

DE ONDERWIJSVISITATIE  
**Specifieke lerarenopleiding  
(boek 1)**

Een onderzoek naar de kwaliteit van de Specifieke lerarenopleiding

[www.vluhr.be](http://www.vluhr.be)

Brussel - 17 december 2012

vluhr



**DE ONDERWIJSVISITATIE  
SPECIFIEKE LERARENOPLEIDING (BOEK 1)**

Ravensteingalerij 27, bus 3 & 6  
1000 Brussel  
T +32 (0)2 792 55 00  
info@vluhr.be

Exemplaren van dit rapport kunnen tegen betaling verkregen worden  
op het VLUHR-secretariaat.

Het rapport is ook elektronisch beschikbaar op  
<http://www.vluhr.be> > kwaliteitszorg > rapporten

Wettelijk depot: D/2012/12.784/11

## VOORWOORD

Voor u ligt het rapport van de visitatiecommissie Specifieke lerarenopleiding waarin zij verslag uitbrengt over haar evaluatie van de Specifieke lerarenopleidingen in Vlaanderen. Daarbij geeft zij toelichting bij de oordelen en aanbevelingen die resulteren uit het kwaliteitsonderzoek dat zij heeft verricht bij de bezochte opleidingen. Dit initiatief kadert binnen het decreet op de lerarenopleiding van 6 december 2006.

Deze visitatie kijkt in enkele opzichten af van de reguliere visitaties in het hoger onderwijs. De Specifieke lerarenopleiding wordt georganiseerd binnen verschillende onderwijsinstellingen (Universiteiten, Hogescholen en Centra voor volwassenenonderwijs) en richt zich tot verschillende doelgroepen (van cursisten zonder diploma secundair onderwijs tot afgestudeerde masters).

Ondanks deze verschillen werden de opleidingen op afspraak tussen de toenmalige VLIR en VLHORA en de expertisenetwerken/het regionaal platform en na advies van de decretale stuurgroep volwassenenonderwijs vanuit eenzelfde beoordelingskader (protocol) gevisiteerd. Een belangrijk element van dit kader vormden de decretaal vastgelegde basiscompetenties voor de leraar secundair onderwijs, waarmee de doelstellingen van de opleidingen in grote lijnen werden vastgelegd. Daarnaast speelden de kaders die de NVAO hanteert voor een opleidingsbeoordeling in het Hoger onderwijs een rol, nadat ze werden aangepast aan de situatie van de Specifieke lerarenopleiding. Aan deze visitatie wordt geen accreditatie gekoppeld voor de betrokken opleidingen. Wel kan de Vlaamse regering op basis van dit visitatierapport maatregelen treffen (Onderwijsdecreet XXI). Voor alle opleidingen was dit de eerste visitatie. Echter, voor de universiteiten en hogescholen sloten de procedures aan bij de bij hen bekende visitatieprotocollen terwijl het gehele proces voor de Centra voor volwassenenonderwijs nieuw was.

De visitatie betrof niet alleen een groot aantal instellingen en opleidingen, maar ook een grote variatie aan opleidingen. Daarom was een uitgebreide visitatiecommissie noodzakelijk, bestaande uit vijf deelcommissies, in elk waarvan heel verschillende competenties en ervaringen gebundeld werden.

Een dergelijke complexiteit biedt een unieke ervaringscontext voor een diepgaand en verrijkend leerproces. In de eerste plaats ontstond dit leerproces binnen en tussen de (deel)commissie(s). De commissie heeft daarbij getracht met zorg, empathie en kennis van zaken te waken over een goed evenwicht tussen gelijk en verschillend benaderen van opleidingen met respect voor de eigenheid van elke opleiding, maar zonder afbreuk te doen aan de vooropgestelde kwaliteitsstandaarden voor de Specifieke lerarenopleiding. In de interactie met telkens weer andere opleidingen, andere opleidingsconcepten en specifieke doelgroepen werden de inzichten vervolgens aangescherpt en verdiept. De openheid waarmee de verschillende geledingen van de opleidingen constructief met de commissie in gesprek wilden gaan, heeft hiertoe zonder meer in belangrijke mate bijgedragen.

In een dergelijk interactieproces waarbij de professionaliteit van zoveel verschillende opleidingen en commissieleden gedurende een voldoende lange tijd met elkaar interageren, krijgt diep en breed leren dan ook een uitstekende groeikans. De commissie heeft deze kans met beide handen gegrepen. Zij heeft zich op basis van de grote variatie binnen de opleidingen niet alleen een beeld kunnen vormen van de huidige kwaliteit en de variaties daarbinnen maar ook van de potentiële groeimogelijkheden en van de professionele uitdagingen die kunnen en moeten genomen worden. De commissie stelt vast dat de komst van de nieuwe organisatievorm van de Specifieke lerarenopleiding met de voor de afgestudeerden van alle opleidingsvormen geldende basiscompetenties voor de leraar secundair onderwijs ongetwijfeld een nieuwe dynamiek in gang heeft

gezet in de meeste opleidingen. Die dynamiek heeft op vele plaatsen de aanzet gegeven tot kwaliteitsverbetering, maar de commissie ziet eveneens nog heel wat professionele groeimogelijkheden waarop ze ingaat in het hoofdstuk 'Samen leren opleiden?' De commissie hoopt dat ook de opleidingen de visitatie ervaren hebben als een boeiend en interactief leerproces en dat ze zich samen achter de toekomstige uitdagingen kunnen scharen. De reacties op de terugmeldingen getuigen alvast van de bereidheid daartoe.

Het visitatierapport is in de eerste plaats bedoeld voor de betrokken opleidingen. Daarnaast wil het rapport aan de maatschappij informatie verschaffen over de kwaliteit van de geëvalueerde opleidingen. Daarom is het visitatierapport ook op de webstek van de VLUHR publiek gemaakt.

Een visitatierapport brengt verslag uit over de kwaliteit van de opleiding op een concreet moment in het ontwikkelingsproces van die opleiding. Het vertegenwoordigt daarmee slechts één fase in het proces van aanhoudende zorg voor onderwijskwaliteit. De lezer dient er rekening mee te houden dat opleidingen al na korte tijd kunnen gewijzigd zijn, al dan niet als reactie op de oordelen en aanbevelingen van de visitatiecommissie.

Als voorzitter van dit visitatiegebeuren voel ik de grootste erkentelijkheid voor de professionele betrokkenheid en het persoonlijke engagement van alle betrokkenen. In de eerste plaats van de medewerkers en de studenten en cursisten van de opleidingen. Deze eerste visitatie was zonder meer voor hen een zeer intensieve periode, waarin niet alleen veel werk werd verzet, maar die ook werd aangegrepen als een extra stimulans in hun kwaliteitsontwikkeling. Als hun engagement de voorafspiegeling is van het engagement van de leraren die zij afleveren dan is dat alvast veelbelovend. Maar ook het engagement en de betrokkenheid van de voorzitters en commissieleden hebben ervoor gezorgd dat we deze complexe opdracht tot een inspirerend proces hebben kunnen ombuigen. Tot slot mag hier zeker niet worden voorbijgegaan aan de grote inzet van de secretarissen in dit proces. Zij hebben met groot engagement de gelijkgerichtheid in dit proces mee bewaakt en ondersteund.

Hopelijk ervaart elk van de opleidingen dit rapport als een stimulerende uitdaging om samen de kwaliteit van het onderwijs in het opleiden van leraren te verbeteren.

**Kristien Arnouts**

*Voorzitter visitatiecommissie Specifieke lerarenopleiding*

## Boek 1

Voorwoord	3
<b>DEEL 1</b> ALGEMEEN DEEL	7
<b>Hoofdstuk 1</b> De onderwijsvisitatie Specifieke lerarenopleiding	9
1.1 Inleiding	9
1.2 De betrokken opleiding	9
1.3 De visitatiecommissies	10
1.4 Opzet en indeling van het rapport	15
<b>Hoofdstuk 2</b> Historiek en context van de Specifieke lerarenopleiding	17
2.1 De Specifieke lerarenopleiding vóór het decreet van 6 december 2006	17
2.2 De Specifieke lerarenopleiding sinds het decreet van 6 december 2006	18
2.3 Samenwerking	20
2.4 Kwaliteit in de lerarenopleiding	20
2.5 Overgang	21
<b>Hoofdstuk 3</b> Domeinspecifiek Referentiekader Visitatie Specifieke lerarenopleiding	23
3.1 Inleiding	23
3.2 Context waarbinnen de SLO opereert	24
3.3 De basiscompetenties van de leraar secundair onderwijs	26
3.4 Organisatorische/onderwijskundige aspecten	37
<b>Hoofdstuk 4</b> SLO: Samen Leren Opleiden?	39
Deel 1 Stand van zaken	39
Deel 2 Aanbevelingen voor het beleid	50
<b>Hoofdstuk 5</b> Overzichtstabel beoordelingen	57
<b>BIJLAGEN</b>	65
<b>Bijlage 1</b> Curriculum Vitae van de commissieleden	67
<b>Bijlage 2</b> Bezoekschema	75
<b>Bijlage 3</b> Lijst van afkortingen en letterwoorden	77

## Boek 2

<b>DEEL 2</b> OPLEIDINGSRAPPORTEN: SPECIFIEKE LERARENOPLEIDING	5
Universiteit Antwerpen	7
Artesis Hogeschool Antwerpen	31
CVO Brussel	65
Hogeschool Universiteit Brussel	89
CVO Crescendo	111
CVO Elishout	137
Erasmushogeschool Brussel	157
Evangelische Theologische Faculteit	175
Hogeschool Gent	195
Universiteit Gent	237
Universiteit Hasselt	261
CVO HIK Geel	281
<b>BIJLAGEN</b>	307
<b>Bijlage 1</b> Reactie op tweede terugmelding CVO Elishout	309
<b>Bijlage 2</b> Reactie op tweede terugmelding Erasmushogeschool Brussel	317
<b>Bijlage 3</b> Reactie op tweede terugmelding Evangelische Theologische Faculteit	318

## Boek 3

<b>DEEL 2</b>	<b>OPLEIDINGSRAPPORTEN: SPECIFIEKE LERARENOPLEIDING</b>	5
	CVO Horito	7
	CVO IVO Brugge	27
	Katholieke Hogeschool Limburg-Provinciale Hogeschool Limburg	49
	CVO KISP	71
	Katholieke Universiteit Leuven	93
	Lessius Antwerpen	117
	CVO Lethas	139
	CVO Limlo	159
	CVO Lino	181
	CVO De Oranjerie	199
	CVO Panta Rhei	219
	PCVO Het perspectief	243
	SCVO Pestalozzi	265
	<b>BIJLAGEN</b>	291
<b>Bijlage 1</b>	Reactie op tweede terugmelding CVO Horito	293

## Boek 4

<b>DEEL 2</b>	<b>OPLEIDINGSRAPPORTEN: SPECIFIEKE LERARENOPLEIDING</b>	5
	CVO Provincie Antwerpen	7
	CVO SOPRO	33
	CVO STEP	49
	CVO TNA	71
	CVO Technische Scholen Mechelen	91
	CVO VIVO Kortrijk	113
	CVO De Vlaamse Ardennen	137
	CVO VTI Aalst	161
	CVO VTI Brugge	191
	CVO VTI Leuven	211
	Vrije Universiteit Brussel	233
	Hogeschool voor Wetenschap & Kunst	257
	<b>BIJLAGEN</b>	297
<b>Bijlage 1</b>	Reactie op tweede terugmelding Vrije Universiteit Brussel	299

# **DEEL 1**

Algemeen deel





# HOOFDSTUK 1

## De onderwijsvisitatie Specifieke lerarenopleiding

### 1.1 Inleiding

Het decreet van de Vlaamse Regering op de lerarenopleiding van 6 december 2006 bepaalt dat de Specifieke lerarenopleidingen moesten worden gevisiteerd vóór eind 2012. Alle Specifieke lerarenopleidingen (universiteiten, hogescholen en centra voor volwassenenonderwijs) dienden binnen één visitatie te worden beoordeeld. Het decreet bepaalt verder dat de organisatie van deze visitaties in handen ligt van VLUHR. In dit rapport brengt de visitatiecommissie verslag uit van haar bevindingen over de Vlaamse Specifieke lerarenopleidingen, die zij tussen maart 2011 en maart 2012 bezocht.

### 1.2 De betrokken opleidingen

De 37 betrokken opleidingen van de 38 instellingen werden gevisiteerd in 2011 en 2012 door 5 parallelle deelcommissies die evenwaardig werden samengesteld. De coherentie tussen deze deelcommissies werd bewaakt door een college van voorzitters, in samenwerking met de projectbegeleiders en secretarissen vanuit VLIR en VLHORA. Iedere deelcommissie bestaat uit vier vakdeskundigen (waaronder de voorzitter) en twee studenten/cursisten. Iedere deelcommissie heeft zeven of acht instellingen en/of centra bezocht. De studenten/cursisten hebben de bezoeken van hun deelcommissie verdeeld, zodat aan ieder bezoek één student of cursist deelnam. In de loop van het visitatieproces trokken enkele leden zich terug uit de visitatiecommissie. Zij werden vervangen door een commissielid met vergelijkbare expertise.

## 1.3 De visitatiecommissies

### 1.3.1 Samenstelling

Alle leden van de visitatiecommissie ondertekenden bij het begin en aan het eind van de visitatie een onafhankelijkheidsverklaring. De samenstelling van de visitatiecommissie werd tevens bekrachtigd door de Erkenningscommissie Hoger Onderwijs.

#### College van voorzitters

Het college van voorzitters bewaakte de consistentie in de oordeelsvorming over de deelcommissies heen. Het college van voorzitters was als volgt samengesteld:

- **Kristien Arnouts**, voormalig inspecteur-generaal Secundair Onderwijs (voorzitter)
- **Theo Wubbels**, vice-decaan Faculteit Sociale Wetenschappen en hoogleraar Onderwijskunde, Universiteit Utrecht
- **Mieke Lunenberg**, universitair hoofddocent, Onderwijscentrum Vrije Universiteit Amsterdam
- **Lut Stroobants**, gepensioneerd adviseur-coördinator Pedagogische begeleidingsdienst, Gemeenschapsonderwijs
- **Wim Jochems**, decaan Eindhoven School of Education en hoogleraar onderwijsinnovatie, Technische Universiteit Eindhoven

#### Deelcommissie 1

Deelcommissie 1 bezocht de volgende instellingen en centra:

- CVO LIMLO: 28-29 maart 2011
- Universiteit Antwerpen: 26-28 april 2011
- CVO VTI Brugge: 20-21 mei 2011
- CVO STEP: 21-22 november 2011
- CVO LETHAS: 6-8 december 2011
- Universiteit Gent: 1-3 maart 2012
- Hogeschool Gent: 7-10 maart 2012

De deelcommissie was als volgt samengesteld:

- **Kristien Arnouts**, voormalig inspecteur-generaal Secundair Onderwijs (voorzitter)
- **Theo Bergen**, hoogleraar Onderwijskunde Eindhoven School of Education (voor de bezoeken aan CVO STEP, CVO Lethas, Hogeschool Gent en Universiteit Gent)
- **Marc Rutten**, docent, Conservatorium Maastricht
- **Gerd Van den Broeck**, directeur PITO Stabroek
- **Nico Verloop**, hoogleraar Onderwijskunde, Universiteit Leiden (voor de bezoeken aan CVO Limlo, Universiteit Antwerpen en CVO VTI Brugge)
- **Luc Eelen**, Master Actuariële Wetenschappen (VUB) en Licentiaat in de Handelswetenschappen (ESHAL), cursist aan VUB Specifieke lerarenopleiding, senior Advisor van de BVPI (voor het bezoek aan de Universiteit Gent)
- **Jan Valkenburg**, Bachelor Communicatiebeheer, Plantijn Hogeschool, Master Jazz en Lichte Muziek, Erasmus Hogeschool, SLO Muziek Erasmus Hogeschool, Muzikant en Leerkracht Akademie Ekeren (voor de bezoeken aan CVO Limlo, CVO VTI Brugge, CVO STEP, CVO Lethas en Hogeschool Gent)
- **Gaetan Vandenplas**, Master Handelswetenschappen, Hogeschool-Universiteit, Brussel, cursist aan CVO Provincie Antwerpen, leerkracht (voor het bezoek aan de Universiteit Antwerpen)

Als secretaris traden op:

- **Chara Baeyens** (voor de bezoeken aan CVO STEP, Hogeschool Gent en Universiteit Gent)
- **Daphne Carolus** (voor het bezoek aan Hogeschool Gent)
- **Floris Lammens** (voor het bezoek aan CVO VTI Brugge)
- **Pieter-Jan Van de Velde** (voor de bezoeken aan CVO Limlo, Universiteit Antwerpen en CVO Lethas)

## Deelcommissie 2

Deelcommissie 2 bezocht de volgende instellingen en centra:

- Vrije Universiteit Brussel: 30 mei-1 juni 2011
- CVO Horito: 10-11 oktober 2011
- CVO TNA: 24-25 oktober 2011
- CVO Elishout COOVI: 24-25 november 2011
- Katholieke Universiteit Leuven: 20-24 februari 2012
- CVO Kisp: 12-13 maart 2012
- Evangelische Theologische Faculteit: 28 maart 2012

De deelcommissie was als volgt samengesteld:

- **Theo Wubbels**, vice-decaan Faculteit Sociale Wetenschappen en hoogleraar Onderwijskunde, Universiteit Utrecht (voorzitter)
- **Ann Stael**, algemeen directeur, Scholengroep Sint-Rembert
- **Piet-Hein Van de Ven**, universitair hoofddocent Vakdidactiek, Radboud Universiteit Nijmegen
- **Françoise Vanhelfmont**, wnd. directeur, Koninklijk Atheneum Diest
- **Ann Cattrysse**, masterstudent Rechten, student Specifieke lerarenopleiding Rechten, Universiteit Gent (voor de bezoeken aan de KU Leuven en de Evangelische Theologische Faculteit Leuven)
- **Stefan Jenart**, Master Geschiedenis, Universiteit Antwerpen, SLO Geschiedenis, Universiteit Antwerpen (voor de bezoeken aan de Vrije Universiteit Brussel, HORITO CVO, CVO TNA en CVO Kisp)

Als secretaris trad op:

- **Ken Lambeets**

## Deelcommissie 3

Deelcommissie 3 bezocht de volgende instellingen en centra:

- CVO Brussel: 14-15 december 2011
- CVO HIK Geel: 10-11 oktober 2011
- CVO Lino: 27-28 maart 2012
- SCVO Pestalozzi: 6-7 juni 2011
- CVO VTI Leuven: 9-10 mei 2011
- Artesis Hogeschool Antwerpen: 14-17 november 2011
- Erasmushogeschool Brussel: 30-31 januari 2012
- Hogeschool voor Wetenschap & Kunst: 27 februari tot en met 1 maart 2012

De deelcommissie was als volgt samengesteld:

- **Mieke Lunenberg**, universitair hoofddocent, Onderwijscentrum Vrije Universiteit Amsterdam (voorzitter)
- **Jos Bollen**, directeur, Sint-Augustinus Bree + coördinerend directeur Scholengemeenschap Sint-Michiel
- **Madeline Lutjeharms**, emeritus hoogleraar Vakdidactiek Talenonderwijs, Vrije Universiteit Brussel
- **Jürgen Wayenberg**, directeur, Kunsthumaniora Brussel
- **Filip Janssens**, Master Politieke en Sociale Wetenschappen, Master Maritieme Wetenschappen, Universiteit Antwerpen, SLO CVO Provincie Antwerpen, hoofd administratie en back office, Middelheim Museum (voor het bezoek aan CVO PestaloZZi, Artesis Hogeschool Antwerpen, Erasmushogeschool Brussel en CVO Lino)
- **Claudia Ibarra de Broeckhove**, gediplomeerd Violiste, Mexico, vrije student Hogeschool Gent, SLO Muziekpedagogie Hogeschool Gent (voor de bezoeken aan CVO VTI Leuven, CVO HIK Geel en CVO Brussel)

Als secretaris traden op:

- **Andreas Smets** (voor de bezoeken aan Erasmushogeschool Brussel, Hogeschool voor Wetenschap & Kunst en CVO Lino)
- **Pieter-Jan Van de Velde** (voor de bezoeken aan VTI Leuven, CVO PestaloZZi, CVO HIK Geel, Artesis Hogeschool Antwerpen, CVO Brussel en Erasmushogeschool Brussel)

#### Deelcommissie 4

Deelcommissie 4 bezocht de volgende instellingen en centra:

- Universiteit Hasselt: 30 en 31 mei 2011
- PCVO Het perspectief: 4 en 5 mei 2011
- CVO VIVO Kortrijk: 8 tot en met 10 november 2011
- CVO Crescendo: 15 en 16 december 2011
- CVO Panta Rhei: 19 en 20 januari 2012
- Israëlitische scholen Sociale Promotie CVO (SOPRO): 9 februari 2012
- Hogeschool Universiteit Brussel: 27 en 28 februari 2012
- Lessius Hogeschool Antwerpen: 28 en 29 februari 2012

De deelcommissie was als volgt samengesteld:

- **Lut Stroobants**, gepensioneerd adviseur-coördinator Pedagogische begeleidingsdienst, Gemeenschapsonderwijs (voorzitter)
- **Douwe Beijaard**, hoogleraar, School of Education Eindhoven, Technische Universiteit Eindhoven
- **Jan Roels**, algemeen directeur Secundaire School, Sint-Pietersinstituut Turnhout
- **Lex Stomp**, directeur Lerarenopleidingen VO/VBE en Technische Lerarenopleidingen (PTH), Hogeschool Windesheim Nederland
- **Stephanie Van den Broeck**, Master in de Rechten, Universiteit Gent, Specifieke lerarenopleiding CVO KISP;
- **Joris Van der Wildt**, Grafische Technieken, Koninklijke Akademie voor Schone Kunsten Antwerpen, Bachelor Management, Katholieke Hogeschool Kempen, Specifieke lerarenopleiding, CVO Horito, Projectcoördinator ETAP Lighting, Malle, vrijwillig projectleider Open Doek Filmfestival

Als secretaris traden op:

- **Ilse De Vooght** (voor de bezoeken aan de Universiteit Hasselt en Het Perspectief provinciaal centrum voor volwassenenonderwijs)
- **Pieter-Jan Van de Velde** (voor de bezoeken aan CVO VIVO Kortrijk, CVO Crescendo, CVO Panta Rhei de Avondschool, Israëlitische scholen Sociale Promotie CVO, HUB-EHSAL en Lessius Hogeschool Antwerpen)

#### Deelcommissie 5

Deelcommissie 5 bezocht de volgende instellingen en centra:

- CVO Provincie Antwerpen: 2 en 3 mei 2011
- CVO VTI Aalst: 30 en 31 mei 2011
- IVO CVO Brugge: 19 en 20 oktober 2011
- CVO De Oranjerie: 7, 8 en 9 november 2011
- CVO De Vlaamse Ardennen: 8 en 9 december 2011
- Katholieke Hogeschool Limburg en Provinciale Hogeschool Limburg: 6 en 7 februari 2012
- CVO Technische Scholen Mechelen: 13 en 14 maart 2012

De deelcommissie was als volgt samengesteld:

- **Wim Jochems**, decaan Eindhoven School of Education en hoogleraar onderwijsinnovatie, Technische Universiteit Eindhoven (voorzitter),

- **Marc Vonck**, directeur DKO Academie voor Beeldende Kunst, Aalst
- **Pierre Coppieters**, emeritus hoogleraar Vakdidactiek in de Economische wetenschappen, Universiteit Antwerpen
- **Riet Lacombe**, gepensioneerd directeur CVO, VSPW Kortrijk
- **Miet Leliaert**, Bachelor Ergotherapie, Gent, SLO CVO VTI Brugge (LIO-traject), leerkracht Buitengewoon Secundair Onderwijs
- **Karolien Van den Bossche**, Master Kunstwetenschappen, Universiteit Gent, Master Cultuurmanagement, Universiteit Antwerpen, SLO Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent

Als secretaris traden op:

- **Floris Lammens** (voor de bezoeken aan CVO Provincie Antwerpen en CVO VTI Aalst)
- **Ilse De Vooght** (voor het bezoek aan CVO De Oranjerie)
- **Chara Baeyens** (voor de bezoeken aan IVO CVO Brugge, CVO De Vlaamse Ardennen, Katholieke Hogeschool Limburg en Provinciale Hogeschool Limburg en CVO Technische Scholen Mechelen)
- **Daphne Carolus** (voor het bezoek aan CVO De Vlaamse Ardennen)

Voor een kort curriculum vitae van de commissieleden wordt verwezen naar Bijlage 1.

### 1.3.2 Taakomschrijving

De opdracht aan de visitatiecommissie is dat zij op basis van de zelfevaluatie van de opleiding en door middel van ter plaatse te voeren gesprekken:

- een gemotiveerd en onderbouwd oordeel geeft over de zes onderwerpen en bijhorende facetten uit het beoordelingskader;
- een integraal oordeel geeft over de opleiding;
- suggesties doet om waar mogelijk te komen tot kwaliteitsverbetering.

### 1.3.3 Werkwijze

#### Vorbereiding

Ter voorbereiding van de visitatie werd aan de opleidingen gevraagd een zelfevaluatierapport op te stellen. De cellen Kwaliteitszorg van de VLIR en de VLHORA hebben hiervoor een visitatieprotocol ter beschikking gesteld, waarin de verwachtingen t.o.v. de inhoud van het zelfevaluatierapport uitgebreid beschreven zijn. Naast feitelijke beschrijvingen per onderwerp en per facet van het beoordelingskader wordt aan de opleidingen ook gevraagd hun toekomstperspectieven kenbaar te maken en een kritische sterkte-zwakte analyse op te nemen in het zelfevaluatierapport. Daarnaast wordt een aantal verplichte bijlagen opgenomen, zoals een beschrijving van het programma, studenten- en personeelstabellen, cursusbeschrijvingen, examenvragen, enz. De commissie ontvangt het zelfevaluatierapport een aantal maanden voor de eigenlijke bezoeken, waardoor zij voldoende gelegenheid krijgt deze documenten zorgvuldig te bestuderen en het eigenlijke bezoek grondig voor te bereiden.

De visitatiecommissie hield haar installatievergadering op 2 maart 2011. Op dat moment hadden de commissieleden het visitatieprotocol en de zelfevaluatierapporten reeds in hun bezit. Tijdens deze vergadering werden de commissieleden verder ingelicht over het visitatieproces en hebben zij zich concreet voorbereid op de af te leggen bezoeken. Verder heeft de commissie op deze vergadering een domeinspecifiek referentiekader geformuleerd (zie hoofdstuk 3). Daarnaast werd het programma van de bezoeken opgesteld.

### **Bezoek aan de instellingen en centra**

De tweede bron van informatie wordt gevormd door de gesprekken die de commissie tijdens haar bezoeken aan de organiserende instellingen en centra heeft gevoerd met alle geledingen die zijn betrokken bij het onderwijs. Ook wordt aan de opleidingen gevraagd – als een derde bron van informatie – om documenten ter inzage te leggen ten behoeve van de commissie. Tijdens de bezoeken is tijd uitgetrokken om de commissie de gelegenheid te geven deze documenten te bestuderen. De documenten die ter inzage van de commissie worden gelegd zijn: het leer-materiaal (cursussen, handboeken, syllabi), verslagen van de belangrijke beleidsvormende of beleidsopvolgende organen, documenten die betrekking hebben op de interne kwaliteitszorg (enquêteformulieren, niet-persoonsgebonden evaluatie van het onderwijs), documenten aangaande de procedures van curriculumherzieningen, voorbeelden van informatieverstrekking aan kandidaat-studenten/cursisten, etc.

Het programma voorziet – naast gesprekken met de opleidingsverantwoordelijken, de studenten/cursisten, de alumni, de docenten/lectoren en de ondersteunende medewerkers – steeds in een bezoek aan de faciliteiten (inclusief bibliotheek, practicalokalen, computerfaciliteiten), een gesprek met de afgestudeerden van de opleiding en vertegenwoordigers van het werkveld. Ook wordt steeds een spreekuur gepland waarop de commissie bijkomend leden van de opleidingen kan uitnodigen of waarop individuen op een vertrouwelijke wijze door de commissie kunnen worden gehoord.

De gesprekken zijn verhelderend geweest en waren een goede aanvulling bij de lectuur van de zelfevaluatierapporten. Aan het einde van elk bezoek werden, na intern beraad van de visitatiecommissie, de voorlopige bevindingen mondeling aan de gevisiteerde opleidingen medegedeeld aan de hand van een presentatie door de voorzitter.

### **Rapportering**

Als laatste stap in het visitatieproces heeft de commissie haar bevindingen, conclusies en aanbevelingen in voorliggend rapport vastgelegd. Bovendien heeft zij, overeenkomstig de bepalingen voor de visitaties een beoordeling positief/negatief toegekend aan de zes onderwerpen van het accreditatiekader, en een beoordeling excellent/goed/voldoende/onvoldoende toegekend aan de samenstellende en onderliggende facetten van elk onderwerp.

De opleidingsverantwoordelijken werden hierbij in de gelegenheid gesteld om op het concept deelrapport te reageren. De commissie heeft deze reacties voor zover zij zich er in kon vinden in het rapport verwerkt.

Verder heeft de Katholieke Universiteit Leuven beroep aangetekend tegen het opleidingsrapport tweede terugmelding en heeft zij een klacht ingediend bij de interne beroepscommissie visitatierapporten. De interne beroepscommissie heeft het bezwaar ontvankelijk verklaard en, na onderzoek van de bezwaren, haar beslissing aan de betrokken instelling en de visitatiecommissie overgemaakt. Conform de procedure heeft de visitatiecommissie de beslissing van de beroepscommissie uitgevoerd en het betreffende opleidingsrapport aangepast.

#### 1.4 Opzet en indeling van het rapport

Het voorliggend rapport bestaat uit vier delen. In het eerste deel van het rapport beschrijft de visitatiecommissie in hoofdstuk 1 kort het kader waarbinnen de opleidingen functioneren. In hoofdstuk 2 wordt het referentiekader, van waaruit zij de gevisiteerde opleiding heeft beoordeeld, toegelicht en plaatst de visitatiecommissie haar bevindingen in een vergelijkend perspectief over de instellingen heen. In hoofdstuk 3 geeft de commissie een aantal algemene bevindingen en beleidsaanbevelingen weer. In hoofdstuk 4 worden de toegekende scores in tabelvorm samengevat.

In drie aparte boekdelen van het rapport brengt de commissie verslag uit over de opleidingen die zij heeft gevisiteerd. De aanbevelingen die de commissie doet, worden in deze deelrapporten achteraan opgenomen.





## HOOFDSTUK 2

### Historiek en context van de Specifieke lerarenopleiding

Weinig dossiers zijn in het onderwijsbeleid zo belangrijk als de lerarenopleiding. Het gaat immers om de opleiding en vorming van de toekomstige generaties leraren die in de toekomst de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs moeten kunnen blijven waarmaken. Het Vlaams Parlement nam in december 2006 de beslissing om de lerarenopleidingen grondig te hervormen. De aanleiding hiervoor is te zoeken in de beleidsevaluatie die ze liet uitvoeren in 2000-2001 en de daaraan voorafgaande hoorzittingen in het Vlaams Parlement bedoeld om knelpunten inzake de opleiding te inventariseren bij opleiders, vakbonden en het onderwijsveld zelf.

Toen in 2003 het parlement de beslissing nam om het Vlaamse hoger onderwijs te herstructureren en de bachelor-master structuur in te voeren, werd besloten de lerarenopleidingen hier deels buiten te houden. De graduaat die aan de hogescholen ingericht werden en leidden tot het diploma van gegradueerde voor het kleuteronderwijs, het lager onderwijs of het secundair onderwijs groep 1, werden omgevormd tot bacheloropleidingen in het onderwijs. De academische initiële lerarenopleiding (AILO, universiteiten), de initiële lerarenopleiding van academisch niveau (ILOAN, hogescholen) en de opleiding die leidde tot het getuigschrift pedagogische bekwaamheid (GPB, centra voor volwassenenonderwijs) werden losgekoppeld van dit dossier.

Het decreet van 2006 is niet enkel een structuurhervorming, het streeft vooral een kwalitatieve verbetering van de voornoemde opleidingen na, die ingezet was met de decreten van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing en van 19 december 1998 dat de beroepsprofielen en basiscompetenties van de leraren vastlegt.

Om een goed beeld te krijgen van de huidige vorm van de lerarenopleiding, is het van belang het (nabije) verleden te bekijken, alvorens het heden te beschrijven.

#### 2.1 De Specifieke lerarenopleiding vóór het decreet van 6 december 2006

##### **De academische initiële lerarenopleiding (AILO) en de initiële lerarenopleiding van academisch niveau (ILOAN).**

Van 1929 tot 1996 was de lerarenopleiding aan de universiteiten (de “aggregatie”) geregeld door de wet van 1929 die voorzag in een minimale pedagogisch-didactische vorming. Na vele decennia lang hard ijveren voor een nieuwe lerarenopleiding, luidde het decreet op de lerarenopleiding en de nascholing van 16 april 1996 – dat alle lerarenopleidingen (ook de graduaat aan de hogescholen) regelde – een eerste vernieuwing in.

De academische initiële lerarenopleiding aan de universiteiten (AILO) stond open voor alle afgestudeerden met een tweede cyclusdiploma behaald aan de universiteit. De ILOAN werd georganiseerd aan de hogescholen en stond open voor de houders van een tweede cyclusdiploma binnen de studiegebieden Handelswetenschappen en Kunst aan de hogeschool. De opleidingen leidden tot het diploma van *geaggregeerde voor het secundair onderwijs groep 2*, met lesbevoegdheid in de tweede, derde en vierde graad secundair onderwijs. De AILO en ILOAN werden op dezelfde wijze geregeld. De opleiding kende een studieomvang van 34 studiepunten (ongeveer een half jaar). De lerarenopleiding kon gelijktijdig gevolgd worden met de tweede cyclusopleiding. Het diploma kon echter maar behaald worden na het behalen van het tweede cyclusdiploma. Het decreet bepaalde echter ook dat de universiteiten en hogescholen moesten voorzien in de mogelijkheid om voor ten minste 9 studiepunten keuzevakken te voorzien (de zogenaamde brugvakken) om aldus een betere integratie van de lerarenopleiding in de “vak”opleiding te realiseren.

De lerarenopleiding was gericht op het verwerven van de basiscompetenties zoals uitgewerkt in het decreet van 19 december 1998. Alle lerarenopleidingen voorzagen in een aantal algemene opleidingsonderdelen en een belangrijke module vakdidactiek waarin ook de praktijk en de stage in scholen vervat zaten. De universiteiten en de hogescholen zijn echter blijven wijzen op de te beperkte studietijd voor de AILO en ILOAN waardoor er te weinig kansen konden gecreëerd worden om te oefenen in de reële onderwijspraktijk en zo de – ondertussen geformuleerde - basiscompetenties voor leraren te kunnen ontwikkelen. Een uitbreiding van de studieomvang kon niet uitblijven. Ook de gelijktijdigheid met de tweede cyclusopleiding was een knelpunt, waardoor de lerarenopleiding er te veel werd “bijgenomen”.

### **Getuigschrift pedagogische bekwaamheid (GPB)**

De Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid-opleiding (GPB) verving sinds 1987 de vroegere “normaalleergangen” of D-cursus in de centra voor volwassenenonderwijs (CVO). De CVO's ressorteren qua regelgeving niet onder het hoger onderwijs maar onder het volwassenenonderwijs, wat een weerslag heeft voor de implementatie van tal van opleidingsfacetten. De GPB-opleiding stemt zich via een flexibel modulair en deeltijds aanbod (overdag, avond, weekend) af op het profiel van volwassenen, al dan niet met een beroeps- en/of dagtaak.

In oorsprong bedoeld voor de opleiding van praktijkleraren van de nijverheidsscholen (D-cursus), heeft de GPB-opleiding steeds gerekruteerd uit 3 diplomaniveaus: zonder diploma secundair onderwijs, met diploma secundair onderwijs en ten slotte de hoofdgroep: met diploma hoger onderwijs (bachelors en masters). Sinds 2002 zijn de GPB-opleidingen vanuit de reglementering op de bekwaamheidsbewijzen het equivalent van de AILO en ILOAN.

De voorbereiding op de overgang naar de SLO in september 2007 kenmerkte zich door inhoudelijk overleg tussen de CVO-lerarenopleidingen. Het gevolg hiervan is een sterke stroomlijning van het curriculum van deze lerarenopleidingen, met een maximale uitwisselbaarheid tot gevolg en dit conform de geest van het decreet van volwassenenonderwijs. In september 2009 leiden alle SLO's in de CVO's op volgens slechts 2 structuurschema's. Dit zijn 2 vormen van administratieve ordening van de studieonderdelen van de SLO in verschillende modules.

## **2.2 De Specifieke lerarenopleiding sinds het decreet van 6 december 2006**

### **2.2.1 Soorten lerarenopleidingen**

Men kan in twee soorten trajecten tot leraar opgeleid worden, namelijk een *geïntegreerde* lerarenopleiding, waarbij gedurende de gehele opleiding een integratie van vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische onderdelen wordt nagestreefd of een *Specifieke* lerarenopleiding. Een Specifieke lerarenopleiding kan in twee vormen worden aangeboden: als een *op zich staande* opleiding of als een *ingebouwde* opleiding in een masteropleiding.

Tot de *geïntegreerde* lerarenopleidingen behoren de professionele bacheloropleidingen: bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs, bachelor in het onderwijs: lager onderwijs en bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs. Het zijn allemaal opleidingen van 180 studiepunten die aan een hogeschool gevolgd kunnen worden.

De *Specifieke* lerarenopleiding telt 60 studiepunten en vervangt de GPB opleiding, de initiële lerarenopleiding van academisch niveau en de initiële academische lerarenopleiding. Deze opleiding kan gevolgd worden aan een universiteit, een hogeschool of een centrum voor volwassenenonderwijs. Deze opleidingen leiden alle tot één diploma: het diploma van leraar. Indien een Specifieke lerarenopleiding aan een universiteit volgt op een master van minstens 120 studiepunten, kan de Specifieke lerarenopleiding voor 30 studiepunten 'indalen' in de masteropleiding.

De hogescholen kunnen de Specifieke lerarenopleiding organiseren voor de studenten en afgestudeerden van de professionele bachelors en voor de studenten en afgestudeerden van de masteropleidingen in de studiegebieden waarvoor ze dat al konden (Handelswetenschappen en Kunst) vóór het decreet van 6 december 2006. De universiteiten kunnen de SLO aanbieden voor studenten en afgestudeerden van masteropleidingen. De CVO's kunnen de SLO aanbieden voor iedereen. Een cursist die geen diploma secundair onderwijs heeft behaald, dient wel een brugprogramma te volgen.

### 2.2.2 De verschillende componenten van lerarenopleidingen

De Specifieke lerarenopleiding omvat een theoretische component en een praktijkcomponent van telkens 30 studiepunten.

#### **De theoretische component**

In de Specifieke lerarenopleiding verwerft de aspirant-leraar enerzijds een aantal competenties middels eerder theoretische opleidingsonderdelen, zowel van pedagogische als van (vak)didactische aard.

#### **De praktijkcomponent**

De praktijkcomponent omvat het geheel van praktijkgerichte onderwijsactiviteiten; de stage is daarvan het meest bekende onderdeel. De sterke toename van het aandeel van de praktijk in de SLO moet studenten de mogelijkheid geven om al tijdens de opleiding ondergedompeld te worden in het beroep, en zo beter voorbereid voor de klas te staan.

Het is ook mogelijk de praktijkcomponent te vervullen in een LIO baan (leraar-in-opleiding baan). Een LIO laat toe dat een aspirant-leraar via een leerwerktraject – een inservicestage – de basiscompetenties voor leraren ontwikkelt. De praktijkcomponent wordt in een LIO-baan ingevuld door 500 uren-leraar (of lessen, leraarsuren of lestijden afhankelijk van het onderwijsniveau) op jaarbasis. Het decreet laat toe dat indien de LIO er niet in slaagt deze 500 uren te presteren, de inservicestage kan worden aangevuld met gewone preservicetraining. Een LIO-baan slaat de brug tussen de lerarenopleiding en de school. De aspirant-leraar wordt begeleid door een mentor van de school waar hij/zij werkt en door de lerarenopleiding waar hij/zij les volgt. De lerarenopleiding blijft de eindverantwoordelijke voor de diplomering.

#### **Mentoren**

De memorie van toelichting bij het decreet van 6 december 2006 beschrijft de rol van de mentor. De mentor levert een belangrijke bijdrage in het professionaliseringsproces van de leraar, zowel tijdens de opleiding, bij de stage, als na de opleiding. De overheid erkent de rol van de mentoren en honoreert ze. De overige opdrachten van mentoren moeten verminderen, opdat

ze een deel van hun tijd kunnen besteden aan begeleiding van beginnende leraren. Elke scholengemeenschap krijgt daartoe een contingent mentor-uren, waarmee het mentoren (gedeeltelijk) kan vrijstellen van hun lesopdracht. De mentoren hier bedoeld, hebben vaak een algemeen coachende rol naar alle stagairs, LIO's en nieuwe leraren toe, in hun school of scholengemeenschap.

Naast de in het decreet genoemde, en door de overheid gehonoreerde mentoren, is voor een student in de Specifieke lerarenopleiding ook de *vakmentor* van groot belang. De *vakmentor* is de leraar bij wie de stagiair lessen observeert en zelf geeft. De vakmentor heeft specifieke vakinhoudelijke en vakdidactische kennis over de vakken die de aspirant-leraar wenst te onderwijzen. De overheid kent geen extra uren toe voor de ondersteuning van de vakmentor, niettegenstaande dit door alle lerarenopleidingen sterk wordt bepleit.

## 2.3 Samenwerking

In het decreet op de lerarenopleiding wordt samenwerking tussen de verschillende aanbieders van de lerarenopleiding gefaciliteerd door de mogelijkheid om een expertisenetwerk of een regionaal platform voor lerarenopleiding te vormen. Momenteel zijn er vier expertisenetwerken en één regionaal platform:

- het Expertisenetwerk “School of Education, Associatie K.U.Leuven”
- het Brussels Expertisenetwerk Onderwijs (BEO)
- het Expertisenetwerk Lerarenopleidingen Antwerpen (Elant)
- het Expertisenetwerk Lerarenopleidingen AUGent
- het Regionaal Platform Lerarenopleiding Limburg “NOvELLE”

De vier expertisenetwerken en het regionaal platform hebben een beheersovereenkomst met de Vlaamse overheid en ontvangen financiering voor hun werkzaamheden. De (eerste) beheersovereenkomst geeft de expertisenetwerken en het regionaal platform onder meer taken op vlak van interne kwaliteitszorg, stageregistratie en vakdidactiek.

## 2.4 Kwaliteit in de lerarenopleiding

### 2.4.1 Basiscompetenties

Het decreet van 6 december 2006 kondigde een update van de basiscompetenties en het beroepsprofiel voor leraren aan. De basiscompetenties zijn de omschrijving van de kennis, vaardigheden en attitudes waarover iedere afgestudeerde leraar moet beschikken om op een goede manier als beginnend leraar te kunnen functioneren. De basiscompetenties geven de startcompetentie aan en stellen de leraar in staat te groeien. Het zijn als het ware de eindtermen voor de lerarenopleiding. Het beroepsprofiel geeft weer wat een ervaren leraar moet kennen en kunnen. Het is een ideaalbeeld dat als streefmodel kan dienen voor de beroepsontwikkeling van iedere leerkracht. De vernieuwde basiscompetenties en beroepsprofiel werden op 5 oktober 2007 goedgekeurd.

### 2.4.2 Kwaliteitszorg in de lerarenopleiding aangeboden door universiteiten en hogescholen vóór het decreet van 6 december 2006

De kwaliteitszorg in het Vlaamse hoger onderwijs wordt gekenmerkt door een combinatie van interne kwaliteitszorg binnen de organiserende instelling en externe kwaliteitsbeoordeling door een visitatiecommissie. Ook voor de AILO en de ILOAN gold de decretale verplichting tot interne en externe kwaliteitszorg. De organisatie van een externe visitatie van de academische initiële lerarenopleiding werd evenwel uitgesteld in afwachting van de aangekondigde herstructurering die uiteindelijk geregeld werd in het decreet van 6 december 2006.

### 2.4.3 Kwaliteitszorg in de lerarenopleiding aangeboden door centra voor volwassenenonderwijs vóór het decreet van 6 december 2006

Tot 2006 werd de externe kwaliteitscontrole uitgevoerd door de inspectie volwassenenonderwijs voor alle opleidingen (secundair en hoger volwassenenonderwijs). Het gehanteerde beoordelingskader was gefundeerd op het CIPO-model. De controle op de realisatie van het studiepeil gebeurde via een 'integrale doorlichting'.

### 2.4.4 Kwaliteitszorg in de lerarenopleiding sinds de invoering van het decreet van 6 december 2006

Het decreet op de lerarenopleiding van 6 december 2006 voorziet dat alle Specifieke lerarenopleidingen in het kader van de externe kwaliteitszorg in één cluster dienen geïnspecteerd te worden vóór eind 2012. De coördinatie van deze visitatie werd aan VLIR en VLHORA toegewezen. De expertisenetwerken en het regionaal platform spelen ook een rol in het kwaliteitsproces. De hogescholen en universiteiten hebben voor de bachelor- en masteropleidingen al ervaring opgedaan met interne en externe kwaliteitszorg. Zij werken via de expertisenetwerken en het regionaal platform voor lerarenopleiding mee aan het opstarten of verder uitwerken van een kwaliteitsproces bij de centra voor volwassenenonderwijs. Met het oog op deze visitatie hebben VLIR, VLHORA en een afvaardiging van de expertisenetwerken en het regionaal platform het protocol visitatie Specifieke lerarenopleiding uitgewerkt.

Voor de centra voor volwassenenonderwijs zorgde het decreet op de lerarenopleiding (2006) er voor dat de SLO wat betreft de externe kwaliteitscontrole onttrokken werd van de onderwijsinspectie en onder de coördinatie kwam van VLIR en VLHORA. Zoals eerder vermeld valt de kwaliteitscontrole op het luik gecombineerd onderwijs echter nog steeds onder de bevoegdheid van de onderwijsinspectie (OD XIX).

Met het nieuwe decreet op het volwassenenonderwijs (2007) wordt elk centrum geacht een kwaliteitszorgsysteem op te zetten. Dit kwaliteitszorgsysteem heeft onder meer betrekking op de organisatie van het onderwijsaanbod en de leertrajectbegeleiding op het niveau van de individuele cursist.

Een centrum voor volwassenenonderwijs dat naast SLO ook nog opleidingen secundair volwassenenonderwijs en HBO5-opleidingen inricht, wordt nog met twee andere stelsels van externe kwaliteitscontrole geconfronteerd. De opleidingen secundair volwassenenonderwijs worden doorgelicht door de onderwijsinspectie. De HBO5-opleidingen vallen onder het stelsel van visitatie en accreditatie.

Aan de universiteiten en hogescholen wordt de ingedaalde SLO niet enkel beoordeeld binnen de visitatie SLO, maar wordt het onderdeel van de SLO dat ingedaald is in de masteropleiding telkens ook geïnspecteerd als deel van die masteropleiding door de visitatiecommissie die de masteropleiding dient te beoordelen.

## 2.5 Overgang

Het decreet van 2006 streeft naar een maximale gelijkvormigheid tussen de verschillende opleidingen. Dit komt onder meer tot uiting in de gemeenschappelijke systematiek van beroepsprofiel en basiscompetenties en het gemeenschappelijke diploma van leraar.

Toch is zo'n maximale gelijkvormigheid niet vanzelfsprekend. De Specifieke lerarenopleiding is verspreid over drie verschillende types instellingen, de hogescholen, de universiteiten en de centra voor volwassenenonderwijs. De drie soorten aanbieders kennen naast een verschillende

geschiedenis, onder andere ook een verschillende cultuur, andere doelgroepen, missies, personeelsstatuten, financieringsmechanismen en studiegelden.

Eén visitatie voor de Specifieke lerarenopleiding lijkt dan ook geen evidentie. De overheid heeft hier echter expliciet voor gekozen. Ondanks de verschillen in infrastructuur, financiering, onderzoeksgebondenheid enz. heeft de Specifieke lerarenopleiding in deze verschillende instellingen immers één gemeenschappelijke taak: kwaliteitsvolle leraren afleveren.

## HOOFDSTUK 3

### Domeinspecifiek Referentiekader Visitatie Specifieke lerarenopleiding

#### 3.1 Inleiding

Aan visitatiecommissies wordt gevraagd om hun concrete domeinspecifieke invulling van het VLIR/VLHORA-beoordelingskader te expliciteren in een domeinspecifiek referentiekader. Dit laat toe deze invulling te bespreken tijdens het bezoek van de visitatiecommissie aan de betrokken opleidingen en eventuele verschillen in visie te expliciteren. De visitatiecommissie Specifieke lerarenopleiding hanteert het voorliggend domeinspecifiek referentiekader. De visitatiecommissie baseert zich hierbij in de eerste plaats op de gedetailleerde 'basiscompetenties voor de leerkracht secundair onderwijs' zoals bepaald bij Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 en het visitatieprotocol Specifieke lerarenopleiding van VLIR en VLHORA dat in overleg met alle betrokkenen aan de specificiteit van de Specifieke lerarenopleiding werd aangepast.

De visitatiecommissie SLO gebruikt de basiscompetenties voor de leerkracht secundair onderwijs (inclusief de hierbij geformuleerde attitudes) als uitgangspunt voor haar beoordeling van de opleidingen. De commissie verwacht van alle opleidingen dat zij het behalen van deze basiscompetenties als doelstelling hebben. Opleidingen hebben wel de mogelijkheid om aan bepaalde basiscompetenties extra aandacht te besteden en hierdoor een eigen profiel op te bouwen. De commissie verwacht dat een dergelijke profilering helder gecommuniceerd wordt aan alle belanghebbenden.

De commissie beschrijft in dit document een aantal aspecten van de actuele maatschappelijke context waarin de Specifieke lerarenopleiding georganiseerd wordt. Ze vindt het immers van belang dat de basiscompetenties ingevuld worden rekening houdende met de concrete context waarin de opleiding aangeboden wordt en de context waarin de afgestudeerden zullen terechtkomen.

Ten slotte beschrijft de commissie in dit document hoe zij een aantal organisatorische/onderwijskundige aspecten uit het beoordelingskader concreet zal invullen tijdens de visitatie.

## 3.2 Context waarbinnen de SLO opereert

Een aantal Vlaamse, Europese en internationale ontwikkelingen beïnvloeden al dan niet intentioneel het Vlaamse onderwijs tot op het niveau van de (individuele) leraar en de onderwijspraktijk in de klas. De commissie zal de basiscompetenties tijdens de visitatie interpreteren rekening houdende met deze ontwikkelingen. Hieronder wil de commissie ingaan op de impact die deze ontwikkelingen volgens haar hebben op het onderwijs en op de verwachtingen die dit creëert t.a.v. de Specifieke lerarenopleiding.

### 3.2.1 Toenemende multiculturaliteit en taalheterogeniteit

Door migratie uit ontwikkelingslanden enerzijds, en door de bewuste Europese stimulans om binnen de Eurozone de mobiliteit van studenten en werknemers aan te moedigen anderzijds, neemt de heterogeniteit van leerlingen op school toe, zowel wat hun sociaal-economische en hun culturele achtergrond als wat hun taalbeheersing betreft. De voorbije decennia kwamen deze ontwikkelingen veeleer “plaatselijk geconcentreerd” voor en slechts een deel van de leraren kwam ermee in aanraking. Vandaag ontkomt geen enkele (secundaire) school aan deze ontwikkelingen. Voor (toekomstige) leraren zullen taal- en sociaal-cultureel heterogene klassen de norm worden.

Dit gegeven en het werken aan de basiscompetenties om in deze situaties professioneel te kunnen lesgeven, dienen dus (van meet af aan) in de opleidingspraktijk geïntegreerd te worden. De commissie verwacht dat de aandacht hiervoor in de curricula en in het bijzonder in de stage zichtbaar wordt, door deze feitelijke omstandigheden mede als vertrekpunt te nemen en alle studenten en cursisten hiermee vertrouwd te maken tijdens de praktijkoefeningen en de stage. De commissie verwacht ook dat binnen de opleiding aandacht gaat naar het opvolgen van (internationale) wetenschappelijke onderzoeken over de effecten van multiculturaliteit, socio-culturele- en taalheterogeniteit op de leerprestaties van leerlingen en de vertaling ervan naar de onderwijspraktijk. Concreet betekent dit dat o.a. aandacht gaat naar het belang van taal tijdens het instructie- en leerproces (schooltaal/instructietaal en het overbrengen van het correcte vakvocabulary), naar de taalvaardigheid van de toekomstige leraren, en naar de attitudevorming en ontwikkeling van een open houding t.o.v. multiculturaliteit en taaldiversiteit.

### 3.2.2 Verfijning van democratische en emancipatorische waarden

Zowel nationaal als internationaal wordt de onderwijsvisie sterker geïnspireerd door de waarden van zorgverbreiding, inclusief onderwijs en gelijke kansen. In Vlaanderen staan deze aspecten o.a. centraal bij de ontwikkelingen rond leezorg en leerlingbegeleiding. Ook het debat over de hervorming van het SO, meer bepaald uitstel studiekeuze, sterkere aandacht voor differentiatie, aandacht voor de (vroeg) taalontwikkeling en talentontwikkeling, sluit hierbij aan.

De commissie verwacht dat de opleiding aandacht heeft voor de basiscompetenties die helpen bij het ontwikkelen van attitudes en vaardigheden die de leraar van de toekomst toerusten om optimaal tegemoet te komen aan het respecteren van diversiteit. Een goed begrip van factoren die sociale cohesie creëren en anderzijds factoren die sociale uitsluiting teweeg brengen, is daarvoor vereist.

Verder zien we een toenemende aandacht voor de uitbreiding van het traditionele onderwijscurriculum met vakoverschrijdende doelen. De Europese commissie maakte werk van een referentiekader en ontwikkelde acht sleutelcompetenties. De Europese commissie benadrukt ook het belang van de ontwikkeling van (Europese) burgerzin en wenst in te zetten op samenwerking (en mobiliteit) in alle basis- en voortgezette leraren-opleidingen.

De commissie verwacht dat de opleiding hierin zelf een voorbeeldfunctie op zich neemt door de studenten en cursisten te oriënteren op een internationale context en op de acht sleutelcompetenties.



### 3.2.3 Competentieontwikkeling en kwaliteitsvol onderwijs

Met het Lissabon akkoord heeft ook Vlaanderen zich geëngageerd om een aantal doelstellingen in het onderwijs te realiseren zoals inzetten op hoge prestaties van leerlingen, het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom en het dichten van de kloof tussen de laagst en hoogst presterende leerlingen. Om deze doelstellingen te bereiken is het van belang dat onderwijsprocessen efficiënt en effectief georganiseerd worden. Aandacht voor competentieontwikkelen en resultaatgericht onderwijs en het meten en opvolgen van de leerresultaten bij leerlingen verdienen dan ook aandacht in de lerarenopleiding.

De commissie verwacht dat de basiscompetenties van de leraar die gericht zijn op evalueren, opvolgen en remediëren van leerlingenprestaties in het curriculum en in de stage volwaardig en evenwaardig met de andere basiscompetenties aan bod komen.

De aandacht voor competentieontwikkelen onderwijs gaat verder dan kennisoverdracht en het ontwikkelen van vaardigheden en attitudes. Het vereist dat in de leeromgeving ook aandacht is voor verschillende contexten, en voor de mate van autonomie en verantwoordelijkheid die al dan niet van de leerling kan verwacht worden in die specifieke context.

Om de vooropgestelde doelstellingen te halen voert Vlaanderen een onderwijsbeleid waarbij de instellingen/scholen/leraren als eerste verantwoordelijke worden aangeduid voor het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs. Recent kreeg dit in Vlaanderen vorm in een nieuw decreet: het decreet betreffende de kwaliteit van het onderwijs. Van scholen en leraren wordt verwacht dat ze systematisch de eigen onderwijskwaliteit opvolgen en bewaken.

De commissie verwacht dat de basiscompetenties die gericht zijn op de opvolging van de kwaliteit van het eigen onderwijsgedrag hiertoe voldoende aandacht krijgen. Het leren interpreteren en analyseren van leerlingenprestaties op leerling-, klas- en schoolniveau en dit kunnen situeren binnen de leerplandoelstellingen en (eventueel) t.a.v. externe referentiecijfers (Vlaams en internationaal) en hieruit conclusies kunnen trekken voor het bijsturen van de eigen onderwijspraktijk zijn mogelijke accenten.

Lerarenopleidingen zullen hun opleidingen sterker in partnerschap met scholen en andere belanghebbenden (bijv. industrie voor opleidingen leraren technische vakken) opzetten. De lerende van de toekomst moet ondersteund worden om optimaal gebruik te maken van de netwerken waarin informatie kan gevonden en opgebouwd worden.

De aandacht voor waarden als participatie en autonomie, met als tegenhanger verantwoording afleggen, vertaalt zich ook in de onderwijscontext. Mede als gevolg van de toegenomen autonomie van schoolbesturen in Vlaanderen, krijgen werkgevers een belangrijkere rol in het professionaliseringstraject van leraren, inclusief de evaluatie en begeleiding.

De commissie verwacht dat in de opleiding aandacht besteed wordt aan die basiscompetenties die de studenten/cursisten voorbereiden op het werken met functiebeschrijvingen, het kunnen opstellen van zelfevaluaties en het leren formuleren van een persoonlijk ontwikkelings- en professionaliseringsplan.

### 3.2.4 Technologische ontwikkelingen

Technologische ontwikkelingen volgen elkaar steeds sneller op. Smartboards, computers, internet, games en sociale media zijn niet meer weg te denken uit de leeromgeving van de leerling. Deze tools creëren niet alleen heel wat extra mogelijkheden om het onderwijs vorm te geven,

ze dragen ook bij tot de veranderende rol van de leraar. Deze tools creëren ook heel wat nieuwe kansen voor vakdoorbrekend werken en samenwerkend leren.

De commissie verwacht dat iedere opleiding deze evoluties opvolgt en een plaats geeft binnen de opleiding.

### **3.3 De basiscompetenties van de leraar secundair onderwijs**

De basiscompetenties voor de leerkracht secundair onderwijs zoals bepaald bij Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 vormen de basis voor de beoordeling van de Specifieke lerarenopleidingen. Deze basis-competenties zijn opgedeeld in tien functionele gehelen.

#### **Functioneel geheel 1 - De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen**

##### **1.1 De leerkracht kan de beginsituatie van de leerlingen en de leergroep achterhalen.**

De leerkracht kan:

- in overleg met teamleden of externen bij de leerlingengroep kenmerken achterhalen die een invloed hebben op de kwaliteit van leren en onderwijzen;
- met de hulp van collega's de heterogeniteit en de diversiteit van de leergroep onderkennen.

De ondersteunende kennis omvat de leerlingkenmerken en de kenmerken van de leergroep en de werkwijzen om die te achterhalen.

##### **1.2 De leerkracht kan doelstellingen kiezen en formuleren.**

De leerkracht kan:

- doelstellingen kiezen op basis van het leerplan/schoolwerkplan waarin de eindtermen en ontwikkelingsdoelen vervat zijn, en het pedagogisch project;
- doelstellingen kiezen en formuleren, rekening houdend met de beginsituatie van de leerlingen en met de kenmerken en de diversiteit van de groep;
- doelstellingen differentiëren afhankelijk van vastgestelde verschillen en/of op basis van beschikbare documenten;
- doelstellingen concreet en operationeel formuleren;
- voor leerlingen met specifieke behoeften, in overleg met collega's, in het kader van de handelingsplanning, doelen selecteren die aansluiten bij de vastgestelde beginsituatie.

De ondersteunende kennis omvat het leerplan en schoolwerkplan in kwestie, de eindtermen en/of ontwikkelingsdoelen, leerlijnen, het proces van handelingsplanning en classificaties van doelstellingen.

##### **1.3 De leerkracht kan de leerinhouden en leerervaringen selecteren.**

De leerkracht kan:

- keuzes maken uit een gegeven aanbod, rekening houdend met de criteria van de beginsituatie, de maatschappelijke relevantie, de beschikbare tijd en hulpmiddelen in het belang van de opbouw van het vakgebied;
- de inbreng van leerlingen omzetten in leerervaringen;
- voor leerlingen met specifieke behoeften, in het kader van het zorgbeleid en de handelingsplanning, leerinhouden en -ervaringen afstemmen op het realiseren van de vooropgestelde doelen door in te spelen op de verschillen tussen leerlingen, het verstrekken van aangepaste en individuele leerhulp, het aanreiken van hulpmiddelen om een doel te bereiken en leerdoelen die een belangrijke hinderpaal vormen te vervangen door haalbare of specifieke doelen.

De ondersteunende kennis omvat de eindtermen, leerplannen, schoolwerkplan, relevante leerboeken en onderwijsleerpakketten en andere informatiebronnen, en eventueel de beroepsprofielen.

#### **1.4 De leerkracht kan de leerinhouden structureren en vertalen in leeractiviteiten.**

De leerkracht kan:

- de leerinhouden vertalen in zinvolle opdrachten die aansluiten bij de motivatie, de beginsituatie, de talige diversiteit en de capaciteiten van de leerlingen;
- naargelang van het geval, de leerinhouden opdelen in deelleerstappen, gedifferentieerde opdrachten, thema's en projecten, en modules, al dan niet vakoverschrijdend;
- in samenspraak met collega's verbanden aangeven tussen leerinhouden uit het eigen vakgebied en verwante vakgebieden (horizontale samenhang);
- leerinhouden situeren in het geheel van het aanbod van het betreffende vak (verticale samenhang).

De ondersteunende kennis omvat visie op de ontwikkeling van de specifieke vakinhouden. Ze omvat eveneens verwantschappen tussen het eigen vakgebied en andere vakgebieden, kennis over soorten opdrachten en taken, en praktijkvoorbeelden van omgaan met meertaligheid.

#### **1.5 De leerkracht kan aangepaste werkvormen en groeperingsvormen bepalen.**

De leerkracht kan:

- strategieën, multimediale leeromgevingen en aangepaste werkvormen kiezen die afgestemd zijn op de doelstellingen;
- gepaste groeperingsvormen kiezen, een aangepaste ruimte creëren en een goede timing bepalen;
- de aanpak differentiëren waar dat nodig is.

De ondersteunende kennis omvat diverse didactische werk- en groeperingsvormen en elektronische leeromgevingen.

#### **1.6 De leerkracht kan individueel en in team leermiddelen kiezen en aanpassen.**

De leerkracht kan:

- leermiddelen kiezen en aanpassen, en hierover, indien nodig, overleg plegen met de vakgroep en het schoolteam;
- indien nodig de leermiddelen met de hulp van collega's aanpassen aan de doelgroep en de omstandigheden.

De ondersteunende kennis omvat relevante bronnen om leermiddelen te vinden, alsook criteria om ze te beoordelen.

#### **1.7 De leerkracht kan een krachtige leeromgeving realiseren, met aandacht voor de heterogeniteit binnen de leergroep.**

De leerkracht kan:

- motiverende leeromgevingen tot stand brengen, die aangepast zijn aan de belangstelling en het verwerkingsniveau van de leerlingen;
- leerinhouden inbedden in authentieke, reële situaties die voor de leerlingen betekenisvol zijn;
- ICT functioneel integreren bij het ontwerpen van een krachtige leeromgeving;
- leerlingen in de gelegenheid stellen om leerinhouden actief te ontdekken en te verwerken;
- de leerlingen leren reflecteren over hun leerproces;
- samenwerkend leren bevorderen;
- met ondersteuning van het team, leerling-stagiairs op een zinvolle en discrete manier begeleiden tijdens organisatie- en bedrijfsstages;

- bij de terugkoppeling van stage-ervaringen naar de lesactiviteit, de stage-ervaringen van de leerlingen duiden en plaatsen in een ruimer opleidings- en vormingsprofiel.

De ondersteunende kennis omvat kennis van leerprocessen en de kenmerken van een adequate en motiverende leeromgeving, inclusief de rol van een aangepast taalgebruik daarin.

### **1.8 De leerkracht kan observatie en evaluatie voorbereiden, individueel en indien nodig in team.**

De leerkracht kan:

- individueel en in overleg doelstellingvalide, gedifferentieerde en aangepaste vragen, taken en opdrachten onder diverse vormen kiezen en eventueel opstellen;
- in overleg met collega's observatie-instrumenten kiezen;
- de betekenis en plaats van evaluatievormen in het leerproces bepalen;
- met ondersteuning beoordelingscriteria bepalen om de vorderingen van de leerling te beoordelen.

De ondersteunende kennis omvat visies op evalueren, evaluatievormen, -technieken en -instrumenten, en (leerling)volgsystemen.

### **1.9 De leerkracht kan proces en product evalueren met het oog op bijsturing, remediëring en differentiatie.**

De leerkracht kan:

- met het oog op begeleiding en beoordeling van de leerlingen en het leerproces op systematische wijze gegevens verzamelen via evaluatie- en observatievormen;
- de vorderingen en prestaties correct interpreteren en beoordelen;
- met ondersteuning van collega's een bijdrage leveren aan het in team opstellen van een advies over de voortgang van de leerlingen in hun schoolloopbaan of naar de arbeidsmarkt;
- leerprestaties en -vorderingen rapporteren en bespreken, en activiteiten voor remediëring voorstellen;
- evaluatiegegevens aanwenden om het eigen didactisch handelen te bevragen en bij te stellen.

De ondersteunende kennis omvat visies op evalueren, referentiekaders, evaluatievormen, -technieken en -instrumenten, (leerling)volgsystemen en foutenanalyse. Ondersteunende kennis met het oog op remediëring en oriëntering omvat eveneens de eigenheid van de verschillende onderwijsvormen, onderwijsniveaus en studiegebieden.

### **1.10 De leerkracht kan in overleg met collega's deelnemen aan zorgverbredingsinitiatieven en die laten aansluiten bij de totaalbenadering van de school.**

De leerkracht kan:

- de school situeren in de buurt en de implicaties daarvan onderkennen;
- participeren in het zorg- en gelijke onderwijskansenbeleid van de school.

De ondersteunende kennis omvat de kenmerken van de grootstedelijke context en belangrijke beleidsmaatregelen inzake gelijke kansen en zorg.

### **1.11 De leerkracht kan het leer- en ontwikkelingsproces adequaat begeleiden in Standaardnederlands en daarbij rekening houden met en gericht inspelen op de diverse persoonlijke en maatschappelijke taalachtergronden van de leerlingen.**

De leerkracht kan:

- met zijn leerlingen doelgericht gesprekken voeren en daarbij een functioneel taalaanbod doen, functionele taalproductie stimuleren en er feedback op geven;

- teksten beoordelen en schriftelijk en mondeling toegankelijk maken door ze te bewerken op het vlak van taal en door een aangepaste didactiek;
- vragen, opdrachten, evaluatie en feedback mondeling, indien nodig met visuele of andere ondersteuning helder formuleren en herformuleren;
- vragen, opdrachten, evaluatie en feedback schriftelijk helder formuleren, indien nodig ondersteund met visuele of andere hulpmiddelen;
- een heldere uiteenzetting geven, met integratie van schriftelijke of andere ondersteuning, en alles, indien nodig, flexibel aanpassen;
- vertellen en voorlezen, en is zich daarbij bewust van zijn eigen mogelijkheden om die vaardigheden optimaal in te zetten en eventuele beperkingen te compenseren;
- constructief reageren op het taalgebruik van de leerling.

De ondersteunende kennis omvat communicatiestrategieën voor taalgebruik in functionele situaties en methodieken voor taalondersteuning en taalgerichtheid in niet-taalvakken.

### **1.12 De leerkracht kan omgaan met de diversiteit van de leergroep.**

De leerkracht kan:

- in het kader van het zorgbeleid en de handelingsplanning het onderwijsleerproces aanpassen aan de specifieke behoeften en de mogelijkheden van de leerlingen door in te spelen op de verschillen tussen leerlingen, het verstrekken van aangepaste en individuele leerhulp, het aanreiken van hulpmiddelen om een doel te bereiken en leerdoelen die een belangrijke hinderpaal vormen te vervangen door haalbare of specifieke doelen;
- rekening houden met de sociaal-culturele en talige achtergrond van leerlingen waaronder de groot-stedelijke context.

De ondersteunende kennis omvat de eigenheid van de B-stroom en van de verschillende onderwijsvormen (ASO, BSO, KSO/TSO), de werking van het CLB en methoden en werkvormen voor leerlingen met leerproblemen; het omvat tevens de kenmerken van de grootstedelijke context en leef- en jongerenculturen.

### **1.13 De leerkracht kan leer- en ontwikkelingsprocessen opzetten, zowel vanuit de inhoud van zijn/haar vakgebied, als vanuit een vakoverschrijdende invalshoek.**

De leerkracht kan:

- in samenwerking met de vakgroep bij het opzetten van leer- en ontwikkelingsprocessen rekening houden met de specifieke vakinhouden, met de specifieke rol van het vakgebied in de onderwijssituatie en met de kenmerken van de leerlingengroep ten aanzien van het vakgebied;
- in samenwerking met het schoolteam, projecten opzetten, uitbouwen en realiseren waarin leerinhouden uit verschillende vakken geïntegreerd zijn;
- overleggen met het schoolteam over een gezamenlijke aanpak van aspecten van leren leren;
- zich informeren over de voortgang van de leerlingen voor andere vakken;
- eigen vakinhouden met elementen uit andere disciplines verbinden.

De ondersteunende kennis omvat de vakoverschrijdende eindtermen en de vakoverschrijdende werking en de voorwaarden voor uitvoering van interdisciplinaire projecten en kennis van inhoud, structuur en heuristieken van verwante disciplines en vakoverstijgende methodieken.

## Functioneel geheel 2 - De leraar als opvoeder

### **2.1 De leerkracht kan in overleg een positief leefklimaat creëren voor de leerlingen in klasverband en op school.**

De leerkracht kan:

- een positieve interactie met de klasgroep opbouwen en een positieve relatie tussen de leerlingen stimuleren;
- over de omgang met de leerlingen en de interactie in de klas reflecteren;
- optreden met respect voor eigenheid en diversiteit en tevens discreet omgaan met gevoelens van leerlingen;
- grenzen stellen als de positieve interactie in het gedrang komt.

De ondersteunende kennis omvat groepsdynamische en interactieprocessen, de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor sociale vaardigheden en kennis van sociale ontwikkeling bij leerlingen.

### **2.2 De leerkracht kan de emancipatie van de leerlingen bevorderen.**

De leerkracht kan:

- de diversiteit binnen de leerlingengroep en binnen de samenleving bespreekbaar maken;
- leerlingen leren omgaan met diversiteit;
- de leerlingen ondersteunen bij het nemen van verantwoordelijkheid.

De ondersteunende kennis omvat het begrip 'risicoleerling' (leer- en/of ontwikkelingsbedreigde leerlingen), diverse leef- en jongerenculturen en de wijze waarop daarmee kan worden omgegaan.

### **2.3 De leerkracht kan door attitudevorming leerlingen op individuele ontplooiing en maatschappelijke participatie voorbereiden.**

De leerkracht kan:

- bijdragen aan attitudevorming door het leren toepassen van omgangsconventies;
- reflecteren over het eigen waardepatroon en dat van anderen duiden;
- in de klascontext waarden ontwikkelen en bespreekbaar maken en in een schoolcontext bewust waarden voorleven;
- de gerichtheid op participatie stimuleren.

De ondersteunende kennis omvat het pedagogisch project, het schoolwerkplan, de eind-termen/ontwikkelingsdoelen die van toepassing zijn, en de verschijningsvormen van het verborgen curriculum. Ondersteunende kennis omvat tevens de participatiestructuren op school, participatietechnieken en kenmerken van groepsdynamische processen.

### **2.4 De leerkracht kan actuele maatschappelijke ontwikkelingen hanteren in een pedagogische context.**

De leerkracht kan:

- maatschappelijke gebeurtenissen aan de leerinhouden koppelen;
- leerlingen kritisch en zinvol leren omgaan met informatie van en beïnvloeding door de media.

De ondersteunende kennis omvat maatschappelijke thema's en gebeurtenissen, en de manier waarop die door de media worden vertolkt.

### **2.5 De leerkracht kan adequaat omgaan met leerlingen in sociaal-emotionele probleemsituaties of met gedragsmoeilijkheden.**

De leerkracht kan:

- met de hulp van collega's, signalen herkennen die kunnen wijzen op problemen van leerlingen;
- hulp vragen en/of overleggen om adequaat en discreet met geconstateerde problemen te kunnen omgaan.

De ondersteunende kennis omvat diverse vormen van sociaal-emotionele probleemsituaties en hun achtergrond, van het ontstaan van gedragsmoeilijkheden, van hulpverlening binnen en buiten de school (waaronder het CLB) en van eigen mogelijkheden en grenzen bij het omgaan met probleemgedrag.

### **2.6 De leerkracht kan de fysieke en geestelijke gezondheid van de leerlingen bevorderen.**

De leerkracht kan:

- aandacht opbrengen voor het bevorderen van de gezondheid van leerlingen en hij kan de fysieke ontplooiing en het bewustzijn dat gezondheid en veiligheid belangrijke waarden zijn, stimuleren;
- dringende verzorgingstaken uitvoeren en indien nodig hulp invoeren;
- gepast omgaan met leerlingen met gezondheidsproblemen of fysieke beperkingen;
- zorg dragen voor het algemene welbevinden van de leerlingen.

De ondersteunende kennis omvat de kenmerken van fysiek welzijn van leerlingen en de basisprincipes van eerste hulpverlening, en tevens basisinterventies bij frequent voorkomende gezondheidsproblemen.

### **2.7 De leerkracht kan communiceren met leerlingen met diverse taalachtergronden in diverse talige situaties.**

De ondersteunende kennis omvat de mogelijkheden die de communicatie met anderstalige kinderen kunnen vergemakkelijken.

## **Functioneel geheel 3 - De leraar als inhoudelijk expert**

### **3.1 De leerkracht beheerst de domeinspecifieke kennis en vaardigheden, en kan die verbreden en verdiepen.**

De leerkracht kan:

- hiaten in de eigen vakdeskundigheid detecteren en aanvullen, en de verworven deskundigheid actualiseren, uitbreiden en verdiepen.

De ondersteunende kennis omvat de concepten, inhoud, structuren en methodes van het vakgebied.

### **3.2 De leerkracht kan de verworven domeinspecifieke kennis en vaardigheden aanwenden.**

De leerkracht kan:

- flexibel gebruikmaken van domeinspecifieke kennis en vaardigheden in de pedagogisch-didactische aanpak.

De ondersteunende kennis omvat de concepten, inhoud en structuren, en methodes van het vakgebied.

### **3.3 De leerkracht kan het eigen vormingsaanbod situeren en integreren in het geheel van het onderwijs-aanbod met het oog op de begeleiding en oriëntering van de leerlingen.**

De leerkracht kan:

- horizontale en verticale verbanden leggen tussen inhoud uit het eigen vakgebied, en tussen die inhoud en de inhoud uit verwante vakgebieden en vakoverschrijdende domeinen;
- het eigen aanbod situeren binnen de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, en binnen een leerplan.

De ondersteunende kennis omvat leerlijnen, verwantschappen tussen eigen en andere vakgebieden (zowel gewoon als buitengewoon onderwijs) en studieloopbanen.

#### **Functioneel geheel 4 - De leraar als organisator**

##### **4.1 De leerkracht kan een gestructureerd werkklimaat bevorderen.**

De leerkracht kan:

- vaardigheden en aanpakwijzen van goed klasmanagement hanteren.

De ondersteunende kennis omvat klasmanagement, leerbevorderende en -belemmerende factoren.

##### **4.2 De leerkracht kan een soepel en efficiënt les- en dagverloop creëren, passend in een tijdsplanning vanuit het oogpunt van de leerkracht en de leerlingen.**

De leerkracht kan:

- voor de leerlingen gelijktijdige of opeenvolgende activiteiten vlot en soepel laten verlopen;
- een timing respecteren en die, indien nodig, aanpassen;
- de eigen taken op korte en langere termijn plannen.

De ondersteunende kennis omvat de diverse vormen van tijdsmanagement zoals het gebruik van agenda's en het jaarplan.

##### **4.3 De leerkracht kan op correcte wijze administratieve taken uitvoeren.**

De leerkracht kan:

- op correcte wijze een aantal administratieve taken uitvoeren die behoren tot zijn takenpakket.

De ondersteunende kennis omvat de administratieve verplichtingen van de leerkracht, alsook het doel ervan.

##### **4.4 De leerkracht kan een stimulerende en werkbaar klasruimte creëren, rekening houdend met de veiligheid van de leerlingen.**

De leerkracht kan:

- uitdagende en veilige speel-, leer- en werkvoorzieningen inrichten;
- een klas aangepast, aangenaam en functioneel inrichten.

De ondersteunende kennis omvat de kenmerken van stimulerende en veilige leer- of werkvoorzieningen in een lokaal.

#### **Functioneel geheel 5 - De leraar als innovator - de leraar als onderzoeker**

##### **5.1 De leerkracht kan vernieuwende elementen en resultaten van onderwijsontwikkelingswerk aanwenden en aanbrengen.**

De leerkracht kan:

- vernieuwende inzichten uit de opleiding in zijn onderwijspraktijk aanwenden;
- in samenspraak met het schoolteam vernieuwende inzichten die zich in de samenleving aandienen, in zijn onderwijspraktijk integreren.

De ondersteunende kennis omvat kenmerken van de schoolculturen en relevante informatiebronnen met betrekking tot ontwikkelingen over onderwijs en samenleving.



**5.2 De leerkracht kan kennisnemen van toegankelijke resultaten van onderwijsonderzoek en van vakdidactisch en vakinhoudelijk onderzoek.**

De ondersteunende kennis omvat relevante en toegankelijke informatiebronnen van onderwijs- onderzoek.

**5.3 De leerkracht kan het eigen functioneren ter discussie stellen en bijsturen.**

De leerkracht kan:

- de klaspraktijk vanuit reflectie op de eigen ervaringen bijsturen, onder meer door onder begeleiding eenvoudig praktijkgericht onderzoek uit te voeren.

De ondersteunende kennis omvat vormen van reflectie op het eigen handelen en functioneren in de klas en op school, en de kenmerken van een eenvoudig praktijkgericht onderzoek.

## **Functioneel geheel 6 - De leraar als partner van de ouders of verzorgers**

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

**6.1 De leerkracht kan zich informeren over en discreet omgaan met gegevens over de leerling.**

De ondersteunende kennis omvat elementen van deontologie in verband met gegevens over de leerling.

**6.2 De leerkracht kan met ouders of verzorgers communiceren over het kind in de school op basis van overleg met collega's of externen.**

De leerkracht kan:

- met de hulp van collega's informatie verstrekken over leervorderingen, studiekeuze en/of beroepskeuze, gedrags- en houdingsaspecten;
- in overleg adviezen voor de studieaanpak thuis geven;
- doorverwijzen naar interne begeleidingsvoorzieningen.

De ondersteunende kennis omvat agogische inzichten met betrekking tot de communicatie tussen school en ouders, kennis van interne en externe begeleidingsdiensten en van externe hulpverleningsinstanties.

**6.3 De leerkracht kan in overleg met het team, communiceren met de ouders of verzorgers over het klas- en schoolgebeuren, rekening houdend met de diversiteit van de ouders.**

De ondersteunende kennis omvat kennis van de diversiteit van sociale en culturele realiteiten van ouders of verzorgers, en communicatietechnieken.

**6.4 De leerkracht kan met ouders of verzorgers dialogeren over opvoeding en onderwijs.**

De ondersteunende kennis omvat referentiekaders om onderwijskundige thema's en ontwikkelingen te duiden.

**6.5 De leerkracht kan in Standaardnederlands of in een ander passend register, communiceren met ouders en verzorgers met diverse taalachtergronden in diverse talige situaties.**

De leerkracht kan:

- doelgericht verschillende soorten gesprekken voeren afhankelijk van de klas- en schoolcontext;

- een korte, heldere uiteenzetting geven en daarbij flexibel gebruikmaken van ondersteuning in schrift en beeld;
- doelgericht verschillende soorten korte teksten schrijven afhankelijk van de klas- en schoolcontext.

De ondersteunende kennis omvat communicatiestrategieën voor taalgebruik in functionele situaties.

#### **6.6 De leerkracht kan strategieën ontwikkelen om te communiceren met anderstalige ouders.**

De ondersteunende kennis omvat de mogelijkheden die de communicatie met anderstalige ouders kunnen vergemakkelijken.

### **Functioneel geheel 7 - De leraar als lid van een schoolteam**

#### **7.1 De leerkracht kan overleggen en samenwerken binnen het schoolteam.**

De leerkracht kan:

- zijn opdracht realiseren in samenwerking met de leden van het schoolteam en rekening houdend met de schoolcultuur en -organisatie;
- participeren in overleg over het schoolbeleid.

De ondersteunende kennis omvat vormen van samenwerkingsverbanden binnen de school, decretale participatiestructuren, overlegorganen en hun bevoegdheden, en kennis over de schoolcultuur.

Ondersteunende kennis omvat eveneens relevante aspecten inzake schoolbeleid en modellen van schoolorganisatie.

#### **7.2 De leerkracht kan binnen het team zowel vakspecifiek als vakoverschrijdend over een taakverdeling overleggen en de afspraken naleven.**

De ondersteunende kennis omvat kennis van functies en taken binnen een school.

#### **7.3 De leerkracht kan de eigen pedagogische en didactische opdracht en aanpak in het team bespreekbaar maken.**

De leerkracht kan:

- in dialoog met collega's en de schoolleiding reflecteren over het eigen pedagogisch en didactisch handelen;
- feedback integreren in het eigen handelen.

De ondersteunende kennis omvat diverse vormen van schoolinterne coaching en reflecterend leren.

#### **7.4 De leerkracht kan zich documenteren over de eigen rechtspositie en die van de leerlingen.**

De leerkracht kan:

- relevante en actuele informatie over juridische en administratieve aspecten van het leraarschap raadplegen;
- zich informeren over de rechten van de leerling en daaruit conclusies trekken voor de evaluatie en advisering.

De ondersteunende kennis omvat basisregelgeving en instanties of bronnen die toegang geven tot geselecteerde en goed toegankelijke juridische kennis rond de rechten van het kind, van ouders of verzorgers, en van meerderjarige leerlingen.

**7.5 De leerkracht kan in Standaardnederlands adequaat in interactie treden met alle leden van het schoolteam.**

De leerkracht kan:

- doelgericht verschillende soorten gesprekken voeren afhankelijk van de klas- en schoolcontext;
- een korte, heldere uiteenzetting geven en daarbij flexibel gebruik maken van ondersteuning in schrift en beeld;
- doelgericht verschillende soorten korte teksten schrijven afhankelijk van de klas- en schoolcontext.

De ondersteunende kennis omvat communicatiestrategieën voor taalgebruik in functionele situaties.

**Functioneel geheel 8 - De leraar als partner van externen**

**8.1 De leerkracht kan in overleg met collega's contacten leggen, communiceren en samenwerken met externe instanties die onderwijsbetrokken initiatieven aanbieden.**

De leerkracht kan:

- in overleg met collega's contacten leggen, communiceren en samenwerken met onderwijsbetrokken initiatieven gericht op kinderen en jongeren;
- in overleg met collega's contacten leggen, communiceren en samenwerken met onderwijsbetrokken initiatieven gericht op leerkracht- en teamondersteuning.

De ondersteunende kennis omvat zoekmethoden om initiatieven of instanties op te sporen die actief zijn in een betrokken regio.

**8.2 De leerkracht kan met de hulp van collega's de nodige relaties met organisaties initiëren, uitbouwen en onderhouden en samenwerken met actoren op de arbeidsmarkt en het hoger onderwijs.**

**8.3 De leerkracht kan, onder meer met het oog op gelijkeonderwijskansen en in overleg met collega's, contacten leggen, communiceren en samenwerken met de brede sociaal-culturele sector.**

De ondersteunende kennis omvat zoekmethoden om in de betrokken regio actieve instanties en initiatieven op te sporen.

**8.4 De leerkracht kan in Standaardnederlands adequaat in interactie treden met medewerkers van onderwijsbetrokken initiatieven en van stage- of tewerkstellingsplaatsen.**

De leerkracht kan:

- doelgericht verschillende soorten gesprekken voeren afhankelijk van de klas- en schoolcontext;
- een korte, heldere uiteenzetting geven en daarbij flexibel gebruikmaken van ondersteuning in schrift en beeld;
- doelgericht verschillende soorten korte teksten schrijven afhankelijk van de klas- en schoolcontext.

De ondersteunende kennis omvat communicatiestrategieën voor taalgebruik in functionele situaties.

## Functioneel geheel 9 - De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap

### 9.1 De leerkracht kan deelnemen aan het maatschappelijke debat over onderwijskundige thema's.

De ondersteunende kennis omvat recente ontwikkelingen in onderwijs en referentiekaders om ontwikkelingen in onderwijs te duiden.

### 9.2 De leerkracht kan dialogeren over zijn beroep en zijn plaats in de samenleving.

De ondersteunende kennis betreft referentiekaders om het lerarenberoep maatschappelijk te kunnen situeren, en de eigen basiscompetenties en het eigen beroepsprofiel.

## Functioneel geheel 10 - De leraar als cultuurparticipant

### 10.1 De leerkracht kan actuele maatschappelijke thema's en ontwikkelingen onderscheiden en kritisch benaderen op de volgende domeinen:

- het sociaal-politieke domein;
- het sociaal-economische domein;
- het levensbeschouwelijke domein;
- het cultureel-esthetische domein;
- het cultureel-wetenschappelijke domein.

De leerkracht kan:

- werken aan een interpretatiekader om kritisch om te gaan met informatie over die thema's en ontwikkelingen, en erover dialogeren.

De ondersteunende kennis omvat relevante informatiebronnen.

## Attitudes

Volgende attitudes gelden voor alle functionele gehelen.

- A1 beslissingsvermogen: durven een standpunt in te nemen of tot een handeling over te gaan, en er ook de verantwoordelijkheid voor dragen.
- A2 relationele gerichtheid: in contacten met anderen kenmerken van echtheid, aanvaarding, empathie en respect tonen.
- A3 kritische ingesteldheid: bereid zijn zichzelf en zijn omgeving ter discussie te stellen, de waarde van een bewering of een feit, de wenselijkheid en haalbaarheid van een vooropgesteld doel te verifiëren, alvorens een stelling in te nemen.
- A4 leergierigheid: actief zoeken naar situaties om zijn competentie te verbreden en te verdiepen.
- A5 organisatievermogen: erop gericht zijn de taken zo te plannen, te coördineren en te delegeren, dat het beoogde doel op een efficiënte manier bereikt kan worden.
- A6 zin voor samenwerking: bereid zijn om gemeenschappelijk aan eenzelfde taak te werken.
- A7 verantwoordelijkheidszin: zich verantwoordelijk voelen voor de school als geheel en het engagement aangaan om een positieve ontwikkeling van het kind te bevorderen.
- A8 flexibiliteit: bereid zijn zich aan te passen aan wijzigende omstandigheden, zoals middelen, doelen, mensen en procedures.

### 3.4 Organisatorische/onderwijskundige aspecten

Onderstaande elementen worden door de commissie beschouwd als door de opleiding na te streven ijkpunten. Dit neemt niet weg dat de context waarbinnen een opleiding opereert, kan maken dat bepaalde elementen minder of niet relevant zijn. De commissie zal hierin een evenwichtige beoordeling nastreven.

#### 3.4.1 Doelstellingen

- De profilering van de opleiding en de keuzes die daarbij worden gemaakt, zijn helder en expliciet vastgelegd en afgestemd op de studenten/cursisten die de opleiding volgen.
- De 10 functionele gehelen van basiscompetenties worden nagestreefd, evenals de attitudes.

#### 3.4.2 Programma

- Het programma waarborgt dat de student/cursist de tien functionele gehelen van de basiscompetenties en de attitudes kan verwerven, onafhankelijk van het gekozen traject.
- De opleiding heeft een expliciete en wetenschappelijk gefundeerde visie op leren en onderwijzen. Ze is op de hoogte van de theorievorming en van de ontwikkelingen op het vlak van onderwijzen en leren. Deze kennis wordt vertaald in de inhoud, de leermiddelen en de opbouw van het programma.
- De visie op leren en onderwijzen is concreet vertaald naar door de opleiding noodzakelijk geachte werkvormen, didactiek en examenvormen.
- De samenhang tussen de diverse opleidingsonderdelen is duidelijk voor de student/cursist en storende overlappingsen worden vermeden.
- De studeerbaarheid van het programma als geheel en van de individuele opleidingsonderdelen afzonderlijk wordt systematisch opgevolgd en bewaakt.
- In het programma wordt rekening gehouden met het belang/de betekenis van nieuwe technologieën binnen leren en onderwijzen.
- Het leerproces van de student staat centraal en is vertrekpunt voor de invulling en vormgeving van het onderwijsprogramma.
- Het leerproces wordt ondersteund door een adequate didactische uitrusting en door goed aansluitende leermiddelen die in voldoende mate voor de studenten beschikbaar zijn.
- Er wordt gebruik gemaakt van activerende werkvormen en een efficiënte begeleiding ervan, waar zinvol met relevante technologieën.
- Waar gekozen wordt voor afstandsonderwijs, is zowel de beschikbare begeleiding, de leermiddelen, als de beschikbare infrastructuur hierop afgestemd.
- De exameneisen en -vormen zijn vooraf aan de studenten duidelijk bekend gemaakt.
- De beoordeling vindt plaats op basis van vooraf vastgelegde beoordelingscriteria.
- De opleiding voorziet in transparante feedback over de toetsresultaten aan de studenten.
- De opleiding houdt rekening met het beginniveau van de studenten/cursisten.
- Het is voor kandidaat-studenten/cursisten helder van welk beginniveau het programma uitgaat.
- De organisatie van het onderwijs houdt rekening met de noden van werkstudenten/volwassen cursisten.
- De opleiding expliciteert op welke manier zij omgaat met internationalisering in de opleiding.
- Wanneer internationale mobiliteit van studenten georganiseerd wordt, wordt de kwaliteit van het in het buitenland gevolgd onderwijs opgevolgd.

### 3.4.3 Inzet van Personeel

- Het team van onderwijzend personeel beschikt over de nodige vakinhoudelijke deskundigheid en vertrouwdsheid met het werkveld om de opleiding kwaliteitsvol vorm te geven in functie van de opleidingsdoelstellingen.
- De opleiding beschikt over een stimulerend personeelsbeleid (o.a. zijn procedures aangaande aanwerving en bevordering van personeel helder omschreven en beschikt de opleiding over een actief professionaliseringsbeleid).
- Het personeel is aanspreekbaar en bereikbaar voor studenten/cursisten.
- Er wordt een actieve politiek gevoerd inzake gelijke kansen.

### 3.4.4 Voorzieningen

- De beschikbare onderwijsinfrastructuur is voldoende uitgebreid en uitgerust om op een comfortabele manier onderwijs te organiseren, rekening houdende met de opleidingsvisie en -doelstellingen.
- De opleiding waarborgt dat de studenten/cursisten in functie van het onderwijs- en leerproces noodzakelijke bronnen kunnen raadplegen.
- Er wordt adequate informatie beschikbaar gesteld voor (potentiële) studenten.
- De studenten/cursisten worden begeleid bij keuzes in hun studietraject.
- De organisatie van de stage is naar behoren.
- Studenten weten bij wie ze terecht kunnen bij vragen en opmerkingen over niet-vakinhoudelijke aspecten van de opleiding.
- Het onderwijs- en examenreglement, inclusief de klachtenprocedure in het geval van betwisting, zijn bekend bij studenten/cursisten.

### 3.4.5 Interne kwaliteitszorg

- De opleiding evalueert regelmatig de kwaliteit van de opleiding en de individuele opleidingsonderdelen.
- De opleiding werkt zo veel mogelijk met (een aanzet tot) streefdoelen voor de beoordeling van de mate waarin de gewenste kwaliteit wordt gerealiseerd.
- De opleiding betreft personeel en studenten/cursisten op structurele wijze bij de interne kwaliteitszorg.
- De opleiding betreft alumni en vertegenwoordigers bij de interne kwaliteitszorg.
- Het kwaliteitsbeleid richt zich zowel op kwaliteitsborging als op kwaliteitsverbetering.

### Bijlage: Bronnen

Wettelijke bronnen

- Decreet betreffende de lerarenopleiding in Vlaanderen (2006).
- Besluit van de Vlaamse regering betreffende de basiscompetenties van de leraren (2007).
- Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs en vorming (2009).

## HOOFDSTUK 4

### SLO: Samen Leren Opleiden?

#### DEEL 1: STAND VAN ZAKEN

De visitatiecommissie heeft alle Specifieke lerarenopleidingen in Vlaanderen gevisiteerd. Zij heeft deze opdracht uitgevoerd binnen het kader van het decreet op de lerarenopleiding van 6 december 2006, de basiscompetenties voor de leraar secundair onderwijs en de 'Handleiding Onderwijsvisitatie Specifieke lerarenopleiding'.

In dit deel geeft de commissie een samenvattend overzicht van de belangrijkste vaststellingen die zij gedaan heeft met betrekking tot de zes onderwerpen van het beoordelingskader. Bij haar beoordeling heeft de commissie als uitgangspunt steeds de kwaliteit van de opleiding voor de concrete studenten- of cursistengroep genomen. De samenstelling van deze groepen varieert sterk, maar ook de aanpak binnen de verschillende opleidingen en de middelen waarover zij kunnen beschikken om de opleiding vorm te geven, zijn sterk contextafhankelijk. Hoewel alle studenten en cursisten hetzelfde diploma krijgen, komen zij in heel verschillende contexten terecht na het afstuderen. Het secundair onderwijs is breed en omvat zowel algemeen vormend als technisch, kunst- en beroepsgericht onderwijs. In sommige Specifieke lerarenopleidingen bereiden men de cursisten of studenten bijkomend voor op de opdracht van leraar in andere onderwijsniveaus: leraar Deeltijds kunstonderwijs, leraar Volwassenenonderwijs/basiseducatie en docent in een hogeschool.

#### 1 Doelstellingen van de opleiding

Het **beroepsprofiel** van leraar en de basiscompetenties voor de leraar secundair onderwijs, zoals beschreven in het decreet van 6 december 2006, worden in de meeste opleidingen onderschreven. De manier waarop dit referentiekader gebruikt wordt, verschilt evenwel sterk. In een aantal opleidingen stuurt het referentiekader de doelstellingen en de invulling van het programma aan. In veel opleidingen is de oefening evenwel omgekeerd gebeurd: een organisch gegroeid programma/structuurschema werd afgetoetst aan de basiscompetenties en waar nodig al dan niet in voldoende mate bijgestuurd om alle basiscompetenties maximaal af te dekken.

De visitatiecommissie heeft in haar **Domeinspecifiek referentiekader** een aantal evoluties benoemd die van belang zijn bij het interpreteren van de basiscompetenties, zoals de toenemende multiculturaliteit en taalheterogeniteit, het belang van democratische en emancipatorische waarden, competentieontwikkeling en een aantal technologische ontwikkelingen. De meeste opleidingen onderschrijven deze evoluties en besteden in hun doelstellingen in meer of mindere mate aandacht aan deze thema's.

Specifieke lerarenopleidingen aan **hogescholen en universiteiten** hebben een vrij homogeen publiek, met een vergelijkbare beginsituatie, waar de opleidingsdoelstellingen op afgestemd kunnen worden. De **CVO's** daarentegen, richten zich op een zeer divers doelpubliek, van vakmensen zonder diploma secundair onderwijs tot (net) afgestudeerde masters. De CVO's bieden voornamelijk deeltijds avond- en weekendonderwijs aan en richten zich in de eerste plaats op volwassen cursisten die leren, werken en een gezin combineren. Op enkele uitzonderingen na, profileren de CVO's zich niet naar bepaalde doelgroepen of vakdomeinen. Ze streven er daarom dikwijls naar om de baten van een heterogene instroom te benutten en de nadelen te minimaliseren. In vele gevallen slagen zij er ook in de voordelen van een heterogeen publiek voelbaar te maken voor de cursisten, die leren uit deze diversiteit en dit een goede voorbereiding vinden op het gedifferentieerd lesgeven in hun latere beroepspraktijk.

Een aantal opleidingen kiest voor een **eigen profiel**. Zij leggen eigen accenten en voegen vaak bijkomende referentiekaders toe aan de decretaal bepaalde basiscompetenties. De mate waarin alles geïntegreerd wordt tot een coherent en transparant doelstellingenkader dat sturing geeft aan het programma en het gedrag van de lesgevers, blijkt evenwel sterk verschillend. Aan de universiteiten verloopt dergelijke integratie doorgaans succesvol en leidt dit tot een duidelijk profiel met eigen accenten en invulling. Ook in enkele hogescholen en CVO's zijn er op dit vlak al verdienstelijke pogingen gebeurd.

Binnen heel wat opleidingen beperkt de **blik op de buitenwereld** zich nog te veel tot wat andere lerarenopleidingen uit het eigen netwerk doen en is er weinig aandacht voor wat (inter-)nationaal gebeurt en voor de resultaten van onderzoek. Een aantal universiteiten en hogescholen doen het op dit vlak wel goed en ook binnen de CVO's zijn er een aantal positieve uitzonderingen. Bijna alle opleidingen beschikken wel over goede contacten met secundaire scholen. Dit leidt er evenwel soms toe dat de opleidingen eerder praktijkvolgend dan innoverend en proactief zijn in hun onderwijs.

Om profiel aan te brengen binnen het groot aantal basiscompetenties dat decretaal vooropgesteld wordt, expliciteren sommige opleidingen het belang dat zij hechten aan de verschillende functionele gehelen en basiscompetenties door het toekennen van **gewichten**. Ook worden soms verschillende beheersingsniveaus gedefinieerd om de nagestreefde ambitieniveaus per functioneel geheel of basiscompetentie te operationaliseren. Zo wordt transparant gemaakt waaraan veel belang gehecht wordt en waaraan minder. Op deze manier kunnen de doelstellingen de invulling van het programma ook beter aansturen. Minder vaak wordt ambitieniveau wat betreft inhoudelijke diepgang geëxpliciteerd. Een aantal opleidingen legt dergelijke accenten impliciet, wat in de praktijk aanleiding geeft tot minder transparantie in de evaluatie en realisatie van de basiscompetenties.

De aan de hogescholen verbonden Specifieke lerarenopleidingen in de **Kunsten** worden gekenmerkt door een bijzondere situatie. Een groot deel van hun afgestudeerden komt immers in het Deeltijds kunstonderwijs (DKO) terecht, waar zij uitgedaagd worden om lerenden van 6 tot 66, of zelfs 88, te begeleiden, in zowel contexten van één op één, als in de vorm van groepsgericht individueel onderricht en klassikaal onderwijs. Daarnaast moeten ze, gezien de decretale gerichtheid op het secundair onderwijs, ook voorbereid worden op het (kunst)secundair onderwijs, wat evenwel slechts een klein deel uitmaakt van de afzetmarkt van deze opleidingen. Deze brede uitstroombmogelijkheden hebben in enkele opleidingen volgens de commissie geleid tot keuzes waardoor in de praktijk sommige functionele gehelen van de basiscompetenties nauwelijks aan bod komen.



## 2 Programma

Binnen de Specifieke lerarenopleidingen is de voorbije jaren hard gewerkt aan kwaliteitsverbetering. Eerst gaf het nieuwe decreet in de meeste opleidingen aanleiding tot veel **dynamiek**, niet in het minst via de oprichting van Expertisenetwerken en een Regionaal platform. Later vormde de naderende visitatie ongetwijfeld ook een stimulans om beleid en procedures te expliciteren en de opleiding verder te ontwikkelen. Het vele werk heeft bijgedragen tot de kwaliteit van de opleidingsprogramma's.

In de meeste opleidingen werden waardevolle acties ondernomen om de **basiscompetenties** en bijhorende **attitudes** te koppelen aan het opleidingsprogramma, waarbij lesgevers, coördinatoren, directie en/of ondersteunende medewerkers met elkaar samenwerkten. Dit heeft veelal geleid tot uitgewerkte fiches per opleidingsonderdeel/module en vaak tot matrices die aangeven welke competenties aan bod komen in welke opleidingsonderdelen/modules; soms aangevuld met een overzicht van welke competenties ook expliciet getoetst worden. Hoewel dit waardevolle instrumenten zijn, is er meer nodig om de doelstellingen ook te realiseren doorheen het programma. Een belangrijke beperking van de matrices is dat er meestal enkel uit kan worden afgelezen dat een competentie aan de orde komt en niet in hoeverre de behandeling of activiteiten dekkend zijn voor het bereiken van een adequate beheersing van de competentie. In enkele opleidingen wordt dit beheersingsniveau wel reeds geëxpliciteerd wat de relatie tussen de programma-inhoud en de basiscompetenties verheldert. Het is belangrijk dat de betrokken lesgevers actief aan de slag gaan met de ontwikkelde instrumenten en de doelstellingen concreet vormgeven in de onderwijs- en leeractiviteiten waarvoor ze verantwoordelijk zijn. Daartoe is het noodzakelijk te overdenken welke leeractiviteiten van cursisten/studenten vereist zijn om tot beheersing van de te bereiken competenties te komen en de nagestreefde attitudes te ontwikkelen bij cursisten/studenten. Dit is zeker nog niet in alle opleidingen en voor alle lesgevers voldoende gebeurd. De relatie tussen de doelstellingen en de inhoud van het programma moet dan ook nog meer gaan leven in de geesten van alle lesgevers.

In de CVO's wordt gewerkt met twee **structuurschema's** die de opdeling van het programma in modules bepalen. Hoewel deze structuurschema's zeker bijdragen tot transparantie en eenvoudige overstap tussen de verschillende CVO's, belemmeren deze vaste schema's sommige opleidingen in het hervormen van hun programma's en het beter afstemmen van het programma op het behalen van de basiscompetenties en op de noden van de cursisten. Andere opleidingen slagen erin het structuurschema of zelfs een combinatie van beide structuurschema's te hanteren op een manier die de voordelen ervan combineert, zonder de transparantie te verliezen.

Veel opleidingen werken voornamelijk aan het opleiden in functie van het geven van **een op zich staande les**. Het uitwerken van een leerlijn of een lessenreeks, met eventueel de daaraan gekoppelde evaluatie en analyse van leerlingenresultaten komt weinig aan bod. Hoewel veel opleidingen aangeven competentiegericht te (willen) werken en zeggen zich te baseren op sociaal-constructivistische leertheorieën, staat het perspectief van de onderwijsgevende en het onderwijzen in veel opleidingen centraal, en niet het perspectief van leeractiviteiten van studenten en cursisten en de effecten daarvan. Ook reflectie gebeurt vaak vanuit hetzelfde perspectief, namelijk aan de hand van de vraag 'Hoe heb ik gefunctioneerd als leraar?' en veel minder vanuit de vraag 'Wat heb ik gedaan om leerlingen de juiste leeractiviteiten te laten uitvoeren?'. De reflectie van studenten/cursisten is vaak nog te weinig gerelateerd aan theoretische achtergronden die in de opleiding aan bod komen en is zelden verdiepend, ook wanneer de opleiding studenten of cursisten daarop probeert aan te sturen. Reflectie-opdrachten genereren vooral schrijfwerk, maar verrijken nog te weinig het inzichtelijk leren en het bijsturen op het vlak van leren, onderwijzen en opvoeden en de waardegebonden keuzes die studenten/cursisten daarin moeten kunnen maken en waarover zij zich moeten kunnen verantwoorden op een autonome professionele

wijze. Op dit punt zijn de verschillen tussen universiteiten en hogescholen enerzijds en CVO's anderzijds groot.

Er zijn verder grote verschillen tussen de opleidingen in de mate waarin **recente** (wetenschappelijke) **inzichten** (onderwijskundig, pedagogisch, leerpsychologisch, ...) al dan niet een fundamenteel nieuwe wending aan de lerarenopleidingen en de uitwerking van de curricula geven. Ook de wijze waarop uitgangspunten zoals sociaal-constructivistisch leren, werkplekleren, e.d. gehanteerd worden en deze in de opleiding aangewend worden, maken dit duidelijk. De universiteiten doen het op dit vlak aanmerkelijk beter dan de meeste CVO's; de hogescholen zitten in een middenpositie. Nog te weinig lectoren aan CVO's hebben voldoende inzicht in de achtergronden en betekenis van deze uitgangspunten. In de opleidingen verschilt de mate waarin verwezen wordt naar recente (wetenschappelijke) literatuur sterk. Bovendien is er in de Specifieke lerarenopleiding aan de CVO's vaak te weinig aandacht voor het functioneel geheel 'de leraar als onderzoeker/innovator'. In een aantal gevallen worden studenten en cursisten nog wel gestimuleerd om zelf bronnen op te zoeken, maar het uitvoeren van praktijkonderzoek, bijvoorbeeld naar de leereffecten van het onderwijs bij de leerlingen, komt zelden aan bod. Het praktijkgericht verzamelen en analyseren van gegevens als vorm van onderzoek moet in de meeste opleidingen versterkt worden.

Voorts vereist het functionele geheel 'de leraar als **begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen**' dat leraren als team op het einde van een periode/leerjaar/graad/opleiding kunnen beoordelen in welke mate de leerlingen hebben voldaan voor 'het geheel van het leerplan' en op onderbouwde wijze de leerlingen kunnen begeleiden in schoolloopbaan- en studiekeuzetrajecten. Dit veronderstelt inzicht van de individuele leraren in het geheel van het curriculum van het secundair onderwijs, de plaats van het eigen vak/de vakken in dat geheel en hun (relatieve) bijdrage aan het geheel van de vorming en het leerplan. Dit veronderstelt ook inzicht in de eindtermen, vakoverschrijdende eindtermen en specifieke eindtermen, in de werking van klassenraden, delibereren, de studieloopbaan van leerlingen, enz. Het beheersen van de functionele gehelen 'de leraar als **lid van een team**' en 'de leraar als **partner van ouders**' vraagt dan ook meer dan het bijwonen van een oudercontact of een klassenraad. Deze competenties worden nog vaak onderbelicht in de opleidingen.

De opleidingen aan universiteiten en hogescholen kenmerken zich onder meer door de aandacht voor **vakdidactiek** in de opleiding (functioneel geheel 'de leraar als vakinhoudelijk expert'). Er wordt een substantieel aantal studiepunten aan besteed, opleidingsonderdelen worden gegeven door een vakdidacticus en de toegang tot de verschillende vakdidactieken wordt beperkt (studenten worden enkel toegelaten tot die vakdidactiek(en) die aansluit(en) bij hun masteropleiding). De kwaliteit van de uitvoering van de vakdidactiek verschilt evenwel. Er zijn opleidingen/trajecten waar de vakdidactiek, gesteund op vakdidactisch onderzoek, de algemene didactische theorie weet te operationaliseren en af te stemmen op de specifieke vakgebonden didactische vereisten. Studenten leren er de vakspecifieke onderwijsconcepten kennen, hoe deze om te zetten in vakspecifieke leerlijnen en werkvormen die zowel de beoogde leerlijn als de beoogde vakinhoudelijke vorming bij de leerlingen realiseren en hoe deze aan te passen aan heel verschillende onderwijscontexten. Studenten leren er ook vakdidactisch onderzoek op te zetten, gericht op het onderzoeken van de (vakgebonden) leerprocessen bij leerlingen, het analyseren van leerlingresultaten en het onderzoeken van het effect van remediëren en differentiëren op de leerresultaten. In andere gevallen is de vakdidactiek eerder een voortzetting van de inhoudelijke vorming, het herhalen van algemeen didactische principes of beperkt tot het geven van tips en tricks. Soms worden kleinere vakdidactieken tweejaarlijks georganiseerd om organisatorische of financiële redenen. Hierdoor moeten studenten/cursisten hun opleiding verlengen of zijn er jaren waarin geen vakdidactische ondersteuning kan gegeven worden.

Aan de CVO's verschilt de interesse in en het ambitieniveau voor wat betreft **vakdidactiek** sterk. Sommige CVO's vertrekken vanuit de vaststelling dat een groot deel van hun afgestudeerden later vakken zal geven die niet direct aansluiten bij het eigen domein. Ze leggen daarom vooral de nadruk op het leren van elkaar over domeinen heen, het aanreiken van praktische hulpmiddelen (zoals lesvoorbereidingen van medecursisten) om breed inzetbare leraren af te leveren en het leren omgaan met leerplannen. Voor de vakdidactische vorming verwijst men grotendeels naar de inbreng van mentoren in de stagescholen. Bij deze mentoren is wel kennis van het specifieke curriculum in de betreffende school voorhanden, maar een meer reflectieve benadering van de vakdidactiek kan van hen niet verwacht worden. Bovendien wordt de inbreng vanuit de vakdidactische literatuur zo gemist. Andere CVO's kiezen wel voor het voorzichtig uitbouwen van vakdidactische expertise. Hiervoor werden projecten binnen de Expertisenetwerken en het Regionaal platform opgezet. Gezien de grote heterogeniteit van de cursistengroep en het feit dat een CVO niet voor elk (school)vak een vakdidacticus kan inzetten, kan men in de praktijk evenwel vaak niet verder gaan dan het uitnodigen van een aantal gastsprekers voor één, twee of drie workshops per jaar. Hoewel de groepen cursisten hiervoor zo zinvol mogelijk worden samengesteld, valt er vaak nog een niet onbelangrijk deel van de cursisten uit de boot omdat ze moeten aansluiten bij workshops die weinig relevant zijn voor hun vakgebied. Gezien de vakinhoudelijke breedte van de opleidingen en de variërende mate van beschikbaarheid van vakdidactische kennis en materiaal verschillen de mogelijkheden om vakdidactische vorming uit te bouwen bovendien van domein tot domein.

Veel opleidingen blijken aandacht te besteden aan **maatschappelijk relevante en actuele thema's** in het onderwijs, die tevens werden beschreven in het domeinspecifiek referentiekader. Multiculturaliteit, ICT en taalbeleid staan bij de meeste opleidingen op de agenda en in het programma. Daarnaast wordt de ICT- en talenkennis van de cursisten bewaakt via onder meer instroomtesten en aangepaste begeleiding.

De **samenhang** binnen de opleiding krijgt overal veel aandacht. Conceptueel is die dan ook in veel opleidingen aan de maat. Binnen de Expertisenetwerken en het Regionaal Platform hebben verschillende CVO's onderling afspraken gemaakt en gezamenlijk een programmaconcept (structuurschema) uitgewerkt zodat de samenhang bewaakt blijft, zelfs als cursisten hun traject zouden voort zetten in een ander CVO. De hogescholen en universiteiten werken ieder met een eigen programmaopbouw waarbinnen de samenhang eveneens veel aandacht krijgt. Dit alles resulteert in verschillende programmavarianten. Bijzondere aandacht besteden de opleidingen aan de samenhang tussen theorie en praktijk en aan de samenhang binnen de didactische modules/opleidingsonderdelen, onder meer via leerlijnen. Bij de implementatie komt de samenhang echter geregeld in meer of mindere mate onder druk te staan.

Aan de **hogescholen en universiteiten** volgen de meeste studenten het **modeltraject**. De mate van flexibiliteit is beperkt om de samenhang te bewaken. De leerlijnen zijn veelal goed uitgewerkt en bevorderen de samenhang, zowel tussen praktijk en theorie als tussen de verschillende opleidingsonderdelen. De samenhang komt soms lichtjes onder druk te staan wanneer er ook één of meer indalende varianten zijn. Voor LIO-studenten wordt de samenhang bewaakt binnen een geëigend traject dat specifiek op de behoeften van deze studenten is afgestemd.

**Flexibiliteit** is het handelsmerk van de **CVO's**. Veel cursisten stippen dit aan als een sterk punt van de opleiding. De keerzijde van de medaille is wel dat het bewaken van samenhang veel energie en overleg kost en goed studiemateriaal vergt. Hierbij ligt de nadruk in de eerste plaats op het vermijden van hiaten en storende overlap. Binnen de didactische modules wordt in de meeste gevallen ook een duidelijke leerlijn, vaak met een strikte volgtijdelijkheid, nagestreefd. Ook in de CVO's biedt men één of meer modeltrajecten aan. Doordat de modeltrajecten erg gemoduleerd

zijn, is er een vrij grote verkaveling van de leerlijnen over de modules heen. Omwille van de flexibiliteit is het voor de theoretische modules moeilijk om leerlijnen uit te stippelen over modules heen. Veel CVO's doen wel aanzetten om, ondanks de flexibiliteit, cursisten te stimuleren om een modeltraject te volgen. Hiervoor wordt bijvoorbeeld met vaste klasgroepen gewerkt, wat afstemming van onderdelen op elkaar kan versterken en het studierendement en de doorstroomtijd kan verbeteren. De samenhang komt meer onder druk te staan naarmate de opleidingen meer flexibiliteit toestaan en naarmate het aantal vrijstellingen dat een cursist toegekend wordt, groeit.

Samenhang (of het gebrek daaraan) is voor de leraar in opleiding (LIO) vaak een pijnpunt binnen de CVO's. De CVO's geven op verschillende manier vorm aan het LIO-traject; er zijn dan ook verschillende varianten. Hoewel LIO-cursisten tevreden zijn over de mogelijkheden van dit traject, geven zij ook vaker dan reguliere cursisten aan dat ze de samenhang met de theoretische modules niet zien en ervaren zij de theoretische opleidingsonderdelen vaker als minder relevant.

De omvang van de actieve **lesstage** in de stageschool varieert van 20 tot 80 uren in het preservice traject. De begeleiding vanuit het opleidingsinstituut en zeker de bewaking van de kwaliteit van de mentoren en de begeleiding in de stageschool verschilt sterk. Hoewel de samenwerking met de stagescholen erg belangrijk is en betrekking heeft op een aanzienlijk deel van het opleidingsprogramma, beperken sommige opleidingen/trajecten zich tot één bezoek ter plaatse en een mentor aangebracht door de student/cursist in kwestie. Andere opleidingen/trajecten hebben uitgewerkte partnerschappen met vaste stagescholen, waar minstens de eerste stagelessen onder intensieve begeleiding bij opgeleide mentoren gegeven worden. In een enkel geval wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de taken en rol van de stagebegeleider vanuit de opleiding en de (vak) mentor in de stageschool. Veelal wordt deze taakverdeling evenwel impliciet gelaten. Sinds het wegvallen van de specifieke financiering voor de stagescholen ten behoeve van de mentoruren, vinden veel opleidingen het moeilijk om nog kwaliteitseisen te stellen omdat de (vak)mentoren geen uren krijgen voor hun taken als stagebegeleider. Mede hierdoor blijven kansen voor een positieve relatie tussen theorie en praktijk onderbenut en blijven reflecties op de ervaringen in de praktijk veelal gespeend van inbreng vanuit de theorie die in het opleidingsinstituut is behandeld.

De **LIO-baan** laat aspirant-leraren toe om het praktijkdeel van hun opleiding in te vullen in de vorm van een betaalde opdracht van minstens 500 uur in het onderwijs. De invulling van de LIO-baan verschilt sterk van opleiding tot opleiding. Doordat het leren in de LIO-baan vooral in de (stage)school gebeurt, blijkt het voor veel opleidingen moeilijk om goed te bewaken dat alle functionele gehelen van de basiscompetenties aan bod komen. Sterker nog dan bij de preservicevariant is hier veel ruimte voor verbetering door gebruik te maken van de kansen die het LIO-traject biedt om praktijk en theorie beter op elkaar af te stemmen en elkaar te laten bevruchten. Waar de opleiding erin slaagt de theoretische component af te stemmen op de wensen en noden van de student/cursist en de praktijkervaringen uit de lesopdracht weet te koppelen aan de theorie, worden goede leerresultaten bereikt. Er zijn enkele voorbeelden waar een intensief en aangepast begeleidings- en reflectietraject vanuit de opleiding het leerproces van de LIO-student/cursist uitstekend aanstuurt. Waar de integratie van theorie en praktijk minder gebeurt, zien studenten/cursisten vaak weinig meerwaarde in de theoretische opleidingsonderdelen die ze moeten volgen en die in hun ogen los staan van de lesopdracht.

Sommige opleidingen kiezen ervoor om studenten/cursisten een inleidende didactische module te laten volgen voordat een LIO-baan mag gestart worden. Op die manier wordt de praktijkschok enigszins beperkt, maar ook de flexibiliteit.

Een helder, geëxpliciteerd en door alle docenten/lectoren gedragen **didactisch concept** voor de eigen lerarenopleiding ontbreekt bij veel opleidingen. Vaak worden wel een aantal theorieën, visies

of concepten benoemd, maar worden deze niet geïntegreerd tot een consistent didactisch opleidingsconcept dat richting geeft aan de wijze waarop een docent het leerproces van de student/cursisten aanstuurt en aan de keuze van didactische werkvormen en leeractiviteiten van studenten/cursisten. Hierdoor is de keuze voor concrete werkvormen en ook de vormgeving van de toetsing veelal een zaak van de individuele docent/lector. Naderhand wordt vaak wel nagegaan of deze individuele keuzes tot voldoende variëteit leiden, maar pro-actieve aansturing van deze keuzes gebeurt te weinig. Hierdoor worden lesgevers ook te weinig systematisch aangestuurd om in hun opdracht het leren van cursisten/studenten centraal te stellen, eerder dan het onderwijzen. Bovendien laten veel opleidingen hier een kans liggen om met de studenten op metaniveau te reflecteren over didactische keuzes. Het expliciteren van de samenhang tussen het didactische concept van de opleiding en de gebruikte werkvormen en leeractiviteiten kan een voorbeeld zijn voor de latere beroepspraktijk van de student/cursist.

Er wordt in veel opleidingen geëxperimenteerd met componenten van **afstandsonderwijs**, vooral voor het theoretisch deel van de opleiding. Een beperkt aantal opleidingen beschikt over een volledige afstandsvariant, bij de meeste gaat het om gecombineerd onderwijs. Over het algemeen waarderen cursisten/studenten het aanbod van afstandsonderwijs. De flexibiliteit van afstandsonderwijs laat immers toe de opleiding makkelijker te combineren met werk en privéleven. De kwaliteit van het materiaal en de wijze waarop het in het curriculum wordt ingebouwd, evenals de ondersteuning die geboden wordt, verschillen wel van kwaliteit.

Weinig opleidingen beschikken over een sterk uitgewerkt **toetsings- en beoordelingsbeleid**. Sommige opleidingen geven aan dat ze competentiegericht toetsen, maar de toetsing blijkt in de praktijk vaak nog kennisgericht en reproductief te zijn. Ook maakt de evaluatie veelal weinig integraal deel uit van het leerproces. Anderzijds zijn er ook goede voorbeelden waarbij de toetsing in functie van de basiscompetenties uitgewerkt wordt, goed afgestemd wordt over de modules/opleidingsonderdelen heen, waarbij de beoordelingscriteria helder zijn, verbeterleutels worden opgesteld, goede en snelle feedback wordt gegeven en er een betrokkenheid is van verschillende evaluatoren. Ook de beoordeling van stages loopt sterk uiteen, zowel wat betreft de aansturing vanuit de opleiding als wat betreft de betrokkenheid van de mentoren en het gewicht dat aan hun oordeel wordt gehecht. Sommige opleidingen observeren verschillende stagelessen, terwijl andere slechts één les beoordelen en voor de rest op het oordeel van de mentor vertrouwen. Soms worden de basiscompetenties nog te veel beschouwd als afvinklijstjes, eerder dan dat de beoordelaar kijkt op welk niveau de competenties beheerst worden. Voorts maken sommige opleidingen gebruik van (elektronische) portfolio's ter ondersteuning van het leren van studenten/cursisten, voor reflectie en als input voor de beoordeling. Op andere plekken zijn portfolio's vooral een verzameling van uitgevoerde activiteiten met weinig nut voor de student/cursist of voor de beoordeling van hun competenties.

De decretaal bepaalde toelatingsvoorwaarden voor de universiteiten en hogescholen beperken de **instroom** tot hoger opgeleiden. Hun opleidingsprogramma en begeleiding is over het algemeen behoorlijk afgestemd op de instroom. De CVO's hebben een zeer brede doelgroep. Een deel van de CVO's speelt hierop in door klasgroepen samen te stellen op basis van het niveau van vooropleiding. Andere CVO's kiezen (soms wegens hun kleine schaal) voor heterogeniteit. Los van de organisatorische keuzes, ervaart een deel van de hoger opgeleide cursisten een gemis aan inhoudelijke diepgang in het opleidingsprogramma en worden zij weinig aangesproken op hun (academisch) niveau. Ook wat de begeleiding betreft, ligt in de CVO's de nadruk op het afstemmen van de begeleiding op de lager geschoolde cursisten, terwijl minder aandacht besteed wordt aan een passende begeleiding van de hoger opgeleiden. Voor de cursisten met een beperktere vooropleiding wordt vaak een adequaat voorbereidingsprogramma aangeboden, worden taal- en ICT-toetsen afgenomen en wordt begeleiding georganiseerd waar nodig.

Er is de voorbije jaren veel gewerkt aan het formaliseren van **EVC- en EVK-procedures**. Dit gebeurt geregeld in samenwerkingsverbanden, zowel regionaal als binnen de Expertisenetwerken, om shoppinggedrag te vermijden en op een vergelijkbare manier om te gaan met aanvragen. Toch blijken de opgestelde procedures niet altijd transparant voor studenten/cursisten en verschilt de feitelijke hantering ervan sterk. Sommige CVO's geven makkelijk vrijstellingen aan hoger opgeleiden, terwijl andere opleidingen uitgebreide dossiers vragen en assessments organiseren om er zeker van te zijn dat een vrijstelling terecht wordt toegekend.

Het meten van de reële **studietijd** blijft voor de meeste opleidingen een uitdaging. De Specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen en universiteiten worden door centrale diensten op instellingsniveau ondersteund bij het zoeken naar een goede meetmethode. Er zijn de voorbije jaren binnen de Expertisenetwerken en de individuele opleidingen veel inspanningen geleverd om zicht te krijgen op de totale studietijd en op die van de individuele opleidingsonderdelen/modules. Er wordt daarbij zowel gebruik gemaakt van kwalitatieve als kwantitatieve methoden. De uitgeteste kwantitatieve methoden worden zelden als betrouwbaar gezien en resultaten worden vaak niet vertaald naar acties. Aan de CVO's varieert de gerapporteerde studietijd sterk en is ze afhankelijk van de vooropleiding van de cursist. Een aantal opleidingen weet zelfs niet bij benadering wat de reële studietijd voor de cursist is.

Sommige 'studietijd' blijkt ook minder 'relevantie' te hebben en wordt door studenten en cursisten als nutteloze tijdsbesteding ervaren. Cursisten en studenten verwijzen dan vooral naar de talrijke opdrachten die veel administratief werk vergen en het vele repetitieve schrijfwerk bij sommige reflectieverslagen.

### 3 Inzet van personeel

Alle opleidingen kunnen rekenen op een **groot engagement** van directies, stafleden en docenten/lectoren. Zowel jonge als meer ervaren lesgevers zetten zich in grote mate in voor de cursisten/studenten, en dat terwijl er vaak heel veel van hen verwacht wordt binnen een kleine aanstelling. De verschillende types van instellingen worden immers geconfronteerd met beperkte financiering.

Bij een aantal **kleinschalige** opleidingen blijkt het moeilijk om de nodige middelen te investeren in een kernteam waarbij enkele personeelsleden een voldoende grote aanstelling hebben om de opleiding aan te sturen en het voortouw te nemen in het blijven ontwikkelen van het programma en het personeel. Naast zo'n kernteam is een breed spectrum van expertises nodig om een Specifieke lerarenopleiding op een goede manier uit te bouwen. Het blijkt voor veel opleidingen moeilijk om zo'n spectrum van expertise binnen een opleiding samen te brengen en om de aanwezige expertise op elkaar af te stemmen. Zo betreft de kennis van CVO-lectoren vaak vooral het eigen vakgebied en/of het doceren aan leerlingen en veel minder of niet het leren en opleiden van leraren. Dit geldt in sterke mate voor de CVO's, maar ook binnen de kleinere opleidingen/vakdidactieken aan hogescholen en universiteiten blijkt het niet eenvoudig alle benodigde expertise te betrekken bij de opleiding.

Een deel van de lesgevers beheerst het **begrippenkader** met betrekking tot het opleiden van leraren in onvoldoende mate om hun eigen onderwijspraktijk te beschrijven en te bespreken met hun cursisten/studenten. Ook constateert de commissie dat veelvuldig wordt verwezen naar concepten als competentiegericht onderwijs, vakdidactiek en het sociaal-constructivisme, zonder dat dit theoretisch en praktisch onderbouwd wordt. Door deze lacune is het moeilijk om tot een gemeenschappelijk gedragen visie op de opleiding te komen, laat staan tot een visie die sturend is voor de concrete opleidingspraktijk. Daar tegenover staat dat veel opleidingen over een personeelsploeg met veel en gevarieerde praktijkervaring kunnen beschikken.

Het ontbreken van **geïstitutionaliseerde professionaliseringstrajecten** voor lerarenopleiders heeft als gevolg dat iedere opleiding zelf werk moet maken van het opleiden en professionaliseren van de eigen docenten en lectoren tot lerarenopleiders. Rekening houdend met de schaal van de opleidingen en de versnippering van de aanstellingen binnen elke opleiding is dit een schier onhaalbare opdracht. Op dit vlak hebben de Expertisenetwerken en het Regionaal platform de voorbije jaren een belangrijke rol gespeeld. Ze hebben een positieve dynamiek gecreëerd en ervoor gezorgd dat beschikbare expertise gedeeld wordt en van elkaar geleerd wordt over opleidingen heen. In een aantal gevallen dienen de resultaten van deze samenwerking nog beter gedeeld te worden binnen de betrokken opleidingen. De opgedane kennis blijft immers soms te veel geconcentreerd bij de personeelsleden die deelnemen aan het overleg.

Heel wat CVO's worstelen met het opbouwen van **vakdidactische expertise** en **competentie ten aanzien van praktijkonderzoek** binnen hun team. De grote heterogeniteit van hun cursistenpubliek maakt het moeilijk om expertise bijeen te brengen over alle betrokken vakgebieden. Naast de kwantiteit is het ook moeilijk om mensen te vinden die hun eigen vakdidactiek goed beheersen en dit ook kunnen overbrengen. Deze uitdaging beperkt zich evenwel niet tot de CVO's. Ook de Specifieke lerarenopleidingen binnen de kunsten aan de hogescholen kampen met de moeilijkheid om voor de verschillende vakdidactieken docenten te vinden die de vakdidactiek van hun specialisatie beheersen en bereid zijn om zich ondanks een kleine aanstelling op dit vlak bij te scholen en hun onderwijs in te passen in de bredere opleiding. De opleidingen in de CVO's voeren veelal geen onderzoek uit ter verbetering van hun eigen praktijk en missen voldoende knowhow om op dit gebied hun cursisten adequaat te bedienen.

Ten slotte is binnen de meeste opleidingen de voorbije jaren sterk geïnvesteerd in het uitwerken en **formaliseren van het personeelsbeleid**. Functiebeschrijvingen worden steeds vaker geïndividualiseerd en vormen de basis van functioneringsgesprekken. Intakeprocedures worden uitgewerkt en er is aandacht voor de nodige bijscholing.

#### 4 Voorzieningen

##### Materiële voorzieningen

De kwaliteit van de **materiële voorzieningen** waarop de opleidingen een beroep kunnen doen, wisselt en is vaak afhankelijk van de instelling waarvan de opleiding deel uitmaakt, of van andere partners. De financiering van de Specifieke lerarenopleiding biedt immers op zich weinig ruimte om te investeren in betere materiële voorzieningen. Zeker voor CVO's waar de middelen vooral in personeelstijd worden toegekend, blijft er weinig beleidsruimte over om te investeren in materiële voorzieningen, maar ook de financiering van de Specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten is enkel toereikend op voorwaarde dat de instelling investeert in de nodige materiële voorzieningen.

De meeste opleidingen beschikken over geschikte en behoorlijk **uitgeruste leslokalen**. CVO's beschikken soms zelf over een studietoelaat van het secundair volwassenenonderwijs of werken samen met secundaire scholen waardoor ze ook over een uitgebreid aanbod van praktijklokalen kunnen beschikken. De mate waarin deze praktijklokalen ook actief gebruikt worden in het onderwijs en vooral bij het geven van oefenlessen, verschilt.

De meeste opleidingen beschikken over de nodige **ICT-infrastructuur**. Projectoren zijn ruim verspreid. De aanwezigheid en het gebruik van *interactive white boards* varieert van geen tot meerdere borden waar de lerenden ook actief mee moeten werken. Voorts maken zo goed als alle opleidingen actief gebruik van een elektronisch leerplatform. De functies die gebruikt worden variëren sterk. Sommige opleidingen gebruiken het platform om informatie door te geven, terwijl een

aantal opleidingen meer beschikbare functies gebruikt en elektronische portfolio's laat opbouwen, groepswork via het platform verplicht (bijvoorbeeld wiki's), toetsen afneemt en leerpaden aanbiedt in het kader van afstandsonderwijs.

Het belangrijkste aandachtspunt binnen de materiële voorzieningen is de toegang tot een goed uitgeruste **bibliotheek** met zowel wetenschappelijke bronnen als de nodige onderwijsmethoden en leermaterialen. Aan universiteiten en hogescholen vormt de beschikbaarheid van een bibliotheek meestal geen probleem, terwijl dit bij CVO's sterk afhankelijk is van samenwerkingsverbanden met andere partners. Ook waar studenten en cursisten toegang hebben tot een goed uitgeruste bibliotheek, is er vaak wel nood aan meer stimuli om hen ook effectief gebruik te laten maken van de bibliotheek. Wanneer de openingsuren zich beperken tot de kantooruren, vormt dit voor deeltijdse studenten en cursisten een extra drempel.

### Studiebegeleiding

De opleidingen beschikken over de nodige expertise inzake studiebegeleiding. Veel docenten integreren intensieve begeleiding van studenten/cursisten in de lessen. Er wordt veel geïnvesteerd in **persoonlijke begeleiding** van de cursist/student. Concrete maatregelen verschillen van opleiding tot opleiding. Er worden informatiemomenten georganiseerd, individuele intakegesprekken gehouden, taalbeheersing, ICT-kennis en studievaardigheden worden getest, er wordt individueel informatie verschaft en dergelijke meer. Binnen de CVO's is er veel aandacht voor het individueel begeleiden van cursisten bij het combineren van de studie met een job en een gezin. In een aantal gevallen worden ook maatregelen genomen om de uitstroom te begeleiden en worden alumni ondersteund in hun zoektocht naar een job of in hun verdere professionele ontwikkeling. Hoewel ook hier positieve voorbeelden aanwezig zijn, varieert intensiteit en kwaliteit van de inhoudelijke studiebegeleiding sterk.

Sommige opleidingen beschikken over een uitgewerkt volgsysteem om de **voortgang** van hun studenten/cursisten op te volgen doorheen de opleiding. Soms worden studenten/cursisten op basis daarvan extra begeleid indien problemen vastgesteld worden.

## 5 Interne kwaliteitszorg

Ook op het vlak van interne kwaliteitszorg hebben de opleidingen de voorbije jaren hard gewerkt om een systeem uit te werken dat de toets van de visitatie zou doorstaan. Voor alle Specifieke lerarenopleidingen was dit de eerste visitatie. Hogescholen en universiteiten hebben binnen andere opleidingen wel al een jarenlange ervaring met visitaties. Zij beschikken dan ook over een meer systematische ondersteuning van visitaties en centrale kwaliteitszorgdiensten die de uitbouw van de interne kwaliteitszorg in de Specifieke lerarenopleidingen ondersteunen. In de CVO's bestonden ook al hier en daar systemen van interne kwaliteitszorg, maar is de voorbije jaren veel gewerkt aan het opzetten ervan. De opleidingen implementeerden kwaliteitszorgmodellen, voerden bevestigingen uit, betrokken de stakeholders, stelden kwaliteitszorgmedewerkers aan, werkten strategische en actieplannen uit en voeden heel wat verbetermaatregelen uit.

Het **uitgewerkte kwaliteitszorgkader** voldoet bij de meeste opleidingen in de zin dat er niet alleen systematisch gemeten wordt, maar ook daarop gebaseerde verbeteracties worden uitgevoerd. Na de vele inspanningen van de voorbije jaren, is voor de meeste opleidingen de tijd gekomen om de effectiviteit van de gekozen instrumenten te evalueren en na te gaan of de verschillende acties in het kader van de interne kwaliteitszorg beter op de doelstellingen van de opleiding en elkaar kunnen worden afgestemd. In een aantal gevallen worden er immers veel metingen uitgevoerd, maar zijn deze niet noodzakelijk afgestemd op de schaal van de opleiding of op de



doelstellingen. Ook dient men te voorkomen dat studenten/cursisten evaluatiemoe worden en valt het te overwegen pas gedetailleerde gegevens te verzamelen wanneer een globale evaluatie daar aanleiding toe geeft. Slechts een beperkt aantal opleidingen gebruikt expliciete – kwantitatieve of kwalitatieve – streefdoelen. Dergelijke streefdoelen fungeren als richtpunten bij het verbeteren van de opleiding en kunnen helpen om de kwaliteitszorginspanningen te stroomlijnen. In enkele gevallen wordt de kwaliteitszorg afgestemd op het evalueren of de basiscompetenties effectief bereikt worden. Tegelijkertijd vinden sommige opleidingen ook creatieve oplossingen om de gebruikte instrumenten af te stemmen op de eigen context, bijvoorbeeld een coördinator kwaliteitszorg (van buiten de opleiding) die regelmatig focusgesprekken met groepen deelnemers voert en daarover genuanceerd rapporteert.

Hoewel veel opleidingen verwijzen naar de **PDCA-cyclus** wordt deze niet altijd rond gemaakt. Er wordt nog vaak gewacht tot een volgend academie- of schooljaar om verbeteringen te implementeren. Het proces om van meetresultaten tot acties te komen is nog niet altijd helder en ook de verantwoordelijkheid hiervoor is niet altijd expliciet toegewezen. Tegelijkertijd zijn er bij de meeste opleidingen de voorbije jaren wel heel wat verbeteringen geïmplementeerd. Zowel bij het uitbouwen van de interne kwaliteitszorg als bij de acties die hieruit volgen, valt het op dat (vooral bij de CVO's) veel aandacht besteed wordt aan het administratief uitwerken van processen en procedures. Hierbij bestaat een risico op veel papierwerk dat niet altijd resulteert in de nodige kwaliteitsverbetering. Deze tendens leidt soms de aandacht af van het inhoudelijk verder versterken van het kernproces, het leren van de student/cursist.

De actieve **participatie** aan de interne kwaliteitszorg door de betrokkenen verschilt sterk van opleiding tot opleiding. Het betrekken van alle geledingen lukt vaak beter als de basisstructuren van de interne kwaliteitszorg goed opgezet zijn. Bij het personeel is de betrokkenheid wisselend en is vooral de betrokkenheid van lesgevers met een kleine aanstelling veelal beperkt. Cursisten/studenten, alumni en werkveld worden vaak schriftelijk, mondeling of via informele contacten bevroegd, maar hun (pro-)actieve betrokkenheid bij het vormgeven en bijsturen van de opleiding is veelal beperkter. Studenten/cursisten, alumni of werkveldvertegenwoordigers krijgen echter zelden feedback over de resultaten van de bevestigingen of gesprekken waaraan zij deelnamen. Daarnaast zijn de netwerken die opleidingen onderhouden met deze actoren vaak vrijblijvend en niet erg gestructureerd. Er zijn evenwel ook positieve voorbeelden van resonantieraden waar het werkveld en de alumni de geplande programmahervormingen besproken worden, partnerschappen tussen de opleiding en één of meer secundaire scholen tot stand komen, goed ondersteunde cursistenraden worden opgezet en vertegenwoordiging van studenten in de overleg- en beslissingsorganen van de opleiding wordt gegarandeerd.

Er is ten slotte veel tijd en energie gestoken in het **voorbereiden van de visitatie**. De zelfevaluatierapporten die het resultaat zijn van het intern voorbereidingsproces wisselden sterk van kwaliteit. Een aantal zelfevaluatierapporten blinkt uit in kritische reflectie en compacte weergave, terwijl andere zich verliezen in lange beschrijvingen van ieder aspect van de opleiding, terwijl kritische zelfreflectie en daaraan gekoppelde plannen voor verbetering te weinig aandacht krijgen. Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat in veel opleidingen nog geen ervaring aanwezig was in het schrijven van een zelfevaluatierapport - vooral bij CVO's was dit het geval.

## 6 Resultaten

Het **niveau van de afgestudeerden** wisselt sterk tussen de opleidingen. Studenten en cursisten worden overal degelijk opgeleid in de algemene didactiek van het lesgeven. De alumni en het werkveld zijn hier over het algemeen ook tevreden mee. De beheersing van andere functionele gehelen van de basiscompetenties verschilt sterk van opleiding tot opleiding en is afhankelijk van individuele trajecten en gekozen stagescholen. Ook de vooropleiding van cursisten en stu-

denten heeft een impact op welke resultaten kunnen behaald worden na een studie van 60 studiepunten. In een aantal opleidingen worden binnen alle functionele gehelen goede resultaten behaald.

Studenten met een masteropleiding kunnen via verschillende routes een bevoegdheid tot leraar behalen. De verschillende routes leiden tot eenzelfde diploma, maar ook tot behoorlijk verschillende lerarenprofielen, waarbij de vakdidactische vorming en de aandacht voor een reflectieve en onderzoekende houding sterk verschilt.

Het **onderwijsrendement** varieert ook sterk. Gezien de recente hervorming naar de Specifieke lerarenopleiding en de vaak kleine aantallen, is het moeilijk om al harde, algemene conclusies te trekken. Er zijn nog te weinig geschikte referentiedata beschikbaar om analyses op te baseren. Hoewel veel opleidingen inspanningen doen om redenen van afhaken te onderzoeken, blijven de resultaten hiervan vaak beperkt tot de conclusie dat de opleiding bijvoorbeeld moeilijk te combineren is met werk en gezin. Een diepgaandere analyse van mogelijke achterliggende redenen die hun oorzaak vinden in de opleiding zelf, komt zelden voor. Ook meer algemene analyses van studierendement en studiebelemmerende factoren worden slechts bij een deel van de opleidingen aangetroffen.

## DEEL 2: AANBEVELINGEN VOOR HET BELEID

Na het overzicht van de vaststellingen die de commissie heeft gedaan over de opleidingen, wil zij ook een aantal uitdagingen voor de toekomst van de Specifieke lerarenopleiding in Vlaanderen onder de aandacht brengen die de individuele beoordelingen overstijgen en een aantal suggesties formuleren over hoe hiermee om te gaan.

### 1 Inleiding

Sinds het decreet op de lerarenopleiding van 2006 bestaat er één beroepsprofiel voor leraar, opgebouwd uit 10 functionele gehelen en bijhorende attitudes. Per functioneel geheel werden de onderliggende basiscompetenties voor drie onderwijsniveaus geoperationaliseerd (leraar kleuteronderwijs, leraar basisonderwijs en leraar secundair onderwijs). Het beroepsprofiel werd niet ingeschaald in de Vlaamse kwalificatiestructuur.

De Specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's staan open voor een heterogeen publiek: cursisten zonder of met een diploma secundair onderwijs, professionele bachelors en masters. Aan de hogescholen en universiteiten is de toegang beperkt en strikt geregeld in functie van de initiële (vakspecifieke) masteropleiding van de student. Overal kan de cursist/student kiezen uit verschillende trajecten. Naast de Specifieke lerarenopleiding tot leraar secundair onderwijs is er de Geïntegreerde lerarenopleiding aan de hogescholen (professionele bachelor: leraar kleuteronderwijs, leraar lager onderwijs en leraar secundair onderwijs). Wie in Vlaanderen leraar wil worden, kan dus kiezen uit verschillende trajecten en tal van aanbieders. Het aanbod is in verhouding tot het aantal cursisten en studenten groot. Dit leidt tot grote verschillen tussen de aanbieders wat betreft schaalgrootte en instroom. Ongeacht deze verschillen moeten alle opleidingen dezelfde opleidingsdoelen realiseren.

### 2 De spanning tussen kwaliteit van opleidingen, toegang en versnippering

Het decreet van 2006 heeft ontegensprekelijk een nieuwe dynamiek in gang gezet in de lerarenopleidingen, met mogelijk een extra impuls in de aanloop naar de visitatie. Desondanks ziet de commissie grote verschillen in de mate waarin de opleidingen de vernieuwingen uit het decreet (kunnen) implementeren. Gezien de grote uitdagingen zowel op inhoudelijk vlak (doelstellingen

en programma, waarbij onder andere het versterken van de academische gerichtheid, aandacht voor vakdidactiek en vakdidactisch onderzoek) als op personeelsvlak (onder andere professionalisering van de lerarenopleiders) en op het vlak van kwaliteitszorg meent de commissie dat het zinvol is om na te denken over de optimale verhouding tussen enerzijds een breed aanbod met diverse types aanbieders en anderzijds voldoende schaalgrootte om kwaliteit te waarborgen.

Een aantal kleinere opleidingen kampt door de kleine schaal met een combinatie van uitdagingen die het samen moeilijk maken om een kwaliteitsvolle opleiding aan te bieden. Beperkte beschikbare middelen leiden vaak tot kleine aanstellingen en problemen om een voldoende brede waaier aan competenties (onder andere voor de respectieve vakdidactieken en het vakdidactisch onderzoek) binnen de opleiding in te zetten. Hiermee samenhangend is het moeilijk om ontwikkelingen in alle deelaspecten van een lerarenopleiding bij te houden en kwaliteitsvolle professionalisering te garanderen. Ook een systematische aanpak van de interne kwaliteitszorg en overleg met alle betrokkenen wordt door een kleine schaal vaak bemoeilijkt. Specifieke ondersteuning voor kwaliteitszorg wordt noodzakelijkerwijs beperkt tot een vrijwillig engagement of een aanstelling van maximaal twintig of dertig procent. Voorts is het aanbieden van de nodige materiële voorzieningen en een uitgebouwde bibliotheek niet vanzelfsprekend voor kleine opleidingen. Dit alles neemt niet weg dat er ook kleinschalige opleidingen zijn die veelal door samenwerking, bijzondere inzet van het personeel en/of een goede omkadering in een breder geheel wel een antwoord kunnen bieden op de veelvuldige uitdagingen en een kwaliteitsvolle opleiding aanbieden.

De commissie meent dat lerarenopleidingen tot ware expertisecentra moeten evolueren die niet alleen de lerarenopleiding kunnen verzorgen maar die ook inhoud kunnen geven aan de opleiding van lerarenopleiders en de loopbaanlange professionalisering van leraren. Hoewel binnen de Expertisenetwerken en het Regionaal Platform waardevolle initiatieven genomen worden en van elkaar geleerd wordt, is de commissie er niet van overtuigd dat deze samenwerkingsverbanden voldoende zijn om tot een optimale organisatie van de lerarenopleiding te komen. Het is de vraag of ze de nodige expertise waarborgen binnen een breed en versnipperd veld van opleidingsaanbieders, met een deels overlappend doelpubliek (cursisten/studenten met een diploma hoger onderwijs die een opleiding zoeken om een onderwijsbevoegdheid te verwerven) en of ze aan een heel gevarieerd publiek de best mogelijke opleiding bieden.

### **3 De decretale basiscompetenties**

Het kader waarmee de Specifieke lerarenopleidingen werden beoordeeld tijdens de visitatie zijn de competenties zoals bepaald bij Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007. De commissie is van mening dat met dit overzicht van functionele gehelen van basiscompetenties en attitudes een omvattend en gedetailleerd beeld van de in het secundair onderwijs vereiste competenties en attitudes van leraren wordt geschetst. Een dergelijk overzicht kan in belangrijke mate als sturingsmechanisme functioneren voor de inhoud en vormgeving van de lerarenopleidingen. De commissie adviseert de opleidingen om de programma's veel sterker vorm te geven vanuit de noodzaak zo veel mogelijk cursisten/studenten tot beheersing van zo veel mogelijk competenties uit de functionele gehelen te brengen, en om hierbij in het bijzonder ook meer aandacht te besteden aan attitudevorming. In het volgende plaatst de commissie echter ook enkele kanttekeningen bij dit overzicht van basiscompetenties en het functioneren daarvan.

#### **Mate van detaillering en beheersingsniveau**

De mate van detaillering van de basiscompetenties binnen de functionele gehelen is groot. De commissie heeft geconstateerd dat deze detaillering de opleidingen ertoe uitnodigt om ze als een afvinklijst te gebruiken in plaats van als sturingsmechanisme voor het programma. Oplei-

dingen proberen in de zelfevaluatierapporten aan te geven dat de competenties ergens in het programma aan de orde komen, waarbij echter de mate van beheersing van de competenties door de afgestudeerden onvoldoende of geen aandacht krijgt. Voor dat laatste geeft het decreet ook weinig aanleiding omdat het Besluit van de Vlaamse Regering onvoldoende duidelijk maakt wanneer een leraar een bepaalde competentie in voldoende mate beheerst.

Daarnaast merkt de commissie op dat de aanwezigheid van teveel details in de vooropgestelde basiscompetenties 'deprofessionaliserend' werkt voor de opleidingen; het stimuleert volgzzaamheid eerder dan een reflectieve houding over wat zinvol en noodzakelijk is in een lerarenopleiding. De commissie vindt het belangrijk dat lerarenopleiders binnen zekere kaders ook zelf invulling kunnen geven aan de inhoud van hun opleiding. Bovendien kan het vastleggen van gedetailleerde basiscompetenties volgens de commissie de integratie van nieuwe en actuele ontwikkelingen afremmen. Dit zou in de toekomst kunnen leiden tot statische opleidingen waarbinnen reflectie, dynamiek en het inspelen op nieuwe contexten minder een plaats krijgen.

De commissie heeft voorts vastgesteld dat het nagestreefde beheersingsniveau van de opgesomde basiscompetenties en attitudes niet wordt gedefinieerd. De commissie heeft bij het beoordelen van de opleiding dan ook een eigen interpretatie moeten maken van het beheersingsniveau dat haalbaar en noodzakelijk is na een opleiding van 60 studiepunten. Zij is er hierbij van uitgegaan dat alle functionele gehelen dienen aan bod te komen, maar dat de mate van beheersing van de competenties kan verschillen.

De commissie raadt de overheid omwille hiervan aan om te verkennen of een minder gedetailleerde beschrijving van de competenties, aangevuld met een beschrijving van het beheersingsniveaus -onderscheidend voor beginnende (startcompetenties) en ervaren leraren (competenties voor een ervaren beroepsbeoefenaar) - tot een sterker sturingsmechanisme voor de opleidingen en de nascholing van leraren leidt. Vooruitlopend daarop kunnen opleidingen sterker dan ze nu doen de basiscompetenties gebruiken als richtsnoer voor het organiseren van competentiegericht onderwijs, waarbij niet de los-van-elkaar-staande disciplines, maar wel de beheersing van competenties het uitgangspunt is voor de programmering.

### **Draagvlak en algehele haalbaarheid**

De commissie vindt alle tien functionele gehelen van belang in het opleiden van leraren. Zij hoopt dat bovenstaande suggesties kunnen helpen om de gedragenheid van de basiscompetenties te versterken. Ze stelt immers vast dat het draagvlak voor sommige competenties bij sommige secundaire scholen (en centra voor DKO) beperkt is. Veel van de gesprekspartners uit het veld achten de functionele gehelen 'de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen', 'de leraar als opvoeder' en 'de leraar als inhoudelijk expert' van groot belang voor de afgestudeerden van de SLO en schenken minder aandacht aan de meeste andere functionele gehelen. Ook constateert/stelt het werkveld regelmatig dat deze laatste functionele gehelen pas later in de beroepsloopbaan aan de orde kunnen komen.

Om deze competenties toch binnen de Specifieke lerarenopleidingen te realiseren vraagt de commissie aandacht voor de competenties die in de praktijk geoefend moeten worden om tot beheersing te komen terwijl de scholen daar geen of in onvoldoende mate ruimte voor (kunnen) geven. Dit geldt voor verschillende competenties van de functionele gehelen 'de leraar als partner van de ouders of verzorgers', 'de leraar als lid van een schoolteam' en 'de leraar als partner van externen'. Veel scholen staan de studenten/cursisten bijvoorbeeld niet toe om gesprekken met de ouders of verzorgers te voeren, terwijl praktijkervaring die wordt opgedaan in dergelijke gesprekken essentieel is om deze competenties te verwerven. De commissie adviseert de opleidingen om ten aanzien van deze functionele gehelen met de scholen in overleg te gaan over een effectievere

leeromgeving voor de studenten/cursisten. Van de overheid wordt nog veel missiewerk gevraagd om het geheel van de functionele gehelen ingang en draagvlak bij de scholen (en de centra voor DKO) te doen vinden.

### **Differentiatie naar vak en vooropleiding**

De functionele gehelen gelden voor alle leraren en vormen dan ook het te bereiken eindniveau voor alle afgestudeerden van de Specifieke lerarenopleiding zonder daarbij onderscheid te maken naar vakgebied of vooropleiding. De commissie constateerde dat de mate waarin de competenties in de opleidingen bereikt (kunnen) worden verschilt naargelang de vooropleiding, het vakdomein of schoolvak. In de opleidingen leeft volgens de commissie dan ook een behoefte aan differentiatie in de eisen aan toekomstige leraren naargelang de vooropleiding. Vooral ten aanzien van de functionele gehelen 'de leraar als innovator - de leraar als onderzoeker', 'de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap' en 'de leraar als cultuurparticipant' is het voor cursisten zonder diploma hoger onderwijs moeilijk om de hierin omschreven competenties adequaat te beheersen na een opleiding van 60 studiepunten. Verschillende aanstaande leraren vertelden aan de commissie dat ze zich weinig konden voorstellen bij hun leraarsrol als cultuurparticipant. In de CVO's lijkt de mening gedeeld te worden dat de functionele gehelen voor sommige vakken minder toepasbaar en voor cursisten zonder diploma hoger onderwijs niet haalbaar zijn. Ook ten aanzien van de onderbouwing van het handelen in de praktijk vanuit theorie zoals dat in de functionele gehelen verwacht wordt, wordt geconstateerd dat dit voor veel cursisten in de CVO's maar zeer beperkt haalbaar is. Op dit punt is de afstand tussen de eisen in het Besluit van de Vlaamse Regering en de praktijk groot. De commissie meent dat voor praktijkleraren met Secundair Onderwijs als vooropleiding de eisen uit het besluit in een éénjarige SLO quasi onhaalbaar zijn.

De commissie constateert dus een spanning tussen het verwachte eindniveau van de functionele gehelen en het instroomniveau van de studenten/cursisten. Indien de overheid meent dat de instroom van praktijkdeskundigheid in het secundair onderwijs van groot belang is, dan adviseert de commissie om de beschrijving en mate van beheersing van de functionele gehelen te differentiëren en/of de opleidingstrajecten (inclusief aanvangsbegeleiding) te differentiëren, wat zal leiden tot naar vooropleiding gedifferentieerde lerarenprofielen. Dit mag volgens de commissie echter niet leiden tot een situatie waarin praktijkvakken enkel gedoceerd worden door leraren met een vooropleidingsniveau secundair onderwijs en theoretische vakken door leraren met een vooropleiding hoger onderwijs. Integendeel, de commissie is overtuigd van de meerwaarde van een combinatie van deze groepen in zowel praktijk- als theorievakken, die steeds meer geïntegreerd aan bod komen. Mocht de overheid echter toch menen dat ze de eisen uit haar Besluit voor alle leraren ongedifferentieerd overeind wil houden, dan meent de commissie dat de toegang tot de Specifieke lerarenopleiding zal moeten beperkt worden tot studenten met een diploma hoger onderwijs. Deze denkrichting heeft consequenties voor het realiseren van een voldoende groot aantal leraren met op ervaring gebaseerde deskundigheid voor de praktijkvakken van het secundair onderwijs. Immers het is (nog) ongebruikelijk dat hoger opgeleiden met praktijkdeskundigheid in grote aantallen hun weg vinden naar het leraarschap. Om dat te stimuleren zou voor dergelijke (aspirant)leraren het LIO-traject een geëigende toegang tot het lerarenambt betekenen. Maar ook langs die weg zal het niet gemakkelijk zijn om, alleen via hoger opgeleiden, een voldoende groot aantal leraren met op ervaring gebaseerde deskundigheid voor de praktijkvakken in de scholen te krijgen.

### **Toegangseisen**

De commissie wil tot slot wijzen op een belangrijk gevolg van deze brede instroommogelijkheden voor de Specifieke lerarenopleiding. De praktijk wijst uit dat in veel opleidingen studenten/

cursisten meteen na het afstuderen starten met een lerarenopleiding. In enkele gevallen gaat het hierbij ook om studenten/cursisten die lesbevoegdheid hebben in praktijkvakken, maar meteen van de schoolbanken komen en dus nog niet in de eigenlijke beroepspraktijk gestaan hebben. De commissie stelt zich vragen bij deze instroom, daar deze studenten/cursisten nog geen praktijkervaring hebben om op terug te vallen voor het lesgeven. Zij raadt dan ook aan om de toegang voor deze cursisten/studenten te beperken en om een aantal jaar praktijkervaring als instroomvoorwaarde te stellen.

#### 4 Leraren-in-opleiding

De visitatiecommissie stelde vast dat het traject voor leraren-in-opleiding (LIO), waar de lerarenopleiding gecombineerd wordt met een aanstelling in het onderwijsveld, als mogelijkheid sterk wordt gewaardeerd door studenten/cursisten. De commissie is overtuigd van het aanwezige potentieel van dergelijk LIO-traject, maar stelt wel vast dat een aantal randvoorwaarden nodig zijn om dit traject te doen slagen. In een heel aantal opleidingen wordt gekozen voor een beperkte toegang tot dit LIO-traject, wat volgens de commissie terecht is. Het gaat niet alleen om een soms beperkte toegang van het aantal studenten/cursisten omwille van de beschikbare begeleiding, maar ook om de vereiste om een aantal pedagogische competentiemodules reeds met succes afgerond te hebben, vooraleer men mag starten met het LIO-traject. Deze keuze geeft blijk van het besef van deze opleidingen dat zij verantwoordelijk zijn voor het leerproces dat de student/cursist in de school aflegt. Een tweede belangrijke stap die uit dit besef zou moeten volgen, namelijk het bewaken van de kwaliteit van het leerproces van de student/cursist in de school, is nog niet in voldoende mate aanwezig. De opvolging van de begeleiding van de LIO-studenten/cursisten blijkt in de praktijk niet altijd te volstaan, de opleiding heeft ook zelden voldoende impact op de kwaliteit van de begeleiding van de mentor. De commissie waardeert dat scholen mee investeren in het opleiden van een LIO-student/cursist, maar opleidingen moeten hen hierin meer aansturen en ondersteunen. Ook hier maakt een breed instroomprofiel – vooral aan de CVO's – het moeilijker om structurele samenwerkingsverbanden op te zetten met scholen waar LIO-cursisten hun LIO-baan uitvoeren. Een andere belangrijke voorwaarde voor een degelijk LIO-traject is volgens de commissie dat het een volwaardig traject betreft. Dit is in veel opleidingen niet het geval, daar deze studenten/cursisten vaak de theoretische modules of opleidingsonderdelen samen met de andere studenten/cursisten volgen. Dit belemmert volgens de commissie een degelijke integratie van theorie en praktijk, wat binnen het LIO-traject uitdrukkelijk een doelstelling is. Dit neemt niet weg dat er enkele opleidingen zijn waarin het LIO-traject een voorbeeldfunctie vervult ten aanzien van werkplekleren, waar ook de pre-service trajecten uit kunnen leren.

#### 5 Lerarenopleiders

Van lerarenopleiders mag worden verwacht dat ze, zoals elke – goede – docent/lector, beschikken over degelijke vakkennis en didactische kennis en vaardigheden. Dit is echter niet voldoende. Zij dienen daarnaast de bekwaamheden te hebben c.q. te verwerven die bij het beroep van lerarenopleider horen, daar een lerarenopleider meer dient te zijn dan een goede leraar.

De visitatiecommissie heeft geconstateerd dat de lesgevers aan de Specifieke lerarenopleidingen over het algemeen beschikken over een degelijke vakkennis en met inzet en enthousiasme hun taak vervullen. Een aanzienlijk deel van de lesgevers heeft bovendien een didactische bevoegdheid en dikwijls ook ervaring als leraar in het secundair onderwijs. De commissie heeft ook geconstateerd dat veel lesgevers aan de Specifieke lerarenopleidingen daarnaast een andere baan hebben, soms binnen dezelfde instelling, soms daarbuiten. Binnen deze andere baan werkt een deel van de lesgevers regelmatig aan de eigen professionele ontwikkeling, wat ook hun werk aan de Specifieke lerarenopleiding ten goede komt. Dat desalniettemin de omvang van de opleidingen er toe leidt dat de spreiding van expertise soms een probleem is, is reeds eerder aan de orde geweest.

Wat bij een behoorlijk aantal opleidingen minder ontwikkeld is, is het bewustzijn dat het beroep van lerarenopleider om specifieke bekwaamheden vraagt. Kennis van het leren van leraren, kennis van onderwijskundige concepten en theorieën, de vaardigheid om de eigen voorbeeldrol te expliciteren en om opleidingsdidactische keuzes theoretisch te onderbouwen en te verantwoorden, is nog niet bij alle docenten en lectoren aanwezig.

De commissie heeft bovendien vastgesteld dat niet alle opleidingen en docenten even goed op de hoogte zijn van actuele ontwikkelingen in het domein van de lerarenopleidingen. Veel opleidingen leunen voor wat betreft het kennisnemen van deze ontwikkelingen op de deelname van een of twee collega's aan enkele werkgroepen van de Expertisenetwerken of het Regionaal Platform. De partiële kennis die zij hier verwerven wordt vervolgens niet altijd voldoende gedeeld met collega's in de eigen opleiding. Ook betrokkenheid bij beroepsverenigingen en het lezen van vaktijdschriften of onderzoek in het domein van de lerarenopleiding is gering. Dit maakt het dan ook moeilijk om toekomstige leraren op te leiden als leraar-onderzoeker en om hen te begeleiden bij eigen praktijkonderzoek, wat vooral in de CVO's slechts beperkt gebeurt. Van lerarenopleiders moet volgens de commissie verwacht worden dat zij een voorloperspositie innemen en niet achteroplopen inzake actuele ontwikkelingen. Dit alles laat onverlet dat de commissie ook opleidingen heeft aangetroffen die hierop een duidelijke uitzondering vormen.

Op basis van bovenstaande constatering, meent de commissie dat aandacht voor de professionalisering van lerarenopleiders in de komende jaren een prioriteit moet zijn. Beroepsverenigingen, de Expertisenetwerken en het Regionaal Platform kunnen daarbij een ondersteunende rol spelen. De commissie wil hierbij benadrukken dat de noodzakelijke deskundigheden niet allemaal vereenzelvigd moeten worden in elke docent. Zij wil aanstippen dat een complementair team van lerarenopleiders noodzakelijk is om toekomstige leraren te vormen.





## HOOFDSTUK 5

### Overzichtstabel beoordelingen

In de hierna volgende tabellen wordt het oordeel van de commissie op de 6 onderwerpen van het beoordelingskader en de onderliggende facetten weergegeven. Voor het toekennen van de scores heeft de commissie zich gebaseerd op het Decreet op de Lerarenopleiding van 6 december 2006, de gedetailleerde 'basiscompetenties voor de leerkracht secundair onderwijs' zoals bepaald bij Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 en de 'Handleiding onderwijsvisitatie Specifieke lerarenopleiding' van VLIR en VLHORA dat in overleg met alle betrokkenen werd opgesteld. Bovendien heeft de visitatiecommissie een referentiekader opgesteld, waarin o.a. de domeinspecifieke eisen worden geëxpliciteerd. Het referentiekader van de commissie is beschreven in hoofdstuk 3 van Deel 1 van het visitatierapport.

De commissie wil er op wijzen dat de toegekende score per onderwerp of per facet een samenvatting inhoudt van een groter aantal sterke punten en aandachtspunten en criteria. Achter elk facet zitten dus diverse aspecten die meespelen in de beoordeling, wat duidelijker tot uiting komt in de onderbouwende tekst dan in de 'scoretabel'. Bij het toekennen van de scores heeft de commissie een gewogen gemiddelde gemaakt van haar beoordeling van deze sterke punten en aandachtspunten.

Vanzelfsprekend moeten de tabellen en de daar in opgenomen scores gelezen en geïnterpreteerd worden in samenhang met de oordelen die in de tekst van de opleidingsrapporten zelf gemaakt worden. Het is de bedoeling om, door de opleidingen naast elkaar te plaatsen, een beter zicht te geven op de diversiteit in kwaliteit.

Verklaring van de scores op de facetten:

<b>O</b>	<b>Onvoldoende</b>	De beoordeling onvoldoende wijst er op dat het facet niet voldoet aan de basiseisen.
<b>V</b>	<b>Voldoende</b>	Dit betekent dat het facet voldoet aan de basiseisen.
<b>G</b>	<b>Goed</b>	Goed wordt gegeven indien de commissie van mening is dat de kwaliteit van het facet uitstijgt boven de basiskwaliteit.
<b>E</b>	<b>Excellent</b>	Dit houdt in dat voor het facet een niveau wordt gerealiseerd waardoor de beoordeelde opleiding zowel in Vlaanderen, in België als internationaal als een voorbeeld van goede praktijk kan functioneren.
<b>NVT</b>	<b>Niet van toepassing</b>	

Verklaring van de scores op de onderwerpen:

<b>+</b>	<b>Positief</b>	voldoet ten minste aan de minimumeisen voor basiskwaliteit; er is geen verdere schaalverdeling om verdere graden van excellentie aan te duiden.
<b>-</b>	<b>Negatief</b>	voldoet niet aan de minimumeisen voor basiskwaliteit.

Het facet 'studieomvang' wordt gescoord met 'OK', indien de opleiding voldoet aan de decretale eisen m.b.t. de studieomvang, uitgedrukt in studiepunten.

## **PAGINA 59-63: TABEL BEOORDELINGEN (ALFABETISCH GEORDEND VOLGENS NAAM VAN DE INSTELLING/HET CENTRUM)**

	Universiteit Antwerpen	Muziek/Drama/Dans	Beeldende kunst/Conservatie restauratie	CVO Brussel	HUB	CVO Crescendo	CVO Elishout	Erasmushogeschool Brussel	ETF	Muziek	Beeldende kunst/Audiovisuele kunsten/Drama	Handelswetenschappen/ Bestuurskunde
<b>Onderwerp 1: Doelstellingen van de opleiding</b>	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
Facet 1.1 Niveau en oriëntatie van de opleiding en domeinspecifieke eisen	E	V	V	V	V	V	V	O	V	V	V	V
<b>Onderwerp 2: Programma</b>	+	+	+	-	+	-	-	-	-	+	+	+
Facet 2.1 Relatie doelstelling en inhoud van het programma	G	O	V	O	V	O	O	O	O	V	V	V
Facet 2.2 Eisen professionele en academische gerichtheid van het programma	G	V	G	V	G	V	O	V	V	G	V	V
Facet 2.3 Samenhang van het programma	V	V	G	O	V	O	V	V	V	V	V	V
Facet 2.4 Studieomvang	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Facet 2.5 Studietijd	V	V	V	O	V	V	V	V	V	V	V	V
Facet 2.6 Afstemming tussen vormgeving en inhoud	V	V	G	V	V	V	V	V	V	V	V	V
Facet 2.7 Beoordeling en toetsing	V	V	V	O	V	V	V	O	V	V	V	V
Facet 2.8 Toelatingsvoorwaarden	G	V	V	V	G	V	V	G	V	G	G	G
<b>Onderwerp 3: Inzet van personeel</b>	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Facet 3.1 Kwaliteit personeel	G	V	G	V	V	V	O	V	V	V	G	V
Facet 3.2 Kwantiteit personeel	G	V	V	V	G	V	V	V	V	V	G	V
<b>Onderwerp 4: Voorzienen</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Facet 4.1 Materiele voorzieningen	G	G	G	G	G	G	V	O	G	V	V	V
Facet 4.2 Studiebegeleiding	V	E	G	V	G	G	G	V	G	G	V	G
<b>Onderwerp 5: Interne kwaliteitszorg</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Facet 5.1 Evaluatie resultaten	G	O	V	V	G	V	O	V	G	V	V	V
Facet 5.2 Maatregelen tot verbetering	G	V	V	V	G	V	V	O	V	G	V	V
Facet 5.3 Betrekken van medewerkers, studenten, alumni en beroepenveld	V	V	V	O	V	V	V	V	V	G	V	O
<b>Onderwerp 6: Resultaten</b>	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
Facet 6.1 Gerealiseerd niveau	G	V	G	V	V	V	V	O	V	V	V	V
Facet 6.2 Onderwijsrendement	G	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V

	Ugent	U Hasselt	CVO HIK Geel	CVO HORITO	CVO IVO Brugge	PHL-KHLim	CVO KISP
<b>Onderwerp 1: Doelstellingen van de opleiding</b>	+	+	+	+	+	+	+
Facet 1.1 Niveau en oriëntatie van de opleiding en domeinspecifieke eisen	E	V	V	V	V	G	V
<b>Onderwerp 2: Programma</b>	+	+	+	-	+	+	+
Facet 2.1 Relatie doelstelling en inhoud van het programma	G	V	V	O	O	V	O
Facet 2.2 Eisen professionele en academische gerichtheid van het programma	G	G	O	O	V	G	V
Facet 2.3 Samenhang van het programma	V	G	G/ LIO:O	V	V	V	V
Facet 2.4 Studietoemvang	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Facet 2.5 Studietijd	G	V	O	V	V	O	V
Facet 2.6 Afstemming tussen vormgeving en inhoud	V	V	G	V	V	V	G
Facet 2.7 Beoordeling en toetsing	V/ LIO:G	G	G	V	V	V	V
Facet 2.8 Toelatingsvoorwaarden	G	G	G	G	V	V	G
<b>Onderwerp 3: Inzet van personeel</b>	+	+	+	-	+	+	+
Facet 3.1 Kwaliteit personeel	G	V	V	O	V	V	G
Facet 3.2 Kwantiteit personeel	G	V	V	V	V	V	V
<b>Onderwerp 4: Voorzieningen</b>	+	+	+	+	+	+	+
Facet 4.1 Materiële voorzieningen	G	V	V	V	V	V	V
Facet 4.2 Studiebegeleiding	G	V	V	V	V	V	G
<b>Onderwerp 5: Interne kwaliteitszorg</b>	+	+	+	-	+	-	+
Facet 5.1 Evaluatie resultaten	V	O	V	O	O	O	V
Facet 5.2 Maa tregelen tot verbetering	G	V	O	V	V	O	V
Facet 5.3 Betrekken van medewerkers, studenten, alumni en beroepenveld	V	V	G	O	V	V	G
<b>Onderwerp 6: Resultaten</b>	+	+	+	+	+	+	+
Facet 6.1 Gerealiseerd niveau	G	G	V	V	V	V	V
Facet 6.2 Onderwijsrendement	G	V	V	V	V	V	V

KU Leuven

	Godsdienswetenschappen	Talen	Geschiedenis, Kunst en Muziek	Lichamelijke Opvoeding	Gezondheidswetenschappen	Wiskunde	Natuurwetenschappen	Maatschappijwetenschappen	Economie	Gedragwetenschappen	Lessius Antwerpen	CVO Lethas
<b>Onderwerp 1: Doelstellingen van de opleiding</b>	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Facet 1.1 Niveau en oriëntatie van de opleiding en domeinspecifieke eisen	G	G	G	O	G	V	E	G	G	G	V	V
<b>Onderwerp 2: Programma</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Facet 2.1 Relatie doelstelling en inhoud van het programma	V	V	V	V	G	V	V	V	V	V	V	O
Facet 2.2 Eisen professionele en academische gerichtheid van het programma	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	G	V
Facet 2.3 Samenhang van het programma	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	O
Facet 2.4 Studieomvang	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Facet 2.5 Studietijd	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	V
Facet 2.6 Afstemming tussen vormgeving en inhoud	E	V	V	V	E	O	E	V	V	V	G	V
Facet 2.7 Beoordeling en toetsing	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
Facet 2.8 Toelatingsvoorwaarden	G	G	G	V	G	G	G	G	G	G	V	V
<b>Onderwerp 3: Inzet van personeel</b>	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
Facet 3.1 Kwaliteit personeel	G	G	G	G	G	V	G	G	G	G	V	V
Facet 3.2 Kwantiteit personeel	V	V	V	V	V	V	V	O	V	V	V	V
<b>Onderwerp 4: Voorzienen</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Facet 4.1 Materiele voorzieningen	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	V
Facet 4.2 Studiebegeleiding	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	V	V
<b>Onderwerp 5: Interne kwaliteitszorg</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Facet 5.1 Evaluatie resultaten	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	G	V
Facet 5.2 Maatregelen tot verbetering	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	G	V
Facet 5.3 Betrekken van medewerkers, studenten, alumni en beroepenveld	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
<b>Onderwerp 6: Resultaten</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Facet 6.1 Gerealiseerd niveau	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	V	V
Facet 6.2 Onderwijsrendement	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V

	CVO LIMLO	CVO Lino	CVO De Oranjerie	CVO Panta Rhei	PCVO Het Perspectief	SCVO Pestalozzi	CVO ProAvant	CVO SOPRO	CVO STEP	CVO TNA	CVO TSM	CVO VIVO Kortrijk
<b>Onderwerp 1: Doelstellingen van de opleiding</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Facet 1.1 Niveau en oriëntatie van de opleiding en domeinspecifieke eisen	G	V	V	V	V	V	G	V	V	V	V	V
<b>Onderwerp 2: Programma</b>	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+
Facet 2.1 Relatie doelstelling en inhoud van het programma	V	O	V	V	V	O	O	O	O	O	O	V
Facet 2.2 Eisen professionele en academische gerichtheid van het programma	V	O	V	O	V	V	V	O	V	O	V	V
Facet 2.3 Samenhang van het programma	V	V	V	G	G	V	V	O	O	V	V	G
Facet 2.4 Studietoemvang	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Facet 2.5 Studietijd	V	O	V	V	V	O	O	O	V	V	V	V
Facet 2.6 Afstemming tussen vormgeving en inhoud	V	V	V	V	G	V	V	O	O	V	V	V
Facet 2.7 Beoordeling en toetsing	G	G	V	G	V	G	G	O	V	V	O	G
Facet 2.8 Toelatingsvoorwaarden	G	V	G	V	V	V	G	O	V	V	V	V
<b>Onderwerp 3: Inzet van personeel</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Facet 3.1 Kwaliteit personeel	V	V	V	V	V	V	V	O	V	V	V	G
Facet 3.2 Kwantiteit personeel	G	V	V	V	G	V	V	O	V	V	V	V
<b>Onderwerp 4: Voorzieningen</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Facet 4.1 Materiële voorzieningen	V/G	V	V	G	G	V	G	O	V	V	V	V
Facet 4.2 Studiebegeleiding	G	V	V	V	G	G	G	O	V	G	V	G
<b>Onderwerp 5: Interne kwaliteitszorg</b>	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+
Facet 5.1 Evaluatie resultaten	V	V	O	G	V	V	V	O	O	V	V	V
Facet 5.2 Maa tregelen tot verbetering	V	V	V	G	V	V	O	O	O	V	V	V
Facet 5.3 Betrekken van medewerkers, studenten, alumni en beroepenveld	G	O	V	V	G	O	V	O	V	O	V	V
<b>Onderwerp 6: Resultaten</b>	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+
Facet 6.1 Gerealiseerd niveau	V	V	V	V	V	V	V	O	O	V	V	V
Facet 6.2 Onderwijsrendement	V	V	V	V	V	V	V	O	O	V	V	V

	CVO VTI Aalst	CVO VTI Brugge	CVO VTI Leuven	VUB	BK	Muziek	Drama
<b>Onderwerp 1: Doelstellingen van de opleiding</b>	+	+	+	+	-	-	-
Facet 1.1 Niveau en oriëntatie van de opleiding en domeinspecifieke eisen	V	O	V	G	O	O	O
<b>Onderwerp 2: Programma</b>	+	-	-	+	+	-	-
Facet 2.1 Relatie doelstelling en inhoud van het programma	O	O	O	V	V	O	O
Facet 2.2 Eisen professionele en academische gerichtheid van het programma	V	O	O	V	V	O	O
Facet 2.3 Samenhang van het programma	V	O	O	V	V	O	O
Facet 2.4 Studietoemvang	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Facet 2.5 Studietijd	G	V	O	V	V	O	O
Facet 2.6 Afstemming tussen vormgeving en inhoud	V	O	V	G	G	O	O
Facet 2.7 Beoordeling en toetsing	V	O	O	V	V	V	O
Facet 2.8 Toelatingsvoorwaarden	V	V	V	V	G	G	G
<b>Onderwerp 3: Inzet van personeel</b>	+	+	+	+	+	+	+
Facet 3.1 Kwaliteit personeel	G	V	V	G	G	V	V
Facet 3.2 Kwantiteit personeel	V	V	O	O	V	V	V
<b>Onderwerp 4: Voorzelingen</b>	+	+	+	+	+	+	+
Facet 4.1 Materiele voorzieningen	G	V	V	V	V	G	G
Facet 4.2 Studiebegeleiding	G	V	O	G	G	V	V
<b>Onderwerp 5: Interne kwaliteitszorg</b>	+	+	-	+	+	-	-
Facet 5.1 Evaluatie resultaten	V	O	O	O	V	O	O
Facet 5.2 Maatregelen tot verbetering	V	O	V	V	V	V	V
Facet 5.3 Betrekken van medewerkers, studenten, alumni en beroepenveld	G	O	O	V	V	O	O
<b>Onderwerp 6: Resultaten</b>	+	-	+	+	+	-	-
Facet 6.1 Gerealiseerd niveau	V	O	V	G	V	O	O
Facet 6.2 Onderwijsrendement	V	O	V	V	V	O	O





# **BIJLAGEN**



## **BIJLAGE 1**

### Curriculum Vitae van de commissieleden

#### **DEELCOMMISSIE 1**

##### **Kristien Arnouts**

is licentiate in de Lichamelijke opvoeding en de Kinesithherapie. Na haar studies was ze werkzaam als docente Hoger onderwijs in de lerarenopleiding aan het Instituut voor Lichamelijke opvoeding en Kinesithherapie Parnas te Dilbeek. In 1992 stapte zij over naar de onderwijsinspectie van de Vlaamse gemeenschap, eerst als inspecteur secundair onderwijs en van 2000 tot 2010 als inspecteur-generaal SO. Sinds 2010 is zij hoofd van de dienst interne beleidsontwikkeling bij de Christelijke Onderwijscentrale. In deze functies heeft ze ervaring opgedaan met onderwijsbeleid, lerarenopleidingen, curriculumontwikkeling, interne evaluatie (zelfevaluatie) en externe evaluatie (doorlichtingen). Ze was ook herhaaldelijk betrokken bij visitaties in het hoger onderwijs.

##### **Theo Bergen**

studeerde Onderwijskunde en promoveerde in 1981 aan de Radboud Universiteit te Nijmegen. In de periode 1993 - 2005 is hij als hoogleraar en wetenschappelijk directeur verbonden aan de Universitaire Lerarenopleiding van de Radboud Universiteit Nijmegen. Sinds 2006 is hij als hoogleraar Onderwijskunde verbonden aan de Lerarenopleiding van de Technische Universiteit Eindhoven. Hij is voorzitter van de VELON (Vereniging Lerarenopleiders Nederland). Theo Bergen was betrokken bij het NVAO-beoordelingspanel Leren en Innoveren en bij de accreditatie van de opleidingsscholen in Nederland.

##### **Luc Eelen**

heeft na een opleiding handelswetenschappen een master in actuariële wetenschappen behaald. Bijna heel zijn beroepsloopbaan is hij tewerkgesteld geweest in de verzekeringswereld. Na een opleiding van 5 jaren bij een verzekeraar is hij overgestapt naar de consultantwereld van actuarissen. Zijn interesse in de sociale zekerheid en voornamelijk het wettelijk pensioenstelsel heeft hem verder doen specialiseren in groepsverzekeringen en het begeleiden van pensioenfondsen. De laatste jaren werd hij algemeen directeur van het actuaariaatskantoor Mercer (een dochter bedrijf van de Amerikaanse beursgenoteerde Marsh McLennan groep (MMC)). Op 55 jaar gaf hij - in samenspraak met zijn werkgever - een nieuwe richting aan zijn beroepsleven. Na een aanvullende opleiding van 'Specifieke lerarenopleiding' aan de VUB deelt hij zijn wiskundige kennis aan onze toekomst: 'de leerlingen binnen het secundair onderwijs'.

### **Marc Rutten**

is sinds 2003 het hoofd van de opleiding Docent Muziek. Hij begon bij het Conservatorium Maastricht in 1991 als docent Methodiek en Orthopedagogische Muziekbeoefening. Later kwamen daar vakdidactiek en poppracticum/popgeschiedenis bij. Tevens is hij stagecoördinator. Hij is opgeleid als onderwijzer, studeerde in Tilburg het vak (Voortgezet) Speciaal Onderwijs en haalde daarna het diploma Schoolmuziek aan het Conservatorium Maastricht. Rutten werkte toen al bij De Buitenhof in Heerlen, een instituut voor leerlingen met psychiatrische problematiek. Hij is actief bij diverse organisaties zoals de Stichting Popmuziek Limburg, de Kunstbende, Popsport Zuid Nederland, bij diverse (landelijke) overlegorganen en commissies, zoals het Werkveldoverleg Docent Muziek Limburg. Hij is lid van het Kunstvakdocentenoverleg en zit daar het Opleidersoverleg Docent Muziek Nederland voor. Een van zijn buitenlandse projecten is de curriculumontwikkeling voor het conservatorium in Amman (Jordanië) in het kader van het project Music in the Middle East. Hij werkte mee aan onderzoeken en heeft een aantal publicaties op zijn naam staan. In verschillende bands is hij gitarist/zanger, met collega Frank Gulikers vormt Marc Rutten het gitaarduo Fyramano.

### **Jan Valkenborgh**

is leraar slagwerk jazz en lichte muziek en leraar algemene muzikale vorming en cultuur in het deeltijds kunstonderwijs. Hij heeft na zijn opleiding journalistiek een Master als uitvoerend muzikant gehaald aan het Koninklijk Conservatorium Brussel in 2011. Daar heeft hij ook de Specifieke lerarenopleiding gevolgd. Naast een job als leerkracht treedt hij ook regelmatig op als drummer van o.a. Fixkes.

### **Gerd Van den Broeck**

studeerde Germaanse Filologie aan de Universiteit te Antwerpen en specialiseerde post-universitair in neurolinguïstiek en remediaal specialisme aan de Vrije Universiteit van Amsterdam. Ze startte haar carrière als lesgever algemene vakken aan het Provinciaal Instituut te Stabroek waar ze ook het remediaal beleid uitwerkte. Voor het provinciaal onderwijs te Antwerpen ontwikkelde ze, in samenwerking met Ria Kleijnen, op dat moment werkzaam bij Fontys Opleiding Speciale Onderwijszorg te Tilburg, een beleid rond integrale leerlingenzorg. Vanaf 2002 neemt ze in het Provinciaal Onderwijs te Antwerpen een directiefunctie op en vanaf 2010 is ze algemeen directeur van het provinciaal onderwijs te Antwerpen.

### **Gaeten Vandenplas**

behaalde in 2006 het diploma van licentiaat Handelswetenschappen aan VLEKHO Brussel. Na enkele functies in de private en non-profitsector, begon hij les te geven in het secundair onderwijs voor de vakken wiskunde, economie en boekhouden. Hij volgde ook de Specifieke lerarenopleiding aan het CVO Provincie Antwerpen.

### **Nico Verloop**

studeerde Pedagogie aan de Universiteit Utrecht. Hij werkte als onderzoeker aan de universiteit van Nijmegen en het CITO (Instituut voor Toetsontwikkeling) en behaalde zijn doctoraat aan de universiteit van Leiden. In 1991 werd hij benoemd als hoogleraar aan dezelfde universiteit, waar hij hoofd was van het Departement Lerarenopleiding en directeur van het Instituut voor Onderzoek in Hoger Onderwijs. In 1995 leidde hij een fusie van beide instellingen tot de oprichting van ICLON, het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing. Tot 2010 was hij tevens decaan van ICLON. Hij is tevens voorzitter geweest van de Vereniging voor Onderwijs Research en is lid van zeven internationale tijdschriften. Hij was ten slotte lid van het management-team van de Nederlandse Onderwijskundige Onderzoeksschool ICO.

## DEELCOMMISSIE 2

### Ann Cattrysse

genoot haar opleiding aan de Normaalschool Sint-Andreas Instituut te Brugge. Na een loopbaan in de privé-sector, startte ze haar rechtenopleiding aan de Universiteit Gent. Aansluitend bij deze opleiding volgde ze de Specifieke lerarenopleiding Rechten, tevens aan de Universiteit Gent.

### Stefan Jenart

loopt momenteel stage als Strategic Planner bij Proximity BBDO in het kader van de opleiding Manager tot de interactieve communicatie aan de Thomas More (Lessius) Hogeschool. Hij begon te studeren aan de Universiteit Antwerpen waar hij zowel een bachelor als master in de geschiedenis en een academisch lerarendiploma behaalde. Nadien studeerde hij theologie (lerarencertificaat) aan de Katholieke Universiteit Leuven.

### Ann Stael

is master in de geschiedenis (KU Leuven, 1989) en vulde deze studies aan met een universitaire lerarenopleiding, een aanvullende opleiding kunst- en cultuurbeleid en economie. Na haar studies startte ze met een loopbaan in het onderwijs en gaf ze les aan verschillende secundaire scholen in Torhout. Aanvullend was ze actief als praktijklector in de lerarenopleiding geschiedenis van de KU Leuven en als lid van de leerplancommissie en handboekenauteur. Na acht jaar secundair onderwijs schakelde ze over naar de initiële lerarenopleiding, zowel voor het basisonderwijs als voor het secundair onderwijs. Na enkele jaren in de lerarenopleiding trok ze terug naar haar vroegere werkplek en werd directeur van het Sint-Jozefsinstituut-College in Torhout. Als leraar en directeur was en is de integratie van digitale didactiek één van haar aandachtspunten. Sinds september 2004 is ze algemeen directeur van de scholengroep Sint-Rembert, die acht basisscholen (waarvan één voor buitengewoon onderwijs), tien secundaire scholen, twee internaten en een dienst kinderopvang omvat.

### Piet-Hein van de Ven

studeerde Nederlands aan de universiteit van Nijmegen. Hij gaf een kleine tien jaar les aan Havo en Pedagogische Academie, en was in die periode ook docent in het volwassenenonderwijs (Mavo, Havo en vwo) en aan de MO-lerarenopleiding Nederlands. Sinds 1978 werkte hij in een halve weektaak aan de Nijmeegse universiteit als vakdidacticus en taalbeheerser Nederlands. De andere halve weektaak was hij huisman (en vader). Hij promoveerde op een proefschrift 'Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland'. Vanaf 1998 functioneerde hij fulltime als UHD vakdidactiek aan het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit Nijmegen. Als vakdidacticus Nederlands was hij 33 jaar betrokken bij het onderwijs in de universitaire lerarenopleiding. Zijn onderzoek ging vooral uit naar geschiedenis en praktijk van taalonderwijs, vanuit een internationaal-vergelijkende vraagstelling. Sinds zijn pensioen in 2011 begeleidt hij, vanuit een kleine aanstelling aan het ILS, enkele promotietrajecten op het gebied van het schoolvak Nederlands en dat van het onderwijs in moderne vreemde talen. Hij coacht als vrijwilliger leraren en leerlingen aan een school voor voortgezet onderwijs in Nijmegen, vooral op het terrein van schriftelijke taalvaardigheid en activerende didactiek.

### Françoise Vanhelfmont

is licentiate in de Romaanse filologie. Ze was 26 jaar actief als leerkracht Frans in het secundair onderwijs, was mentor voor beginnende leerkrachten, onderwees vakdidactiek in de lerarenopleiding en stond in voor stagebegeleiding. Sinds 2007 is ze directeur van het Koninklijk Atheneum Diest.

### **Theo Wubbels**

behaalde in 1974 zijn doctoraal diploma in de natuurkunde en was daarna werkzaam als leraar en conrector. Vervolgens werkte hij aan de Universiteit Utrecht eerst als curriculumontwikkelaar voor het voortgezet natuurkundeonderwijs en daarna als lerarenopleider. In 1984 promoveerde hij op een proefschrift "Ordeproblemen bij beginnende leraren". Vanaf 1986 was hij werkzaam als universitair hoofddocent en vanaf 1991 als hoogleraar didactiek. In 1994 werd hij benoemd tot hoogleraar-directeur van het Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden. In 2002 stapte hij over naar de Faculteit Sociale Wetenschappen als hoogleraar Onderwijskunde en opleidingsdirecteur Pedagogiek en Onderwijskunde en vanaf 2004 als vice-decaan. Hij was onder meer vice-voorzitter van de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek van NWO, voorzitter van de redactie van Pedagogische Studiën en van verschillende internationale tijdschriften. Hij is penningmeester van de European Educational Research Association, bestuurslid van de World Educational Research Association en voorzitter van de Vereniging voor Onderwijs Research. Hij was lid van vele visitatiecommissies.

## **DEELCOMMISSIE 3**

### **Jos Bollen**

is handelsingenieur en werkte na zijn studies als leraar wiskunde, informatica en handelsvakken in het vroegere Sint-Barbarainstituut in Eisden, een geprofileerde handelsschool. Deze opdracht combineerde hij met een lesopdracht in het onderwijs voor sociale promotie (B1 Boekhouden) en lesgever Bedrijfsbeheer in Syntra. Vanaf 1984 werd hij gedetacheerd naar de koepelorganisatie VVKSO om vernieuwende informaticatoepassingen en -projecten in het BSO en het handelsonderwijs te implementeren. Nadien werd hij binnen de koepelorganisatie VVKSO de sectorverantwoordelijke voor het handelsonderwijs in Vlaanderen en vanuit die functie sterk betrokken bij de vernieuwende leerplannen en projecten binnen de specifieke vorming van de handelsgeoriënteerde studierichtingen. Vanaf 1 september 1993 werd hij algemeen directeur van het Sint-Augustinusinstituut in Bree, een ASO/BSO/TSO-bovenbouwschool, en nadien ook coördinerend directeur van de scholengemeenschap Sint-Michiel (Bree, Bocholt, Meeuwen en Peer). De school en scholengemeenschap zijn voortrekkers in het competentiegericht leren en evalueren van jongeren.

### **Claudia Ibarra**

heeft haar basis muziekstudies in Mexico (geboorteland) gevolgd. Ze volgde vioolles bij Henry Raudales en Olga Zolotareva en kamermuziek bij Marcel Lequeux, Kris Deprey en Filip Rathé, artistieke leider en dirigent van het Gentse Hedendaagse Kamermuziek Ensemble Spectra. Later hervatte ze haar studies aan het Conservatorium te Gent, waar ze de bachelor Uitvoerende Muziek Klassiek, de master in Muziekpedagogie en de Specifieke lerarenopleiding volgde.

### **Filip Janssens**

is master in de sociologie (Universiteit Antwerpen, 1991) en werkt voor stad Antwerpen. Hij was onder andere 12 jaar cultuurfunctionaris bij cc Luchtbal/Hof ter Lo (concertenprogrammatoren & tentoonstellingsmaker) en is nu communicatieverantwoordelijke bij het departement Algemeen Onderwijsbeleid. Als freelance copywriter is hij ook redactioneel actief op verschillende terreinen; van journalistiek, over het schrijven van vakliteratuur, tot het voeren van bedrijfscommunicatie. Als 'leraar-in-opleiding' deed hij reeds bescheiden ervaring inzake lesgeven op in het tweedekansonderwijs te Hoboken (Antwerpen). Hij specialiseert zich in alle vormen van Nederlands onderricht voor anderstaligen.

### **Mieke Lunenberg**

is als universitair hoofddocent verbonden aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. Zij studeerde en promoveerde (1988) aan dezelfde universiteit. De focus van haar onderzoek en onderwijs is de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Als visiting professor was zij onder andere werkzaam in Australië en Zuid-Afrika. Mieke Lunenberg is tevens associate editor van Teaching and Teacher Education. Eerder was zij lid/voorzitter van visitatiecommissies in Nederland en op Aruba.

### **Madeline Lutjeharms**

is emeritus-hoogleraar van de Vrije Universiteit Brussel. Tot 2009 gaf zij colleges Duitse taalkunde en taallessen wetenschappelijk Duits aan de VUB. Ze promoveerde in 1987 over het leesproces in een vreemde taal (AKS-Verlag, Bochum 1988). In haar carrière publiceerde ze (vooral in het Duits, maar ook in het Engels, Frans en Nederlands) onder meer over psycholinguïstiek, de didactiek van het vreemdetalenonderwijs en gender-linguïstiek. Zij heeft veel studiedagen georganiseerd voor leerkrachten Duits in Vlaanderen. Voor de Raad van Europa heeft zij in de jaren 1990 seminars gegeven over het ontwikkelen van leesvaardigheid (Engels als vreemde taal) voor zwakke leerlingen uit het beroepsonderwijs en projecten met leerkrachten uitgewerkt.

### **Jurgen Wayenberg**

studeerde aan het Koninklijk Muziekconservatorium te Brussel en later aan de Hogeschool voor Wetenschappen en Kunst. Naast verschillende eerste prijzen en het hoger diploma klarinet behaalde hij het diploma van Meester in de Muziek. Zijn passie voor kunst en onderwijs vormen de rode draad in zijn verdere loopbaan. In 1996 werd hij directeur van de Academie Muziek en Woord Hemiksem. Hij werkte er een regionale concertwerking uit, voerde het project kunstinitiatie in, organiseerde er het experiment muzische vorming provincie Antwerpen en richtte er een afdeling lichte muziek op. Ook was hij tot 2006 secretaris van VerDi, de vereniging van directeurs van het DKO. Tegelijkertijd werd hij dirigent van het groot symfonisch orkest van de VUB. Onder zijn leiding groeide het orkest verder uit en specialiseerde het zich in het vertolken van zowel filmmuziek als hedendaagse muziek. In 2006 werd hij directeur van de Kunsthumaniora Brussel. Met de steun van zijn scholengroep vernieuwde hij er de opleiding, introduceerde de 'brede school', organiseerde er de studierichting Hedendaagse Dans en richtte in samenwerking met het Koninklijk Muziekconservatorium Brussel een eigen musical-afdeling en een zevende jaar op. In 2008 bouwde hij, vertrekkend vanuit het gedachtegoed van het 'muzische kind' een unieke eerste graad uit. Jurgen Wayenberg blijft geëngageerd in het muziek- en kunstonderwijs en werkt momenteel actief mee aan de verdere uitbouw ervan. Zo is hij lid van de raad van bestuur van Zinnema, voorzitter van de commissie kso binnen de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad) en lid van het bureau en de raad secundair onderwijs van de VLOR.

## DEELCOMMISSIE 4

### Douwe Beijaard

is hoogleraar-directeur van de Eindhoven School of Education (ESoE) van de Technische Universiteit Eindhoven. ESoE leidt onder meer leraren op voor de onder- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland. Hij is ook zelf jarenlang werkzaam geweest als opleider van leraren in diverse universiteiten. Daarnaast doet hij onderzoek naar het leren en de professionele ontwikkeling van docenten, begeleidt hij promovendi op dit terrein en publiceert hij daarover in wetenschappelijke tijdschriften en vakbladen voor leraren. Hij is lid van redacties van diverse tijdschriften op het gebied van de opleiding en het functioneren van leraren.

### Jan Roels

is licentiaat wiskunde met lerarenopleiding. Van 1983 tot 2004 was hij leerkracht wiskunde aan het Sint-Pietersinstituut te Turnhout. In die periode was hij redactielid van het wiskundig-didactisch tijdschrift *Uitwiskeling* en verzorgde hij ook verscheidene didactische nascholingen. Van 1995 tot 2005 werkte hij deeltijds als praktijklector aan de academische lerarenopleiding wiskunde van de KU Leuven. Sinds januari 2005 is hij directeur van het Sint-Pietersinstituut te Turnhout.

### Lex Stomp

is directeur van de Lerarenopleidingen Voortgezet Onderwijs van Hogeschool Windesheim in Zwolle, Nederland. Daarnaast is hij verantwoordelijk voor de portefeuille Internationalisering van het domein Educatie van Windesheim. Na een loopbaan als leraar in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs is hij docent Geografie geworden bij Windesheim. Vervolgens is hij daar directeur van de Pabo (Lerarenopleiding Basisonderwijs) geweest, alvorens zijn huidige werkzaamheden aan te gaan bij de Lerarenopleidingen. Hij heeft enkele Europese projecten op het gebied van 'scenario's voor de toekomst van het onderwijs' en 'de kwaliteit van de leraar' geleid. Daarnaast is hij actief in een accreditatiecommissie voor lerarenopleidingen in Litouwen. Momenteel gaat zijn aandacht uit naar het ondersteunen van het onderwijs in Chinese taal en cultuur binnen het onderwijs in Nederland.

### Lut Stroobants

is licentiaat en geaggregeerde Germaanse filologie en kandidaat Filosofie. Zij was lerares Nederlands en Engels in ASO, TSO en BSO en was tevens docente aan de geïntegreerde lerarenopleiding (destijds Lagere Normaalschool en Regentaat). In 1988 werd zij kabinetsmedewerker van de Minister van Onderwijs en vervolgens werd zij verantwoordelijke voor de coördinatie van het migrantenbeleid en van de nascholing in het GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap. In 1994 werd zij pedagogisch adviseur Nederlands in het GO! Van 2000 tot 2009 was ze hoofd van de begeleidingsdienst van het GO!. Zij ondersteunde vak- en systeembegeleiders en begeleidde de ontwikkeling en uitvoering van projecten inzake "Kwaliteitszorg", ook op Europees niveau, met name "The role of educational administrations in promoting Quality and Selfevaluation". Zij was lid van de commissie "Accent op Talent" (Koning Boudewijnstichting) die een geïntegreerde visie op leren en werken ontwikkelde en zetelde in de jury die in opvolging daarvan diverse projecten rond 'Anders leren, kiezen en (be)sturen' selecteerde en begeleidde. Momenteel is ze met pensioen. Ze is sinds 2010 voorzitter van de jury "Prijs Filson Steers Mariman" (KBS), die een persoon bekroont omwille van zijn uitzonderlijke inzet voor de opvoeding van kinderen of jongeren.



### **Stephanie Van den Broeck**

behaalde in 2011 het diploma van Master in de Rechten aan de Universiteit Gent. Deze Master vulde ze aan met een master na master in de Meertalige Bedrijfscommunicatie. Tijdens haar studies verleende ze als repetitor individuele studiebegeleiding aan bachelorstudenten Rechten en vervulde ze haar curriculum met de Specifieke lerarenopleiding. Stephanie is momenteel werkzaam als juridisch adviseur op de Dienst Onderwijsbeleid aan de Vrije Universiteit Brussel.

### **Joris Van Der Wildt**

volgde een artistieke opleiding Grafische Technieken met specialisatie fotografie. Later volgde hij de Specifieke lerarenopleiding en rondde hij, in het volwassenenonderwijs, ook nog opleidingen af als KMO-bedrijfsbeheer en reisleader. Joris begon zijn loopbaan al vroeg als student in professionele afdruklabo's. Daarna werkte hij in de pre-press afdeling van een technische drukkerij. In 1995 koos hij voor projectleiding catalogi op de communicatieafdeling van een gerenommeerde verlichtingsproducent. Sinds enkele jaren verzorgt hij als creatief vrijwilliger ook de inrichting van de centrale ontmoetingsruimte van het Open Doek filmfestival. Zijn passies zijn kunst, cultuur en beschaving en die verruimt hij door regelmatig te reizen. Dat laat hem toe om de dingen in het juiste perspectief te zien.

## **DEELCOMMISSIE 5**

### **Pierre Coppieters**

is doctor in de toegepaste economische wetenschappen. Hij vatte zijn 45-jarige onderwijsloopbaan aan in 1964 als leraar wiskunde-wetenschappen in het LSO. Na het behalen van een licentiaatsdiploma in de handels- en financiële wetenschappen in 1972 werd hij assistent aan de faculteit economische wetenschappen van het toenmalige UFSIA (later Universiteit Antwerpen), waar hij promoveerde tot doctor in de toegepaste Economische wetenschappen. Hij was in 1985 'junior fellow' aan de universiteit van Harvard en in 1991 'senior fellow' aan de universiteit John Hopkins. In 1985 werd hij aangesteld als docent en in 1994 als hoogleraar. Naast economische vakken doceerde hij in de lerarenopleiding Economische wetenschappen 'vakdidactiek economie' en in de master Onderwijsmanagement. Hij was ook verbonden aan het Instituut voor Didactiek en Andragogiek (IDEA) van Ufsia en later UA. Hij maakte deel uit van de leerplancommissie van het VVKSO. Hij was bestuurslid, referent en lid van de 'editorial board' van meerdere internationale verenigingen en wetenschappelijke tijdschriften. Van 1997 tot 2009 was hij lid van SONAR (studiegroep over de overgang van school naar werk- en medepromotor van het Steunpunt Schoolloopbanen (2000 -2009). Op 1 oktober 2009 ging hij met emeritaat

### **Wim Jochems**

studeerde psychologie en methodologie. Hij was als hoogleraar en decaan verbonden aan de Technische Universiteit Delft waar hij onder meer verantwoordelijk was voor de universitaire lerarenopleiding. Vervolgens was hij hoogleraar-directeur van het Onderwijstechnologisch Expertisecentrum van de Open Universiteit en bouwdecaan van de School of Education aan de Technische Universiteit Eindhoven. Ook daar was hij onder andere verantwoordelijk voor de universitaire lerarenopleiding. Momenteel is hij bouwdecaan van de Lerarenuniversiteit die zich richt op het professionaliseren van zittende docenten. Hij is daarnaast bestuurlijk actief geweest in onder meer de Vereniging voor Onderwijsresearch en de European Educational Research Association.

### **Riet Lacombe**

is sociaal-pedagoog en criminoloog. Na haar studies werkte ze in het Jongeren Advies Centrum (JAC) in Kortrijk, eerst voltijds, later deeltijds, gecombineerd met een functie als assistent Sociale Pedagogiek aan de KUL. Vanaf 1980 werkte zij aan KATHO-IPSOC als lector in de opleiding Sociaal Werk, later als coördinator van IPSOC-Bijtscholing, toegepast wetenschappelijk onderzoek en maatschappelijke dienstverlening. Van 2004 tot 2010 werkte zij als directeur van CVO Vormingsleergangen voor Sociaal en Pedagogisch Werk (VSPW)-Kortrijk. Zij is voorzitter van Tele-Onthaal West-Vlaanderen en bestuurder in het Oranjehuis en Vormingplus MZWL.

### **Miet Leliaert**

studeerde Ergotherapie en heeft een diploma ondernemingshoofd voor het beroep van kok-restauranthoudster. Ze had een eigen restaurant en gaf kooklessen. Ze werkte ook met kansarmen en vluchtelingen, voordat ze de stap naar het onderwijs zette. Ze begon als leerkracht koken en huishoudkunde in het BuSO Tordale Torhout, waarna ze aan de slag ging als leerkracht koken, bakken, rekenen, maatschappelijke vorming en geïntegreerde algemene sociale vaardigheden Cardijnschool (BuSO - OV3 - type 1). In een andere afdeling van dezelfde school (te Anderlecht) geeft ze momenteel les onderhoud aan OV2 - type 2 kinderen met autismespectrumstoornissen. Verder is ze in dezelfde vestiging ook aan het werk als ergotherapeute waarbij ik de zwaarste autistische kinderen en tevens OV1 individueel begeleid. Ondertussen volgde ze de LIO-opleiding te Brugge.

### **Karolien Van den Bossche**

is master in de Kunstwetenschappen. Ze behaalde dit diploma aan de Universiteit Gent. Daarna volgde ze een master-na-master Cultuurmanagement aan de Universiteit Antwerpen. Ze behaalde tevens het diploma van leraar aan de Specifieke lerarenopleiding Psychologie en pedagogische wetenschappen aan de Universiteit Gent.

### **Marc Vonck**

behaalde het diploma van licentiaat in de Wijsbegeerte aan de RU Gent. Hij was vanaf 1975 als leraar verbonden aan de Academie voor Beeldende Kunsten van Aalst. In 1994 werd hij daar benoemd tot directeur van het Kunstsecundair Onderwijs en tevens aangesteld tot waarnemend directeur voor het Deeltijds Kunstonderwijs aan de ABKA. Sinds 2006 is hij directeur van het Deeltijds Kunstonderwijs aan diezelfde instelling.

## BIJLAGE 2

### Bezoekschema

De commissie heeft een basisschema opgesteld voor de bezoeken aan de diverse opleidingen. Dit basisschema is hieronder weergegeven. Op basis van dit basisschema en de informatie die de opleidingen aan VLIR en VLHORA hadden bezorgd werd voor iedere opleiding een aangepast bezoekschema uitgewerkt. Dit aangepast bezoekschema werd met iedere opleiding besproken en verder aangepast aan de eigenheid van de opleiding. Hierbij werd een evenwicht gezocht tussen een zo kort mogelijk bezoek enerzijds en voldoende ruimte voor een grondige analyse van de verschillende trajecten en varianten die binnen een opleiding aangeboden worden anderzijds. Dit overleg heeft geresulteerd in op maat gemaakte bezoekschema's die varieerden van één dag tot vijf dagen.

#### Dag 1

10:30 - 12:30	werkoverleg en inzage documenten
12:30 - 13:00	verantwoordelijken voor beleid van de instelling/het centrum mbt SLO
13:00 - 14:00	lunch
14:00 - 15:15	opleidingsverantwoordelijken, opstellers ZER
15:15 - 15:30	pauze
15:30 - 16:00	studenten/cursistenvertegenwoordigers, bv. klasverantwoordelijken, student-leden opleidingsraad
16:00 - 16:15	pauze
16:15 - 17:00	kwaliteitsverantwoordelijken en verantwoordelijken onderwijsontwikkeling
17:00 - 17:15	pauze
17:15 - 18:00	gesprek met afgestudeerden van de opleiding
18:00 - 18:45	studenten/cursisten SLO
18:45 - 19:45	avondmaaltijd
19:45 - 20:30	docenten
20:30 - 20:45	pauze
20:45 - 21:30	begeleiders praktijkcomponent
21:30 - 22:00	informele ontmoeting

## Dag 2

---

09:00 - 09:30	gesprek met verantwoordelijken studie en studentenbegeleiding, ombudspersoon
09:30 - 10:15	bezoek lokalen
10:15 - 10:55	nabespreking commissie, extra gelegenheid tot inzage cursussen, nota's en examenopgaven
10:55 - 11:25	spreekuur en aanvullende gesprekken op uitnodiging van de commissie
11:25 - 12:55	uitgebreider middagmaal + nabespreking
12:55 - 13:25	gesprek met het bestuur van de faculteit, facultair coördinator, opleidingsverantwoordelijken
13:25 - 16:25	intern beraad van de commissie, voorbereiding mondelinge rapportering
16:25 - 16:40	mondelinge rapportering

---

## BIJLAGE 3

### Lijst van afkortingen en letterwoorden

AAP	Assisterend Academisch Personeel
AILO of ALO	Academische (Initiële) Lerarenopleiding (universiteiten)
AMC	Algemene Muziek Cultuur
AMV	Algemene Muzikale Vorming
AP	Academisch Personeel
ASO	Algemeen Secundair Onderwijs
ATP	Administratief en Technisch Personeel
AUGent	Associatie Universiteit Gent
AVL	Academisch Vormingscentrum voor Leraren (KU Leuven)
BAP	Bijzonder Academisch Personeel
BCAVL	Bestuurscomité Academisch Vormingscentrum voor Leraren (KU Leuven)
BEO	Brussels Expertisenetwerk Onderwijs
BSO	Beroeps Secundair Onderwijs
CIKO	Cel voor Innovatie en Kwaliteitszorg in het Onderwijs (Universiteit Antwerpen)
CIPO	Context, Input, Proces, Output
DKO	Deeltijds Kunstonderwijs
DUO	Dienst Universitair Onderwijs (KU Leuven)
E	Excellent
ECTS	European Credit Transfer System
EFQM	European Framework for Quality Management
EhB	Erasmushogeschool Brussel
EHSAL	Europese Hogeschool Brussel
ELAnt	Expertisenetwerk Lerarenopleidingen Antwerpen

ESF	Europees Sociaal Fonds
ETF	Evangelisch Theologische Faculteit
EVADIHA	Evaluatie van het Didactisch Handelen (HUB)
EVC	Eerder verworven competenties
EVK	Eerder verworven kwalificaties
G	Goed
GO!	Gemeenschapsonderwijs
GPB	Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid (CVO's)
HABE	Handelwetenschappen en Bestuurskunde (Hogeschool Gent)
HBO5	Hoger Beroepsonderwijs, ingeschaald op niveau 5 van het Vlaams Kwalificatiekader
HIK	Hoger Instituut der Kempen
HoGent	Hogeschool Gent
HUB	Hogeschool-Universiteit Brussel
ICT	Informatie- en Communicatietechnologie
IKZ	Interne Kwaliteitszorg
ILAN	Initiële Lerarenopleiding van Academisch Niveau (hogescholen)
IOIW	Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen (Universiteit Antwerpen)
JAP	Jaaractieplan
KASK	Koninklijke Academie voor Schone Kunsten
KCB	Koninklijke Conservatorium Brussel
KHLim	Katholieke Hogeschool Limburg
KoGeKa	Scholengroep Katholiek Onderwijs Geel-Kasterlee
KSO	Kunst Secundair Onderwijs
KTA	Koninklijk Technisch Atheneum
KU Leuven	Katholieke Universiteit Leuven
LIMLO	CVO Limburgse Lerarenopleiding
Lino	CVO Limburg Noord
LIO	Leraar in Opleiding
MAD-faculty	Media, Arts and Design faculty (PHL en KHLim)

MVV	Moduleverantwoordelijkenvergadering (CVO HIK Geel)
NVT	Niet van toepassing
O	Onvoldoende
OER	Onderwijs- en Examenreglement
OMT	Onderwijsmanagement team (UHasselt)
NOvELLE	Netwerk voor de Ontwikkeling van Expertise voor de Limburgse Lerarenopleidingen (Regionaal Platform Limburg)
NT2	Nederlands als tweede taal
PDCA	Plan-Do-Check-Act
PEGO	protestants-evangelisch godsdienstonderwijs
PHIOLIO	Professioneel handelen in de onderwijspraktijk voor leerkrachten in opleiding
PHL	Provinciale Hogeschool Limburg
ORK	Onderwijskundig Referentiekader (KU Leuven)
POC	Permanente Onderwijs Commissie (KU Leuven)
POP	Persoonlijk Ontwikkelingsplan
SID-in	Studie-Informatiedagen
SLO	Specifieke lerarenopleiding
SLOVO	Specifieke lerarenopleiding volwassenenonderwijs
SMART	Specifiek-Meetbaar-Acceptabel-Realistisch-Tijdgebonden
SO	Secundair Onderwijs
Sp	Studiepunt(en)
SPO	Situatieschets-Probleemstelling-Oplossing
STAR	StageRegistratiesysteem
stp	Studiepunt(en)
SWOT	Strengths – Weaknesses – Opportunities – Threats
TEW	Toegepaste Economische Wetenschappen
TOLEDO	Toetsen en Leren Doeltreffend Ondersteunen (elektronisch leerplatform)
TRIS	Transnationale Institutionele Samenwerking
UA	Universiteit Antwerpen
UAB	Universitaire Associatie Brussel

UGent	Universiteit Gent
UHasselt	Universiteit Hasselt
V	Voldoende
VELOV	Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen
VERDI	Vereniging van directeurs van de scholen voor Deeltijds Kunstonderwijs voor Muziek, Woord en Dans in de Vlaamse Gemeenschap
VLEKHO	Vlaamse Economische Hogeschool
VLIR	Vlaamse Interuniversitaire Raad
VLHORA	Vlaamse Hogescholenraad
VLOR	Vlaamse Onderwijsraad
VTE	Voltijds Equivalent
VTO	Vorming, Training, Opleiding
VUB	Vrije Universiteit Brussel
ZAP	Zelfstandig Academisch Personeel
ZER	Zelfevaluatierapport





Ravensteingalerij 27 bus 3 & 6  
B-1000 Brussel

T +32 (0)2 792 55 00  
F +32 (0)2 211 41 99

[www.vluhr.be](http://www.vluhr.be)  
[info@vluhr.be](mailto:info@vluhr.be)