

de democratische school



Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°67, september 2016 • 3 euro

Binnenklasdifferentiatie

DOSSIER

EDITORIAAL

BELGIË: MODERNISERING BASISONDERWIJS EN EERSTE GRAAD

BELGIË: WERVENDE EN KWALITATIEVE LERARENOPLEIDINGEN

OVDS/APED: ANTWERPEN-LUIK

3

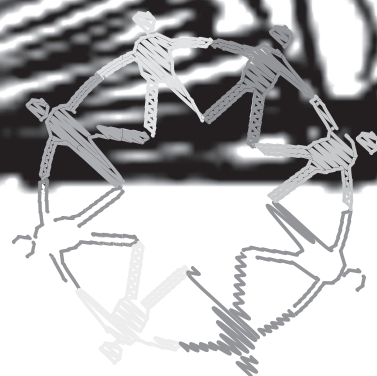
2

9

14

24

INHOUD





Editoriaal

Van de gekke

“Negen op de tien leraren in het basisonderwijs betalen lesmateriaal uit eigen zak”, schrijven de kranten bij het begin van het nieuwe schooljaar. Een perforator voor de klas, wat kleurpotloden, een schrijftje. Maar een kwart van de leraren blijkt zelfs eigen geld te investeren in de meubels die in de klas staan. Eén op 20 loopt op eigen kosten naar de verfwinkel. Het is gewoon van de gekke.

Enkele dagen nadien, een zeer vergelijkbaar verhaal: leraren blijken ook nog eens steeds vaker voor hun eigen bijscholing te betalen. Het GO! verloor de helft van haar budget voor nascholingen, het katholiek onderwijs leverde een half miljoen euro in. Is dat een schande? Ja, dat is absoluut van de gekke.

Leraren zijn bevlogen mensen. Ze weten wat hun klas nodig heeft. Ze willen zichzelf voortdurend verbeteren. Het is niet vreemd dat ze, als er geen andere oplossing is, hun eigen portemonnee open trekken. Niet vreemd, maar wel van de gekke.

Ovds heeft jou (en je leerlingen) nodig!

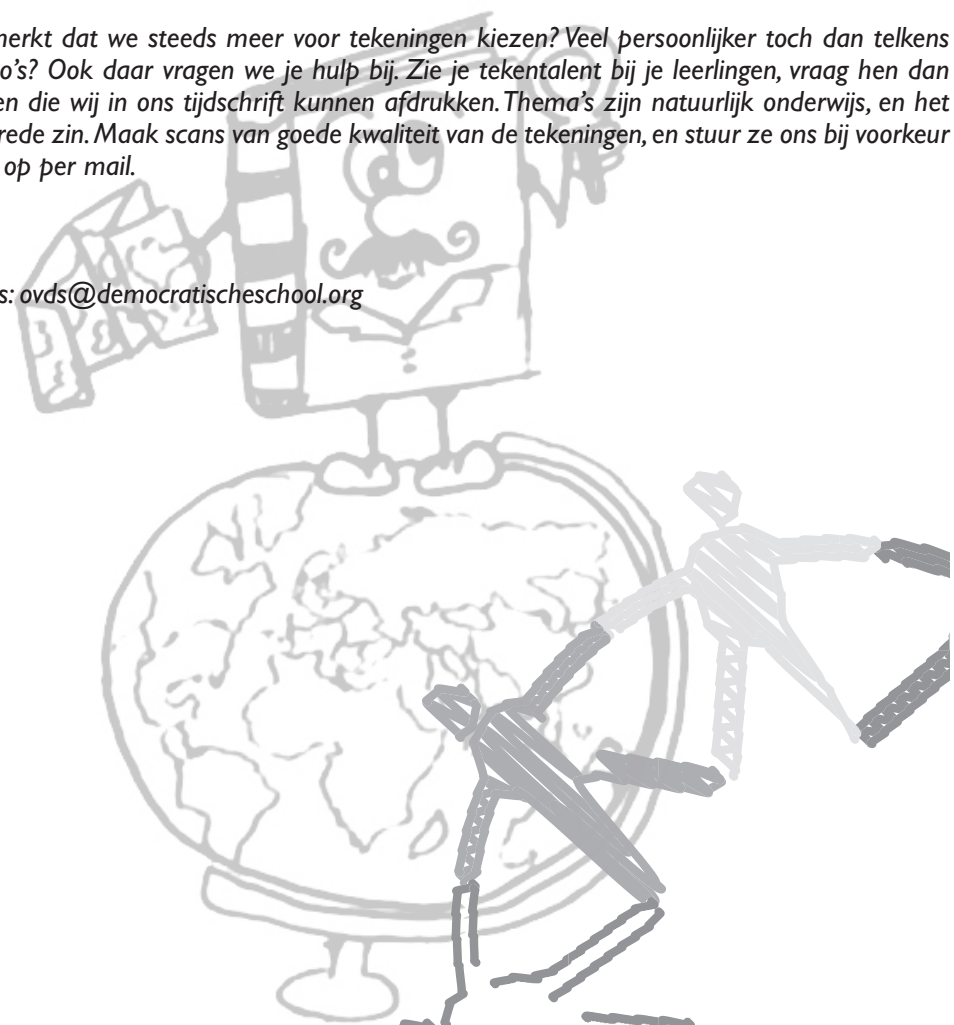
De Democratische School wordt gemaakt door een klein team enthousiaste vrijwilligers. Ze schrijven en vertalen artikels, onderhouden de website (die binnenkort helemaal vernieuwd wordt), verzorgen lay-out en verzending.

Alle hulp is welkom. We zijn nu vooral op zoek naar mensen die af en toe een artikel willen schrijven. Deel je ervaringen als leraar, spit een actueel beleidsthema uit, of bespreek een goed boek over onderwijs. Wil je meewerken, maar heb je nog niet onmiddellijk inspiratie? Stel jezelf dan even voor in een korte mail. Als we een onderwerp hebben dat bij jou past laten we snel iets weten.

Heb je ook gemerkt dat we steeds meer voor tekeningen kiezen? Veel persoonlijker toch dan telkens die zwart-witfoto's? Ook daar vragen we je hulp bij. Zie je tekentalent bij je leerlingen, vraag hen dan om lijntekeningen die wij in ons tijdschrift kunnen afdrukken. Thema's zijn natuurlijk onderwijs, en het schoolleven in brede zin. Maak scans van goede kwaliteit van de tekeningen, en stuur ze ons bij voorkeur in Jpeg-formaat op per mail.

Alvast bedankt!

Ons mailadres is: ovds@democratischeshoel.org



Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel
tel.: +32 (0)2 735 21 29
e-mail:
ovds@democratischeshoel.org
web:
www.democratischeshoel.org

Driemaandelijks tijdschrift van de
Oproep voor een Democratische
School (Ovds).

Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre
Kerckhofs, Philippe Schmetz,
Tino Delabie, Peter De Koning,
Jeroen Permentier.
Lay-out: Jean-Marie Gilson

Abonnementen

Gewoon abonnement: 12 euro
Abonnement + lidmaatschap:
15 euro
(volgens uw financiële middelen).

Betalingswijze

storten op rekening nr.
BE42 0000 5722 5754
van Ovds
of met gekruiste chèque in EUR
op het adres van Ovds

Artikels

De artikels of de voorstellen van
artikels moeten per e-mail worden
opgestuurd, bij voorkeur in RTF
formaat of MS-Word (Mac of Pc)
of Claris Works. De redactie houdt
zich het recht voor de artikels in
te korten, kleine correcties aan te
brengen en de (tussen) titels te
wijzigen.

Recht op Kopiëren

De gepubliceerde teksten
mogen op om het even welke
wijze vrij worden verspreid en
vermenigvuldigd. Wij vragen wel
om de bron te vermelden en aan
te geven hoe de lezer Ovds kan
bereiken (adres, telefoon of e-mail
vermelden).

Gelieve ons een exemplaar op
te sturen van elke publicatie die
artikels van De democratische
school overneemt.



Auteur:
Wouter Smets

.....
**Aan de slag met binnenklasdifferentiatie:
leraars innoveren samen de eigen
onderwijspraktijk**

.....
**Ieders leer-kracht: inspiratie voor wie
aan binnenklasdifferentiatie wil doen**

.....



Aan de slag met binnenklasdifferentiatie: leraars innoveren samen de eigen onderwijspraktijk

Auteur: Wouter Smets

Inleiding

Diversiteit is overal. Op elke school in België worden leraars dagelijks geconfronteerd met de vaststelling dat de leerlingen in hun klas geen homogene groep vormen. De invalshoeken kunnen daarbij uiteenlopend zijn. Op sommige plaatsen springt recente of minder recente migratie het meest in het oog. In centrumsteden maken nieuwkomers of kinderen van nieuwkomers meer dan de helft van de schoolpopulatie uit. Op andere plaatsen is de vraag naar aandacht voor allerlei leermoeilijkheden dan weer de focus. Op nog meer plaatsen is het een combinatie van deze twee elementen die leraars doet beseffen dat een aanpak die gericht is op de middenmoot van de klas geen recht doet aan de onderwijskansen van alle leerlingen in de klas.

Daarom pleiten veel onderwijskundigen voor differentiatie in het onderwijs. Differentiatie kan dan zowel staan voor een aanpak op maat door het uitwerken van flexibele leertrajecten waarbij individuele leerlingen een persoonlijk lesparcours krijgen. Vaker nog wordt er gepleit voor interne differentiatie of binnenklasdifferentiatie. Dat is een verzamelnaam voor een hele reeks strategieën waarbij de leraar inzet op maximaal leren in de klas door leerlingen een verschillende inhoud te laten verwerken of door het leerproces af te stemmen op leerlingen hun leernoden. Cruciaal daarbij is dat de leraar bij aanvang van het leren erkent dat er verschillen in de beginsituatie van de leerlingen in de klas zijn. Deze verschillen kun-

nen verband houden met de leerstatus van de leerlingen (wat kunnen ze al, en wat nog niet?). De verschillen kunnen echter ook betrekken hebben op het leerprofiel van de leerlingen (hoe leren ze het best?). Niet in de laatste plaats kan binnenklasdifferentiatie ook inspelen op verschillen in interesse tussen leerlingen (wat kan hen motiveren?).

Binnenklasdifferentiatie heeft bij vele leraars een kwalijke reputatie. Het zou een theoretisch concept zijn dat de toets aan de praktijk niet kan doorstaan. Er wordt inderdaad soms meer over differentiatie gepraat dan dat het echt uitgevoerd wordt. Daarom voerde Karel de Grote-Hogeschool een onderzoek uit om na te gaan hoe binnenklasdifferentiatie wel een haalbare kaart kan worden voor leraars. 24 leraars uit 4 scholen in en om Antwerpen gingen na enkele vormingen zelf aan de slag om te proberen en samen te reflecteren over wat werkte in hun eigen klas. Hieronder sommen we aan de hand van enkele sprekende voorbeelden van hoe leraars probeerden hun eigen praktijk te innoveren om zo beter in te spelen op de diversiteit in hun klas. De cursieve stukken tekst zijn citaten van de deelnemers zelf.

Een rijk palet aan werkvormen

Tijdens de vorming bestudeerden we een rijk palet aan werkvormen die gebruikt worden voor differentiatie. De literatuurstudie van Coubergs en Struyven vormde daarvoor de basis (2013). Het is immers typisch voor differentiatie dat er niet één manier van differentiëren bestaat. We zoomden bijvoorbeeld in op allerlei soorten van coöperatieve werkvormen (Kagan, 2013) die er voor zorgen dat leerlingen met uiteenlopende interesses of een verschillende leerstatus op een efficiënte manier leren samenwerken in groep. Andere ideeën waren bijvoorbeeld verschillende manieren van hoekenwerk waarbij leerlingen uitgedaagd worden op de eigen interesses of ook contractwerk (Loeser, 2015) waarbij leerlingen meer ruimte krijgen op het eigen tempo aan de slag te gaan. Belangrijker misschien nog was het idee dat differentiatie niet steeds over grote ideeën of hele lessen hoeft te gaan, maar dat het ook kan zitten in kleine elementen van keuzes waarmee je de autonomie van leerlingen stimuleert.

Net zoals de beginsituatie in elke klas heel uiteenlopend kan zijn, bleek ze dat ook te zijn tussen de verschillende leraars en de verschillende scholen die deelnamen aan het project. Terwijl de ene school meer geïnteresseerd was in coöperatieve werkvormen, koos de andere voor een meer voorzichtige



aanpak door zich voornamelijk te focussen op contractwerk. Ook binnen scholen bleken de verschillen groot want wat voor sommige leraars werkte in de 1e graad bleek niet te werken in de 3e graad, of omgekeerd. Ook hier dus diversiteit troef.



Verhalen van succes en mislukking



Pragmatische of theoretische aanpak

'Dan hebt ge zo een filmke laten zien. Van een Amerikaanse klas, waar dan vragen gesteld werden. De leerlingen moesten dan in groep moesten rechtstaan om het antwoord te zeggen. En dat filmke is eigenlijk voor mij een beetje de basis geweest om van te vertrekken. Omdat ik dat gegeven wel interessant vond, heb ik dat ook proberen uit te werken.'

'Ik denk dat het belangrijk is om klein te beginnen, met lesmomentjes.'

Binnenklasdifferentiatie klinkt als een zwaar woord. Een begrip waar veel theorie achter schuilt. De vraag 'doe ik het wel goed?' was dan ook de meest gestelde vraag door de deelnemers. In de manier waarop leraars omgingen met deze spanning ligt de grootste succesfactor en tegelijk ook het grootste gevaar. Leraars die er in slaagden om zonder veel aarzelen een van de werkvormen die aan bod kwamen tijdens de vormingen zelf in hun eigen klas te gaan uitproberen beleefden heel wat boeiende momenten. Voor allerlei zaken rond coöperatief leren werkten voor verschillende deelnemers inspirerend. Daarbij worden leerlingen heel zelfstandig aan het werk gezet op een manier die tegelijk heel activerend is en toch ook veel structuur in de klas laat. Hoe meer durf de leraars hadden om het gewoon uit te proberen hoe groter hun succeservaring, hoe meer de leraars zich onzeker voelden over klasmanagement of leerplandoelen hoe beperkter deze succeservaringen.

'Als ge in groepjes werkt, Of zelfs als ze individueel moeten werken, zie ik dat er veel bezig zijn met wat ze doen, maar ook een aantal daar niet mee bezig zijn, en maar afwachten. Afwachten, en denken: "als ze dat klassikaal verbeteren dan zal ik dat wel efkes aanvullen". Dus ge moet eigenlijk wel altijd zorgen dat ge een werkvorm kiest waarmee dat ze actief bezig moeten zijn.'

Deze pragmatische aanpak uitte zich ook in de omgang met de materiële omstandigheden op de school. Terwijl sommige leraars een kleine klas of een gebrek aan ICT als een groot probleem ervaren zijn er anderen die erg nuchter omgaan met de gegeven materiële omstandigheden. Ze kiezen hun werkvorm of organisatie in functie van wat er voor handen is:

'Ik ga niet proberen dingen te verzinnen, waar ik dan achteraf van moet zeggen, "dat ga ik niet kunnen bolwerken". Ge kunt u natuurlijk wel de vraag stellen "stel dat we dat zouden hebben", of "moesten we echt een bibliotheek hebben", en moesten we computerlokalen hebben die altijd vrij zijn, ja misschien dan wel. Maar ik begin daar gewoon niet mee, omdat ik rekening hou met de beginsituatie. Met de middelen die ik heb, daar werk ik mee verder.'

Toch schuilt in deze pragmatische aanpak ook een gevaar. Van de grote groep deelnemers slaagde bijna niemand er in om op een systematische manier de verschillen in de klas in kaart te brengen, en om de link te maken tussen differentiatieoefeningen in de klas en toetsen of proefwerken. Daarvoor is wellicht is een meer grondige voorbereiding en een langere proefperiode voor nodig. Mogelijk is juist de pragmatische 'we-beginnen-er-gewoon-aan'-attitude dus tegelijk een succesfactor als een hinderpaal voor de echt grondige invoering van binnenklasdifferentiatie?



Steun: de leraar alleen voor de klas?

Veel leraars voelen zich te weinig ondersteund bij het in de praktijk brengen van differentiatie. Veel leerplannen schieten duidelijk tekort om leraars duidelijk te maken welke niveau's met verschillende types leerlingen moet gerealiseerd worden, en hoe leraars verondersteld worden dat te doen. Ook naar handboekmakers en pedagogische begeleiders zijn de verwachtingen erg uitgesproken. Toch is er een soort 'steun' die echt het verschil maakt voor leraars: de steun van hun collega's.

'De directie, ik zou niet weten wat die kan doen. Mensen uitnodigen of zo? Maar alle, die hebben genoeg te doen. Ik denk dat wij zelf als leerkrachten het initiatief moeten nemen om mensen te zoeken die ons kunnen helpen.'

Wij werken wel goed samen, maar ik weet dat ik iemand ben die heel graag overlegt. Allez niet graag, maar ik heb graag feedback. Misschien ben ik niet zeker genoeg. Maar ik vind het ook gewoon leuk om te horen hoe is het bij u, en wat hebt gij?'



Door materiaal uit te wisselen en samen te overleggen in team kunnen leraars de drempel om aan differentiatie te beginnen een stuk kleiner maken. In een hecht team kunnen leraars hun zorgen kwijt of kunnen ze advies vragen aan collega's hoe een bepaald probleem kan opgelost worden. Veel meer dan bij hun directie kunnen leraars dus bij elkaar terecht om beter om te leren gaan met verschillen in hun klas.



Mindset: goesting in leren

Een volgende belangrijke succesfactor was de manier waarop leraars en leerlingen naar het leren in de klas kijken. Zolang er enkel gedacht wordt vanuit het behalen van de minimumdoelen voor alle leerlingen – Carol Dweck noemt dit een 'fixed mindset' – blijven heel veel kansen liggen om tot echt leren te komen. Zodra de groei van leerlingen centraal komt te staan, ongeacht hun beginsituatie, komt er een heel nieuw perceptie op leren in de klas. Deze leraar beschrijft zijn eigen 'mindswitch' heel duidelijk:

'Voor sommige leerlingen is het inderdaad beter om aan oefening 5 te beginnen. Of 10. En dan maken die inderdaad de vooruitgang dat ge beoogt. Maar ik wou altijd iedereen meetrekken van 1 tot 10, en dan zittensommige leerlingen daar de helft van de tijd niets te doen... Dus het is ook een beetje voor mezelf. Die leerlingen die maar tot 5 geraken, die zijn maar tot 5 geraakt. Ik wilde die verder trekken naar tien. Dus meer de vooruitgang dan het absolute cijfer eigenlijk. Dat ik daar wat te veel op hamerde.'

Een gelijkaardige switch moeten ook de leerlingen in de klas maken om differentiatie tot een succes te kunnen maken. Zolang leerlingen hun oefeningen enkel maken omdat de leraar hen dat opdraagt komen er rechtvaardigheidsvragen bovendrijven als de ene leerling een moeilijkere opdracht krijgt dan de andere. Pas als leerlingen doorhebben dat ze er zelf wat bij te winnen hebben, en dat het ultieme doel niet is om 'de helft te halen', maar om zo ver mogelijk te geraken, kan differentiatie echt succesvol worden

Participatief onderzoek

Voor de lerarenopleiding van Karel de Grote Hogeschool was dit onderzoeksproject een groot succes. In samenwerking met leraars die met twee voeten in de praktijk staan konden we onze eigen expertise

rond binnenklasdifferentiatie gevoelig uitbreiden. Het opzet van dit onderzoek was heel praktijkgericht en daarom was ook de organisatie participatief. Door voortdurend te vertrekken van de alledaagse realiteit, en door leraars serieus te nemen in hun eigen professionaliteit, slaagden we er in om een belangrijke innovatieve dynamiek op gang te brengen in de school. Door leraars zelf autonomie te laten behouden over wat en hoe ze juist uitvoerden behielden de leraars het nodige eigenaarschap van het innovatieproces in hun eigen klas.



Conclusie

Na een kort traject van 3 vormingen slaagden een groep leraars in verschillende Antwerpse scholen er in om binnenklasdifferentiatie in de praktijk te brengen. Elk op het eigen tempo en met aandacht voor de eigen klassituatie zorgde voor grotere en kleinere aanpassingen aan lesopbouw en klasmanagement. Daarbij zorgden een pragmatische instelling bij veel leraars voor een belangrijke succeservaring. Bovendien zijn ook de steun van collega's en een groeigerichte mindset belangrijke succesfactoren gebleken.

Verder lezen?

Smets, W. (2016), *Differentiëren in de geschiedenisles. Krachtiger leren voor alle leerlingen*, Hermes 20 (59), 44-51.

Smets, W. (2016). *Binnenklasdifferentiatie, lessen uit een innovatietraject*, Impuls, 46 (3), 115-121.

Smets, W. en Struyven K. (2016), *Gedifferentieerde instructie: proactief aan de slag met verschillen in de klas*, Impuls 47 (1), verschijnt binnenkort.

www.kdg.bel/bkd_praktijk

Wouter Smets is anker praktijk en onderzoeker aan de lerarenopleiding van de Karel de Grote-Hogeschool Antwerpen. Reacties op het artikel zijn welkom: wouter.smets@kdg.be

Referenties

Coubergs, C., Struyven, K., Gheysens, E., & Engels, N. (2013). *Binnenklasdifferentiatie: leerkansen voor alle leerlingen*. Mechelen: Wolters - Plantyn.

Kagan, S. (2013). *Coöperatieve leerstrategieën*. Vlissingen: Bazalt.

Loeser, J. (2015). *Contract Learning*: Salem Press.



Ieders leer-kracht: inspiratie voor wie aan binnenklasdifferentiatie wil doen

Auteur: Wouter Smets

Helemaal op eigen houtje aan differentiatie beginnen is wellicht weinigen gegeven. Voor iedereen die graag iets meer houvast heeft voor hij of zij een poging tot differentiëren in de eigen klas waagt is er Ieders leer-kracht. Dit boek is de langverwachte opvolger van de literatuurstudie waarmee Catherine Coubergs en Katrien Struyven zichzelf vestigden als experts in binnenklasdifferentiatie. Sindsdien toerden ze uitgebreid in Vlaanderen met hun inspirerende verhaal waarmee ze leraars op weg willen helpen bij het inspelen op verschillen in de klas. Leraars vroegen hen steeds weer hoe ze binnenklasdifferentiatie dan wel moeten aanpakken. Daarom kreeg dit boek de passende ondertitel 'binnenklasdifferentiatie in de praktijk'. Het boek wil dan ook alle bestaande kennis doorvlechten met veel praktijkvoorbeelden, om leraars die het allemaal moeten doen zo concreet mogelijk te inspireren.

Het eerste hoofdstuk is van het boek is een beetje misleidend. Het is eerder een inleidende theoretische reflectie over wat binnenklasdifferentiatie wel en niet is. In plaats van op te zoeken wat de implicaties voor de praktijk zijn beperkt dit eerste hoofdstuk zich eerder tot een diepe reflectie over welke verschillen er in de klas allemaal te vinden zijn, en hoe dit leraars uitdaagt. Wie elke dag voor de klas staat wordt hierdoor wellicht niet meer verrast.

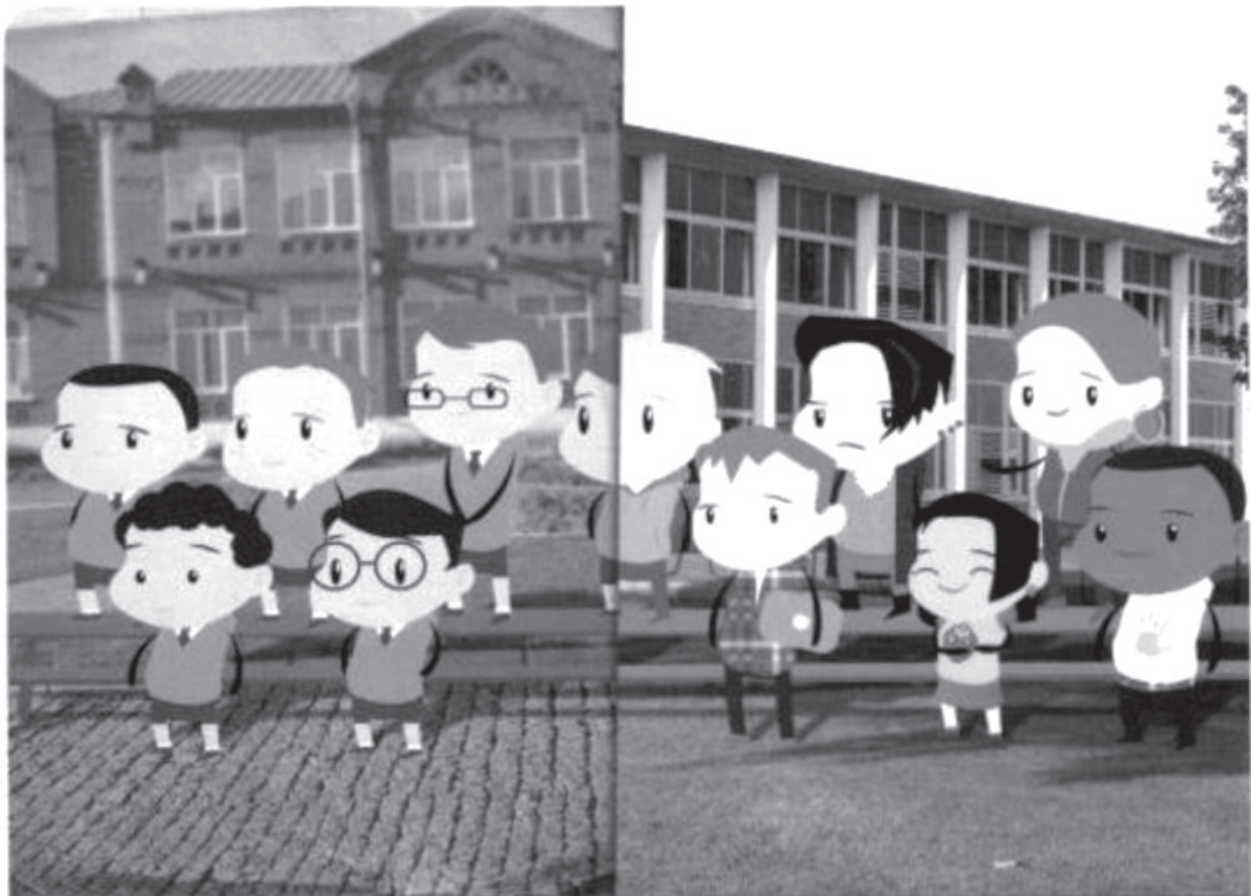
In de volgende hoofdstukken wordt het wel concreter. Coubergs en Struyven laten uitgebreid zien hoeveel verschillende mogelijkheden er zijn om met verschillen in de klas om te gaan. In tegenstelling tot bij hun eerdere literatuurstudie bouwen ze nu ook uitgebreid ruimte in voor kleine momenten en ideeën waarmee leraars het verschil kunnen maken. In hun vorig werk leek het soms alsof differentiëren

steeds moest gaan over grote ideeën die steeds veel voorbereiding vergen. Hoofdstukken 2 en 3 van dit boek maken echter duidelijk dat differentiatie ook in een klein hoekje kan schuilen: exit cards om te weten waar je leerlingen staan in hun leerproces, variëren in rollen bij groepswork, dialogeren met je leerlingen over hun leerproces,... Stuk voor stuk dragen ze bij tot een leerproces waar ieders leer-kracht wordt aangesproken. De vele voorbeelden maken het lezen er niet altijd makkelijker op, maar helpen de lezer wel om te begrijpen waar het echt om gaat: differentiatie in de praktijk brengen.

In hoofdstuk 4 raken Coubergs en Struyven een van de meest heikele punten aan als het over differentiatie gaat: evaluatie. Wie gaat differentiëren wordt er altijd op een of andere manier mee geconfronteerd. Is het niet bij het opmaken van de rapporten of het afnemen van toetsen, dan wel bij het inschatten van de beginsituatie in je klas. Jammer genoeg blijkt differentiatie op vlak van evaluatie niet altijd even makkelijk te zijn op het niveau van de individuele leraar. Veel van de voorgestelde ingrepen vragen immers afstemming met collega's en directie van de school. Dat blijkt ook uit het laatste hoofdstuk van het boek waarin duidelijk wordt dat beginnen met differentiatie geen zaak is van individuele leraars maar eigenlijk echt teamwork moet zijn: vakgroepen zijn er bij betrokken, schoolleiders, maar ook leerlingen in de klas kunnen en moeten mee ingeschakeld worden om ieders leren te maximaliseren.

Ieders leer-kracht is een boek dat ambieert om een mindswitch teweeg te brengen in het onderwijs. Wellicht zullen non-believers er niet door overtuigd geraken. Wie echter de nood voelt om werk te maken van verschillen in de eigen klas vindt er een overvloed van inspiratie om er zelf mee aan de slag te gaan. Van rechtstreeks in de klas bruikbare ideeën tot reflecties over wat dit alles betekent voor de houding van leraar en leerling tegenover leren, of over hoe dit alles moet ingepast worden in de evaluatiecultuur op school.

Ieders leer-kracht, binnenklasdifferentiatie in de praktijk van Katrien Stuyven, Catherine Couberghs, Esther Gheysens en Nadine Engels verscheen bij Acco.



*Katrien Struyven, Catherine Coubergs,
Esther Gheysens en Nadine Engels*

IEDERS LEER-KRACHT

BINNENKLASDIFFERENTIATIE IN DE PRAKTIJK

acco



De modernisering van het basisonderwijs en de eerste graad: wat we nog niet wisten

AUTEUR: PETER DE KONING

In een eerder artikel maakten we een eerste balans op van de modernisering van het secundair, op basis van de toen (begin juni) beschikbare informatie. Die balans was allesbehalve positief. De hervorming heet nu niet voor niets “modernisering” en dreigt op sommige vlakken (vroegtijdige studiekeuze, concurrentie tussen de scholen) de bestaande ongelijkheid te zullen vergroten.

De modernisering van het secundair onderwijs bestaat uit drie pijlers: de modernisering van de eerste graad, de modernisering van de tweede en derde graad (waarbij studierichtingen in een “matrix” geordend zijn), en de bestuurlijke optimalisatie. Van deze drie pijlers, goedgekeurd door de Vlaamse regering, zijn begin juli de conceptnota's verschenen. De lectuur van de conceptnota aangaande de eerste graad brengt ons tot volgende conclusies.



Basisonderwijs

Laten we beginnen met een positieve noot. Een belangrijke poot van de pijler eerste graad betreft het basisonderwijs. Het is een goede zaak dat de minister het belang van het basisonderwijs erkent en dat ze wil werken aan de interne kwaliteitszorg ervan. Dit is immers de plaats waar de ongelijkheid zijn oorsprong vindt. De verschillen na het zesde leerjaar zijn te groot. Als we deze verschillen willen terugdringen, moeten we sleutelen aan ons basisonderwijs. De minister wil dit als volgt doen.

Toets-toolkit

Door middel van een “toets-toolkit”, die een “best of” moet worden van de interdiocesane proeven (van de katholieke koepel) en van de OVSG-toetsen (van de provinciale en stedelijke onderwijsnetten),



wil de minister een beter zicht krijgen op de mate waarin leerlingen de eindtermen behalen. Scholen zullen een keuze kunnen maken uit een set van gevalideerde toetsen. Dat is geen verplichting. Als scholen dat willen, kunnen ze ook gebruik maken van andere gevalideerde instrumenten. Voor minstens twee leergebieden moeten scholen voor alle leerlingen een toets organiseren tegen het schooljaar 2017-2018, voor minstens drie leergebieden het schooljaar erna. De beslissing om het getuigschrift basisonderwijs uit te reiken mag niet alleen gebaseerd zijn op de resultaten van de test. De resultaten kunnen wel een element zijn waarmee de klassenraad rekening houdt.

Deze toets-toolkit roept een aantal vragen op. Nu al worden er jaarlijks peilingen georganiseerd voor een steekproef van scholen⁽¹⁾. De resultaten daarvan worden op ruime schaal bekendgemaakt. De minister wil dit systeem duidelijk uitbreiden naar andere scholen toe. Men spreekt in de conceptnota over een meer gelijke “cesuurbepaling” over de scholen heen (met de cesuur als ijkpunt voor het uitreiken van het getuigschrift).

Opent dit de weg naar een systeem van (bindende) centrale toetsing? OVDS is pro centrale toetsing in het kader van interne kwaliteitszorg. Het is een van de tien punten van ons programma. Maar wij zijn tegen een centrale toetsing die uiteindelijk de klassenraad buitenspel zet en die leidt tot een ranking van scholen.



Differentiatieproeftuinen, bijzondere leermeesters en getuigschriften

Drie maatregelen moeten de overgang van basis- naar secundair onderwijs versterken.

In de eerste plaats zijn er de **differentiatieproeftuinen** in de derde graad van het basisonderwijs. Wij juichen ieder initiatief tot differentiatie toe, want differentiatie is de oplossing bij uitstek voor het bijhouden van zwakke en sterke leerlingen in heterogene groepen. Het is wel maar de vraag of dat de differentiatie is die de minister in gedachten heeft. In de conceptnota legt men immers de focus op scholen waar veel leerlingen de eindtermen niet halen en wil men inzetten op leerwinst voor leerlingen die voorbestemd zijn voor de B-stroom. Met als doel, weliswaar, “om te leren welke organisatorische modellen het mogelijk maken dat leerlingen gepast en tijdig geremedieerd worden ifv het behalen van de eindtermen”.⁽²⁾ Deze werkwijze impliceert wel dat men al in het vijfde leerjaar van de basisschool een

preselectie maakt voor de A- en de B-stroom. Op 10 jaar dus.⁽³⁾ In plaats van ondubbelzinnig in te zetten op remediëring wil men nagaan “welke doelen wel te bereiken zijn voor leerlingen die geen toegang kunnen krijgen tot 1A” en nog “hoe 1B het best inhoudelijk hervormd wordt om goed in te kunnen spelen op de leerwinsten die kunnen worden geboekt bij leerlingen die de eindtermgerelateerde leerplandoelstellingen van het basisonderwijs niet kunnen bereiken.”⁽⁴⁾ Dit is een duidelijke keuze voor een consolidatie en uitdieping van de bestaande segregatie en in tegenspraak met p. 15 van het masterplan: “In de 3de graad BaO wordt de differentiatie nog versterkt door de sterke leerlingen meer uit te dagen en de zwakkere leerlingen de kans te geven de eindtermen te behalen.”⁽⁵⁾

De inzet van **bijzondere leermeesters** voor techniek en wetenschappen, Frans en muzische vorming wordt mogelijk gemaakt. Via de lerarenopleiding wil men inzetten op een versterking van de vak kennis, de didactische vaardigheden en klasmanagement, daarin inbegrepen binnenklasdifferentiatie. Deze inzet op professionalisering van de leerkrachten basisonderwijs is voor ons een gunstige evolutie.

Tot slot van dit onderdeel: voortaan krijgt elke leerling een getuigschrift basisonderwijs. Het wekt verbazing dat dit tot nu toe nog niet het geval was, tot schaa van die leerlingen die er geen kregen en automatisch in de B-stroom van de eerste graad secundair belanden. Het getuigschrift dat de scholen zullen uitreiken kan er nog steeds een zijn dat enkel toegang geeft tot de B-stroom. Dit lijkt dus op het eerste zicht een papieren maatregel die een bestaande toestand bestendigt, maar toch is de verwachting dat er meer leerlingen in de A-stroom zullen terechtkomen. Onze vraag is of de leerkrachten van de A-stroom zijn voorbereid op deze instroom en op de - naar verwachting - meer heterogene samenstelling van hun klasgroepen?



1ste graad Secundair onderwijs



Sleutelcompetenties

In de conceptnota vertrekt men van sleutelcompetenties voor de eerste graad secundair⁽⁶⁾. Die laten zich opsplitsen in drie delen.



In de eerste plaats is er basisgeletterdheid, dit zijn de eindtermen die door alle leerlingen moeten worden bereikt.

Ten tweede, de eindtermen moeten voor het grootste deel van de leerlingen haalbaar zijn.

En ten derde de uitbreidingsdoelen hebben een groter abstractieniveau of een hogere moeilijkheidsgraad.

Het Vlaams Parlement zal de eindtermen (die voor basisgeletterdheid en andere) en de uitbreidingsdoelen voor Nederlands vastleggen. Voor het vastleggen van de andere uitbreidingsdoelen rekent men op de onderwijsverstrekkers, dit zijn de inrichtende machten. Leerplannen moeten duidelijk aangeven welke de basisdoelstellingen zijn (gebaseerd op de eindtermen) en welke de uitbreidingsdoelstellingen.

Hoe moeten we deze herconfiguratie van de eindtermen interpreteren? Sommigen spreken in dit verband met een capitulatie. Dat lijkt ons niet onterecht. In nummer 55 van de Democratische School (september 2013)⁽⁷⁾ schreven we over de dictatuur van de arbeidsmarkt en haar invloed op het onderwijs. We noemen dit ook wel de “vermarkting” van het onderwijs. Met name de toenemende polarisering op de arbeidsmarkt speelt hierin een voorname rol. Sinds de jaren 90 van vorige eeuw groeien in het Westen vooral de aantallen laaggekwalificeerde en hooggekwalificeerde jobs. Jobs die een gemiddelde kwalificatie vereisen worden steeds meer geautomatiseerd en dus schaarser.

In 2001 zei de OESO al dat “niet iedereen carrière zal maken in de dynamische sector van de nieuwe economie. Integendeel, de meesten zullen dat niet doen, en dus heeft het geen zin om onderwijspro-

gramma's uit te werken alsof iedereen heel ver moet geraken”⁽⁸⁾. Al snel werd dus de link gelegd tussen een arbeidsmarkt op twee snelheden en een onderwijs op twee snelheden. Later ging de OESO inzetten op het begrip “competenties”: “Het leerplichtonderwijs is de plaats waar de mensen de fundamentele competenties moeten leren beheersen en waar ze het algemene verlangen en vermogen zouden moeten ontwikkelen om een leven lang te leren.”⁽⁹⁾ Onze conclusie was toen: de school is er alleen nog maar om de basis te leggen van wat men later zal moeten leren en de inhoud ... zal uitsluitend gedicteerd worden door het beroepsleven ...”⁽¹⁰⁾

Het is binnen deze context dat we de definiëring van de eindtermen voor de eerste graad moeten zien. Het is een manier om het onderwijs met twee snelheden een wettelijk kader te geven. Het bekrachtigt de uitholling van de leerprogramma's voor laaggekwalificeerde opleidingen. Het is bovendien flagrant in tegenspraak met dit fragment uit de conceptnota: “Excellentie voor alle leerlingen moet het motto zijn.”⁽¹¹⁾

Reductie en actualisering van de basisopties in A- en B-stroom

De sleutelcompetenties waarvan hierboven sprake, krijgen een verschillende invulling voor de A- en B-stroom. Zoals in het masterplan voorzien blijven beide stromen bestaan. De brede eerste graad, waar de hervorming toch om was begonnen, is dus ver weg. De studiekeuze wordt niet uitgesteld tot 14 jaar. Leerlingen blijven niet samen op dezelfde school, laat

2 ^e lj B (12)	BASISVORMING (20u)	12u: Differentiatie + basisoptie
2 ^e jl A	BASISVORMING (25 u)	Different. (2u) + basisoptie (5)
1elj	BASISVORMING (27 u)	5u Different.



staan in dezelfde klas, tot ze een meer beredeneerde keuze kunnen maken.

In de eerste graad heb je een aantal complementaire uren die bedoeld zijn voor remediëring of uitdaging (ook verdieping genoemd). Die complementaire uren zijn als volgt verdeeld.

Differentiatie is hier het sleutelwoord. In het eerste jaar A-stroom heb je volgende differentiatiemogelijkheden: technologie, wiskunde-wetenschappen, kunst, economie, Nederlands, moderne vreemde talen (Frans en Engels), klassieke talen (Latijn en Grieks) en sociale vorming. De klassenraad mag in de loop van het schooljaar een leerling remediëringspakketten opleggen. Die mogen echter niet het volledige pakket van vijf uren opsorpen. De leerling moet nog steeds enkele keuze-uren overhouden. De enige bijkomende richtlijn die de overheid oplegt voor het eerste jaar is dat binnen de vijf complementaire uren aan de doelen van meerdere sleutelcompetenties moet worden gewerkt.

In het tweede jaar heb je in de A-stroom zeven complementaire uren die opnieuw voor remediëring of uitdaging kunnen worden aangewend. Nieuw is dat je ook een basisoptie moet kiezen. Decretaal is de basisoptie omschreven als “een groep leervakken die in de eerste graad een bredere observatie en oriëntatie van de leerling mogelijk maakt”.⁽¹³⁾ De keuze om al dan niet klasgroepen te vormen in functie van basisopties laat de minister over aan de scholen.

Uit de screening van de basisopties is gebleken dat 90% van de leerlingen momenteel kiest voor één van de volgende zes basisopties: moderne wetenschappen, Latijn, sociale en technische vorming, handel, mechanica-elektriciteit, en Grieks-Latijn. In totaal zijn er nu twintig basisopties. De meeste leerlingen kiezen dus voor een algemene basisoptie die meerdere mogelijkheden openlaat voor het vervolgtraject. In deze wetenschap vraagt de minister aan de onderwijsverstrekkers om een gereduceerd aantal basisopties voor de A-stroom voor te stellen aan de Vlaamse regering. De actualisering van de inhoud van de basisopties zal gebeuren aan de hand van het eindtermendebat en de nieuwe invulling van de kwalificatiestructuur.⁽¹⁴⁾

Het tweede jaar van de B-stroom telt twaalf complementaire uren. De verdeling van deze uren over remediëring of verdieping en de basisopties zal door de Vlaamse regering worden beslist na advies van de onderwijsverstrekkers. Uit de screening bleek dat 87% van de leerlingen in de B-stroom kozen voor de tien opties die redelijk breed gaan en die we hier niet gaan opsommen. In de 23 overige basisopties zal

na advies door de onderwijsverstrekkers gesnoeid worden.

Het is positief dat het aantal basisopties wordt gereduceerd en dat hun inhoud wordt geactualiseerd. Dat komt de overzichtelijkheid van het aanbod ten goede. Maar alleen al het gegeven dat er überhaupt nog basisopties zijn in de eerste graad druist uiteraard fundamenteel in tegen punt één van ons programma, een gemeenschappelijke basisschool van 6 tot 15 jaar.



Schakelopties

Specifiek voor de B-stroom is er een schakeloptie voorzien. Leerlingen uit de B-stroom kunnen overschakelen naar de A-stroom op volgende manieren:

- Na het eerste leerjaar B-stroom naar het eerste leerjaar A-stroom
- Na het tweede leerjaar B-stroom naar het tweede leerjaar A-stroom
- Na het tweede leerjaar B-stroom naar het eerste leerjaar A-stroom van de tweede graad

Telkens oordeelt de klassenraad hierover. De minister beseft dat dit niet kan zonder dat “de uitdagende doelstellingen geformuleerd voor de B-stroom samenvallen met het basisoniveau van de A-stroom.”¹⁵ Gezien de herdefiniëring van de eindtermen en de introductie van het concept “basisgeletterdheid” lijkt dit ons onwaarschijnlijk. Wij voorspellen dan ook dat het nog moeilijker zal worden om over te schakelen van B- naar A-stroom.



B-attest na het eerste jaar blijft mogelijk

Het echte venijn zit in de staart van de conceptnota. De belangrijkste opdracht van de eerste graad, erkent de conceptnota, is een “goede en verdergezette oriëntering mogelijk te maken”.⁽¹⁶⁾ Logisch dus dat na het eerste leerjaar enkel een A-attest of, slechts uitzonderlijk, een C-attest wordt uitgereikt. Een B-attest zou uit den boze moeten zijn. Stelt het masterplan op p. 24: “Na het 1ste leerjaar van de 1ste graad is een B-attest niet mogelijk.”

Dan volgt deze paragraaf in het conceptplan: “Het A-attest kan wel inhouden dat een leerling in het



volgende schooljaar verplichte remediëring voor bepaalde sleutelcompetenties moet opnemen. Indien het aantal te remediëren sleutelcompetenties te groot zou zijn, kan de klassenraad gemotiveerd de keuze voor een basisoptie in de A-stroom inperken of adviseren de overstap te maken naar een basisoptie uit de B-stroom. Gezien alle leerlingen al beschikken over het getuigschrift basisonderwijs, mag ervan uitgegaan worden dat dit slechts zeer uitzonderlijk het geval zal zijn.”⁽¹⁷⁾ Wat is dit anders dan klassenraden de mogelijkheid te bieden een B-attest geven na het eerste jaar? Dit is een trieste illustratie van het feit dat er niets verandert op dit vlak.

Conclusie

Met deze modernisering van het basisonderwijs en de eerste graad heeft onze Minister van Onderwijs een gigantische kans gemist om de sociale ongelijkheid binnen het onderwijs terug te dringen. Meer nog, ze neemt maatregelen die de ongelijkheid nog zullen doen toenemen. We zouden dit spijtig kunnen noemen. Maar eigenlijk is het catastrofaal. In de eerste plaats voor ons onderwijs, maar ook voor onze samenleving. De enige uitweg is om iedereen te blijven sensibiliseren voor een onderwijshervorming die naam waardig.

1) <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/peilingen/peilingenkalender/index.htm>

2) *Conceptnota modernisering EERSTE GRAAD 31 mei 2016g797-1 eerste graad, 2016, p. 6. (correctie zetfout door ons)*

3) *Dat is de leeftijd waarop je, tot nog toe als enige land in Europa, in Duitsland een eerste studiekeuze maakt.*

4) *ibid.*

5) *ibid.*

6) *Er zijn 8 sleutelcompetenties (die zijn gebaseerd op de Europese sleutelcompetenties, met name 1/ communicatie in het Nederlands 2/ communicatie in vreemde talen 3/wiskundige competenties en basiscompetenties op het gebied van exacte wetenschappen en technologie 4/digitale competentie 5/leercompetentie 6/sociale en burgerschapscompetentie 7/ontwikkeling van initiatief en ondernemingszin 8/cultureel bewustzijn en culturele expressie. Zowel in de A-stroom als de B-stroom komen alle 8 sleutelcompetenties aan bod, maar de eindtermen verschillen.*

7) http://www.skolo.org/IMG/pdf/de_democratische_school_nr_55_september_2013-2.pdf

8) OCDE, 2001. *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles?*, p. 30.

9) OECD, 2012. *How well are countries educating young people to the level needed for a job and a living wage? Education Indicators in Focus*, p. 26.

10) *Democratische School nr. 55 (september 2013), "Opvoeden en vormen, onder de dictatuur van de arbeidsmarkt", p. 11.*

11) *Conceptnota modernisering EERSTE GRAAD 31 mei 2016g797-1 eerste graad, 2016, p. 8.*

12) *Conceptnota modernisering EERSTE GRAAD 31 mei 2016g797-1 eerste graad, 2016, p. 14.*

13) *ibid.*

14) *Wat is de kwalificatiestructuur?*

15) *Conceptnota modernisering EERSTE GRAAD 31 mei 2016g797-1 eerste graad, 2016, p. 17.*

16) *Ibid., p. 18.*

17) *Ibid.*



«Wervende en kwalitatieve lerarenopleidingen» in de maak?

AUTEUR: HUGO VAN DROOGENBROECK

Op 25 maart 2016 lanceerde minister van onderwijs Hilde Crevits haar langverwachte conceptnota over de hervorming van de lerarenopleiding⁽¹⁾. De minister wil deze conceptnota uitwerken in een decreet, zodat in 2019 met het nieuwe systeem voor de lerarenopleiding van start kan gegaan worden.

De conceptnota legt de lat meteen hoog: "Het beroep en de opleiding moeten wervend zijn voor alle potentiële instromers. Jongeren en zij-instromers met passie, ambitie, kunde en kennis moeten opnieuw met overtuiging kiezen voor het beroep van leraar. Met deze doelen voor ogen versterken en hervormen we de lerarenopleidingen."

We bespreken een aantal thema's van deze conceptnota aan de hand van het Vlor advies van 26 mei hierover⁽²⁾. Zal de conceptnota deze hooggestemde verwachtingen effectief inlossen?



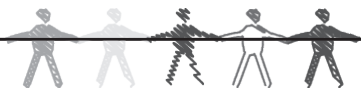
Hoe ziet de huidige structuur van de lerarenopleiding er uit?

Sinds 1 september 2007 zijn er twee soorten lerarenopleidingen: een geïntegreerde lerarenopleiding (GLO), die een integratie van vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische onderdelen nastreeft, en een specifieke lerarenopleiding (SLO) die je volgt na een vakinhoudelijke basisopleiding of een beroepservaring.

De geïntegreerde lerarenopleiding volg je aan de hogeschool en leidt tot de graad van bachelor in kleuteronderwijs, lager onderwijs of secundair onderwijs. Deze opleidingen zijn, zoals alle bacheloropleidingen, ingeschaald op niveau 6 van de Vlaamse kwalificatiestructuur.

De specifieke lerarenopleiding (SLO) wordt aangeboden door hogescholen (School of Arts), universiteiten en centra voor volwassenenonderwijs (CVO). De Schools of Arts bieden de SLO aan voor de afgestudeerden in de masteropleidingen in de studiegebieden Audiovisuele en beeldende kunsten, Muziek en podiumkunsten en voor de bachelor dans.





De universiteiten bieden de SLO aan voor afgestudeerden van hun masteropleidingen.

De CVO's bieden de SLO aan voor iedereen (afgestudeerden secundair onderwijs, professionele en academische bacheloropleidingen en masteropleiding, ...).

De SLO is niet ingeschaald in de Vlaamse kwalificatiestructuur. Zo krijgt al wie een opleiding tot leraar met succes afrondt het zelfde diploma van leraar, ongeacht de aard van het opleidingsinstituut, het specifiek gevolgde traject of de invulling van de praktijkcomponent.

Knelpunten in de huidige structuur

Ongelijke concurrentie tussen SLO aanbieders

Terwijl strikt bepaald is wie een lerarenopleiding aan de universiteiten en hogescholen kan volgen, kan iedereen aan de CVO's een specifieke lerarenopleiding volgen. Het niveau van de vooropleiding en het basisdiploma van de cursist in kwestie heeft er geen belang. Of je nu een master aan de universiteit of de hogeschool of al dan niet een diploma secundair onderwijs behaald hebt, maakt niet uit. Iedereen die aan een CVO een specifieke lerarenopleiding gevolgd heeft, krijgt hetzelfde diploma van leraar.

Ook de aard van de vooropleiding en het basisdiploma hebben er geen belang: of je nu muziek, beeldende kunsten, wetenschappen, architectuur, talen, verpleging of wat dan ook gestudeerd hebt, je kan terecht in het CVO. Ook wie via leertijd beroepservaring als metselaar, kapper, ... heeft opgedaan is welkom. Op elk potje past wel een pedagogisch dekseltje.

CVO's hebben daarbij ook het voordeel dat zij op meer plaatsen zijn ingeplant en een flexibel aanbod aan weekend- en avond cursussen hebben. Dat maakt het studenten van diverse basisopleidingen gemakkelijk om een lerarenopleiding met hetzelfde civiel effect te volgen.

De gevolgen lieten niet op zich wachten: de lerarenopleiding aan de CVO's groeiden spectaculair, ten nadele van de SLO's aan de universiteiten en hogescholen. In 2014-2015 waren er aan de CVO's in de specifieke lerarenopleidingen (SLO CVO) 9.355 cursisten ingeschreven tegenover 1.809 (SLO HO) aan de universiteiten en de Schools of Arts.

35 % van de cursisten SLO CVO heeft een masterdi-

ploma. Nochtans bestaat er een specifieke lerarenopleiding aansluitend bij hun inhoudelijke basisopleiding aan de universiteit of aan de School of Arts van de hogescholen.

32 % van de cursisten SLO CVO heeft een bachelordiploma (bv. verpleegkunde, sociaal werk, bedrijfskunde). Voor deze diploma's zijn er geen aangepaste specifieke lerarenopleidingen beschikbaar, alhoewel de hogescholen hiervoor decretaal gezien SLO's zouden kunnen organiseren.

22 % van de cursisten heeft een diploma secundair onderwijs: zij worden opgeleid tot leraar technische en praktijkvakken.

6 % van de cursisten heeft geen diploma secundair onderwijs. Op basis van nuttige ervaring kunnen ze leraar praktijkvakken worden (denk aan opleiding voor metselaar, bakker, kleermaker, beenhouwer, elektriciens, kapper, enz.)

Je kan het de CVO's moeilijk kwalijk duiden dat ze gebruik maken van de mogelijkheden die de wetgeving biedt om aan iedereen een lerarenopleiding aan te bieden. Toch is het duidelijk dat deze verwarrende situatie dient te opgelost worden.

Grote diversiteit van de instroom

Een belangrijk probleem in het opleiden tot leraar is de grote diversiteit van de instroom en hoe daar in de opleiding mee om te gaan. Dit probleem stelt zich ook in de geïntegreerde lerarenopleidingen aan de hogescholen (leraar kleuter-, lager en secundair onderwijs).

Op 28 juni organiseerde de onderwijscommissie van het Vlaams parlement een hoorzitting over de conceptnota. Toon Martens, algemeen directeur van de hogeschool UC Leuven-Limburg, was duidelijk: "We hebben de individuele aanpak (van de studenten) moeten verlaten omdat hij onbetaalbaar is. Een groot stuk van de oplossing ligt daar. Zonder de financiële consequenties op te nemen geloof ik daar niet in."⁽³⁾

Bij de bespreking van de conceptnota op 30 juni werd er teruggekomen op de tussenkomst van Toon Martens.

Elisabeth Meuleman (Groen!): "Bij een vertegenwoordiger van de hogescholen bleek zelfs geen bereidwilligheid om te differentiëren omdat er nu al veel studenten zijn en er geen middelen voor zijn. Net bij die hogescholen zouden de lerarenopleidingen moeten inkantelen, ze zouden praktijkleerkrachten moeten opleiden, de zijinstromers opleiden en flexibele



trajecten aanbieden.” Daarom vraagt Meuleman zich fundamenteel af of dergelijke structuurhervorming aangewezen is die tot gevolg heeft dat een grote, diverse, groep leerkrachten onvoldoende kan begeleid worden. Ze is hierover ernstig bezorgd.

Jo De Ro (Open VLD): “Dat één van de vertegenwoordigers van de hogescholen toegaf dat men gestopt is met differentiëren in de lerarenopleiding is ontstellend.”

Minister Crevits was hiermee duidelijk niet opgezet: “(het is) bijzonder vreemd dat er wordt gezegd dat er niet wordt geïnvesteerd in differentiatie in de lerarenopleiding, terwijl van elke leerkracht en kleuterleidster verwacht wordt dat er wordt gedifferentieerd. Dit staat haaks op de filosofie van het M-decreet. Hogescholen en universiteiten moeten net voluit de kaart van differentiatie trekken voor de toekomst van ons onderwijs.”⁽⁴⁾

Over de grond van de kritiek, over hoe ‘individualiseren/differentiëren voor al te veel studenten zonder dat er middelen voor zijn’, repte de minister met geen woord.

De CVO's proberen via een extra instapjaar (voor cursisten zonder diploma secundair onderwijs) het probleem van een diverse instroom op te vangen. Maar dat extra instapjaar volstaat niet⁽⁵⁾. Voor heel wat kleinere opleidingen is het bovendien onmogelijk om nog verder te differentiëren.

- Een professionele bacheloropleiding voor de leraar kleuteronderwijs, voor de leraar lager onderwijs, voor de leraar secundair onderwijs (komt overeen met de huidige lerarenopleidingen aan de hogescholen)

- Een educatieve masteropleiding voor de leraar secundair onderwijs

- Een professionele bacheloropleiding of educatieve masteropleiding voor de leraar in de kunsten”

De SLO's als structuur worden dus afgeschaft, en daarmee ook de niet-ingeschaalde diploma's van leraar. Alle toekomstige lerarenopleidingen worden ingeschaald als bachelor en masteropleidingen. De structuur wordt duidelijk vereenvoudigd en transparanter. Daarmee wordt de internationale Europese trend gevolgd.

De universiteiten en hogescholen gaan hun huidige SLO's inpassen in de masterstructuur. Een mogelijkheid is een dubbele master (een domein- én een educatieve master) aan te bieden, waarbij de student kiest één van beide ofwel beide (mits de nodige vrijstellingen) te volgen.

De conceptnota stelt duidelijk dan de CVO's hun bevoegdheid om leraren op te leiden verliezen: “(Er) wordt nu reeds de keuze gemaakt om decretaal de eindverantwoordelijkheid en onderwijsbevoegdheid toe te kennen aan de hogescholen voor de lerarenopleidingen op bachelorniveau, de universiteiten voor de lerarenopleidingen op masterniveau en de School of Arts voor de leraren in de kunsten en dit tegen 1 september 2019.”

Wat wijzigt de conceptnota aan de huidig structuur?

Wat wijzigt de conceptnota aan de huidig structuur? De conceptnota stelt: “Er worden een aantal maatregelen genomen die de kwaliteit en het vakmanschap zowel vakinhoudelijk als pedagogische didactisch garanderen.” Wat betekent dat concreet?

Lerarenopleidingen op bachelor- en masterniveau

De conceptnota zegt: “We situeren de lerarenopleidingen op niveau 6 (bachelorniveau) en 7 (masterniveau) van de Vlaamse Kwalificatiestructuur (VKS). Dat leidt tot volgende toekomstige lerarenopleidingen:

Integratie domeinexpertise en expertise in het leraarschap

De band vakinhoud en vakdidactiek: het zwakke broertje in de SLO van de CVO's

De conceptnota zegt: “De specifieke lerarenopleidingen focussen enkel op het pedagogische aspect. Vakinhoud komt niet aan bod daar uitgegaan wordt van het feit dat deze verworven is via beroepservaring of een eerdere kwalificatie. Vakdidactiek komt onvoldoende voor in sommige specifieke lerarenopleidingen.”



De onderwijsvisitatie van alle specifieke lerarenopleidingen in 2012 bevestigde dat sommige SLO aanbieders er moeilijk in slagen vakinhoud én vakdidactiek aan mekaar te linken.

“De opleidingen aan universiteiten en hogescholen kenmerken zich onder meer door de aandacht voor vakdidactiek in de opleiding: Er wordt een substantieel aantal studiepunten aan besteed, opleidingsonderdelen worden gegeven door een vakdidacticus, studenten worden enkel toegelaten tot die vakdidactiek(en) die aansluit(en) bij hun masteropleiding. De kwaliteit van de uitvoering van de vakdidactiek verschilt evenwel.”

“Aan de CVO's verschilt de interesse in en het ambitieniveau voor wat betreft vakdidactiek sterk. Sommige CVO's leggen vooral de nadruk op het leren van elkaar over domeinen heen, zoals lesvoorbereidingen van medecursisten, het leren omgaan met leerplannen. Voor de vakdidactische vorming verwijst men grotendeels naar de inbreng van mentoren in de stagescholen. 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.”⁽⁶⁾

Het vakinhoudelijke én het pedagogisch-didactische integreren

De conceptnota zegt: “We stellen dat een leraar steeds zowel domeinexpert (vakinhoudelijk) als expert in het leraarschap (pedagogisch didactisch) is. (We) leggen ook de nadruk op het versterken van de lerarenopleiding in terreinen zoals vakinhoudelijke kennis, didactische vaardigheden, klasmanagement, praxisonderzoek, toenemende diversiteit (zeker in een grootstedelijke context) en het inzicht krijgen in de volledige opdracht van leraar. Veel van deze zaken komen nu al aan bod in de lerarenopleidingen, maar kunnen versterkt worden.”

Dergelijke intentie kan Ovds enkel maar toejuichen.

Zo zullen in de toekomst alleen de kunsthogescholen (Schools of Arts) nog leraars in de kunsten kunnen opleiden.

Ook de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) vindt dat een goede zaak: “De Vlor vindt het een meerwaarde om de lerarenopleidingen in de kunsten verder binnen de Schools of Arts te organiseren. Op die manier wordt een grotere integratie met de inhoud van de opleiding gerealiseerd.”⁽⁷⁾

Ovds vindt het positief dat de band tussen de lerarenopleiding en de basisopleiding in de kunsten terug hersteld wordt. Maar stelt deze opdracht stelt zich niet voor alle lerarenopleidingen? Wordt in de hernieuwde lerarenopleidingen ook de band met de basisopleidingen tot bachelor (verpleegkunde, sociaal werk, bedrijfskunde, ...) hersteld, zoals dat aan de universiteiten en de school of arts het geval is? Worden voor deze diploma's ook aangepaste lerarenopleidingen georganiseerd? De conceptnota geeft daar geen duidelijk antwoord op.



Twee trajecten: een traject voor (generatie) studenten en een traject voor zij-instromers

Wie beschouwt men als een ‘zij-instromer’?

De conceptnota beschrijft zij-instromers als “studenten die na een basisopleiding hoger onderwijs en/of praktijkervaring starten in een lerarenopleiding.”

Deze definitie is wel voor interpretatie vatbaar. Er zijn blijkbaar toch twee categorieën in te onderscheiden:

- De afgestudeerde bachelor of master die nadien een lerarenopleiding start. De vraag daarbij is of er eerst een zekere tijd praktijkervaring moet opgedaan zijn alvorens een lerarenopleiding te starten.
- Studenten die ongeacht hun vooropleiding (al dan niet met secundair diploma) een lerarenopleiding willen volgen.

Gezien de grote diversiteit aan potentiële studenten voor de lerarenopleiding stelt de conceptnota twee trajecten voor: “Decretaal wordt verankerd dat iedere lerarenopleiding minimaal zal bestaan uit een traject voor (generatie)studenten en een traject voor zij-instromers. Voor zij-instromers met ervaring in een praktijkvak en maximaal een diploma secundair onderwijs wordt, in het kader van een vlotte start in een professionele bacheloropleiding, een toeleidings-traject aangeboden.”

Aangepaste trajecten

Bovendien “worden de inhoud en methodologie maximaal aangepast aan de voorkennis en beginsituatie van de kandidaat.”



OVDS is voorstander van aangepaste trajecten. Maar, zullen daar middelen voor worden voorzien? Zal dit zij-instromers-traject zich niet tot het “aanbieden van een toeleidingstraject” beperken? Waarin verschilt dit dan van het huidige “instaptraject”?

Ook de Vlor vraagt zich af of het inrichten van twee trajecten op de lange termijn houdbaar is. “Zullen die trajecten niet meer en meer evolueren naar een inhoudelijk geïntegreerd geheel en is de opsplitsing tussen trajecten en vestigingsplaatsen niet eerder een theoretisch construct dat in de praktijk moeilijk haalbaar zal blijken, zowel op financieel, inhoudelijk als organisatorisch vlak, ondanks de inspanningen die instellingen hoger onderwijs bereid zijn te leveren? De vraag is dan of alle doelgroepen die vandaag beoogd worden, ook nog effectief bediend zullen kunnen worden.”

Hetzelfde eindniveau behalen?

Maar het doel voor de Vlaamse Regering blijft wel “dat binnen het niveau van respectievelijk bachelor en master de (generatie)studenten en de zij-instromers hetzelfde eindniveau behalen.”

De Sociaal Economische Raad Vlaanderen (SERV) – het overlegorgaan van de sociale partners - is het niet eens met de voorgestelde maatregelen: “Volgens de raad zal de integratie van alle lerarenopleidingen in het hoger onderwijs echter nefast zijn voor de zij-instroom en voor de uitstroom van praktijkleerkrachten. Er zijn nu steeds minder leraren met een achtergrond en ervaring uit het bedrijfsleven. Dit zal met deze hervorming nog afnemen. De integratie van de specifieke lerarenopleiding in het hoger onderwijs zal volgens de raad niet zorgen voor dé opwaardering van hét lerarenberoep.

De profielen van cursisten en studenten in de verschillende lerarenopleidingen verschillen grondig van elkaar. Voor de raad vormt deze verscheidenheid een pluspunt. Hoe waarborgt de hervorming deze diversiteit? Hoe blijft flexibiliteit in het aanbod behouden wanneer de nadruk meer op dagonderwijs komt te liggen? Wat wordt voorzien om de zij-instromers te blijven bereiken?”⁽⁸⁾

De SERV vindt het niet realistisch dat de toekomstige praktijkleraren op het bachelor niveau 6 worden ingeschaald: “De raad acht het noodzakelijk dat er een lerarenopleiding op kwalificatieniveau 5 wordt ontwikkeld. Zo niet zal de zij-instroom vanuit de arbeidsmarkt op korte termijn onmogelijk worden en zullen praktijkdocenten uit het onderwijs verdwijnen.”

Kwalificatieniveau 5 is het niveau van de opleidingen HBO5. Deze opleidingen waren vroeger een soort

vierde graad secundair onderwijs. Ze worden nu ingeschaald op het niveau 5 van de Vlaamse Kwalificatiestructuur. In de toekomst wordt ‘een structurele inbedding van het HBO5 in de hogescholen’ voorzien.

We denken dat de SERV gelijk heeft. Kandidaatleraren met ten hoogste een diploma secundair onderwijs kunnen niet via een verkort programma zo maar eventjes tot het bachelor niveau opgetrokken worden.

De Vlor daarentegen stelt ook voor alle zij-instromers het behalen van het bachelor niveau 6 voorop: “De doelstelling die de overheid voor ogen heeft, namelijk een versterking van het lerarenberoep, is moeilijk te verzoenen met het invoeren van een functie op niveau 5.”

Een verplichte niet-bindende toelatingsproef

De conceptnota pleit voor een toelatingsproef: “Er wordt een toelatingsproef voor de bacheloropleidingen tot leraar ontwikkeld.(...) Een verplichte niet-bindende toelatingsproef zal potentiële studenten helpen om een beter zicht te krijgen op de vereisten van het lerarenberoep en hun eigen mogelijkheden. Zo kunnen ze met meer overtuiging en inzicht kiezen om leraar te worden. Voor de start van hun opleiding krijgen potentiële studenten inzicht in hun sterke en minder sterke punten en komen ze te weten waar ze eventueel kunnen bijschakelen. Bij inschrijving kan de link gemaakt worden tussen de toelatingsproef en de aanvangsdiagnostiek in de opleiding. Inzicht wordt verworven over welke competenties binnen een opleiding kunnen worden bijgeschaafd en voor welke de student, andere, externe hulpbronnen moet zoeken.” De Vlaamse onderwijsraad (Vlor) heeft heel wat bedenkingen bij deze proef.

Wat is de precieze inhoud van deze proef?

De VLHORA (het overlegorgaan van de Vlaamse hogescholen) staat in voor de ontwikkeling van de toelatingsproef. De VLHORA zegt daarover: “De instaptoetsen bestaan voor de opleiding ‘onderwijs: kleuteronderwijs’ en ‘onderwijs: secundair onderwijs’ uit een test Nederlands en de LeMo, een motivatie- en studievastheidstest. Er wordt op de eerste plaats ingezet op talige competenties, omdat die in alle lerarenopleidingen uiteraard van groot belang zijn. Voor de opleiding ‘onderwijs: lager onderwijs’



worden deze tests aangevuld met Frans en wiskunde. De startende studenten worden door middel van de instaptoetsen geconfronteerd met hun eigen talenten en vooral hun eigen werkpunten waarbij ze de kans krijgen om deze te remediëren.”⁽⁹⁾

Is de benaming ‘toelatingsproef’ wel goed gekozen?

Het woord ‘toelatingsproef’ betekent volgens de Vlor dat studenten kunnen uitgesloten worden. Het gaat hier eerder om een oriënteringsinstrument. De VHLOA heeft het dan ook over een “instaptoets” en niet over een “toelatingsproef”.

Zal de toelatingsproef niet eerder drempelverhogend werken?

De Vlor vraagt zich af of de proef studenten niet zal afschrikken, terwijl men, met het oog op het voor spelde tekort aan leerkrachten, net een verhoging van de instroom en de uitstroom beoogt. Dat geldt dan vooral voor kandidaten met beroepspraktijk die enkel een diploma secundair onderwijs behaald hebben.

Wat is de precieze finaliteit van deze proef?

De proef dient ondersteunend werken en niet structureel studenten uitsluiten (bijvoorbeeld op basis van achtergrond of vooropleiding). De Vlor is geen voorstander van een selectieproef.

De proef moet gekoppeld zijn aan een stevig remedië- en heroriënteringsbeleid. Als een proef op poten gezet wordt die tekorten detecteert, dan moeten lerarenopleidingen in staat gesteld worden om deze tekorten aan te pakken. Deze remediering kan voor de Vlor geen deel uitmaken van de 180 studiepunten die voorzien zijn voor de bacheloropleiding.

De pilots (proefafnames) moeten voor de Vlor uitwijken of het nuttig is om de proef in heel Vlaanderen in te voeren en of de proef een meerwaarde biedt ten opzichte van wat vandaag al bestaat aan aanvangsdiagnostiek en -begeleiding in de lerarenopleidingen.

Tijdens de hoorzitting van onderwijsexperts in de commissie onderwijs van het Vlaams Parlement op 28 juni 2016 stelde prof. Martin Valcke (UGent) dat de voorspellende waarde van zo’n proef voor succesvolle studie rond de 15 % ligt. Prof. Geert Kelchtermans (KULeuven) vult aan: “Wie wil het op zijn

geweten hebben dat hij aan 85 % van de kandidaten de kans ontzegt om toch de kans op slagen te grijpen? Daarom is het beter het eerste jaar van de opleiding als toelatingsproef op te vatten.”⁽¹⁰⁾

Een te sterke en te eenzijdige focus op structuurhervorming

Terecht stelt de Vlor: “De brede, maatschappelijke discussie over de leraar van de toekomst die aan dit debat vooraf had kunnen gaan, werd de afgelopen maanden niet gevoerd. Er werd ook (nog) niet nagedacht over een mogelijke beroepsstructuur die met deze visie overeenkomt. Terwijl het toch logisch lijkt dat de inhoud van de lerarenopleiding hierop afgestemd wordt. De discussie over het landschap had eerder het sluitstuk dan het startpunt moeten zijn.” OvdS trekt deze maatschappelijke discussie nog verder open. Voor ons zou de vraag in dit debat moeten zijn: ‘waartoe dient onderwijs, welke visie op leraarschap vloeit daaruit voort?’

Gebrek aan algemene kennis

Er stelt zich een ernstig probleem inzake het gebrek aan algemene kennis bij onze kandidaat-leraren. Uit een onderzoek bij 1000 studenten uit de lerarenopleidingen aan acht Vlaamse hogescholen blijkt dat te veel studenten die op de drempel staan om zelf les te geven in het secundair onderwijs het antwoord schuldig blijven op vragen over elementaire algemene kennis.⁽¹¹⁾

Hoe hieraan te verhelpen? Er zijn algemene maatregelen op het niveau secundair onderwijs nodig, zodat meer en beter gevormde kandidaten hun lerarenopleiding kunnen aanvangen. We denken bijvoorbeeld aan:

- Het verhogen van de algemene vorming in alle - de arbeidsmarktgerichte in het bijzonder – studierichtingen
- Een gemeenschappelijke stam polytechnisch onderwijs tot en met het 4de jaar secundair onderwijs
- Een ‘pedagogisch’ 7de jaar in het beroepsonderwijs, alvorens ze hun secundair diploma behalen voor jongeren die leraar willen worden.

Er moeten maatregelen genomen worden voor zij-instromers uit de beroepservaring die praktijkleraar



willen worden onder andere via het volgen van het secundair onderwijs voor volwassenen, eventueel met een financiële vergoeding. Zodoende krijgen ook deze kandidaten een eerlijke kans.

Een beperkt trainingsmodel of een breed vormingsmodel?

Volgens de Vlor “stuurt de conceptnota de opleidingen heel sterk in een trainingsmodel. Zo wordt er aangestuurd op nog meer gedetailleerde basiscompetenties (via de koppeling met beheersingsniveaus) en op een organisatie-model waarbij verschillende componenten van de opleiding - theorie en praktijk - aan verschillende aanbieders worden uitbesteed. De Vlor waarschuwt voor een verbrokkelde, atomische kijk op het leraarschap. Dat is geen optelsom van afzonderlijke competenties. Daarom pleit de Vlor voor een breed, geïntegreerd vormingsmodel dat vertrekt vanuit het opleiden van leraren als reflectieve, dynamische professionals met een emotionele dimensie.”

Wat met de SLO's aan de CVO's?

De conceptnota stelt: “De expertise van de CVO's waarborgen we maximaal. Ze krijgt vorm in een nieuw project waarin kennis en expertise van de huidige aanbieders samenkomt.”

Welke plaats krijgen de CVO's in de lerarenopleiding toebedeeld en zijn ze wel gelijkwaardige partners?

Integratie van de SLO van de CVO's in een hogeschool

De conceptnota werkt een mogelijk organisatie-model uit. Daar komen een aantal voorwaarden bij kijken:

- De decretale verankering van de samenwerking tussen de hogescholen en universiteiten en de tegenprestatie die de universiteiten leveren ten aanzien van de hogescholen gezien het feit dat de hogescholen het integrale personeelsbestand SLO van de CVO's opnemen en hogescholen niet alleen belast kunnen worden met een mogelijk sociaal passief
- De decretale verankering van de realisatie van samenwerking tussen universiteiten en hogescholen

- Het uitwerken van afspraken met betrekking tot financiering van de opgenomen opdrachten door respectievelijk de hogescholen en universiteiten in de organisatie van de lerarenopleidingen en decretale verankering van deze principes

De Vlor vraagt de overheid na te denken over (andere) mogelijke organisatie-modellen:

- Integratie van de lerarenopleiding van het centrum voor volwassenenonderwijs in de universiteit
- Integratie van een deel van de lerarenopleiding aan het centrum voor volwassenenonderwijs (op masterniveau) in de universiteit en een deel in de hogeschool (op bachelorniveau)
- Samenwerkingsakkoorden tussen de centra voor volwassenenonderwijs en de hogescholen of universiteiten op voet van gelijkwaardigheid
- Een School of Education waarin alle lerarenopleidingen verzameld worden met uitzondering van die in de kunsten).

De CVO's een gelijkwaardige partner?

De Vlor wil respect voor de expertise en het statuut van het personeel van een centrum voor volwassenenonderwijs: “De centra voor volwassenenonderwijs en hun personeelsleden moeten als een gelijkwaardige partner kunnen functioneren. Zij moeten ook in staat gesteld worden om hun expertise nog verder te ontwikkelen en ingeschakeld te worden voor die doelgroep waarmee ze hun expertise hebben opgebouwd.”

De VLHORA probeert de CVO's gerust te stellen: “Wat goed is en eigen is aan de trajecten van de lerarenopleidingen in de CVO's zal maximaal worden behouden. Een sterk diploma is ook een sterke troef voor zij-instromers. Uiteraard is het belangrijk dat zij hun opleiding op een flexibele manier kunnen volgen. Het is dan ook belangrijk dat voldoende regionale spreiding en de flexibele organisatie worden behouden zodat zij-instromers maximaal kansen krijgen. De locaties waar momenteel een lerarenopleiding wordt aangeboden zullen niet zomaar verdwijnen en de lerarenopleiders van CVO's zullen mee de overstap kunnen maken naar het hoger onderwijs. Zo kan hun expertise blijvend ingezet worden in de vernieuwde opleidingen.”



Ernstig lerarentekort tegen 2022

Het loopbaanpact wil een oplossing vinden voor het feit dat één op vier startende leraars stopt binnen de 5 jaar.

“De stad Antwerpen kent een grote uitstroom van jonge leerkrachten, wat in 2020 een tekort van 1610 leerkrachten betekent. ‘Het gebrek aan begeleiding is een belangrijke oorzaak dat leerkrachten afhaken’, zegt Antwerps onderwijsschepen Claude Marinower (Open VLD).

Vier op de tien leerkrachten die beginnen in het Antwerpse basisonderwijs en de helft van de beginnende leerkrachten in het secundair onderwijs verlaten het Antwerpse onderwijs binnen de vijf jaar. De toenemende diversiteit in de klassen lijkt daarmee te maken te hebben. Leraren kiezen ervoor om ergens buiten de stad voor de klas te gaan staan of gaan resoluut voor een nieuwe carrière.⁽¹²⁾

De overheid maakte zelf een studie over de aanwervingsbehoefte aan onderwijspersoneel voor de volgende jaren. “Over alle onderwijsniveaus heen verwachten we dat de aanwervingsbehoefte in 2023-2024 ongeveer 10% hoger ligt in vergelijking met 2014-2015. Deze stijging zal zich hoofdzakelijk manifesteren in het secundair onderwijs.

Zo voorspelt de prognose in 2022-2023 een behoefte van bijna 4.200 VTE's tegenover ongeveer 3.200 VTE's in 2014-2015. In ‘koppen’ zal dit aantal nog aanzienlijk groter zijn gezien het grote aantal deeltijdse jobs in onderwijs. Daarenboven heeft de Professionele BA secundair onderwijs de afgelopen jaren aan populariteit ingeboet wat mogelijk voor capaciteitsproblemen zal zorgen in de toekomst.”⁽¹³⁾

Deze studie maakt duidelijk dat er nog heel wat werk aan de winkel is op allerlei vlakken alvorens er voldoende leraars opgeleid en gemotiveerd zullen zijn om aan de personeelsbehoeften in het onderwijs te voldoen.

Wervende lerarenopleidingen?

De conceptnota gaat er van uit “dat het opleidingsaanbod wervend wordt gemaakt voor alle potentiële studenten. In de toekomst kunnen achttienjarigen

ook kiezen voor een lerarenopleiding secundair onderwijs op masterniveau. Lerarenopleidingen op bachelor en masterniveau zullen tevens een positieve invloed hebben op de maatschappelijke beeldvorming over de opleiding en het beroep van leraar.”

De Vlor vraagt zich af of met deze hervorming wel meer leerkrachten zullen aangetrokken worden, vooral in het licht van een nakend lerarentekort. “(De Vlor) vraagt de overheid garanties om voldoende leerwegen open te houden.”

Het is zeer de vraag of de voorgestelde hervorming zal volstaan om voldoende studenten aan te trekken en op te leiden. De conceptnota start met zelf de link met het loopbaanpact te maken: “De hervorming van de lerarenopleiding en het loopbaanpact zijn twee belangrijke elementen uit het Regeerakkoord die betrekking hebben op de lerarenloopbaan.”

Er wordt in de conceptnota verwezen naar het regeerakkoord: “Met de onderwijsverstrekkers en de vakorganisaties sluiten we een pact om de lerarenloopbaan aantrekkelijker te maken en beroepsuitval te verminderen.”

De onderhandelingen over dit pact zien er niet bepaald rooskleurig uit. In een brief van 26 augustus 2015 aan minister-president Bourgeois en viceministers-president Homans, Turtelboom en Crevits van de Vlaamse Regering, wijst het gemeenschappelijk onderwijsvakbondsfrent (COC, COV, ACOD en VSOA) de ministers op hun verantwoordelijkheid binnen hun partij om op te komen voor een aantrekkelijk onderwijs:

“Hoe kan er immers op Vlaams niveau gesproken worden over een pact dat de aantrekkelijkheid van het onderwijsberoep moet verhogen terwijl dezelfde partijen op federaal niveau op hetzelfde moment er werkelijk alles aan doen om de onderwijsloopbaan onaantrekkelijk te maken door het overheidspensioen op termijn kleiner te maken?”

Op 9 april 2016 schorten de vakorganisaties de onderhandelingen over het loopbaanpact op: “Begrotingsmaatregelen federale overheid maken eind aan Vlaams loopbaandebat. Als de studie jaren niet meer meetellen voor de berekening van het overheidspensioen, dan zullen de onderwijspensioenen dalen met 7 à 10 %. Als de pensioennoemer 55 wijzigt in pensioennoemer 60, dan dalen de onderwijspensioenen met 8,33 %. Beide maatregelen samen betekenen een vermindering van de onderwijspensioenen met 15 à 20 %. Het onderwijspensioen maakt inherent deel uit van het onderwijsstatuut.”⁽¹⁴⁾



Conceptnota: een onvoldragen werkstuk

De Vlor concludeert over de conceptnota dat er nog werk aan de winkel is: "De Vlor kan zich vinden in een aantal van de voorgestelde hervormingen, maar heeft nog veel vragen bij de praktische uitwerking van de conceptnota. De raad vraagt de overheid om een aantal dingen nog nader te onderzoeken."

Zes werkgroepen aan de slag

De conceptnota installeert zes werkgroepen die verschillende thema's verder moeten uitwerken en dat alles binnen een zeer kort tijdsbestek. Er zijn werkgroepen over:

- De beheersingsniveaus van de basiscompetenties en het beroepsprofiel
- De ontwikkeling van trajecten zij-instroom voor de toekomstige lerarenopleidingen
- De bachelor kleuteronderwijs en Bachelor lager onderwijs
- De bachelor secundair onderwijs
- De bachelor en educatieve master in de kunsten
- Het onderzoek naar een profiel onderwijs op niveau 5 van de VKS

Deze werkgroepen moeten tijdig klaar zijn met hun werk, zodat in 2017 het wetgevend traject (decreet betreffende de hervorming van de lerarenopleiding) kan afgelegd te worden.

Aanvangsbegeleiding voor startende leraars?

"De Vlor vindt het erg belangrijk dat werk gemaakt wordt van een degelijke aanvangsbegeleiding. (De Vlor) betreurt dat de conceptnota hier zo goed als geen aandacht aan besteedt. (De Vlor) wijst erop dat beginnende leerkrachten vaak afhaken. Een betere aanvangsbegeleiding kan dit voor een stuk voorkomen. Ervaren leerkrachten kunnen hiervoor ingeschakeld worden. Lerarenopleidingen kunnen hiervoor ondersteuning bieden. Een goede samenwerking tussen het werkveld, de lerarenopleidingen en de pedagogische begeleidingsdiensten is ook hierin essentieel. Het is aan de overheid om deze samenwerking te stimule-

ren en te faciliteren. Opleiding en werkveld moeten elkaar kunnen versterken in een gelijkwaardig partnerschap met duidelijk onderscheiden rollen."

Financiering van de hervormingsoperatie?

De plannen in de conceptnota zijn geen besparing, maar mogen ook geen extra kosten met zich meebrengen: "Deze conceptnota heeft geen budgettaire consequenties. De middelen van de werking van de expertisenetwerken/regionaal platform en het innovatiefonds zetten we in om de transitie inhoudelijk te ondersteunen."

In 2007 werden de expertisenetwerken en het regionaal platform voor de 5 universitaire Associaties opgericht. Zij verrichtten nuttig werk op vlak van onderzoek en uitwisseling tussen de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen. Zij zetten in op professionalisering van lerarenopleiders en de kwaliteitsverbetering van lerarenopleidingen. De projecten leverden een honderdtal publicaties en ontwikkelde materialen - zoals instaptoetsen, mentorenopleidingen, remedieringspakketten, vakdidactische handleidingen, uniforme stageformulieren,...- op voor het onderwijsveld. Zij werden per 1 januari 2016 afgeschaft. De minister wil hun budget (2.877.000 euro) alsook dat van specifieke projecten (innovatiefonds) (841.000 euro) benutten om de omschakeling van de lerarenopleiding te financieren.

De conceptnota stelt bovendien: "Naast het opleiden van leraren is ook praktijkgericht (vak)didactisch onderzoek een taak van elke lerarenopleiding."

Laat juist die taak een opdracht zijn waarin de expertisenetwerken veel ervaring hebben opgedaan, maar intussen wel zijn opgedoekt....

De Vlor gelooft er alvast niet in: "De Vlor heeft vragen bij de financiële haalbaarheid van de hervormingsoperatie. Er moeten heel wat nieuwe trajecten herdacht worden en bij gecreëerd worden. Ook de overgangsmaatregelen zullen (extra) middelen vragen.

De Vlor wijst erop dat een aanbod voor volwassenen vaak op maat gemaakt moet worden en ook bij voorkeur 's avonds en in het weekend georganiseerd moet worden. Dit vraagt aparte trajecten en inzet van personeel en middelen. Kan de overheid hiervoor de nodige middelen voorzien?

De Vlor wijst erop dat studiegelden aan de instellingen hoger onderwijs hoger liggen dan in de centra voor volwassenenonderwijs. Studentenvoorzieningen moeten in staat gesteld worden oplossingen te bie-



den voor die zij-instromers die hiervoor ondersteuning nodig hebben.

De Vlor vraagt ook goed na te gaan of het studiefinancieringssysteem voldoende is afgestemd op deze hervorming. Vooral met het oog op het aantrekken van meer kandidaat-studenten is studiefinanciering een belangrijke factor.”



Er is nog werk aan de winkel

We vatten hier enkele belangrijke conclusies uit onze analyse samen, meestal onder vraagvorm geformuleerd omdat de conceptnota daarop geen antwoord biedt.

Alle lerarenopleidingen situeren zich voortaan in de BA-MA-structuur en schalen zich in de VKS in. Dat maakt de structuur eenvoudiger en transparanter. Maar zijn daarmee de problemen van de baan?

De CVO's verliezen hun onderwijsbevoegdheid voor de lerarenopleidingen. De SLO's van de CVO's worden in de hogeschool geïntegreerd. Hierin worden de CVO's echter niet als gelijkwaardige partners behandeld. Daartoe dienen andere organisatie modellen uitgewerkt te worden.

OVDS vindt het positief dat in het kader van de integratie domeinexpertise en leraarschap de band tussen de lerarenopleiding en de basisopleiding aan de universiteiten en de school of arts terug hersteld wordt. Zal in de hernieuwde lerarenopleidingen ook de band met alle basisopleidingen tot bachelor (verpleegkunde, sociaal werk, bedrijfskunde, ...) hersteld worden?

Het probleem van de grote diversiteit in de instroom, zowel in de huidige bacheloropleidingen voor onderwijs, als in de toekomstige lerarenopleidingen op bachelor niveau wordt niet ten gronde aangepakt. De conceptnota stelt wel het behalen van het bachelor niveau als (minimum) norm voorop en voorziet daartoe trajecten “aangepast aan de voorkennis en beginsituatie van de kandidaat”. OVDS is voorstander van verschillende aangepaste trajecten. Maar zullen daar middelen om te differentiëren voor worden voorzien? Zal dit “zij-instromerstraject” zich niet tot het “aanbieden van een toeleidingstraject” beperken?

OVDS is akkoord dat het niveau van de instroom in de lerarenopleiding omhoog moet. Vooral het gebrek

aan basiskennis is schrijnend. Maar welke maatregelen worden daartoe genomen? De niet-bindende toelatingsproef zal voor bepaalde kandidaten hoe dan ook ontradend werken. De proef zal anderzijds niet volstaan om voldoende kwalitatieve kandidaten aan de start te krijgen. Daartoe zijn positieve maatregelen nodig.

We denken dan aan het verhogen van de algemene vorming in alle studierichtingen van het secundair onderwijs, de arbeidsmarktgerichte in het bijzonder.

Zo zijn om het opleidingsniveau van kandidaten met enkel beroepservaring op te trekken specifieke maatregelen nodig, bijvoorbeeld via het faciliteren van het behalen van secundair onderwijsdiploma. Bovendien kunnen deze kandidaat-leraars niet zo maar via een verkort programma (van 60 studiepunten) tot het vereiste bachelorniveau 6 (van 180 studiepunten) opgetrokken worden. Moet men tijdelijk geen leraarschap op niveau HBO5 voorzien?

OVDS vindt de opmerkingen van de Vlor over de toelatingsproef correct: bijvoorbeeld dat de proef niet selectief maar vooral remediërend, gericht op het aanpakken van tekorten, moet zijn. Wordt daarmee rekening gehouden? Bovendien willen we zien wat de proef in de praktijk oplevert.

De conceptnota stuurt de lerarenopleidingen heel sterk in een trainingsmodel (beheersing van basiscompetenties), terwijl een breed reflectief vormingsmodel veel meer potentieel inhoudt.

De komende decennia zullen er zich ernstige tekorten aan leraren voordoen. De hervorming van de lerarenopleiding volstaat niet om dat op te lossen. Het lerarenberoep aantrekkelijk maken vraagt heel wat positieve maatregelen die in het loopbaanpact een oplossing moeten vinden. Is de overheid daartoe bereid?

We vinden in de conceptnota een aantal intentieverklaringen terug, die echter concreet niet hard worden gemaakt. We betwijfelen dan ook of deze conceptnota in staat zal zijn de hooggestemde verwachtingen van “wervende en kwalitatieve lerarenopleidingen” waar te maken. Een gemiste kans?



APED / OVDS

APED/OVDS BELGIQUE INTERNATIONALE PISTE PÉDAGOGIQUE BRÈVE LIRE

**Luik, zaterdag
15 oktober
(van 13u tot 17u30)**





O V D S / A P E D

De wereld begrijpen om hem te veranderen: de school en de sociale strijd

Onze Luikse afdeling zorgt voor een groots opgevatte regionale dag (er worden 200 leraars en studenten uit de lerarenopleidingen verwacht), waar we ook deelnemers uit de rest van Wallonië maar ook uit Vlaanderen verwachten.

Programma

Welkom vanaf 12u

13u: plenaire opening

“De wereld begrijpen om hem te veranderen. De School en de sociale strijd.”

Spreeker: Philippe Schmetz, verantwoordelijke Ovds-Luik

13u45: thematische werkgroepen en wandeling

Opgelet: de wandeling gaat door met een Nederlandstalige gids, de werkgroepen gaan door in het Frans.

1. Leraar: een zwaar beroep?

Wat maakt het les geven moeilijker en zwaarder, terwijl de kwaliteit niet noodzakelijk verbetert?

Met Jean Peltier, Cécile Gorré, Yvan Couclet (leraars in Luikse scholen)

2. Wat heb je op school geleerd?

Moet de school de bestaande maatschappij reproduceren of bijdragen aan de verandering van de samenleving en aan de emancipatie?

Met Jean-Pierre Kerckhofs, voorzitter Aped (Ovds).

3. De Franse ervaring van “pedagogische ongehoorzaamheid”.

Inleiding door G. Chambat, auteur, over de betekenis van “pedagogische ongehoorzaamheid”. Franse leerkrachten Grégory Chambat, Véronique Decker en Patrick Toro vertellen over hun acties en ervaringen.

4. De lerarenopleiding

Vormt de lerarenopleiding kritische leraars die in staat zijn kritische burgers te vormen?

Met Marc Jansen, Nathalie de Viron et Bernard Legros (Aped), leraars van de Haute Ecole de la Ville de Liège en Michel Weber (filosoof).

5. Moet het onderwijs zich afstemmen op de arbeidsmarkt?

Vermarkting van het onderwijs, alternerend leren en werken, de aanpassing van het onderwijsaanbod aan de arbeidsmarkt, de druk van het bedrijfsleven op het onderwijs ...

Met Nico Hirtt, oprichter Ovds en auteur van meerdere boeken over onderwijs



APED / OVDS

6. Ieder voor zich en de god “Markt” voor allen?

De schooltrajecten en de kwalificaties worden meer en meer “op maat” aangeboden en gereguleerd. Een kritische filosofische kijk op de individualisering van het onderwijs. Met Vito Dell’Aquila en Hugues Lombardot (Ovds)

7. Wandeling

Luik, het toneel van vele sociale strijdbewegingen.

Een educatieve wandeling met Hubert Hedeboom (gepensioneerde staalarbeider en voormalig delegatie van CSC-ACV) in het centrum van Luik.

15u45: pauze (versnaperingen en dranken aan democratische prijzen)

16u15: Panel

De kruisbestuiving tussen de School en de wereld van de arbeid, voor een convergentie van de strijdbewegingen.

Het onderwijs selecteert, reproduceert de sociale ongelijkheid, is ten prooi aan de toenemende vermarkting en vormt geen kritische burgers. De vakbonden hebben het moeilijk om jonge arbeiders te mobiliseren. Syndicalisten en leraars hebben er belang bij hun wederzijdse strijd beter te leren kennen en te versterken.

• Getuigenissen van jongeren (op video)

• Panelgesprek met progressieve leraars en vertegenwoordigers van de wereld van de arbeid.
17u30: einde van de dag

Praktische informatie

Datum: Zaterdag 15 oktober 2016
Van 13u tot 17u30

Plaats: in de lokalen van de Hogeschool van de Stad Luik, vestigingsplaats Hazinelle, rue Hazinelle 2 4000 Liège (boulevard d’Avroy – Place St Paul) Op 15 minuten te voet vanuit het station Guillemins.

Toegangsprijs: 6 euro. Voor leden van Ovds: 5 euro; voor studenten: 4 euro

We vragen om voorafgaandelijk in te schrijven en te betalen via het elektronisch inschrijvingsformulier op:

www.ecoledemocratique.org



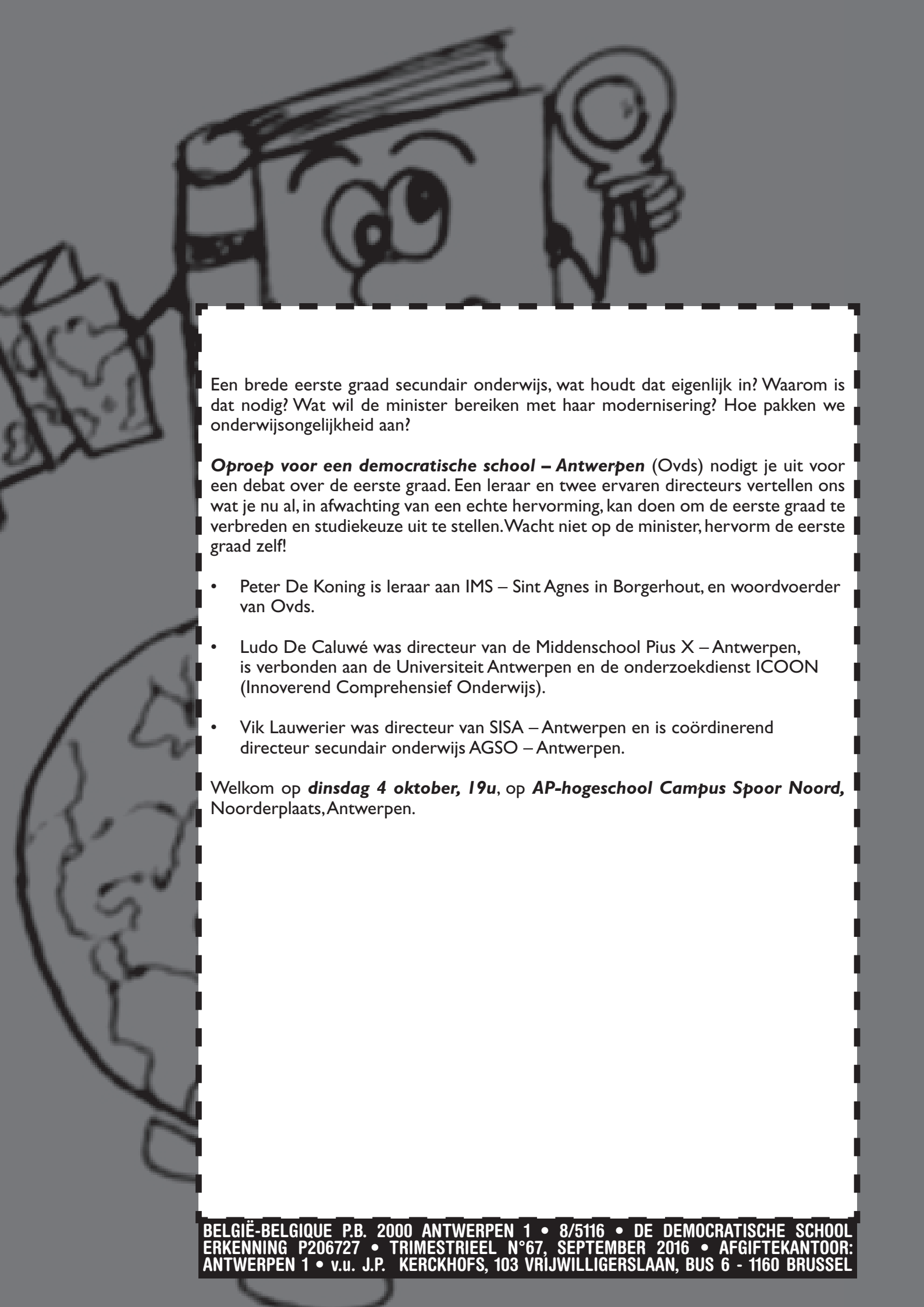
APED/OVDSBELGIQUEINTERNATIONALPISTE PÉDAGOGIQUEBRÈVESLIRE

O V D S / A P E D

**Antwerpen,
dinsdag
4 oktober**
(van 19u tot 21u)

Secundair onderwijs: naar een brede eerste graad





Een brede eerste graad secundair onderwijs, wat houdt dat eigenlijk in? Waarom is dat nodig? Wat wil de minister bereiken met haar modernisering? Hoe pakken we onderwijsongelijkheid aan?

Oproep voor een democratische school – Antwerpen (Ovds) nodigt je uit voor een debat over de eerste graad. Een leraar en twee ervaren directeurs vertellen ons wat je nu al, in afwachting van een echte hervorming, kan doen om de eerste graad te verbreden en studiekeuze uit te stellen. Wacht niet op de minister, hervorm de eerste graad zelf!

- Peter De Koning is leraar aan IMS – Sint Agnes in Borgerhout, en woordvoerder van Ovds.
- Ludo De Caluwé was directeur van de Middenschool Pius X – Antwerpen, is verbonden aan de Universiteit Antwerpen en de onderzoekdienst ICOON (Innoverend Comprehensief Onderwijs).
- Vik Lauwerier was directeur van SISA – Antwerpen en is coördinerend directeur secundair onderwijs AGSO – Antwerpen.

Welkom op **dinsdag 4 oktober, 19u**, op **AP-hogeschool Campus Spoor Noord**, Noorderplaats, Antwerpen.