

# Als het krijtstof neerdaalt ...

Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in  
Vlaanderen



Bestuurlijke samenvatting – 7 december 2012



Vrije  
Universiteit  
Brussel





**Samenvatting “Als het krijtstof neerdaalt”  
Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de  
lerarenopleidingen in Vlaanderen**

**Bestuurlijke samenvatting**



## Inhoudsopgave

Woord vooraf .....	5
<b>I. Probleemstelling en onderzoeksvragen .....</b>	<b>7</b>
1. Theoretisch kader .....	7
2. Inhoudelijk perspectief: het CIPO-S model .....	7
<b>II. Literatuur .....</b>	<b>10</b>
Algemeen .....	10
De focus op de LIO-student .....	11
<b>III. Methodologie .....</b>	<b>15</b>
1. Doelgroepenperspectief .....	15
2. Databanken .....	16
3. Survey .....	16
3.1 Surveyontwikkeling .....	16
3.2 Steekproeven en (non)responsanalyses .....	19
3.3 Analysetechnieken bij de survey .....	23
4. Focusgroepen en telefonische interviews .....	24
4.1 Steekproef en opzet van focusgroepen en telefonische interviews .....	24
4.2 Appreciative Inquiry als benadering .....	26
4.3 Thema's en analyses .....	27
<b>IV. Discussie en conclusies .....</b>	<b>30</b>
CONTEXT .....	31
INPUT: profiel van studenten en lerarenopleiders .....	32
1. Het profiel van de instromende student in de lerarenopleiding .....	32
2. Het profiel van de lerarenopleiders .....	38
PROCES: Opleiden van student tot beginnend leraar .....	43
Onderzoeksvraag 3 "Hoe zorgen lerarenopleidingen, rekening houdend met de diverse instroom, dat er kwalitatieve leraren uitstromen?" .....	43
3.1. Voorbereiding op het beroep van leraar in verschillende contexten? .....	43
3.2. Nieuwe didactische werkvormen en maatschappelijke uitdagingen .....	46
3.3. Integratie basiscompetenties in het curriculum .....	49
3.4. Invulling van de praktijkcomponent .....	54
3.5. Samenwerking met het werkveld .....	56
3.6. Internationale mobiliteit van studenten .....	58
3.7. Van drie naar twee 'vakken' in GLO Secundair Onderwijs .....	60
Onderzoeksvraag 4: Professionalisering van lerarenopleiders/ mentoren .....	62
OUTPUT: afstuderen aan de lerarenopleiding .....	67
Onderzoeksvraag 5: Het profiel van de uitstromende student .....	67
Onderzoeksvraag 6: Gerealiseerde basiscompetenties .....	70
Onderzoeksvraag 7: Vervolgopleidingen en beroepssectoren .....	74
SUCCESSION: groei- en leerkansen voor beginnende leraren .....	77
Onderzoeksvraag 8: Aanvangsbegeleiding .....	77

<i>CIPO-S: Uitdagingen voor de toekomst</i> .....	81
<i>Onderzoeksvraag 9: Toekomstperspectieven voor Vlaamse lerarenopleidingen</i> .....	81
1. Aanpak van de werklust binnen de opleidingen .....	81
2. Zwakke instroom in bepaalde lerarenopleidingen en kwaliteit van uitstroom.....	82
3. Realiseren van de competenties .....	83
4. Transfer van theorie naar praktijk en van praktijk naar theorie.....	83
5. Flexibele trajecten en meer ruimte voor keuzes (aangepast op mogelijkheden en noden van studenten) .....	84
6. Aantrekkelijkheid van het diploma en van het lerarenberoep .....	85
<i>Beperkingen van het EVALO-onderzoek</i> .....	86
<i>Suggesties voor vervolg- of gerelateerd onderzoek</i> .....	88
<i>Naar een sterkere Vlaamse lerarenopleiding</i> .....	90
<b>Referenties</b> .....	<b>91</b>
<b>Verklarende woordenlijst</b> .....	<b>97</b>
<b>Afkortingen</b> .....	<b>102</b>

## Woord vooraf

Voor u ligt de bestuurlijke samenvatting bij het eindrapport van deze wetenschappelijke bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen: EVALO. De keuze van de titel voor het rapport “Als het krijtstof neerdaalt ....” is metaforisch bedoeld. Het uitvoeren van het evaluatieonderzoek gebeurde namelijk in een periode waarin Vlaamse lerarenopleidingen sterk in de ‘picture’ stonden. Vrijwel automatisch werd bij elke commentaar over de kwaliteit van onderwijs, de link gelegd naar de kwaliteit van de leraar en zijn/haar opleiding. Her en der werd ook expliciet verwezen naar de belangrijke rol die lerarenopleidingen spelen in relatie tot de kwaliteit van het onderwijs (zie het TALIS rapport, OECD, 2009), de ver”mastering” van de lerarenopleiding, de visitaties van de geïntegreerde opleidingen (periode 2005-2007), de visitatie van de Specifieke LerarenOpleidingen aan universiteiten, hogescholen en Centra voor Volwassenenonderwijs, audits, ... .

Het opzetten van deze bijdrage aan de beleidsevaluatie was dan ook geen sinecure. In heel wat gevallen viel de bevraging via een survey en via focusgroepen/interviews samen met andere bevragingen, evaluaties, ... Ten tweede werd het EVALO-onderzoek uitgevoerd in een zeer korte periode, waardoor actoren zeer regelmatig werden gecontacteerd en bevraged. Het is dan ook niet te verwonderen dat dit veel “stof” deed opwaaien bij betrokkenen en er een zekere onrust ontstond bij alle betrokken actoren rond de bedoelingen van dit alles.

Uitgangspunt voor het grootschalige EVALO-onderzoek was een literatuuronderzoek, een kwantitatief onderzoek opgezet via een omvattend survey en ten derde een kwalitatief onderzoek gebaseerd op focusgroepen en interviews. Dit alles in de periode eind maart - juli 2012. In het totaal werkten 6234 opleidingsverantwoordelijken, lerarenopleiders, studenten, afgestudeerden, schoolleiders en mentoren mee aan de survey. Naast 51 focusgroepen, werden 56 interviews opgezet, waarbij minimaal 8 respondenten per type actor werden bevraged. Meer dan 200 uren interviewdata werden daarbij geanalyseerd.

Het volledige EVALO-onderzoek werd opgezet volgens het gekende en vertrouwde CIPO model (Context, Input, Process, Output). Voor dit onderzoek werd het model evenwel uitgebreid met de S van Succession, omdat de opdrachtgever ook expliciet aandacht vroeg voor de opvolging van de beginnende leraar in het lerarenberoep; vandaar dat in dit rapport er sprake is van het CIPO-S model. Naast het gebruik van nieuwe EVALO-meetinstrumenten - die essentieel waren omdat voor verschillende variabelen en processen bij deze actoren tot nog toe geen referentiemateriaal beschikbaar was - werd ook gewerkt met gegevens uit beschikbare centrale databestanden en met data aangeleverd door de opleidingen zelf. Juist de combinatie van de verschillende databronnen bleek noodzakelijk om op alle onderzoeksvragen een antwoord te kunnen geven. Alhoewel de centrale databestanden uitgebreid en omvattend zijn, vormen ze - zelfs na het combineren van data voor verschillende types studenten uit verschillende opleidingen en over verschillende cohorten heen - een puzzel waarin talrijke essentiële stukjes ontbreken.

Het voorliggende eindrapport bestaat uit vier grote delen.

- In een eerste deel wordt gerapporteerd over het literatuuronderzoek (zie II. Literatuur) dat vooral de context helpt schetsen en begrijpen van de vele veranderingen die om en rond de decreetwijziging van 2006 met betrekking tot de lerarenopleiding een rol hebben gespeeld.
- In een volgend deel gaan we in op de survey (zie III. Methodologie en IV. Resultaten kwantitatief luik), waarbij er aandacht is voor de steekproeftrekking, de methodologie en een rapportering van de resultaten, geordend per onderzoeksvraag en gebaseerd op het CIPO-S model. Per onderzoeksvraag wordt een samenvatting gepresenteerd van de resultaten, waarbij de interpretatie en discussie zeer beperkt blijft. Enkel wanneer de duiding voor een goed begrip noodzakelijk was, werd hier een eerste vorm van interpretatie meegegeven.
- In een derde deel wordt de methodologie en de systematiek beschreven van de opzet van de focusgroepen. Gegeven het korte tijdsbestek waarin het onderzoek moest opgezet worden en de moeilijkheid om bepaalde doelgroepen te bereiken, is ook uitgeweken naar een tweede kwalitatieve bevragsaanpak, namelijk via telefonische interviews. Opnieuw worden de resultaten per onderzoeksvraag geordend en wordt per onderzoeksvraag een samenvatting gegeven (zie III. Methodologie en V. Resultaten kwalitatief luik).
- In het laatste deel wordt een interpretatie en discussie gepresenteerd van de resultaten waarbij het kwantitatieve en het kwalitatieve deel aan elkaar gekoppeld worden (zie VI. Conclusie en discussie). Bij de discussie worden de bevindingen van onderzoeksvragen, waar relevant, op elkaar betrokken. Een duiding vanuit de literatuur (zie II. Literatuur) wordt meegegeven en er worden mogelijke beleidsmaatregelen voorgesteld die kunnen afgeleid worden uit de bevindingen, rekening houdend met de interpretaties.

In deze bestuurlijke samenvatting gaan we summier in op de opzet van de verschillende onderzoeken en presenteren we hoofdzakelijk de conclusies en discussie, waarin tevens aandacht uitgaat naar de beleidsaanbevelingen.

We wensen de lezer een boeiende leeservaring toe, waardoor hij/zij doorheen het “krijtstof” een beeld krijgt van de status van de Vlaamse lerarenopleidingen na de implementatie van het decreet op de vernieuwde lerarenopleiding van 2006.



# I. Probleemstelling en onderzoeksvragen

## 1. Theoretisch kader

De centrale doelstelling van het Decreet op de lerarenopleiding van 2006 was de verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen, met in het vizier de vermindering van de theorie-praktijkkloof en het versterken van de verdere professionalisering van (beginnende) leraren.

Deze bekommernis van de overheid sluit aan bij recente inzichten uit de onderzoeksliteratuur. Darling-Hammond, Hammerness e.a. (2005) beschrijven de ontwikkelingen die ertoe hebben geleid dat het vandaag de dag vanzelfsprekend is om leraren zowel op te leiden vanuit de theorie (i.e. het instituut), als de praktijk (i.e. de school). Onderzoek wijst uit dat succesvolle opleidingen zich kenmerken door een integratie van theorie en praktijk (Brouwer & Korthagen, 2005). Tigchelaar en Korthagen (2004) pleiten voor een realistische opleidingsdidactiek waarbij de concrete praktijkervaringen, problemen en zorgen van studenten een aangrijpingspunt vormen voor gestructureerde reflectie en theoretische verdieping. Immers, diverse studies vinden dat functioneren in een realistische setting, met bijbehorende verantwoordelijkheden, bijdraagt aan een succesvollere opleiding waarbij afgestudeerde leerkrachten betere leerresultaten bereiken bij hun leerlingen (Darling-Hammond, 2006; Ridley, Hurwitz & Davis-Hackett, 2005). Leerlingen ondervinden dus de meerwaarde van goed opgeleide leerkrachten (Goe, 2002). Meer zelfs, Hattie (2009) toont via een empirische meta-analyse aan dat de kwaliteit van leraren de bepalende factor is voor de kwaliteit van onderwijs. Kwaliteitsvolle lerarenopleidingen door professionele opleiders die blijvend expertise ontwikkelen, o.a. door onderzoek en samenwerking, is bijgevolg belangrijk. Echter, een kwaliteitsvolle - op de praktijk betrokken lerarenopleiding - staat of valt met de “partnerschappen” die de lerarenopleiding aangaat en die effectief blijken voor het integreren van theorie en praktijk tijdens de stage en bijdragen tot een betere voorbereiding op het lerarenberoep en een positieve houding ten aanzien van dit beroep (Schepens & Aelterman, 2007). Bijgevolg wijzen verschillende auteurs (o.a. Hagger & McIntyre, 2000; Smedley, 2002) op de noodzaak van een goede afstemming tussen opleidingsinstituut en stagescholen. Essentieel hierbij zijn de transparantie van de verantwoordelijkheden, taken en rollen die betrokkenen in het opleidingsinstituut en de stagescholen na overleg verwacht worden op te nemen en de professionele vorming overeenkomstig deze nieuwe verantwoordelijkheden. Naast een grondige initiële opleiding, is ook de verdere professionalisering van leraren bepalend voor de kwaliteit van onderwijs (Hattie, 2009). Deze verdere professionele ontwikkeling hangt sterk samen met de ervaringen die leraren opdoen in hun eerste (en tweede) werkjaar (Darling-Hammond, 2000). Een goed uitgebouwde aanvangsbegeleiding is dus van cruciaal belang.

## 2. Inhoudelijk perspectief: het CIPO-S model

Het decreet op de lerarenopleidingen van 2006 introduceerde vernieuwende ideeën in de Vlaamse lerarenopleidingen, gericht op innovatie, professionalisering en excellentie van het toekomstig lerarenkorps. Om te evalueren of lerarenopleidingen in Vlaanderen de door de overheid beoogde kwaliteit realiseren,

wordt in deze studie het Context-Input-Process-Output Model - het klassieke CIPO-model - toegepast om onderzoeksvragen te concipiëren, te ordenen en vervolgens er items voor uit te werken (Scheerens, 1990; cf. het CIPP model van Calder, 1994). Voor de lerarenopleiding wordt een vijfde pijler toegevoegd, met name ‘Succession’ (opvolging). De toevoeging van –S komt tegemoet aan de specifieke context van de lerarenopleiding en het belang van continue professionele ontwikkeling doorheen de loopbaan. Tabel 1 koppelt de acht algemene onderzoeksvragen aan het CIPO-S model en de specifieke beleidsvragen. De nummering van de onderzoeksvragen wordt verder meegenomen in de rapportage.

**Tabel 1 CIPO-S, onderzoeksvragen en beleidsvragen aan elkaar gerelateerd**

CIPO-S	Onderzoeksvraag	Beleidsvraag
<b>Context</b>	Context verwijst naar het reglementair kader, het Decreet van 15 december 2006.	
<b>Input</b>	1.1 Wat is het profiel van de student/cursist die in de lerarenopleiding <b>instroomt</b> ?	<u>Focus</u> : geslacht, leeftijd, kennis van het Nederlands, etnisch-culturele achtergrond, vooropleiding secundair onderwijs, afstudeerrichting (voor de SLO-studenten) en werkervaring en/of diploma’s hoger onderwijs (voor SLO-studenten) + Nieuwe doelgroepen: zij-instromers, kansen-groepen of mensen met een functiebeperking.
	1.2 In welke mate hebben lerarenopleidingen een gericht instroombeleid ten aanzien van studenten/cursisten?	<u>Focus</u> : zij-instromers, allochtone studenten/cursisten, studenten met functiebeperking, werkstudenten, in kaart brengen onderwijsrendement, slaagcijfers & studentkenmerken, minimumcriteria, instaptoetsen & remediërende maatregelen, ontradings- en oriëntatiebeleid.
	2.1 Wat is het profiel van de lerarenopleiders, zowel in de instellingen (beleidsverantwoordelijken/coördinatoren en docenten/lectoren) als in het werkveld (mentoren)?	<u>Focus</u> : geslacht, leeftijd, etnisch-culturele achtergrond, diploma’s (o.a. diploma van leraar, bijkomende diploma’s, aanvullende opleidingen), ICT-competenties, professionele ervaring als lerarenopleider en werkervaring in kleuter/lager/secundair onderwijs.
	2.2 In welke mate hebben lerarenopleidingen een gericht personeelsbeleid ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders?	<u>Focus</u> : diversiteit in het team van lerarenopleiders, afnemen van screeningstesten, bieden van aanvangsbegeleiding aan nieuwe lerarenopleiders, professionele ontwikkeling, oog voor taakbelasting en doorgroei-mogelijkheden van lerarenopleiders.
<b>Proces</b>	3. Hoe zorgen lerarenopleidingen, rekening houdend met de diverse instroom, dat er kwalitatieve leraren uitstromen?	<b>Hierbij wordt in kaart gebracht:</b> 3.1. Hoe bereiden de lerarenopleidingen voor op het beroep van leraar in <u>verschillende contexten</u> (diverse onderwijsvormen, diversiteit in leerlingenpopulaties, grootstedelijke context, ...)? 3.2. Hoe bereiden lerarenopleidingen voor op <u>nieuwe didactische werkvormen en contexten</u> (bv. ICT, teamwerking, projectwerking, vakoverschrijdende eindtermen, taalbeleid, werkplekieren, collaboratief leren, nieuwe evaluatievormen, ondernemerschap...)? 3.3. Hoe worden de (nieuwe) <u>basiscompetenties geïntegreerd in de curricula</u> van de lerarenopleidingen (met bijzondere aandacht voor ‘de leraar als onderzoeker’ en omgaan met diversiteit, ICT en taalcompetenties)?

		3.4. Hoe wordt de huidige praktijkcomponent in de lerarenopleidingen ingevuld en hoe wordt deze ervaren door de verschillende actoren?
<b>Proces</b>	3. Hoe zorgen lerarenopleidingen, rekening houdend met de diverse instroom, dat er kwalitatieve leraren uitstromen?	3.5. Hoe is de <u>samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de stagescholen</u> (o.m. betrokkenheid en afspraken met stagescholen, ondersteuning van de mentoren door de opleidingsinstellingen i.v.m. begeleiding stagiairs, lio's, beginnende leraren)? 3.6. <u>De internationale mobiliteit</u> van studenten 3.7. In welke mate draagt de <u>overgang van drie naar twee vakken</u> bij tot een versterking van de vakinhoudelijke opleiding binnen de bacheloropleiding SO?
<b>Proces</b>	4. Wat doen lerarenopleidingen voor verdere professionalisering van opleiders?	<b>Hierbij wordt in kaart gebracht:</b> 4.1 <u>De initiatieven</u> op het vlak van expertiseontwikkeling van docenten/lectoren en mentoren 4.2 <u>De samenwerking</u> tussen de verschillende aanbieders van opleidingen via expertisenetwerken/regionaal platform 4.3 <u>De internationale mobiliteit</u> van lerarenopleiders
<b>Output</b>	5. Wat is het <b>profiel</b> van de doorstromende en uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding?	<u>Focus:</u> geslacht, leeftijd, kennis van het Nederlands, etnisch-culturele achtergrond, professionele oriëntatie en motivatie om in het lerarenberoep te stappen (of niet), slaagpercentages (met bijzondere aandacht voor zijinstromers, kansengroepen of mensen met een functiebeperking).
	6. In welke mate slagen de lerarenopleidingen erin de <b>basiscompetenties</b> te realiseren bij hun studenten in opleiding en bij hun afgestudeerden?	Perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders uit de instellingen, studenten & afgestudeerden, schoolleiders & mentoren (inclusief 'leraar als onderzoeker/innovator').
	7. Naar welke (vervolg) opleidingen of beroepssectoren stromen de afgestudeerden aan de lerarenopleidingen door?	<u>Focus:</u> zalmmodel in onderwijs, uitstroom van beginnende leerkrachten uit onderwijs, evt. loopbaanperspectieven
<b>Succession</b>	8. Welke initiatieven nemen lerarenopleidingen i.v.m. de <b>overgang</b> initiële opleiding naar verdere professionalisering van (beginnende) leraren?	<u>Focus:</u> aanvangsbegeleiding, nascholing en aanverwante opleidingen, e.a., hoe wordt deze ervaren door afgestudeerden?
<b>CIPO-S</b>	9. Welke zijn de belangrijkste toekomstige <b>uitdagingen</b> voor de lerarenopleidingen?	Gerelateerd aan CIPO-S factoren: nagaan wat de toekomstige uitdagingen zijn voor de lerarenopleidingen. Inbreng van de focusgroepgesprekken.

## II. Literatuur

### Algemeen

In het literatuuronderzoek lag de focus op het klaarheid scheppen in de lerarenopleiding op basis van de vele veranderingen in de context.

Het onderwijs in Vlaanderen kent de laatste 25 jaar zowel inhoudelijke als structurele wijzigingen. Maatschappelijke behoeften en ontwikkelingen zoals globalisering, de complexe werkelijkheid en een toenemende sociale en culturele diversiteit stralen af op onderwijs. Het werk van een leraar is veelomvattend en complex (Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer & Verkens, 2008). Leraren dienen jongeren voor te bereiden op de arbeidsmarkt, alsook te vormen in hun persoonswording en burgerschap (Elchardus, Huyge, Kavadias, Siongers & Vangoidsenhoven, 2009). Het takenpakket van de leraar en de maatschappelijke verwachtingen laten zich voelen naar de lerarenopleiding in de voorbereiding en vorming van toekomstige leraren. Divers onderzoek, onder meer dat van Goe (2002) en Hattie (2009), toont aan dat de kwaliteit van leraren een bepalende factor is voor de kwaliteit van het onderwijs en dat leerlingen de meerwaarde ondervinden van goed opgeleide leerkrachten. Streven naar kwaliteitsvolle lerarenopleidingen en professionalisering van lerarenopleiders wint hiermee aan belang.

Vanuit dit streven naar verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen zijn in Vlaanderen de voorbije 15 jaar diverse beleidsmaatregelen genomen. Essentieel is het decreet van 15 december 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen. Dit decreet vormt de hoeksteen in onze literatuurstudie. Conform het inhoudelijk perspectief in dit EVALO-onderzoek wordt ook de literatuurstudie opgezet en geordend volgens het CIPO-S model. Dit model wordt als kapstok gehanteerd om de uitgangspunten van het decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen in 2006 toe te lichten en de bevindingen uit de wetenschappelijke literatuur eraan te koppelen.

Allereerst wordt de beleidscontext beschreven waarin het decreet betreffende de lerarenopleidingen in 2006 vorm kreeg (decreet van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en nascholing; decreet van 19 december 1998 dat de beroepsprofielen en basiscompetenties van de leraren vastlegt; beleidsevaluatie 2000-2001; structuurdecreet van 2003).

Binnen het *input*-gedeelte van CIPO-S wordt aan de hand van de statistisch jaarboeken van het Vlaams onderwijs alsook onderzoeksrapporten het profiel van de studenten in de lerarenopleidingen in Vlaanderen in kaart gebracht waarbij eventuele verschuivingen en evoluties tussen academiejaar 2006/7 (voor implementatie decreet 2006) en 2010/11 worden geschetst.

Uitgaande van de bepalingen in het decreet van 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen wordt in *de proces*-component o.a. gefocust op samenwerkingsverbanden, de (geactualiseerde) basiscompetenties als (bege)leidend kader om maximale kwaliteit af te leveren (met bijzondere aandacht voor diversiteit, grootstedelijke context, taal, ICT, leraar als onderzoeker), de overgang van drie naar twee vakken binnen de geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs, de praktijkcomponent in de lerarenopleidingen, mentorschap en internationalisering in de lerarenopleidingen.

Binnen het *output*-gedeelte van CIPO-S wordt gefocust op het profiel van de afgestudeerden aan de lerarenopleidingen in Vlaanderen waarbij eventuele verschuivingen en evoluties tussen academiejaar 2006/7 (voor de implementatie van het decreet van 2006) en 2010/11 worden geschetst.

Tegemoetkomend aan de aan de specifieke context van de lerarenopleiding en het belang van continue professionele ontwikkeling doorheen de loopbaan, wordt in deze studie het CIPO-model uitgebreid met een vijfde pijler: *'succession'* (opvolging). Hier staan de professionalisering als beginnend leraar en de permanente vorming binnen levenslang leren centraal.

## **De focus op de LIO-student**

Gegeven de aparte status van LIO-studenten (Leraren In Opleiding) binnen de SLO, gaat het literatuuronderzoek ook in op de LIO-rapporten van de verschillende ENW en het LIO-onderzoek van IDEA consult. Hieronder vatten we de belangrijkste bevindingen uit deze rapporten samen.

In opdracht van de Vlaamse overheid voerde Idea Consult (2010) een evaluatie uit van de LIO-baan. Ook de Expertisenetwerk School of Education (2010), Expertisenetwerk AUGent (Defruyt & Aelterman, 2010) en Expertisenetwerk Elant (Snoeck & Struyf, 2011) voerden een evaluatie uit van het LIO-traject.

### **De organisatie van de praktijkcomponent als in-service training via de LIO-baan**

Uit bovenstaande studies blijkt dat een leerwerktraject als het LIO-traject veel potentiële troeven heeft: een realistische onderdompeling in het lerarenberoep, een efficiënte manier voor de zij-instromers om het diploma van leraar te halen, de mogelijkheid tot een efficiënt partnerschap tussen school en lerarenopleiding om samen de toekomstige leraar te professionaliseren, een hoger rendement voor de scholen (Snoeck en Struyf, 2011).

Uit het onderzoek van Idea Consult (2010) blijkt dat de belangrijkste motivatie van scholen om LIO-baners in dienst te nemen, de mogelijkheid is om knelpuntfuncties in te vullen en om mensen met werkervaring buiten het onderwijs aan te trekken. Zij hechten belang aan het feit dat de LIO-baners vaak ook na hun opleiding blijven lesgeven op hun school. De belangrijkste motivatie van LIO-baners om deze opleiding te volgen, is om de praktijkcomponent te kunnen volbrengen in de school waar men al werkt. De auteurs concluderen dat het LIO-systeem dus niet de volledige groep SLO-studenten aanspreekt maar in de eerste plaats studenten met werkervaring die reeds zijn ingestapt in het onderwijs. Er wordt een beperkte interpretatie gegeven aan het concept leer-werktrajecten. De meeste LIO-baners hebben eerst een baan in het onderwijs en kiezen dan pas voor het LIO-traject om een volwaardig statuut te verwerven en niet omgekeerd. Nog steeds volgens de studie van Idea Consult (2010) is de confrontatie met verschillende onderwijscontexten en de grootstedelijke context geen aandachtspunt voor LIO-baners en scholen.

Met betrekking tot de organisatie van de LIO-baan geven de studenten in het onderzoek van Idea Consult (2010) aan dat de administratieve LIO-verplichtingen als zwaar worden ervaren, evenals de combinatie van leren en werken. Om organisatorische redenen willen de onderwijsinstellingen echter zoveel mogelijk voltijdse LIO-banen van 500u organiseren; een halftijdse LIO-baan wordt zoveel mogelijk vermeden. Toch stelt Idea Consult (2010) vast dat een derde van de LIO-studenten de opleiding spreidt over twee jaren omwille van de moeilijke combinatie van leren en werken. Dit zware leer-werktraject is een aandachtspunt in

de organisatie van de LIO-baan. Dit wordt bevestigd in de LIO-rapporten van de verschillende expertisenetwerken. Uit deze studies blijkt dat het LIO-traject op één jaar tijd afleggen moeilijk haalbaar is. Daarom pleit het ENW School of Education (2010) ervoor om naast het decretaal vastleggen van een minimumopdracht (500 uren per schooljaar) ook een beperking in de urenopdracht decretaal te bepalen onder de vorm van een onderwijsopdracht van maximaal 80% met een verloning van een voltijdse opdracht. Ook het ENW AUGent pleit voor een beperking van de onderwijsopdracht van fulltime LIO's (zonder repercussies voor verloning) zodat er ruimte ontstaat om te leren en diepgang te geven aan de opleiding. Ook stelt het ENW School of Education (2010) in haar rapport m.b.t. het LIO-traject dat erover dient gewaakt te worden dat de invulling via de combinatie werken-lernen niet leidt tot een 'tweederangs lerarenopleiding'. Essentieel is dat er in alle stagescholen 'condities' zijn voor het opleiden en/of begeleiden van LIO's (bv. leer- en opleidingsmogelijkheden, deskundige mentoren) die verankerd zijn in het personeel- en logistiek beleid van de school. Verder benadrukken de ENW's de nood aan meer financiële omkadering, zowel voor de opleidingsinstellingen en de scholen, om een kwaliteitsvolle begeleiding van de toekomstige en beginnende leraren (in het bijzonder LIO's) te garanderen. Daarnaast is er volgens het ENW School of Education (2010) nood aan striktere kwaliteitsbepaling. Opleidingsinstellingen ervaren een probleem omdat zij verantwoordelijk zijn voor de certificering van de LIO (gediplomeerde leraar) maar minder invloed hebben op het begeleidingsproces in de stagescholen. Om te vermijden dat er kwaliteitsverschillen ontstaan in LIO-trajecten, pleit School of Education (2010) ervoor dat de overheid duidelijke kwaliteitsindicatoren opneemt in de regelgeving over LIO-trajecten. In dit verband vinden de specifieke lerarenopleidingen van het ENW AUGent het aangewezen dat het huidige systeem van 'andere bekwaamheidsbewijzen' wordt herbekeken en in de toekomst best strikt voorbehouden wordt voor knelpuntvakken waarvoor amper leraren met een voldoende geacht/vereist bekwaamheidsbewijs te vinden zijn (Defruyt & Aelterman, 2010). Uit gesprekken met het werkveld is gebleken dat het gebrek van sommige LIO's aan enige notie van pedagogiek en didactiek als knelpunt wordt ervaren: men creëert het gevoel dat iedereen die een vak kent, zomaar leraar kan worden.

### **Het profiel van de LIO-student**

Volgens het rapport van IDEA Consult (2010) hebben in de periode 2007-2008 tot en met 2009-2010 592 studenten een LIO-baan aangevat. Het aantal LIO-baners nam in deze periode sterk toe: van 83 studenten in 2007-2008 naar 308 studenten in 2009-2010. Wel blijft het aantal LIO-baners t.o.v. het totale aantal studenten in de SLO relatief beperkt: in 2009-2010 maken de LIO-baners bijna 10% van de studenten SLO uit (Idea Consult, 2010). Helaas wordt geen opsplitsing gemaakt naar de SLO aan de hogescholen, universiteiten en CVO's.

Het rapport van Idea Consult (2010) bevat informatie over het profiel van de LIO-baners in de academiejaren 2007-2008 tot en met 2009-2010. In vergelijking met andere SLO studenten zijn LIO-baners hoger geschoold en hebben ze meer werkervaring: 57.4% van de LIO-baners hebben een masteropleiding als vooropleiding t.o.v. 42.7% van de andere SLO studenten; 73.4% van de LIO's hebben werkervaring voor de start van de lerarenopleiding (gemiddeld 6 à 7 jaar) t.o.v. 67.2% van de andere SLO-studenten. Het rapport van Idea Consult (2010) stelt dat zij-instromers met werkervaring en gezinslast lijken te opteren voor een opleiding bij een CVO. Op basis van deze profielgegevens wordt geconcludeerd dat het LIO-traject meer zij-instromers aanspreekt dan andere vormen van specifieke lerarenopleiding. Bovendien blijkt uit deze studie



dat scholen het aantrekken van LIO-baners beschouwen als een belangrijke manier om mensen met werkervaring buiten het onderwijs aan te trekken. Wel menen de LIO-baners in het onderzoek van Idea Consult dat te weinig rekening wordt gehouden met eerder verworven competenties (EVC). Dit is in tegenspraak met de lerarenopleidingen die aangeven dat EVC voldoende wordt toegepast, zowel in de theoretische als in de praktijkcomponent.

### **LIO: de noodzaak aan samenwerking tussen de lerarenopleiding en het werkveld**

Uit het onderzoek van Idea Consult (2010) blijkt dat de samenwerking in het onderwijsveld, zowel door LIO-baners als de scholen, als zeer divers en enigszins beperkt wordt ervaren. De scholen ondervinden grote verschillen in werklust en ondersteuning van LIO-studenten, afhankelijk van de lerarenopleiding in kwestie. Studenten van CVO's hebben over het algemeen een lagere werklust en een betere ondersteuning, o.m. bij het vervullen van administratieve verplichtingen. De in het decreet van 2006 vooropgestelde afstemming tussen de lerarenopleiding en de ontvangende scholen is dus nog steeds een aandachtspunt. De scholen die, in het onderzoek van Idea Consult (2010), aangeven dat er voldoende samenwerking is, werken reeds langer met de betrokken lerarenopleiding samen.

Creemers en Goethals (2010) stellen in hun onderzoek naar het LIO-traject dat afstemming tussen de lerarenopleiding en de (stage)school wordt bevorderd wanneer er een vaste contactpersoon is in de opleidingsinstelling. Dit belang van een contactpersoon (decretale mentor) werd ook door de bevroegde LIO-studenten in het onderzoek van Defruyt & Aelterman (2010) (Expertisenetwerk AUGent). Wanneer de begeleiding niet is afgestemd, leidt dit tot onzekerheid bij de LIO-baner. Het maken van duidelijke afspraken en duidelijke rolverdeling komt de samenwerking bij partnerschappen ten goede. Ook het onderzoek van Snoeck, Struyf, Simons en Meeus (2012) naar het LIO-traject bevestigt dat het LIO-traject staat of valt met een adequaat en pragmatisch uitgewerkt partnerschap tussen opleidingsinstelling en school. Snoeck en collega's voerden voor het Expertisenetwerk Elant een praktijkgericht, kwalitatief onderzoek waarbij mentoren en LIO-baners werden geïnterviewd. Mentoren geven in de studie aan dat ze de afstemming met de begeleider van de opleidingsinstelling als essentieel zien voor een vlotte organisatie en planning van het LIO-traject. Tegelijkertijd geven mentoren aan dat ze nood hebben aan duidelijkere en meer concrete richtlijnen voor de begeleiding van de LIO-baner. Het door de respondenten in deze studie aangehaalde tekort aan communicatie toont aan dat samenwerking tussen de opleidingsinstellingen en de scholen noodzakelijk is maar niet evident gezien de hoge werkdruk (Snoeck, Struyf, Simons & Meeus, 2012). Defruyt en Aelterman (2010) stellen dat, met het oog op het optimaliseren van duurzame communicatie en overleg tussen de opleidingsinstelling en de school, er naast de reguliere LIO-begeleiding ook voorzien moet worden in een minimale vorm van schoolbegeleiding of -ondersteuning.

## **LIO: de rol van de mentor**

In Vlaanderen is uitgebreid gerapporteerd over mentorschap bij de begeleiding van LIO-baners. In het onderzoek van Idea Consult (2010) geeft acht op de tien LIO-baners aan dat het mentorschap in hun school ingevuld wordt door een collega. In minder dan de helft van deze gevallen gebeurt dit door een leraar binnen hetzelfde vakgebied. In 15% van de gevallen gebeurt dit door de directie of een andere werknemer op school. 2% van de respondenten geeft aan dat zij geen mentor hadden op hun school. Ook uit ander onderzoek blijkt dat de mentor niet altijd even vertrouwd is met het vakgebied van de LIO-baner (Janssens, 2007; Struyf, 2006; Van den Bulck, 2010). Onderzoek van Van den Bulck (2010) stelt bovendien vast dat de intensiteit waarin secundaire scholen zich organiseren voor het bieden van begeleiding aan LIO-baners, verschilt. Ook de mate van begeleiding door een mentor in de scholen verschilt van school tot school (Van den Bulck, 2010).

Het onderzoeksrapport van Idea Consult (2010) brengt in kaart wie de LIO-baner als aanspreekpunt beschouwt. Resultaten tonen aan dat de mentor van de LIO-school als eerste aanspreekpunt wordt genomen. De stagebegeleider van de opleidingsinstelling wordt hoofdzakelijk beschouwd als aanspreekpunt bij de begeleiding van zelfevaluatie, voor hulp bij administratieve verplichtingen en voor de begeleiding bij het gebruik van didactische werkvormen. Toch blijft de rolverdeling tussen stagebegeleider en mentor voor veel scholen onduidelijk. Vooral de dubbele rol van de mentor als begeleider en evaluator wordt als problematisch beschouwd gezien het de mentor moeilijk maakt als vertrouwenspersoon te fungeren voor de LIO-baner.

In het rapport van Idea Consult (2010), alsook in de LIO-rapporten van het Expertisenetwerk School of Education (2010), Expertisenetwerk AUGent (Defruyt & Aeltermans, 2010) en Expertisenetwerk Elant (Snoeck & Struyf, 2011) wordt geheld dat het LIO-statuuat een nieuwe groep instromende leraren in de scholen brengt maar dat geen bijkomende middelen meer voorzien zijn om de mentoren te ondersteunen in de intensieve begeleiding die deze groep vergt. Immers, in de verschillende LIO-rapporten wordt beklemtoond dat het LIO-traject een heel intensief leertraject is waarbij intensieve coaching en ondersteuning onontbeerlijk zijn. Het slagen van het LIO-traject is daarbij voornamelijk verbonden aan de geboden begeleiding. Door het wegvallen van de mentoruren is de garantie op een degelijke begeleiding door de mentor niet verzekerd. School of Education (2010) stelt vast dat mentoren graag willen begeleiden maar niet bereid zijn dit vrijwillig en onbezoldigd te doen. Dit expertisenetwerk waarschuwt dat het gevaar bestaat dat heel wat scholen geneigd zijn minder te investeren in mentoren en dus in de kwalitatieve opleiding van toekomstige werknemers. Dit zou nefast zijn voor de LIO-baan zoals die in het decreet werd vormgegeven.

Naast het voorzien van meer middelen, beklemtonen de verschillende expertisenetwerken dat mentoren zelf ondersteund en geprofessionaliseerd dienen te worden in hun begeleidingsrol. Als een deel van de verantwoordelijkheid voor de opleiding bij het afnemende veld wordt gelegd, is het noodzakelijk dat daar voldoende expertise gegarandeerd is (School of Education, 2010).

De verschillende ENW's pleiten dus voor een goede begeleiding van LIO's waarbij scholen financiële- en beleidsruimte krijgen om dit te realiseren alsook voor het faciliteren van professionaliseringsactiviteiten voor mentoren. Blijft deze financiële en professionele omkadering uit, dan is het niet ondenkbaar dat het werkveld steeds moeizamer zal omgaan met vragen van lerarenopleidingen naar een intensievere begeleiding en



ondersteuning van stagiairs/LIO's, wat ongetwijfeld gevolgen zal hebben voor hun beroepssocialisatie (Defruyt & Aelterman, 2010).

## III. Methodologie

Zoals reeds aangegeven in het Woord Vooraf is het EVALO-onderzoek gebaseerd op drie grote luiken: een literatuuronderzoek, een survey en een kwalitatief onderzoek. In deze sectie vatten we beknopt de methodologische aanpak bij de survey en de focusgroepen/interviews samen.

### 1. Doelgroepenperspectief

Het perspectief van de volgende doelgroepen is consequent meegenomen in het EVALO-onderzoek (zie Tabel 2).

**Tabel 2 Actoren bij het EVALO-onderzoek**

Opleidingen	Onderwijsinstellingen in het leerplichtonderwijs	Betrokken studenten en afgestudeerden
Opleidingsverantwoordelijken	Schoolleiders	Studenten/cursisten
Lerarenopleiders	Mentoren (vak-/klasmontor of mentorcoach)	Afgestudeerden

Tabel 3 schetst de onderzoeksvragen per doelgroep: opleidingsverantwoordelijken (OV), lerarenopleiders (LO), schoolleiders (SL), vak- en klasmentoren (M), studenten (S) en afgestudeerden (A).

**Tabel 3 Overzicht onderzoeksvragen en respondentengroepen survey**

Onderzoeks- en beleidsvragen	Opleidingsinstellingen		Instellingen leerplichtonderwijs		Studenten en afgestudeerden	
	OV	LO	SL	M	S	A
<b>Input</b>						
Onderzoeksvraag 1.1					X	X
Onderzoeksvraag 1.2	X	X				
Onderzoeksvraag 2.1	X	X		X		
Onderzoeksvraag 2.2	X	X				
<b>Process</b>						
Onderzoeksvraag 3.1	X	X			X	X
Onderzoeksvraag 3.2	X	X			X	X
Onderzoeksvraag 3.3	X	X			X	X
Onderzoeksvraag 3.4	X	X	X	X	X	X
Onderzoeksvraag 3.5	X	X	X	X	X	X
Onderzoeksvraag 3.6	X	X	X	X	X	X
Onderzoeksvraag 3.7	X	X	X	X		
Onderzoeksvraag 4.1	X	X	X	X		
Onderzoeksvraag 4.2	X	X				
Onderzoeksvraag 4.3	X	X				
<b>Output</b>						
Onderzoeksvraag 5					X	X
Onderzoeksvraag 6	X	X	X	X	X	X
Onderzoeksvraag 7						X

Succession					
Onderzoeksvraag 8	X	X	X	X	X

## 2. Databanken

Om het profiel van instromende en uitstromende studenten en dat van lerarenopleiders te onderzoeken (zie OV 1, 2 en 5) werden centrale databanken van de overheid geraadpleegd teneinde een beeld te kunnen uitwerken over de populatie studenten, afgestudeerden en lerarenopleiders in de verschillende lerarenopleidingen. Concreet wensen we daarbij een antwoord te geven op de volgende onderzoeksvragen: “Wat is het profiel van de student/cursist die in de lerarenopleiding instroomt?”, “Wat is het profiel van de doorstromende en uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding?” en “Wat is het profiel van de lerarenopleiders in de instellingen?”. Daarvoor werden overheidsdatabanken van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen (AHOVOS) geraadpleegd waaronder de databank hoger onderwijs (DHO), de databank tertiair onderwijs (DTO) en de databank volwassenenonderwijs.

## 3. Survey

### 3.1 Surveyontwikkeling

#### 3.1.1 Inleiding

De onderzoekaankpak bij het kwantitatieve luik van het EVALO-project is gebaseerd op een cross-sectioneel survey. Daarnaast worden data uit bestaande databases geanalyseerd en worden kwalitatieve data verzameld via focusgroepen. In dit deel van de rapportage wordt specifiek ingegaan op de keuzes bij de ontwikkeling van de survey. Bij de ontwikkeling van het survey-instrument is rekening gehouden met (1) een inhoudelijk perspectief en (2) een doelgroep-perspectief.

Wat betreft het inhoudelijk perspectief zijn de thema’s van het CIPO-S model richtinggevend voor het concipiëren van items, clusters van items en/of het selecteren van bestaande schalen. Wat betreft het doelgroep perspectief is uitgegaan van de types lerarenopleidingen en de verschillende centrale actoren in deze lerarenopleidingen.

De survey is ontwikkeld op basis van een combinatie van een verzameling nieuwe items en van bestaande gevalideerde instrumenten (zie o.a. voorbereiding op de basiscompetenties, Rots, Aelterman, Devos, & Vlerick, 2010; Struyven & De Meyst, 2010; inventarisering sleutelkenmerken samenwerking opleidingsinstellingen en stagescholen, Schepens, 2005).

### 3.1.2 Aanpak bij de survey-ontwikkeling

Bij het ontwikkelen van het EVALO-survey instrument is voor elk van de centrale onderzoeksvragen een groot aantal items ontwikkeld of overgenomen uit bestaande instrumenten. Dit grote aantal was belangrijk om te garanderen dat de volle rijkdom van een specifiek aspect van de onderzoeksvraag aan bod kan komen. Nemen we bijvoorbeeld de vraag naar de mate waarin lerarenopleidingen aandacht hebben voor het: “Voorbereiden van studenten op lesgeven in diverse contexten: omgaan met diversiteit in het onderwijs”. Dit diversiteitsthema kan veel aspecten van de lerarenopleiding beïnvloeden. Bij de constructie van de items is daarom gezocht naar een maximale lijst van items om deze volle complexiteit te weerspiegelen. Dit heeft als gevolg en nadeel dat bv. het diversiteitsthema via 33 verschillende items wordt bevraagd. Bijvoorbeeld:

*In welke mate ....*

- ✓ *hebben lerarenopleiders expertise omtrent ... (het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs)*
- ✓ *heeft uw lerarenopleiding een actief beleid omtrent ...*
- ✓ *mate is uw lerarenopleiding een voorbeeld voor andere opleidingen in Vlaanderen (good practice) omtrent ...*
- ✓ *nemen lerarenopleiders een voorbeeldfunctie (voorbeeld van good practice) op voor studenten*
- ✓ *...*

Deze 33 verschillende items benaderen het diversiteitsthema vanuit een vijftal invalshoeken; namelijk vanuit:

- ✓ het algemeen- en professionaliseringsbeleid (7 items)
- ✓ de uitwerking van het opleidingsprogramma (11 items)
- ✓ de samenwerking met partners binnen en/of buiten het ENW (10 items)
- ✓ de aanpak bij de evaluatie (4 items)
- ✓ de ervaren moeilijkheden (1 item)

Bij elk item geven de respondenten aan: “1= helemaal niet; 2= in beperkte mate; 3= in belangrijke mate; 4= in zeer belangrijke mate; 9=hier heb ik geen zicht op/niet van toepassing“. Bij de scoring wordt de score 9 apart beoordeeld. Bij de analyses wordt dit als een missing value benaderd zodat dit berekeningen van bv. het gemiddelde niet beïnvloedt. De maximum score voor een item is dus 4. In het geval van dit thema “omgaan met diversiteit” betekent dit dat respondenten 33 keer een score van 1 tot 4 kunnen geven; tenzij ze 9 aanduiden. Dit levert een maximumscore van  $33 \times 4 = 132$  op.

Het is bij de analyse van de resultaten van deze lange lijst aan items niet haalbaar om de discussie over de voorbereiding van studenten op het omgaan met diversiteit te voeren op het niveau van één afzonderlijk item. Daarom wordt in functie van de analyse van de resultaten “indexen” berekend. Een index is gebaseerd op de gemiddelde score voor alle items over hetzelfde aspect (bv. het thema omgaan met diversiteit) en is gestandaardiseerd naar een score op 20, in plaats van bijv. een maximumscore op  $33 \text{ items} \times 4 = 132$ . In het voorbeeld m.b.t. omgaan met diversiteit wordt dus een “diversiteitsvoorbereidingsindex” berekend. Deze index geeft de gemiddelde mate weer waarin bijv. een opleiding aandacht heeft voor het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit (in de ruimste betekenis van het woord). Een hoge indexscore

betekent dat de aandacht voor diversiteit in die opleiding zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een smalle invulling van de aandacht voor diversiteit. Maar een lage score bij de ene opleiding kan iets anders inhouden dan bij een andere opleiding omdat het om een cumulatieve index gaat. Dit betekent dat er vooral omzichtig moet omgegaan worden met indexen wanneer deze laag zijn. Dit aspect is meer gedetailleerd uitgewerkt in het volledige eindrapport.

De EVALO-survey is uitgevoerd via een web-based programma, Limesurvey (versie 1.9). Op basis van de keuze voor dit pakket werd de aanbiedingsvorm van vragen bepaald: presentatie op het scherm, ordening van items, plaats van de invulschermen en/of Likertschalen, aantal items per scherm, enz.

In functie van de eenvormigheid werd consequent een aantal Likertschalen gebruikt als **responsformat** doorheen de vragenlijst. Elke schaal geeft vier basiskeuzes en geeft een vijfde keuzemogelijkheid: 'hier heb ik geen zicht op/niet van toepassing'.

De bovenstaande schalen worden gebruikt om respondenten te laten reageren op stellingen. De stellingen meten – gegeven de aard van een survey-instrument – daardoor niet de feitelijke situatie, een actie, een gedrag, ... maar de perceptie van de respondent of een zelfinschatting waarin zij/hij iets kent, beheerst, doet, enz.

Survey-onderzoek wordt – niettegenstaande het een klassiek meetinstrument is in sociaal-wetenschappelijk onderzoek – dikwijls bekritiseerd omdat het enkel percepties en zelfinschatting meet. De vraag is daarbij of wel de werkelijke beheersing, het echte gedrag gemeten wordt, of eerder de mening van een respondent hierover? De mogelijke kritieken op het gebruik van perceptieschalen is uitvoerig uitgewerkt in het omvattende eindrapport; ook is aangegeven hoe geprobeerd is de kritieken op te vangen.

### 3.1.3 Hergebruik van bestaande schalen in de survey

In de EVALO- survey zijn de volgende bestaande schalen verwerkt:

- ✓ Bij vragen m.b.t. INPUT uit het CIPO-S model werd voor de profielbevraging van studenten instrumenten gebruikt uit het onderzoek Matheus, Siongers, Van den Brande, Elchardus, Cossey, & Coppieters (2005).
- ✓ Bij de achtergrondvragenlijst is voor het bevragen van de etnisch-culturele achtergrond, meer bepaald het begrip "nationaliteit", teruggevallen op categorieën uit het onderzoek van Vandevelde (2007).
- ✓ De bevraging van het diploma van moeder/vader is gebaseerd op de leerlingenvragenlijst uit PISA (2009).
- ✓ Bij de bevraging van het profiel van lerarenopleiders en mentoren is voor vragen rond het diploma van leraar (bewijs van pedagogische bekwaamheid) teruggevallen op de definitie van het Ministerie van Onderwijs en vorming (<http://www.ond.vlaanderen.be/infolijn/faq/bekwaamheidsbewijzen>).
- ✓ Voor het bepalen van de ICT-competenties van opleiders en mentoren is gebruik gemaakt van de ICT-diamant ontwikkeld door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2004). Daarnaast is terug gevallen op het meetinstrument van Marx & van Gennip, ITS Nijmegen (2007).

- ✓ Bij vragen in de context van het PROCES uit het CIPO-S model werden items m.b.t. de basiscompetenties van de beginnende leraar gebaseerd op de typefuncties zoals beschreven in de basisteksten m.b.t. het beroepsprofiel en basiscompetenties van de leraren (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2007).
- ✓ PROCES-gerelateerde vragen uit het CIPO-S model m.b.t. de stagebegeleiding zijn gebaseerd op het instrument van Schepens & Aelterman (2007) dat focust op de verantwoordelijkheden van het opleidingsinstituut en/of de stageschool en het instrument van Zanting (2001). Aanvullend zijn items over de stagebegeleidingsrollen zijn gebaseerd op Schepens (2005).
- ✓ Wat betreft de focus op OUTPUT in het CIPO-S model zijn vragen over redenen waarom afgestudeerde leraren ervoor kiezen om niet in het onderwijs te stappen of het onderwijs te verlaten na enkele jaren gebaseerd op Struyven, Vrancken, Brepoels, Engels, & Lombaerts (2012). Vragen over aanvangsbegeleiding zijn gebaseerd op Andrews & Quinn (2005) om de effecten te bepalen van mentoring gedurende het eerste jaar van de instap in het lerarenberoep.
- ✓ OUTPUT vragen m.b.t. de perceptie op het lerarenberoep (luik “Roeping tot leerkracht) zijn gebaseerd op Matheus e.a. (2005) en Van Huizen (2000).

## 3.2 Steekproeven en (non)responsanalysen

### 3.2.1 Steekproeven

#### 3.2.1.1 Lerarenopleidingen

In dit onderzoek is veel zorg besteed aan de constructie van een voldoende grote en gebalanceerde steekproef van lerarenopleidingen (steekproef I) die bovendien voldoende representatief is. er werd gestreefd naar een steekproef bestaande uit alle lerarenopleidingen SLO aan de universiteiten (n = 5) en de SLO aan de hogescholen (n = 6) en een representatieve aselecte steekproef van de SLO aan de CVO's (n = 12 van de in totaal 23 centra), de GLO kleuteronderwijs (n = 8 van de in totaal 16 opleidingen), de GLO lager onderwijs (n = 8 van de in totaal 16 opleidingen) en de GLO secundair onderwijs (n = 9 van de in totaal 18 opleidingen). In de steekproeftrekking wordt gewaakt over diversiteit qua net, organisatiegrootte, expertisenetwerk en (voor de hogescholen) instelling. Tabel 4 vat de selectiekenmerken samen uitgaande van de vertegenwoordiging vanuit de ENW/Regionaal platform.

**Tabel 4 Geselecteerde geïntegreerde lerarenopleidingen uitgaande van de grootte van expertisenetwerk/regionaal platform**

ENW	Totaal aantal opleidingen in Vlaanderen	% verdeling studenten over de ENWs (o.b.v. inschrijvingen 2011-2012)	Aantal geselecteerde opleidingen
School of Education (SoE)	24	47.08	13
Associatie Universiteit Gent (AuGent)	9	22.33	5
Brussels expertisenetwerk Onderwijs (BeO)	3	2.27	2
Expertisenetwerk Lerarenopleidingen Antwerpen (Elant)	7	14.25	5

Netwerk voor de Ontwikkeling van Expertise voor de Limburgse Lerarenopleiding (Novelle)	4	3.90	3
SoE/Novelle	3	10.17	1
<b>Totaal</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>29</b>

Tabel 5 geeft een overzicht van het aantal geselecteerde geïntegreerde lerarenopleidingen, rekening houdend met studentenaantallen. Om optimaal te kunnen voldoen aan bovenstaande selectiecriteria (elke instelling opgenomen in de steekproef, rekening houden met grootte van expertisenetwerk/regionaal platform en met opleidingsgrootte), komen we aan een selectie van méér opleidingen (29) dan aanvankelijk voorzien (25). Deze oversampling garandeert dat eventuele weigeringen tot deelname worden ondervangen.

**Tabel 5 Geselecteerde geïntegreerde lerarenopleidingen uitgaande van de verdeling in studentenaantallen**

Selectie van opleidingen	GLO kleuter- onderwijs	GLO lager onderwijs	GLO secundair onderwijs	Totaal
<b>Selectiecriteria</b>				
Minstens 50% van de opleidingen	8	8	9	25
Minstens 50% van de studenten (31/10/2011)	2566	3530	5615.5	11711.5
% verdeling van studenten over de drie GLO's in Vlaanderen (31/10/2011)	21.91	30.14	47.95	100
<b>Steekproef</b>				
Aantal studenten in de opleidingen in de steekproef	2777	3616	5091	11484
% verdeling studenten over de lerarenopleidingen in de steekproef	24.18	31.49	44.33	100
<b>Aantal geselecteerde GLO-opleidingen</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>29</b>

Voor de selectie van de lerarenopleidingen aan de CVO's is een andere strategie gevolgd. Van de 23 CVO's waar een SLO wordt opgezet, zijn er 12 geselecteerd. Daarbij is rekening gehouden met de evenwichtige vertegenwoordiging van de verschillende expertisenetwerken/regionaal platform. Tabel 6 vat dit samen.

**Tabel 6 Geselecteerde specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's uitgaande van de grootte van expertisenetwerk/regionaal platform**

ENW	Vlaanderen: aantal SLO CVO's	Vlaanderen: % studenten in SLO aan CVO per ENW	Steekproef: aantal SLO CVO's	Steekproef: % studenten in SLO CVO's per ENW
AuGent	5	28.19	3	32.99

Beo	2	3.37	1	4.20
Elant	4	18.26	2	18.54
NOvELLE	3	12.26	2	15.62
SoE	8	29.47	4	28.65
SoE/NOvELLE	1	8.45	0	0
<b>Totaal</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Een volgend selectiecriteria is de spreiding naar onderwijsnet. Tabel 7 heeft het eindresultaat weer na selectie.

**Tabel 7 Geselecteerde specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's uitgaande van de evenwichtige spreiding naar onderwijsnet**

Onderwijsnet	Vlaanderen: aantal SLO CVO's	Vlaanderen: % studenten in SLO aan CVO per net	Steekproef: aantal SLO CVO's	Steekproef: % studenten in SLO CVO's per onderwijsnet
Vrij gesubsidieerd onderwijs	10	47.44	5	46.63
Officieel gesubsidieerd onderwijs	3	14.52	2	18.46
Gemeenschapsonderwijs	10	38.04	5	34.91
<b>Totaal</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

### 3.2.1.2 Basis- en secundaire scholen

Steekproef II bestaat uit 100 instellingen in het leerplichtonderwijs, gestratificeerd naar onderwijsniveau, onderwijsnet en organisatiegrootte (leerlingenaantal).

De volgende tabellen geven het resultaat weer van de steekproeftrekking waarbij rekening is gehouden met onderwijsniveau en onderwijsnet en met de grootte van de school (Tabel 8 en 9).

**Tabel 8 aantal basisscholen in de steekproef per onderwijsnet en schoolgrootte**

Basisscholen	Gemeenschapsonderwijs	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Officieel gesubsidieerd onderwijs	Totaal
Kleine scholen	2	3	1	6
Middelgrote scholen	8	35	13	56
Grote scholen	1	6	2	9
<b>Totaal</b>	<b>11</b>	<b>44</b>	<b>16</b>	<b>71</b>

**Tabel 9 aantal secundaire scholen in de steekproef per onderwijsnet en schoolgrootte**

Secundaire scholen	Gemeenschapsonderwijs	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Officieel gesubsidieerd onderwijs	Totaal
Kleine scholen	2	4	0	6
Middelgrote	4	11	2	17

scholen				
Grote scholen	1	5	0	6
<b>Totaal</b>	<b>7</b>	<b>20</b>	<b>2</b>	<b>29</b>



### 3.2.2 Responsanalyse

Vooraleer de analyse aan te pakken van de data, verzameld via het survey, is een grondige responsanalyse uitgevoerd zodat er minimale garanties m.b.t. representativiteit zijn ingebouwd. De gedetailleerde responsanalyse is te vinden in het volledige eindrapport. Belangrijk is ook om aan te geven dat er in relatie tot de responsanalyse ook zorgzaam is omgegaan met onvolledige surveydata, wanneer bv. een respondent de survey niet volledig afwerkt. In dit verband zijn kritische grenswaarden toegepast die in internationaal onderzoek gebruik worden (zie bv. de PIAAC-studie).

De representativiteit van de steekproef bleek voor de meeste actoren en types lerarenopleidingen aanvaardbaar tot goed te zijn. In de uitgebreide eindrapport is consequent een opmerking verwerkt in de analyses wanneer de data gebaseerd zijn op een te kleine of minder representatieve steekproef.

### 3.3 Analysetechnieken bij de survey

Telkens wanneer er gewerkt wordt met schalen en indexen, wordt de Cronbach's Alfa ( $\alpha$ ) meegedeeld. Dit is een maat voor de interne consistentie van items van de vragenlijst. De waarde van  $\alpha$  is een indicatie van de mate waarin een aantal items hetzelfde concept meten. Dit laatste wordt nagegaan door te berekenen of de antwoorden van de groep van respondenten op de items van de vragenlijst consistent zijn.

Bij de rapportage van de resultaten komt het begrip 'gemiddelde' veelvuldig voor. De gemiddelde score van een opleiding wordt ten opzichte van een benchmark geplaatst. Deze benchmark of referentiepunt wordt bepaald op basis van de vierpunten antwoordschaal en bedraagt meestal de gemiddelde score van 3 op een 4-puntenschaal. Deze score wijst erop dat het aangeduide item 'in uitvoering is' of 'in belangrijke mate' aanwezig/gerealiseerd is. Voor onderzoeksvraag 6 (realisatie van de basiscompetenties) wordt de 2.5, de middelste score op de vierpunten antwoordschaal, als benchmark gehanteerd.

Bij het vergelijken van gemiddelden van groepen zijn bij de interpretaties van statistische waarden, naast de significantie, ook effect sizes/effectgroottes berekend.

In het omvattende eindrapport worden de resultaten op een zeer fijnmazige manier gerapporteerd. De ordening daarvan gebeurt op basis van het CIPO-S model. We raden de lezer aan om – via de inhoudsopgave – gericht deze rapportage door te nemen. Tussentijds worden conclusies per onderzoeksvraag geformuleerd. Aan deze conclusies zijn weinig interpretaties toegevoegd, deze komen pas in het laatste deel van de uitgebreide rapportage aan bod waarbij meteen ook de resultaten van de focusgroepen mee in de analyse worden betrokken.

## 4. Focusgroepen en telefonische interviews

Naast data, verzameld via databanken van de overheid en via de survey, is het EVALO-onderzoek gebaseerd op een kwalitatief onderzoek, waarin focusgroepen en individuele, telefonische interviews worden opgezet met de verschillende actoren van de lerarenopleiding (opleidingsverantwoordelijken, lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden) en actoren in het werkveld (schoolleiders en mentoren). De thema's die in het survey en de interviews aan bod komen, zijn geënt op het decreet m.b.t. de lerarenopleidingen van 2006. We volgen tevens het CIPO-S model (zie Tabel 1 onder I. Probleemstelling en onderzoeksvragen) om de onderzoeksvragen te beantwoorden.

Het doel van de focusgroepen en interviews is:

- bekrachtigen of nuanceren van de bevindingen in het kwantitatief deel.
- verklaren en verdiepen van de inzichten die vanuit het survey naar voren komen.
- toekomstgericht denken met de actoren over de lerarenopleidingen in Vlaanderen (d.i. onderzoeksvraag 9, zie Tabel 1).

Omdat de kwalitatieve gegevens verzameld zijn bij beperktere groepen respondenten, ligt het voor de hand dat de gerelateerde conclusies voorzichtig moeten gehanteerd worden en steeds in relatie tot de kwantitatieve resultaten.

Voor de focus op de “toekomst” werd geopteerd om de ‘appreciative inquiry’ benadering te hanteren (Cooperider & Whitney, 2005), hetgeen vertrekt vanuit de sterke en positieve eigenschappen van de huidige lerarenopleidingen om constructief naar de toekomst te kijken.

In dit hoofdstuk worden deze keuzes verder uitgewerkt en verantwoord.

### 4.1 Steekproef en opzet van focusgroepen en telefonische interviews

Binnen dit kwalitatief deel van het EVALO-project wordt via groepsinteractie data verkregen over topics die door de onderzoeker vooraf bepaald zijn. In het totaal vonden binnen deze studie een 52 focusgroepgebaseerde interviews plaats, met 302 deelnemers. Aanvullend vonden 52 telefonische interviews plaats om de perspectieven van de verschillende actorgroepen gedetailleerd in kaart te brengen. Deze steekproef ging breder dan de gestratificeerde sampling bij de survey. Iedere lerarenopleiding in Vlaanderen kreeg (verschillende) uitnodiging(en) om deel te nemen aan de focusgroepen. Deelnemers beslisten zelf – of in samenspraak met de opleiding of school – of ze deelnamen.

Drie reeksen van focusgroep-interviews werden georganiseerd voor 27 doelgroepen (zie Tabel 10). Deze vonden plaats op vijf locaties in Vlaanderen (Gent, Brussel, Leuven, Hasselt en Antwerpen) tijdens de maanden april, mei, juni, juli en augustus 2012. De diverse doelgroepen die benaderd werden en de

verschillende locaties, verspreid over Vlaanderen, maken dat de samenstelling van de gespreksgroepen divers was met deelnemers vanuit verschillende onderwijsinstellingen.

Via een semigestructureerde aanpak werden de ervaringen, opvattingen en toekomstperspectieven van minimum drie en maximum negen deelnemers per focusgroep bevestigd.

In elke focusgroep werd ernaar gestreefd om de diversiteit van de deelnemers te respecteren en iedereen systematisch in het gesprek te betrekken.

Per locatie en per reeks werden telkens vier parallelle focusgroepen gepland vanuit de doelgroepen vooropgesteld in het project. Om rekening te houden met de drukke agenda's van betrokkenen en om de veelheid van locaties te bedienen, konden bepaalde doelgroepen aansluiten bij gelijkende doelgroepen (bv. opleidingsverantwoordelijken uit GLO kleuteronderwijs en lerarenopleiders uit de GLO kleuteronderwijs; studenten en afgestudeerden uit een bepaalde opleiding, of bv. verantwoordelijken van SLO universiteit, CVO of hogescholen). De identiteit van de deelnemers was steeds bekend, zodat de tekstfragmenten binnen de bedoelde doelgroepen worden gecodeerd en geanalyseerd.

Enkele groepen werden echter onvoldoende bereikt via de focusgroepen. In het bijzonder, de verschillende groepen van afgestudeerden waren moeilijk bereikbaar. Zij werden tijdens de zomermaanden gecontacteerd om deel te nemen aan individuele telefonische interviews, van ongeveer één uur. Via deze bijkomende telefonische interviews (in combinatie met focusgroepen die (reeds eerder plaatsvonden) hebben we ernaar gestreefd om voor elke deelnemersgroep een min. van 8 deelnemers te verkrijgen (zie Tabel 10). Een uitzondering zijn de opleidingsverantwoordelijken GLO kleuter- en lager onderwijs. Hiervoor werden geen bijkomende telefonische interviews gepland, omdat binnen de groep van lerarenopleiders (LO) steeds voldoende personen met coördinerende functies (bv. stagecoördinatoren, verantwoordelijke voor kwaliteitszorg, ...) aanwezig waren.

**Tabel 10** Overzicht van respondenten per doelgroep voor de focusgroepen en telefonische interviews

<i>Type lerarenopleiding</i>	OV	LO	ST	AFST	<i>Onderwijsvorm</i>	SL	M
<b>Totaal GLO</b>	<b>20</b>	<b>75</b>	<b>43</b>	<b>33</b>	<b>Totaal basisonderwijs</b>	<b>35</b>	
kleuteronderwijs	7	20	8	8	basisonderwijs	16	19
lager onderwijs	5	19	9	15			
Secundair ond.	8	36	26	10			
<b>Totaal SLO</b>	<b>17</b>	<b>28</b>	<b>23</b>	<b>55</b>	<b>Totaal secundair onderwijs</b>	<b>20</b>	
hogeschool	9	20	9	9	secundair onderwijs	8	12
universiteit				10			
CVO	8	8	14	13			
<i>Niet meer in het onderwijs</i>				11			
<i>Nooit meer in het onderwijs</i>				12			
<b>Totaal</b>	<b>37</b>	<b>103</b>	<b>66</b>	<b>88</b>	<b>Totaal</b>	<b>24</b>	<b>31</b>

## 4.2 Appreciative Inquiry als benadering

Aan de hand van de techniek van ‘**appreciative inquiry**’ (AI) van Cooperrider en Whitney (2005) werden de focusgroep-gesprekken en de telefonische interviews opgezet. Dit - letterlijk - ‘waarderend onderzoek’ wordt veelvuldig gebruikt bij de analyse en implementatie van veranderingen in organisaties en gaat uit van de interne kracht in elke organisatie. De techniek concentreert zich op positieve ervaringen van actoren en verschilt zo van aanpakken die focussen op knelpunten of vertrekken vanuit geconstateerde problemen. ‘Appreciative Inquiry’ stelt dat alles wat aandacht krijgt, groeit in negatieve of positieve zin. Het is deze positieve, toekomstgerichte zin die centraal staat in deze benadering en deze beleidsevaluatie.

Vier fasen worden binnen de AI-onderzoekscyclus onderscheiden: (1) discovery (‘het beste dat er is?’), (2) dream (‘hoe zou het kunnen zijn?’), (3) design (‘wat er zou moeten zijn?’) en (4) destiny (‘wat er zal zijn?’) (zie Figuur 1).



Figuur 1. Overzicht van de fasen binnen ‘appreciative inquiry’ (AI) (gebaseerd op Cooperrider & Whitney, 2005).

De methodiek van appreciative inquiry doorloopt deze 4 fasen. Per thema vanuit het decreet van de vernieuwde lerarenopleiding van 2006, worden fasen 1 tot 3 behandeld in iedere focusgroep. De basisstructuur van de interviews weerspiegelt de filosofie van deze methode. De vierde fase komt niet aan bod omdat de realisatie (nog) niet bekomen kan worden.

De kracht van ‘appreciative inquiry’ zit in het proces. Het is een methodiek die ervoor zorgt dat elke deelnemer uit de focusgroep gehoord wordt en waarbij we gezamenlijk praten over de toekomst en constructief samen plannen ontwerpen. Dit maakte ook dat de sfeer tijdens de gesprekken veelal positief was en de betrokkenheid van de deelnemers hoog.

### 4.3 Thema's en analyses

Aan de hand van positief geformuleerde stellingen komen de CIPO-S factoren uitgaande van het decreet van 2006 aan bod. Per doelgroep, op basis van het CIPO-S model, werden **prioritaire thema's** geselecteerd. Deze werden gecategoriseerd in drie hoofdthema's die regelmatig terugkwamen: (1) professionalisering, (2) innovatie en (3) excellentie/kwaliteit. Binnen elk gesprek van een bepaalde doelgroep komt minstens één subthema uitgebreid aan bod, zodat na drie gesprekken alle thema's aan bod kwamen. Daarnaast worden binnen elk interview ook 'reserve'-categorieën voorzien. De focusgroepen werken dus aanvullend, eerder dan overlappend. Een overzicht van de thema's en subthema's wordt hieronder weergegeven in Tabel 11.

Vervolgens werden per doelgroep enkele thema's uitgedacht en uitgeschreven. De deelnemers krijgen tijdens het gesprek de thema's en de appreciative inquiry - cyclus op papier, met tevens ruimte om hun ideeën te noteren. De schriftelijke voorbereiding maakt dat elke deelnemer eerst de tijd had om een eigen antwoord te bedenken, zodat de deelname aan het gesprek wordt bevorderd. Tijdens het gesprek konden alle componenten worden besproken die relevant zijn voor het thema (zie Tabel 11). De gespreksleider zorgt ervoor dat iedereen voldoende aan bod komt.

**Tabel 11** Overzicht van de interviewthema's

THEMA'S	sl	me	st	af	ov	lo
aantrekkelijkheid lerarenopleiding en aantrekkelijkheid lerarenberoep						
aanvangsbegeleiding en nascholing (beginnende) leraren						
aanwerving en rekrutering - competenties beginnende leraar						
afstemming van de lerarenopleiding met onderwijspraktijk						
afstemming van theorie en praktijk - invulling praktijkcomponent						
expertise van lerarenopleiders m.b.t. begeleiding						
integratie nieuwe basiscompetenties						
vormingsinitiatieven, nascholing - ondersteuning aan mentoren						
instroombegeleiding en beleid - doorstroombeleid						
internationale mobiliteit van lerarenopleiders en studenten						
organisatie van nascholing, vormingsactiviteiten i.v.m. stagebegeleiding en aanvangsbegeleiding						
overgang van 3-2 vakken						
professionaliseringsmogelijkheden lerarenopleiders						
realisatie leraar als onderzoeker en innovator						
realisatie basiscompetentie: omgaan met diversiteit						
realisatie taalcompetenties						
realisatie didactische werkvormen en -contexten						
realisatie leraar als inhoudelijk expert						
realisatie profiel beroep van leraar: (3)						
realisatie voorbereiding op beroep						
realisatie functieprofielen (1-5)						
realisatie functieprofielen (6-10)						
realiseren professionalisering van lerarenopleiders – vorming en nascholing						
realiseren professionalisering van mentoren – vormingsinitiatieven en nascholing						
realisatie nieuwe basiscompetenties						
samenwerking met (stage)scholen m.b.t. begeleiding van stagiairs, LIO, beginnende leraren						
samenwerking met andere opleidingen via expertisenetwerken						
samenwerking met lerarenopleidingen m.b.t. begeleiding stagiairs, LIO en beginnende leraren						
samenwerking en expertise in het team						
vorbereiding op aanverwante opleidingen						
vorbereiding nieuw didactische contexten: team-, project-, vakoverschrijdend-, werk (ondernemer)						
vorbereiding nieuw didactische werkvormen: ICT, collaboratief leren, evaluatievormen						

*Noot.* De thema's waarbij de vakken groen gekleurd staan, worden expliciet bevraagd bij deze doelgroep.

Elk gesprek werd opgenomen met digitale audio-microfoons. Tevens schreef de gespreksleider een kort verslag van het focusgroepgesprek kort nadat dit plaatsvond, om eventueel verlies van data op te vangen. De interviews werden door jobstudenten volledig getranscribeerd. Voor de selectie van jobstudenten baseerden we ons op hun opleiding en hun ervaringen met kwalitatief onderzoek.

Na de letterlijke transcriptie van de interviews, werden de tekstfragmenten gecodeerd volgens inhoud. Een codeerschema werd opgesteld in de vorm van een boomstructuur, op basis van de onderzoeksvragen en betrokken thema's. Dit werd verder verfijnd aan de hand van de data. Verschillende interviews werden

daarvoor geanalyseerd tot het codeerschema verzadigd was; dit wil zeggen: de analyse van nieuwe data brachten geen nieuwe codes meer voort. Op dat moment ging het coderen van start. Jobstudenten met een onderwijskundige achtergrond voerden de codes in; onder supervisie van één van de onderzoekers. Daartoe kregen ze eerst een training. Enerzijds betreft dit een inhoudelijke inleiding over het decreet van 2006 en het (verscheiden) vakjargon binnen de Vlaamse lerarenopleidingen. Anderzijds werden de jobstudenten vertrouwd gemaakt met het softwarepakket MAXQDA, dat wordt ingezet om het codeerwerk en de kwalitatief-interpretatieve analyses te ondersteunen. Relevante fragmenten (paragrafen, zinnen, woorden ...) worden geselecteerd en één of meerdere labels worden toegekend. Door allerlei soorten zoekopdrachten kan elke combinatie van labels worden opgezocht en worden stukken tekst die voldoen aan de zoekopdracht onder elkaar weergegeven. Per onderzoeksvraag en per actorgroep werden themagerichte zoekopdrachten uitgevoerd.

Conclusies bij de onderzoeksvragen en gerelateerde thema's worden echter enkel geformuleerd op basis van expliciet aan bod gebrachte thema's, waarvan voldoende data voorhanden is. Niettegenstaande generalisatie op basis van het kwalitatief deel niet de doelstelling is, ondersteunt deze maatregel de externe validiteit van de uitspraken op basis van de resultaten van het kwantitatief luik in combinatie met het kwalitatief luik in dit onderzoek.

Deze procedure is van toepassing, zowel op de focusgroepen als op de telefonische individuele interviews; zij vormen samen de kwalitatieve dataset van 6915 gecodeerde tekstfragmenten.

De analyse-eenheden binnen de dataset zijn de 27 doelgroepen (zie supra, Tabel 10) op basis van opleiding, die in het resultaatdeel geordend worden volgens:

- Actoren(groepen):
  - opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders
  - schoolleiders en mentoren
  - studenten en afgestudeerden
- Opleiding:
  - GLO Kleuteronderwijs, lager en secundair onderwijs
  - SLO hogescholen, universiteit en centra voor volwassenenonderwijs

De data worden vooral verticaal bestudeerd en weergegeven per onderzoeksvraag en per actorengroep in het kwalitatieve resultaatdeel. Het is niet mogelijk om voor alle thema's in het kwalitatief luik gedetailleerde uitspraken te doen voor elk van de zes types van opleidingen in het onderzoek. Alternatief wordt het onderscheid tussen de geïntegreerde lerarenopleidingen en de specifieke lerarenopleidingen steeds nagegaan. Waar opvallende verschillen gevonden worden, wordt dit tevens aangeduid in de conclusies bij de onderzoeksvragen in IV. Discussies en conclusies.

## IV. Discussie en conclusies

In dit deel formuleren we een antwoord op de negen centrale onderzoeksvragen van het EVALO-project op basis van een discussie van de vele tussentijdse resultaten die we via het literatuuronderzoek, de survey en de focusgroepen/interviews verzamelden. We gebruiken het CIPO-S model om structuur in de discussie aan te brengen. Er wordt gestart met een korte schets van de C of Context in het model, hetgeen verwijst naar de vernieuwingen en veranderingen die het decreet van 2006 installeerde in de Vlaamse lerarenopleidingen en tevens naar de thema's die aan bod worden gebracht in het onderzoek. Vervolgens integreren we de resultaten van het kwantitatief en kwalitatief onderzoek voor de componenten Input, Proces, Output en Succession. Uiteraard gebeurt dit voor onderzoeksresultaten waar er opvallende indicatoren zijn m.b.t. kwaliteit, profielen, oriëntaties, opvattingen. Een discussie die - punt-voor-punt – elk aspect uit de deelconclusies zou behandelen, is niet haalbaar en bovendien niet wenselijk omdat hierdoor het overzicht verloren gaat.

We kiezen ervoor om de discussie te ordenen per onderzoeksvraag. De conclusies, gebaseerd op het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek, worden apart samengevat. Daarbij herhalen we dat de kwalitatieve conclusies steeds met de nodige voorzichtigheid moeten benaderd worden, gegeven de onderzoeksopbouw en het soms beperkte aantal respondenten dat aan de basis ligt van deze aanvullende onderzoeksconclusies. Binnen elk deel worden de conclusies gekoppeld aan relevante literatuur en worden beleidsaanbevelingen geformuleerd. De link tussen conclusies en beleidsaanbevelingen wordt geëxpliciteerd om de interpretatie goed te kunnen volgen.

Sommige beleidsmaatregelen hebben eerder betrekking op het macroniveau (onderwijsbeleid). Andere hebben betrekking op de lerarenopleiding zelf (mesoniveau). Daarbij wordt uitgegaan van beleidsinitiatieven die voor de hele instelling een relevantie hebben, naast het optimaliseren van het specifieke beleid binnen de lerarenopleiding van de instelling. Bij dit laatste wordt benadrukt dat opleidingen maximaal gebruik kunnen maken van de autonomie die ze hebben om hun eigen beleidsruimte in te vullen. In deze geldt de literatuur m.b.t. het beleidsvoerend vermogen van scholen, ook voor het beleid in lerarenopleidingen.



## CONTEXT

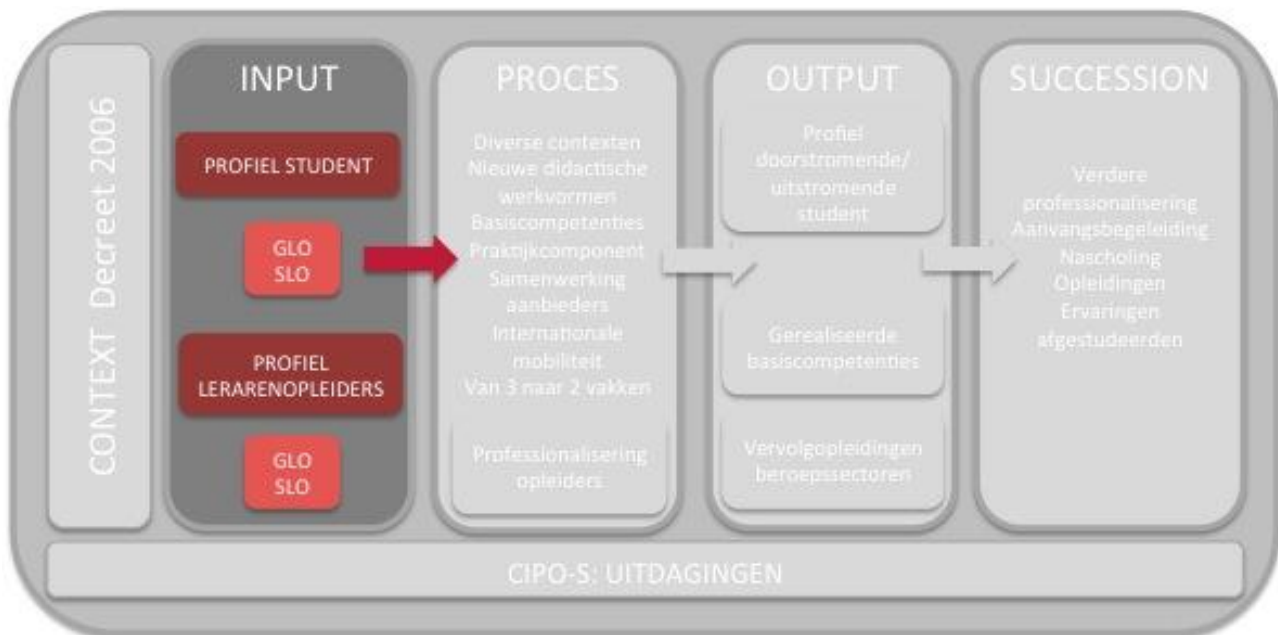
In dit onderzoek verwijst *context* naar het reglementair kader, het Decreet op de lerarenopleiding van 15 december 2006. De centrale doelstelling van dit decreet was de verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen, met in het vizier de vermindering van de theorie-praktijk-kloof en het versterken van de verdere professionalisering van (beginnende) leraren.

De nadruk op “kwalitatieve lerarenopleidingen” impliceert expliciete keuzes over indicatoren voor kwaliteit. In de thema’s die aan bod komen in het EVALO-onderzoek komen keuzes naar voren, zoals die door het beleid zijn benadrukt bij het decreet van 2006 en in de daarop volgende beleidsinitiatieven. De nadruk in het EVALO-onderzoek op diversiteit, ICT, taalbeleid, onderzoekcompetenties, nieuwe evaluatievormen, activerende/interactieve werkvormen, coöperatief leren, samenwerkingsverbanden, internationalisering... is dus geen “ideaal” beeld dat door het EVALO-onderzoek is naar voren geschoven, maar is een competentieperspectief dat door de Vlaamse Gemeenschap doorheen het beleid m.b.t. het beroepsprofiel en basiscompetenties, het decreet van 2006 en de aanvullingen erna, benadrukt wordt.

De belangrijkste ontwikkelingen naar aanleiding van het decreet van 2006 zijn:

1. de inrichting van en afstemming tussen de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen en de uniformisering van het diploma van leraar als scheppend kader (context)
2. Flexibele studietrajecten (en LIO-banen), die de zij-instroom in het onderwijs vergroten (input)
3. de uitbreiding van de praktijkcomponent, de overgang van drie naar twee vakken binnen de geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs, het organiseren van diversiteitsprojecten en de oprichting van expertisenetwerken en regionale platformen om samenwerking en (wetenschappelijke) expertisedeling tussen en professionalisering van het curriculum, de opleidingen en betrokken partners te bewerkstelligen (proces)
4. (herziene) basiscompetenties als (bege)leidend kader om maximale kwaliteit af te leveren (output)
5. en het aanbieden van aanvangsbegeleiding en nascholing voor (beginnende) leraren om verdere professionalisering te bekomen (succession).

## INPUT: profiel van studenten en lerarenopleiders



### 1. Het profiel van de instromende student in de lerarenopleiding

De eerste onderzoeksvraag luidt ‘*Wat is het profiel van de student/cursist in de lerarenopleiding?*’. Om de vraag kwantitatief te duiden werd gebruik gemaakt van de centrale databanken, de administratieve gegevens aangeleverd door de lerarenopleidingen in de EVALO-steekproef en de EVALO-survey. We onderzochten de profielkenmerken van drie cohorten, namelijk studenten van het academiejaar 2006-2007 (voor het decreet in voege was), 2008-2009 (kort na het intreden ervan) en 2010-2011 (huidige stand van zaken). Samenvattend kunnen we betreffende het profiel van de studenten/cursisten in de drie cohorten het volgende concluderen:

- ✓ Er werd verwacht dat op basis van de gegevens uit centrale databanken van de overheid, een profiel van de instromende student in de lerarenopleiding – en de verschuivingen hierbinnen sinds 2006 – zou kunnen worden geschetst. Hoewel rijkelijk gevuld, bleken deze centrale databanken onvolledige gegevens te bevatten en/of bleken ze voor de verschillende types lerarenopleidingen andere gegevens te bevatten. Dit bemoeilijkte per cohort de onderlinge vergelijking van profielen (bv. leeftijd, geslacht, nationaliteit, achtergrond, ...). Eveneens problematisch was het feit dat voor wat betreft ingeschrevenen van een bepaald cohort, niet precies kon achterhaald worden of dit een eerste, tweede, of verdere (her)inschrijving betrof in het hoger onderwijs (en meer specifiek in de lerarenopleiding). Naast de onvolledigheid binnen een cohort, was er ook de lastige inconsistentie in de gegevens bij de vergelijking over cohorten heen. Opnieuw bleken data voor specifieke variabelen op een niet-systematische en/of systematische manier te ontbreken. Dit heeft ertoe geleid dat er voor geen van de drie behandelde cohorten (2006-2007, 2008-2009 en 2010-2011) een omvattend profiel van de student in de lerarenopleiding - en de verschuivingen in dit profiel – kon worden geschetst. Dit laatste werd nog verder bemoeilijkt door de implementatie van het flexibiliseringsdecreet, waardoor de inschrijving niet meer

gebeurt voor een “jaar”, maar voor “credits” en er hierbij opnieuw een complexer plaatje ontstaat van wat nu als een “voltijdse” en/of “deeltijdse” student moet worden beschouwd. De opbouw van de databases stelt overigens ook conceptuele problemen aan de orde; zo is er verwarring in de operationalisering van de begrippen: nationaliteit en etnische achtergrond.

- ✓ Wel leveren de overheidsdatabanken vrij volledige gegevens omtrent het geslacht van studenten in de lerarenopleiding. Met uitzondering van de GLO secundair onderwijs blijkt er een oververtegenwoordiging van vrouwelijke studenten in de verschillende lerarenopleidingen en dit voor de drie cohorten. Het aandeel vrouwen in de opleiding is het grootst in de GLO kleuteronderwijs (meer dan 95% vrouwen voor de drie cohorten). In de GLO secundair onderwijs zien we een vrij evenwichtige verdeling van mannelijke en vrouwelijke studenten (de drie bestudeerde cohorten tellen telkens iets meer dan 50% vrouwen). Voor geen enkele lerarenopleiding zien we een opmerkelijke evolutie sinds 2006. Deze ondervertegenwoordiging van mannelijke studenten in de lerarenopleiding wordt bevestigd via onze eigen verzamelde survey data. Het onderzoek in deze context heeft reeds een lange voorgeschiedenis waarin verwezen wordt naar het belang van mannelijke leerkrachten als rolmodel voor “mannelijke” leerlingen, maar ook over de meer algemene noodzaak dat zowel mannelijke als vrouwelijke leerkrachten de specifieke ontwikkelingsnoden van jongens/meisjes onderkennen in scholen (Skelton, 2001; Connel, Ashenden, Kessler & Dowsett, 1983).
- ✓ De overheidsdata tonen aan dat er anno 2010-2011 meer diverse leeftijdsgroepen studenten in de lerarenopleiding zijn dan in 2008-2009 of 2006-2007. Voor de geïntegreerde lerarenopleidingen zien we sinds 2006 een procentuele toename van studenten tussen de 25 en 29 jaar (tot ca. 10%). Voor SLO hogescholen, SLO universiteiten en SLO CVO's stijgt de proportie studenten in de leeftijdscategorieën 25-29 jaar en – in mindere mate – 30-39 jaar.
- ✓ Voor alle cohorten en voor alle lerarenopleidingen geldt dat meer dan 95% van de studenten de Belgische nationaliteit heeft (bron: overheidsdatabanken).
- ✓ Op basis van de administratieve gegevens ons verstrekt door de opleidingen in de EVALO-steekproef, blijkt dat meer dan 95% van de studenten in alle cohorten, in alle lerarenopleidingen het Nederlands als moedertaal heeft of het Nederlands perfect beheerst.
- ✓ Op basis van de – onvolledige - gegevens in de overheidsdatabanken stellen we voor de GLO kleuter- en secundair onderwijs sinds 2006 geen grote verschuivingen vast in de onderwijsvorm die studenten volgden in het secundair onderwijs. Voor de GLO lager onderwijs zien we een lichte afname van studenten met vooropleiding ASO en een lichte toename van studenten uit het TSO. Uit de - voor minder dan de helft van het cohort beschikbare - overheidsdata i.v.m. de gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs, blijkt onderstaand profiel van studenten in de GLO's in 2010-2011:
  - GLO kleuteronderwijs: ASO (18.47%), TSO (57.86%), BSO (19.98%), KSO (3.14%)
  - GLO lager onderwijs: ASO (50.58%), TSO (44.78%), BSO (2.44%), KSO (1.89%)
  - GLO secundair onderwijs: ASO (43.46%), TSO (47.76%), BSO (5.20%), KSO (2.94%)

Uit de EVALO-survey, blijkt onderstaand profiel van de bevraagde studenten in de SLO's:

- SLO hogescholen: ASO (42%), TSO (32%), BSO (4%), KSO (22%)
- SLO universiteiten: ASO (96%), TSO (3%), KSO (1%)
- SLO CVO's: ASO (56%), TSO (28%), BSO (12%), KSO (4%)

Hoewel voor wat betreft de gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs, het profiel van studenten in de lerarenopleidingen vrij stabiel lijkt sinds 2006, merken we vanuit de kwalitatieve data een reële zorg van lerarenopleiders, opleidingsverantwoordelijken en studenten en afgestudeerden over de zwakke voorkennis en motivatie van instromende studenten.

In de kwalitatieve bevragingen werd deze onderzoeksvraag expliciet bij lerarenopleiders/verantwoordelijken en studenten/afgestudeerden aan bod gebracht. Volgende bevindingen weerklinken meermaals in de gesprekken en interviews en bieden bijkomende perspectieven betreffende het profiel van de instromende student in de lerarenopleiding.

- ✓ De opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de GLO opleidingen sceptisch staan tegenover de zwakke vakspecifieke voorkennis van studenten bij instroom vanuit het secundair onderwijs.
- ✓ Een zwak niveau en weinig motivatie zijn tevens twee kenmerken die worden aangegeven door studenten en afgestudeerden van de geïntegreerde lerarenopleidingen bij instromende studenten in de lerarenopleiding. Ze merken dat zwakkere GLO-studenten moeilijkheden ervaren bij de vakinhoudelijke opleidingsonderdelen. Zij zien het tekort aan gerealiseerde basiscompetenties bij leraren als gevaar voor de beeldvorming over het beroep van leraar.
- ✓ SLO studenten aan de universiteit zijn tevreden over de afstemming van het niveau van de opleiding met hun vooropleiding. Ze onderkennen echter dat niet iedereen een goed aansluitende vooropleiding heeft, waardoor initieel bv. iemand uit de wetenschappen het moeilijker kan hebben met de humane theorievorming in onderwijs.
- ✓ Afgestudeerden SLO aan een CVO geven aan dat er meer gedifferentieerd kan worden in de manier waarop docenten/lectoren de theoretische basis helpen verwerken. We vinden voorstanders voor een extra instapjaar - om het probleem van een diverse instroom (van personen met diploma SO tot afgestudeerde masters) op te vangen - bij studenten SLO aan een CVO.

Indien we de manier waarop lerarenopleidingen omgaan met verschillen in instroom tussen studenten in kaart brengen, dan kunnen volgende conclusies geformuleerd worden op basis van de surveydata:

- ✓ Over het algemeen geven de bevroegde – GLO en SLO - opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aan dat lerarenopleidingen beschikken over een opstartend instroombeleid ten aanzien van studenten/cursisten.
- ✓ In vergelijking met andere lerarenopleidingen rapporteren vooral opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aan de CVO's een actief instroombeleid. Dit kan te maken hebben met een grote diversiteit aan instroom in deze opleiding, van studenten zonder diploma secundair onderwijs tot master- en doctoraatsstudenten. Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aan de CVO's geven aan dat in sterke mate wordt ingezet op het in kaart brengen van het onderwijsrendement van cursisten, dat duidelijke minimumcriteria worden gesteld, in sterke mate instaptoetsen worden georganiseerd om het aanvangsniveau van hun cursisten te bepalen en remediërende maatregelen en herkansingstoetsen worden voorzien. Het voortraject staat volgens de bevroegden van deze opleidingen op punt.
- ✓ De geïntegreerde lerarenopleidingen (GLO) kleuteronderwijs geven in vergelijking met andere opleidingen het sterkst aan remediërende maatregelen te voorzien binnen en buiten het curriculum, waarbij de opleiding het minst verwacht dat studenten de remediëring zelf financiert.

- ✓ Aan de GLO kleuteronderwijs en de SLO aan de CVO's wordt ten opzichte van de andere opleidingen het sterkst aangegeven dat de geboden remediërende maatregelen en het voortraject tot betere resultaten leiden bij studenten/cursisten.
- ✓ Vooral studenten uit de geïntegreerde lerarenopleidingen (GLO's) stellen bij aanvang van de opleiding een instaptoets en/of taaltoets Nederlands te hebben afgelegd.
- ✓ Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken uit de geïntegreerde lerarenopleidingen (GLO) geven aan sterker in te zetten op het voeren van een oriëntatiebeleid naar andere lerarenopleidingen, eerder dan het voeren van ontradingsgesprekken met studenten die niet voldoen aan minimumcriteria.
- ✓ Over het algemeen rapporteren opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de verschillende lerarenopleidingen dat er in het team van lerarenopleiders beperkte expertise aanwezig is en professionalisering gebeurt, omtrent de instroom- en doorstroombegeleiding van studenten/cursisten. Deze vaststelling roept vragen op. Er is namelijk geïnvesteerd in 'diversiteit' binnen lerarenopleidingen via de extra middelen die een ENW/Regionaal platform kon bekomen om initiatieven op te zetten die de doorstroom en uitstroom in de opleiding konden bevorderen en waarbij ook het eigen curriculum kon worden aangepast (Besluit van de Vlaamse regering van 18 juli 2008). In het verslag dat de resultaten van de initiatieven samenvat, benadrukt men (1) dat de meeste initiatieven niet altijd specifiek gericht zijn op een doelgroepenbeleid en (2) dat er geen evaluatie is opgezet om de genomen initiatieven op te volgen. Daarbij is enkel bij bepaalde initiatieven aangegeven dat de eigen opleiding (curriculum) hierdoor werd beïnvloed (Departement Onderwijs en Vorming, 2010).

Vanuit de kwalitatieve bevragingen bij opleidingsverantwoordelijken/lerarenopleiders en studenten/afgestudeerden zijn conclusies te halen die aansluiten bij de instroom - en doorstroombegeleiding van studenten. We herhalen dat deze conclusies gebaseerd zijn op de focusgroepen waarin soms beperkte aantallen respondenten participeerden.

- ✓ Over het opleggen van minimumcriteria en instaptoetsen vandaag in de GLO opleidingen een grote verscheidenheid aan pro's en contra's heerst bij lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken.
- ✓ Algemeen geven verschillende opleiders en verantwoordelijken in geïntegreerde lerarenopleidingen aan in te zetten op het gedifferentieerd begeleiden en remediëren van tekorten van de diverse instroom van studenten (vanuit ASO, TSO en BSO).
- ✓ Zo worden er door lerarenopleiders/verantwoordelijken uit de GLO verscheidene initiatieven vermeld aangaande de doorstroom van taalzwakke en/of studenten met een andere etnisch culturele achtergrond.
- ✓ Studenten (o.a. GLO secundair onderwijs) zijn géén voorstanders van een ingangsexamen, omdat dit kansen zou ontnemen. Bovendien benadrukken ze dat dit – daarom - niet mag verward worden met screeningsinstrumenten, zoals een kennistest of beginassessments.
- ✓ Naast differentiatie binnen de klas, wordt er door studenten GLO verwezen naar positieve ervaringen met binnenklasdifferentiatie, waarbij de studentengroep voor een vak wordt opgedeeld in homogene niveaugroepen.
- ✓ Studenten SLO aan een CVO spreken waardierend over de instroom- en doorstroommogelijkheden op basis van een modulair opleidingssysteem; uiteraard waar dit in de opleiding voorhanden is.
- ✓ Studenten en afgestudeerden SLO aan een universiteit zijn over het algemeen tevreden over de opleidingsonderdelen/modules die de opleiding aanbiedt en over de mogelijkheid tot het verwerven van credits/deelcertificaten. Er is een minder algemene tevredenheid over vrijstellingen en EVC's.

Bij de beleidsaanbevelingen vertrekken we vanuit de eerdere conclusies m.b.t. de kwaliteit van de beschikbare databanken voor het hoger onderwijs, de profielkenmerken van de instromende student, de sterker wordende diversiteit in de vooropleiding van de studenteninstroom in de lerarenopleiding, de gerelateerde aanpakken om via toetsing een grip te krijgen op die diversiteit, de vaststelling dat bestaande initiatieven om diversiteit aan te pakken niet geëvalueerd worden en ten laatste een aanbeveling die aansluit op de conclusies m.b.t. de kwaliteit van de instroom:

1. Ontwikkel een **gecentraliseerde en geïntegreerde databank**, waarin de gegevens van de verschillende lerarenopleidingen, via de bevraging van dezelfde set van variabelen en tevens aangepast aan de specificiteit van de GLO en SLO opleidingen verzameld worden. De combinatie van drie verschillende databanken, inclusief een verscheidenheid van data op basis van verscheiden variabelen, maakt het vandaag onmogelijk om eenduidig uitspraken te doen over het profiel van de instromende student. OESO onderzoeken zoals TALIS, PISA, PIRLS, enz. tonen aan hoe de beschikbaarheid van systematisch opgebouwde databanden het beleid kan helpen richten; zeker wanneer op termijn er data beschikbaar zijn over cohorten heen. Het beleid kan op dit punt een concrete actie opzetten om de databanken voor het hoger onderwijs zo in te richten dat zij naast data gericht op de onderbouwing van financieringsbeslissingen, ook data bevatten voor het analyseren van profielen van ingeschreven en doorstromende studenten. Dit zal initieel onderzoek vragen naar de relevante studentkenmerken die best meegenomen worden in de databank. Zo bleek uit het onderzoek dat bv. een registratie als “werkstudent” of student met een “bijzonder statuut” nauwelijks systematisch wordt geregistreerd; terwijl dit zeer indicatief kan zijn voor het analyseren van doorstroomeffecten.
2. Onderzoek de **gendereffecten van het lerarenberoep**. In welke mate biedt het lerarenberoep voor- en nadelen voor mannen en/of vrouwen in de ingroei en doorgroei in het beroep? Het lerarenberoep is **vervrouwelijkt** en dat blijkt ook uit de profielgegevens van studenten. Reeds in eerder beleidsgericht onderwijskundig onderzoek is dit aangehaald (zie bv. Huyge, Siongers, Vangoidshoven, Elchardus, Kavadias, & Glorieux, 2009). Verschillende – gendergebonden - verwachtingen ten aanzien van het beroep stellen namelijk andere eisen aan de beroepsoriëntaties, promotiemogelijkheden en de verloning. Indirect wordt, via de genderproblematiek, het loopbaandebat op de agenda geplaatst.
3. Bevorder de aandacht voor instructieaanpakken die **diversiteit van de studenteninstroom** hanteerbaar maken. Daarbij ligt de nadruk op de dalende vakspecifieke voorkennis van de instromende studenten.
4. Inventariseer de ervaringen met **instaptoetsen, oriënteringsproeven, remediëringstrajecten**, ... Uit het EVALO-onderzoek blijkt dat er in Vlaanderen – in dit verband - reeds een mooie verzameling aan “good practices” bestaat. Vanuit het beleid kan hierop ingespeeld worden en aan de ENW/regionaal platform worden gevraagd om de instrumenten, tools, procedures, ... binnen en tussen deze samenwerkingsverbanden te verspreiden via regelmatig overleg, een instrumentenbank, etc. Dit sluit rechtstreeks aan op de opdracht rond de verregerende samenwerking binnen bv. associatieverband, zoals bedoeld in het decreet op de lerarenopleiding van 2006 en de daaraan gekoppelde financieringsmogelijkheden (Vlaamse Overheid, 2007). Exemplarisch kan verwezen worden naar buitenlandse voorbeelden waar organisaties voor leraren – al dan niet ondersteund door het beleid – een goed uitgebouwd communicatiekanaal hebben om dit type informatie te verspreiden; zie bv. Schotland (<http://www.teachingscotland.org.uk/>). Daarnaast kunnen beroepsorganisaties, zoals de Vereniging voor lerarenopleiders Vlaanderen (VELOV), (<http://www.lerarenopleiders-vlaanderen.be/>) of vakgerichte lerarenorganisaties (zie bv. leraren wetenschappen <http://www.velewe.be/news.php>) hierin een rol



spelen. Daarnaast lijkt het voor de hand te liggen dat de ENW/regionaal platform ook een evaluatietraject opzetten m.b.t. de **efficiëntie en effectiviteit van deze aanpakken**. Dit laatste sluit overigens – onder andere - aan op de taakstelling die de ENW hebben gekregen in de beheersovereenkomst met de overheid wat betreft de onderzoekondersteuning van de lerarenopleidingen. In dit verband wordt reeds een educatieve portal uitgebouwd.

5. Koppel aan elke **diversiteitsactie een expliciete evaluatie**. Voor het beleid heeft een combinatie van de EVALO-bevindingen met de bevindingen van eerdere evaluatieve studies naar diversiteitsprojecten in de lerarenopleiding (Departement Onderwijs en Vorming, 2010) implicaties. Het volstaat blijkbaar niet om generieke initiatieven op te zetten. Een gericht focus lijkt noodzakelijk (bv. het strak definiëren van doelgroepen bij diversiteit) en het benadrukken dat evaluatie een inherent deel is van het ontwikkelen en implementeren van innovaties, met vervolgens aandacht voor disseminatie en valorisatie.
6. Start een beleidsdiscussie over **minimumeisen bij de instroom in de lerarenopleiding**. De bestaande aanpakken m.b.t. instaptoetsen en remediëring in de Vlaamse lerarenopleidingen hebben geen formeel karakter en leiden nooit tot een selectie aan de poort. De steeds grotere diversiteit in de instroom in de lerarenopleidingen, de groei in de remediërende trajecten en de vragen van het werkveld m.b.t. de kwaliteit van de instroom maken het onvermijdelijk dat het beleid aan zet is, om een strikter oriënteringsmodel op te zetten waarbij een combinatie van toetsen en oriënteringstrajecten studenten helpen om bewuster een opleiding in te stappen. In de verzamelde kwalitatieve data komen weinig geluiden voor die een selectie aan de poort ondersteunen. De meningen zijn verdeeld over het instellen van **minimumeisen of ingangsexamens**. Enerzijds is er de zorg om de kwaliteit van onderwijs, anderzijds is er de wens om maximale kansen voor eenieder te bieden. Dit is congruent met wat algemeen in het werkveld en het hoger onderwijs doorklinkt (zie bv. de VLIR visietekst m.b.t. de efficiënte oriëntering op het hoger onderwijs (<http://www.vlir.be/media/docs/Onderwijs/VLIR-visietekst-Naarenefficiënteoriënteringophethogeronderwijs.pdf>) en de VLHORA-nota van 24 februari 2012 m.b.t. de oriëntering, heroriëntering en het studiesucces in het hoger onderwijs (<http://www.vlaamsehogescholenraad.be/documenten/Werkgroepen/20120224VLHORAnotaoriëntering.pdf>). Remediëring via een **voortraject** is een mogelijke piste om instroombegeleiding te garanderen, op basis van screening. **Ondersteunende initiatieven** (zoals monitoraten, peer tutoring, extra oefenkansen) kunnen een betere doorstroombegeleiding verzekeren. **Gedifferentieerde leertrajecten** binnen de opleiding (naar niveau en/of werksituatie), bv. via matchingsprocedures zoals die in Nederland zijn opgezet; zie het voorbeeld aan de Universiteit Utrecht (Wegwijzer Matching, 2012: <http://www.uu.nl/NL/Informatie/medewerkers/actueel/Documents/Wegwijzer%20matching%20UU%20juni%202012.pdf>) hebben hetzelfde doel. Ook excellente studenten kunnen hierdoor beter worden uitgedaagd. Dit voorbeeld illustreert meteen hoe het macrobeleid ter zake - de invoering van een verantwoordingsbeleid m.b.t. doorstroom in het Nederlandse hoger onderwijs - kan leiden tot een specifiek beleid op het mesoniveau van een instelling. Een pleidooi voor een generieke aanpak – dus ook voor andere (bachelor)opleidingen – ligt voor de hand wanneer we uit de cijfers (zie AHOVOS databank) zien dat de grotere instroom van TSO en BSO studenten ook in andere professionele bachelor opleidingen aan de orde is. Het kritische karakter van een goede oriëntering wordt ook bevestigd door het hoge percentage (30-40%) studenten in GLO KO en LO, die reeds eerder een andere opleiding hoger onderwijs waren gestart zonder deze te voltooien.

## 2. Het profiel van de lerarenopleiders

Binnen het INPUT-gedeelte van CIPO-S onderzoeken we tevens wat het profiel is van lerarenopleiders, zowel in de instellingen (instellingsopleiders) als in het werkveld (mentoren). Ook hier wordt gebruik gemaakt van de centrale databanken, de administratieve gegevens aangeleverd door de lerarenopleidingen en de EVALO-survey. Wegens een gebrek aan populatiedata, kunnen we wat betreft het profiel van mentoren enkel uitspraken doen op basis van de survey-data, dus enkel over de bevraagde mentoren in 2010-2011. Deze survey gegevens blijken weinig discussiemateriaal op te leveren. Om zicht te krijgen op een mogelijke verschuiving in het profiel instellingsopleiders sinds de invoering van het decreet op de lerarenopleiding van 2006, onderzochten we de profielkenmerken van drie cohorten, namelijk lerarenopleiders van het jaar 2006-2007, 2008-2009 en 2010-2011. Samenvattend kunnen we betreffende het profiel van de lerarenopleiders het volgende concluderen:

- ✓ Voor de drie behandelde cohorten instellingsopleiders (2006-2007, 2008-2009 en 2010-2011) geldt dat de beschikbare data in de databestanden van de overheid volstrekt ontoereikend zijn om een omvattend profiel van de lerarenopleider - en de verschuivingen in dit profiel - te kunnen schetsen. Voor de meeste profielkenmerken doen we noodgedwongen een beroep op de gegevens ons verstrekt door de opleidingen in de EVALO-steekproef.
- ✓ De gegevens verstrekt door de opleidingen in de EVALO-steekproef suggereren sinds 2006-2007 een evolutie naar een (iets) meer evenredige vertegenwoordiging van mannelijke en vrouwelijke lerarenopleiders binnen de instelling in de GLO kleuteronderwijs, de GLO lager onderwijs en de SLO aan de hogescholen. Voor de andere lerarenopleidingen is de verhouding mannen/vrouwen al sinds 2006-2007 vrij evenredig, althans in de opleidingen in de steekproef van dit onderzoek.
- ✓ Nog steeds op basis van de gegevens van de opleidingen in de EVALO-steekproef (en voor de SLO CVO's ook op overheidsdata) zien we anno 2010-2011 over het algemeen een verjonging van lerarenopleiders. In alle lerarenopleidingen stijgt het percentage lerarenopleiders onder de 30 jaar, terwijl de proportie lerarenopleiders boven de 50 jaar afneemt binnen de opleidingsinstellingen.
- ✓ Voor alle cohorten en voor alle lerarenopleidingen geldt dat meer dan 93% van de lerarenopleiders binnen de opleiding de Belgische nationaliteit heeft en dat ze quasi allemaal Nederlands als moedertaal hebben (of perfect beheersen) (bron: opleidingen in EVALO-steekproef en survey-data). Een en ander kadert uiteraard ook in de aanstellingscriteria die hoger onderwijsinstellingen (dienen te ) hanteren bij aanwervingen.
- ✓ De survey-data bij lerarenopleiders geven, vooral wat betreft de werkervaring van lerarenopleiders, aanleiding tot een discussie. Internationaal benadrukt men bij lerarenopleidingen de sterke verbinding tussen de opleiding en het werkveld (zie Schleicher, 2012), alsook de praktijkrelevantie van de opleiding (zie bv. Korthagen, Melief, & Tigchelaar, 2002). Uit de resultaten van de EVALO-survey stellen we vast dat 56% van de bevraagde lerarenopleiders werkervaring heeft in het onderwijs. Dit percentage bleek het hoogst voor de lerarenopleiders in de SLO aan de CVO's (65%) en het laagst voor de opleiders in de GLO kleuteronderwijs (41%). er zijn dus talrijke lerarenopleiders (gemiddeld bijna 1 op 2) die (nog) geen werkervaring in het onderwijs hebben. Nog belangrijker is de vaststelling dat deze ervaring meestal beperkt is tot minder dan vijf jaar. Uitgaande van de leeftijdsopbouw (gemiddeld is 61% ouder dan 30 jaar), kunnen we afleiden dat deze werkervaring vaak ver in het verleden ligt.



- ✓ De geactualiseerde basiscompetenties en het beroepsprofiel van 2007, benadrukken onder andere de ICT-gerelateerde competenties van leraren. De OECD (2009) stelt dat de lerarenopleider als rolmodel over de nodige ICT-competenties dient te beschikken teneinde toekomstige leraren te ondersteunen in het ontwikkelen van ICT-competenties en het geïntegreerd gebruik van ICT in de onderwijspraktijk. De OESO hecht aldus belang aan het investeren in de ICT-deskundigheid van lerarenopleiders (Rizza, 2011). De vraag is of de Vlaamse lerarenopleiders zelf deze nieuwe ICT-gerelateerde competenties beheersen. De resultaten van de EVALO-survey geven aan dat opleiders van zichzelf vinden dat ze “in belangrijke mate” ICT-competent zijn; voor lerarenopleiders in de SLO aan de CVO’s is dit zelfs “in zeer belangrijke mate”. Hiermee scoren de opleiders uit de SLO CVO’s significant positiever dan hun collega’s uit de GLO kleuteronderwijs en de GLO lager onderwijs (hoewel deze laatste groepen zichzelf nog steeds als “in belangrijke mate” ICT-competent beoordelen). Ook de bevroegde mentoren, zowel in het kleuter-, lager als secundair onderwijs, vinden van zichzelf dat ze “in belangrijke mate” ICT-competent zijn. Wel schatten mentoren uit het lager en secundair onderwijs zichzelf op dit gebied (nog) hoger in dan de mentoren uit het kleuteronderwijs.

In de kwalitatieve bevestigingen werd deze onderzoeksvraag expliciet bij lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken aan bod gebracht en wordt aangegeven dat volgende kwaliteiten van lerarenopleiders in de opleidingen en op het werkveld tot aanbeveling strekken. We herhalen dat deze kwalitatieve gegevens soms verzameld zijn bij kleinere groepen respondenten.

- ✓ Lerarenopleiders vinden dat het nog altijd een meerwaarde is voor hun onderwijsopdracht als ze zelf ook les geven of hebben gegeven in een kleuter-, lagere of secundaire school.
- ✓ Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken geven aan dat ze het belangrijk vinden dat er ruimte en middelen vrijkomen om ervoor te zorgen dat lerarenopleiders regelmatig terug kunnen naar het werkveld, bv. door middel van deeltijds lesgeven of stages.
- ✓ Oud-studenten zijn volgens lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken interessante potentiële mentoren. Ze zijn namelijk al bekend met de werking van de school en van de lerarenopleiding.
- ✓ Uit de antwoorden blijkt dat lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken bewust zijn van het belang van een mentorenopleiding door de eigen lerarenopleiding.

Via de EVALO-survey bij lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken werd nagegaan in welke mate lerarenopleidingen een gericht personeelsbeleid hebben ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders.

- ✓ Over het algemeen rapporteren opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders dat lerarenopleidingen beschikken over een opstartend personeelsbeleid ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders.
- ✓ In vergelijking met andere lerarenopleidingen, geven opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aan dat de hogescholen en de CVO’s zich in een verdere fase van uitvoering bevinden op het vlak van een uitgewerkt personeelsbeleid ten aanzien van diversiteit in het team van lerarenopleiders. Het organiseren van screeningstesten bij de aanwerving van lerarenopleiders komt in beperkte mate voor.

- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders in het algemeen en van de specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's in het bijzonder, geven aan (sterk) in te zetten op het voorzien van aanvangsbegeleiding voor nieuwe lerarenopleiders.
- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geven aan dat doorgroeimogelijkheden voor lerarenopleiders slechts beperkt aanwezig zijn in de lerarenopleidingen in Vlaanderen.

Bij de volgende beleidsaanbevelingen vertrekken we vanuit de bovenstaande conclusies m.b.t. de kwaliteit van de beschikbare databanken voor het hoger onderwijs, de profielkenmerken van de opleiders (vooral de praktijkervaring), de beschikbaarheid en de expertise van de mentoren, de vastgestelde zwakkere doorgroeimogelijkheden van lerarenopleiders en de verwijzingen naar de expertise en professionalisering van de lerarenopleiders:

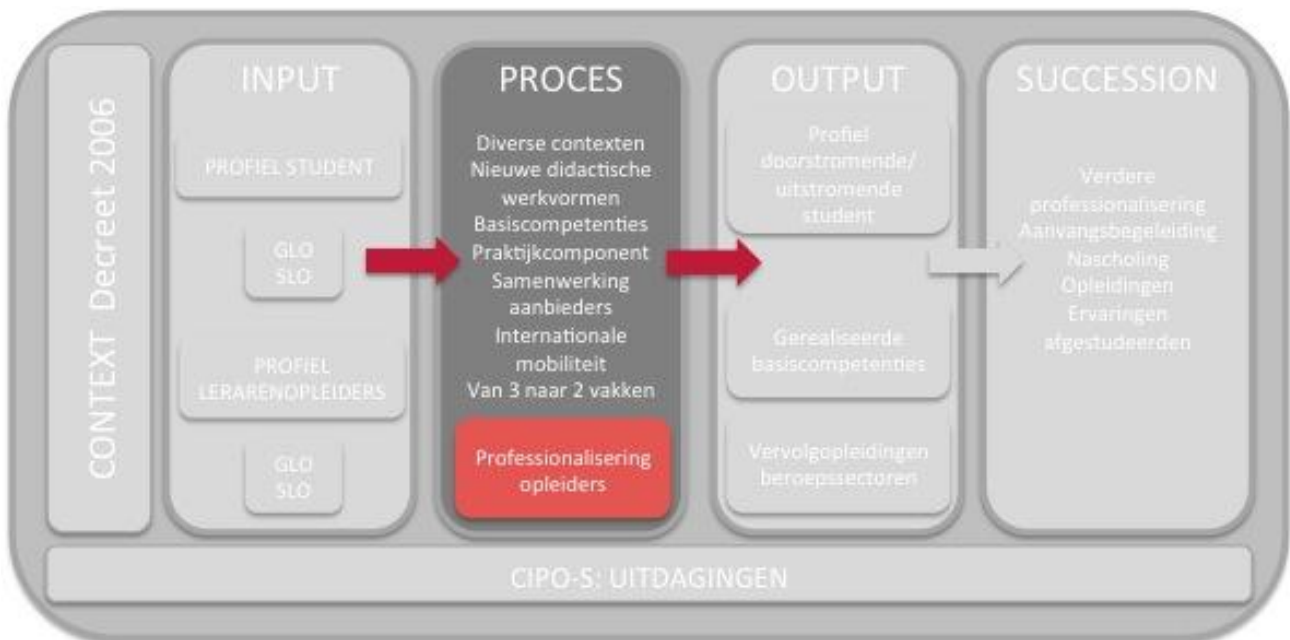
1. Investeer in een **gecentraliseerd personeelsdatabank voor lerarenopleiders** is nodig, waar de gegevens van de verschillende lerarenopleiders, hun expertises en mogelijk de functie die ze uitoefenen binnen de opleiding verzameld worden. De afwezigheid ervan maakt het vandaag onmogelijk om eenduidig uitspraken te doen over het profiel van de lerarenopleider, zowel in de instellingen als in het werkveld (mentoren).
2. Stimuleer een centraal en een instellingsbeleid dat de **werkervaring** van de lerarenopleiders versterkt. Praktijkervaring als leraar, kan in belangrijke mate bijdragen tot de professionaliteit van lerarenopleiders. Uit de data en de conclusies blijkt dat praktijkervaring ervaren wordt als nuttig en wenselijk, maar we stellen vast dat 44% van de bevraagde lerarenopleiders nooit werkervaring in het onderwijs opdeed. Verschillende lerarenopleiders (vooral GLO) zijn vragende partij om via deeltijdse opdrachten, uitwisselingen of stages (opnieuw) praktijkervaring te kunnen opdoen in de scholen waarvoor ze studenten klaarstomen. Het instellingsbeleid zou explicieter kansen kunnen inbouwen om dit te realiseren. Naar de overheid toe, vereist dit punt ook een reflectie over de voorwaarden bij benoemingen. Deze verhinderen nu dikwijls mobiliteit van leraren tussen scholen, over netten en over onderwijsniveau (basisonderwijs, secundair onderwijs en hoger of volwassenenonderwijs).
3. Investeer in **mentorenopleidingen** en definieer de **mentor als een formele functie** in de opleidingen. Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken beklemtonen het belang van professionele mentoren. Dit zijn ervaren leraren die voldoende in staat zijn om studenten te begeleiden en te ondersteunen tijdens stages of in de beginperiode na afstuderen. Het belang van een **mentorenopleiding** door de lerarenopleiding(en) wordt als belangrijke schakel gezien om o.a. aan visiedeling te doen, leraren te helpen bij coachingsvaardigheden, en de reflectievaardigheden te vormen. De vrijwilligheid en vrijblijvendheid van talrijke leraren in het werkveld om de taak als mentor op te willen/moeten nemen, zorgen echter voor een spanningsveld, gegeven de wensen en noden van opleidingen en de investeringen en opleiding die van leraar-mentoren worden gevraagd. Dat kostenbesparende maatregelen zoals het afschaffen van de mentoruren nefast werkt voor de professionaliteit van en motivatie voor het mentorschap behoeft geen betoog. Mentorschap zou een **belangrijke, professionele functie kunnen zijn op school**, die niet door zomaar iedereen opgenomen kan worden, zo blijkt uit onderzoek (o.a. Cautreels, 2008; Struyven et al., 2011). Het is een functie die de brug voorziet tussen school en lerarenopleiding, tussen theorie/opleiding en praktijk/beroep. Het loopbaandebat kan wellicht

geholpen worden door deze denkpiste. De betrokkenheid van mentoren binnen de opleiding versterkt de aanwezigheid van praktijk binnen theorie/opleiding en vormt een belangrijk doorstromingskanaal van theorie/opleiding naar de klas- en schoolpraktijk. Onderzoek van Rots, Aelterman en Devos (2012) bevestigt bovendien dat de kwaliteit van de ondersteuning door mentoren tijdens stages een positieve impact heeft op de keuze van afgestudeerden voor het lerarenberoep. Deze impact is er zelfs wanneer de initiële motivatie om leraar te worden en de gepercipieerde tewerkstellingsmogelijkheden in rekening worden genomen.

4. Definieer expliciet **doorgroeimogelijkheden** van opleiders in de lerarenopleiding. Huidige lerarenopleiders hebben weinig dergelijke mogelijkheden volgens lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken. Er bestaan echter geen opleidingen, vormingsprogramma's of specialisatiepakketten voor deze belangrijke groep, verantwoordelijk voor de opleiding van onze toekomstige leerkrachten.
5. Dring aan op een expliciet **personeelsbeleid gericht op diversiteit** binnen het opleidersteam. Een dergelijk beleid is in de Vlaamse opleidingen eerder "opstartend". Screeningstesten komen beperkt voor. Enkele vragen die daaruit voortvloeien, zijn: Op welke manier worden de competenties van de lerarenopleiders gekend en ingezet binnen de opleidingen? Is er een professionaliseringsbeleid voor lerarenopleiders? Het in februari 2012 gepubliceerde Ontwikkelingsprofiel Vlaamse lerarenopleider (VELOV, 2012), bedoeld als een referentiekader voor de professionalisering van lerarenopleiders in Vlaanderen, is in dit opzicht een waardevol instrument dat kan worden geïntegreerd in het personeelsbeleid – inclusief het aanwervingsbeleid – van lerarenopleidingen.
6. Dring aan op een **professionalisering van lerarenopleiders**. Samenhangend met vorige punten is de vraag hoe de kwaliteit van lerarenopleiders, die op dagdagelijkse basis verantwoordelijke zijn voor de opleiding van 'professionele' leraren, wordt geborgd? We stuiten hier op het merkwaardige fenomeen van de vaak als vanzelfsprekend gehanteerde opvatting dat een 'voorgeschiedenis hebben als leraar' de garantie is voor een 'goede' lerarenopleiding. Nochtans is de opdracht van lerarenopleiders verschillend van leraren of van andere lesgevers in het hoger onderwijs, omwille van het dubbel niveau waarmee de lerarenopleiders geconfronteerd worden. Murray (2005) spreekt in dit verband over lerarenopleiders die 'tweede orde onderwijzen', onderwijzen over onderwijzen. Het beroep van lerarenopleider is langzamerhand nog het enige beroep in het onderwijs waar geen formele opleiding voor bestaat (Smith, 2003). er zijn geen specifieke functievoorschriften en kwaliteitsvereisten voor lerarenopleiders, geen professionaliseringstrajecten, (te) brede vereiste bekwaamheidsbewijzen. Dit tekort aan geformaliseerde pre-service professionalisering en inductie betekent echter niet dat er een gebrek is aan informele professionalisering. Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders in de EVALO-survey geven aan (sterk) in te zetten op het voorzien van aanvangsbegeleiding voor nieuwe lerarenopleiders. Dat de pre-service en inductie professionalisering niet geformaliseerd is, impliceert echter dat de (beginnende) lerarenopleiders afhankelijk zijn van de goodwill van het opleidingsinstituut, collega's, enz. We verwijzen in dit verband naar het meer dan 30 jaar oude pleidooi van Coonen (1978) voor het creëren van een opleiding voor lerarenopleiders. In Nederland is er in het najaar van 2011 ("eindelijk" volgens de inrichters) een echte opleiding voor lerarenopleiders van start gegaan, gekoppeld aan de registratieprocedure voor lerarenopleiders van de beroepsgroep Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON) en gebaseerd op de - in samenwerking met de beroepsgroep ontwikkelde - kennisbasis van lerarenopleiders (zie [www.kennisbasislerarenopleiders.nl](http://www.kennisbasislerarenopleiders.nl)). Dit is ook internationaal gezien uniek

(Geursen, Korthagen, Koster, Lunenberg, & Dengerink, 2012). In Vlaanderen zijn er (sinds kort) incidentele initiatieven en cursussen op dit vlak (bv. vanuit expertisenetwerken, Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen, ...).

## PROCES: Opleiden van student tot beginnend leraar



De P van Proces duidt op de acties, initiatieven en interventies die de lerarenopleidingen ondernemen opdat er kwalitatieve **leraren** uitstromen, rekening houdend met de diverse instroom (uit Input). We bekijken zeven thema's in detail, gebaseerd op het decreet van 2006 en de aanvullingen erna.

### Onderzoeksvraag 3 “Hoe zorgen lerarenopleidingen, rekening houdend met de diverse instroom, dat er kwalitatieve leraren uitstromen?”

#### 3.1. Voorbereiding op het beroep van leraar in verschillende contexten?

Binnen het PROCES-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we in welke mate lerarenopleidingen voorbereiden op het beroep van leraar in verschillende contexten (diverse onderwijsvormen, diversiteit in leerlingpopulaties en de grootstedelijke context). We gaan hierbij uit van het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, studenten, afgestudeerden alsook schoolleiders en mentoren. Let wel, wegens onvoldoende respons in de survey kunnen we over de SLO CVO's geen uitspraken doen vanuit het perspectief van het werkveld. Ook dienen uitspraken over de SLO aan de

hogescholen vanuit het perspectief van het werkveld bijzonder voorzichtig te worden geïnterpreteerd. sommige schoolleiders en mentoren in de survey verwarren immers wellicht de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen.

Vanuit de EVALO-survey komen we tot volgende algemene vaststellingen:

- ✓ Vanuit het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders wordt in alle lerarenopleidingen in belangrijke mate aandacht besteed aan het omgaan met diversiteit in het onderwijs en – voor lerarenopleidingen secundair onderwijs - het functioneren in diverse onderwijsvormen. er zijn geen of slechts marginale verschillen tussen opleidingen.
- ✓ Vanuit het perspectief van de bevroegde studenten en afgestudeerden wordt in de geïntegreerde lerarenopleidingen in “(zeer) belangrijke mate” aandacht besteed aan het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs. Ook studenten in de SLO in de hogescholen geven dit aan. Binnen de SLO CVO's zijn de meningen verdeeld en bij de SLO universiteiten rapporteren ze overwegend “niet” tot in “beperkte mate” hierop te worden voorbereid.
- ✓ Schoolleiders en mentoren, daarentegen, geven overwegend aan dat beginnende leraren “niet” tot “in beperkte mate” zijn voorbereid op het functioneren in diverse contexten. Dit geldt voor alle lerarenopleidingen en dit zowel voor de voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs, het functioneren in een grootstedelijke context als in diverse onderwijsvormen.
- ✓ Bij SLO hogescholen en SLO universiteiten spreken opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders zich significant positiever uit over de voorbereiding op diverse contexten, grootstedelijkheid en functioneren in diverse onderwijsvormen dan studenten en afgestudeerden van diezelfde opleidingen.
- ✓ Afgestudeerden die nooit in het onderwijs hebben gewerkt oordelen significant positiever over hun voorbereiding op diverse contexten dan zij die ooit in het onderwijs werkten of dit nog steeds doen. Mogelijks schatten afgestudeerden zonder “echte” werkervaring als leraar de complexiteit van het lerarenberoep (wat betreft het functioneren in diverse contexten) minder realistisch in. Uit onderzoek blijkt dat veel beginnende leraren een “praktijkschok” ervaren wanneer ze geconfronteerd worden met de complexiteit en de verantwoordelijkheden binnen het lerarenberoep (Gold, 1996; Veenman, 1984; Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998).

In de kwalitatieve interviews werd deze onderzoeksvraag bij alle actoren expliciet aan bod gebracht. De bevindingen bekrachtigen en verklaren bovenstaande tendensen. Let op! Sommige respondentengroepen waren bij de kwalitatieve bevragingen minder vertegenwoordigd.

- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders wijzen in de interviews op het bestaan van verschillende initiatieven vanuit lerarenopleidingen om samen te werken met scholen uit de grootstedelijke context. Allen zijn erover eens dat zo'n stage een onvergetelijke ervaring is voor de studenten.
- ✓ Volgens schoolleiders bieden deze stageplaatsen interessante leerervaringen, aangezien de grootstad studenten uitdaagt om traditioneel lesgeven achterwege te laten en hun creativiteit aan te spreken. Ze zijn

echter bezorgd over een dreigend personeelstekort, gezien een job in eigen dorp aantrekkelijker is dan een job in de complexe grootstad.

- ✓ Verschillende opleidingen kiezen er bewust voor om studenten zelf op zoek te laten gaan naar een stageschool. Zo leren ze alvast zichzelf aanmelden bij een school, een vaardigheid die na het afstuderen zeker aan bod zal komen bij hun zoektocht naar werk. Of ze daardoor voldoende in aanraking komen met diverse klasgroepen, grootstedelijke contexten en verschillende onderwijsvormen wordt betwijfeld, in het bijzonder in opleidingen waar studenten slechts één of twee stageplekken verkennen.
- ✓ Vanuit het werkveld zijn de percepties betreffende de voorbereiding van leraren op diverse contexten negatiever. Studenten – GLO LO - zijn volgens schoolleiders verbaasd over de complexe realiteit van lesgeven in een grootstad.
- ✓ Studenten blijken het thema diversiteit, grootstedelijk beleid, de verschillende onderwijsvormen, ... niet in de volle breedte onder de knie te hebben.
- ✓ Studenten en afgestudeerden van de GLO vragen naar een variatie in stages die vanaf het begin geleidelijk worden geïmplementeerd; dus niet enkel vanaf het derde jaar.
- ✓ Studenten van de SLO – het betreft uiteraard geen groot aantal - vragen om de variatie in stages uit te breiden met settings zoals avondonderwijs, volwassenenonderwijs, hoger onderwijs, ... .
- ✓ Studenten en afgestudeerden benadrukken dat bij het omgaan met verschillende contexten (bv. diversiteit) er een balans nodig is tussen de aandacht voor theorie en praktisch. Ze dringen aan op degelijk uitgewerkte modules en suggereren tevens om externe expertise rond dit thema in de opleiding te brengen (bv. via gastsprekers).

Volgende beleidsaanbevelingen – voor de opleidingen - vertrekken beide vanuit de conclusies m.b.t. de mate van voorbereiding in de lerarenopleiding op diverse contexten:

1. Garandeer dat er – vooral in de **stage** - expliciet en voldoende kansen gegeven worden om met de volle betekenis van **diversiteit** in contact te komen. Het werkveld en specifieke groepen van studenten/afgestudeerden (SLO hogeschool/universiteit) zijn minder enthousiast dan opleiders over de voorbereiding van studentleraren op diverse contexten. Mogelijks vallen de recente investeringen van de opleidingen (nog) niet op in het werkveld ofwel zijn er andere verwachtingen in het werkveld die momenteel nog onvoldoende nagestreefd worden door de opleidingen. Ook valt op dat afgestudeerden die na korte tijd het onderwijs verlieten het minst positief zijn over hun voorbereiding op diverse contexten (in vergelijking met zij die nooit in onderwijs stapten of er nog steeds werken). Enerzijds illustreert deze vaststelling hoe “percepties” kunnen verschillen van feitelijke ervaringen. Anderzijds benadrukt deze vaststelling ook dat lerarenopleidingen best voorzien in voldoende concrete ervaringen rond het omgaan met diversiteit tijdens de opleiding zelf. Beleidsmatig vraagt dit naar meer expliciete aandacht voor het bieden van voldoende kansen om tijdens stagemomenten met diversiteit in contact te komen.
2. Voorzie expliciet kansen om **stages op te zetten in een grootstedelijke context**. Stages in de grootstad lijken een boeiende en leerrijke uitdaging te bieden voor studentleraren. Traditionele aanpakken werken vaak niet. Creativiteit en improvisatie zijn veelal nodig. De grootstad biedt tevens verschillende mogelijkheden in het kader van internationalisering en meertaligheid.



## 3.2. Nieuwe didactische werkvormen en maatschappelijke uitdagingen

Binnen het PROCES-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we in welke mate lerarenopleidingen studenten voorbereiden op het implementeren van ‘nieuwe’ didactische werkvormen (ICT-integratie, nieuwe evaluatievormen, collaboratief leren, projectwerk, activerende of interactieve werkvormen) alsook het tegemoetkomen aan ‘nieuwe’ maatschappelijke verwachtingen (o.a. taalbegeleiding, het nastreven van de vakoverschrijdende/ leergebiedoverschrijdende eindtermen, ontwikkeling van ondernemerschap bij kinderen en jongeren). Ook voor deze onderzoeksvraag kunnen we geen uitspraken doen over de SLO CVO’s en de SLO hogescholen vanuit het perspectief van het werkveld (zie hoger).

Vanuit de EVALO-survey komen we tot volgende vaststellingen:

- ✓ Studenten en afgestudeerden - aan de GLO - zijn over het algemeen vrij positief over de voorbereiding van de lerarenopleidingen. Ze geven aan in (zeer) belangrijke mate te worden voorbereid op volgende activiteiten:
  - taal en taalbegeleiding
  - nastreven van VOET (vakoverschrijdende eindtermen)
  - ICT-integratie
  - nieuwe evaluatievormen
  - werkvorm collaboratief leren
  - projectwerk
  - ontwikkelen van ondernemerschap
- ✓ Schoolleiders en mentoren zijn opvallend minder positief over de mate waarin ze ervaren dat beginnende leraren voorbereid zijn op deze activiteiten.
- ✓ De studenten en afgestudeerden aan de SLO universiteiten geven opvallend vaker aan ‘niet’ of ‘in beperkte mate’ voorbereid te zijn op bovenstaande activiteiten (zie eerste vinkje hierboven), in vergelijking met de GLO’s en SLO CVO’s en SLO hogescholen.
- ✓ Er worden geen of kleine verschillen gevonden dus afgestudeerden die nooit, niet meer of nog steeds in het onderwijs werken.
- ✓ Enkel voor activerende/interactieve werkvormen voelen studenten en afgestudeerden - in alle lerarenopleidingen - zich in ‘(zeer) belangrijke mate’ voorbereid. Een kleine meerderheid van schoolleiders en mentoren delen deze visie.
- ✓ Bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders stellen we grotendeels hetzelfde beeld vast. Ze geven aan in belangrijke mate studenten voor te bereiden op bovenstaande activiteiten (zie eerste vinkje hierboven). Enkel het ontwikkelen van ondernemerschap wordt door hen ‘in beperkte mate’ nagestreefd, er zijn weinig significante verschillen tussen de opleidingen.

Ook in het kwalitatief luik kwam deze onderzoeksvraag bij lerarenopleiders/verantwoordelijken en studenten/afgestudeerden expliciet aan bod. De bevindingen bevestigden de bovenstaande conclusies. Er



worden enkele spanningsvelden aangegeven. Let op, de onderstaande conclusies zijn soms gebaseerd op de inbreng van kleinere groepen respondenten.

- ✓ Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken zijn positief over de verschillende “activiteiten”, zoals activerende/interactieve werkvormen, collaboratief leren, het gebruik van projectwerk. Ze ervaren bij implementatie van deze werkvormen dat de leerlingen intensiever bezig zijn met kennisverwerving en het aanleren van vaardigheden.
- ✓ Lerarenopleidingen zien in ICT een grote uitdaging om dit volledig te implementeren. De meest ICT-toepassingen gebeuren via het online leerplatform en via het online portfolio.
- ✓ Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken zijn zich bewust van het belang van nieuwe evaluatievormen en vinden dat er op een meer holistische manier naar de student moet worden gekeken. Enkele lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken zijn tevens voorstander voor het niet meer toepassen van examens. Opleiders wijzen op verschillen in een evaluatiecultuur tussen de stageschool en de opleidingsinstelling.
- ✓ Studenten in de lerarenopleidingen worden door de bevroegde lerarenopleiders in belangrijke en zeer belangrijke mate gestimuleerd om internet en ICT te gebruiken. De ondersteunende ICT-infrastructuur lijkt in de meeste opleidingen aanwezig. Op basis van onze (focusgroep)interviews met opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, lijken SLO CVO's in minder mate toebedeeld met deze faciliteiten.
- ✓ Ook studenten en afgestudeerden beamen dat de promotie van actieve en interactieve werkvormen vanuit de lerarenopleiding groot is.
- ✓ Studenten en afgestudeerden merken een verschil tussen de klaspraktijk en het werkveld wat betreft de mate van implementatie van nieuwe didactische aanpakken. Ze vinden dat lerarenopleiders niet altijd een rolmodel zijn voor het hanteren van deze nieuwe didactiek in de eigen opleiding.
- ✓ In de GLO's geven studenten en afgestudeerden aan dat de werkvormen vaker actief en interactief zijn. Studenten en afgestudeerden uit de GLO's geven aan dat ze voldoende experimenteerruimte krijgen om er vertrouwd mee te geraken. Bij de SLO (universiteit/hogeschool) worden de actieve/interactieve werkvormen - volgens studenten en afgestudeerden - eerder theoretisch geïntroduceerd. Ze zijn positief en tevreden over de experimenteerruimte die ze krijgen in oefenlessen en microteaching om de activerende werkvormen uit te proberen.
- ✓ Studenten en afgestudeerden zijn ervan overtuigd dat de meest effectieve manier om actieve/interactieve werkvormen te leren kennen vertrekt vanuit het eigen gebruik ervan.

Onderstaande beleidsaanbevelingen vertrekken uit de conclusies m.b.t. de mate waarin de opleiding “model” staan voor het gebruik van nieuwe didactische werkvormen en de conclusies van het werkveld over de mate waarin zij vinden dat studenten voorbereid zijn op nieuwe didactische werkvormen en maatschappelijke uitdagingen. We maken een onderscheid tussen het opleidingsbeleid en het onderwijsbeleid op het macroniveau.

Opleidingsbeleid:

1. **Versterk de modelfunctie van de lerarenopleiding.** Implementeer, experimenteer en evalueer binnen de opleiding zelf een de ruimste variatie aan didactische werkvormen zodat opleiders en studenten de efficiëntie, effectiviteit, haalbaarheid, ... aan de lijve kunnen ervaren.
2. Investeer in een **samenwerking met en partnerschappen tussen lerarenopleidingen en scholen** de visies af te stemmen, verwachtingen uit te spreken en ‘samen’ te werken aan de opleiding van de studentleraren (zie Schepens, 2006). De keuze voor specifieke didactische werkvormen en de aanpak van maatschappelijke uitdagingen hangt sterk samen met de visie van de (stage)school en de opleiding. Een professionele ‘mentor’ kan in dit verband een belangrijke tussenpersoon zijn, die de lerarenopleiding letterlijk ‘binnenbrengt’ op de school en omgekeerd de school inleidt in de filosofie en vernieuwingen die worden nagestreefd door de lerarenopleidingen. Dit sluit aan bij de internationale onderzoeksliteratuur (zie Schleicher, 2012) die oproept tot betere afstemming tussen scholen en lerarenopleidingen.
3. Investeer op een systematische manier in de **professionalisering van lerarenopleiders**. De vraag naar nieuwe didactische werkvormen, vraagt naar een permanente professionalisering zodat men op de hoogte is van nieuwe werkvormen. Professionalisering van lerarenopleiders kan versterkt worden door het opdoen van praktijkervaring (zie eerder) en het ‘tonen’ van nieuwe evoluties in didactiek in reële klascontexten. Het zelf ervaren van bepaalde werkvormen in de lerarenopleiding is volgens studenten de meest efficiënte en effectieve manier om zelf te kiezen voor de toepassing ervan in de eigen klaspraktijk.
4. Bevorder de **samenwerking binnen/tussen ENWs** om de ‘expertise’ te ontwikkelen rond didactische werkvormen en maatschappelijke uitdagingen te ontwikkelen: samen materialen uitwerken, samenwerkingsprojecten opstarten, ‘study visits’, ‘peer observation of teaching’ en ervaringsuitwisseling.
5. Pak de **mismatch in ICT-voorkennis van studenten** aan. Op gebied van ICT-integratie lijkt er een positieve evolutie te hebben plaatsgevonden. De idee is ingeburgerd, het belang ervan wordt onderkend en concrete initiatieven en projecten worden opgezet. Beleidsmatig suggereren deze resultaten dat een gefocust beleid een effect kan hebben. De Regionale ExpertiseNetwerken (REN; niet te verwarren met de ENW) die vanaf 1999 werden opgezet om initieel vooral de in-service leraren te versterken in hun ICT competenties, werden later ook opengesteld voor de lerarenopleidingen; die hierin overigens ook meer en meer als cursusontwikkelaar, ontwerper en trainer optraden. Belangrijk is te noteren dat dit om een langdurig initiatief ging, gestuurd door het macrobeleid. Deze investeringen van het beleid lijken vruchten afgeworpen te hebben. Het gevaar bestaat zelfs dat ICT binnen de opleiding ‘vanzelfsprekend’ is geworden, waardoor zij-instromers vaker een ‘achterstand’ ervaren. Een en ander suggereert dat – vanuit het mesobeleid – er best een screening gebeurt van de voorwaardelijke ICT-competenties vooraleer men op een bepaald niveau start bij het integreren van ICT in het curriculum. Hiervoor is er veel inspirerend materiaal beschikbaar (zie bv. <http://www.ictliteracy.info/ICT-Assessment.htm>).

Onderwijsbeleid op het macroniveau:

1. Investeer in projecten die **ondernemerschap binnen de lerarenopleiding** op de agenda plaatsen. Opvallend is tevens dat het ‘ontwikkelen van ondernemerschap’ in de lerarenopleiding weinig concrete voorbeelden oproept bij studenten, afgestudeerden, schoolleiders en mentoren. Een eenduidige definitie is er niet; de enige voorbeelden die gegeven worden betreffen de bedrijfsstages, die veelal plaatsvinden

in de GLO secundair onderwijs. Vanuit beleidsperspectief lijkt dit een potentieel belangrijk braakliggend terrein.

2. Analyseer de mate waarin de instroom in de **GLO KO kritisch** is geworden, in functie van een volwaardig **taalbeleid**. Taal en taalbegeleiding zijn vanuit beleidsoverwegingen belangrijke domeinen om een democratisch onderwijssysteem te realiseren en te handhaven (cf. de talennota “*Samen taalgrenzen verleggen*” van Minister Smet, 2011). Ook in het kader van toenemende internationalisering en globalisering zijn taalverwerving en meertaligheid belangrijke troeven voor het Vlaamse onderwijs. Initiatieven binnen de lerarenopleiding richten zich voornamelijk op remediëring van tekorten. De talige eindtermen lijken vanuit het secundair onderwijs niet gerealiseerd. Indien we de leuze “iedere leraar is een taalleraar” eer willen aandoen, is een continue aandacht voor Nederlands en meertaligheid in onderwijs noodzakelijk. Proactief beleid, in plaats van curatief, gericht op iedereen, in plaats van op kleine minderheden, zijn potentiële pistes. De lerarenopleiding kan hierin een voortrekkersrol spelen. Wat betreft het macrobeleid ligt het voor de hand dat – wat betreft dit punt – de druk op de ketel wordt gezet en gehouden. Daarbij kan het beleid pleiten voor méér gecoördineerde acties op instellingsniveau. Maar gezien het dringende karakter van het taalbeleid, lijkt het opzetten van een nationaal initiatief aangewezen waarbij alle opleidingen hun aanpak, de instrumenten, de tools, de resultaten van begeleidende evaluatie, ... bekend maken en uitwisselen. Een apart punt van aandacht voor het macrobeleid is de discussie over de instroom in de GLO kleuteronderwijs. Hoewel deze opleiding positiever scoort wat betreft de aandacht voor taalbegeleiding en de aanwezige expertise bij de bevroegde lerarenopleiders, stellen we juist bij dit type lerarenopleiding de grootste instroom vast van TSO/BSO studenten (zie onderzoeksvraag 1). Omdat “elke leraar een taalleraar is”, kan de trend in de instroom van de studentenpopulatie in de GLO kleuteronderwijs een hypotheek leggen op deze ambitie. Voor het beleid op het macroniveau en het mesoniveau betekent dit dat deze doelgroep prioritair aandacht vraagt. Internationaal kan men vaststellen dat in de standaarden voor leraren in het kleuteronderwijs “taal” voorop staat. In de context van multiculturaliteit en meertaligheid vraagt dit aparte aandacht.

### 3.3. Integratie basiscompetenties in het curriculum

Binnen het PROCES-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we de integratie van de basiscompetenties in de curricula van de lerarenopleiding. Uitgaande van de actualisering van de basiscompetenties in 2007 wordt in dit luik specifiek aandacht geschonken aan de typefunctie ‘de leraar als onderzoeker’ (perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders alsook van studenten en afgestudeerden). Andere thema’s zoals taalbeleid, ICT-integratie en ondernemerschap kwamen in 3.2 reeds aan bod. Wederom kunnen we geen uitspraken doen over de SLO CVO’s en de SLO hogescholen vanuit het perspectief van het werkveld (zie hoger).

Vanuit de EVALO-surveydata levert het antwoord op de onderzoeksvraag naar de integratie van de basiscompetenties in de curricula van de lerarenopleiding enkele voorname conclusies op:

- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geven aan in belangrijke mate in te zetten op de integratie van de basiscompetenties in de curricula.
- ✓ Er lijkt een opvallend onderscheid gemaakt te worden tussen de typefuncties die gericht zijn op de verantwoordelijkheden van de leraar ten aanzien van de lerende (begeleider, opvoeder, expert, organisator en innovator/onderzoeker) en de typefuncties die gericht zijn op de verantwoordelijkheden van de leraar ten aanzien van de school, de onderwijsgemeenschap en de maatschappij (partner van ouders, externen, lid van schoolteam, van onderwijsgemeenschap en cultuurparticipant). Op basis van onze surveydata leiden we af dat de typefuncties die gericht zijn op de lerende sterker worden geïntegreerd in de curricula, zowel in de theorie- als praktijkcomponent, en als meer prioritair worden ervaren, in het bijzonder bij de opleidingen. Dit sluit aan bij de bevindingen van Struyven en De Meyst (2010) in hun onderzoek naar de integratie van de basiscompetenties in het beleid en curriculum van de lerarenopleiding lager onderwijs. Hun conclusie was dat de basiscompetenties hiërarchisch aan bod komen in deze lerarenopleiding, met vooral aandacht voor de rol en verantwoordelijkheden van de leraar ten aanzien van de lerende.
- ✓ Ook studenten en afgestudeerden geven aan beter voorbereid te worden op de eerste typefuncties en eerder in beperkte en belangrijke mate op andere typefuncties. Zij zijn algemeen minder uitgesproken positief dan opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders.
- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geven aan dat tekorten van studenten voor competenties binnen de verschillende typefuncties slechts in beperkte mate worden getolereerd opdat studenten slagen. De tolerantie ligt iets hoger bij de typefuncties gericht op school, onderwijsgemeenschap en maatschappij.
- ✓ Er zijn enkele consistente bevindingen betreffende verschillen tussen opleidingen. Vanuit de perceptie van de studenten en afgestudeerden, lijken de SLO aan de universiteiten in minder sterke mate basiscompetenties te integreren in curricula in vergelijking met de andere SLO's en de geïntegreerde lerarenopleidingen. Nog steeds volgens studenten en afgestudeerden, lijken de GLO kleuteronderwijs en de SLO aan de CVO's, in vergelijking met andere opleidingen, beter te scoren inzake de integratie van de typefuncties ten aanzien van de school, onderwijsgemeenschap en maatschappij in haar curricula.
- ✓ Volgens schoolleiders en mentoren in het werkveld wordt er door de lerarenopleidingen (eerder) onvoldoende ingezet op de typefuncties 'onderzoeker-innovator' en 'partner van ouders'. Ook 'lid van een schoolteam' is volgens hen prioritair, en lijkt in mindere mate geïntegreerd in de curricula.
- ✓ Er werden geen significante verschillen gevonden tussen de bevroegde afgestudeerden die momenteel in het onderwijs staan, zij die er niet meer werken en de afgestudeerden die nooit in het onderwijs lesgegeven hebben.

Wat betreft de specifieke typefunctie 'leraar als onderzoeker' en de gerichtheid van lerarenopleidingen op projectmatig wetenschappelijk onderzoek kunnen we volgend conclusies afleiden:

- ✓ Qua competenties gericht op innovatie en onderzoek lijkt de SLO aan de universiteit zich – volgens opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders - sterker te richten op de basiscompetenties betreffende de typefunctie 'leraar als onderzoeker'. Deze sterkere positie wordt echter niet bevestigd door studenten en afgestudeerden.
- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geven aan dat projectmatig wetenschappelijk onderzoek 'in beperkte mate' geïntegreerd is binnen de werking van de lerarenopleidingen. Waar PWO

aanwezig is, participeert ongeveer 1 op 3 tot 1 op 2 lerarenopleiders in beperkte mate bij dit onderzoek, afhankelijk van de opleiding. studenten nemen tevens in beperkte mate deel aan deze projecten en kunnen in beperkte mate beschikken over de data, tools en instrumenten van dit onderzoek. SLO CVO scoort lager op de aanwezigheid van dit soort onderzoek (33% helemaal niet; 39% heeft er geen zicht op).

In het kwalitatief onderzoekluik werd deze onderzoeksvraag bij lerarenopleiders/opleidingsverantwoordelijken en bij studenten/afgestudeerden expliciet aan bod gebracht. Deze conclusies plaatsen de conclusies uit het kwantitatieve luik in een breder perspectief. Let op, sommige groepen respondenten participeerden in mindere mate aan dit onderzoekluik:

- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geven unaniem aan de basiscompetenties in het curriculum te integreren, maar geven aan enige moeilijkheden tot integratie te ondervinden bij de typefuncties die buiten de verantwoordelijkheden t.a.v. de lerende vallen.
- ✓ De verschillende types lerarenopleiding hebben diverse meningen over het invullen, de impact en de voor- en nadelen van de basiscompetenties als model. Er kan een tendens worden opgemerkt waarbij lerarenopleiders uit alle types lerarenopleidingen om een meer concrete invulling vragen van de basiscompetenties; zodat er geen verschillende interpretaties mogelijk zijn. Lerarenopleiders uit de GLO opleidingen geven bv. aan dat het werkveld de basiscompetenties soms anders interpreteert. De basiscompetenties worden dus in het werkveld niet op dezelfde wijze benaderd als in de opleidingsinstelling.
- ✓ Tegenover de typefunctie ‘innovator en onderzoeker’ heerst er bij opleiders in de lerarenopleiding over het algemeen een eerder negatieve stemming; vooral wat betreft het element “onderzoek”.
  - De invulling die lerarenopleiders aan de typefunctie ‘innovator en onderzoeker’ geven gaat niet verder dan persoonlijke doelen en focust zich voornamelijk op zelfonderzoek en reflectievaardigheden. Uit de interviews met lerarenopleiders kan opgemerkt worden dat aan (actie)onderzoek globaal weinig aandacht wordt besteed binnen de opleidingen.
  - Lerarenopleiders uit de GLO opleidingen achten hun studenten niet in staat tot onderzoek.
- ✓ Studenten en afgestudeerden spreken zich kritisch en sceptisch uit over het reflecteren en het reflectieproces in de lerarenopleidingen. Ze associëren dit vaak met (te veel) papier- en schrijfwerk. Ze stellen dat de lerarenopleiders hierin onvoldoende een rolmodel zijn en het reflectief proces zelf te weinig praktiseren.

De volgende beleidsaanbevelingen bouwen verder op de conclusies m.b.t. het in minder mate bereiken van bepaalde typefunctie en de conclusies over de mate van het ontwikkelen typefunctie ‘innovator en onderzoeker’.

1. **Herdenk** de prioriteit van het beheersen van bepaalde **typefuncties** in de context van de **basisopleiding en de aanvangsbegeleiding**. De lerarenopleidingen zetten in belangrijke mate in om de basiscompetenties te integreren in het curriculum. De basiscompetenties ten aanzien van de lerende krijgen daarbij opmerkelijk vaker aandacht dan de competenties ten aanzien van de school, de onderwijsgemeenschap en de maatschappij. Verschillende redenen kunnen daarbij aangegeven worden, zowel interne argumenten (perceptie dat eerste niveau van verantwoordelijkheden prioritair is,

overtuiging dat verantwoordelijkheden ten aanzien van school, onderwijsgemeenschap en maatschappij pas tijdens de job geleerd worden) als externe verklaringen worden geponeerd (wet op privacy van leerlingen, delicaat om bv. verantwoordelijkheid tegenover ouders aan stagiairs over te laten, vertrouwen bij leerlingen kan geschonden worden indien ‘externe observatoren’, etc.). Met andere woorden, er zijn **weinig garanties** dat studenten afstuderen als startcompetente leraren voor elk van de typefuncties. Indien de mogelijkheden binnen de opleiding beperkt zijn voor bepaalde competenties, dient geïnvesteerd te worden in vormen van **aanvangsbegeleiding of een ‘ingroeijaar’** waarbij afgestudeerden professionele begeleiding en ondersteuning krijgen bij het verwerven van deze competenties. Ook de OESO (Schleicher, 2012, pp. 69-70) suggereert rechttoe-rechtaan het inzetten op een vol jaar aan sterk begeleide beroepsactiviteit als een onderdeel van de opleiding. Het in elkaar schuiven van opleiden en werken, is reeds decennialang een constante in de onderzoeksliteratuur rond lerarenopleidingen (zie bv. Hatton, 1994; Rogers, Hubbard, Charner, Fraser en Horne, 1996). In een overzichtswerk concludeert Puk (2004, p.202) daarbij: *“the real-world context for teachers-to-be is the classroom”*.

2. Start een discussie over verschillend opgeleide leraren, waaronder leraren die **“master in onderwijs”** zijn. De klemtoon op reflectie en het belang van reflecteren in onderzoek en theorievorming over de lerarenopleiding hebben duidelijk ingang gevonden in de curricula, met meldingen van overdaad door studenten/afgestudeerden, en de resultaten zijn duidelijk merkbaar voor de betrokkenen in het werkveld. studenten en afgestudeerden lijken deze vaardigheden en houding onder de knie te hebben. Ook bepaalde vernieuwingen worden in belangrijke mate nagestreefd binnen de lerarenopleidingen; al zijn ze opvallend minder zichtbaar volgens het perspectief van het werkveld. Vooral **de leraar als ‘onderzoeker’** lijkt minder voeten in de aarde te hebben. er wordt minder geïnvesteerd en de perspectieven bekrachtigen en verklaren deze keuzes: GLO-studenten zijn hier niet toe in staat (volgens opleiders), lerarenopleiders zijn niet onderlegd in het uitvoeren van onderwijsgerelateerd of vakdidactisch onderzoek, het is geen prioritaire taak om een goed leraar te zijn, er blijken zelfs vanuit de interviews tal van misvattingen, zoals ‘actie-onderzoek is een modewoord voor reflecteren’. Nochtans is er internationaal een sterke consensus over het belang van de rol van de leraar als ‘innovator-onderzoeker’ en gaat de onderzoeksliteratuur al ver terug in de tijd (zie bv. Hammersley, 1993). Belangrijk is dat beschikbare overzichtswerken een zeer grote waaier aan onderzoeksactiviteiten, paradigma’s, technieken, rollen, ... naar voren schuiven en – terecht – een eenzijdige visie op (wetenschappelijk) onderzoek vermijden (zie bv. Rhedding-Jones, 2005; Yates, 2004). Van Braak, Vanderlinde en Aelterman (2008) stellen dat de lerarenopleiding een belangrijke mediërende actor is in het actief betrekken van toekomstige leraren in het opzetten en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek. De lerarenopleiding dient volgens Van Braak en collega’s (2008) een sleutelrol te vervullen en een brug te zijn tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk. Indien we veronderstellen dat de meeste lerarenopleiders een masterdiploma hebben en hun (vak)opleiding hebben genoten aan een universiteit, zijn de **‘masters in onderwijs’**, voor de masterstudenten die graag in het onderwijs stappen, een potentiële denkpijpe waarbij een masterproef in de betreffende vakdidactiek hen inleidt in de principes van onderwijsonderzoek.
3. Versterk de opdracht van ENW om in de **partnerschappen met de universiteiten onderzoekssamenwerking** op te starten. Het is onmogelijk om studenten in de lerarenopleiding in te leiden in praktijkgericht onderwijsonderzoek of actie-onderzoek, zonder als lerarenopleider zelf de



nodige expertise en ervaring opgebouwd te hebben in onderzoek in onderwijssettings. De samenwerking binnen het ENW/RP (met universiteiten als partnerinstelling) kan in deze context zeker aangezwengeld worden. Het beleid kan op dit punt indicatoren naar voren schuiven voor de output van de ENW wat betreft het ontwikkelen van tools, benaderingen, ... die helpen onderzoekcompetenties te ontwikkelen bij opleiders en in het curriculum van studentleraren. andere pistes, zijn het aangaan van partnerschappen van lerarenopleidingen met universiteiten. Bv. samen onderzoek verrichten, meer kansen voor lerarenopleiders om te doctoreren binnen onderwijsonderzoek, curriculum-onderdelen die gedeeld worden, etc.. Het voorbeeld van de Nederlandse 'lectoraten' binnen lerarenopleidingen basisonderwijs kan mogelijk inspirerend werken en gaat gepaard met de profilering van opleidingen op bepaalde onderzoeksthema's.

4. Dring bij de opleidingen aan op een **breder definiëring van "onderzoek"** bij de typefunctie 'innovator en onderzoeker'. Voor het Vlaamse onderwijsbeleid is er nog een extra argument om de typefunctie 'leraar als innovator-onderzoeker' te benadrukken. De recent ingevoerde eindtermen rond "onderzoeken" in het lager en secundair onderwijs impliceren dat (toekomstige) leraren deze competentie in de vingers hebben; te beginnen met de onderzoekende houding t.o.v. het eigen beroep. De invulling van de typefunctie "onderzoeker/innovator" blijkt echter lastig te zijn. Volstaat een reflectie op een werkstuk om het label onderzoek te kunnen hanteren? Is het even uitproberen van een stukje nieuw leer materiaal in een stagecontext een invulling van innovatie/onderzoek? Beleidsmatig dringt zich een maatregel op die vraagt naar heldere explicitering van wat er verwacht wordt en hoe dit zich vertaalt in de opleiding en in de competenties van de opleiders zelf. In dit verband stellen Maes, Clarebout, De Fraine, Smits en Vanderhoeven (2012) dat toekomstige leraren de competentie van onderzoekend handelen slechts verwerven wanneer lerarenopleiders als rolmodel hun lesgeven in overeenstemming brengen met de te verwerven onderzoekcompetenties bij studentleraren.



### 3.4. Invulling van de praktijkcomponent

Op basis van de survey bevraging van zowel opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden, kunnen we wat betreft de invulling van de praktijkcomponent het volgende meenemen.

- ✓ Duostages worden weinig gerapporteerd door studenten en afgestudeerden. Zowel vanuit de perceptie van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, studenten als afgestudeerden zijn duostages het sterkst geïmplementeerd in de GLO lager onderwijs en het minst in de SLO aan de CVO's.
- ✓ Een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) – gekoppeld aan de stage – is vooral gekend bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders. Deze actoren geven bovendien sterk aan dat dit in hun opleiding is geïmplementeerd. Indien we uitgaan van het perspectief van studenten en afgestudeerden is een POP het sterkst geïmplementeerd in de SLO aan de universiteiten en de GLO secundair onderwijs.
- ✓ Op de GLO lager onderwijs na, geven opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders in grote mate aan dat er remediëring is voor de studenten/cursisten met tekorten in de stages. Vanuit het perspectief van studenten en afgestudeerden is deze remediëring het sterkst aanwezig in de GLO kleuteronderwijs.
- ✓ Zowel vanuit de perceptie van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, studenten als afgestudeerden, zijn intervisies opgezet met andere groepen studenten/cursisten het sterkst geïmplementeerd in de SLO aan de universiteiten en het minst in de SLO aan de CVO's.
- ✓ Alle groepen actoren van alle lerarenopleidingen geven aan dat supervisiebezoeken van de lerarenopleider op de stageplaats sterk geïmplementeerd zijn.

Deze onderzoeksvraag werd in de focusgroepgesprekken en interviews bij alle actoren expliciet aan bod gebracht, waaruit volgende vaststellingen – soms gebaseerd op kleinere groepen respondenten - kunnen worden afgeleid:

- ✓ Algemeen kunnen we tevredenheid bij studenten en afgestudeerden vaststellen omtrent de invulling van de praktijkcomponent in de opleidingen. Vooral *“de praktijkgerichte lessen en stage”* worden sterk gewaardeerd en in veel gevallen gerekend tot één van de meest positieve ervaringen in hun lerarenopleiding. Daarnaast wordt verwezen naar de observatiestage, micro-teaching, reflectie en evaluatie. Hieromtrent kunnen we eveneens een algehele tevredenheid vaststellen.
- ✓ Studenten en afgestudeerden GLO kleuteronderwijs, GLO lager onderwijs en GLO secundair onderwijs hebben positieve ervaringen met de duostage. Afgestudeerden SLO aan de hogeschool hebben hieromtrent geen ervaring in de opleiding, maar geven op basis van hun eigen ervaringen in het werkveld de organisatie van duo-stages als aanbeveling mee aan de opleidingen.
- ✓ Ook schoolleiders en mentoren zien de stageperiode positief tegemoet. In het bijzonder beschouwen ze het als een meerwaarde voor de school wanneer de stage voor een langere periode, bij voorkeur aan het begin van het schooljaar, plaatsvindt. Op die manier kan de stagiair kennismaken met een brede waaier van situaties eigen aan de schoolcontext. Ook wanneer stagiairs meedraaien in de werking van de school, spreken schoolleiders en mentoren over een win-win-situatie.
- ✓ Mentoren van het basis- en secundair onderwijs wensen meer betrokken te worden bij de beoordeling van stagiairs. Mentoren vinden het in de begeleiding van stagiairs belangrijk dat er vertrokken wordt van een positieve benadering waar openheid is voor ‘trial and error’.

- ✓ Bij de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders merken we belangrijke verzuchtingen inzake de werklast en hoge werkdruk binnen de opleiding. De stages en stagebegeleiding boeten daarbij in aan kwaliteit, stellen ze. Een belangrijke oplossing in dit kader is de inrichting van supervisie in het curriculum zodat het reflecteren van studenten beter begeleid kan worden.
- ✓ Ook studenten merken dat de stagebegeleiding niet steeds optimaal is. Kritiekpunten in de interviews betreffen de stageverslagen, lesvoorbereidingen en begeleiding.
- ✓ Mentoren en schoolleiders erkennen de hoge werkdruk aan de lerarenopleiding en ijveren ervoor dat bij de komst van stagebegeleiders van de lerarenopleiding meer tijd en ruimte wordt voorzien voor een gesprek met het oog op het samen beoordelen van de stagiair.
- ✓ Enkele lerarenopleiders GLO lager en secundair onderwijs staan sceptisch tegenover de huidige begeleiding van mentoren. Ze voelen een discrepantie aan tussen de innoverende visie die de opleiding wil meegeven en de volgens hen conservatieve houding van het werkveld hier tegenover.
- ✓ Daarnaast wensen lerarenopleiders een professionalisering in te voeren bij mentoren. Evenwel zijn ze er zich van bewust dat deze moet gepaard gaan met compensaties of vergoedingen voor de scholen.
- ✓ Alle types lerarenopleiding pleiten voor meer langdurige en zelfstandige stages op het einde van het leertraject ter voorbereiding van de instap in het beroep.

Volgende beleidsaanbevelingen bouwen verder op conclusies rond de aard en kwaliteit van de begeleiding bij stages en conclusies rond de duur van de stage:

1. **Voorzie méér tijd, opleiding en samenwerking rond de stage.** Ten eerste is er de vraag naar het reduceren van de werklast van betrokken actoren bij de stage en stagebegeleiding. De werklast van lerarenopleiders en de negatieve consequenties hiervan voor de stagebegeleiding van studenten valt sterk op. Dit inboeten op kwaliteit van begeleiding is voor alle actoren duidelijk zichtbaar. Een oplossing die daarvoor aangevoerd wordt, is de supervisie als onderdeel in het curriculum waar studenten in groep kunnen reflecteren op bepaalde stage-ervaringen. er is echter meer aan de hand. Zo is er de ‘papierlast’ voor studenten in de uitwerking en voor mentoren bij de vrijwillige opvolging. Het gebrek aan tijd om dit op volgen en het nalaten om feedback te formuleren, geeft studenten het gevoel dat de opvolging onvoldoende is en stagebegeleiders hun verantwoordelijkheid nalaten. Het gebrek aan tijd voor uitgebreide stagebezoeken, maakt ook dat mentoren onvoldoende ingeleid worden in de verwachtingen ten aanzien van stagiairs, zodat er van ‘samen’ beoordelen weinig of geen sprake is. Het werkveld is bereid om ‘samen’ met lerarenopleidingen op weg te gaan. Stages kunnen immers een win-win situatie zijn voor beide partijen maar er moet ruimte zijn voor een professionele werking, zowel bij de lerarenopleiders in de opleiding als bij de mentoren in de scholen. Tijd, opleiding en samenwerking lijken daarbij noodzakelijke voorwaarden.
2. Werk een **langere zelfstandige stage uit** in de context van de lerarenopleiding. Dat de stage en praktijkcomponent als belangrijk(st)e leeractiviteiten geldt, blijkt overduidelijk uit de onderzoeksresultaten. Brouwer en Korthagen (2005) pleiten in dit verband voor concrete praktijkervaring binnen een realistische opleidingsdidactiek als een aangrijpingspunt voor reflectie en theoretische verdieping. Langere en zelfstandige stages worden door het werkveld erg geapprecieerd. Een ‘verlengde’ lerarenopleiding, met een ingroejaar, evt. op meerdere locaties, kan mogelijk een meerwaarde bieden. Dit is congruent met de reeds eerder vermelde oproep van de OESO (Schleicher, 2012, p.69-70) om de opleiding te versterken met bv. een stageperiode van één jaar. Het beleid op het

macroniveau is aan zet om te bufferen in deze vraag naar meer stagemogelijkheden en de vraag van het werkveld en opleidingen om de hiermee gepaard gaande inspanning te onderkennen. Dit kan op diverse manieren: het versterken van de rol van de mentoren (zie hierboven), compensaties in termen van aanvullende uren, gealloceerde middelen voor mentoruren, of opleidingsuren die gealloceerd zijn bij de opleidingsinstelling te verschuiven naar de school-opleidingscontext. Het breed implementeren van een langdurige zelfstandige stage in alle types lerarenopleidingen zal een ingreep van het macrobeleid vragen, gegeven de grote impact op het werkveld zelf.

### 3.5. Samenwerking met het werkveld

Vatten we de survey resultaten kort samen m.b.t. de verdeling van rollen en verantwoordelijkheden tussen de actoren in het opleidingsinstituut en de stagescholen, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ Uitgaande van het onderzoek van Zanting (2001), onderscheiden we zes rollen die mentoren en stagebegeleiders kunnen opnemen in de begeleiding van studenten tijdens de stage. De bevroegde lerarenopleiders, studenten, afgestudeerden alsook schoolleiders en mentoren geven overwegend aan dat de rollen van coach, informatiebron, beoordelaar, aanzetten tot zelfregulering, en reflectie over eigen manier van lesgeven, veelal worden toegewezen aan de stagebegeleider van het opleidingsinstituut. De rol om studenten te introduceren in de stageschool komt vooral de mentor toe.
- ✓ Wat betreft de subvraag over de verdeling van stagegerelateerde verantwoordelijkheden tussen het werkveld en de lerarenopleiding, stellen we vast dat het perspectief van de actoren in de lerarenopleiding en de actoren in het werkveld in mindere mate overeenkomt. De lerarenopleiders benadrukken vooral – met uitzondering van taken rond de begeleiding van de studenten/cursisten – hun eigen exclusieve verantwoordelijkheid voor taken. Het werkveld benadrukt vooral een gedeelde verantwoordelijkheid of de verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding. Het werkveld legt nauwelijks taken exclusief bij zichzelf. In dit verband stellen Creemers en Goethals (2010) dat het maken van afspraken en een duidelijke rolverdeling, de samenwerking tussen de (stage)school en de lerarenopleiding ten goede komt. Een vast contactpersoon in de opleidingsinstelling en de school is in deze aangewezen.
- ✓ Wat betreft het perspectief van het werkveld, zijn er – met uitzondering van het takencluster rond de begeleiding van de studenten/cursisten – weinig overeenkomsten te vinden over de types lerarenopleiding heen. Dit suggereert sterk verschillende benaderingen afhankelijk van het type lerarenopleiding bij het samenwerken met het werkveld.

Het belang van een kwaliteitsvolle samenwerking met stagescholen wordt door alle actoren in de focusgroepgesprekken en interviews erkend. Uit de interviews met lerarenopleiders/verantwoordelijken en mentoren/schoolleiders, waarin het thema expliciet aan bod komt, formuleren we volgende aanvullende bevindingen. Deze conclusies zijn gebaseerd op data van soms kleinere groepen respondenten, wat tot voorzichtigheid aanmaant bij het gebruik van deze conclusies los van de surveygegevens.

- ✓ Lerarenopleiders/opleidingsverantwoordelijken en schoolleiders/mentoren vinden dat het tijd is dat het werkveld, de scholen en de lerarenopleidingen dichter naar elkaar toe groeien en meer aan uitwisseling doen. Ze zijn er van overtuigd dat dergelijke kruisbestuivingen voor alle partijen een meerwaarde betekent. Samenwerking en samenspraak gaan hierbij hand in hand. De huidige situatie komt daaraan onvoldoende tegemoet, stellen deelnemende actoren.
- ✓ Volgende suggesties van voorwaardenscheppende factoren worden daarbij gemeld:
  - Transparante en ‘wederkerige’ communicatie en explicitering van verwachtingen tussen lerarenopleiders/stagebegeleiders en mentoren. Communicatie tussen stagebegeleider en mentor gebeurt momenteel nog voornamelijk via studenten.
  - Vaste aanspreekpunten binnen scholen, bij voorkeur professionele mentor-coaches die hiervoor ‘ruimte’ in uren krijgen.
  - Een duidelijk engagement van alle scholen en bv. geen ‘vanzelfsprekende’ weigeringen van bepaalde groepen (enkel oud-leerlingen) of weigering om stagiairs toe te laten door specifieke scholen.
  - Vermijden van ‘versnipperde’ stages bij talrijke mentoren, maar voorkeur voor langere stageperiodes bij een beperkt aantal – professionele - mentoren.
  - Kwalitatief en rijk aanbod voor mentorenopleidingen.
  - Kwalitatieve begeleiding door de mentoren, goede opvolging bij voorbereiding, uitvoering en vervolg- of volgende lessen.
  - Beide partijen zijn zich bewust van hun verantwoordelijkheid ten aanzien van de potentiële toekomstige leraar.

Volgende beleidsaanbevelingen zijn gebaseerd op conclusies m.b.t. de verschillen in rollen die opgenomen worden door opleidingsinstelling en werkveld, conclusies m.b.t. de soms lastige toegang tot het werkveld en de terugkerende conclusie over de plaats en rol van de mentoren. De beleidsaanbevelingen combineren de verantwoordelijkheid van het werkveld, de opleidingsinstellingen en het macrobeleid:

1. Investeer in een zeer duidelijke en directe **communicatie** tussen de opleiders en de (professionele) mentoren in de school. Dit kan leiden tot ‘samen’ begeleiden en beoordelen, in een wederkerige relatie. Schepens (2006) stelt het creëren van ruimte voor zowel geformaliseerde communicatie als informeel overleg als een sleutelkenmerk voorop opdat afstemming tussen de opleidingsinstelling en de stageschool kan plaatsvinden.
2. Neem een **standpunt in ten aanzien van scholen die stagiairs weigeren**. Herzie de toewijzing van studenten aan stageplaatsen. Weigeringen en versnipperde stage-ervaringen zijn nefast voor de opleiding van toekomstige leraren. Goede stagiairs die voor langere periode aanwezig zijn, zelfstandig en breed ingezet kunnen worden, zijn een belangrijke meerwaarde voor scholen. Mogelijk moeten lerarenopleidingen vaker durven denken in termen van ‘bedrijfsstages’, daarom niet in bedrijven maar wel via een volledige integratie in het dagelijks functioneren van de school, begeleid aan de zijde van een professionele mentor.
3. Definieer een **duidelijk, gewaardeerd en erkend statuut voor mentoren**. Het ontbreken hiervan veroorzaakt volgens de bevraagde mentoren in de focusgroepgesprekken en interviews dat de begeleiding van studenten veelal te wensen overlaat. Ze geven aan dat de afschaffing van mentoruren

maakt dat stagiairs een ‘extra’ last zijn bovenop de reguliere taken, dat mentorenopleidingen onvoldoende leraren aantrekken en afgeschaft worden, dat er geen verantwoordelijkheid wordt opgenomen door de lerarenopleiders (door hoge werklast en versnippering van studenten over mentoren, scholen, locaties) en evenmin door mentoren (die onvoldoende op de hoogte zijn van de verwachtingen, zich daardoor niet (willen) mengen in de definitieve beoordeling van studenten, die mogelijk geen ervaring hebben als coach van toekomstige leraren).

4. Definieer - op voorhand - **middelen** die tijd, opleiding en beleidsruimte voor scholen creëren om in te zetten op professionele begeleiding van studenten tijdens de stages maar ook in het kader van aanvangsbegeleiding van beginnende leraren (mogelijk in een samenwerkingsverband met lerarenopleidingen).

### 3.6. Internationale mobiliteit van studenten

Internationale mobiliteit stelt – in de Vlaamse context – professionele bacheloropleidingen voor extra uitdagingen. De driejarige opleiding laat soms weinig ruimte voor internationale mobiliteit (haalbaarheid); maar ook de specifieke focus op het bereiken van de Vlaamse beroepscompetenties kan een hinderpaal zijn voor internationale mobiliteit. Deze contextualisering is van belang om de onderstaande conclusies voldoende te relativiseren. Samenvattend, kunnen we uit de EVALO-survey m.b.t. internationale mobiliteit het volgende meenemen:

- ✓ Vanuit het perspectief van de bevroagde studenten en afgestudeerden:
  - Studenten komen eerder sporadisch tot niet in contact met buitenlandse docenten en studenten. Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken geven hierover een beduidend positiever beeld.
  - Het percentage studenten dat rapporteert actief deel te nemen aan mobiliteitsinitiatieven is beperkt. Slechts 1/5 geeft aan één of andere vorm van internationale ervaring te hebben meegemaakt. Du Jardin (2010) stelt in haar onderzoek omtrent internationale mobiliteit van Vlaamse studenten in het studiegebied onderwijs vast dat slechts 9% van de studenten internationale ervaring heeft opgedaan tijdens de opleiding.
  - De buitenlandse ervaring heeft in 2/3 van de gevallen betrekking op stage en 1/4 op het volgen van een deel van de reguliere opleiding.
  - De bevroagde studenten en afgestudeerden rapporteren slecht een beperkte vraag naar méér aandacht voor internationalisering in de lerarenopleiding.
- ✓ De bevroagde lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken rapporteren dat het algemeen beleid ten aanzien van internationalisering beperkt ontwikkeld is in de Vlaamse lerarenopleidingen. Dit bleek ook reeds uit de visitatieronde in 2007 bij de geïntegreerde lerarenopleidingen (VLHORA, 2007). Nochtans, zo stelt onder meer de Vlaamse Onderwijsraad (2007), dient de lerarenopleiding toekomstige leraren aan te moedigen in het opdoen van internationale ervaring in de vorm van stages, observatieperiodes in het buitenland en betrokkenheid bij projecten van scholen.

Deze onderzoeksvraag werd ook expliciet aan bod gebracht bij lerarenopleiders/verantwoordelijken en studenten/afgestudeerden. Lerarenopleiders/verantwoordelijken beschrijven internationale ervaringen van studenten veelal als positieve leerervaringen voor toekomstige leraren en verschillende opleidingen melden in de (focusgroep)gesprekken dat ze investeren in internationale mobiliteit voor studenten. Toch gelden enkele kanttekeningen:

- ✓ Er zijn belangrijke verschillen tussen de types van lerarenopleiding en meer bepaald tussen de GLO en SLO. GLO studenten rapporteren vaker dat er een aanbod vanuit de opleiding is. In de SLO wordt aangegeven dat uitwisselingen niet vanzelfsprekend zijn (bv. kortere opleidingsduur, ...).
- ✓ Verschillende lerarenopleiders halen aan dat ook dicht bij huis talrijke mogelijkheden zijn tot internationalisering. Zo kunnen er over de taalgrens ook rijke en onvergetelijke ervaringen opgedaan worden.
- ✓ Er gaan stemmen op om dit te binden aan competenties en/of leerprestaties van studenten. Lerarenopleiders geven te kennen dat het recht om naar het buitenland te gaan, gekoppeld moet worden aan prestaties. Dit gebeurt al in sommige opleidingen. Wie competenties bewezen heeft of goede prestaties haalt, mag internationale, extra leerervaringen opdoen, zo klinkt het.

Volgende beleidsaanbevelingen bouwen verder op de conclusie dat internationalisering weinig aanwezig is in de Vlaamse lerarenopleidingen:

1. **Integreer internationalisering in het curriculum** van de lerarenopleiding. Het voorbereiden van studenten op de toenemende internationalisering vraagt als lerarenopleiding de nodige inspanning, zo stellen de Bologna-Experten (2011). Zowel vanuit het perspectief van de opleiders, als van de studenten/afgestudeerden blijkt uit de survey dat een beleid ten aanzien van internationalisering beperkt ontwikkeld is in de Vlaamse lerarenopleidingen. Bovendien stellen we vast dat er ook weinig animo is om op een aanbod in te gaan (zie percepties van de studenten in de survey). De vaststellingen suggereren alvast dat de potentiële impact van internationalisering wordt onderschat (zie bv. Stronkhorst, 2005). Onderliggend komt uiteraard de vraag naar voren wat de specifieke rol van “internationalisering” kan zijn in een lerarenopleiding: een stage-ervaring, een vorm van professionalisering van lectoren, een middel om diversiteit binnen te brengen in de opleiding, ... ? Bovendien is de vraag welke perceptie, verwachting, idee, ... de verschillende actoren hebben ten aanzien van het belang van internationale mobiliteit. Het overzichtswerk van Goetz en Jaritz (2011) schetst hierbij verschillende ervaringen die aantonen dat internationale mobiliteit pas zinvol wordt wanneer het een onderdeel wordt van een “cultuur” in de opleiding. Vooral uit de (focusgroep)interviews in het EVALO-onderzoek leiden we af dat internationale mobiliteit van studenten vaker wordt georganiseerd in geïntegreerde lerarenopleidingen (GLO), dan binnen SLO opleidingen die voor veel studenten in één jaar worden afgewerkt. er blijken grote verschillen tussen instellingen; het vraagt immers een hele inspanning van opleidingen om dit te organiseren (als het niet op het niveau van de instelling gebeurt). Kansen om internationale mobiliteit te integreren in het curriculum blijven grotendeels onbenut en een gevarieerde, brede invulling wordt niet gerealiseerd. Het meso-beleid van een opleidingsinstelling kan op een creatieve manier de internationalisering van de opleiding stimuleren door het inschakelen van buitenlandse gastlectoren, “diverse”



ervaringsdeskundigen, “diverse” gaststudenten, ... Dit gaat hierbij vooral om initiatieven van “internationalisation-at-home”. In veel “diverse” Vlaamse contexten is overigens de internationale dimensie volop aanwezig en dus wel direct bereikbaar voor studentleerkrachten en de opleidingen.

2. Stel vanuit **externe kwaliteitszorg**, grotere eisen aan de mate waarin opleidingen **internationalisering** vorm geven. Maar het lijkt – a priori – aangewezen dat actie wordt opgezet om de volle breedte van internationalisering in de lerarenopleiding aan te kaarten (OBPWO, PWO, ENW). Voor het beleid op het macroniveau en het mesoniveau dringt zich de vraag op om internationalisering expliciet vanuit de eigenheid van de lerarenopleiding te herdenken en vorm te geven. Het macrobeleid kan harder inzetten op de externe kwaliteitszorg ten aanzien van internationalisering waardoor instellingen via hun interne kwaliteitszorg méér aandacht moeten besteden aan de planning, implementatie en evaluatie van dit aspect. Het is als beleid belangrijk om meer mogelijkheden voor internationale mobiliteit te creëren, instellingsoverkoepelend en op Vlaams niveau, bv. via Vlaamse programma’s, internationale congressen, fellowships, studentenuitwisselingen, studiereizen, ... Dit is belangrijk, zowel voor GLO, maar in het bijzonder voor SLO. De korte duur van de opleiding, maakt dat er onmiddellijk actie genomen moet kunnen worden. Aanslepende of langdurige aanvraagprocedures ontmoedigen.

### 3.7. Van drie naar twee ‘vakken’ in GLO Secundair Onderwijs

Een belangrijke beleidswijziging bij de GLO secundair onderwijs was de reductie van het aantal onderwijsvakken van drie naar twee. Deze reductie was impliciet gekoppeld aan verwachtingen voor gevolgen op een aantal terreinen. In de survey werden de gevolgen, de aanpak, de verwachtingen, ... van deze reductie vooral bij de lerarenopleiders en de opleidingsverantwoordelijken in kaart gebracht (uiteraard enkel deze betrokken bij de GLO SO).

Samenvattend, kunnen we vanuit de EVALO-survey het onderstaande besluiten:

- ✓ De helft van de bevroegde opleiders betrokken in de GLO secundair onderwijs geven aan dat door de reductie van drie naar twee onderwijsvakken de basiscompetenties, de vakinhoudelijke deskundigheid en de vakdidactische deskundigheid van afgestudeerden aan deze lerarenopleiding verbeterd zijn.
- ✓ De bevroegde schoolleiders en mentoren zijn het hiermee niet eens. Slechts een kwart bevestigt dat – enkel – de vakinhoudelijke expertise van afgestudeerden is verbeterd.
- ✓ De vrijgekomen ruimte in het curriculum – na de reductie – wordt voor een brede waaier aan opties gebruikt. Uit de antwoorden van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders kunnen op dit vlak geen duidelijke prioriteiten afgeleid worden.
- ✓ De lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken geven aan dat de beschikbare financiële middelen in functie van de reductie “helemaal niet” toereikend zijn.



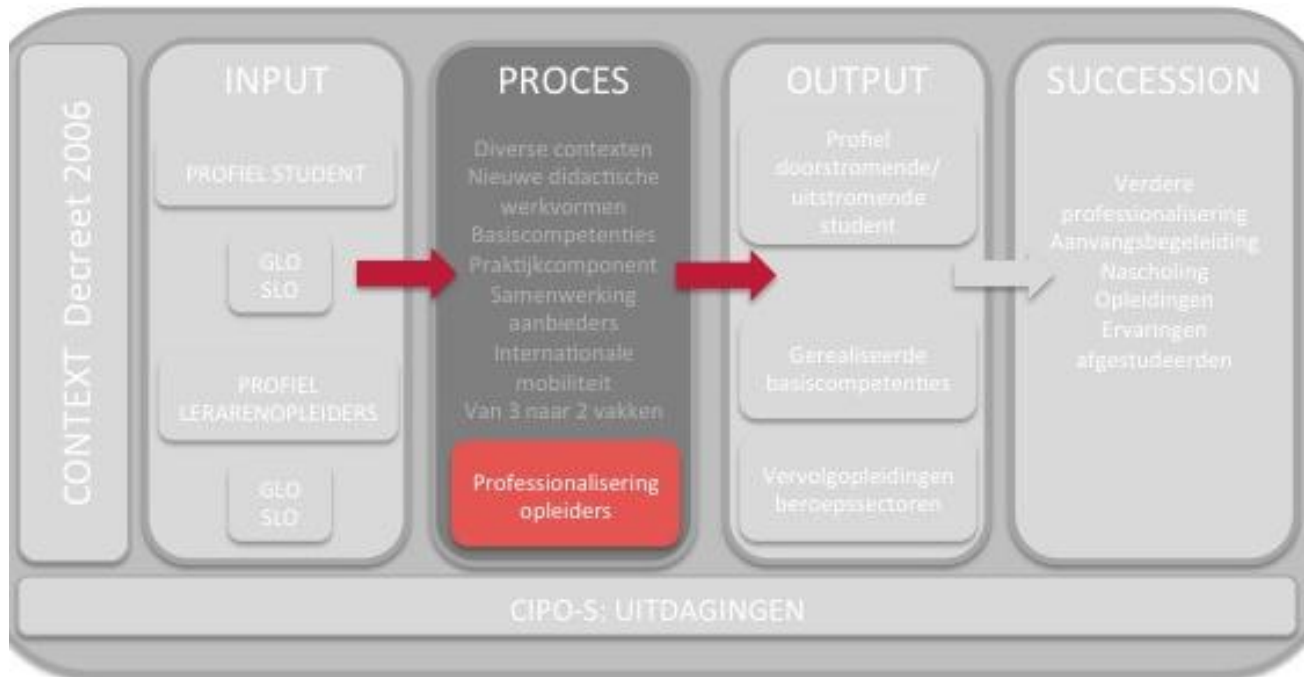
In de kwalitatieve bevraging werd dit thema expliciet aan bod gebracht bij opleiders/verantwoordelijken en schoolleiders/mentoren. Vanuit de focusgroepen en interviews kan gesteld worden dat er voor- en tegenstanders over het onderwerp gevonden worden.

- ✓ Opleiders en verantwoordelijken in de lerarenopleidingen stellen dat er niet zozeer geïnvesteerd is in inhoud, wel in een uitgebreider aantal werkvormen (bv. projecten, modules, ...). Ze uiten ook bezorgdheden rond hervormingsplannen in het secundair onderwijs, die loodrecht staan op hoe een lerarenopleiding momenteel functioneert.
- ✓ Schoolleiders en mentoren getuigen kritisch over de praktische gevolgen bij vervangingen en de zogenaamd 'vreemde' combinaties van onderwijsvakken bij studentleraren. Masterstudenten zijn vanuit dit perspectief beter inzetbaar in de praktijk volgens betrokkenen.

Op basis van bovenstaande conclusies stellen we volgende beleidsaanbeveling voor:

1. Onderzoek **de implicaties voor de inzetbaarheid van de studenten**. Of er sprake is van een inhoudelijke versterking van studentleraren is onduidelijk. Opvallend is de brede waaier aan opties waarvoor lerarenopleidingen kiezen om de 'vrijgekomen tijd' ten gevolge van deze reductie in vakspecialisatie te besteden. Wat wel blijkt is de versmalde inzetbaarheid van studenten die de GLO Secundair Onderwijs volgen. Doordat keuzes voor vakken vaak divers of uiteenlopend zijn, is het niet evident voor scholen om leraren met het juiste profiel aan te trekken of zijn ze slechts gedeeltelijk inzetbaar. Mogelijks krijgen masterstudenten daardoor een marktvoordeel, want volgens het werkveld bezitten ze meestal een stevige vakkennis en zijn ze breder inzetbaar doordat ze ingeleid worden in verschillende wetenschappelijke disciplines.

## Onderzoeksvraag 4: Professionalisering van lerarenopleiders/mentoren



In het Proces van CIPO-S trachten we tevens zicht te krijgen op de professionalisering van lerarenopleiders, zowel in de instelling als in het werkveld. Daarbij wordt gekeken naar de wijze waarop leraren en mentoren hun expertise verdiepen en/of uitbreiden. Vanuit de EVALO-survey kunnen we onderstaande conclusies formuleren.

- ✓ Over het algemeen geven de bevroegde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders in de survey aan dat in hun lerarenopleiding de algemene aandacht voor professionalisering van lerarenopleiders en mentoren laag is.
- ✓ Op basis van de antwoorden van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, lijken enkele types lerarenopleidingen significant minder aandacht aan professionalisering te besteden: SLO aan de universiteiten en SLO aan de CVO's. De effectgrootte van de verschillen is echter beperkt. Uitgaande van het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders is bij de SLO opleidingen aan de hogescholen de aandacht voor professionaliseringsthema's het breedst.
- ✓ Wat betreft specifieke professionaliseringsthema's stellen we vast dat – volgens de bevroegde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders – vooral het geïntegreerd gebruik van ICT aandacht krijgt.

Voor wat betreft de samenwerkingsverbanden en expertisedeling buiten de opleiding, leiden we vanuit het perspectief van de bevroegde opleidingsverantwoordelijken in de survey het volgende af:

- ✓ Lerarenleidingen lijken vooral samen te werken met vergelijkbare types lerarenopleidingen.

- ✓ Opleidingsverantwoordelijken geven aan dat er een duidelijke samenwerking is binnen de eigen instelling/opleiding en binnen het eigen expertisenetwerk. De samenwerking met externen is beperkt.
- ✓ De algemene aandacht voor samenwerking is laag en is groter binnen het expertisenetwerk/regionaal platform dan erbuiten. De samenwerking heeft vooral betrekking op afspraken over de praktijkcomponent (bv. stag contracten).
- ✓ De gemiddelde tevredenheid over de bestaande samenwerking is niet hoog en de behoefte eraan lijkt beperkt.

Bij de lerarenopleiders in de survey merken we dat

- ✓ Ze weinig op de hoogte zijn van de samenwerking, nauwelijks actief betrokken zijn en de meerwaarde van de samenwerking als matig beoordelen. er wordt in beperkte mate een positieve invloed van de samenwerking vastgesteld op de kwaliteit van de opleiding.

Vragen we naar docentenmobiliteit in het kader van internationalisering, dan leiden we vanuit de expliciete bevraging van lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken af dat

- ✓ Actieve internationale mobiliteit bij lerarenopleiders zelden voorkomt en meestal beperkt is tot kortdurende initiatieven.
- ✓ Vooral “internationalisation@home” succesvol is.

Daarnaast wordt in de focusgroepgesprekken en interviews met lerarenopleiders/verantwoordelijken expliciet gepeild naar de huidige professionalisering van lerarenopleiders. We herhalen dat de respons bij bepaalde subgroepen soms beperkt is en de conclusies dus gebaseerd kunnen zijn op de input van minder respondenten:

- ✓ Een brede waaier aan professionaliseringsactiviteiten worden door lerarenopleiders aangehaald, waaronder activiteiten die zich op eigen terrein bevinden, activiteiten die zich binnen de opleidingscontext situeren, activiteiten die zich in de schoolcontext situeren, activiteiten die zich in de onderwijscontext situeren, activiteiten die zich in het werkveld buiten de onderwijssector situeren en – hoewel beperkt - professionaliseringsactiviteiten in het buitenland.
- ✓ Voorkeuren omtrent professionaliseringsactiviteiten zijn uiteenlopend. Voorbeelden verwijzen naar: lesgeven in een school, bijscholing volgen, professionalisering binnen de opleiding, netwerkgroep, contact met studenten, reflecteren, vakliteratuur, observatie van scholen, observatie van lerarenopleiders, observatie van scholen in het buitenland, bijscholing, expertisenetwerken, vormingen geven, congressen, ...
- ✓ De lerarenopleiding kan sturen en stimuleren inzake de professionalisering door initiatieven zoals bijvoorbeeld het starten van een onderzoeksproject, navormingsplan, persoonlijk ontwikkelingsplan, professionaliseringstraject, functioneringsgesprek, een opleidinggestuurd professionaliseringstraject. Ook initiatieven zoals duo-teaching, voorbeeldlessen, en samenwerking met parallelle collega's worden aangehaald als initiatieven om lectoren in de opleiding te begeleiden in hun professionalisering. Vooral jonge lerarenopleiders beschrijven dit als een meerwaarde.
- ✓ Een hoge werklast, gebrek aan tijd en een beperkt aanbod binnen de opleiding worden vaak als hinderlijk ervaren voor deelname aan professionaliseringsinitiatieven.

- ✓ Professionaliseringsinitiatieven die zich binnen de schoolcontext situeren, verwijzen enerzijds naar het tijdelijk lesgeven in een klas, en anderzijds “zelf in het werkveld gaan staan” als stagebegeleider.

De professionalisering van mentoren in het werkveld werd als thema in de gesprekken met schoolleiders en mentoren expliciet aan bod gebracht. We kunnen volgende bevindingen constateren:

- ✓ De mentoropleiding aan de lerarenopleiding(en) wordt als zeer positief bevonden door schoolleiders en mentoren van het basis- en secundair onderwijs. Ook andere initiatieven georganiseerd door de lerarenopleidingen, zoals supervisiemomenten voor mentoren, worden warm onthaald.
- ✓ De reductie van de financiële middelen ter ondersteuning van het mentorschap, stellen mentoren en schoolleiders kritisch aan de kaak.

Volgende beleidsaanbevelingen zijn gebaseerd op de conclusies m.b.t. de mate van professionalisering van lerarenopleiders, conclusies m.b.t. de betrokkenheid van opleiders in onderzoek, conclusies over de participatie van opleiders aan internationalisering en ten laatste op conclusies over de kwalificaties van mentoren:

1. Definieer een **formeel verplicht professionaliseringstraject voor alle opleiders in het hoger onderwijs** in het algemeen en de lerarenopleiding in het bijzonder. Professionaliseringsactiviteiten voor lerarenopleiders krijgen algemeen beperkt aandacht. Gebrek aan tijd, ruimte en aanbod lijken daartoe bij te dragen. Een en ander komt overeen met de resultaten van kwaliteitszorgrapporten; zie bv. de conclusies uit de visitaties van de geïntegreerde lerarenopleidingen waarin het gebrek aan systematiek in de professionalisering van de opleiders zelf een recurrent gegeven was (zowel voor de GLO kleuter-, lager als secundair onderwijs, VLHORA, 2007). Professionalisering was toen en blijkt nu nog, vooral gebaseerd te zijn op persoonlijke behoeften van individuele lerarenopleiders. Uit de (focusgroep)interviews komt naar voor dat het belang van professionalisering echter wel wordt onderkend, evenals de brede waaier aan mogelijkheden om dit te bewerkstelligen. Het initiatief daartoe wordt genomen op basis van persoonlijke interesse of engagement van de betrokken lerarenopleider. Dit wordt weinig gestuurd vanuit de opleiding (bv. in het kader van IKZ, gebonden aan opleidingsvisie, opleidingsbehoeften of beleidsperspectieven voor de toekomst); noch vanuit een duidelijk personeel(ontwikkeling)beleid (bv. competentiegericht, op basis van functioneringsgesprekken en evaluatiegesprekken). Deze discussie rond het thema professionalisering roept vooral vragen op omdat wetenschappelijk onderzoek het unaniem eens is over het belang van professionalisering van lesgevers. Meta-analyses bevestigen keer op keer dat professionalisering een lineair positief verband heeft met leerprestaties van lerenden (zie bv. Hattie, 2009, p. 109; effect size  $d = 0.62$ ). In een internationale setting waar een gestructureerde professionalisering van lesgevers in het hoger onderwijs meer en meer aan de orde is, is het vreemd dat in Vlaanderen weinig proactief initiatieven zijn opgezet rond dit thema. Het karakter van professionalisering is momenteel niet verplichtend en het is statutair niet vereist. In Nederland is er de BKO (Basiskwalificatie Onderwijs) en sinds dit academiejaar ook de SKO (Senior Kwalificatie Onderwijs) die lesgevers in het hoger onderwijs verplicht dienen te bereiken. Interessant is in dit verband de studie van Alst, de Jong en van Keulen (2009) die naast een internationale vergelijking dieper ingaan op de situatie in Nederland (<http://www.iowo.nl/icto/kunweb/VSNURapportDocentprofessionaliteit.pdf>). Voor het (meso)beleid is

het interessant om hierrond de in deze studie geïnventariseerde “Best Practices” te verkennen (van Alst, de Jong en van Keulen, 2009). In het Verenigd Koninkrijk speelt het professional Standards Framework een sturende rol in dit verband (zie <http://www.bris.ac.uk/esu/tlhe/ukpsf.pdf>). Nog in het Verenigd Koninkrijk bestaat – ondanks de sterke besparingen in het hoger onderwijs – een initiatief waarin alle hoger onderwijspartners samen de Higher Education Academy hebben opgericht (zie <http://www.heacademy.ac.uk/>). Gespiegeld aan het Vlaamse landschap zou dit betekenen dat de VLUHR hier aan zet is om de professionalisering van de opleiders in het hoger onderwijs aan te pakken. Dit vraagt een beleidskader waarin expliciet verwachtingen ten aanzien van de standaarden worden vooropgesteld. Maar dat dit al snel een discussie oplevert over te prescriptieve regels, aanpakken, administratieve overlast, ... is af te leiden uit volgende bijdrage aan de Times Higher Education Supplement: “*Too detailed and prescriptive’ teaching qualifications counterproductive*” (<http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=415061&sectioncode=26>). De ontwikkeling van standaarden voor de competenties van lerarenopleiders roept een meer generiek probleem op dat gerelateerd is aan het gebrek aan wetenschappelijk onderzoek dat opleidingen voor lerarenopleiders kan onderbouwen. Minimaal lijkt het beleid te moeten aansturen op een overleg over de expertiseontwikkeling ten aanzien van de professionalisering van opleiders in het hoger onderwijs in het algemeen en binnen de lerarenopleiding in het bijzonder. Deze beleidsaanbeveling impliceert dat de aanpak professionalisering vrij centraal aangestuurd wordt. Gesteund door de overheid kan de beroepsgroep van lerarenopleiders hierin een belangrijke rol spelen. In Nederland, bijvoorbeeld, is de beroepsstandaard voor lerarenopleiders een belangrijke kwaliteitswaarborg die door de lerarenopleiders zelf is ontwikkeld (Koster & Dengerink, 2009). De standaard vormt de basis voor een beroepsregister. Via een procedure van peer assessment kunnen lerarenopleiders ervoor kiezen om te worden geregistreerd in het beroepsregister van de VELON. Dit assessment is ontwikkelingsgericht en gekoppeld aan de ontwikkeling en uitvoering van een eigen professionaliseringsplan. De Nederlandse onderwijsoverheid ziet in de beroepsstandaard en registratieprocedure een belangrijk instrument om de kwaliteit van de lerarenopleidingen te verhogen en steunt ontwikkeltrajecten rond de beroepsregistratie van lerarenopleiders financieel. Ook in de missie van VELOV vormt de professionalisering van de lerarenopleider een cruciale doelstelling. In dit kader is recent het Ontwikkelingsprofiel Vlaamse lerarenopleider (VELOV, 2012) voorgesteld. Dit profiel omvat de kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om als lerarenopleider effectief te functioneren en is zo opgebouwd dat iedere opleiding dit instrument op haar eigen manier kan gebruiken binnen de eigen visie op kwaliteit en professionele ontwikkeling (o.a. aanwezige competenties in kaart brengen, speerpunten bepalen en van daaruit verder bouwen aan de professionele groei van het team).

2. Start een nieuwe – beleidsgerichte, praktijkgerichte, fundamentele - **onderzoekslijn over het opleiden van opleiders**. De discussie m.b.t. de professionalisering kan ook gerelateerd worden aan de beleidsaanbevelingen die in de context van de discussie over “onderzoekcompetenties” werd aangekaart. Wanneer opleiders zelf onderzoek doen over hun eigen opleiding, zijn zij ook bezig met een vorm van professionalisering. Lunenberg (2007) benadrukt dat het cruciaal is dat lerarenopleiders binnen hun reguliere takenpakket de gelegenheid krijgen om door middel van het doen van onderzoek hun eigen professionaliteit verder te ontwikkelen en bij te dragen aan de kennisbasis voor het opleiden van leraren. De kennis over opleidingsdidactiek (Pedagogy of Teacher Education, Loughran, 2006) vertoont, ook internationaal gezien, nog grote hiaten (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). De

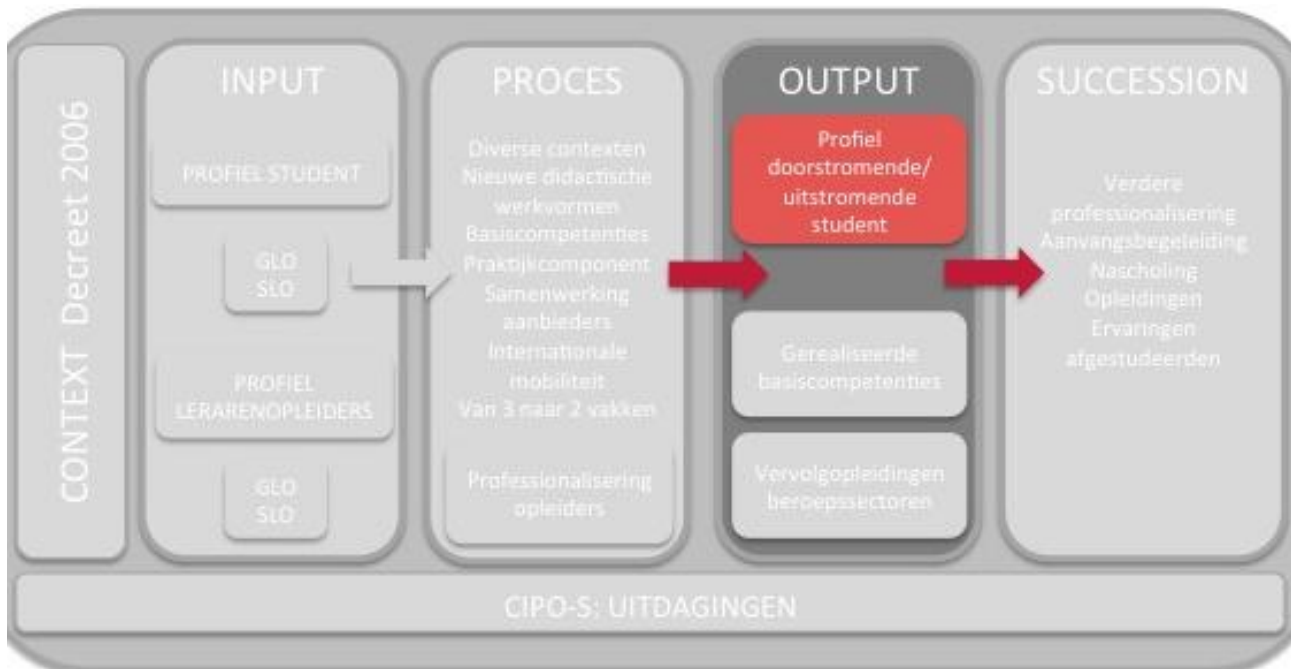
programmatische van het Projectmatig Wetenschappelijk Onderzoek kan hier ook een bijdrage leveren. In de marge herhalen we de reeds eerder aangesneden denkpijpe om voor lerarenopleidingen “lectoraten” in te stellen zoals in Nederland.

3. Gebruik **internationalisering als een invalshoek voor professionalisering**. Net als bij onderzoeksvraag 3.6 (internationale mobiliteit van studenten, zie hoger) blijkt ook hier dat een beleid ten aanzien van internationalisering beperkt ontwikkeld is in de Vlaamse lerarenopleidingen. Internationalisering in de vorm van docentenmobiliteit is eerder uitzonderlijk. Indien “internationalisering” al voorkomt, is het dikwijls via “internationalisation at home”. We verwijzen opnieuw naar het overzichtswerk van Goetz en Jaritz (2011) waarin wordt gesteld dat mobiliteitsschema’s voor opleiders voorhanden zijn, maar dat hierop slechts selectief wordt ingetekend. Op het mesoniveau kan het beleid sterker inzetten op internationalisering in functie van de professionalisering van de opleiders. Daarbij kan actiever ingetekend worden op bestaande mobiliteitsschema’s in de Europese ruimte. Ook inzake de internationale mobiliteit van lerarenopleiders, herhalen we onze hoger geformuleerde aanbeveling (cf. onderzoeksvraag 3.6; mobiliteit van studenten) dat actie wordt opgezet om de volle breedte van internationalisering in de lerarenopleiding aan te kaarten (OBPWO, PWO, ENW). Het macro-beleid kan harder inzetten op de externe kwaliteitszorg ten aanzien van internationalisering waardoor instellingen via hun interne kwaliteitszorg méér aandacht moeten besteden aan de planning, implementatie en evaluatie van dit aspect, ook en vooral in het kader van de professionalisering van lerarenopleiders.
4. **Voer formeel erkende mentoropleidingen** in. Mentorenopleidingen worden als positief ervaren, evenals initiatieven zoals supervisiemomenten voor mentoren. De interesse en openheid vanuit het werkveld om deel te nemen aan het opleiden van toekomstige leraren blijkt. Hier zijn unieke samenwerkingsverbanden mogelijk. Omgekeerd blijkt ook weerom de wens van lerarenopleiders om ‘voeling’ met het werkveld te behouden, door stagebegeleidingen o.a., maar herhaaldelijk ook vanuit de wens om tijdelijk zelf (opnieuw) ‘voor de klas’ te staan. Ook hier kan gedacht worden aan initiatieven over lerarenopleidingen heen, zoals via expertisenetwerken of op Vlaams niveau.

## OUTPUT: afstuderen aan de lerarenopleiding

Binnen het OUTPUT-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we drie onderwerpen: (1) het profiel van de afgestudeerde, (2) de gerealiseerde basiscompetenties bij afstuderen en (3) beroepskeuze die afgestudeerden maken en/of vervolgstudie die wordt aangevat. De resultaten van het EVALO-project bij deze onderwerpen, worden behandeld in respectievelijk onderzoeksvragen 5, 6 en 7.

### Onderzoeksvraag 5: Het profiel van de uitstromende student



Om zicht te krijgen op een mogelijke verschuiving in het profiel van afgestudeerden sinds de invoering van het decreet op de lerarenopleiding van 2006, onderzochten we de profielkenmerken van drie cohorten, namelijk afgestudeerden van het academiejaar 2006-2007, 2008-2009 en 2010-2011. Dit gebeurde op basis van de centrale overheidsdatabanken.

Samenvattend kunnen we betreffende het (verschuivende) profiel van de afgestudeerden in de drie cohorten het volgende concluderen:

- ✓ Voor de drie behandelde cohorten (2006-2007, 2008-2009 en 2010-2011) geldt dat de beschikbare data in de databestanden van de overheid ontoereikend zijn om een omvattend profiel van de afgestudeerde aan de lerarenopleiding - en de verschuivingen in dit profiel - te kunnen schetsen.



- ✓ Op basis van de overheidsdata blijkt een oververtegenwoordiging van vrouwelijke afgestudeerden aan de verschillende lerarenopleidingen en dit voor de drie cohorten. Voor geen van de lerarenopleidingen zien we een opmerkelijke evolutie sinds 2006. De vervrouwelijking is het sterkst in de lerarenopleiding kleuteronderwijs (meer dan 98% vrouwen voor de drie cohorten). In de GLO secundair onderwijs is de oververtegenwoordiging van vrouwelijke afgestudeerden het kleinst, maar ook aan deze opleiding zijn de afgestudeerden in de drie cohorten voor 60% vrouwen.
- ✓ De overheidsdata tonen aan dat er anno 2010-2011 meer diverse leeftijdsgroepen afgestudeerden aan de lerarenopleiding zijn dan in 2008-2009 of 2006-2007. Voor de geïntegreerde lerarenopleidingen zien we sinds 2006 een procentuele toename van afgestudeerden tussen de 25-29 jaar. Voor de SLO aan de universiteiten en de hogescholen (voorheen AILO en ILOAN) is er een duidelijke stijging in de proportie afgestudeerden in de leeftijdscategorieën 25-29 jaar. Voor de SLO aan de CVO's (voorheen GPB-opleiding) zijn onvoldoende data beschikbaar om een evolutie in het leeftijdsprofiel van afgestudeerden te kunnen schetsen.
- ✓ Voor alle cohorten en voor alle lerarenopleidingen (m.u.v. CVO's, geen data beschikbaar) geldt dat meer dan 95% van de afgestudeerden de Belgische nationaliteit heeft (bron: overheidsdatabanken).
- ✓ Op basis van de administratieve gegevens ons verstrekt door de opleidingen in de EVALO-steekproef, blijkt dat meer dan 96% van de afgestudeerden in alle cohorten, in alle lerarenopleidingen het Nederlands als moedertaal heeft of het Nederlands perfect beheerst.
- ✓ De – let op! – onvolledige gegevens in de overheidsdatabanken en de gegevens verkregen via de opleidingen in de EVALO-steekproef wijzen voor de GLO kleuteronderwijs en – in mindere mate – voor de GLO secundair onderwijs op een procentuele afname van afgestudeerden met vooropleiding ASO en een toename van afgestudeerden met vooropleiding TSO. Uit de - voor minder dan een vierde van het cohort beschikbare - overheidsdata i.v.m. de gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs, blijkt onderstaand profiel van afgestudeerden aan de GLO's in 2010-2011:
  - GLO kleuteronderwijs: ASO (20.05%), TSO (61.86%), BSO (13.69%), KSO (4.40%)
  - GLO lager onderwijs: ASO (66.15%), TSO (32.30%), BSO (0.39%), KSO (1.17%)
  - GLO secundair onderwijs: ASO (51.52%), TSO (44.12%), BSO (2.91%), KSO (1.45%)

Uit de EVALO-survey, blijkt onderstaand profiel van de bevraagde afgestudeerden (2010-2011) in de SLO's:

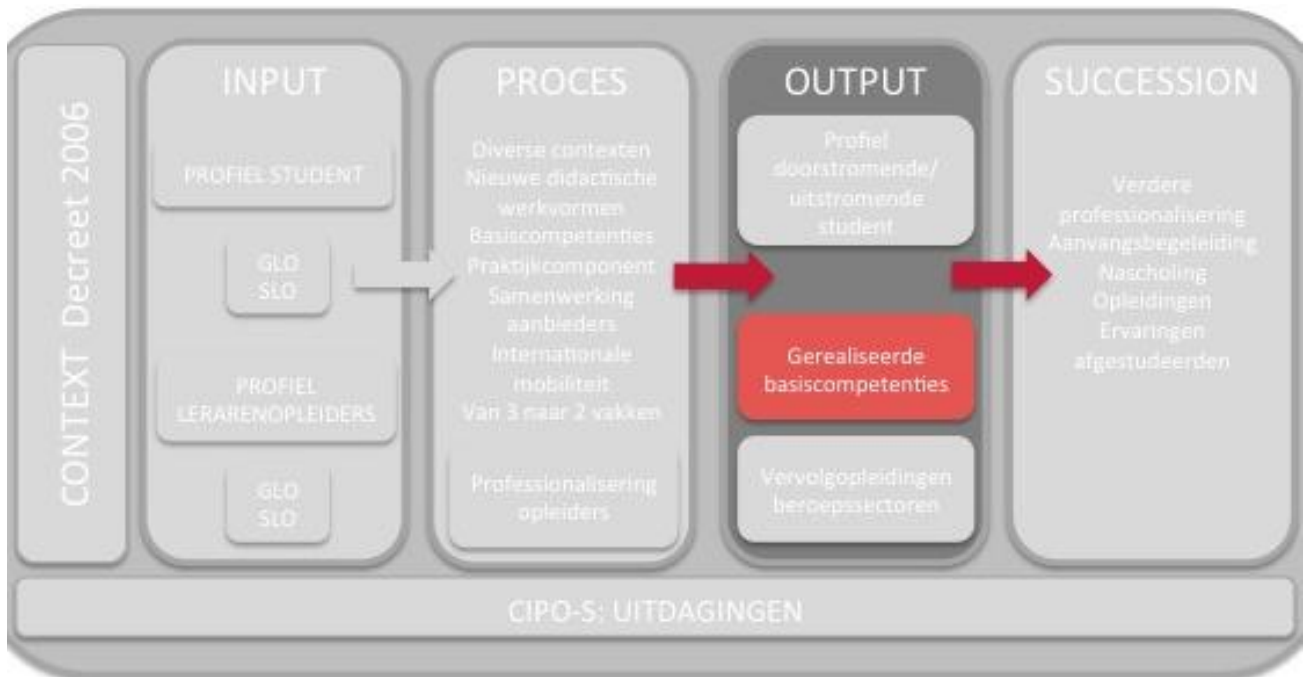
- SLO hogescholen: ASO (43.33%), TSO (30.00%), BSO (3.33%), KSO (23.33%)
- SLO universiteiten: ASO (94.69%), TSO (2.65%), KSO (2.65%)
- SLO CVO's: ASO (57.54%), TSO (28.77%), BSO (12.29%), KSO (2.11%)

Profielgegevens werden niet in kaart gebracht via de focusgroepgesprekken en telefonische interviews in het kwalitatieve onderzoekluik.

Volgende beleidsaanbeveling is gebaseerd op de conclusie over de kwaliteit van de beschikbare databestanden:

1. Investeer in de uitbouw van een **centraal georganiseerd studentopvolgingsdatabank voor de lerarenopleiding**. Deze is nodig om de evoluties in uitstroom en het profiel van de afgestudeerden aan de verschillende opleidingen bij de verscheidenheid van aanbieders in kaart te brengen. Dit blijkt onmogelijk op basis van de combinatie van de nu bestaande overheidsdatabanken. Vooral het feit dat de databestanden – op dit moment – onvoldoende data opleveren om een vergelijking tussen instroom, doorstroom en uitstroom te onderzoeken, benadrukt het belang van de uitbouw van degelijke databestanden. In de sectie m.b.t. vervolgonderzoek zal hierop terug gekomen worden, omdat de uitbouw van databestanden ook een analyse vergt van kritische variabelen en processen waarvan men weet dat zij relevant zijn voor beleidsmakers.

## Onderzoeksvraag 6: Gerealiseerde basiscompetenties



Binnen het OUTPUT-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we in welke mate de lerarenopleidingen er in slagen de basiscompetenties te realiseren bij hun studenten en afgestudeerden.

In de EVALO-survey worden de perspectieven van studenten (in hoeverre “tot nu toe” voorbereid op basiscompetenties), afgestudeerden en schoolleiders en mentoren in het werkveld bevestigd. Hier dient beklemtoond te worden dat de respons van schoolleiders en mentoren m.b.t. de SLO aan de CVO's en de SLO aan de hogescholen laag was en beter niet in de discussie betrokken wordt.

De resultaten worden samengevat als volgt:

- ✓ Over het algemeen zijn de bevestigde schoolleiders en mentoren vrij positief over de mate waarin de typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerende worden gerealiseerd in de lerarenopleidingen. Slechts voor de voorbereiding op de rol van de leraar als inhoudelijk expert zien we significante verschillen (met een middelhoge effectgrootte) tussen opleidingen. schoolleiders en mentoren oordelen dat beginnende leraren uit de SLO aan de universiteiten beter dan beginnende leraren uit andere lerarenopleidingen zijn voorbereid op deze typefunctie. schoolleiders en mentoren zijn over het algemeen, voor alle lerarenopleidingen, wat minder positief over de voorbereiding op de typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de school en onderwijsgemeenschap en t.a.v. de maatschappij.
- ✓ Studenten in alle zes de onderscheiden lerarenopleidingen voelen zich vrij goed voorbereid op de typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerende. Opvallend is dat er weinig of geen verschillen zijn naargelang het opleidingsjaar van studenten in de geïntegreerde lerarenopleidingen. Voor wat betreft de voorbereiding op de rol van de leraar als begeleider van leer- en

ontwikkelingsprocessen, als opvoeder en als inhoudelijk expert schatten studenten GLO kleuteronderwijs hun voorbereiding significant hoger in.

- ✓ Ook de afgestudeerden aan alle zes de onderscheiden lerarenopleidingen voelen zich over het algemeen vrij goed voorbereid op de typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerende. Zoals bij de studenten, schatten afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs hun voorbereiding op de basiscompetenties over het algemeen het hoogst in. studenten en afgestudeerden aan de SLO universiteiten oordelen opvallend kritischer over hun voorbereiding op de verschillende typefuncties.
- ✓ Evenals de actoren in het werkveld zijn ook de studenten en afgestudeerden over het algemeen wat minder positief over hun voorbereiding op de typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de school en onderwijsgemeenschap en t.a.v. de maatschappij. Dit bleek ook al uit onderzoek van Rots, Aelterman, Vlerick en Vermeulen (2008).
- ✓ Over het algemeen schat het werkveld de gerealiseerde basiscompetenties lager in dan studenten en afgestudeerden. Enkel bij de SLO universiteit worden er weinig verschillen in percepties tussen werkveld en studentleraren/afgestudeerden vastgesteld; in enkele gevallen (“lid van schoolteam”, “partner van externen”) is het werkveld zelfs positiever over hun gerealiseerde basiscompetenties in vergelijking met studenten of afgestudeerden.

Tijdens de focusgroepgesprekken en interviews worden opleidingsverantwoordelijken/lerarenopleiders, schoolleiders/mentoren en afgestudeerden expliciet gevraagd naar de realisatie van de basiscompetenties aan het einde van de lerarenopleiding. Volgende conclusies – soms gebaseerd op input van kleinere groepen respondenten – kunnen afgeleid worden uit de gesprekken:

- ✓ Algemeen staan opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders sceptisch tegenover de realisatie van alle basiscompetenties. De oorzaken hiervoor worden voornamelijk toegekend aan het niet toepassen van de aangeleerde vaardigheden in de lerarenopleiding in het werkveld. Overigens wordt de beperkte doorlooptijd van een lerarenopleiding als struikelblok ervaren.
- ✓ Over de hele lijn geven lerarenopleiders van de geïntegreerde lerarenopleidingen aan er niet te kunnen in slagen de zwakke instroom klaar te stomen om in het werkveld te starten met voldoende inhoudelijk expertise. Als oplossing wordt het invoeren van individuele trajecten naar voor geschoven.
- ✓ De typefunctie ‘innovator en onderzoeker’ dringt volgens lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken onvoldoende door in het werkveld. Het werkveld blijkt anders te staan tegenover verandering en vernieuwing.
- ✓ Ook schoolleiders en mentoren van het basis- en secundair onderwijs spreken hun bezorgdheid uit ten aanzien van het kennisniveau van pas afgestudeerde leraren en hun verworven competenties voor het opnemen van de rol van leraar als inhoudelijk expert. Ze benadrukken evenwel het belang van groeikansen opdat een pas afgestudeerde leraar de nodige competenties binnen de verschillende typefuncties verder kan ontwikkelen tijdens de beroepsuitoefening.
- ✓ Over het algemeen zijn de bevroegde studenten en afgestudeerden vrij positief over hun voorbereiding op de typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerende. Ze geven aan vooral tijdens – langdurige - stages competenties te kunnen ontwikkelen m.b.t. tot de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de school en onderwijsgemeenschap. Bewustzijn van de

noodzaak om deze competenties verder te ontwikkelen tijdens de beroepsuitoefening, blijkt tevens uit de toelichtingen.

- ✓ Uit de reacties van studenten en afgestudeerden blijkt dat de invulling van de typefunctie ‘leraar als innovator-onderzoeker’ uiteenlopend is, maar dat afgestudeerden positief rapporteren over de realisatie van deze typefunctie in de opleiding. Vooral voorbeelden van innovatie worden genoemd.

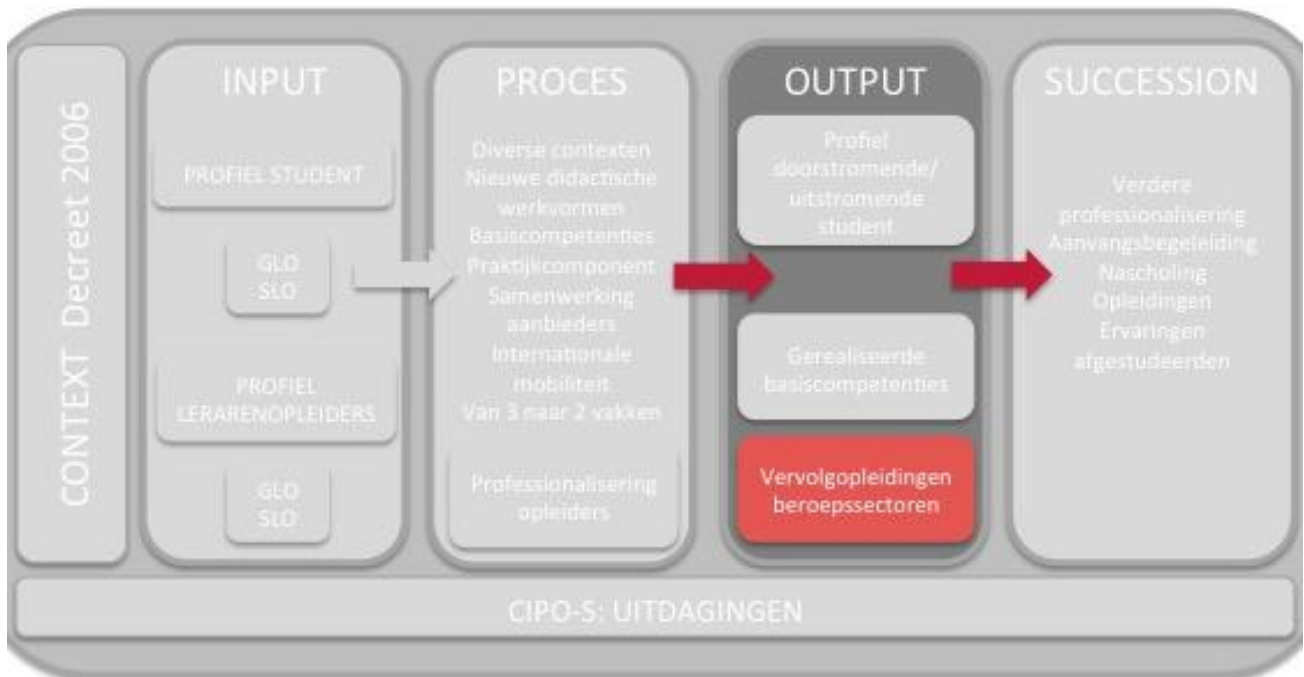
Volgende beleidsaanbevelingen zijn gebaseerd op conclusies over het verschil in het bereiken van de typefunctie, conclusies over de lagere instroomkwalificaties van studentleerkrachten, conclusies m.b.t. twijfels over het uiteindelijk bereikte niveau bij een groep afgestudeerden, en de conclusies over de verschillende verwachtingen van het werkveld en de opleiding t.a.v. het al dan niet beheersen van bepaalde beroepscompetenties (onderzoek/innovator):

1. Kom tot een beleidsadvies **welke typefunctie vooral, in de opleiding** en welke vooral via **aanvangsbegeleiding** van jonge leerkrachten nagestreefd worden. In overeenstemming met de Procesbevindingen tijdens de lerarenopleiding (zie onderzoeksvraag 3.3 naar de integratie van de basiscompetenties in de curricula) zijn afgestudeerden aan de lerarenopleiding beter voorbereid op de basiscompetenties die betrekking hebben op de verantwoordelijkheden ten aanzien van de lerende, in vergelijking met de verantwoordelijkheden ten aanzien van de school, onderwijsgemeenschap en maatschappij. Dit wordt zowel vastgesteld bij studenten/afgestudeerden als bij schoolleiders/mentoren. Twee pistes kunnen worden bewandeld: (1) meer aandacht voor deze typefuncties tijdens de opleiding, bv. door een nauwere samenwerking met het werkveld (partnerschappen), langere en brede stageperiodes ondersteund door opleiders (mentoren) met specifieke expertise, mentorbegeleiding ook buiten de lesuren (bv. bepaalde activiteiten bijwonen/gesuperviseerd overnemen, etc.), of (2) meer inzetten op begeleiding en ondersteuning bij deze typefuncties tijdens de aanvangsperiode zodat competenties ‘on the job’ verworven worden. Begeleiding tijdens de inductieperiode is sterk nodig aangezien beginnende leraren voor een brede waaier van uitdagingen worden gesteld zoals klasmanagement, zich aanpassen aan de schoolcultuur, omgaan met collega’s, de schoolleiding en ouders of externen (Elchardus, Huyge, Kavadias, Siongers & Vangoidsenhoven, 2009; Kelchtermans & Ballet, 2008).
2. Dring aan op de ontwikkeling van **gedifferentieerde opleidingstrajecten** die de verschillen in instroom helpen kanaliseren bij het bereiken van de beroepscompetenties. Het werkveld is sceptischer ten aanzien van de realisatie van de basiscompetenties dan studenten/afgestudeerden. Betrokkenen in het werkveld in het basis- en secundair onderwijs zetten vraagtekens bij de verworven competenties en vakinhoudelijke kennis van afgestudeerden. Ook verschillende geïntegreerde lerarenopleiders uiten hun bezorgdheid over de zwakke instroom en het feit dat ze deze onvoldoende ‘klaar’ krijgen voor/bij afstuderen. afgestudeerden aan de SLO universiteit krijgen algemeen meer positieve beoordelingen van schoolleiders en mentoren inzake de gerealiseerde basiscompetenties. Selectie aan de poort strookt niet met de democratiseringsgedachte in onderwijs; gedifferentieerde trajecten (bv. voortrajecten, verlengde trajecten, extra modules) kunnen mogelijk oplossingen bieden. De kwaliteit van de leraar bij het afstuderen aan de lerarenopleiding moet een absolute prioriteit zijn. Dat professionalisering op dat moment niet stopt, spreekt voor zich. In bepaalde discours onderscheid men hierbij de “kerntaken” van leraren en andere taken. Daarbij kan voor een beginnende leraar er een geleidelijke verschuiving zijn

van de kerntaak naar ook andere opdrachten en verantwoordelijkheden. Dit past uiteraard in het ruimere debat rond de loopbaanontwikkeling.

3. Definieer een **minimumniveau (bench)** voor de beheersing van de beroepscompetenties. Een en ander past in de oproep in het recente OESO rapport over “Preparing Teachers for the 21st Century – Lessons from around the World” (Schleicher, 2012), waarin wordt benadrukt dat de lat van de initiële lerarenopleiding zeer hoog moet liggen (ibid, p.69). Koppelen we dit standpunt aan de vaststelling dat schoolleiders rapporteren dat zij toch vragen stellen bij de vakkennis en de beheersing van bepaalde beroepscompetenties van beginnende leraren (zie infra), dan roept dit vragen op. Deze vragen hebben vooral betrekking op het vereiste minimumniveau, de benchmark die men intern en extern voorop zou moeten stellen (ibid, p.70) in verband met de specifieke beroepscompetenties. Een dergelijke benchmark is niet voorhanden in de Vlaamse lerarenopleidingen. Er is een duidelijk onderscheid tussen het aangeven van basiscompetenties enerzijds en een verwacht niveau in het bereiken van deze basiscompetenties. Dit laatste verwijst naar de noodzaak om een “bench” te definiëren. De vraag blijft hierbij open of het “bereikte” beheersingsniveau van de basiscompetenties zoals ingeschat door de respondenten, overeenkomst met een “vereist” niveau. In dit verband kan het EVALO-onderzoek – noch op basis van de surveyresultaten, noch op basis van de kwalitatieve bevraging – duidelijke uitspraken doen omdat er geen duidelijke **bench** (ondergrens) voorhanden is en ook geen vergelijkingsmateriaal beschikbaar m.b.t. vroegere gemiddelde (ingeschatte) beheersingsniveaus. Het beleid kan zich richten op het ontwikkelen van instrumenten om het beheersingsniveau van professionele competenties in kaart te brengen. Ook dringt zich een beslissing op over het minimum beheersingsniveau zodat er een heldere standaard beschikbaar is. Pas dan kan er op het niveau van individuele opleidingen en over alle opleidingen heen aan benchmarking worden gedaan.
4. Investeer – vanuit de opleidingsinstelling - meer in **samenwerking en communicatie** tussen de opleiding en het werkveld wat betreft de **concrete verwachtingen** bij het nastreven en bereiken van typefuncties/beroepscompetenties. Opleidingen spreken over een ‘conservatief werkveld’, waardoor de typefunctie ‘innovator en onderzoeker’ dreigt in gevaar te komen omdat mentoren vaak klassiek lesgeven en betrokkenen in het werkveld – naar verluid – weinig openstaan voor vernieuwing en verandering. Deze zorg bleek eerder ook reeds bij studenten. Samenwerking en partnerschappen met scholen, heldere communicatie tussen opleiding en scholen (i.p.v. via studenten), professionaliseringstrajecten of opleidingen voor mentoren en een verdere uitwerking van ‘samen’ opleiden kunnen een evolutie inzetten. Eerder dan *‘toevallige passagiers van de opleidingsvlucht’*, dienen mentoren *‘professionele co-piloten’* te zijn (Struyven et al., 2011).

## Onderzoeksvraag 7: Vervolgopleidingen en beroepssectoren



De vraag die centraal staat is ‘welke keuzes maken afgestudeerden na het behalen van hun diploma?’ Vinden ze vlot een baan in het onderwijs? Kiezen ze ervoor om verder te studeren? Of zoeken of behouden ze een job buiten het onderwijs?

Vanuit de survey komen op basis van de antwoorden van afgestudeerden volgende conclusies naar voor:

- ✓ Bijna 1 op 5 studenten van de bevroegde afgestudeerden kiest onmiddellijk na het afstuderen een job buiten het onderwijs. Voor afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen ligt dit percentage het hoogst: ongeveer één vierde kiest een job buiten het onderwijs.
- ✓ Van de afgestudeerden die op het moment van de bevraging tewerkgesteld zijn, hebben er 67% een job als leraar.
- ✓ Ongeveer 10% van de bevroegde afgestudeerden aan geïntegreerde lerarenopleidingen studeert verder via een bachelor-na-bachelor opleiding. Ook kiest bijna 20% van de bevroegde afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs voor een schakelprogramma om door te groeien naar een masteropleiding.

Deze onderzoeksvraag kwam expliciet aan bod in de telefonische interviews met – soms beperkte aantallen - afgestudeerden. Op basis hiervan kunnen we toch volgende voorzichtige conclusies formuleren:

- ✓ Afgestudeerden kiezen voor een baan in het onderwijs omwille van persoonlijk contact en de variatie binnen de onderwijsopdracht.
- ✓ Jobonzekerheid wordt door afgestudeerden die het werkveld na korte tijd verlaten hebben, als een belangrijke reden naar voor geschoven om voor een andere job of studie te kiezen.
- ✓ Redenen om (nog) niet in het onderwijs te stappen zijn o.a.: ervaring in ‘vak’ opdoen voorafgaand aan lesgeven, vlakke loopbaan/’vast’ benoemd zijn, of omdat de lerarenopleiding niet de gepaste



studiekeuze bleek. De keuze om er niet in te stappen, betekent niet dat afgestudeerden de overstap naar het onderwijs hebben afgezworen.

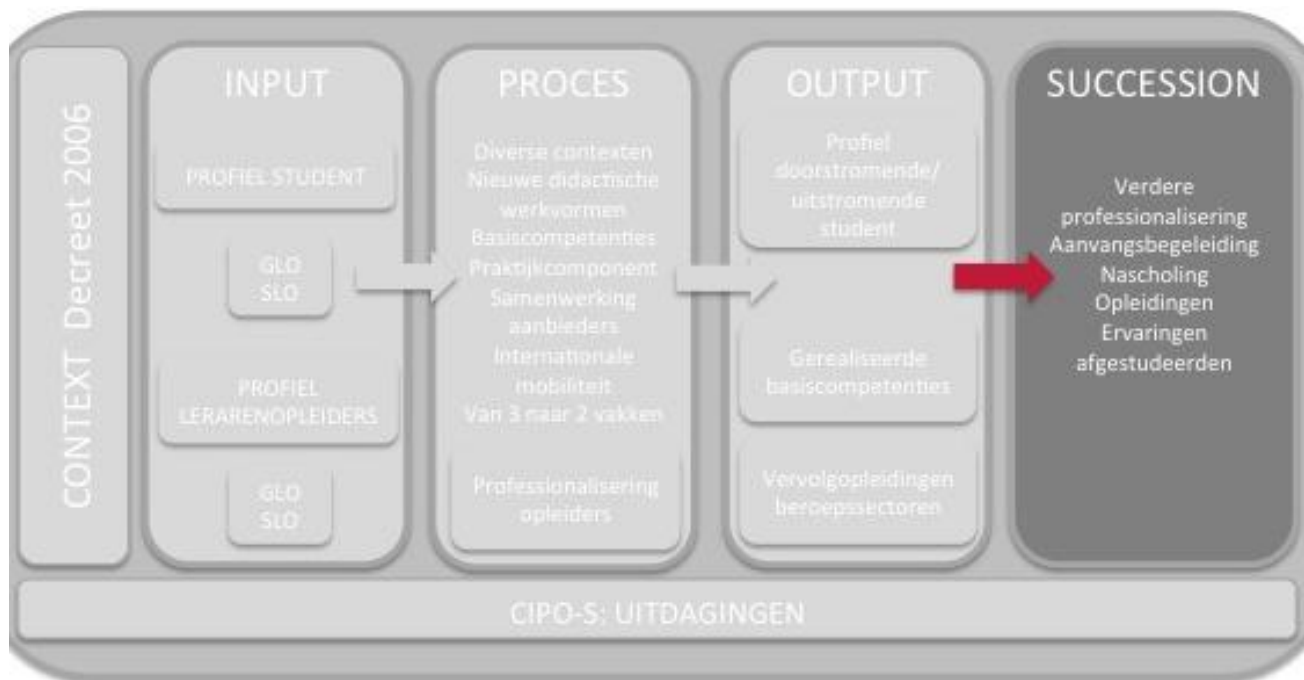
- ✓ Afgestudeerden aan de geïntegreerde lerarenopleiding kiezen voornamelijk voor een vervolgstudie omwille van persoonlijke interesse, nood aan uitdaging of inhoudelijke verdieping.
- ✓ Afgestudeerden vanuit de GLO die opteren voor een masteropleiding als vervolgstudie vermelden de aantrekkelijkheid van een masterdiploma als toegevoegde waarde op de arbeidsmarkt.

Volgende beleidsaanbevelingen zijn gebaseerd op de conclusies m.b.t. mogelijke toegevoegde waarde van het lerarendiploma op de ruimere arbeidsmarkt, de tegenstrijdige conclusies over redenen voor instappen/uitstappen bij het lerarenberoep, de conclusies over de waarde van vervolgopleidingen:

1. Verken of het **lerarendiploma ook een added-value heeft voor andere beroepssectoren**. Vooral de lerarenopleiding secundair onderwijs is gevoelig voor een ‘uitstroom’ van leraren naar banen buiten het onderwijsveld. De vakinhoudelijke expertise die deze studenten ontwikkelen, leidt ertoe dat deze doelgroep in andere sectoren aantrekkelijke werkkrachten zijn. Bedrijfsstages binnen de GLO secundair onderwijs worden als zinvol en verruimend ervaren door studenten. Elke student die een diploma heeft en niet in het onderwijs terecht komt, lijkt een investering die tevergeefs is. De redenering kan ook omgedraaid worden. Zo bestaan er heel wat jobs buiten het onderwijs (trainers, opleidingsverantwoordelijken, medewerkers HRM, counsellants Learning & Development, e.a.), waarbij didactische vaardigheden wenselijk en nuttig zijn. De huidige lerarenopleidingen bedienen dit publiek niet, terwijl ze heel wat (vak)didactische, leertheoretische en praktijkkennis in huis hebben. Het kan tevens bijdragen om de lerarenopleiding uit haar ‘maatschappelijke isolement’ te halen en het belang van de ‘leraren’-opleiding breed uit te dragen. De maatschappelijke positie versterkt en de aantrekkelijkheid van het beroep vergroot. Het ‘leraarschap’ is er niet uitsluitend voor individuen die ervoor kiezen om met jonge kinderen of pubers te werken vanuit een sociaal-maatschappelijk engagement, maar ook voor hen die willen werken met (jong)volwassenen, werknemers, minderheidsgroepen, om professionelen bij te scholen, om aan ‘knowledge management’ te doen binnen een bedrijf, om cursussen bij senioren te geven, etc.
2. **Definieer een loopbaan voor leraren**, met aandacht voor de verschillende fasen in het beroep. De schijnbaar tegenstrijdige argumenten, jobonzekerheid en jobzekerheid, spelen beide als belangrijke redenen om niet in het onderwijs te stappen. Dit zijn belangrijke thema’s om op te nemen in het onderwijsloopbaandebat. De talrijke interim en tijdelijke aanstellingen in het begin van loopbaan leiden tot onzekerheid van inkomen en tewerkstelling. Dit bevestigt onderzoek van Struyven et al. (2012) op basis van een bevraging van afgestudeerden die niet kiezen voor het onderwijs of het onderwijs verlaten hebben na enkele jaren. De beperkte toekomstperspectieven, de onzekerheid van werk en loon, alsook de beperkte carrière- en doorgroeimogelijkheden wegen zwaar door op de beslissing het onderwijs te verlaten (Struyven et al., 2012). Omgekeerd is de ‘vaste’ benoeming en de typisch vlakke loopbaan voor velen een doorslaggevende reden om (nog) niet in het onderwijs te stappen. Het gebrek aan mobiliteit creëert als het ware een ‘gouden kooi’. Het ontbreken van carrièrestappen (of ‘stepping stones’) op basis van professionalisering en promotie kunnen personen met ambitie en zin voor uitdaging afschrikken om in het lerarenberoep te stappen/blijven.
3. Zie **vervolgopleidingen als een “bouwsteen” in het loopbaandebat** van leraren. Bovendien dringt zich een beleidsmaatregel op om tegemoet te komen aan de vraag naar verdieping bij bepaalde

afgestudeerden aan een geïntegreerde lerarenopleiding. De huidige (non)financiering van de Ba-na-Ba is daarbij een barrière. Maar indien dergelijke opleidingen een formele bouwsteen zouden worden in de context van het ruimere loopbaandebat, verandert de discussie voor de betrokkenen.

## SUCCESSION: groei- en leeransen voor beginnende leraren



### Onderzoeksvraag 8: Aanvangsbegeleiding

Binnen het CIPO-S model wordt een aparte focus gelegd op het SUCCESSION-gedeelte waarbij we nagaan in welke mate de Vlaamse lerarenopleidingen initiatieven nemen op het vlak van aanvangsbegeleiding van beginnende leraren.

De bevraging in de survey gebeurde zowel via meerkeuzevragen/gesloten vragen als via open vragen (verwerkt via inhoudsanalyse). Samenvattend, kunnen we uit de onderzoeksresultaten m.b.t. de aanvangsbegeleiding het volgende besluiten:

- ✓ Zowel opleidingsverantwoordelijken/lerarenopleiders als schoolleiders/mentoren geven aan dat er slechts in beperkte mate ondersteuning aan afgestudeerden wordt geboden door de lerarenopleidingen. Dit wordt in alle types lerarenopleidingen vastgesteld.
- ✓ Mentorenvorming wordt zowel door de bevraagde lerarenopleiders/opleidingsverantwoordelijken als schoolleiders/mentoren als meest voorkomend ondersteuningsinitiatief vanuit de lerarenopleidingen benoemd. Initiatieven rond effectieve startersbegeleiding door de lerarenopleiding worden minimaal vermeld.
- ✓ De aanvangsbegeleiding verzorgd door de scholen gebeurt volgens de bevraagde afgestudeerden vooral op een informele manier. er is bij de bevraagde afgestudeerden een gemiddelde tot grote tevredenheid over de begeleiding die zij als beginnende leraren krijgen van mentoren, de school en de collega's op school.

- ✓ Opvallend is de vrije grote groep afgestudeerden (>30%) die aangeeft geen of slechts in beperkte mate begeleiding te hebben gekregen m.b.t. bepaalde thema's (bv. klasmanagement, lessen plannen en communicatie met ouders). Uit onderzoek van Martens (2007) in het kader van het Comeniusproject stellen beginnende leraren nochtans sterk nood te hebben aan ondersteuning voor het creëren van een pedagogisch klimaat. Ook leraren met één jaar werkervaring blijven deze nood aangeven en ervaren vooral ondersteuning nodig te hebben op het vlak van de klasorganisatie/klasmanagement.
- ✓ Er is eerder lage tevredenheid over de aanvangsbegeleiding die de bevroagde afgestudeerden ervaren vanuit hun lerarenopleiding. Ze geven aan vooral nood te hebben aan ondersteuning vanuit de lerarenopleiding m.b.t. het bredere takenpakket van een leraar (administratieve taken, planlast, ICT en omgaan met diversiteit).
- ✓ De beperkte groep schoolleiders en mentoren die expliciet ondersteuning vragen vanuit de lerarenopleiding, rapporteren heel diverse behoeften aan ondersteuning inzake aanvangsbegeleiding van beginnende leraren (o.a. op vlak van klasmanagement, communicatie, visieontwikkeling rond aanvangsbegeleiding, mentorenopleiding).
- ✓ Algemeen vinden we in de antwoorden op deze onderzoeksvraag géén gestructureerde aanpak terug bij het aanbod aan aanvangsbegeleiding door de lerarenopleidingen en de scholen.
- ✓ Een groot deel (19–32%) van de bevroagde lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken heeft geen zicht op de mate waarin hun lerarenopleiding scholen ondersteunt in de aanvangsbegeleiding van beginnende leraren.

Deze thematiek werd tevens bij de focusgroepen met de verschillende actoren in de opleiding en het werkveld en tijdens de individuele interviews met afgestudeerden expliciet bevroagd. Volgende ervaringen en verklaringen worden door de actoren tijdens de gesprekken herhaaldelijk aan bod gebracht. Sommige respondenten waren in mindere mate vertegenwoordigd, wat tot voorzichtigheid aanmaant bij het verder gebruik van deze conclusies:

- ✓ Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken, schoolleiders en mentoren verschillen van mening over wie eindverantwoordelijkheid draagt bij aanvangsbegeleiding. Slechts enkelingen verwijzen naar een gedeelde verantwoordelijkheid.
- ✓ Respondenten verwijzen naar het ontbreken van een helder beeld bij de opleidingen en het werkveld over de aard en de implementatie van aanvangsbegeleiding. Verschillende afgestudeerden wijzen op het gemis aan ondersteuning en gerichte begeleiding bij de start op school. Als er ondersteuning is, wordt deze – volgens deze enkele respondenten - informeel aangeboden.
- ✓ Het belang van aanvangsbegeleiding wordt in de lerarenopleidingen benadrukt om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. In het werkveld wordt het benaderd als een manier om (praktische) moeilijkheden, die beginnende leerkrachten ondervinden, aan te pakken. Ook afgestudeerden citeren deze nood aan ondersteuning bij praktische zaken. Verschillende afgestudeerden zouden zich gesteund voelen door meer formele vormen van begeleiding, waarin ervaringen gedeeld kunnen worden met mede-collega's en andere beginnende leerkrachten, zodat er van elkaar geleerd wordt.
- ✓ De scholen enerzijds, maar ook de lerarenopleidingen anderzijds, geven aan dat aanvangsbegeleiding een nieuw takenpakket is dat ten minste extra middelen vraagt om uit te voeren, want dat het anders niet 'werkt'.

- ✓ Een sterkere ‘mentor’-rol (en gekoppeld mentorenopleidingen), een buddy-systeem, peter/meterschap, duo-lessen, reflectiemomenten, terugkomdagen, portfolio’s, functioneringsgesprekken, worden door de verschillende actoren in opleiding en werkveld als initiatieven genoemd om aanvangsbegeleiding op te zetten.
- ✓ Er wordt ook gedacht aan formeel opgezette aanvangsbegeleidingsprogramma’s, bv. in de vorm van een vierde opleidingsjaar als LIO-baan, waarbij de beginnende leerkracht ‘werkt’ in het onderwijs en tegelijkertijd opleiding geniet aan de opleidingsinstelling. Het is belangrijk dat deze jobs, indien er ruimte voor begeleiding en ontwikkeling wenselijk is, geen voltijdse invulling krijgen.

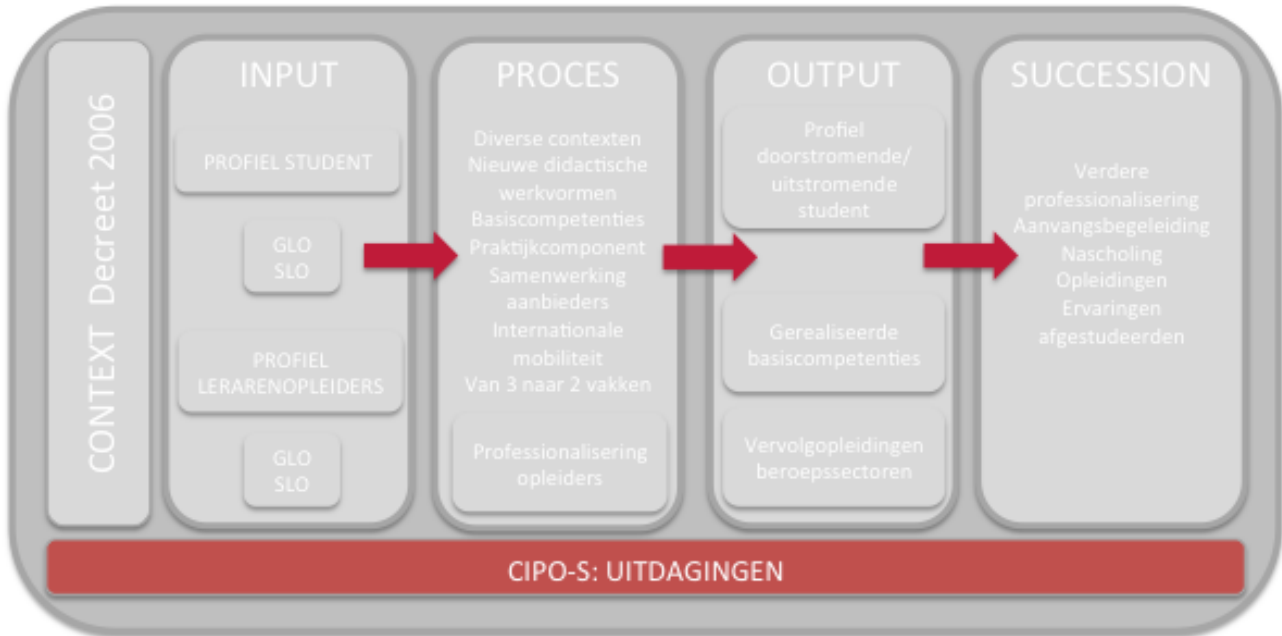
Volgende beleidsaanbevelingen bouwen verder op conclusies over de waardering van de mentoren in de aanvangsbegeleiding en de conclusies m.b.t. de soms gebrekkige aanvangsbegeleiding:

1. Herzie het besluit over **de ondersteuning van mentoren** in het Vlaamse onderwijs. Hoewel de aandacht voor aanvangsbegeleiding van beginnende leraren in het decreet van 2006 opvalt, zijn lerarenopleiders/verantwoordelijken en schoolleiders/mentoren het erover eens dat er slechts in beperkte mate ondersteuning wordt geboden. Hoewel er verschillende initiatieven vermeld worden bij de lerarenopleidingen (bv. terugkomdagen, nieuwsbrief, nascholingsaanbod) en bij de scholen (bv. mentor, gesprek met directie, onthaalmoment voor nieuwe collega’s) is er geen expliciete beleidsvisie of termijnplanning voor aanvangsbegeleiding aanwezig. er is immers onduidelijkheid over aanvangsbegeleiding: Hoe? Omvang? Intensiteit? Vraag en/of aanbod-gestuurd? Duur? Wie heeft welke verantwoordelijkheid? Gezamenlijke initiatieven? Hoewel er bij de bevraagde afgestudeerden een gemiddelde tot grote tevredenheid is over de begeleiding die zij als beginnende leraren krijgen van mentoren, de school en de collega’s op school, is deze begeleiding momenteel voornamelijk informeel. Dit gebrek aan structureel uitgebouwde aanvangsbegeleiding impliceert dat beginnende leraren afhankelijk zijn van de goodwill van de school, collega’s, enz. TALIS, internationaal onderzoek in 2007/8 opgezet door de OESO, stelt nochtans dat Vlaanderen koploper is in het voorzien van aanvangsbegeleiding en het opzetten van een mentorenbeleid in secundaire scholen. Zo geeft 91% van de leraren in de eerste graad secundair onderwijs les in een school waar volgens de schoolleider aanvangsbegeleiding wordt geboden door een mentor (Deneire, Van Petegem & Gijbels, 2009). Deze TALIS-resultaten zijn vandaag mogelijk te positief gezien de afschaffing van de uren mentor in 2010.
2. Ontwikkel een **beleid dat gericht is op een gevarieerd aanbod in aanvangsbegeleiding** van leraren. Vanuit het beleid dringt zich een standpunt op over de aanvangsbegeleiding leraren. Buitenlandse voorbeelden tonen aan hoe hierop stevig ingezet wordt; vooral via het aanreiken van tools, instrumenten, ... die vervolgens opgepikt worden door scholen en opleidingsinstellingen. Exemplarisch is de “*Flying Start Induction Toolkit for Beginning Teachers*” zoals ontwikkeld in opdracht van de Department for Education, Training and Employment van Queensland in Australië (zie <http://education.qld.gov.au/staff/development/employee/teachers/induction.html>). Voor de scholen is er een aparte resource pagina voorzien en de overheid neemt het ook op zich regionaal netwerk events op te zetten. Gelijkaardige – sterk uitgebouwde - initiatieven zijn in verschillende landen terug te vinden (zie bv. Canada, Alberta <http://education.alberta.ca/admin/workforce.aspx>). Uiteraard kan in de Vlaamse context een ENW/Regionaal platform deze rol op zich nemen. Maar de gegeven voorbeelden

geven meteen ook aan dat dit specifieke aanvullende middelen vraagt. Voor het beleid is de nota van de EU zeker inspirerend: *“Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers”*. De notitie bevat niet alleen een vergelijking van aanpakken in diverse Europese landen, maar geeft ook onderzoeksevidentie met betrekking tot inductie aanpakken (European Commission, 2010).

## CIPO-S: Uitdagingen voor de toekomst

### Onderzoeksvraag 9: Toekomstperspectieven voor Vlaamse lerarenopleidingen



Een uitdrukkelijke doelstelling van de *'appreciative inquiry'*-strategie tijdens de focusgroepgesprekken en telefonische interviews met de betrokkenen in de lerarenopleidingen en in het werkveld, is om een *'destiny'* aan de lerarenopleiding te geven op basis van de positieve kenmerken die reeds aanwezig zijn. Wat zijn volgens opleidingsverantwoordelijken, lerarenopleiders, schoolleiders, mentoren, studenten en afgestudeerden interessante uitdagingen voor de lerarenopleiding? Deze uitdagingen kunnen betrekking hebben op de verschillende componenten binnen CIPO-S. Omdat er sterke parallellen zijn tussen de perspectieven van verschillende actoren, worden de resultaten besproken per 'uitdaging'.

Zoals reeds elders herhaald, is de input voor deze sectie gebaseerd op de inbreng van diverse respondenten. Sommige respondentengroepen waren daarbij in mindere mate vertegenwoordigd (zie tabel 10 in de inleiding).

#### 1. Aanpak van de werklast binnen de opleidingen

- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders stellen dat een belangrijke uitdaging voor de toekomst de aanpak van de werklast van opleiders in de lerarenopleiding is.
  - Ze stellen dat er te weinig contacttijd is binnen de opleiding om voldoende de doelstellingen van de opleiding (o.a. basiscompetenties) te realiseren.
  - De werkdruk en -last maakt volgens hen dat er onvoldoende tijd overblijft voor overleg en samenwerking met collega's om een kwaliteitsvolle begeleiding van studenten te garanderen.



- De (te) hoge werklast maakt tevens dat er geen ruimte en tijd is om zich als lerarenopleider verder te specialiseren en te professionaliseren. Verschillende lerarenopleiders spreken deze wens expliciet uit, ze zouden bv. via onderzoek verder expertise kunnen ontwikkelen binnen hun vak of in (vak)didactiek. Opleidingsverantwoordelijken stellen dat dit gebrek aan tijd voor professionalisering nadelig werkt voor de kwaliteit van het geboden onderwijs en voor de professionele ontwikkeling van de betrokken lerarenopleiders.
- ✓ Studenten en afgestudeerden spreken tevens ook van hoge werklasten en verwijzen naar de inhouden van de lerarenopleiding.
  - Hier wordt verwezen naar als niet-relevant gepercipieerde taken, onduidelijke verwachtingen en onbekende evaluatiecriteria.
  - Afgestudeerden GLOs verwijzen naar een vermindering van de werklast die nodig is in de opleiding en hebben verschillende meningen over het theorie-aanbod. Voor sommigen moet dat meer praktijkgericht zijn, volgens anderen mocht dit breder en dieper gaan. Ook vakdidactiek komt volgens enkele afgestudeerden die nooit in het onderwijs terecht kwamen, onvoldoende aan bod.
  - Bij SLO zijn er ook afgestudeerden die verwijzen naar de hoge werklast, in het bijzonder indien de opleiding gecombineerd wordt met werken.

## **2. Zwakke instroom in bepaalde lerarenopleidingen en kwaliteit van uitstroom**

- ✓ Vooral in de GLOs worden zorgen uitgesproken door opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders over de zwakke instroom in de lerarenopleiding en de kwaliteit van de opleiding. Meer gedifferentieerd werken lijkt nodig, volgens hen. Ze brengen volgende oplossingen aan:
  - Een instapklas waar bij de start van de opleiding tekorten geremedieerd kunnen worden en waar studenten voldoende ruimte hebben om te ontdekken wie ze zijn, wat hun sterktes zijn en welke talenten ze verder willen ontwikkelen doorheen de opleiding.
  - Een extra opleidingsjaar om studenten die de ‘eindmeet’ nog niet behaalden verder te helpen en te begeleiden tot competente leraren. Volgens opleiders in de GLOs is dit minder nodig voor personen met werkervaring, de zogenaamde zij-instromers. Ze zien deze behoefte vooral voor studenten die rechtstreeks uit het secundair onderwijs instromen.
  - Ook de verlenging van de opleiding of de ‘vermastering’ wordt vanuit de GLO als oplossing naar voren geschoven, met een vierde en eventueel een vijfde opleidingsjaar na de initiële opleiding. Het voorstel is dat tijdens dit vierde (en vijfde) jaar studenten deeltijds en mits vergoeding aan de slag gaan in een school en anderzijds op bepaalde dagen in de opleidingsinstelling vakken volgen of ondersteuning genieten.
    - Anderen benoemen het als een soort ‘LIO’-jaar, als vervolgopleiding na drie initiële jaren.
    - Een ‘extra niveau’ of vervolgopleiding kan ook gezien worden als een doorgroeiscenario om de vlakke loopbaan te doorbreken.

- ✓ Tijdens de focusgroepgesprekken met schoolleiders en mentoren komt meermaals het ontoereikende niveau van studentleraren of beginnende leraren aan bod, m.a.w. een te laag (instroom)niveau aan de lerarenopleiding. Deze vaststelling hangt ook samen met het streven naar een hogere waardering van het lerarenberoep door een kwaliteitsvollere invulling van het lerarenambt door een hoger niveau in de lerarenopleiding te bereiken bij uitstroom.
- ✓ Ook vanuit de groepen studenten en afgestudeerden horen we het voorstel van een studieduurverlenging, via een extra jaar, een ‘verdiepingsjaar’ of via een lange stage. Over het algemeen worden er meer pro-argumenten aangedragen voor een verlenging dan contra-argumenten door studenten en afgestudeerden. Het helpt volgens hen ook de werklast in bovenstaande uitdaging te verminderen.

### **3. Realiseren van de competenties**

Samenhangend met het garanderen van de kwaliteit van de uitstroom, is er de plicht van de lerarenopleiding om de basiscompetenties te realiseren. In het kader van dit thema worden specifiek onderstaande uitdagingen geïdentificeerd.

- ✓ Betreffende het opvolgen van de groei van studenten maken enkele lerarenopleiders melding van het semestersysteem en de huidige vakkenverdeling waardoor ‘groei’ niet (meer) vastgesteld kan worden (in vergelijking met een jaarsysteem).
- ✓ Ook competentiegericht evalueren brengt zorgen mee. Opleidingsverantwoordelijken stellen dat lerarenopleidingen zoveel focussen op het ‘aanleveren van bewijslast’, dat dit belangrijker is geworden dan overleg, discussie en ‘samen kijken’ naar de realisatie van de competenties door de verschillende studenten.
- ✓ In het kader van basiscompetenties ten aanzien van school, onderwijsgemeenschap en maatschappij kan een soort ‘LIO’-jaar als vervolgopleiding op de SLO of geïntegreerde lerarenopleiding gevolgd worden, volgens opleiders. Een alternatief is het werken met gevaloriseerde trajecten voor verdere professionalisering. Zo wordt bv. gedacht aan vervolotrajecten voor vakdidactisch of onderwijsonderzoek in het kader van ‘de leraar als onderzoeker en innovator’.
- ✓ Volgens studenten SLO universiteit kan het minderen van administratieve last in de opleiding en het werken in kleinere groepen helpen om bepaalde doelen beter te bereiken.

### **4. Transfer van theorie naar praktijk en van praktijk naar theorie**

- ✓ Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken stellen vast dat de transfer theorie-praktijk veelal moeilijk is. Als oplossing vanuit het EVALO-project wordt de wisselwerking en samenwerking tussen opleiding en werkveld naar voren geschoven. Concreet wordt er aan volgende actiepunten gedacht:
  - vlotte toegang tot stageplaatsen verzekeren
  - versterken van de menselijke contacten tussen opleidingen en scholen

- professionele mentoren in de scholen (met opleiding en ervaring in het begeleiden van studenten)
  - het aanstellen van een ‘stagementor’ of mentor-coach binnen elke scholengemeenschap, die als aanspreekpunt voor studenten, lerarenopleiders en mentoren kan fungeren en die een openheid naar stageplaatsen creëert.
  - tijd daarvoor voorzien, bv. mentoruren, zodat de kwaliteit van de begeleiding van studenten niet bedreigd wordt.
- ✓ Ook brengen verschillende schoolleiders en mentoren de kloof tussen de opleiding en het werkveld aan. Ze pleiten voor meer praktijkervaring in de lerarenopleiding, een betere afstemming tussen het werkveld en de lerarenopleiding om studenten voldoende voor te bereiden op het lerarenberoep. Bovendien worden studentleraren in de lerarenopleiding volgens mentoren en schoolleiders niet voldoende voorbereid op hun “schoolopdracht” (school als organisatie, schooleigen werking, praktische zaken naast de lesopdracht). Deze onwetendheid bij afgestudeerden zorgt volgens hen voor een afschrikkend effect voor het lerarenberoep. Mentoren en schoolleiders wensen een win-win situatie te creëren voor de lerarenopleiding en de stageschool, waarin uitwisseling voor beide nuttig wordt.
- ✓ Vanuit het werkveld gaan verschillende stemmen op voor langere stageperiodes voor studenten en dit meer verspreid over de tijd, zodat studentleraren met alle aspecten van klas- en schoolorganisatie kunnen kennis maken.
- ✓ Verschillende studenten en afgestudeerden wijzen op de discrepantie tussen het geleerde tijdens de lerarenopleiding en de didactiek zoals ze wordt toegepast in het werkveld. Een voorstel dat hieruit voortvloeit, en meerdere keren wordt geformuleerd, is dat er meer contacten moeten komen tussen lerarenteams en de hogeschool om de transfer van vernieuwende didactiek naar het onderwijsveld te bewerkstelligen. Ook de nood aan meer kennis en vaardigheden over praktische zaken die te maken hebben met het lerarenberoep, komt meermaals bovendrijven. Een mogelijke oplossing zit, volgens hen, in een vierde opleidingsjaar, wat een ‘huwelijk’ kan zijn tussen de praktijk van ‘in het vak’ te staan en begeleiding vanuit de opleidingsinstelling.

## **5. Flexibele trajecten en meer ruimte voor keuzes (aangepast op mogelijkheden en noden van studenten)**

- ✓ Samenhangend met de zwakke instroom, maar ook met de maatschappelijke verschuivingen naar combinaties van leren en werken, merken lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken op dat één traject voor iedereen niet langer volstaat. Ze vinden dat studentengroepen niet meer ‘samen’ hangen, zoals dat jaren geleden het geval was. Tevens investeren lerarenopleiders extra werk (dag/avond, F2F/online, etc.) om beter tegemoet te komen aan de noden en wensen van de diverse groepen. Als oplossingen worden voorgesteld:
- Meer flexibele trajecten uitbouwen, met keuzepakketten die doorheen de opleiding (bv. per semester) kunnen worden bijgestuurd.
  - Vraaggestuurde begeleiding voorzien, zodat op bepaalde noden ingespeeld kan worden
  - Meer programma’s ‘op maat’ van zij-instromers

- Differentiatie realiseren, intern (binnen klasgroepen) of extern (tussen klasgroepen)
- Meer talentgericht, met oog en ruimte voor ‘studenten om zichzelf te leren kennen’ en de opleiding hierop af te stemmen

## **6. Aantrekkelijkheid van het diploma en van het lerarenberoep**

- ✓ Tot slot, wijzen betrokkenen in het werkveld en studenten en afgestudeerden op de aantrekkelijkheid van het lerarendiploma en het lerarenberoep als uitdagingen voor de lerarenopleidingen.
- ✓ Wat betreft de aantrekkelijkheid van het beroep zijn positieve argumenten volgens studenten en afgestudeerden: het sociale contact, met kinderen werken en afwisseling van taken, mooie werkuren en vakanties. Onzekerheid qua vaste benoeming en de mogelijkheid voor het vinden van een voltijdse functie wordt over hele lijn als grootste risicofactor naar voren gebracht. Opvallend is dat waar een benoeming enerzijds een zekere aantrekkelijkheid biedt naar werkzekerheid, is het tegelijkertijd ook een argument voor afgestudeerden die niet in het onderwijs stappen om niet voor een loopbaan als leerkracht te kiezen.
- ✓ Enkele schoolleiders en mentoren bepleiten de afschaffing van de vaste benoemingen om onderwijs meer en beter te richten naar de competenties en talenten van leraren en hen gemotiveerd te houden.
- ✓ Verder dient de aantrekkelijkheid van het beroep aangezwengeld te worden om meer diversiteit binnen scholen te realiseren.
- ✓ Ook verdere professionaliseringsmogelijkheden voor leraren (bv. vervolgstudie na talrijke jaren in het onderwijs, herbronning, nieuwe vakopleidingen, etc.) dienen op de werkvloer ondersteund te kunnen worden (door vrijstellingen van lesuren, maar ook terugbetaling van de opleidingskosten, e.a.), zoals dat volgens de schoolleiders/mentoren in de privésector ook gebeurt.
- ✓ Wat betreft het diploma betreuren enkele studenten van de SLO universiteit/hogeschool een gemiste kans in het (statuut)loos diploma voor leraar. Het gebrek aan (het uitvoeren van academisch) onderzoek in de opleiding en het gebrek aan ‘erkenning’ maakt dat de meerwaarde van het diploma niet ervaren worden.

Bovenstaande uitdagingen worden door de actoren binnen de lerarenopleiding en op het werkveld naar voren geschoven als ‘destiny’ in de focusgroepen en de telefonische interviews. Herhaling in functie van beleidsaanbevelingen is overbodig.

## Beperkingen van het EVALO-onderzoek

Vooraleer af te sluiten, past het dat enkele beperkingen van het voorliggende EVAL-onderzoek op een rij worden geplaatst.

Het EVALO-onderzoek is opgezet als een kortlopend onderzoekproject. De dataverzameling zelf gebeurde in de periode eind maart - juli 2012. Het ligt voor de hand dat er keuzes werden gemaakt in functie van de haalbaarheid van het onderzoek. Ook gedurende de uitvoering van het onderzoek werden de onderzoekers met een aantal beperkingen geconfronteerd die noopten tot het nemen van beslissingen m.b.t. het instrument en/of het onderzoeksdesign.

- Zoals reeds eerder aangegeven, is de secundaire analyse van gegevens in de databanken doorkruist door de inherente kwaliteit van deze databanken en het feit dat sterk verschillende databanken op elkaar moesten worden afgestemd.
- Het EVALO-onderzoek is gebaseerd op één enkele meting die opgezet werd gedurende één specifieke beperkte onderzoeksperiode. Dit kan een bias hebben veroorzaakt in de respons doordat bepaalde actoren in deze periode minder beschikbaar waren; bijvoorbeeld schoolleiders bleken in deze periode moeilijker bereikbaar, heel wat derdejaars studentleraren bleken op stage te zijn.
- Bij de implementatie van de EVALO-survey werd uitgegaan van een single point of contact voor het contacteren van respondenten. Omwille van privacy redenen was het bekomen van adressen van afgestudeerden problematisch en gebeurde het contacteren via de instellingen. Dit veroorzaakte ten eerste ruis in de procedure omdat verschillende instanties verschillende subgroepen hebben benaderd. Ten tweede kan dit verklaren waarom soms meer of minder studenten/afgestudeerden van bepaalde instellingen participeerden in het onderzoek. Representativiteitsanalyses worden echter uitgevoerd om te controleren voor evt. over- of ondervertegenwoordiging van bepaalde groepen.
- Los van het voorgaande bleken bepaalde actoren moeilijk te bereiken in de korte doorlooptijd. Met name afgestudeerden die niet in het onderwijs stapten of reeds uit het onderwijs stapten, zijn minder vertegenwoordigd in de steekproef van de survey. Ook voor het kwalitatieve luik bleek dit een moeilijk bereikbare groep (zie infra bij 'Beperkingen van het EVALO-onderzoek').
- Het gebruik van het omvattende CIPO-S model leidde tot een zeer lange vragenlijst in de survey. Dit verhoogde het risico op het afbreken van het invullen van de survey en leidde tot een verhoging van het aantal missing values. In een onderzoek bij een (nog) grotere sample en met een langere doorlooptijd kan de survey aangeboden worden met een wisselende volgorde in de secties zodat het stoppen met het invullen van een vragenlijst niet systematisch leidt tot missing values bij dezelfde secties in bv. het latere deel van de survey. Een andere oplossing is dat bij voldoende grote samples de respondenten een deel van het survey krijgen. Omdat in dit EVALO-onderzoek geen uitspraken gedaan worden op individueel niveau en alles geaggregeerd wordt tot minimaal het type lerarenopleiding en het type actor, stelt dit in geen problemen en wordt het afbreukrisico vermeden.
- Ondanks de complexiteit van het onderliggende referentiekader bij de ontwikkeling van de survey (het CIPO-S model) en het brede pallet aan parameters erbij betrokken, zijn verschillende variabelen en processen niet meegenomen in het onderzoek; bv. omgevingsvariabelen zoals de economische situatie (conjunctuur), regionale (economische) verschillen, de invloed van specifieke projecten/acties in ENW's, regio's, instellingen, enz.

- Het gebruik van een survey heeft nadelen wanneer men feitelijk gedrag, feitelijke keuzes, ... wil in kaart brengen. Het feit dat percepties, opvattingen, meningen, ... worden gemeten, betekent dat het risico blijft bestaan voor sociale wenselijkheid en voor minder betrouwbare antwoorden; ook wanneer men voldoende garanties inbouwt via een voldoende groot sample, triangulatie van methodes (bv. survey en focusgroepgesprekken) en/of door het bevragen van perspectieven van verschillende actoren.
- In een survey-gebaseerd onderzoek kan niet altijd gecontroleerd worden voor interpretatiebias. Zo was het onduidelijk hoe schoolleiders en mentoren items hebben geïnterpreteerd m.b.t. de GLO vs. de SLO aan de hogescholen. Hoewel de vragenlijst grondig werd uitgetest, blijft het risico bestaan van interpretatiebias.
- Focusgroepen werden voorzien en herhaaldelijk ingericht op diverse plaatsen in Vlaanderen. Omdat verschillende doelgroepen niet of onvoldoende bereikt werden, werd een complementaire strategie opgezet via telefonische interviews. Deze gebeurden volgens eenzelfde procedure en aan de hand van dezelfde vragen naar analogie met de focusgroepinterviews. Voorzichtigheid gebiedt te vermelden dat het verschil in methodologische aanpakken kan leiden tot eventuele verschillen in de verzamelde data. Bijvoorbeeld, minder dan in de focusgroepen worden 'gedeelde' standpunten weergegeven.
- De selectie voor de focusgroepen en telefonische interviews gebeurde op uitnodiging, via zelfselectie en gebruikmakend van niet-systematische procedures (mails via opleidingen, persoonlijke mails aan contactlijsten, via-via, facebookprofielen op basis van namen waarvan geen contactdetails bekend waren, etc.). Mogelijk voelen gemotiveerde, geëngageerde actoren zich makkelijker aangesproken om deel te nemen, waardoor de representativiteit voor de populatie potentieel wordt bedreigd. De triangulatie in procedures en de organisatie van de gesprekken op vijf locaties, in groepen met deelnemers vanuit diverse opleidingsinstellingen en op diverse tijdstippen helpt om andere vormen van selectiebias te verhelpen.
- Het kwantitatieve luik en kwalitatieve luik dienen als complementaire delen opgevat te worden, waarbij het kwalitatief deel veelal extra 'duiding' voorziet. Concluderende paragrafen worden uitsluitend gebaseerd op expliciet aan bod gebrachte thema's in de gesprekken/interviews. Spontane reacties worden gerapporteerd bij de resultaten, maar – omwille van het subjectieve en toevallige karakter – niet in de besluitvorming betrokken.
- Een specifiek doel van het kwalitatief luik was bovendien om toekomstgericht over de 'Vlaamse lerarenopleidingen' te denken met alle actoren betreffende de verschillende thema's in het CIPO-S model en het EVALO-project. Elk thema werd vanuit dit perspectief benaderd. Hoewel het niet mogelijk/wenselijk is om algemeen geldende conclusies te formuleren voor de 27 specifieke doelgroepen binnen het EVALO-onderzoek op basis van de focusgesprekken en telefonische interviews, maken de veelheid van (geassocieerde) thema's en een vertegenwoordiging van minstens 8 respondenten vanuit deze doelgroepen dat ook 'kwalitatief' een representatief beeld wordt gecreëerd voor de 'Vlaamse lerarenopleidingen'.

## Suggesties voor vervolg- of gerelateerd onderzoek

Los van maatregelen om in een vervolgonderzoek de geschetste beperkingen van het EVALO-onderzoek op te vangen, bleek uit de discussie van de resultaten een aantal interessante – en soms dringende – onderzoeksthema's aan bod te komen, die via vervolgstudies kunnen opgepikt worden. Deze vervolgstudies hebben soms een toetsend karakter, in andere gevallen betreft het suggesties voor ontwerponderzoek. Het geheel is vooral een stevige agenda voor onderzoek met betrekking tot het hoger onderwijs; een onderwijsniveau dat tot nog toe minder aan bod kwam in bv. het OBPWO onderzoek.

- Het EVALO-onderzoek is gebaseerd op een éénmalige meting. Naar analogie met standaard performance-onderzoek en de peilingsproeven in het leerplichtonderwijs, kan vervolgonderzoek herhaald worden (bv. een driejarige cyclus) om ontwikkelingen in kritische kwaliteitsindicatoren te kunnen opvolgen. Onderzoek op het Vlaamse niveau blijft daarbij noodzakelijk naast een deelname aan buitenlands onderzoek, gegeven de specificiteit van de Vlaamse context.
- Een aantal doelgroepen bleek op basis van het design van het EVALO-onderzoek moeilijk bereikbaar. Vervolgonderzoek kan zich richten op deze doelgroepen; bv. afgestudeerden GLO kleuter en/of lager onderwijs die niet in het onderwijs zijn gestapt of er zijn gestopt. Een andere doelgroep zijn actoren in het werkveld. De keuze van een gepast onderzoeksdesign is aangewezen om enerzijds deze doelgroep te identificeren en anderzijds te motiveren om aan het onderzoek deel te nemen.
- Vervolgonderzoek kan prioritair insteken op de opbouw van nieuwe databestanden om instroom, doorstroom en uitstroom van studentleraren - in alle opleidingen bij alle instellingen - in kaart te brengen. Vooral sinds de invoering van het flexibiliseringsdecreet wordt het lastiger om studenten te identificeren die zich een eerste keer voor een normtraject of deeltijds traject inschrijven. Daarbij kan onderzoek helpen om de meest kritische aanvullende variabelen in kaart te brengen die relevant zijn voor het beleid (SES, taal, nationaliteit/etnische achtergrond, bijzonder statuut, onderwijsvorm SO...).
- Een terugkerend thema in de resultaten van de survey en de focusgroepen/interviews heeft betrekking op de kwalificaties/beroepsstandaarden van de lerarenopleiders. In Vlaanderen is – in navolging van de VELON – door VELOV een eerste kwalificatiestructuur voor opleiders uitgewerkt. Onderzoek kan deze kwalificatiestructuur valideren en afstemmen op internationale ontwikkelingen. In dit onderzoek kan een apart luik opgezet worden over de kwalificaties van mentoren en hun rol bij de begeleiding van studentleraren alsook van beginnende leraren.
- Aanvangsbegeleiding vraagt aandacht. Vervolgonderzoek kan – op basis van Vlaamse “good practices” en buitenlandse voorbeelden rond “teacher induction” – de krijtlijnen van een structureel uitgebouwde aanvangsbegeleiding in kaart brengen.
- De plaats, verantwoordelijkheid en werking van ENW/Regionaal platform was een constante doorheen de discussie van de resultaten. Het EVALO-onderzoek kan geen uitspraken doen over de werking van de verschillende ENW's en/ of Regionale platformen. Vervolgonderzoek zou zich expliciet kunnen richten op de organisatie-eenheid en hoe de huidige aanpak inspirerend kan zijn voor de verdere uitbouw van de expertisecentra, rekening houdend met voorbeelden uit het buitenland.
- Een ander recurrent thema in de discussie is de plaats en de rol van partnerschappen tussen lerarenopleidingen en scholen. Onderzoek kan de sterktes van “good practices” in kaart brengen en



uitdagingen oppikken. Dit laatste kan door modellen van partnerschappen uit te werken; gekoppeld aan voorbeelden uit het buitenland.

- Reeds in de discussie is een concrete voorzet gegeven voor het opzetten van ontwikkelonderzoek rond de beroepscompetenties en functietypes. Ten eerste was er de concrete vraag naar het ontwikkelen van instrumenten om het beheersingsniveau van professionele competenties in kaart te brengen (performance indicatoren). Ten tweede is de vraag gesteld naar het bepalen van benches/minimum beheersingsniveaus. Dit laatste kan verdiept worden door onderzoek op te zetten over de grote clusters van typefuncties.
- In de context van de instroomdiscussie is het gender- en diversiteitsthema aangesneden. Acties lijken noodzakelijk, maar het gelieerde onderzoek wordt daarbij best opgezet vanuit een breder gender- en diversiteitsonderzoek naar de instroom in het hoger onderwijs.
- In het kader van onderzoek naar de veranderende instroom in het onderwijs lijkt het aangewezen om onderzoek op te zetten rond succesvolle aanpakken m.b.t. instroombegeleiding. De specifieke focus op de lerarenopleiding kan daarbij een deelaspect zijn voor een meer omvattend onderzoek.
- In de discussie is er op verschillende plaatsen de vraag gesteld naar het ontwikkelen van de onderzoekcompetenties bij studentleraren en lerarenopleiders. Onderzoek lijkt ten eerste nodig om preciezer te bepalen welke de relevante invullingen kunnen zijn van de onderzoekcompetenties in deze context. Ten tweede gaven de EVALO-bevindingen ook de aanzet tot het benadrukken van het belang van onderzoek over de lerarenopleiding en in de lerarenopleiding. Naast het activeren van projectmatig wetenschappelijk onderzoek in deze opleidingen, lijkt het activeren (zie Nederland) van programmatorisch opgezet onderzoek vanuit de lerarenopleidingen aangewezen. Lectoraten, doctoraatsonderzoek, ... kunnen daarbij inspelen op onderzoekstrends. In Nederland is in dit verband de PROO opgezet (PRogrammaraad voor het OnderwijsOnderzoek - [http://www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/NWOP\\_5T8JY8](http://www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/NWOP_5T8JY8) en initiatieven zoals 'Promotieonderzoek voor leraren'). Binnen dit programma komen thema's m.b.t. onderwijs en lerarenopleidingen aan bod. Een versterking van het gerelateerde onderzoek in de lopende steunpunten is daarbij een aanvullende optie (SSL - Steunpunt SchoolLoopbanen; zie <http://steunpuntssl.be/>).

## Naar een sterkere Vlaamse lerarenopleiding

In het onderzoek hebben we getracht een wetenschappelijke bijdrage te leveren aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen: EVALO. De keuze van de titel voor het rapport “Als het krijtstof neerdaalt ...” is metaforisch bedoeld. Het uitvoeren van het evaluatieonderzoek gebeurde namelijk in een periode waarin Vlaamse lerarenopleidingen sterk in de ‘picture’ stonden. Vrijwel automatisch werd bij elke commentaar over de kwaliteit van onderwijs, de link gelegd naar de kwaliteit van de leraar en zijn/haar opleiding. Her en der werd ook expliciet verwezen naar de belangrijke rol die lerarenopleidingen spelen in relatie tot de kwaliteit van het onderwijs (zie het TALIS rapport, OECD, 2009), de ver-“mastering” van de lerarenopleiding, de visitaties van de geïntegreerde opleidingen (periode 2008-2010), de visitaties van de Specifieke LerarenOpleidingen aan universiteiten, hogescholen en Centra voor Volwassenenonderwijs, audits, ... . Het opzetten van deze bijdrage aan de beleidsevaluatie, was bijgevolg geen sinecure. In heel wat gevallen viel de bevraging via een survey en via focusgroepen/interviews samen met andere bevragingen, evaluaties, en talrijke werkzaamheden in de lerarenopleidingen en op het werkveld. De korte tijdspanne waarin het EVALO-onderzoek werd uitgevoerd, maakte dat actoren zeer regelmatig werden gecontacteerd en bevroegd. Het is dan ook niet te verwonderen dat dit veel “stof” deed opwaaien bij betrokkenen en er een zekere onrust ontstond bij alle betrokken actoren rond de bedoelingen en mogelijke consequenties van dit alles.

Dit eindrapport “Als het krijtstof neerdaalt”, is het resultaat van velen waaronder mogelijk ook u! Wij hopen u een actueel beeld gegeven te hebben betreffende de thema’s die centraal staan in het decreet van 2006 en vervolgsbeleid, geordend volgens het CIPO-S model en u een overzicht geboden te hebben van de uitdagingen voor de toekomst van onze Vlaamse lerarenopleidingen zoals deze door de betrokkenen worden aangegeven.

## Referenties

- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., & Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd? Informatiebrochure over de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Andrews, B.D. & Quinn, R.J. (2005). The effects of mentoring on first-year teachers' perceptions of support received. *The Clearing House*, 78(3), 110-117.
- Bologna-Experten (2011). *Internationale mobiliteit in het Vlaams Hoger Onderwijs*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153-224.
- Calder, J. (1994). *Programme evaluation and quality: A comprehensive guide to setting up an evaluation system*. London: Kogan Page.
- Cautreels, P. (2008). *Met beginnende leraren op weg naar professionaliteit. Studie- en werkboek voor mentoren en schoolteams*. Mechelen: Plantyn.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Connel, R., Ashenden, D., Kessler, S. & Dowsett, G. (1983) *Making the Difference: Schools Families and Social Division*. Sydney: Allen & Unwin.
- Coonen, H. (1978). Een opleiding voor opleiders van onderwijsgeevenden. *Pedagogische Studiën*, 55, 126-150.
- Cooperrider, D.L. & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: a positive revolution in change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Creemers, K. & Goethals, N. (2010). *Al doende leert men - Een onderzoek naar de succesfactoren en knelpunten van het LIO-traject vanuit de perceptie van de LIO en de mentor*. Masterproef aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Master in de Educatieve Studies.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp.390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Defruyt, S. & Aelterman, A. (2010). *Implementatie en optimalisatie van het LIO-baantraject*. Expertisenetwerk lerarenopleidingen Associatie Universiteit Gent.

- Deneire, A., Van Petegem, P., & Gijbels, D. (2009). *Onze leerkrachten vandaag: lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs*. Departement Onderwijs en Vorming. Afdeling Strategische Beleidsondersteuning.
- Departement Onderwijs en Vorming (2010). *Diversiteitsprojecten in de lerarenopleiding*. Brussel: Departement van Onderwijs en Vorming.
- Du Jardin, A. (2010). *Internationale mobiliteit binnen het studiegebied Onderwijs. Succesfactoren en knelpunten*. Niet gepubliceerde scriptie, Antwerpen, Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen.
- Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J., & Vangoidshoven, G. (2009). *Leraars. Profiel van een beroepsgroep*. Tiel/Leuven: Lannoo Campus.
- European Commission (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. Brussel: EU, Directorate-general for education and Culture. Afgehaald van <http://www.kslll.net/documents/teachers%20and%20trainers%202010%20policy%20handbook.pdf> op 1 oktober 2012.
- Geursen, J., Korthagen, F., Koster, B., Lunenberg, M., & Dengerink, J. (2012). Eindelijk: een opleiding voor lerarenopleiders! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 4-9.
- Goe, L. (2002). Legislating equity; the distribution of emergency permit teacher in California. *Education Policy Analysis Archives*, 10(42).
- Goetz, T. & Jaritz, G. (2011). *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 548–594). New York, London: Macmillan.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2000). What Can Research Tell us about Teacher Education? *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 483-494.
- Hammersley, M. (1993). On the teacher as researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425–445.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londen: Taylor & Francis group.
- Hatton, E. (1994). Work experience as a solution to the problems of relevance and credibility in teacher education. *Australian Journal of Education*, 38, 19-35.
- Huyge, E., Siongers, J., Vangoidshoven, G., Elchardus, M., Kavadias, D. & Glorieux, I. (2009). *Het beroep van leraar doorgelicht*. OBPWO 06.02. Brussel: VUB/TOR.
- Idea Consult (2010). *Evaluatie van de LIO-baan. Eindrapport*. Brussel.
- Janssens, S. (2007). En wat met de universitaire lerarenopleiding? *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 37(3), 115-121.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2008). Nascholing voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. In G. Devos e.a. (Eds), *Personeel en organisatie. Aflevering 17. April 2008* (pp.15-46). Mechelen: Wolters Plantyn.

- Korthagen, F., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002). *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*. Landelijke programmamanagement Educatief Partnerschap. HBO-Raad, EPS-reeks. Utrecht: Drukkerij van Mechelen.
- Koster, B. & Dengerink, J. (2009). *Professionele conversaties van lerarenopleiders. Een analyse van peercoachgesprekken in de (zelf)beoordelings- en registratieprocedure van de VELON*. Paper gepresenteerd op het VELOV-VELON-congres, Gent 2 en 3 februari.
- Loughran, J. J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. Routledge, Abingdon UK.
- Lunenberg, M. L. (2007). Erfgenamen van Berend Brugsma en Ietje Kooistra. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(3), 10-15.
- Maes, F., Clarebout G., De Fraine, B., Smits, D., & Vanderhoeven, J.L. (2012). Evidence-based Education. *VELON: Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(1), 12-19.
- Martens, C. (2007). Een Comenisuproject over vorming van mentoren: een verkennende enquête. *Personeel en Organisatie*, 16(65), 1-34.
- Marx, T., van Gennip, H., Kral, M. (2007). *Onderwijs met ICT ? studenten lerarenopleidingen*. ITS Nijmegen en Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Matheus, N., Siongers, J., Van den Brande, I., Elchardus, M., Cossey, H. & Coppieters, P. (2005). Eindrapport van het onderzoeksproject OBPWO 01.02. Roeping tot leerkracht: onderzoek naar de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep in Vlaanderen anno 2002. Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Leuven: Katholieke Universiteit Leuven & Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (2001). *Evaluatie van de lerarenopleiding 2000-2001. Rapport van de stuurgroep van de evaluatie van de lerarenopleidingen met beleidsaanbevelingen aan het adres van mevrouw Marleen Vanderpoorten, Vlaams minister*.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (2004). *ICT-competenties in het basisonderwijs. Via ICT-integratie naar ICT-competentie*. Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (2007). *Beroepsprofiel en basiscompetenties van de leraren*. Decretale tekst en memorie van toelichting. Brussel: Afdeling Informatie en Documentatie.
- Murray, J. (2005). Re-addressing the priorities: new teacher educators and induction into higher education. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 67-85.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris, OECD.
- PISA (2009). Leerlingenvragenlijst. OECD Programme for International Student Assessment. Gent: Universiteit Gent.
- Puk, T. (2004). Alternation Career Paths for Teachers: Reconceptualizing Educultural Alliances, in Scheutze, H. & Sweet, R. (Eds.). *Integrating School and Workplace Learning in Canada: Principles and Practices of Alternation Education and Training*, pp.197-217. Montréal: McGillQueen's university Press.

- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ridley, D., Hurwitz, S. & Davis-Hackett, R. (2005). Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation: is PDS-based preparation really better? *Journal of Teacher Education*, 56(1), 46-56
- Rizza, C. (2011), "ICT and Initial Teacher Education: National Policies", *OECD Education Working Papers*, No. 61, OECD Publishing.
- Rogers, A., Hubbard, S., Charner, I., Fraser, B.S., & Horne, R. (1996). *Study of school-to-work initiatives: Cross-site analysis*. Afgehaald van <http://www.ed.gov/pubs/SER/SchoolWork/index.html> op October 1, 2012.
- Rots, I., Aelterman, A., & Devos, G. (2012, onder revisie). De keuze van afgestudeerden aan de lerarenopleiding om al niet in het lerarenberoep te stappen: een prospectieve studie. *Pedagogische Studiën*.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G. & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: a prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1619-1629.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2008). Wat vinden kersverse leraren van hun opleiding? *Delta: Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 5, 22-31.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80.
- Schepens, A. (2005). A study of the effect of dual learning routes and partnerships on students' preparation for the teaching profession. Proefschrift, Universiteit Gent.
- Schepens, A. (2006). Een studie naar de meerwaarde van partnerschappen in de lerarenopleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27 (3), 4-12.
- Schepens, A., & Aelterman, A. (2007). De meerwaarde van partnerschappen in de lerarenopleiding. *Pedagogische Studiën*, 84, 433-447.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century - Lessons*
- School of Education (2010). *Leidraad voor opleiding, begeleiding en evaluatie van het LIO-traject. Een handige bundel vol tips en tools!* Afgehaald van <http://schoolofeducation.eu/projecten/competitieve-projecten/20101207definitieveversieLeidraadLIOtraject.pdf>.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and Primary Education*. Buckingham : Open University Press.
- Snoeck, I., Struyf, E., Simons, M., & Meeus, W. (2012). Het lio-traject in Vlaamse scholen: al doende leer je het best? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(1), 27-34.
- Smedley, L. (2001). Impediments to partnerships: a literature review of school-university links. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7, 189-209.
- Smet, P. (2011). *Conceptnota. Samen taalgrenzen verleggen*. Nota Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming.



- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-215.
- Stronkhorst, R. (2005). Learning Outcomes of International Mobility at Two Dutch Institutions of Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 292-315.
- Struyf, E. (2006). Het ontwerp van decreet betreffende de lerarenopleiding: een vergiftigd geschenk? *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 37(2)52-59.
- Struyven, K., & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teacher and Teacher Education*. 26, 1495-1510.
- Struyven, K., Leven, J., Vrancken, S., Vanvuchelen, H., D'hertefelt, M., Balcaen, M., & Romont, R. (2011). Mentorschap: van toevallig passagier naar copiloot. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. 32(2), 20-26.
- Struyven, K., Vrancken, S., Brepoels, K., Engels, N. & Lombaerts, K. (2012). Leerkracht zijn met mijn lerarendiploma? Neen, dank u. Een onderzoek naar de redenen van gekwalificeerde leraren om niet te starten in het onderwijs na afstuderen of na korte tijd eruit te stappen. *Pedagogische Studiën*, 89(1), 3-19.
- Tigchelaar, A., & Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679.
- Van Alst, J., de Jong, R. & van Keulen, H. (2009). *Docentprofessionalisering in het Nederlandse Hoger Onderwijs*. Utrecht: VSNU.
- Van Braak, J., Vanderlinde, R., & Aelterman, A. (2008). De wisselwerking tussen onderzoek en onderwijspraktijk: De rol van de lerarenopleiding. *VELON: Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(4), 5-12.
- Van den Bulck, F. (2010). *En ze werkten nog lang en gelukkig. Onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren-in-opleiding (LIO)*. Niet gepubliceerde scriptie, Antwerpen, Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen.
- Vandevelde, S. (2007). *Een onderzoek naar het profiel van de eerstejaarsstudenten van de bachelor in het onderwijs: lager onderwijs*. Scriptie neergelegd tot het behalen van de raad van Licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent.
- van Huizen, P. (2000). *Becoming a teacher: Developing of a professional identity by prospective teachers in the context of university-based teacher education*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Vereniging voor Lerarenopleiders Vlaanderen. (2012). *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider*. Afgehaald van <http://www.augent.be/ENW/images/stories/documenten/ontwikkelingsprofiel%20vlaamse%20lerarenopleider.pdf>.



- Vlaamse Overheid (2007, 6 februari). 15 december 2006. – Decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen. *Belgisch Staatsblad*, pp. 5888-5897.
- VLHORA (2007a). *Een onderzoek naar de kwaliteit van de professioneel gerichte bacheloropleiding in het onderwijs: kleuteronderwijs aan de Vlaamse hogescholen*. Brussel: VLHORA.
- VLHORA (2007b). *Een onderzoek naar de kwaliteit van de professioneel gerichte bacheloropleiding in het onderwijs: lager onderwijs aan de Vlaamse hogescholen*. Brussel: VLHORA.
- VLHORA (2007c). *Een onderzoek naar de kwaliteit van de professioneel gerichte bacheloropleiding in het onderwijs: secundair onderwijs aan de Vlaamse hogescholen*. Brussel: VLHORA.
- VLOR (2007). *Advies. Naar een sterkere internationalisering van het Vlaamse onderwijs*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130–178.
- Yates, L. (2004). *What does good education research look like?* Berkshire, UK: Open University Press.
- Zanting, A. (2001). *Mining the mentor's mind. The elicitation of mentor teachers' practical knowledge by prospective teachers*. Doctoral dissertation. Leiden, The Netherlands: Leiden University.

## Verklarende woordenlijst

	Begrip	Toelichting
<b>A</b>	Aanvangsbegeleiding	Begeleiding van stagestudenten, beginnende leraren en LIO-baners ter ondersteuning van het individuele leerproces.
	Activerende/interactieve werkvormen	Dit zijn instructiemethoden bedoeld voor leerlingen om actief te ontdekken door te doen, door te delen en door te verwerken, eerder dan door te luisteren.
	ANOVA	Een begrip uit de statistiek, met name: variantieanalyse (ANalysis Of VAriance). Is een toetsingsprocedure om na te gaan of de steekproefgemiddelden van twee of meer groepen significant van elkaar verschillen.
<b>B</b>	Basiscompetenties	Zijn een omschrijving van startcompetenties waarover iedere afgestudeerde leraar dient te beschikken om op een volwaardige manier als beginnend leraar te kunnen functioneren. De basiscompetenties vormen een richtlijn voor de lerarenopleidingen voor het afleveren van gekwalificeerde leraren.
	Beginnende leraren	Leraren in hun eerste jaar van de beroepsuitoefening als leraar.
	Bewijs van Pedagogische Bekwaamheid (BPB)	Getuigschrift dat aangeeft dat de houder ervan een pedagogische scholing gevolgd heeft.
<b>C</b>	Cohort	Personen die gedurende een bepaalde periode, bijvoorbeeld een kalenderjaar, tot eenzelfde categorie behoren.
	Collaboratief leren	Een werkvorm waarbij leerlingen actief en doelgericht samenwerken in kleine groepen, om hun eigen leerproces en dat van de mede lerenden te bevorderen.
	Covariaat	Deze variabele als covariaat voert een correctie uit wanneer de afhankelijke variabele mede afhankelijk is van een andere (continue) variabele, die niet als onafhankelijke variabele in de variantieanalyse is opgenomen.
<b>D</b>	Diversiteit in het instroombeleid voor lerarenopleiders	Bij rekrutering en begeleiding van lerarenopleiders na aanwerving wordt diversiteit qua geslacht, leeftijd, etniciteit, diploma, expertise, werkervaring, en dergelijke in acht genomen.
	Diversiteit in het onderwijs	Studenten voorbereiden op omgaan met diversiteit in het onderwijs houdt o.a. in leren aandacht hebben voor gender, alloctonen, holebi's, leerlingen met een handicap, leerlingen met leer- en gedragsmoeilijkheden, verschillende leerstijlen van lerenden, inspelen op noden & behoeften van de lerende.
	Doorstroombegeleiding van studenten	Alle activiteiten in de lerarenopleiding op het gebied van studie- en loopbaanbegeleiding alsook persoonlijke begeleiding bij de doorstroming van de student/cursist.
	Doorstroombeleid	Het gevoerde beleid in de lerarenopleiding m.b.t. alle activiteiten op het gebied van studie- en loopbaanbegeleiding en persoonlijke begeleiding bij de doorstroming van de student/cursist.
<b>E</b>	Externe partners en organisaties	Lokale bewegingen, organisaties, regionale netwerken.
	Effectgrootte of -size	De verhouding tussen het verschil in gemiddelden en de standaarddeviatie.
	Expertisenetwerk	Een Expertisenetwerk omvat één universiteit, ten minste een

		hogeschool, en ten minste een Centrum voor Volwassenenonderwijs. Een Expertisenetwerk wordt binnen een associatie opgericht. Een Expertisenetwerk heeft tot doel de expertise van de verschillende lerarenopleidingen in complementariteit te bundelen en te ontwikkelen, ter verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen en ter versterking van de dienstverlening op het vlak van de continue professionalisering van leraren.
<b>F</b>	F-toets	Dit is de naam en uitdrukkingsmaat (F-waarde) van de test die wordt uitgevoerd bij variantieanalyse waarbij gemiddelden van verschillende groepen met elkaar worden vergeleken.
	Functioneel geheel 1 – De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	De leraar kan o.a. de beginsituatie van de lerende achterhalen, leerinhouden en leerervaringen selecteren, leermaterialen ontwikkelen.
	Functioneel geheel 2 – De leraar als opvoeder	De leraar kan o.a. een positief leefklimaat creëren voor leerlingen, kan communiceren met leerlingen met diverse taalachtergronden, en stimuleert de fysieke en geestelijke gezondheid van de lerende.
	Functioneel geheel 3 – De leraar als inhoudelijke expert	De leraar heeft o.a. kennis van de leerinhouden, recente ontwikkelingen opvolgen en integreren in het eigen aanbod.
	Functioneel geheel 4 – De leraar als organisator	De leraar kan o.a. een werkklimaat creëren, een stimulerende en werkbare klasruimte creëren, en neemt administratieve taken op zich.
	Functioneel geheel 5 – De leraar als innovator/onderzoeker	De leraar kan o.a. kennis nemen van resultaten van (onderwijs)onderzoek, reflecteren over nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen, het eigen functioneren in vraag stellen en bijsturen.
	Functioneel geheel 6 – De leraar als partner van ouders of verzorgers	De leraar kan o.a. communiceren en in dialoog gaan met (anderstalige) ouders over hun kind.
	Functioneel geheel 7 – De leraar als lid van een schoolteam	De leraar kan o.a. samenwerken met collega's, over een taakverdeling overleggen en afspraken naleven.
	Functioneel geheel 8 – De leraar als partner van externen	De leraar kan o.a. contacten leggen met externe instanties die onderwijsbetrokken initiatieven aanbieden.
	Functioneel geheel 9 – De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap	De leraar kan o.a. dialogeren over beroep van de leerkracht in de samenleving.
	Functioneel geheel 10 – De leraar als cultuurparticipant	De leraar kan o.a. actuele thema's en ontwikkelingen onderscheiden en kritisch benaderen.
<b>G</b>	Geïntegreerde lerarenopleidingen (GLO)	Hiertoe behoren de professionele bacheloropleidingen aan de hogescholen: bachelor in het onderwijs kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs. De GLO omvat 180 studiepunten.
	Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid (GPB)	De opleiding tot het Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid, kortweg GPB-opleiding, voor de implementatie van het decreet van 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen.
	Grootstedelijke context	Onder het 'voorbereiden van studenten op het omgaan met de grootstedelijke context' wordt verstaan leren aandacht hebben voor gelijke kansen van lerenden, leren lesgeven aan (taal)heterogene groepen van leerlingen.
<b>I</b>	ICT-faciliteiten	Faciliteiten voorzien van informatie- en

		communicatietechnologieën (ICT) zoals computerklassen, werkruimtes met internet voor studenten/cursisten, ed.
	ICT-gebruik	(geïntegreerd) ICT-gebruik verwijst naar het gebruik maken van de krachtige mogelijkheden van ICT als ondersteunend middel bij het leren en onderwijzen.
	Instroombegeleiding	Gedifferentieerd inspelen op een diverse instroom van studenten/cursisten.
	Inservice training	Stage via een LIO-baan waarbij je de praktijkcomponent van de specifieke lerarenopleiding vervult als personeelslid van een centrum, instelling of school. Hier spreken we van een ingroeibaan.
	Instroombeleid	Het gevoerde beleid in de lerarenopleiding met betrekking tot het gedifferentieerd inspelen op een diverse instroom van studenten/cursisten.
<b>L</b>	LIO-baan	Leraar-in-opleiding-baan. Een LIO-traject in de lerarenopleiding laat toe de praktijkcomponent van de specifieke lerarenopleiding te vervullen door een onderwijsopdracht van 500 uren op jaarbasis. De ‘LIO-baner’ wordt begeleid door zowel de school van tewerkstelling, als de lerarenopleiding.
<b>M</b>	Mentor	Is de persoon binnen de (stage)school die de nodige coaching en begeleiding biedt aan stagiairs, LIO-baners en beginnende leraren als bijdrage in het professionaliseringsproces van leraren.
	Modeltraject	Is hetzelfde als een regulier traject, waarbij de opleiding het opleidingsprogramma opstelt met plicht- en keuzemogelijkheden voor de studenten binnen een vooropgestelde studieduur.
<b>N</b>	Nieuwe evaluatievormen	Het implementeren van nieuwe evaluatievormen verwijst naar het hanteren van (alternatieve) evaluatiemethoden zoals observatie, vragenlijsten, portfolio, leerlingvolgsysteem waarbij zowel formatieve als summatieve evaluatie een plaats krijgt.
<b>O</b>	Ondernemerschap	Bijbrengen van ondernemerscompetenties en -zin bij leerlingen.
	Onderwijsinstellingen buiten het expertisenetwerk/regionaal platform	Onderwijsaanbieders en aanbieders van lerarenopleidingen die niet deel uit maken van de beheersovereenkomst van een expertisenetwerk/regionaal platform.
	Onderwijs Kansarmoede-indicator (OKI)	Deze indicator neemt vier leerlingenkenmerken in het secundair onderwijs in rekening: - laag opleidingsniveau van de moeder - gezinstaal niet Nederlands - buurt met hoge mate van schoolse vertraging - het verkrijgen van een schooltoelage.
	Onderwijsrendement	Het resultaat in verhouding tot de inspanningen van de student: de slaagcijfers, de studieduur en de studie-uitval.
	Onderwijsvormen	Onder lesgeven in diverse onderwijsvormen wordt verstaan het lesgeven in o.a. ASO, TSO, KSO en BSO.
	Ontradingsgesprekken	Het afraden van studenten/cursisten om de opleiding aan te vangen in een gesprek.
<b>P</b>	Praktijkcomponent	De praktijkcomponent van het opleidingsprogramma omvat het geheel van praktijkgerichte onderwijsactiviteiten, preservicetraining en/of inservicetraining.
	Preservice training	Bij de GLO wordt de praktijkcomponent georganiseerd als

		geïntegreerd onderdeel van de opleiding. Bij de SLO wordt de praktijkcomponent preservice als apart onderdeel van de opleiding georganiseerd.
	Professionalisering	Voortdurende ontwikkeling van competenties.
	Projectwerk	Een onderwijsmethode die de lerende in een projectsetting inzicht geeft in de praktijk van een thema en helpt om theoretische concepten te verwerven.
<b>R</b>	Regionaal platform	Een universiteit, hogescholen van verschillende associaties en Centra voor Volwassenenonderwijs kunnen een regionaal platform voor lerarenopleiding oprichten en sluiten hiervoor een kaderovereenkomst. Een regionaal platform heeft tot doel de expertise van de verschillende lerarenopleidingen in complementariteit te bundelen en te ontwikkelen, ter verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen en ter versterking van de dienstverlening op het vlak van de continue professionalisering van leraren.
<b>S</b>	Specifieke lerarenopleiding (SLO)	Telt 60 studiepunten en vervangt de GPB opleiding, de academische initiële lerarenopleiding (AILO) en de initiële lerarenopleiding van academisch niveau (ILOAN). De SLO kan gevolgd worden aan een universiteit, een hogeschool of een CVO en betreft een ‘vervolg’opleiding na een basisopleiding.
	Stage	Is een onderdeel van de praktijkcomponent van elke lerarenopleiding. Hier maken studentleraren kennis met het lesgeven in diverse contexten, diversiteit van leerstijlen, de grootstedelijke context, ed. Dit kan onder meer door een observatiestage, begeleide stage, zelfstandige stage.
	Standaarddeviatie	Dit is een getal dat de spreiding van een variabele aangeeft. Deze maat geeft aan in welke mate de waarden onderling verschillen en al dan niet (sterk) afwijken van het gemiddelde.
<b>T</b>	Taalbegeleiding	Studentleraren voorbereiden op het bieden van begeleiding en remediëren van leerlingen in het Standaardnederlands en leren omgaan met meertaligheid.
	Theoretische component	Heeft betrekking op theoretische opleidingsonderdelen aan de lerarenopleiding die zowel van pedagogische als van (vak)didactische en vakspecifieke aard zijn.
	T-test/T-Toets	Is een statistische toets die onder andere gebruikt kan worden om na te gaan of het (populatie-)gemiddelde van een normaal verdeelde grootheid afwijkt van een bepaalde waarde, dan wel of er een verschil is tussen de gemiddelden van twee groepen in de populatie.
<b>V</b>	Variantieanalyse (ANOVA)	Wordt gebruikt in de statistiek om vast te stellen of de gemiddelden van een aantal groepen aan elkaar gelijk zijn.
	VOET	Staat voor “vakoverschrijdende eindtermen”. In 1997 kreeg het secundair onderwijs voor het eerst te maken met vakoverschrijdende eindtermen (VOET). Sinds 1 september 2010 zijn nieuwe, geactualiseerde vakoverschrijdende eindtermen (VOET) voor het secundair onderwijs van kracht.
	Voortraject	Een in tijd afgebakend opleidings- en vormingsaanbod voor de toegang tot de opleiding.
<b>W</b>	Werkstudent	Combineert werken met studeren, en werkt meer dan 50 dagen per jaar en betaalt hierdoor sociale bijdrage en belastingen.

<b>Z</b>	Zij-instromers	Personen uit de sector buiten het onderwijs die de stap zetten naar de onderwijssector en hiervoor de lerarenopleiding aanvangen binnen een traject, waarbij gebruik kan worden gemaakt van EVC ('elders verworven competenties') en EVK ('elders verworven kwalificaties').

## Afkortingen

	Begrip	Toelichting
<b>A</b>	A	Bevraagd bij afgestudeerden
	AFG IN	Afgestudeerden werkzaam in het onderwijs
	AFG UIT	Afgestudeerden die –na een job al leraar- het onderwijs hebben verlaten
	AHOVOS	Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen
	AILO	Academische initiële lerarenopleiding aan de universiteiten.
	Algemene-AVI	Algemene activerende werkvormen-voorbereidingsindex
	Algemene-CVI	Algemene collaboratief leren-voorbereidingsindex
	Algemene-DVI	Algemene diversiteitsvoorbereidingsindex
	Algemene-EVI	Algemene evaluatievormen-voorbereidingsindex
	Algemene-GVI	Algemene grootstad voorbereidingsindex
	Algemene-IVI	Algemene ICT-voorbereidingsindex
	Algemene- OVI	Algemene ondernemerschap-voorbereidingsindex
	Algemene-OVVI	Algemene onderwijsvormen voorbereidingsindex
	Algemene-PVI	Algemene projectwerk-voorbereidingsindex
	Algemene-TVI	Algemene taalbegeleiding voorbereidingsindex
	Algemene-VVI	Algemene VOET-voorbereidingsindex
	ANOVA	Engels: Analyses of variance; Nederlands: variantieanalyse
ASO	Algemeen Secundair Onderwijs	
AVI	Activerende werkvormen-voorbereidingsindex	
<b>B</b>	BSO	Beroepssecundair onderwijs
<b>C</b>	CIBALS	<u>C</u> oach, <u>i</u> nformatiebron, <u>b</u> eoordelaar, <u>a</u> anzetten tot zelfregulering, reflecteren over eigen manier van <u>l</u> esgeven, studenten introduceren in de <u>s</u> tageschool.
	CIPO-S model	Context, Input, Process, Output en Succession
	Curriculum-AVI	Curriculum activerende werkvormen-voorbereidingsindex
	Curriculum-CVI	Curriculum collaboratief leren-voorbereidingsindex
	Curriculum-DVI	Curriculum diversiteitsvoorbereidingsindex
	Curriculum-EVI	Curriculum evaluatievormen-voorbereidingsindex
	Curriculum-GVI	Curriculum grootstad voorbereidingsindex
	Curriculum-IVI	Curriculum ICT-voorbereidingsindex
	Curriculum-OVI	Curriculum ondernemerschap-voorbereidingsindex
	Curriculum-OVVI	Curriculum onderwijsvormen voorbereidingsindex
	Curriculum-PVI	Curriculum projectwerk-voorbereidingsindex
	Curriculum-TVI	Curriculum taalbegeleiding voorbereidingsindex
	Curriculum-VVI	Curriculum VOET-voorbereidingsindex
	CVI	Collaboratief leren-voorbereidingsindex
	CVO	Centrum voor Volwassenonderwijs
<b>D</b>	DBSO	Deeltijds beroepssecundair onderwijs
	DHO	Databank hoger onderwijs
	DVI	Diversiteitsvoorbereidingsindex
<b>E</b>	ENW	Expertisenetwerk
	EVALO	Evaluatie Van de LerarenOpleiding
	EVC	Eerder Verworven Competenties
	EVI	Evaluatievormen-voorbereidingsindex
	EVK	Elders Verworven Kwalificaties
	<b>Begrip</b>	<b>Toelichting</b>
<b>G</b>	GLO	Geïntegreerde lerarenopleidingen



	GLO KO	Geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs
	GLO LO	Geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs
	GLO SO	Geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs
	GO!	Gemeenschapsonderwijs
	GPB	Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid
	GVI	Grootstad voorbereidingsindex
<b>H</b>	HBO	Hoger Beroepsonderwijs
<b>I</b>	ICT	Informatie- en communicatietechnologie
	ILOAN	Initiële lerarenopleiding van academisch niveau aan de hogescholen.
	IVI	ICT-voorbereidingsindex
	KSO	Kunstsecundair onderwijs
<b>L</b>	LIO	Leraar-in-opleiding
	LO	Bevraagd bij lerarenopleiders
<b>M</b>	M	Bevraagd bij mentoren (zowel vak- als klasmentoren)
	<i>M</i>	Mean of gemiddelde
	M/SL	Bevraagd bij mentoren en schoolleiders
<b>N</b>	N (of n)	Aantal bevroegden
	Ns	Niet significant
<b>O</b>	OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling; Engelse term OECD
	OGO	Officieel Gesubsidieerd Onderwijs
	OKI	Onderwijskansarmoede-indicator
	OV	Bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken
	OVI	Ondernemerschap-voorbereidingsindex
	OV/LO	Bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders
	OVVI	Onderwijsvormen voorbereidingsindex
<b>P</b>	p	Significantieniveau, 'probability'
	PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competences
	PVI	Projectwerk-voorbereidingsindex
	PWO	Projectmatig wetenschappelijk onderzoek
<b>S</b>	S	Bevraagd bij studenten
	Samenwerking-AVI	Samenwerking activerende werkvormen-voorbereidingsindex
	Samenwerking-CVI	Samenwerking collaboratief leren-voorbereidingsindex
	Samenwerking-DVI	Samenwerking diversiteitsvoorbereidingsindex
	Samenwerking-EVI	Samenwerking evaluatievormen-voorbereidingsindex
	Samenwerking-GVI	Samenwerking grootstad voorbereidingsindex
	Samenwerking-IVI	Samenwerking ICT-voorbereidingsindex
	Samenwerking-OVI	Samenwerking ondernemerschap-voorbereidingsindex
	Samenwerking-OVVI	Samenwerking onderwijsvormen voorbereidingsindex
	Samenwerking-PVI	Samenwerking projectwerk-voorbereidingsindex
	Samenwerking-TVI	Samenwerking taalbegeleiding voorbereidingsindex
	Samenwerking-VVI	Samenwerking VOET-voorbereidingsindex
	S/A	Bevraagd bij studenten en afgestudeerden
	<i>SD</i>	Standaarddeviatie
	SL	Bevraagd bij schoolleiders
	SLO HS	Specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen
	SLO UNIV	Specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten
	SLO CVO	Specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs
	STEM vakken	Science, Technology, Engineering, and Mathematics
	STEM-studiegebieden	Exacte wetenschappelijke en technische richtingen geclusterd in "Science, Technology, Engineering and Mathematics"
<b>T</b>	TALIS	Teaching and Learning International Survey

	TSO	Technisch secundair onderwijs
	TVI	Taalbegeleidingsvoorbereidingsindex
<b>U</b>	UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>V</b>	VELON	Vereniging voor Lerarenopleiders in Nederland
	VELOV	Vereniging voor Lerarenopleiders in Vlaanderen
	VGO	Vrij gesubsidieerd onderwijs
	VLHORA	Vlaamse Hogescholenraad
	VLOR	Vlaamse Onderwijsraad
	VOET	Vakoverschrijdende eindtermen
	VTE	Voltijdse equivalenten
	VVI	VOET-voorbereidingsindex





**Promotoren**

Martin Valcke  
Isabel Rots

Katrien Struyven

**Wetenschappelijk medewerkers**

Eline Bourgeois  
Ellen De Bruyne

Emmeline Byl  
Vicky Willegems

**Met de medewerking van de volgende student-onderzoekers**

Annabel Declercq, Hannelore Montrieux, Arno  
Roelandt

Belenger Laurence, Walschaers Mats, Finoulst  
Anne-Lore, Pardaens Tom, Groenen Sjors,  
Vankeerbergen Sylke, Dequanter Samantha,  
Dave Dictus, Walschaers Mats, Detroye Ellen,  
Linde Marissens, Devries Dorien, Debbie  
Willockx, Hanneke Vereecke, Kefel Ines,  
Cogneau Héloïse, Claeys Kelly, Dequanter  
Samantha, Spinnoy Melanie, Nell Tatiana,  
Marynissen Thomas, Dave Dictus, Cornelissen  
Femke, Bronselaer Maaïke, Tallita Ortiz de la  
Torre