen, waarbij de studiebelasting onder controle moet blijven en de studieduur niet mag uitgebreid worden. Wil een student leraar worden mag hij niet meer verplicht worden een vakinhoudelijke master te volgen. Zodoende ziet VVS in de praktijk drie mogelijkheden voor de academische lerarenopleiding:

- MaNaBa: deze opleiding kan onmiddellijk worden aangevat na de vakinhoudelijke academische bachelor, met de onderwijsbevoegdheid SO 2 (vijfde en zesde jaar ASO).
- Geïntegreerde master (1+1): hierbij kiest de student bewust om zowel de master in zijn vakgebied te halen als de master 'lerarenopleiding', waarbij beide opleidingen gespreid worden over twee jaar. Er zijn twee verschillende diploma's aan verbonden, en de student krijgt lesbevoegdheid SO 2 en voor het hoger onderwijs.
- MaNaMa: een student kiest bewust om aansluitend op zijn academische bachelor eerst zijn vakinhoudelijke master te volgen, en pas nadien zijn master 'lerarenopleiding'. Ook deze student verwerft dan de lesbevoegdheid voor SO 2 en het hoger onderwijs.

3.3. MASTERPROEF

Het voorstel om de academische lerarenopleiding te organiseren als een master met professionele gerichtheid impliceert dat deze masteropleiding net als alle anderen wordt afgesloten met een masterproef, waarvan het aandeel in het studieprogramma tenminste 20 studiepunten bedraagt. Een dergelijke masterproef betekent dan dat een student daarmee "blijk geeft van een analytisch en synthetisch vermogen, of van een zelfstandig probleemoplossend vermogen op academisch niveau [...]. Het werkstuk weerspiegelt de algemeen kritisch-reflecterende ingesteldheid of de onderzoeksgesteldheid van de student". Dit betekent dat de masterproef zeker niet de stage vervangt, of overeenstemt met een reflectie over de stage. De masterproef moet een onderzoeksmatig karakter bezitten: het moet een zelfstandig werkstuk zijn waarin om wetenschappelijke wijze aan onderzoek wordt gedaan binnen de lerarenopleiding, en dat gerelateerd kan zijn aan vakinhoudelijke elementen.

3.4. ACADEMISCH

Maar willen we daadwerkelijk een academische opleiding, moet er ook binnen de opleiding aan onderzoek worden gedaan. Momenteel vindt er niet of nauwelijks vakdidactisch onderzoek plaats. Vaak nemen docenten of professoren de lerarenopleiding aan naast hun eigenlijke opdracht en doen zij uitsluitend onderzoek in hun eigen vakgebied. VVS pleit er dan ook voor dat er middelen worden voorzien (speciale Bof-mandaten, financiële middelen van het FWO,...) waardoor er binnen de lerarenopleiding aan fundamenteel onderzoek kan worden gedaan. Enkel zo kan er in de toekomst gesproken worden van een echte academische opleiding, waarbij het aangeboden onderwijs eindelijk echt onderzoeks-gebaseerd is. Bovendien ontstaat er zo ook kwaliteitsvolle academische begeleiding voor de masterproef aangezien de docent en zijn omgeving zelf werkzaam zijn binnen het onderzoeksveld.

3.5. STAGE

We hebben er op gewezen dat studenten met een academische bachelor volgens VVS voldoende beantwoorden aan de eisen gesteld aan de kwaliteit van de instroom voor de academische lerarenopleiding. Maar ook de kwaliteit van de uitstroom moet gegarandeerd blijven om beroepsbekwame leraren te laten afstuderen. Naast de vakdeskundigheid - opgebouwd in de bachelor en eventueel verdiept maar niet noodzakelijk in een vakinhoudelijke master- en de pedagogisch-didactische componenten in de lerarenopleiding vormt de stage een belangrijke onderdeel in de opleiding. VVS herhaalt hier haar standpunt dat de stage enkel een volwaardig onderdeel kan vormen van de lerarenopleiding indien deze wordt uitgebreid tot ongeveer 1/3^e van het programma, én dat er hierin aandacht moet zijn voor alle aspecten van het leraar-zijn. Dit betekent concreet dat de stage niet beperkt mag worden tot een pure luister- en lesstage, maar dat studenten ook verplicht worden om deel te nemen aan vakwerkgroepen, om deel te nemen aan klasseraden, om een oudercontactdag mee te maken,...

3.6. CERTIFICAAT

VVS ziet tenslotte niet in hoe het afleveren van een certificaat op het einde van de opleiding kan bijdragen aan de herwaardering van het lerarenberoep en de lerarenopleiding. Alleen al het feit dat de perceptie van een certificaat niet zo positief zal zijn in vergelijking met een master- of bachelordiploma, maakt het verlenen van een certificaat geen ideale maatregel in het kader van die (her)waardering van de leraar. Dit vormt meteen ook een extra argument vanuit de oorspronkelijke doelstellingen van de Bologna-hervorming. Immers, een afwijkende titulatuur en diploma komt zeker de transparantie en de gelijkwaardigheid van de diploma's niet ten goede. Bovendien mag niet vergeten worden dat ook de lerarenopleiding zal moeten beantwoorden aan de kwaliteitseisen inzake kwaliteitszorg en accreditering.

4. BESLUIT

De Bologna Verklaring was gebaseerd op drie doelstellingen: een grotere transparantie in de structuur van het hoger onderwijs, een betere vergelijkbaarheid van diploma's en een verhoogde mobiliteit van studenten, afgestudeerden, onderzoekers en docenten. VVS is daarom -net als alle andere onderwijsactoren- een groot voorstander om de lerarenopleiding te integreren in de bachelor-masterstructuur. Onze voorstellen liggen volledig in de lijn van deze doelstellingen.

1. Een volwaardige academische lerarenopleiding van minstens 60 studiepunten.
2. Een zelfstandige academische master met professionele gerichtheid, mét een masterproef.
3. VVS kiest resoluut voor een zogenaamde 'MaNaBa': een academische lerarenopleiding als master, die onmiddellijk na de bachelor kan worden aangevat zonder dat de student verplicht wordt eerst een master in het vakgebied te behalen. Indien studenten de academische lerarenopleiding pas na hun vakinhoudelijke master mogen aanvatten leidt dit onvermijdelijk tot studieduurverlenging, iets waar VVS steeds een groot tegenstander van geweest is. Wel ziet VVS een parallelle variant mogelijk, waarbij de lerarenopleiding geïntegreerd wordt met een vakinhoudelijke master, van gezamenlijk 120 studiepunten (twee jaar), met twee verschillende master-diploma's. Belangrijk is wel dat de onderwijsbevoegdheid van iemand die beide masters heeft gevolgd uitgebreid wordt tot het hoger onderwijs.
4. Extra onderzoeksmiddelen om van de lerarenopleiding ook daadwerkelijk een academische opleiding te maken
5. Een stage als inherent en volwaardig onderdeel van de opleiding, waarin aandacht is voor alle aspecten van het leraar-zijn.
6. VVS is niet te vinden voor de invoering van een certificaat 'leraar'. Een dergelijk Vlaams getuigschrift van 'leraar' zal volgens VVS in het buitenland helemaal niet (h)erkend worden. Het is niet te verantwoorden dat Vlaanderen een eigen ondoordacht en voor buitenstaanders ondoorzichtig systeem ontwikkelt, buiten de BaMa-structuur.

Kortom, voldoende argumenten om duidelijk te maken dat een volwaardige academische lerarenopleiding volledig in de nieuwe bachelor-masterstructuur moet worden geïntegreerd. Zeker de belangrijke doelstellingen van transparantie en vergelijkbaarheid maken het niet opportuun om een eigen Vlaamse constructie op poten te zetten die ervoor zorgt dat de afgestudeerde Vlaamse leraars volledig buiten de toekomstige Europese structuren zullen vallen, en dus bijvoorbeeld niet in Nederland les zouden kunnen geven. De Bologna-hervormingen vormen voor VVS immers een uitgelezen kans om eindelijk eens werk te maken van een echte lerarenopleiding die niet alleen structureel maar ook inhoudelijk op punt wordt gezet.