evalo
EVALUATIE LERARENOPLEIDING

Als het krijtstof neerdaalt ...

Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen

Eindrapport – 7 december 2012

Vrije Universiteit Brussel

UNIVERSITEIT GENT

Inhoudsopgave

Woord vooraf "Als het krijtstof neerdaalt …". 11

I. Probleemstelling en onderzoeksvragen 13
1. Theoretisch kader 13
2. Inhoudelijk perspectief: het CIPO-S model 13

II. Literatuur 16
Leraren voorbereiden op een veeleisende agenda 16
CONTEXT: Contextueel kader van het decreet van 15 december 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen 18
INPUT: Het profiel van de student/cursist in de lerarenopleidingen in Vlaanderen 20
1. Aantal inschrijvingen in de lerarenopleidingen 20
2. De achtergrondkenmerken van studenten in de lerarenopleidingen 23
PROCES: Kwaliteitsverbeteringen van de initiële lerarenopleidingen 32
1. Samenwerkingsverbanden 32
2. Het beroepsprofiel en de basiscompetenties 35
3. De praktijkcomponent in de lerarenopleiding 42
4. De uitbouw van het mentorschap 45
5. Internationalisering in de lerarenopleidingen 47
OUTPUT: Het profiel van afgestudeerden aan de lerarenopleidingen in Vlaanderen 50
1. Aantal uitgereikte diploma's aan de lerarenopleidingen 50
2. De achtergrondkenmerken van afgestudeerden aan de lerarenopleidingen 52
SUCCESSION: AANVANGSBEGELEIDING EN PERMANENTE VORMING 55
1. Aanvangsbegeleiding 55
2. Permanente vorming van leraren en lerarenopleiders 57
Samenvattend 60

III. Methodologie 61
1. Doelgroepenperspectief 61
2. Databanken 62
3. Survey 63
3.1 Surveyontwikkeling 63
3.2 Steekproeven en (non)responsanalysen 70
3.3 Analysetechnieken bij de survey 92
3.4 Beperkingen van het hier voorgestelde onderzoek 93
4. Focusgroepen en telefonische interviews 94
4.1 Steekproef en opzet 94
4.2 Appreciative Inquiry als benadering 96
4.3 Thema's en analyses 98

IV. Resultaten kwantitatief luik 102

Onderzoeksvraag 1 Profiel en beleid t.a.v. instromende studenten 102

1.1 Resultaten onderzoeksvraag 1.1"Wat is het profiel van de student/cursist die in de lerarenopleiding instroomt?" 102

1.1.1 Onderzoeksvraag 102

1.1.2 Profielgegevens studenten/cursisten 2010-2011 103

1.1.3 Profielgegevens studenten/cursisten 2008-2009 131

1.1.4 Profielgegevens studenten/cursisten 2006-2007 144

1.1.5 Conclusie onderzoeksvraag 1: "Wat is het profiel van de student/cursist in de lerarenopleiding?" 157

1.2 Resultaten - Onderzoeksvraag 1.2 "In welke mate hebben lerarenopleidingen een gericht instroombeleid ten aanzien van studenten/cursisten?" 164

1.2.1 In welke mate hebben lerarenopleidingen een instroombeleid ten aanzien van studenten/cursisten? 165

1.2.2 In welke mate voorzien lerarenopleidingen remediërende maatregelen voor studenten/cursisten? 171

1.2.3 In welke mate zorgen remediërende maatregelen voor instromende studenten/ cursisten voor betere resultaten tijdens de verdere opleiding? 174

1.2.4 In welke mate maken studenten en afgestudeerden gebruik van initiatieven die de lerarenopleiding organiseert voor de aanvang van de opleiding? 175

1.2.5 In welke mate hebben de geïntegreerde lerarenopleidingen (GLO) een actief oriëntatie- en ontradingsbeleid voor startende studenten? 180

1.2.6 In welke mate is er in de lerarenopleidingen expertise en professionalisering omtrent de instroom- en doorstroombegeleiding aanwezig? 181

1.2.7 Conclusie onderzoeksvraag 1.2 "In welke mate hebben lerarenopleidingen een gericht instroombeleid ten aanzien van studenten/cursisten?" 187

Onderzoeksvraag 2 Instroomprofiel en personeelsbeleid van lerarenopleiders 188

2.1 Resultaten onderzoeksvraag 2.1 "Wat is het profiel van de lerarenopleiders, zowel in de instellingen als in het werkveld (mentoren)?" 188

2.1.1 Onderzoeksvraag 188

2.1.2 Profielgegevens lerarenopleiders 2010-2011 189

2.1.3 Profielgegevens lerarenopleiders 2008-2009 203

2.1.4 Profielgegevens lerarenopleiders 2006-2007 208

2.1.5 Profielgegevens bevraagde mentoren 213

2.1.6 Conclusie onderzoeksvraag 2.1 Wat is het profiel van de lerarenopleiders, zowel in de instellingen als in het werkveld (mentoren)? 220

2.2 Resultaten - Onderzoeksvraag 2.2 "In welke mate hebben lerarenopleidingen een gericht personeelsbeleid ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders?" 227

2.2.1 Bespreking resultaten 227

2.2.2 Conclusie onderzoeksvraag 2.2 "In welke mate hebben lerarenopleidingen een gericht instroombeleid ten aanzien van diversiteit van lerarenopleiders?" 232

Onderzoeksvraag 3 "Hoe zorgen lerarenopleidingen, rekening houdend met de diverse instroom, dat er kwalitatieve leraren uitstromen?" 233
3.1 Resultaten onderzoeksvraag 3.1 "In welke mate bereiden lerarenopleidingen voor op het beroep van leraar in verschillende contexten?" 233
3.1.1 Onderzoeksvraag en Meetinstrumenten 233
3.1.2 Algemene beoordeling van de mate van voorbereiding op het beroep van leraar in diverse contexten 237
3.1.3 Indexen 241
3.1.4 Perspectieven op de voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs: vergelijken van lerarenopleidingen 245
3.1.5 Perspectieven op de voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs: vergelijken van actoren 249
3.1.6 Perspectieven op de voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context: vergelijken van lerarenopleidingen 252
3.1.7 Perspectieven op de voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context: vergelijken van actoren 258
3.1.8 Perspectieven op de voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen: vergelijken van lerarenopleidingen 261
3.1.9 Perspectieven op de voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen: vergelijken van actoren 267
3.1.10 Conclusie onderzoeksvraag 3.1 "*In welke mate bereiden lerarenopleidingen voor op het beroep van leraar in verschillende contexten?*" 269
3.2 "In welke mate bereiden lerarenopleidingen voor op nieuwe didactische werkvormen?" 273
3.2.1 Onderzoeksvraag & meetinstrumenten 273
3.2.2 Algemene beoordeling van de voorbereiding op 'nieuwe' didactische werkvormen en 'nieuwe' maatschappelijke verwachtingen 275
3.2.3 Indexen 283
3.2.4 Perspectieven op de voorbereiding op taal en het bieden van taalbegeleiding: vergelijken van lerarenopleidingen 285
3.2.5 Perspectieven op de voorbereiding op taal en het bieden van taalbegeleiding: vergelijken van actoren 291
3.2.6 Perspectieven op de voorbereiding op het nastreven van de VOET: vergelijken van lerarenopleidingen 294
3.2.7 Perspectieven op de voorbereiding op het nastreven van de VOET: vergelijken van actoren 297
3.2.8 Perspectieven op de voorbereiding op ICT-integratie: vergelijken van lerarenopleidingen . 299
3.2.9 Perspectieven op de voorbereiding op ICT-integratie: vergelijken van actoren 307
3.2.10 Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van nieuwe evaluatievormen: vergelijken van lerarenopleidingen 308
3.2.11 Perspectieven op de voorbereiding op de implementatie van nieuwe evaluatievormen: vergelijken van actoren 311
3.2.12 Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van collaboratief leren: vergelijken van lerarenopleidingen 313
3.2.13 Perspectieven op de voorbereiding op de implementatie van collaboratief leren: vergelijken van actoren 316
3.2.14 Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van projectwerk: vergelijken van lerarenopleidingen 317

3.2.15 Perspectieven op de voorbereiding op de implementatie van projectwerk: vergelijken van actoren 320
3.2.16 Perspectieven op de voorbereiding op het ontwikkelen van ondernemerschap: vergelijken van lerarenopleidingen 322
3.2.17 Perspectieven op de voorbereiding op de ontwikkeling van ondernemerschap: vergelijken van actoren 325
3.2.18 Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van activerende/interactieve werkvormen: vergelijken van lerarenopleidingen 327
3.2.19 Perspectieven op de voorbereiding op de implementatie van activerende/interactieve werkvormen: vergelijken van actoren 332
3.2.20 Conclusie onderzoeksvraag 3.2 *"In welke mate leiden lerarenopleidingen voor op nieuwe didactische werkvormen?"* 335
Onderzoeksvraag 3.3 "Hoe worden de (nieuwe) basiscompetenties geïntegreerd in de curricula van de lerarenopleidingen?" *341*
3.3.1 Competentiegericht werken in de lerarenopleiding 341
3.3.2 Basiscompetenties in het curriculum: de theoretische- en praktijkcomponent van de lerarenopleiding 347
3.3.3 De basiscompetenties in het curriculum: het perspectief van studenten en afgestudeerden omtrent de integratie van de typefuncties in de opleiding 367
3.3.4. Welke typefuncties vinden lerarenopleiding (het meest) prioritair en op welke typefuncties dienen lerarenopleidingen volgens het werkveld meer op in te zetten? 376
3.3.5 Tekorten en compensatie voor de typefuncties 380
3.3.6 Onderzoekscompetenties van studenten: de leraar als onderzoeker 383
3.3.7 De onderzoekscomponent in de lerarenopleiding 387
3.3.8. ICT-gebruik en infrastructuur in de lerarenopleiding 389
3.3.9 Conclusies bij onderzoeksvraag 3.3 *'Integratie van de (nieuwe) basiscompetenties in de curricula van lerarenopleidingen'* 395
Onderzoeksvraag 3.4 "Hoe wordt de huidige praktijkcomponent in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren door de verschillende actoren?" *398*
Onderzoeksvraag 3.5 "Hoe is de samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de stagescholen (o.m. betrokkenheid en afspraken met stagescholen, ondersteuning van de mentoren door de opleidingsinstellingen i.v.m. begeleiding stagiairs, lio's, beginnende leraren)?" *402*
3.5.1 Het opnemen van specifieke rollen door de stagebegeleider en de mentoren in de verschillende lerarenopleidingen 402
3.5.2 Het opnemen van stageverantwoordelijkheden door de lerarenopleiding en/of de stagescholen. 408
3.5.3 Conclusie onderzoeksvraag 3.5 "Hoe is de samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de stagescholen?" 412
Onderzoeksvraag 3.6 "Hoe wordt de internationale mobiliteit in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren door de studenten en afgestudeerden?" *413*
3.6.1 Resultaten onderzoeksvraag 3.6 "*Hoe wordt de internationale mobiliteit in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren door de studenten en afgestudeerden*?" 413
3.6.2 Resultaten onderzoeksvraag 3.6 "*Hoe wordt de internationale mobiliteit in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren door lerarenopleiders en opleidings-verantwoordelijken?*" 417
3.6.3 Conclusie onderzoeksvraag 3.6 "*Hoe wordt de internationale mobiliteit in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren?*" 420
Onderzoeksvraag 3.7 "In welke mate draagt de overgang van drie naar twee vakken bij tot een versterking van de vakinhoudelijke opleiding binnen de geïntegreerde lerarenopleiding SO?" *421*

3.7.1 Waarvoor wordt de vrijgekomen tijd – door de reductie – prioritair gebruikt in de lerarenopleiding? 423
3.7.2 In welke mate vindt men de financiële middelen, verbonden aan de reductie van drie naar twee onderwijsvakken, toereikend? 424
3.7.3 Conclusie onderzoeksvraag 3.7 "In welke mate draagt de overgang van drie naar twee vakken bij tot een versterking van de vakinhoudelijke opleiding binnen de geïntegreerde lerarenopleiding SO?" 424

Onderzoeksvraag 4 *"Wat doen lerarenopleidingen voor de verdere professionalisering van opleiders?"* **425**
Onderzoeksvraag 4.1 "Welke initiatieven worden genomen voor de expertise-ontwikkeling van docenten/lectoren en mentoren?" *425*
Onderzoeksvraag 4.2 "In welke mate werken aanbieders van lerarenopleidingen samen in Vlaanderen?" *429*
4.2.1 Samenwerkingsverbanden vanuit het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken 429
4.2.2 Samenwerkingsverbanden vanuit het perspectief van de lerarenopleiders 433
4.2.3 Conclusie onderzoeksvraag 4.2 "*In welke mate werken aanbieders van lerarenopleidingen samen in Vlaanderen?*" 436
Onderzoeksvraag 4.3 "Hoe sterk is en hoe wordt de internationale mobiliteit van de opleiders in de Vlaamse lerarenopleidingen ingevuld?" *437*

Onderzoeksvraag 5 "Wat is het profiel van de uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding?" **440**
5.1 Resultaten onderzoeksvraag 5 ..... *440*
5.1.1 Onderzoeksvraag 440
5.1.2 Profielgegevens afgestudeerden 2010-2011 440
5.1.3 Profielgegevens afgestudeerden 2008-2009 471
5.1.4 Profielgegevens afgestudeerden 2006-2007 486
5.1.5 Conclusie onderzoeksvraag 5: "Wat is het profiel van de uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding?" 501

Onderzoeksvraag 6 *"In welke mate slagen de lerarenopleidingen erin de basiscompetenties te realiseren bij hun studenten in opleiding en bij hun afgestudeerden?* **508**
6.1 Onderzoeksvraag en Meetinstrument *508*
6.2 Schalen *509*
6.3 Perspectieven van actoren: vergelijken van lerarenopleidingen *510*
6.3.1 Perspectief van schoolleiders en mentoren 510
6.3.2 Perspectief van studenten 514
6.3.3 Perspectief van afgestudeerden 519
6.4 Perspectieven per lerarenopleiding: vergelijken van actoren *524*
6.4.1 Geïntegreerde lerarenopleidingen 525
6.4.2 SLO aan de hogescholen 529
6.4.3 SLO aan de universiteiten 530
6.4.4 SLO aan de CVO's 532
6.5 Conclusie: Onderzoeksvraag 6 "In welke mate slagen de lerarenopleidingen erin de basiscompetenties te realiseren bij hun studenten in opleiding en bij hun afgestudeerden? *533*

Onderzoeksvraag 7 "Naar welke (vervolg)opleidingen of beroepssectoren stromen de afgestudeerden aan de lerarenopleidingen door?" **537**
7.1 Beroeps- of studiekeuze van afgestudeerden na het beëindigen van de lerarenopleiding *537*
7.2 Tewerkstelling na de lerarenopleiding op het moment van de bevraging *538*
7.3 Conclusie onderzoeksvraag 7 "Naar welke vervolgopleidingen of beroepssectoren stromen de afgestudeerden uit de lerarenopleiding door?" *542*

Onderzoeksvraag 8 "*In welke mate nemen lerarenopleidingen initiatieven op het vlak van aanvangsbegeleiding van beginnende leraren?*" **543**
8.1 Perspectieven van actoren: mate van ondersteuning bij scholen door lerarenopleidingen in de begeleiding van beginnende leerkrachten *543*
8.1.1 Perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders 544
8.1.2 Perspectief van schoolleiders en mentoren 545
8.1.3 Perspectief van afgestudeerden 548
8.2 Conclusie onderzoeksvraag 8: "In welke mate nemen lerarenopleidingen initiatieven op het vlak van aanvangsbegeleiding van beginnende leraren?" *554*

V. Resultaten kwalitatief luik **556**

Onderzoeksvraag 1: Profiel en beleid t.a.v. instromende studenten **559**
1.1 Resultaten Onderzoeksvraag 1.1 "Wat is het profiel van de student/cursist die in de lerarenopleiding instroomt?" *559*
1.1.1 Percepties op de veranderende instroom in de lerarenopleiding 559
1.1.2 De vraag naar meer differentiatie 561
1.1.3 Diversiteit: vloek of zegen? 563
1.2 Resultaten Onderzoeksvraag 1.2 "In welke mate hebben lerarenopleidingen een gericht instroombeleid ten aanzien van cursisten/studenten?" *566*
1.2.1 Het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders op het instroombeleid ... 566
1.2.2 Het perspectief van studenten en afgestudeerden op het instroombeleid 570
1.3 Conclusie onderzoeksvraag 1 "Wat is het profiel van en het beleid ten aanzien van de instromende student/cursist in de lerarenopleiding?" *575*

Onderzoeksvraag 2: Wat is het instroomprofiel en personeelsbeleid ten aanzien van lerarenopleiders **578**
2.1 Resultaten Onderzoeksvraag 2.1 "Wat is het profiel van de lerarenopleiders, zowel in de instellingen als in het werkveld (mentoren)?" *578*
2.1.1 Het profiel van lerarenopleiders 578
2.1.2 Het profiel van mentoren 579
2.1.3 Conclusie onderzoeksvraag 2 "Wat is het profiel van de lerarenopleiders zowel in de instellingen als in het werkveld (mentoren)?" 580

Onderzoeksvraag 3: Hoe zorgen lerarenopleidingen, rekening houdend met de diverse instroom, dat er kwalitatieve leraren uitstromen? 581
3.1 Resultaten Onderzoeksvraag 3.1 "In welke mate bereiden lerarenopleidingen voor op het beroep van leraar in verschillende contexten?" 581
3.1.1 Het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders m.b.t. de voorbereiding op het beroep van leraar in diverse contexten 582
3.1.2 Het perspectief van mentoren en schoolleiders m.b.t. de voorbereiding op het beroep van leraar in diverse contexten 583
3.1.3 Het perspectief van studenten en afgestudeerden op de voorbereiding op het beroep van leraar in verschillende contexten 585
3.1.4 Conclusie onderzoeksvraag 3.1 "In welke mate bereiden lerarenopleidingen voor op het beroep van leraar in verschillende contexten?" 593
3.2 Resultaten Onderzoeksvraag 3.2 "In welke mate bereiden lerarenopleidingen voor op nieuwe didactische werkvormen?" 595
3.2.1 Perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders op de voorbereiding op nieuwe didactische werkvormen 596
3.2.2 Perspectief van mentoren en schoolleiders op de voorbereiding op nieuwe didactische werkvormen 598
3.2.3 Perspectief van studenten en afgestudeerden op de voorbereiding op nieuwe didactische werkvormen 599
3.2.3 Conclusie onderzoeksvraag 3.2 "In welke mate leiden lerarenopleidingen voor op nieuwe didactische werkvormen?" 618
3.3 Resultaten Onderzoeksvraag 3.3 "Hoe worden de (nieuwe) basiscompetenties geïntegreerd in de curricula van de lerarenopleidingen?" 621
3.3.1 Het perspectief van lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken 622
3.3.2 Het perspectief van schoolleiders en mentoren op de integratie van de basiscompetenties in de curricula van de lerarenopleiding 638
3.3.3 Het perspectief van studenten en afgestudeerden 641
3.3.4 Conclusies bij onderzoeksvraag 3.3 'Integratie van de (nieuwe) basiscompetenties in de curricula van lerarenopleidingen' 663
3.4 Resultaten Onderzoeksvraag 3.4 "Hoe wordt de huidige praktijkcomponent in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren door de verschillende actoren?" 669
3.4.1 Het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders 669
3.4.2 Het perspectief van schoolleiders en mentoren 681
3.4.3 Het perspectief van studenten en afgestudeerden 688
3.4.4 Conclusies bij onderzoeksvraag 3.4 "Hoe wordt de huidige praktijkcomponent in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren door de verschillende actoren?" 711
3.5 Resultaten Onderzoeksvraag 3.5 "Hoe is de samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de stagescholen (o.m. betrokkenheid en afspraken met stagescholen, ondersteuning van de mentoren door de opleidingsinstellingen i.v.m. begeleiding stagiairs, LIO's, beginnende leraren)?" 714
3.5.1 Perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders 714
3.5.2 Perspectief van schoolleiders en mentoren op de invulling van de praktijkcomponent 717
3.5.3 Perspectief van studenten en afgestudeerden op de invulling van de praktijkcomponent 721
3.5.4 Conclusies bij onderzoeksvraag 3.5 "*Hoe is de samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de stagescholen?*" 724
3.6 Resultaten Onderzoeksvraag 3.6 "Hoe wordt de internationale mobiliteit in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren door de studenten en afgestudeerden?" 726

3.6.1 Het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders op internationale mobiliteit 726
3.6.2 Perspectief van studenten en afgestudeerden op internationale mobiliteit 728
3.6.3 Conclusie onderzoeksvraag 3.6 "*Hoe wordt de internationale mobiliteit in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren?"* 734
3.7 Resultaten Onderzoeksvraag 3.7 "In welke mate draagt de overgang van drie naar twee vakken bij tot een versterking van de vakinhoudelijke opleiding binnen de geïntegreerde lerarenopleiding SO?" *735*
3.7.1 Perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders 735
3.7.2 Conclusie onderzoeksvraag 3.7 "In welke mate draagt de overgang van drie naar twee vakken bij tot een versterking van de vakinhoudelijke opleiding binnen de geïntegreerde lerarenopleiding SO?" 737

Onderzoeksvraag 4 "Wat doen lerarenopleiders voor de verdere professionalisering van opleiders?" 738
4.1 Resultaten Onderzoeksvraag 4.1 "Welke initiatieven worden genomen voor de expertise-ontwikkeling van docenten/lectoren en mentoren?" *738*
4.1.1 "Welke initiatieven worden genomen voor de expertise-ontwikkeling van docenten/lectoren?" 738
4.1.2 "Welke initiatieven worden genomen voor de expertise-ontwikkeling van mentoren?" 745
4.1.3 Conclusie Onderzoeksvraag 4.1 "Welke initiatieven worden genomen voor de expertise-ontwikkeling van docenten/lectoren en mentoren?" 748
4.2 Resultaten Onderzoeksvraag 4.2 "In welke mate werken aanbieders van lerarenopleidingen samen in Vlaanderen?" *750*
4.2.1 Het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders 750
4.2.2 Conclusie Onderzoeksvraag 4.2 "In welke mate werken aanbieders van lerarenopleidingen samen in Vlaanderen?" 755
4.3 Resultaten Onderzoeksvraag 4.3 "Hoe sterk is en hoe wordt de internationale mobiliteit van de opleiders in de Vlaamse lerarenopleidingen ingevuld?" *756*
4.3.1 Het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders 756
4.3.2 Conclusie onderzoeksvraag 4.3 "Hoe sterk is en hoe wordt de internationale mobiliteit van de opleiders in de Vlaamse lerarenopleidingen ingevuld?" 760

Onderzoeksvraag 5 "*Wat is het profiel van de uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding*?" .. 761
5.1 Resultaten Onderzoeksvraag 5 "Wat is het profiel van de uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding?" *761*
5.2 Conclusie onderzoeksvraag 5 "Wat is het profiel van de uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding?" *761*

Onderzoeksvraag 6 "*In welke mate slagen de lerarenopleidingen erin de basiscompetenties te realiseren bij hun studenten in opleiding en bij hun afgestudeerden?*" 762
6.1 Resultaten Onderzoeksvraag 6 "In welke mate slagen de lerarenopleidingen erin de basiscompetenties te realiseren bij hun studenten in opleiding en bij hun afgestudeerden?" *762*
6.1.1 Het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders op de realisatie van de basiscompetenties 762
6.1.2 Het perspectief van schoolleiders en mentoren op de realisatie van de basiscompetenties 766
6.1.3 Het perspectief van studenten en afgestudeerden op de realisatie van de basiscompetenties 770

6.2 Conclusies Onderzoeksvraag 6 "In welke mate slagen de lerarenopleidingen erin de basiscompetenties te realiseren bij hun studenten in opleiding en bij hun afgestudeerden?" *781*

Onderzoeksvraag 7 *"Naar welke [vervolg]opleidingen of beroepssectoren stromen de afgestudeerden aan de lerarenopleidingen door?"*..... 782

7.1 Resultaten Onderzoeksvraag 7 "Naar welke [vervolg]opleidingen of beroepssectoren stromen de afgestudeerden aan de lerarenopleidingen door?" *782*

Algemene bevindingen omtrent doorstroom en uitstroom 783

7.1.1 Beroepskeuze in of buiten het onderwijs 785

7.1.2 Verder studeren 787

7.2 Conclusies onderzoeksvraag 7 "Naar welke vervolgopleidingen of beroepssectoren stromen de afgestudeerden uit de lerarenopleiding door?" *789*

Onderzoeksvraag 8 *"In welke mate nemen lerarenopleidingen initiatieven op het vlak van aanvangsbegeleiding van beginnende leraren?"* 791

8.1 Onderzoeksvraag 8 "In welke mate nemen lerarenopleidingen initiatieven op het vlak van aanvangsbegeleiding van beginnende leraren?" *791*

8.1.1 Perspectieven van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders 792

8.1.2 Perspectieven van schoolleiders en mentoren 799

8.1.3 Perspectieven van studenten en afgestudeerden 805

8.2 Conclusie onderzoeksvraag 8: "In welke mate nemen lerarenopleidingen initiatieven op het vlak van aanvangsbegeleiding van beginnende leraren?" *812*

Onderzoeksvraag 9: '*Welke zijn de uitdagingen voor de toekomst voor de Vlaamse lerarenopleidingen?*' 814

9.1 Resultaten Onderzoeksvraag 9: 'Welke zijn de uitdagingen voor de toekomst voor de Vlaamse lerarenopleidingen?' *814*

9.1.1 Perspectieven van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders 814

9.1.2 Perspectieven van mentoren en schoolleiders 821

9.1.3 Perspectieven van studenten en afgestudeerden 825

9.2 Conclusie Onderzoeksvraag 9: 'Welke zijn de uitdagingen voor de toekomst voor de Vlaamse lerarenopleidingen? *832*

9.2.1 Aanpak van de werklast binnen de opleidingen 832

9.2.2 Zwakke instroom in bepaalde lerarenopleidingen en kwaliteit van uitstoom 833

9.2.3 Realiseren van de competenties 834

9.2.4 Transfer van theorie naar praktijk en van praktijk naar theorie 834

9.2.5 Flexibele trajecten en meer ruimte voor keuzes (aangepast op mogelijkheden en noden van studenten) 835

9.2.6 Aantrekkelijkheid van het diploma en van het lerarenberoep 836

VI. Discussie en conclusies 837
CONTEXT 837
INPUT: profiel van studenten en lerarenopleiders 838
1. Het profiel van de instromende student in de lerarenopleiding 839
2. Het profiel van de lerarenopleiders 845
PROCES: Opleiden van student tot beginnend leraar 850
Onderzoeksvraag 3 "Hoe zorgen lerarenopleidingen, rekening houdend met de diverse instroom, dat er kwalitatieve leraren uitstromen?" 850
3.1. Voorbereiding op het beroep van leraar in verschillende contexten? 850
3.2. Nieuwe didactische werkvormen en maatschappelijke uitdagingen 853
3.3. Integratie basiscompetenties in het curriculum 856
3.4. Invulling van de praktijkcomponent 861
3.5. Samenwerking met het werkveld 863
3.6. Internationale mobiliteit van studenten 865
3.7. Van drie naar twee 'vakken' in GLO Secundair Onderwijs 868
Onderzoeksvraag 4: Professionalisering van lerarenopleiders/ mentoren 870
OUTPUT: afstuderen aan de lerarenopleiding 875
Onderzoeksvraag 5: het profiel van de uitstromende student 875
Onderzoeksvraag 6: Gerealiseerde basiscompetenties 878
Onderzoeksvraag 7: Vervolgopleidingen en beroepssectoren 882
SUCCESSION: groei- en leerkansen voor beginnende leraren 885
Onderzoeksvraag 8: Aanvangsbegeleiding 885
CIPO-S: Uitdagingen voor de toekomst 889
Onderzoeksvraag 9: Toekomstperspectieven voor Vlaamse lerarenopleidingen 889
1. Aanpak van de werklast binnen de opleidingen 889
2. Zwakke instroom in bepaalde lerarenopleidingen en kwaliteit van uitstoom 890
3. Realiseren van de competenties 891
4. Transfer van theorie naar praktijk en van praktijk naar theorie 892
5. Flexibele trajecten en meer ruimte voor keuzes (aangepast op mogelijkheden en noden van studenten) 893
6. Aantrekkelijkheid van het diploma en van het lerarenberoep 893
Beperkingen van het EVALO-onderzoek 895
Suggesties voor vervolg- of gerelateerd onderzoek 896
Naar een sterkere Vlaamse lerarenopleiding 899

Referenties 900

Verklarende woordenlijst 914

Afkortingen 919

Woord vooraf “Als het krijtstof neerdaalt …”.

Voor u ligt 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), de ver”mastering” van de lerarenopleiding, de visitaties van de geïntegreerde opleidingen (periode 2008-2010), 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 bevraagd. 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 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 bevraagd. 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 CIPOS-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 CIPOS-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 zeer korte tijdsbestek waarin het onderzoek moest opgezet worden, is ook uitgeweken naar een tweede kwalitatieve bevragingsaanpak, 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 zullen ook de bevindingen van onderzoeksvragen op elkaar betrokken worden, waar relevant. 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.

Het eindrapport is aangevuld met een begrippenlijst en een lijst van afkortingen. Om het noorden niet te verliezen bij het lezen van de tabellen, commentaren, secties, … is een beknopte leeswijzer toegevoegd die meteen als bladwijzer kan worden gebruikt. Tabellen en figuren worden per onderdeel en per onderzoeksvraag opnieuw genummerd en dit om de link met de concrete onderzoeksvraag te garanderen.

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.

Gent, Brussel, 7 december 2012

Promotoren

Martin Valcke
Katrien Struyven
Isabel Rots

Wetenschappelijk medewerkers

Eline Bourgeois
Emmeline Byl
Ellen De Bruyne
Vicky Willegems

Met de medewerking van de volgende student-onderzoekers

Annabel Declercq, Hannelore Montrieux, Arno Roelandt
Belenger Laurence, Bronselaer Maaike, Claeys Kelly, Cogneau Héloise, Cornelissen Femke, Dequanter Samantha, Detroye Ellen, Devries Dorien, Dictus Dave, Finoulst Anne-lore, Groenen Sjors, Kefel Ines, Marissens Linde, Marynissen Thomas, Nell Tatiana, Ortiz de la Torre Tallita, Pardaens Tom, Spinnoy Melanie, Vankeerbergen Sylke, Vereecke Hanneke, Walschaers Mats, Willockx Debbie

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.

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

CIPO-S	Onderzoeksvraag	Beleidsvraag
Context	Context verwijst naar het reglementair kader, het Decreet van 15 december 2006.	
Input	1.1 Wat is het profiel van de student/cursist die in de lerarenopleiding **instroomt**?	Focus: 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?	Focus: zij-instromers, allochtone studenten/cursisten, studenten met functiebeperking, werkstudenten, in kaart brengen onderwijsrendement, slaagcijfers & student-kenmerken, 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)?	Focus: 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?	Focus: diversiteit in het team van lerarenopleiders, afnemen van screeningstesten, bieden van aanvangsbegeleiding aan nieuwe lerarenopleiders, professionele ontwikkeling, oog voor taakbelasting en doorgroeimogelijkheden van lerarenopleiders.
Proces	3. Hoe zorgen lerarenopleidingen, rekening houdend met de diverse instroom, dat er kwalitatieve leraren uitstromen?	**Hierbij wordt in kaart gebracht:** 3.1. Hoe bereiden de lerarenopleidingen voor op het beroep van leraar in verschillende contexten (diverse onderwijsvormen, diversiteit in leerlingenpopulaties, grootstedelijke context, …)? 3.2. Hoe bereiden lerarenopleidingen voor op nieuwe didactische werkvormen en contexten (bv. ICT, teamwerking, projectwerking, vakoverschrijdende eindtermen, taalbeleid, werkplekleren, collaboratief leren, nieuwe evaluatievormen, ondernemerschap…)? 3.3. Hoe worden de (nieuwe) basiscompetenties geïntegreerd in de curricula 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?

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

Proces	3. Hoe zorgen lerarenopleidingen, rekening houdend met de diverse instroom, dat er kwalitatieve leraren uit-stromen?	3.5. Hoe is de samenwerking tussen de opleidings-instituten en de stagescholen (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. De internationale mobiliteit van studenten 3.7. In welke mate draagt de overgang van drie naar twee vakken bij tot een versterking van de vakin-houdelijke opleiding binnen de bacheloropleiding SO?
Proces	4. Wat doen lerarenopleidingen voor verdere professionalisering van opleiders?	**Hierbij wordt in kaart gebracht:** 4.1 De initiatieven op het vlak van expertiseontwikkeling van docenten/lectoren en mentoren 4.2 De samenwerking tussen de verschillende aanbieders van opleidingen via expertisenetwerken/regionaal platform 4.3 De internationale mobiliteit van lerarenopleiders
Output	5. Wat is het **profiel** van de doorstromende en uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding?	Focus: 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 zij-instromers, kansengroepen of mensen met een functiebeperking).
	6. In welke mate slagen de lerarenopleidingen erin de **basiscompetenties** 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?	Focus: zalmmodel in onderwijs, uitstroom van beginnende leerkrachten uit onderwijs, evt. loopbaanperspectieven
Succession	8. Welke initiatieven nemen lerarenopleidingen i.v.m. de **overgang** initiële opleiding naar verdere professionalisering van (beginnende) leraren?	Focus: aanvangsbegeleiding, nascholing en aanverwante opleidingen, e.a., hoe wordt deze ervaren door afgestudeerden?
CIPO-S	9. Welke zijn de belangrijkste toekomstige **uitdagingen** voor de lerarenopleidingen?	Gerelateerd aan CIPO-S factoren: nagaan wat de toekomstige uitdagingen zijn voor de lerarenopleidingen. Inbreng van de focusgroepgesprekken.

II. Literatuur

De literatuursectie bestaat uit twee grote delen:

- In het eerste deel wordt het decreet van 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen als ankerpunt genomen en toegelicht, gekoppeld aan actueel wetenschappelijk onderzoek.
- Het tweede deel brengt het profiel van de studenten en afgestudeerden aan de lerarenopleidingen in Vlaanderen in kaart waarbij verschuivingen en evoluties tussen academiejaar 2006/7 en 2010/11 worden geschetst.

Leraren voorbereiden op een veeleisende agenda

Vele landen over de hele wereld hebben brede hervormingen doorgevoerd in het curriculum, de wijze van instructie en de manier van evalueren/beoordelen van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs. Dit met het oog op het beter voorbereiden van jongeren op onder meer de aanvang van studies in het hoger onderwijs en het uitoefenen van een beroep. De vraag die hieruit voort vloeit, is niet eenvoudig te beantwoorden: "*Welke competenties hebben jongeren nodig om succesvol te zijn in deze snel veranderende wereld en welke competenties hebben leraren op hun beurt nodig om leerlingen voor te bereiden op het effectief verwerven van vaardigheden van de 21ste eeuw?"* (Schleicher, 2012).

De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) bracht een rapport (2012) uit waarin wordt weergegeven welke competenties nodig worden geacht om te verwerven in de 21ste eeuw door zowel leerlingen, leerkrachten, schoolleiders, lerarenopleiders als studenten in de lerarenopleiding. Gezien de snel veranderende wereld staat continue professionele ontwikkeling centraal. In het rapport van de OESO worden denkpistes naar voor geschoven over hoe landen kunnen toewerken naar het ontwikkelen van deze competenties, eigen aan de 21ste eeuw. Het denken over en herdenken van onze onderwijsstelsels stelt de OESO als noodzakelijk. Het rapport brengt een samenvatting van onderzoeksbevindingen van onderwijsdeskundigen over het beroep van leraar. Landen stellen onder meer vast dat de wijze waarop onderwijs vandaag wordt ingericht niet voldoende zal zijn om tegemoet te komen aan de uitdagingen van de toekomst. Onderwijs staat voor verschillende uitdagende dilemma's: onder andere inspelen op de verschuiving van het accent op cognitieve kennis naar het aanpakken van complexe manieren van denken en werken; het ontwikkelen van een attitude van levenslang leren bij lerenden en actoren in onderwijs; en ruimte geven aan verandering, vernieuwing en verbetering van onderwijs in de snelle wereld van vandaag. Leerlingen dienen ondersteund te worden om zich deze competenties van de 21ste eeuw eigen te maken en verder te ontwikkelen. In het verleden werd kennis eerder overgedragen naar de lerende in de vorm van een te volgen 'recept' met een gekende uitkomst en vooropgesteld leerresultaat. Als leerkracht en (leraren)opleider is het een voorname uitdaging om bij iedere individuele lerende te kunnen vaststellen welke inhouden en instructie hij/zij nodig heeft en hierop adequaat met de passende tools op in te spelen (Schleicher, 2012).

Ook in Vlaanderen stralen veranderende maatschappelijke behoeften en ontwikkelingen zoals globalisering, de complexe werkelijkheid en een toenemende sociale en culturele diversiteit 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 jaren diverse beleidsmaatregelen genomen. Centraal in deze EVALO-studie is het decreet van 15 december 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen. Dit decreet vormt dan ook de hoeksteen van deze 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 beleids*context* 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 statistische 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 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.

CONTEXT: Contextueel kader van het decreet van 15 december 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen

Centraal in deze literatuurstudie is het decreet van 15 december 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen. Dit decreet is niet enkel een structuurhervorming, het streeft vooral een kwalitatieve verbetering van de lerarenopleidingen na, die ingezet was met de decreten van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing en van 19 december 1998 dat de beroepsprofielen en basiscompetenties van de leraren vastlegt.
Dat het Vlaams Parlement in december 2006 de beslissing nam om de lerarenopleidingen grondig te hervormen, vindt zijn aanleiding in de beleidsevaluatie die ze liet uitvoeren in 2000-2001 en de daaraan voorafgaande hoorzittingen in het Vlaams Parlement bedoeld om knelpunten inzake de opleiding te inventariseren bij opleiders, vakbonden en het onderwijsveld zelf. De beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen in 2000-2001 had de bedoeling na te gaan wat het decreet van 1996 (betreffende de lerarenopleiding en nascholing) en het decreet van 1998 (dat de beroepsprofielen en basiscompetenties van de leraren vastlegde) teweeg heeft gebracht binnen de Vlaamse lerarenopleidingen. Concreet ging de overheid de implementatie na van de vernieuwingen in de lerarenopleiding, in het bijzonder de eraan verbonden basiscompetenties. Teams van deskundigen en medewerkers van het departement Onderwijs hebben in het schooljaar 2000-2001 alle instituten voor lerarenopleiding in Vlaanderen bezocht. Naar analogie van de visitaties werden tijdens de evaluatiebezoeken gesprekken gehouden met de opleidingsverantwoordelijken, docenten, studenten, alumni en mentoren. De evaluatieteams konden ook steunen op een zelfevaluatie van de opleidingsinstituten, gestuurd door een door een werkgroep van het departement Onderwijs opgestelde vragenbatterij, met ruimte voor eigen accenten. De zelfevaluatie betrof een bevraging bij de opleidingsverantwoordelijken, de docenten, de studenten en oud-studenten. Deze bevraging had o.m. betrekking op de visie en de uitgangspunten van de basiscompetenties en de wijze waarop ze binnen het opleidingsinstituut konden worden gerealiseerd. De verslagen van de verschillende sitebezoeken werden vervolgens gesynthetiseerd (Eisendrath, 2001).

Een ander belangrijk aspect in de context waarin het decreet betreffende de lerarenopleidingen in 2006 tot stand kwam, is de hervorming van het hoger onderwijs in 2003-2004 naar aanleiding van de Bolognaverklaring van 1999. Deze verklaring luidde een proces in van hervorming van het Europees hoger onderwijs met het oog op een grotere eenvormigheid. Alle opleidingen in de hogescholen en universiteiten werden met het Structuurdecreet van 2003 hertekend in termen van de bachelor-masterstructuur. Dit hield in dat de opleidingen van één cyclus aan de hogescholen werden omgevormd tot professionele bacheloropleidingen en de universitaire opleidingen tot academische bachelor/masteropleidingen (Vlaamse Overheid, 2003). In het licht van deze hervorming van het hoger onderwijs ontstonden associaties tussen hogescholen en universiteiten (Vlaamse Overheid, 2003). De Vlaamse overheid koppelde echter de hervorming van de lerarenopleidingen deels los van deze algemene hervorming van het hoger onderwijs vanuit het standpunt dat de hervorming van de lerarenopleidingen een uiterst complexe materie is gezien de aanwezigheid van verschillende instellingen en het ruime aanbod van diverse programma's (Simons & Kelchtermans, 2008). Wel werden de graduaten die aan de hogescholen ingericht werden en leidden tot het diploma van gegradueerde voor het kleuteronderwijs, het lager onderwijs of het secundair onderwijs groep 1,

omgevormd tot bacheloropleidingen in het onderwijs. De academische initiële lerarenopleiding (AILO, universiteiten), de initiële lerarenopleiding van academisch niveau (ILO/ILOAN, hogescholen) en de opleiding die leidde tot het getuigschrift pedagogische bekwaamheid (GPB, centra voor volwassenenonderwijs) werden echter losgekoppeld van dit dossier.
Bovenstaande ontwikkelingen vormen de context waarin het decreet betreffende de lerarenopleidingen in 2006 vorm kreeg.

Dit decreet van 2006 bevat een nieuwe regelgeving met betrekking tot de lerarenopleidingen in Vlaanderen waarbij wordt gestreefd naar een maximale gelijkvormigheid van de verschillende lerarenopleidingen. Dit komt o.m. tot uiting in het gemeenschappelijke diploma van leraar. In de Memorie van Toelichting (Vlaams Parlement, 2006) stelt de Vlaamse overheid dat al wie de lerarenopleiding succesvol afrondt, het diploma van leraar ontvangt ongeacht de aard van het opleidingsinstituut, het gevolgde traject of de wijze waarop de praktijkcomponent werd ingevuld. De lerarenopleiding kan gevolgd worden aan de hogescholen, de universiteiten en de centra voor volwassenenonderwijs (CVO's). Er zijn twee soorten 'trajecten' waarin je tot leraar wordt opgeleid: de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen.
Tot de *geïntegreerde lerarenopleiding*en (GLO) behoren de professionele bacheloropleidingen: bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs, bachelor in het onderwijs: lager onderwijs en bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs. Dit zijn opleidingen van 180 studiepunten die aan een hogeschool gevolgd kunnen worden. Hierin is een praktijkcomponent van 45 studiepunten vervat (Vlaams Parlement, 2006).
De specifieke lerarenopleiding (SLO) telt 60 studiepunten (waarvan de helft praktijk) en vervangt de vroegere GPB opleiding (of D-cursus) aan de CVO's, de initiële lerarenopleiding van academisch niveau (ILO/ILOAN) aan de hogescholen en de academische initiële lerarenopleiding (AILO) aan de universiteiten. De specifieke lerarenopleiding (SLO) kan worden gevolgd aan de hogescholen, universiteiten en CVO's. Alle SLO's geven aanleiding tot het diploma van leraar. Een specifieke lerarenopleiding kan in drie vormen worden aangeboden: als een aansluitende opleiding bij een vakinhoudelijke opleiding, als een ingebouwde opleiding als afstudeerrichting van een vakinhoudelijke opleiding, of als een aparte opleiding voor mensen die vanuit een beroepservaring de stap naar het lerarenberoep willen zetten. Dit betekent dat de hogescholen en universiteiten 30 studiepunten van de specifieke lerarenopleidingen kunnen laten indalen in een masteropleiding van 120 studiepunten (Vlaams Parlement, 2006; VLIR-VLHORA, 2009). In de SLO kunnen studenten hun praktijkcomponent op twee manieren vervullen. Enerzijds in de vorm van preservice training; anderzijds via inservice training, d.i. een LIO baan (leraar in opleiding baan). Een LIO-baan slaat de brug tussen de lerarenopleiding en de school. De aspirant-leraar wordt begeleid door een mentor van de school waar hij/zij werkt en door de lerarenopleiding waar hij/zij les volgt. De lerarenopleiding blijft de eindverantwoordelijke voor de diplomering. Dit nieuwe traject binnen de lerarenopleiding biedt de aspirant-leraar de mogelijkheid het diploma tot leraar van leraar te behalen in combinatie met tewerkstelling in een school, waardoor het zetten van de stap naar onderwijs als zij-instromer aantrekkelijker wordt (Vlaamse Gemeenschap, 2007).
Met deze nieuwe regelgeving en opleidingsstructuur tracht de Vlaamse overheid tegemoet te komen aan actuele maatschappelijke ontwikkelingen die de context van het lerarenberoep en het belang aan professionaliteit van de leraar diepgaand beïnvloeden.

INPUT: Het profiel van de student/cursist in de lerarenopleidingen in Vlaanderen

Hieronder wordt er aan de hand van de statistische jaarboeken van 2006/7 tot en met 2010/11 alsook onderzoeksrapporten een zicht geboden op het profiel van studenten/cursisten in de verschillende lerarenopleidingen en de eventuele verschuivingen hierbinnen sinds de implementatie van het decreet van 2006 (academiejaar 2007-2008). Hier geven we trends en evoluties weer bij de geïntegreerde en specifieke lerarenopleidingen betreffende.

- Het aantal studenten dat zich inschrijft in een lerarenopleiding.
- De achtergrondkenmerken van studenten die zich inschrijven in een lerarenopleiding: geslacht, leeftijd, nationaliteit, gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs en studie-achtergrond van ouders.

1. Aantal inschrijvingen in de lerarenopleidingen

De statistische jaarboeken van 2006/7 tot en met 2010/11 rapporteren het aantal inschrijvingen van studenten/cursisten aan de lerarenopleidingen in Vlaanderen, zowel van generatiestudenten (enkel voor de geïntegreerde lerarenopleidingen) als van studenten met een diplomacontract in een lerarenopleiding.

1.1 Inschrijvingen van generatiestudenten in de geïntegreerde lerarenopleidingen

In 2006/7 tellen de lerarenopleidingen in Vlaanderen 5 042 generatiestudenten. In 2007/8 neemt dit aantal af tot 4964 ingeschreven generatiestudenten.
In de statistische jaarboeken wordt voor deze academiejaren (nog) geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende geïntegreerde lerarenopleidingen. Aparte inschrijvingscijfers voor de geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs, lager- en secundair onderwijs worden wel gerapporteerd vanaf 2008/9. Inschrijvingscijfers van generatiestudenten in de GLO worden weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1 Aantal inschrijvingen van generatiestudenten aan de geïntegreerde lerarenopleidingen

	GLO KO	GLO LO	GLO SO	Totaal GLO
2008 - 2009	1 102	1 530	2 418	5 050
2009 - 2010	1 289	1 738	2 591	5 618
2010 - 2011	1 401	1 790	2 598	5 789

Uit Tabel 1 blijkt dat het aantal inschrijvingen van generatiestudenten in de GLO kleuteronderwijs, lager en secundair onderwijs een gelijkaardige evolutie kennen voor de periode 2008/9 en 2010/11. Zo zien we voor de drie opleidingen een toename van ongeveer 15% inschrijvingen van generatiestudenten in academiejaar 2010/11 ten opzichte van academiejaar 2008/9. Concreet tellen de GLO voor 2008/9 5050 ingeschreven studenten ten opzichte van 5789 inschrijvingen in 2010/11. De toename in het aantal ingeschreven generatiestudenten is het grootst voor de GLO kleuteronderwijs voor de periode tussen 2008/9 en 2010/11. De opleiding kent een toename van 27% inschrijvingen, gevolgd door de GLO lager onderwijs met 17% en GLO secundair met 7%.

1.2 Inschrijvingen van studenten met een diplomacontract

Het aantal inschrijvingen van studenten met een diplomacontract in een geïntegreerde lerarenopleiding wordt in Tabel 2 weergegeven.

Tabel 2 Aantal inschrijvingen van studenten met een diplomacontract in een geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs, lager- en secundair onderwijs

	GLO KO	GLO LO	GLO SO	TOTAAL GLO
2006 – 2007	3 913	5 837	8 268	18 018
2007 - 2008	3 759	5 431	8 450	17 640
2008 - 2009	3 680	5 249	9 050	17 979
2009 - 2010	4 091	5 781	10 049	19 921
2010 - 2011	4 511	6 446	10 777	21 734

Het aantal inschrijvingen van studenten met een diplomacontract in de GLO kleuteronderwijs en lager onderwijs kennen een gelijkaardige trend voor de periode tussen 2006/7 en 2010/11. Zo zien we zowel voor de GLO kleuteronderwijs en lager onderwijs een daling in het aantal inschrijvingen in academiejaar 2007/8 en verder tot in 2008/9. Concreet telt de GLO kleuteronderwijs voor 2008/9 3680 ingeschreven studenten met een diplomacontract en de GLO lager onderwijs 5249 inschrijvingen. Vanaf dit academiejaar tot 2010/11 is er een markante stijging merkbaar voor de inschrijvingscijfers bij beide lerarenopleidingen met een toename van 23% voor beide opleidingen. Specifiek telt de GLO kleuteronderwijs in academiejaar 2010/11 4511 ingeschreven studenten met een diplomacontract en de GLO lager onderwijs 6446 inschrijvingen.

Op vlak van de inschrijvingscijfers in de GLO secundair onderwijs is er een systematische toename van gemiddeld 6% ieder academiejaar (2006/7 tot en met 2010/11). In 2006/7 telde de GLO SO 8268

inschrijvingen ten opzichte van 2010/11 waar 10777 inschrijvingen worden geteld. Dit is een opvallende toename van ongeveer 30%.
Het aantal inschrijvingen van studenten met een diplomacontract in een ILO/ILOAN, AILO, SLO aan de hogescholen en SLO aan de universiteiten worden weergegeven voor academiejaren 2006/7 tot en met 2010/11 in Tabel 3.

Tabel 3 Aantal inschrijvingen van studenten met een diplomacontract aan ILO/ILOAN, AILO en SLO aan de hogescholen en universiteiten

	ILO/ILOAN	AILO	SLO HS	SLO univ
2006 - 2007	1024	5531	/	:
2007 - 2008	553	2626	147	576
2008 - 2009	171	1145	316	942
2009 - 2010	16	191	464	1468
2010 - 2011	/	8	479	1572

Uit Tabel 3 is af te leiden dat ILO/ILOAN en AILO nog over een groot aantal inschrijvingen beschikken voor de academiejaren 2006/7 en 2007/8. Hierbij zijn in academiejaar 2006/7 1024 studenten ingeschreven in ILO/ILOAN en 5531 in AILO. In 2010/11 telt de SLO aan de hogescholen 479 studenten en de SLO aan de universiteiten 1572 (met ook nog 8 studenten in de AILO). Rots (2010) stelt als mogelijke verklaring voor het zeer groot aantal inschrijvingen in ILO/ILOAN en AILO in 2006/7 de op til zijnde hervormingen die zouden worden doorgevoerd met het decreet van 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen. Sinds academiejaar 2007/8 dienen masterstudenten aan de lerarenopleiding een programma van 60 studiepunten te volgen. Dit is ongeveer het dubbele van de opleidingsduur van de AILO en ILO/ILOAN. Dit heeft er wellicht voor gezorgd dat een groot aantal studenten zich nog snel hebben inschreven in het ‘oude programma’ van AILO en ILO/ILOAN.
Ten slotte geven de statistische jaarboeken het aantal unieke inschrijvingen weer in de specifieke lerarenopleidingen aan de centra voor volwassenenonderwijs. Hierbij wordt gewerkt met referteperiodes.

Tabel 4 Aantal unieke inschrijven in GPB/SLO in een centrum voor volwassenenonderwijs

Referteperiode	Lerarenopleiding in CVO	
1/2/2006 – 31/1/2007	GPB: 9 568	
1/2/2007 – 31/8/2007	GPB: 4 083	SLO: 3 459
1/4/2008 – 31/3/2009	GPB: 1 997	SLO: 6 049
1/4/2009 – 31/3/2010	GPB: 265	SLO: 5 305
1/4/2010 – 31/3/2011		SLO: 9 097

Noot. Unieke inschrijving in een opleiding: iemand die zich gedurende een referteperiode twee of meer keer inschrijft in dezelfde opleiding en binnen hetzelfde stelsel, wordt slechts éénmaal geteld. Wanneer hij/zij zich twee (of meer) keer inschrijft in dezelfde opleiding, maar in een verschillend stelsel (de ene keer lineair, de andere keer modulair), dan wordt hij tweemaal geteld. Wanneer hij/zij zich in twee verschillende opleidingen -al dan niet binnen hetzelfde studiegebied- inschrijft, wordt hij tweemaal geteld.

Op basis van deze cijfergegevens kan afgeleid worden dat het aantal inschrijvingen voor de GPB/SLO aan een CVO een daling kent vanaf referteperiode 2006/7 tot en met referteperiode 2009/10. In referteperiode 2009/10 telt de GPB/SLO 5561 ingeschreven cursisten. Dit aantal stijgt opnieuw in 2010/11 met een toename van ongeveer 64%.
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.

2. De achtergrondkenmerken van studenten in de lerarenopleidingen

2.1 Aantal mannelijke en vrouwelijke studenten

De statistische jaarboeken vanaf 2006/7 tot en met 2010/11 geven cijfers weer van het aantal mannelijke en vrouwelijke studenten in de geïntegreerde lerarenopleidingen met een diplomacontract. Tabel 5 geeft het aantal ingeschreven mannelijke en vrouwelijke studenten aan de geïntegreerde lerarenopleidingen kleuteronderwijs, lager en secundair onderwijs weer.

Tabel 5 Aantal mannelijke (M) en vrouwelijke (V) studenten in de geïntegreerde lerarenopleidingen met een diplomacontract

Academie-jaren	GLO KO			GLO LO			GLO SO		
	M	V	Totaal	M	V	Totaal	M	V	Totaal
2006/7	105	3 808	3913	946	4 891	5837	3 894	4 374	8268
2007/8	107	3 652	3759	865	4 566	5431	4 006	4 444	8450
2008/9	108	3 572	3680	858	4 391	5249	4 278	4 772	9050
2009/10	110	3 981	4091	938	4 843	5781	4 812	5 237	10049
2010/11	112	4 399	4511	1 044	5 402	6446	5 185	5 592	10777

Op basis van Tabel 5 (bron: statistische jaarboeken) kan gesteld worden dat het aandeel mannelijke studenten met een diplomacontract aan de geïntegreerde lerarenopleidingen het grootst is in de GLO secundair onderwijs. Bovendien kent de GLO secundair de sterkste toename in het aantal mannelijke ingeschreven studenten tussen 2006/7 en 2010/11. De GLO secundair kent een toename van 33% mannen, duidelijk meer dan de GLO lager onderwijs (een toename van 10.5% mannen) en de GLO kleuteronderwijs met 7% meer mannelijke studenten in vergelijking met 2006/7.

In de GLO secundair onderwijs is het aandeel mannelijke studenten het grootst met 47% in 2006/7 en 48% in 2010/11. Deze eerste positie wordt gevolgd door de GLO lager onderwijs met 16% mannelijke studenten zowel in 2006/7 als in 2010/11. Het aandeel mannelijke studenten is het kleinst in de GLO kleuteronderwijs waar slechts 2.68% van de studenten mannen zijn in 2006/7. In 2010/11 is dit 2.48%.
Wat betreft de lerarenopleidingen ILOAN, AILO, SLO aan de hogescholen & universiteiten en de CVO's kan opgemerkt worden dat mannelijke studenten/cursisten ook daar sterk in de minderheid zijn. Tabel 6 geeft de inschrijvingscijfers voor deze lerarenopleidingen mee van de academiejaren 2006/7 t.e.m. 2010/11 met onderscheid naar geslacht.

Tabel 6 Aantal inschrijvingen mannelijke en vrouwelijke studenten met een diplomacontract aan ILO/ILOAN, AILO, SLO aan de hogescholen en universiteiten en SLO CVO

	ILO/ILOAN		AILO		SLO HS		SLO UNIV		CVO	
Academiejaren	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V
2006 - 2007	399	625	1668	3863	-	-			GPB: 3646	GPB: 5922
2007 - 2008	220	333	719	1907	69	78	181	395	GPB: 1562 SLO: 1301	GPB: 2521 SLO: 2158
2008 - 2009	69	102	301	844	107	209	295	647	GPB: 803 SLO: 2219	GPB: 1194 SLO: 3830
2009 - 2010	5	11	39	152	178	286	470	998	GPB: 109	GPB: 156
2010 - 2011	-	-	1	7	177	302	502	1070	SLO: 3154	SLO: 5943

Noot: CVO is met referteperiodes: 1/2/2006-31/1/2007, 1/9/2007-31/3/2008, 1/4/2008-31/3/2009, 1/4/2009-31/3/2010, 1/4/2010-31/3/2011.

Op basis van Tabel 6 (bron: statistische jaarboeken) kan gesteld worden dat de ILO/ILOAN in 2006/7 399 mannelijke studenten telde (d.i. 39%), de AILO 1668 (d.i. 30%). Zetten we deze cijfers af met inschrijvingscijfers in de SLO aan de hogescholen en universiteiten voor academiejaar 2010/11, dan stellen we weinig verschil vast in het aandeel mannelijke studenten. In 2010/2011 zijn er 178 mannelijke studenten in de SLO aan de hogescholen ten opzichte van 464 inschrijvingen (38%). In 2010/2011 zijn er 503 mannelijke studenten (32%) in de lerarenopleiding aan de universiteiten (waarvan nog 1 in AILO) ten opzichte van 1580 inschrijvingen (nog 8 in AILO). De GPB/SLO in de centra voor volwassenenonderwijs kennen een lichte daling van ongeveer 3% in het aandeel mannelijke cursisten in 2010/11 (35%) ten opzichte van 2006/7 (38%).

Volgens het rapport van IDEA Consult (2010) waren in de academiejaren 2007-2008 tot en met 2009-2010 43.6% van de LIO-baners in de SLO mannelijk. Helaas wordt geen opsplitsing gemaakt naar de SLO aan de hogescholen, universiteiten en CVO's.
De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO, 2010), maar ook het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011) in hun Arbeidsmarktrapport basisonderwijs en secundair onderwijs geven als aanbeveling aan het beleid dat de aantrekkingskracht van de lerarenopleidingen voor mannen dient verhoogd te worden en dat onderwijsinstellingen roldoorbrekend dienen te werken bij het bepalen van de studiekeuze. Huyge en collega's (2009) geven in aansluiting aan dat er nood is aan een

bredere en meer diverse in- en uitstroom, waarbij er bijzondere aandacht gaat naar groepen die ondervertegenwoordigd zijn (zoals mannelijke studenten, studenten van allochtone afkomst) in de lerarenopleidingen (Huyge, Siongers & Vangoidsenhoven, 2009).

2.2 Leeftijd van studenten in de lerarenopleidingen

Voor het beschrijven van de gemiddelde leeftijd van studenten aan de lerarenopleidingen in Vlaanderen worden verschillende bronnen geraadpleegd opdat een totaalbeeld kan worden geschetst van de leeftijd van studenten in de verschillende lerarenopleidingen (GLO en SLO).
Cijfers omtrent de gemiddelde leeftijd van studenten aan de geïntegreerde lerarenopleidingen zijn niet aanwezig.
Het eindrapport 'Studentenmonitor Vlaanderen' (2009) beschikt over cijfers omtrent de gemiddelde leeftijd van de studentleraren in de SLO aan de hogescholen en universiteiten. Cijfers tonen aan dat de gemiddelde leeftijd van studenten aan de universiteiten gemiddeld hoger ligt (25 jaar) ten opzichte van de leeftijd van studenten in de SLO aan de hogescholen (22 jaar).
Cijfers omtrent de leeftijd van reguliere cursisten aan de CVO's vinden we terug in de Statistische Jaarboeken Volwassenenonderwijs voor academiejaren 2009/10 en 2010/2011. Tabel 7 geeft het aantal inschrijvingen weer van cursisten geboren voor 1993 en dit voor twee referteperiodes: 1/4/2009 tot 31/3/2010 en 1/4/2010 tot 31/3/2011.
Een eerste bevinding is dat het merendeel van de cursisten die zich inschrijvingen aan een CVO gemiddeld 24 jaar is. Daarnaast zijn er heel wat inschrijvingen van cursisten tussen 20 en 38 jaar. Slechts een kleine groep van cursisten is 49 jaar of ouder. In 2009/10 telt de SLO aan de CVO's 311 cursisten die 49 jaar zijn of ouder. Voor 2010/11 telt deze leeftijdsgroep 256 inschrijvingen.

Tabel 7 Aantal inschrijvingen van cursisten in SLO aan CVO voor twee referteperiodes

Geboortejaar cursisten	Referteperiode 2009 - 2010	Referteperiode 2010 - 2011
Geboren tussen 1992 - 1982	3 875	4 565
Geboren tussen 1981 - 1972	2 660	2 854
Geboren tussen 1971 - 1962	1 430	1 423
Geboren tussen 1961 - 1952	295	244
Geboren voor 1952	16	12

De *beleidsevaluatie van 2000-2001* toonde aan dat er nood is aan flexibele leertrajecten binnen de lerarenopleidingen. Het decreet van 2006 had de bedoeling de zij-instroom in het lerarenberoep te verbeteren en te vergroten, om meer competenties uit de samenleving het onderwijs binnen te brengen. Zij-instromers zijn studenten die na een andere vooropleiding en/of werkervaring buiten het onderwijs de lerarenopleiding aanvangen en overstappen naar een job in het onderwijs (Elchardus e.a., 2010; Onderwijsinspectie, 2003; Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2003; Vlaams Ministerie van Onderwijs en

Vorming, 2011). Zij-instromers zijn ouder dan reguliere studenten en hebben een arbeidsverleden (Tigchelaar e.a., 2003).

De arbeidsmarktrapporten van het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2006 t.e.m. 2011) wijzen op een geringe omvang van het aantal zij-instromers in de lerarenopleiding, maar geven echter geen cijfers weer. Wel bevat het rapport van Idea Consult (2010) 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.

2.3 Nationaliteit studenten in de lerarenopleiding

De Statistische jaarboeken van het Vlaams onderwijs (2006/7 tot en met 2010/11) geven het aantal inschrijvingen (met een diplomacontract) weer van studenten van vreemde nationaliteit aan de verschillende lerarenopleidingen (m.u.v. CVO's). Tabel 8 geeft het aantal ingeschreven studenten van vreemde nationaliteit en het totaal aantal ingeschreven studenten weer aan de lerarenopleidingen (m.u.v. SLO aan de CVO's), bekeken voor academiejaar 2006/7 t.e.m. 2010/11. De Statistische Jaarboeken hebben geen cijfergegevens beschikbaar betreffende de nationaliteit van de studenten ingeschreven in de SLO aan een CVO.

Tabel 8 Aantal studenten van vreemde nationaliteit met een diplomacontract en totaal aantal inschrijvingen aan de lerarenopleidingen hoger onderwijs

Academiejaar	Studenten van vreemde nationaliteit	Totaal aantal studenten aan de lerarenopleiding
2006 - 2007	251 (1.02%)	24573
2007 - 2008	267 (1.24%)	21542
2008 - 2009	264 (1.29%)	20523
2009 - 2010	298 (1.35%)	22060
2010 - 2011	321 (1.35%)	23793

Noot. Totaal aantal studenten in de lerarenopleidingen hoger onderwijs (GLO, ILOAN, ILO, AILO en SLO aan de universiteiten en hogescholen).

Op basis van Tabel 8 kan worden vastgesteld dat het aandeel ingeschreven studenten van vreemde nationaliteit (ten opzichte van het totale aantal ingeschreven studententen) zeer beperkt is. In 2006/7 had slechts 1.02% van de ingeschreven studenten een vreemde nationaliteit. Dit aandeel stijgt lichtjes tot 1.35% in 2010/11 ten opzichte van het totaal aantal inschrijvingen overheen de lerarenopleidingen.
Kijken we naar het aantal inschrijvingen van studenten van vreemde nationaliteit met een diplomacontract aan de GLO, dan presenteert Tabel 9 dit.

Tabel 9 Aantal ingeschreven studenten van Belgische en vreemde nationaliteit met een diplomacontract in een geïntegreerde lerarenopleiding

Academiejaar	Vreemde nationaliteit GLO	Belgische nationaliteit GLO	Totaal GLO
2006 - 2007	154 (0.85%)	17 864	18 018
2007 - 2008	199 (1.13%)	17 441	17 640
2008 - 2009	212 (1.18%)	17 767	17 949
2009 - 2010	237 (1.19%)	19 684	19 921
2010 - 2011	260 (1.20%)	21 474	21 734

Uit Tabel 9 leiden we af dat in 2010/11 260 studenten van vreemde nationaliteit zijn ingeschreven in de GLO aan een hogeschool, ten opzichte van 154 inschrijvingen in 2006/7. Deze stijging is relatief gezien het aandeel studenten van vreemde nationaliteit ten opzichte van het totaal aantal ingeschreven studenten aan de GLO nog steeds uiterst beperkt is. Voor academiejaar 2006/7 zijn slechts 0.85% van alle inschrijvingen aan de GLO van studenten met een vreemde nationaliteit. Dit aandeel neemt lichtjes toe tot 1.20% voor 2010/11.

Tabel 10 geeft vanuit vergelijkend perspectief naar de GLO kleuteronderwijs, lager en secundair onderwijs een duidelijke trend weer. In deze tabel worden het aantal ingeschreven studenten van Belgische en vreemde nationaliteit met een diplomacontract in de GLO kleuteronderwijs, lager- en secundair onderwijs weergegeven samen met het totaal aantal inschrijvingen.

Tabel 10 Aantal inschrijvingen van studenten met een vreemde nationaliteit (VN) met een diplomacontract aan een GLO

	GLO KO		GLO LO		GLO SO	
	VN	TOTAAL	VN	TOTAAL	VN	TOTAAL
2006/7	40 (1.02%)	3 913	40 (0.69%)	5 837	74 (0.90%)	8 268
2007/8	46 (1.22%)	3 759	37 (0.68%)	5 431	116 (1.37%)	8 450
2008/9	34 (0.92%)	3 680	41 (0.78%)	5 249	137 (1.51%)	9 050
2009/10	45 (1.10%)	4 091	46 (0.80%)	5 781	146 (1.45%)	10 049
2010/11	43 (0.95%)	4 511	58 (0.91%)	6 396	159 (1.48%)	10 777

Wanneer we kijken naar het aandeel studenten met een vreemde nationaliteit in de drie geïntegreerde lerarenopleidingen ten opzichte van het totaal ingeschreven studenten met een diplomacontract in deze lerarenopleidingen, dan stellen we vast dat het procentueel aandeel van ingeschreven studenten van vreemde nationaliteit het laagst ligt in de GLO lager onderwijs voor 2006/7 met slechts 0.69%. In de GLO kleuteronderwijs is dit 1.02% en voor de GLO secundair 0.90%. Dit plaatje verandert slechts licht wanneer we kijken naar 2010/11. In dit academiejaar kent de GLO secundair onderwijs procentueel het grootste aandeel studenten van vreemde nationaliteit (1.48%) ten opzichte van de GLO lager onderwijs (0.91%) en de GLO kleuteronderwijs (0.95%).

Vervolgens gaan we over naar de inschrijvingscijfers van studenten van vreemde nationaliteit met een diplomacontract in AILO, ILO/ILOAN en de specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen en universiteiten. Tabel 11 presenteert de inschrijvingscijfers voor deze lerarenopleidingen.

Tabel 11 Aantal ingeschreven studenten met een vreemde nationaliteit (VN) t.o.v. totaal aantal studenten (TOT)

	ILO/ILOAN		AILO		SLO HS		SLO UNIV	
	VN	TOT	VN	TOT	VN	TOT	VN	TOT
2006 - 2007	42 (4.10%)	1024	55 (0.99%)	5531	-	-	-	-
2007 - 2008	19 (3.44%)	553	34 (1.29%)	2626	9 (6.12%)	147	6 (1.04%)	576
2008 - 2009	6 (3.51%)	171	11 (0.96%)	1145	15 (4.75%)	316	20 (2.12%)	942
2009 - 2010	-	16	3 (1.57%)	191	24 (5.17%)	464	34 (2.32%)	1468
2010 - 2011	-	-	1 (12.5%)	8	22 (4.59%)	479	38 (2.42%)	1572

Tabel 11 geeft weer dat in 2006/7 55 studenten (0.99%) van vreemde nationaliteit ingeschreven zijn in de AILO en 42 (4.1%) in ILO/ILOAN. Dit aandeel kent een lichte stijging in 2010/11: in dit academiejaar zijn 39 (2.47%) studenten van vreemde nationaliteit ingeschreven in een lerarenopleiding aan de universiteit (waarvan nog 1 student in de AILO). In 2010/2011 zijn er 22 studenten met een vreemde nationaliteit ingeschreven in een specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen (4.59%).

2.4 Gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs van studenten in de lerarenopleidingen

Een omvattend rapport dat de gevolgde onderwijsvorm secundair onderwijs van studenten in de verschillende lerarenopleidingen weergeeft, ontbreekt in de Vlaamse context.

- Het statusrapport lerarenopleiding (2009) verschaft informatie omtrent de onderwijsvorm SO van de instromende generatiestudenten in de geïntegreerde lerarenopleidingen voor de periode 2000-2001 tot en met 2007-2008.
- De studentenmonitor Vlaanderen (2009) heeft cijfers beschikbaar omtrent de vooropleiding secundair onderwijs van de studenten in de SLO aan de hogescholen en universiteiten

- Concrete cijfers omtrent de gevolgde onderwijsvorm van studenten in een specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs (CVO) ontbreken. Bronnen zoals de statistische jaarboeken van het volwassenenonderwijs omvatten een schat aan informatie omtrent mogelijke studierichtingen, het aantal inschrijvingen, de verhoudingen man-vrouw, de nationaliteit en de leeftijd. Gegevens ontbreken echter omtrent de gevolgde onderwijsvorm van cursisten in het secundair onderwijs.

2.4.1 Gevolgde onderwijsvorm secundair onderwijs in de GLO aan de hogescholen

In het statusrapport lerarenopleiding (2009) wordt de verhouding van de vier onderwijsvormen secundair onderwijs voor de instroom (generatiestudenten) in de geïntegreerde lerarenopleidingen grafisch weergegeven voor de periode 2000-2001 tot en met 2007-2008. Er zijn op dit vlak geen grote verschuivingen doorheen de verschillende academiejaren.
In het statusrapport lerarenopleiding (2009) wordt geconcludeerd dat in de GLO kleuteronderwijs iets meer dan de helft van de generatiestudenten een technisch secundaire opleiding heeft gevolgd, ongeveer een kwart van de generatiestudenten heeft beroepssecundair onderwijs gevolgd en ongeveer een vijfde algemeen secundair onderwijs. Nog geen 5% heeft KSO gevolgd. Hoewel er een overwicht is van studenten uit het TSO, heeft een niet te verwaarlozen aantal studenten kleuteronderwijs een diploma BSO of ASO. Er is dus sprake van een relatief heterogene groep instromers in de opleiding kleuteronderwijs.
In de GLO lager onderwijs is de verhouding van de vooropleiding van de generatiestudenten minder heterogeen dan in de GLO kleuteronderwijs. Een kleine helft komt uit het ASO en de andere helft uit het TSO, de weinige anderen hebben BSO of KSO gevolgd.
De GLO secundair onderwijs tenslotte telt ongeveer de helft generatiestudenten uit het TSO, aangevuld met een grote groep uit het ASO en weinig (ca. 5%) uit het BSO en KSO.

2.4.2 Gevolgde onderwijsvorm secundair onderwijs van studenten in de SLO aan de hogescholen en universiteiten

Studentenmonitor Vlaanderen (2009) heeft cijfers beschikbaar omtrent de vooropleiding secundair onderwijs van studenten in de SLO aan de hogescholen en universiteiten in 2008-2009. Ruim 94% van de studenten die de SLO aan de universiteit volgt, komt uit het ASO, 2% van de studenten is afkomstig uit het TSO, 3% uit het BSO en 1% uit het KSO. 52% van de studenten die de SLO aan de hogeschool volgt, is afkomstig uit het ASO, 37% uit het TSO, 5% uit het KSO en 4% uit het BSO.

2.4.3 Gevolgde onderwijsvorm secundair onderwijs – beleidsmatige uitdaging

Een beleidsmatige uitdaging voor de toekomst bestaat er volgens Huyge en collega's (2009) in om accuraat in te spelen op een dubbele beweging; een dalende interesse van jongeren uit ASO die kiezen voor de lerarenopleiding en anderzijds een minder sterke doorstroming van de academisch afgestudeerde studentleraren naar het lerarenberoep. Het is overigens nog onduidelijk of een daling van studenten met een vooropleiding ASO en een stijging van studenten uit het TSO en BSO in de lerarenopleiding uiteindelijk problematisch is voor de kwaliteit van de leerkrachten (Huyge e.a., 2009).

Volgens de Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA, 2007), Huyge e.a. (2009) en Donche, Van Petegem, Van de Mosselaer en Vermunt (2010) zijn er in Vlaanderen en Nederland onderwijsinstellingen bezig om vormen van leerbegeleiding in het eerste opleidingsjaar te implementeren, dit om ongelijkheden in de instroom weg te werken. Het eerste jaar is namelijk cruciaal en studenten zijn minder vertrouwd met de manier van studeren. Bijgevolg worstelen studenten met motivatieproblemen (Martens & Boekaerts, 2007). Leertrajectbegeleiding is dan ook een middel om eerstejaarsstudenten te helpen bij het leren verwerven van zowel vakbekwaamheid als de nodige leervaardigheden van het hoger onderwijs (Vanthournout, Donche, Gijbels e.a., 2011). Spijtig genoeg worden dergelijke initiatieven zelden op hun doeltreffendheid getoetst (Huyge e.a., 2009).

Uit onderzoek van Vanthournout e.a. (2011) blijkt dat het huidige format van leertrajectbegeleiding vooral door de sterke en gemotiveerde studenten als positief wordt ervaren. Minder gemotiveerde studenten ervaren dergelijke initiatieven eerder als een extra studiebelasting.

Verder onderzoek naar de uitbouw van leerbegeleiding is noodzakelijk met het oog op een grotere en meer kwalitatieve uitstroom (Vanthournout e.a., 2011).

In 2007, dus nog voor de implementatie van het decreet op de lerarenopleidingen van 2006, heeft de Vlaamse Hogescholenraad, VLHORA (2007a, 2007b, 2007c) in haar visitatierapport van de geïntegreerde bacheloropleiding van het kleuter-, lager, en secundair onderwijs vastgesteld dat de studiebegeleiding voor de instroom en doorstroom van studenten in de geïntegreerde bacheloropleidingen kleuteronderwijs een sterk punt is. De VLHORA (2007a) stelt dat het informeren van laatstejaarsleerlingen uit het secundair onderwijs die de lerarenopleidingen willen aanvangen, alsook het bieden van begeleiding bij de werkelijke aanvang, belangrijk is. Met betrekking tot de visitatie in de GLO lager onderwijs kan gesteld worden dat de opleidingen aandacht bieden aan deze begeleiding. Toch stelt de VLHORA (2007b) vragen omtrent het rendement hiervan. De commissie erkent de problematiek van het instroombeleid in relatie tot de instroombegeleiding. Bij het visitatierapport voor de lerarenopleiding bachelor in het secundair onderwijs concludeert de VLHORA (2007c) dat alle hogescholen een duidelijke visie op studie- en studentenbegeleiding hebben. Hierdoor is de begeleiding goed tot zelfs excellent. Deze begeleiding wordt opgezet voor zowel instromende, doorstromende als uitstromende studenten.

Daarnaast organiseren de meeste lerarenopleidingen infodagen en abituriëntendagen waar toekomstige studenten zich kunnen oriënteren op de lerarenopleiding en kennis maken met de opleidingsinstelling (VLHORA, 2007).

2.5 Studie-achtergrond van ouders van studenten in de lerarenopleidingen

Weinig onderzoek wordt gevoerd naar de studie-achtergrond van ouders van studenten in de lerarenopleidingen. Studentenmonitor Vlaanderen (2009) heeft wel recente en concrete cijfers, maar enkel over de SLO aan de hogescholen en universiteiten.

Hieruit blijkt dat studenten/cursisten uit de SLO aan de universiteiten hoger geschoolde ouders hebben dan studenten aan de SLO hogeschool:

- 33% van de studenten/cursisten aan SLO UNIV heeft een ouder met een universitair diploma ten opzichte van 14% voor SLO HS.
- 6% van deze studenten/cursisten aan SLO UNIV heeft een ouder die geen diploma of een diploma lager secundair onderwijs heeft. Voor de SLO HS is dit 12%.

PROCES: Kwaliteitsverbeteringen van de initiële lerarenopleidingen

Het decreet op de lerarenopleidingen van 2006 is niet enkel een structuurhervorming, maar beoogt vooral ook een versterking van de kwaliteit van de lerarenopleidingen en de professionalisering van de leraar. Het decreet van 2006 heeft aandacht voor de verschillende fases in het professionaliseringstraject van de leraar: professionalisering tijdens de initiële lerarenopleiding (1ste fase), professionalisering als beginnende leraar via aanvangsbegeleiding (2de fase) en permanente vorming binnen levenslang leren (3de fase).
In deze *proces*component focussen we op de professionalisering tijdens de initiële lerarenopleiding. In de component *succession* wordt ingegaan op de tweede en derde fase in de professionalisering.
Uitgaande van de bepalingen in het decreet van 2006, gekoppeld aan actuele beleidsontwikkelingen en inzichten uit de wetenschappelijke literatuur, gaan we binnen de *proces* component in 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) en de overgang van drie naar twee vakken binnen de geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs. Vervolgens belichten we de praktijkcomponent binnen de lerarenopleiding en het mentorschap. Ook wordt de internationale context van de lerarenopleiding als topic besproken waarbij verwezen wordt naar internationalisering in het curriculum van lerarenopleidingen.

1. Samenwerkingsverbanden

1.1 Samenwerking tussen de aanbieders van de lerarenopleidingen

Het *decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen* (april 2003), ook genaamd *structuurdecreet*, maakte reeds samenwerking tussen hogescholen en universiteiten mogelijk. Met dit structuurdecreet werd het concept ‘associatie’ in het leven geroepen als vrijwillig samenwerkingsverband tussen een universiteit en één of meerdere hogescholen. Samenwerking werd beoogd om het aanbod van het hoger onderwijs te verbeteren en de verwevenheid van onderwijs met onderzoek in de academisch gerichte opleidingen aan de hogescholen te versterken (Vlaamse Overheid, 2003).

Het *decreet van 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen* breidt deze samenwerking uit; samenwerking is mogelijk tussen de diverse opleidingsinstituten van de lerarenopleidingen (hogescholen, universiteiten en CVO’s) en dit op het vlak van de organisatie van de lerarenopleidingen, in concreto de onderwijs- en studie-activiteiten, de kwaliteitszorg en de infrastructuur. In de Memorie van Toelichting (Vlaams Parlement, 2006) wordt gesteld dat alle opleidingsvormen (zowel de geïntegreerde als de specifieke lerarenopleidingen) hun eigen troeven en verbeterpunten hebben, maar dat in samenwerking met andere lerarenopleidingen respectieve tekorten kunnen worden aangepakt.
Een verregaande samenwerking benoemt het decreet van 2006 als institutionele samenwerking op het niveau van de associaties onder de vorm van expertisenetwerken/regionale platforms. De uitbouw van

expertisenetwerken of regionale platforms zal de samenwerking tussen opleidingsinstellingen vorm geven. Een expertisenetwerk situeert zich op het niveau van reeds gevormde associaties in Vlaanderen. Een expertisenetwerk omvat één universiteit, minstens één hogeschool en ten minste één CVO. Regionale platforms werken associatie-overstijgend. Het decreet van 2006 maakt deze verregaande samenwerking mogelijk én voorziet in de financiering ervan (Vlaamse Gemeenschap, 2007).
Momenteel telt Vlaanderen vier expertisenetwerken en één regionaal platform. Zij hebben een beheersovereenkomst met de Vlaamse overheid en ontvangen financiering voor hun werkzaamheden (VLIR-VLHORA, 2009). De eerste beheersovereenkomst gaf de expertisenetwerken en het regionaal platform onder meer taken op vlak van interne kwaliteitszorg, stageregistratie en vakdidactiek (Vlaamse Regering, 2008). De tweede beheersovereenkomst focust o.a. op professionalisering van lerarenopleiders, taalbeleid en onderzoeksondersteuning (Vlaamse Regering, 2012).

1.2 Samenwerking tussen de lerarenopleiding en het werkveld

Naast het faciliteren van de samenwerking tussen de verschillende aanbieders van de lerarenopleiding, beoogt het *decreet van 2006* ook een meer intense samenwerking tussen de lerarenopleidingen en het werkveld, namelijk de scholen. In de memorie van Toelichting van het decreet van 2006 wordt beklemtoond dat gedeelde verantwoordelijkheid van het opleidingsinstituut en de scholen moet worden opgebouwd. Het opleiden van toekomstige leraren is een verantwoordelijkheid van het gehele onderwijsveld (Vlaams Parlement, 2006).

In dit verband wijzen verschillende auteurs op het belang van partnerschappen tussen de opleidingsinstelling en stagescholen. Korthagen en Tichelaar (2002) verwezen naar partnerschap en maakten gebruik van de term ‘duaal leren’. Onder duaal leren verstaan de auteurs het samengaan van werken en leren binnen het opleidingstraject tot leraar. De opleidingsdidactiek dient zich volgens de auteurs te richten op de integratie van theorie en praktijk met aandacht voor reflectie en competentieontwikkeling. Ten Dam en Van Alebeek (2005) stellen dat partnerschappen de uitwisseling van expertise tussen de scholen en lerarenopleidingen stimuleren. Hierdoor worden onderwijskundig onderzoek, professionalisering en schoolontwikkeling meer met elkaar verbonden. Partnerschappen verkleinen de kloof tussen het werkveld en onderwijskundig onderzoek.
Het begrip partnerschap wijst in de studie van Schepens (2006) op een gedeelde verantwoordelijkheid voor het opleiden van leraren, structureel overleg en het maken van afspraken tussen de opleidingsinstelling en de (stage)school. Het opbouwen van partnerschappen tracht de traditionele opleidingsstructuren en de opsplitsing van verantwoordelijkheden tussen de lerarenopleiding en de scholen te doorbreken. Dit met het oog op het afstemmen van de theorie op de praktijk en de afstemming van de opleiding op het werkveld. Schepens (2006) stelt dat de leerkansen van toekomstige leraren worden bevorderd wanneer structurele samenwerking en intensief overleg plaatsvinden tussen de lerarenopleiding en de (stage)school. Reenalda, Nijhof, Veldkamp-De Jong en Veldkamp (2006) wijzen in dit verband op het belang van gemeenschappelijke verwachtingspatronen. Ook Schepens (2006) stelt de noodzakelijke afstemming tussen het opleidingsinstituut en de stagescholen voorop als aandachtspunt. Op dit niveau van wederzijdse afstemming en samenwerking stelt Schepens (2006) negen sleutelkenmerken voorop: *Partnerschap (1)* houdt een zekere mate van gemeenschappelijke en formele verantwoordelijkheid in omtrent het opleiden van

leraren. Hierbij spelen *samenwerking (2)* en *overleg* (3) een rol. *Gedeelde macht* (4) is van belang, gebaseerd op gelijkheid en wederzijds respect m.b.t. alle aspecten van de lerarenopleiding. Ten vijfde is *formele en diepgaande samenwerking* (5) met geformaliseerde communicatie en informeel overleg van eminent belang. Partnerschap houdt bovendien in het wederzijds *afstemmen van expertise en verantwoordelijkheden* (6) met het oog op het garanderen van *stabiliteit en kwaliteit van het partnerschap* (7). Ten slotte staat *professionele ontwikkeling van alle betrokkenen* (8) voorop vanuit een *ontwikkelingsperspectief* (9).

Aansluitend bij bovenstaande bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek naar duaal leren, werd in Vlaanderen met het decreet van 2006 een decretaal kader gevormd waarbij de praktijkcomponent in de SLO kan vervuld worden in een *LIO baan (leraar in opleiding baan).* Een LIO laat toe dat een aspirant-leraar via een leerwerktraject – een inservicestage – de basiscompetenties voor leraren ontwikkelt. Dit houdt een versteviging van de praktijkcomponent in voor de LIO-baner, waarbij de arbeidssituatie voor een gedeelte meetelt in de opleiding tot leraar. De LIO-baner ontvangt alsook een salaris voor zijn aanstelling. Op die manier slaat de LIO-baan een brug tussen de school en de lerarenopleiding. De leraar-in-opleiding wordt begeleid door de school van tewerkstelling en krijgt ondersteuning van zijn lerarenopleiding. Hierdoor wordt het partnerschap tussen de lerarenopleidingen en het afnemende veld serieus versterkt en uitgebouwd (Vlaams Parlement, 2006). Het LIO-concept kadert verder in een beleid van flexibilisering van het onderwijs en de noodzaak te voorzien in een specifiek traject voor zij-instromers.

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. 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 werklast en ondersteuning van LIO-studenten, afhankelijk van de lerarenopleiding in kwestie. Studenten van CVO's hebben over het algemeen een lagere werklast 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 bevraagde LIO-studenten in het onderzoek van Defruyt en 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 (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.

2. Het beroepsprofiel en de basiscompetenties

2.1 Basiscompetenties als (bege)leidend kader om maximale kwaliteit af te leveren

Het *decreet op de lerarenopleiding en nascholing van 1996* creëerde een juridisch kader voor de ontwikkeling van beroepsprofielen en basiscompetenties voor leraren waarbij de overheid de vereiste verantwoordelijkheden duidelijk aangaf (Vlaamse Overheid, 1996). Het *decreet betreffende de basiscompetenties en de beroepsprofielen van de leraren in 1998* legde het beroepsprofiel en de basiscompetenties van de leraren vast (Vlaamse Overheid, 1998). Dit beroepsprofiel van de leraar is de omschrijving van kennis, vaardigheden en attitudes van de leraar tijdens zijn beroepsuitoefening. Hierbij draagt de leraar verantwoordelijkheid ten aanzien van de lerende, de school en de maatschappij. Deze verantwoordelijkheden worden gespecificeerd in de typefuncties van de beroepsprofielen en de functionele gehelen in de basiscompetenties (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buyens, Engels & Van Petegem, 2002). Tabel 12 geeft de tien typefuncties weer.

Tabel 12 Indeling van de basiscompetenties aan de hand van verantwoordelijkheden

Verantwoordelijkheid t.a.v. de lerende
1. De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen
2. De leraar als opvoeder
3. De leraar als inhoudelijk expert
4. De leraar als organisator
5. De leraar als innovator/onderzoeker
Verantwoordelijkheid t.a.v. de school/onderwijsgemeenschap
6. De leraar als partner van de ouders/verzorgers
7. De leraar als lid van een schoolteam
8. De leraar als partner van externen
9. De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap
Verantwoordelijkheid t.a.v. de maatschappij
10. De leraar als cultuurparticipant

Het beroepsprofiel en de daaruit afgeleide basiscompetenties vertrekken vanuit een constructivistische visie op leren in een krachtige leeromgeving en een verruimde visie op professionaliteit van leerkrachten waar de

focus onder meer ligt op collegialiteit en samenwerking, zelfverantwoording en permanent leren (Aelterman e.a., 2008). De basiscompetenties vormen een duidelijke richtlijn voor de lerarenopleidingen voor het afleveren van gekwalificeerde beginnende leraren (Aelterman e.a., 2008; Simons & Kelchtermans, 2008). De basiscompetenties zijn een omschrijving van startcompetenties waarover iedere afgestudeerde dient te beschikken om op een volwaardige manier als beginnend leraar te kunnen functioneren (Vlaamse Overheid, 1998).

Met de *beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen in 2000-2001* ging de overheid de implementatie na van de vernieuwingen in de lerarenopleiding, in het bijzonder de eraan verbonden basiscompetenties. De evaluatieteams gingen na op welke wijze de basiscompetenties gerealiseerd worden en in welke mate de achterliggende visie op de basiscompetenties als een toegevoegde waarde voor de opleiding tot leraar wordt beschouwd. Dit werd positief bevestigd. Lerarenopleiders beoordeelden de basiscompetenties in het kader van een verruimde professionaliteit als waardevol. Opleidingsinstellingen voorzagen leerlijnen en sleutelden aan de curricula die steunden op die basiscompetenties. Er werd echter vastgesteld dat de realisering van die basiscompetenties nog in de weg werd gestaan door diverse modaliteiten zoals de opleidingsduur, het niveau van instroom en een gebrek aan aangepaste instroom- en opleidingstrajecten.

Het *decreet van 2006 betreffende de lerarenopleidingen* neemt de definities van het beroepsprofiel en de basiscompetenties over. Hiermee stelt de Vlaamse overheid (opnieuw) dat iedere afgestudeerde aan de lerarenopleiding de basiscompetenties moet beheersen waarbij de beginnende leraar in staat wordt gesteld door te groeien naar wat het beroepsprofiel eist. De basiscompetenties blijven dus de kwaliteitsstandaard voor de lerarenopleidingen (Vlaams Parlement, 2006). Het beroepsprofiel geeft weer wat een ervaren leraar moet kennen en kunnen. Het is een ideaalbeeld dat als streefmodel kan dienen voor de beroepsontwikkeling van iedere leerkracht (Vlaams Parlement, 2006). Wel kondigde dit decreet van 2006 een update aan van het beroepsprofiel voor leraren en de eruit afgeleide basiscompetenties, gelet op een aantal nieuwe beleidsprioriteiten zoals het gebruik van het Standaardnederlands, het communiceren met anderstaligen, de kennis van de grootstedelijke context, de versterking van het omgaan met diversiteit.

De vernieuwde basiscompetenties en beroepsprofiel werden op *5 oktober 2007* goedgekeurd. Het is belangrijk te vermelden dat het beroepsprofiel niet langer meer gedifferentieerd wordt naar onderwijsniveau, gezien de invoering van ‘het diploma van leraar’. De basiscompetenties blijven wel differentiëren tussen de leraar kleuteronderwijs, de leraar lager onderwijs en de leraar secundair onderwijs. In de geactualiseerde basiscompetenties benadrukt de Vlaamse overheid een aantal nieuwe beleidsprioriteiten zoals onder meer het gebruik van het Standaardnederlands door leraren, het communiceren met anderstaligen, de kennis van de grootstedelijke context, de versterking van het omgaan met diversiteit en het lesgeven in diverse onderwijsvormen zoals ASO, TSO, KSO en BSO, en het gebruik van ICT in de klaspraktijk (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2007). De actualisering van de basiscompetenties tracht tegemoet te komen aan de verwachting dat toekomstige leerkrachten competent worden in het werken met de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, dat ze diverse leermethodes creatief kunnen inzetten in het leren en onderwijzen en (nieuwe) media vlot kunnen hanteren in het stimuleren, opvolgen en evalueren van het leerproces van hun leerlingen (Aelterman e.a., 2008).

Met het oog op het beter realiseren van de (geactualiseerde) basiscompetenties bepaalt het decreet van 2006 dat in de professionele bacheloropleidingen leraar secundair onderwijs het aantal *onderwijsvakken van drie naar twee* wordt gebracht. Op die manier beoogt de Vlaamse overheid de vakdeskundigheid van de professionele bachelors in het secundair onderwijs te bevorderen. Bedoeling is dat de vrijgekomen ruimte in het curriculum de GLO secundair onderwijs mogelijkheden biedt om de praktijkcomponent te versterken en studentleraren beter voor te bereiden op o.a. functioneren in verschillende onderwijsvormen, onderwijs in grootstedelijke context, aandacht hebben voor gelijke kansen, zorg en taalvaardigheid (Vlaams Parlement, 2006).

Recent onderzoek naar de wijze waarop lerarenopleidingen de basiscompetenties implementeren in hun curriculum, focust op de lerarenopleiding lager onderwijs. Struyven en De Meyst (2010) tonen aan dat de basiscompetenties m.b.t. de verantwoordelijkheden t.a.v. de lerende sterk aan bod komen in het beleid en het curriculum van de betrokken instellingen. De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen en de leraar als inhoudelijk expert zijn toppers. Het voorbereiden van aspirant leerkrachten op hun verantwoordelijkheden ten aanzien van de school, de onderwijsgemeenschap en de samenleving blijken minder aan bod te komen in het curriculum van de opleiding. Deze resultaten tonen aan dat de verschillende basiscompetenties op hiërarchische wijze aan bod komen (Struyven & De Meyst, 2010). De consequentie dat studenten zich minder goed voorbereid voelen op hun verantwoordelijke rol ten aanzien van de school, de onderwijsgemeenschap en de samenleving wordt bevestigd bij afgestudeerden in onderzoek van Rots, Aelterman, Vlerick en Vermeulen (2008).

2.2 Voorbereiding van leraren op actuele maatschappelijke uitdagingen

De Memorie van Toelichting bij het decreet van 2006 (Vlaams Parlement, 2006) stelt dat de basiscompetenties sterker dan voorheen moeten rekening houden met een aantal actuele verzuchtingen. Recente ontwikkelingen in de samenleving, die de aard van het onderwijs en dus ook van de professionaliteit van de leraar diepgaand beïnvloeden, moeten ook in de lerarenopleiding aanwezig zijn. Het decreet van 2006 stelt o.m. specifieke kwaliteitseisen op het vlak van zorg, taalvaardigheid, meertaligheid en kennis maken met onderwijsuitdagingen in een grootstedelijke context. Deze kwaliteitseisen van het decreet lichten we nader toe, gekoppeld aan recente beleidsontwikkelingen en waar mogelijk aan bestaand onderzoek.

2.2.1 Lesgeven in een grootstedelijke context

De multiculturele samenleving is een feit. Dit brengt een aantal specifieke uitdagingen met zich mee. De *beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in 2000-2001* wees uit dat studenten in de lerarenopleidingen te beperkt in contact kwamen met het lesgeven in de grootstedelijke context (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001).

Het *decreet betreffende de lerarenopleiding van 2006* vraagt daarom voldoende aandacht voor de grootstedelijke context in de lerarenopleiding. Met het decreet van 2006 verwacht de Vlaamse overheid dat lerarenopleidingen toekomstige leraren voorbereiden op het functioneren in een grootstedelijke context en

hen gevoelig maakt voor de karakteristieken van kinderen die opgroeien in een grootstad, hetgeen opgenomen is in de geactualiseerde basiscompetenties (Vlaams Parlement, 2006). Uiteraard zijn de expertisenetwerken en regionaal platform in deze context belangrijk. Als voorbeeld vermelden we de huidige projecten van het Brussels Expertisenetwerk Onderwijs: "Toekomstige leraren voorbereiden op de meertalige grootstedelijke onderwijscontext" en "Ontwikkeling Competentieprofiel 'Omgaan met diversiteit in de grootstedelijke onderwijscontext' " (zie http://lerarenopleidingbrussel.be/).

2.2.2 Kwaliteitseisen op het vlak van taalvaardigheid en omgaan met meertaligheid

Uit *de beleidsevaluatie van 2000-2001* komt naar voor dat heel wat lerarenopleiders bezorgd zijn over de taalvaardigheid van de studenten. Lerarenopleiders stellen dat het correct en vlot hanteren van de taal een essentiële voorwaarde is voor het lesgeven. Eén van de aanbevelingen uit de beleidsevaluatie is dan ook dat de lerarenopleiding de eisen inzake taalbeheersing veel scherper moet stellen (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001).

In 2003 ontwikkelde de *Taalunie (2003)* een referentiekader voor de taalcompetenties voor leraren.
Dit referentiekader voor de taalcompetenties van leraren in Vlaanderen en Nederland is gericht op de toekomstige werksfeer waarbij *functionele doelen* worden beschreven. Dit zijn doelen die gerelateerd zijn aan drie verschillende domeinen waarin een leraar functioneert en de verschillende taken of rollen die hij daarin opneemt.

- ✓ Het eerste domein heeft betrekking op *de leraar in interactie met zijn leerling*. Hiervoor zijn acht doelstellingen geformuleerd, onder andere op het vlak van het voeren van gesprekken met leerlingen, het beoordelen en toegankelijk maken van teksten, het mondeling geven van opdrachten.
- ✓ *De leraar treedt in interactie met volwassenen in en buiten de school*. Voor dit tweede domein heeft de Taalunie vier doelstellingen uitgewerkt:
    - De leraar kan zijn mondelinge communicatieve vaardigheden inzetten bij het voeren van verschillende soorten gesprekken (een leerlingenbespreking, evaluatiegesprek, functioneringsgesprek,…) met onder meer volwassen gesprekspartners (ouders, collega's, begeleiders, inspectieleden, nascholers,…) over de klas- en schoolcontext.
    - De leraar kan een presentatie houden voor een publiek dat bestaat uit volwassenen over inhoud die aan de orde is.
    - De leraar kan flexibel gebruik maken van een effectieve ondersteuning in schrift en beeld waarbij de leraar verschillende soorten teksten kan schrijven voor een gevarieerd publiek, hetgeen een derde doelstelling is.
    - De leraar kan tenslotte verschillende soorten informatieve, persuasieve en activerende teksten schrijven voor het functioneren op klas- en schoolniveau en voor de eigen professionalisering lezen.
- ✓ Het derde domein heeft betrekking op *de leraar als lerende* waarbij reflectie op het lerarenberoep wordt geplaatst binnen het ruimer kader van persoonlijke professionalisering van de leraar.

Dit referentiekader met dertien doelen voor de leraar tracht een houvast te zijn voor lerarenopleiders die toekomstige leraren voorbereiden op het lerarenberoep en de talige rol die ze hierin gaan vervullen. De

taalvaardigheidsdoelen die de Taalunie in 2003 beschreef, werden beschouwd als minimum-doelstellingen waaraan elke beginnende leraar dient te voldoen (Paus, Rymenans & Van Gorp, 2006).

In de Memorie van Toelichting van *het decreet van 2006* stelt de Vlaamse overheid dat de taalvaardigheid van toekomstige leraren in het Nederlands een belangrijke uitdaging is. De taalcompetenties maken deel uit van de set van basiscompetenties voor leraren, waarbij er verwacht wordt van leraren dat ze leerlingen (kunnen) begeleiden en remediëren in het Standaardnederlands. Ook het voorbereiden van leraren op het omgaan met meertaligheid wordt vernoemd in het decreet. De Vlaamse overheid stelt dat meertaligheid meer zichtbaar moet worden in de basiscompetenties en curricula van de lerarenopleidingen (Vlaams Parlement, 2006).

De talennota van toenmalig onderwijsminister Frank Vandenbroucke: *De lat hoog voor talen in iedere school – Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken* (Vandenbroucke, 2007b) stelt bovendien dat iedere leerkracht, ook de vakleerkracht met zijn vaktaal, aandacht dient te hebben voor taal als instrument bij de ontwikkeling van leerlingen.

In de Talennota *Samen taalgrenzen verleggen* (2011) van onderwijsminister Pascal Smet wordt gesteld dat het van eminent belang is om als leraar een taalrijke omgeving te creëren waarbij er rekening wordt gehouden met de aanwezige taalrijkdom zodat elk kind toegang krijgt tot een meertalige leercontext. Van aankomende leerkrachten wordt verwacht dat ze competente taalleraren worden en een rijk Standaardnederlands gebruiken (Smet, 2011).

De expertisenetwerken/regionaal platform zetten sterk in op taalbeleid. Als voorbeeld verwijzen we naar het project “Taalbeleid in de lerarenopleidingen” van het expertisenetwerk Antwerpen (zie http://www.elant.be/). In de tweede beheersovereenkomst van de expertisenetwerken/regionaal is taalbeleid één van de thema’s waarop ENW/RP actie dienen te ondernemen (Vlaamse Regering, 2012).

2.2.3 ICT integreren in de klaspraktijk

De evaluatie van de lerarenopleidingen in 2000-2001 signaleerde als knelpunt de beperkte kennis en aanwezigheid van informatie- en communicatietechnologie (ICT) in de lerarenopleidingen bij zowel de lesgevers van algemene vakken als de vakdidactici. Verschillende instellingen van de lerarenopleiding beschikten over een beperkte infrastructuur, hetgeen het implementeren van ICT in de vakdidactiek en verschillende opleidingsonderdelen bemoeilijkte (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001).

In het *decreet van 2006 betreffende de lerarenopleiding* stelt de Vlaamse overheid dat toekomstige leraren als begeleider van ontwikkelings- en leerprocessen een krachtige leeromgeving moeten kunnen creëren. Het inzetten van ICT als medium met het oog op het scheppen van een krachtige leeromgeving, is hiervan een voorbeeld (Vlaams Parlement, 2006).

Het beleidsplan van 2007-2009 van onderwijsminister Vandenbroucke, genaamd *Competenties voor de Kennismaatschappij* stelt dat de herformulering van de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen in 2007 voor

basis- en secundair onderwijs tevens implicaties heeft voor de lerarenopleidingen in het kader van ICT. In het beleidsplan worden verwachtingen ten aanzien van de lerarenopleidingen en hun rol in het opleiden tot ICT-competente leerkrachten geconcretiseerd. In de eerste plaats wordt van de lerarenopleidingen in Vlaanderen verwacht dat zij toekomstige leraren vormen die over de nodige startkwalificaties met betrekking tot ICT beschikken. ICT dient voldoende te worden geïntegreerd in de curricula van de lerarenopleidingen. Zeker vakdidactiek op vlak van ICT-gebruik dient een plaats te krijgen binnen in het opleidingsprogramma. Vervolgens wordt er van lerarenopleidingen verwacht aandacht te hebben voor het bevorderen van de deskundigheid van hun eigen lerarenopleiders op vlak van ICT (Vandenbroucke, 2007a).

In 2009 publiceerde de *Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)* over de wijze waarop 31 landen, waaronder België (Vlaanderen) ICT hebben geïmplementeerd in de initiële lerarenopleiding. Uit de resultaten blijkt dat de landen die in het onderzoek zijn betrokken nauwelijks gebruik maken van ICT in de lerarenopleiding. Verschillende redenen worden voorop gesteld. Zo fungeren lerarenopleiders onvoldoende als rolmodel en vertrouwen ze te weinig op hun ICT-competenties. Lerarenopleidingen hebben tevens een beperkt uitgewerkte ICT-visie en beschikken over een onvoldoende uitgebouwde ICT-infrastructuur. Op basis van deze vaststellingen concludeert de OESO (Rizza, 2009) dat verbetering nodig is op drie niveaus:

- ✓ Het verder uitbouwen van een visie op ICT aan de lerarenopleidingen met duidelijke verwachtingen.
- ✓ Een sterk management binnen de lerarenopleidingen voor het verder uitbouwen van een beleid rond infrastructuur en samenwerking met scholen in het kader van ICT.
- ✓ Als derde actiepunt dienen lerarenopleidingen meer te investeren in het verwerven en opbouwen van deskundigheid en ICT-kennis bij lerarenopleiders.

Recent onderzoek in Vlaanderen van Tondeur, van Braak, Voogt en Fisser (2011) rond ICT-integratie in drie geïntegreerde lerarenopleidingen lager onderwijs toont aan dat deze opleidingen er voldoende in slagen ICT te integreren in hun lespraktijk als voorbeeld voor aspirant leraren, maar dat meer (didactische) ondersteuning van lerarenopleiders nodig is. De drie lerarenopleidingen gaven in de studie aan dat ICT-integratie in de stagescholen waarmee deze lerarenopleidingen samenwerken, vaak nog in de kinderschoenen staat waardoor studentleraren hun opgedane ICT-competenties slechts in beperkte mate in de praktijk kunnen brengen (Tondeur, van Braak, Voogt & Fisser, 2011).

De verschillende expertisenetwerken/regionaal platform investeren sterk in de professionalisering van lerarenopleiders omtrent geïntegreerd ICT-gebruik. Zie bijvoorbeeld de School of Education projecten rond het thema "ICT/Multimedia" (zie https://schoolofeducation.eu/projecten/thematisch-overzicht/thema-ict-multimedia).

2.2.4 Praktijkgerichte onderzoekscompetenties aan de lerarenopleiding

Het *decreet van 1998* dat de beroepsprofielen en basiscompetenties van de leraren vastlegde, stelde dat ‘de leraar als onderzoeker/innovator’ onder meer vernieuwende elementen kan aanwenden en aanbrengen. De leraar dient kennis te kunnen nemen van de resultaten van onderwijsonderzoek en in staat te zijn het eigen functioneren te bevragen en bij te sturen (Vlaamse Overheid, 1999).

Niettegenstaande de aandacht in de basiscompetenties (zoals geformuleerd in 1998) voor de leraar als onderzoeker, stelden Goegebuur en Van Looy (2004) dat de rol van de leraar als onderzoeker/innovator nog te beperkt aanwezig was in de lerarenopleidingen in Vlaanderen. Deze auteurs benadrukken dat toekomstige leraren in staat dienen te zijn tijdens hun opleiding en verdere loopbaan zelfstandig professionele deskundigheid te ontwikkelen. Deze rol van de leraar als innovator/onderzoeker wint aan belang, des te meer gezien de toenemende complexiteit van het lerarenberoep (Goegebuur & Van Looy, 2004).

In de geactualiseerde basiscompetenties (2007) concretiseert de Vlaamse overheid de rol van leraar als onderzoeker/innovator en stelt ze dat de leraar *"kennis kan nemen van de resultaten van onderwijsonderzoek; vernieuwende elementen kan aanbrengen door de eigen schoolcultuur en vormingsconcepten constructief te bevragen, kan reflecteren over nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen en resultaten van onderwijsonderzoek; de eigen klaspraktijk kan vernieuwen op basis van nascholing en het eigen functioneren in vraag kan stellen en bijsturen."* Met het decreet van 2006 wordt van lerarenopleiders verwacht dat ze studenten opleiden die hun weg vinden in de toekomstige onderwijsvernieuwingen en daartoe een traject van permanente professionalisering afleggen (Vlaamse Gemeenschap, 2007).

Op vraag van de minister van Onderwijs voerde de VLOR in 2009 een project uit over praktijkgericht onderzoek met het oog op het formuleren van een antwoord op de vraag hoe een onderzoeksprogramma voor praktijkgericht onderwijsonderzoek in Vlaanderen vorm kan krijgen. Praktijkgericht onderwijsonderzoek is onderzoek binnen een samenwerkingsverband tussen onderzoekers en scholen vanuit een discours over professionalisering van zowel de leraar en de school als lerende organisatie. Onderzoek gebeurde op basis van focusgroepen met pedagogische begeleiders, docenten/lectoren van lerarenopleidingen en medewerkers van nascholingsinstellingen. Tijdens deze gesprekken gaven de bevraagde actoren aan dat hoewel er decretaal een kader voorhanden is voor de rol van de leraar als onderzoeker in de basiscompetenties en het beroepsprofiel van de leraar, deze competentie niet optimaal wordt ontwikkeld, noch in de lerarenopleiding noch in de scholen. Lerarenopleiders stellen daarenboven vast dat het niveau van de instromende studenten aan de lerarenopleiding een daling kent. Studenten geven aan dat wetenschappelijke kennis en onderzoeksresultaten hen minder aanspreken, in tegenstelling tot de - voor hen - waardevolle concrete tips voor de klaspraktijk.

Uit de gesprekken besluit de VLOR ook dat schoolactoren in het leerplichtonderwijs het van eminent belang vinden dat praktijkgericht onderzoek meer vanuit een win-win-perspectief wordt benaderd. Scholen willen niet louter een 'gevende rol' opnemen voor het invullen van vragenlijsten voor onderzoek, maar streven ernaar dat deze resultaten worden vertaald naar de onderwijspraktijk zodat scholen 'iets terug krijgen' voor hun inspanningen. Resultaten van onderzoeksrapporten zijn echter vaak te technisch en ontoegankelijk waardoor onderzoeksresultaten beperkt vertaald worden naar bruikbare materialen voor de praktijk (VLOR, 2010a). In dit verband schuiven Van Braak, Vanderlinde en Aelterman (2008) de lerarenopleiding naar voor als belangrijke mediërende actor tussen onderzoek en praktijk. De lerarenopleiding kan studentleraren sterker vertrouwd maken met het lezen en interpreteren van bestaand onderzoeksmateriaal en kan hen betrekken in actie- en ontwerpgericht onderzoek. Nog een stap verder zien Van Braak en collega's (2008) de rol van de lerarenopleiding in het actief betrekken van toekomstige leraren in het opzetten en uitvoeren van onderzoek

om op die manier de wisselwerking tussen onderwijsonderzoek en de praktijk te verbeteren. Het is een cruciale opdracht voor de lerarenopleiding, zo stellen de auteurs, om toekomstige leraren te stimuleren een onderzoekende houding aan te nemen. Elke lerarenopleiding dient zich op te stellen als een onderzoeksinstelling met onderzoek over én voor het onderwijs. Op die manier kan de lerarenopleiding een sleutelrol vervullen en een belangrijke innovatieve kracht zijn in de (nog komende) onderwijsvernieuwingen (van Braak, Vanderlinde & Aelterman, 2008). Maes, Clarebout, De Fraine, Smits en Vanderhoeven (2012) stellen dat lerarenopleidingen de basis leggen voor de professionele ontwikkeling van leraren en een belangrijke brug vormen met de praktijk. Zij benadrukken dat studentleraren de competentie van onderzoekend handelen slechts verwerven wanneer lerarenopleiders als rolmodel hun eigen onderwijs in overeenstemming brengen met deze competentie (Maes, Clarebout, De Fraine & Vanderhoeven, 2012).

Overeenkomstig hun beheersovereenkomst met de overheid benadrukken we de rol van de expertisenetwerken/regionaal platform inzake het ondersteunen en stimuleren van (het werken aan) onderzoekscompetenties in de lerarenopleiding. Zie bijvoorbeeld het project “Onderzoekscompetenties en actieve werkvormen binnen de bètadidactiek” van het expertisenetwerk van de Associatie Universiteit Gent.

3. De praktijkcomponent in de lerarenopleiding

De beleidsevaluatie van 2000-2001 stelde de tekortkoming in de praktijkcomponent van de lerarenopleidingen aan de kaak. Studentleraren wensten gedurende langere stageperiodes ingeschakeld te worden in de werking van de school. Studentleraren en pas afgestudeerde leraren gaven aan behoefte te hebben aan meer praktijkervaring tijdens de initiële lerarenopleiding opdat de overgang van de lerarenopleiding naar het werkveld beter overbrugd kan worden (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001).

Met het *decreet van 2006 betreffende de lerarenopleidingen* tracht de overheid de zogenaamde ‘theorie-praktijkkloof’ bij beginnende leraren te reduceren door onder meer de praktijkcomponent tijdens de initiële lerarenopleiding te vergroten. Het professionaliseringstraject van een nieuwe leraar dient, zo stelt de overheid in de Memorie van Toelichting, een geïntegreerd continuüm te vormen met een soepele overgang van leren naar werken. De overheid stelt dat de praktijk- en theoretische component samen met een vlotte ingroei in het lerarenberoep op elkaar dienen te worden afgestemd zodat tijdens het opleidings- én ingroeitraject de ‘praktijkschok’ kan worden opgevangen (Vlaamse Gemeenschap, 2007).

In de geïntegreerde lerarenopleiding (GLO) voorziet het decreet dat de praktijkcomponent georganiseerd wordt als een geïntegreerd onderdeel van de opleiding (preservice) dat 45 van de 180 studiepunten omvat.
In de specifieke lerarenopleiding (SLO) omvat de praktijkcomponent (30 studiepunten) het geheel van praktijkgerichte onderwijsactiviteiten, preservicetraining en/of inservicetraining (Vlaamse Gemeenschap, 2007). Bij een preservice stage ligt de verantwoordelijkheid bij het opleidingsinstituut, maar dit in samenwerking met de stagescholen. Het pakket preservice stage in de lerarenopleiding bereidt de studentleraar voor op een brede waaier aan praktijksituaties. Dit houdt onder meer in dat de student zowel in een ASO- als een TSO/BSO-omgeving stage doet (Vlaamse Gemeenschap, 2007).

Nieuw in het decreet van 2006 is dat de student aan de specifieke lerarenopleiding de stage inservice kan doen via een baan als leraar-in-opleiding (LIO-baan). De LIO-baan maakt het mogelijk dat de toekomstige leraar de praktijkcomponent via een leerwerktraject – een inservicestage – vervult als personeelslid van een centrum/instelling/school of als combinatie van beide. De praktijkcomponent wordt in een LIO-baan ingevuld door 500 uren-leraar (of lesuren, leraarsuren of lestijden afhankelijk van het onderwijsniveau) op jaarbasis. Het decreet laat toe dat indien de LIO er niet in slaagt deze 500 uren te presteren, de inservicestage kan worden aangevuld met gewone preservicetraining. Een LIO-baner wordt door zowel de school van tewerkstelling als de lerarenopleiding begeleid.

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*. Uit deze 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 & 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 Conslut (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 aandachtpunt 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 lesuren per schooljaar) ook een beperking in de lesopdracht 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-leren 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 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' 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.

De aandacht voor het versterken van de praktijkcomponent in de lerarenopleidingen (zowel preservise als inservice) sluit aan bij bekommernissen uit de *recente onderzoeksliteratuur* omtrent de theorie-praktijkkloof. Schepens (2006) benadrukt in haar onderzoek dat veel studentleraren een *praktijkschok* ervaren gedurende de eerste meer uitgebreide stageperiodes en dat pas afgestudeerde leraren vaak een overgangsschok blijken te ervaren bij de instap in het lerarenberoep. De studentleraar wordt geacht op een spontane manier de theoretische kennis en vaardigheden toe te passen in de klaspraktijk. Schepens stelt kritisch dat de transfer van de theoretische kennis naar de praktijk vaak niet plaatsvindt omdat de praktijksituatie immers complexer is dan de theorie suggereert (Schepens, 2006).

Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust en Shulman (2005) beschrijven de ontwikkelingen die ertoe hebben geleid dat het vandaag de dag vanzelfsprekend is om leraren zowel op te leiden vanuit de theorie vanuit het opleidingsinstituut als de praktijk in de (stage)school (Darling-Hammond e.a., 2005). Onderzoek wijst uit dat succesvolle opleidingen zich kenmerken door een realistische opleidingsdidactiek waarbij de concrete praktijkervaringen, problemen en zorgen van studentleraren een aangrijpingspunt vormen voor gestructureerde reflectie en theoretische verdieping (Brouwer & Korthagen, 2005).

Martens (2007) stelt dat een geleidelijke ingroei in het lerarenberoep en het gaandeweg leren beheersen van de basiscompetenties van het beroep van groot belang is, zowel voor studentleraren als voor beginnende leraren. Het bieden van steun en advies aan leraren in opleiding en beginnende leraren door opleiders, mentoren en begeleiders is belangrijk voor het realiseren van een vlotte transfer en ingroei in het beroep (Martens, 2007). Indien stages aan de lerarenopleidingen bestaan uit losse stagedagen of een stageweek, krijgen studentleraren onvoldoende de mogelijkheid zich te integreren in de school en te participeren aan verschillende taken en vergaderingen. Het opdoen van bijvoorbeeld ervaring bij de start van een schooljaar ontbreekt zeer vaak, terwijl deze ervaring toekomstige leraren een blik biedt op hun toekomstige beroepsinvulling (Kiewiet-Kester, 2007).

Peeters, Ballet, Kelchtermans, Robben & Maes (2008) stellen dat door de lerarenopleiding meer te verbinden met de authentieke beroepspraktijk, een krachtige leeromgeving kan worden gecreëerd waarbij de stageplaats zowel fungeert als leer- en werkplek (Peeters, Ballet, Kelchtermans, Robben & Maes, 2008). In Nederland bestaat sinds enkele jaren een vorm van werkplekleren waarbij gekozen wordt voor het opleiden in de school zelf, de zogenaamde *opleidingsscholen* (Kiewiet-Kester, 2007; Timmermans, Klarus & van Lanen, 2009). Opleidingsscholen nemen het opleidingsarrangement nadrukkelijk in eigen hand. Ze gaan zelf na wat zij als school te bieden hebben in het opleiden van studentleraren en stellen zich verantwoordelijk voor de kwaliteit van het opleiden op de eigen school (Timmermans, Klarus & van Lanen, 2009). Op die manier dient de student geen al te grote 'vertaalslag' te maken van de opleiding naar de werksituatie, wat het toepassen van het geleerde in de werkelijke praktijk bevordert (Kiewiet-Kester, 2006).

4. De uitbouw van het mentorschap

In de *beleidsevaluatie van 2000-2001* stelden de evaluatieteams vast dat mentoren, ondanks niet-honorering, blijvend inspanningen voeren om studentleraren te ondersteunen. De evaluatieteams stellen dat de Vlaamse overheid de nodige budgettaire ruimte dient te creëren om de samenwerking tussen stageschool en de opleidingsinstellingen te verstevigen (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001).

Met het *decreet betreffende de lerarenopleidingen in 2006* installeerde de overheid het mentorschap met als doel de nodige coaching te bieden aan leerkrachten in opleiding en beginnende leerkrachten. Mentoren dienen de begeleiding van stagairs, LIO-baners en beginnende leraren (in de vorm van aanvangsbegeleiding) te verzorgen en leveren een belangrijke bijdrage in het professionaliseringsproces van leraren. Hiervoor erkent en honoreert het decreet de rol van mentor. Dit mentorschap behelst diverse facetten: de mentor is een coach, een aanspreekpunt en een vertrouwenspersoon voor startende leraren en stagiairs. Voor de implementatie van dit mentorschap werden in 2006 door de Vlaamse overheid extra middelen vrijgemaakt, de zogenaamde 'mentoruren' (Vlaams Parlement, 2006). Elke scholengemeenschap kreeg daartoe een contingent mentor-uren, waarmee het mentoren (gedeeltelijk) kan vrijstellen van hun lesopdracht. In 2010 werden deze financiële middelen terug ingetrokken omwille van besparingsmaatregelen. In de praktijk betekende dit dat scholen en opleidingsinstellingen het ondersteunen en opleiden van toekomstige en beginnende leraren zonder bijkomende financiële steun van de overheid dienen verder te zetten (Snoeck, Struyf, Simons & Meeus, 2012). Struyven, Leven, Vrancken, Vanvuchelen, D'hertefelt, Balcaen en Romont (2011) stellen metaforisch dat het intrekken van de financiële middelen als consequentie heeft dat mentorschap in het decreet beperkt blijft tot toevallig passagierschap, in tegenstelling tot het bedoelde deskundig co-pilootschap.

Er is nochtans toenemende *empirische evidentie* dat ondersteuning door mentoren studenten kan helpen de praktijkschok (zie o.a., Cole & Knowles, 1993) te overwinnen. Rots, Aelterman, Devos en Vlerick (2010) hebben aangetoond dat de ondersteuning door mentoren positief gerelateerd is aan de doelmatigheidsbeleving, uitgebreide professionele oriëntatie en leerlinggerichte onderwijsopvattingen van bijna afgestudeerde aan de lerarenopleiding. Bovendien heeft de ondersteuning door mentoren een positieve impact op de keuze voor het lerarenberoep. Deze impact is er zelfs wanneer de initiële motivatie om leraar te

worden en de mogelijkheden tot tewerkstelling in rekening worden genomen (Rots, Aelterman, en Devos, 2012). Dit is zeker bemoedigend voor het werkveld en beklemtoont het belang dat aan de positie en de rol van de mentor dient gehecht te worden.

De verschillende expertisenetwerken/regionaal platform besteden aandacht aan de professionalisering van mentoren, zie bijvoorbeeld het draaiboek voor mentorenvorming ontwikkeld in samenwerking tussen het Brussels Expertisenetwerk en het Regionaal platform Novelle (zie http://www.uhasselt.be/NOvELLe).

In Vlaanderen is uitgebreid gerapporteerd over mentorschap bij de begeleiding van *LIO-baners*. In het onderzoek van Idea Conslult (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 andere onderzoeken 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 & Aelterman, 2010) en Expertisenetwerk Elant (Snoeck & Struyf, 2011) wordt gehekeld dat het LIO-statuut 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).

5. Internationalisering in de lerarenopleidingen

De *Verklaring van Bologna in 1999* heeft het Bolognaproces in gang gezet. Landen die deze verklaring hebben ondertekend, waaronder België, verbonden zich ertoe vrijwillig hun onderwijsstelsels te hervormen, waarbij onder meer verzocht werd onderwijs van hoge kwaliteit te waarborgen en mobiliteit te bevorderen van studenten, lerarenopleiders en wetenschappelijk personeel.
Het wegwerken van drempels voor de mobiliteit en het creëren van één Europese ruimte van hoger onderwijs, is één van de actielijnen van het Bolognaproces.

De *beleidsnota van Vlaams onderwijsminister Vanderpoorten (2000*) stond in het verlengde van deze Europese evoluties aan het begin van de 21ste eeuw. Vanderpoorten (2000) stelt op vlak van internationalisering van het onderwijsbeleid dat het Vlaamse onderwijs niet los is te denken van internationale ontwikkelingen. Internationale uitwisselingen en projecten vormen een meerwaarde voor het Europees en internationaal bewustzijn van zowel leerlingen, studenten als cursisten. Leraren en schoolleiders dienen hun (werk)ervaring aan te scherpen met buitenlandse voorbeelden (Vanderpoorten, 2000).

Uit *de visitatieronde in 2007 van de Vlaamse Hogescholenraad* (VLHORA) (dus voor de implementatie van decreet van 2006) bij de geïntegreerde lerarenopleidingen in Vlaanderen blijkt dat internationalisering in de lerarenopleiding verder ontwikkeld en uitgewerkt dient te worden om meer studenten te bereiken. Bij de geïntegreerde lerarenopleidingen (GLO) kleuteronderwijs, lager- en secundair onderwijs wijzen de visitatiecommissies erop dat internationalisering in deze lerarenopleidingen nog verder ontwikkeld kan worden en dat de internationale dimensie binnen de opleiding grondiger moet worden uitgewerkt om alle studenten te bereiken. De commissie adviseert aan de GLO kleuteronderwijs om de aandacht voor de internationale dimensie in de opleidingsdoelen te verhogen. Daarnaast wordt de opleidingen aangeraden om "internationalisation at home", zoals het opzetten van programma's met een internationaal en/of interdisciplinair karakter, verder uit te werken.
In het programma van de geïntegreerde lerarenopleidingen lager onderwijs werden enkele mooie toepassingen van internationalisering vastgesteld. Het internationaliseringsbeleid echter, zo stelt de visitatiecommissie, staat nog in zijn kinderschoenen; de internationaliseringsdimensie in het curriculum ontbreekt nog. In de meeste geïntegreerde lerarenopleidingen secundair onderwijs worden er gastsprekers uit het buitenland uitgenodigd. Toch staan in sommige hogescholen personeelsleden eerder terughoudend ten opzichte van internationale uitwisselingen als lerarenopleider omwille van de werkdruk die ze ervaren.

Op basis van de visitatie van de geïntegreerde lerarenopleidingen secundair onderwijs stelt de visitatiecommissie dat de Europese samenwerking en mobiliteit een meer centrale component moet zijn in deze en andere opleidingen tot leraar. Daarnaast merkte de commissie op dat uitgaande studenten in het kader van internationalisering voldoende voorbereid en opgevolgd moeten worden (VLHORA, 2007a, 2007b, 2007c).

De *Vlaamse Onderwijsraad* (VLOR, 2007) stelt - in lijn met de bevindingen van de visitatieronde in 2007 - dat de lerarenopleidingen in Vlaanderen internationalisering meer als thema in het curriculum dienen op te nemen. De VLOR benadrukt het belang van studentenmobiliteit in het kader van internationalisering van de lerarenopleiding. De lerarenopleiding dient internationale ervaringen van studentleraren aan te moedigen. Het opdoen van deze ervaring in de vorm van buitenlandse stages, assistentschappen of betrokkenheid bij Europese projecten van scholen, bevordert dat toekomstige leraren leren reflecteren over de internationale dimensie van hun professionele praktijk. Het inbouwen van internationalisering in het curriculum van de lerarenopleiding en het voorzien van incentives, schuift de VLOR (2007) als uitdaging naar voor. Het opdoen van internationale ervaring als toekomstige leerkracht in de vorm van stages, observatieperiodes in het buitenland, betrokkenheid bij projecten van scholen dient door de lerarenopleiding te worden aangemoedigd (VLOR, 2007).

Het *Europese programma 'Een Leven Lang Leren 2007-2013'* (LLP) geeft studenten, lerarenopleiders en organisaties die een lerarenopleiding aanbieden de kans om hun horizon te verruimen. Dit programma bestaat erin de uitwisselingen, de samenwerking en de mobiliteit in onderwijs te stimuleren met het oog op het verbeteren van de kwaliteit, de aantrekkelijkheid en toegankelijkheid van onderwijs en opleidingen. Vier programma's worden verenigd in het programma Een Leven Lang leren (LLP) die deze doelstellingen helpen te realiseren: Comenius (voor scholen), Erasmus (voor het hoger onderwijs), Leonardo da Vinci (voor beroepsonderwijs en -opleiding) en Grundtvig (voor volwassenenonderwijs) (School of Education, 2010-2011).

In april 2009 kreeg een nieuw strategisch kader omtrent samenwerking tussen de lidstaten van Europa op het gebied van onderwijs en opleiding vorm (*Bologna Experten, 2009-2011*). De gemeenschappelijke doelstellingen die waren geformuleerd in de Verklaring van Bologna (1999) voor de periode 2000-2010 waren nog niet volledig gehaald. Het Bolognaproces zou aldus na 2010 voortduren. Voor de komende tien jaar (2010-2020) werden diverse prioriteiten gesteld, waaronder een concrete doelstelling op het vlak van een leven lang leren en mobiliteit tot een realiteit te maken. Tegen 2020 moet minstens 20% van de afgestudeerden in het Europese hoger onderwijs hebben deelgenomen aan een studie en/of stageperiode in het buitenland. De Bologna-Experten (2011) geven een aantal aanbevelingen in het kader van internationalisering in het Vlaams hoger onderwijs aan het adres van de Vlaamse overheid en de instellingen hoger onderwijs. Deze groep van experten bestaat uit werkgroepen die zich in de periode 2009-2010 hebben gericht op de thematiek van mobiliteit. Uit de bevraging naar internationale mobiliteit in het Vlaams hoger onderwijs in 2010 door Bologna-experten blijkt dat vrijwel alle instellingen een aandachtspunt maken van studenten- en stafmobiliteit. Internationalisering in het curriculum van hoger onderwijs schuiven de Bologna-experten als aanbeveling naar voor. Internationalisering van het curriculum vraagt duidelijke beleidskeuzes van de instelling, kwaliteitsbewaking, het formuleren en opnemen van eindkwalificaties in het programma

van de opleiding met een sterke omkadering (Bologna Experten, 2009-2011). Omtrent het algemeen beleid van internationalisering wordt er door de Bologna-Experten aan de overheid gevraagd een aantal decretale en wetgevende initiatieven op te zetten en een centrale Vlaamse databank uit te bouwen van de studenten- en stafmobiliteit. Aan de instellingen voor het hoger onderwijs wordt gevraagd een omvattend beleidsplan voor internationalisering op te zetten. Omtrent studentenmobiliteit wordt aan de overheid geadviseerd financiële tegemoetkoming te voorzien voor programma's van mobiliteit. Daarnaast worden de instellingen van het hoger onderwijs geacht informatie te verstrekken en studenten te sensibiliseren rond studentenmobiliteit, aangezien ouders en studenten nog over te weinig info beschikken. Tenslotte adviseren de Bologna-experten de instellingen van het hoger onderwijs te streven naar een integratie van internationalisering in het curriculum, waardoor er een integrale dimensie aanwezig is en studenten voldoende voorbereid worden op de toenemende internationalisering (Bologna-Experten, 2011).

Wat betreft de internationale mobiliteit van studenten in de lerarenopleidingen, is het recente scriptie *onderzoek* van Du Jardin (2010) interessant. Zij brengt in haar studie de internationale mobiliteit van Vlaamse studenten aan de geïntegreerde en specifieke lerarenopleidingen, de opleidingen bachelor in de onderwijskunde en de masteropleidingen onderwijswetenschappen in kaart. Deze opleidingen worden door Du Jardin onder de noemer 'studiegebied onderwijs' geplaatst. Meer dan 9000 studenten werden hierbij bevraagd. Op basis van deze studie stelt Du Jardin dat 9% van de bevraagde studenten internationale ervaring heeft opgedaan tijdens de opleiding. 42% van de studenten geeft aan niet van plan te zijn om buitenlandse ervaring op te doen tijdens de opleiding ten opzichte van 24% van de studenten die dit wel nog van plan zijn. 25% van de bevraagde studenten weet nog niet of hij/zij naar het buitenland gaat en kan hiervan nog overtuigd worden. Heel wat studenten die kiezen voor een buitenlandse ervaring, doen dit in samenwerking met een programma (mede) georganiseerd door de eigen opleidingsinstelling (Erasmus 39%, programma van eigen instelling 31%, buitenlands project zelfstandig opzetten 10%). Wat betreft de duur van een buitenlandse ervaring stelt Du Jardin (2010) dat slechts een klein aantal bevraagde studenten (3%) langer dan zes maanden in het buitenland verbleven. 33% van de respondenten geeft aan dat het over een periode van een maand of korter ging. 24% verbleef er tussen één en drie maanden. 32% verbleef voor een periode van drie tot zes maanden in het buitenland. Een opvallende vaststelling van Du Jardin (2010) heeft betrekking op de mate waarin de opleiders hun eigen (vroegere) buitenlandse ervaringen delen met hun studenten. Studenten zijn van mening dat dit in beperkte mate gebeurt: 40% van de studenten geeft aan dat hun opleiders deze buitenlandse ervaring(en) niet delen.

OUTPUT: Het profiel van afgestudeerden aan de lerarenopleidingen in Vlaanderen

Hieronder wordt er aan de hand van de statistische jaarboeken van 2006/7 tot en met 2010/11 een overzicht gegeven van het aantal behaalde diploma's per lerarenopleiding. Deze gegevens ontbreken echter voor de SLO aan de centra voor volwassenenonderwijs. Voor wat betreft het profiel van afgestudeerden zijn enkel populatiegegevens omtrent geslacht beschikbaar voor de GLO en voor de SLO aan de universiteiten en hogescholen.

1. Aantal uitgereikte diploma's aan de lerarenopleidingen

De statistische jaarboeken geven cijfers weer omtrent het aantal diploma's behaald via diploma- en examencontracten aan de lerarenopleidingen in Vlaanderen. Tabel 13 rapporteert de cijfers. Het aantal diploma's uitgereikt aan cursisten in een SLO aan de centra voor volwassenenonderwijs wordt niet weergegeven in de statistische jaarboeken. Cijfers van 2010/11 zijn eveneens niet beschikbaar voor de verschillende lerarenopleidingen.

Tabel 13 Aantal behaalde diploma's door studenten aan de lerarenopleidingen

Academiejaren	GLO KO	GLO LO	GLO SO	TOTAAL GLO	ILO & ILOAN	AILO	SLO na master[a]
2006 - 2007	916	1 526	1 931	4 373	348	1 693	/
2007 - 2008	881	1 285	1 753	3 919	308	1 216	274
2008 - 2009	846	1 221	1 756	3 823	115	845	544
2009 - 2010	842	1 082	1 914	3 838	13	155	1 000

Noot. [a] De statistische jaarboeken maken geen opsplitsing tussen het aantal diploma's behaald in SLO aan de hogescholen versus de SLO aan de universiteiten.

Uit Tabel 13 is af te leiden dat de geïntegreerde lerarenopleidingen een daling (14%) kennen in het aantal uitgereikte diploma's tussen 2006/7 en 2009/10, maar dat deze daling systematisch zich verder zet overheen de verschillende academiejaren bij de GLO kleuteronderwijs en lager onderwijs. In de GLO secundair onderwijs zien we eveneens een daling van het aantal uitgereikte diploma's in 2007/8 t.o.v. 2006/7. Het aantal afgestudeerden in 2007/8 is vrij gelijkend met 2008/9, waarna de GLO secundair onderwijs een toename kent van bijna 9% meer afgestudeerden in 2009/10.

In 2006/7 tellen de geïntegreerde lerarenopleidingen samen 4373 afgestudeerden in tegenstelling tot 3838 afgestudeerden in 2009/2010. Opvallend is dat de GLO lager onderwijs de grootste daling kent in het aantal studenten die een diploma behalen in 2009/10 in vergelijking met 2006/7. In 2009/10 telt de GLO lager onderwijs 41% minder afgestudeerden dan in 2006/7. Deze daling in uitgereikte diploma's dient uiteraard gekoppeld te worden aan het aan de inschrijvingscijfers (cf. supra, CIPO-component *input*). We zien immers voor de periode tussen 2006/7 en 2008/9 ook een daling in het aantal studenten ingeschreven met een

diploma contract in de GLO lager onderwijs. Pas vanaf 2009/10 zien we opnieuw een stijging in de inschrijvingscijfers in deze lerarenopleiding (cf. supra, CIPO-component *input*).

In de GLO kleuteronderwijs is de daling in uitgereikte diploma's veel minder. Zo telt de opleiding in 2006/7 916 afgestudeerden, een aantal dat ieder jaar wat afneemt. Ten opzichte van academiejaar 2006/7 kent de GLO kleuteronderwijs in 2009/10 een kleine daling van 9% minder afgestudeerden. Net als bij de GLO lager onderwijs zien we ook voor de GLO kleuteronderwijs een daling in het aantal studenten ingeschreven met een diploma contract voor de periode tussen 2006/7 en 2008/9. Pas vanaf 2009/10 zien we opnieuw een stijging in de inschrijvingscijfers in deze lerarenopleiding (cf. supra, CIPO-component *input*).

In de GLO secundair onderwijs is de daling in het aantal studenten die een diploma behalen in 2009/10 ten opzichte van 2006/7 het kleinst. Deze daling bedraagt minder dan 1%. Wel zien we een daling in het aantal uitgereikte diploma's in 2007/8 en 2008/9 t.o.v. 2006/7. Maar in 2009/10 zien we opnieuw een toename van het aantal diploma's. Dit komt overeen met de inschrijvingscijfers in de GLO secundair onderwijs waar we een systematische een gemiddelde jaarlijkse toename van gemiddeld 6% vaststellen in de periode 2006/7 tot en met 2010/11 (cf. supra, CIPO-component *input*).

Wat betreft AILO en ILO/ILOAN kan gesteld worden dat in 2006/7 aan 1941 studenten een diploma werd uitgereikt. In 2009/10 werd aan 1000 studenten in de SLO aan de hogescholen en universiteiten een diploma uitgereikt met daarbovenop nog eens 168 studenten die nog afstudeerden aan de ILO, ILOAN of AILO. Deze cijfers geven aan dat er een 49% minder diploma's werden uitgereikt in academiejaar 2010/11 vanuit het programma van de SLO (1000) ten opzichte van het AILO en ILOAN-programma voor academiejaar 2006/7 (2041). Dit kan verklaard worden door de overeenkomstige daling in het aantal inschrijvingen in de SLO aan de hogescholen en universiteiten in vergelijking met de boom aan inschrijvingen in de AILO en ILO/ILOAN in academiejaar 2006-2007 (cf. supra, CIPO-component *input*). Immers, gezien de op til zijnde hervormingen die in deze lerarenopleidingen zouden worden doorgevoerd met het decreet van 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen, kunnen we vermoeden dat een groot aantal studenten zich nog snel hebben inschreven in het 'oude programma' van AILO en ILO/ILOAN.

2. De achtergrondkenmerken van afgestudeerden aan de lerarenopleidingen

2.1 Aantal uitgereikte diploma's aan mannelijke en vrouwelijke afgestudeerden

Tabel 14 geeft het aantal uitgereikte diploma's in de GLO kleuter-, lager en secundair onderwijs waarbij mannelijke en vrouwelijke studenten worden onderscheiden.

Tabel 14 Aantal mannelijke en vrouwelijke studenten in GLO aan wie een diploma van leraar wordt uitgereikt

Academie-jaren	GLO KO			GLO LO			GLO SO		
	M	V	Totaal	M	V	Totaal	M	V	Totaal
2006 - 2007	13	903	916	211	1315	1526	777	1154	1931
2007 - 2008	28	853	881	151	1134	1285	736	1017	1753
2008 - 2009	14	832	846	125	1096	1221	711	1045	1756
2009 - 2010	17	825	842	135	947	1082	782	1132	1914

Op basis van deze tabel kan gesteld worden dat van de afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs in 2006-2007 slechts 1.42% mannelijk was. Dit aandeel is groter in de GLO lager onderwijs (13.83%) en het grootst in de GLO secundair onderwijs (40.24%) voor academiejaar 2006/7. Wordt er gekeken naar academiejaar 2009/10, dan stellen we weinig evolutie vast. Ook voor dit academiejaar beschikt de GLO secundair onderwijs over het grootst aandeel mannelijke afgestudeerden (40.86%), voor de GLO lager onderwijs is dit 12.48%, voor de GLO kleuteronderwijs is dit 2.02%. Dit komt overeen met de inschrijvingscijfers (cf. supra, CIPO-component *input*). In de periode 2006/7 t.e.m. 2010/11 is het aandeel mannelijke studenten in de GLO secundair onderwijs het grootst (ca. 47% in de verschillende academiejaren). Deze eerste positie wordt gevolgd door de GLO lager onderwijs met ca. 16% mannelijke studenten in de verschillende academiejaren. Het aandeel mannelijke studenten is het kleinst in de GLO kleuteronderwijs waar slechts ca. 2.5% van de studenten mannen zijn.

Kijken we vervolgens naar cijfers omtrent het aantal uitgereikte diploma's aan de AILO, ILOAN en SLO aan de hogescholen en universiteiten in Tabel 15.

Tabel 15 Aantal mannelijke en vrouwelijke studenten in ILO/ILOAN, AILO en SLO aan de hogescholen en universiteiten aan wie een diploma van leraar wordt uitgereikt

Academie-jaren	ILO/ILOAN			AILO			SLO HS en UNIV[a]		
	M	V	Totaal	M	V	Totaal	M	V	Totaal
2006 - 2007	116	231	347	437	1256	1693	-	-	-
2007 - 2008	112	196	308	281	935	1216	51	223	274
2008 - 2009	46	69	115	207	638	845	153	391	544
2009 - 2010	4	9	13	26	129	155	289	711	1000

Noot. [a] De statistische jaarboeken maken geen opsplitsing tussen het aantal diploma's behaald in SLO aan de hogescholen versus de SLO aan de universiteiten.

Op basis van Tabel 15 kan gesteld worden dat in 2006/7 in het AILO en ILO/ILOAN-programma aan 553 mannelijke studenten een diploma van leraar werd uitgereikt. Dit is 27% van het totaal aantal uitgereikte diploma's voor deze opleidingen in academiejaar 2006/7. Zetten we dit af tegenover academiejaar 2009/10, dan stellen de cijfers dan aan 289 mannelijke studenten een diploma werd uitgereikt, m.a.w. 29% van de studenten die een diploma kregen uitgereikt aan de SLO aan de hogescholen en universiteiten, waren mannelijk. Zetten we deze cijfers af tegen de inschrijvingscijfers in de periode 2006/7 t.e.m. 2010/11 (cf. supra, CIPO-component *input*), dan zien we voor de verschillende academiejaren ca. 38% mannelijke studenten in de ILO/ILOAN alsook in de SLO aan de hogescholen en ca. 30% mannelijke studenten in de AILO alsook in de SLO aan de universiteiten.

2.2 Nationaliteit van afgestudeerden aan de lerarenopleidingen

Populatiecijfers omtrent het aantal studenten van vreemde nationaliteit die een diploma behalen aan de lerarenopleiding ontbreken. Almaci, Depreeuw, De Schryver en Palmen (2007) voerden in opdracht van het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming onderzoek naar de uitstroom van allochtone studenten in het hoger onderwijs. In deze studie wordt vastgesteld dat de slaagcijfer in het 1e opleidingsjaar beduidend lager ligt bij allochtone studenten dan bij autochtone studenten in het hoger onderwijs. Het slaagpercentage in het eerste jaar ligt tussen de 19.4% en 34% bij allochtone studenten; bij autochtone studenten is dit slaagpercentage 56.1%. Daarnaast geeft deze studie aan dat de helft van de allochtone studenten in het hoger onderwijs geen optimale vooropleiding heeft genoten; 38.3% van de ingeschreven studenten in het hoger onderwijs volgde technisch secundair onderwijs. 15.2% van de allochtone studenten volgde BSO (Almaci e.a., 2007).

2.3 Gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs van afgestudeerden aan de lerarenopleidingen

In het statusrapport lerarenopleiding (2009) wordt de verhouding van de vier onderwijsvormen secundair onderwijs vergeleken voor de instroom (generatiestudenten) van academiejaar 2000-2001 tot en met 2005-2006 en de uitstroom van academiejaar 2002-2003 tot en met 2007-2008 voor de verschillende geïntegreerde lerarenopleidingen. Onderstaande conclusies zijn gebaseerd op dit statusrapport lerarenopleiding (2009).

In de GLO kleuteronderwijs heeft iets meer dan de helft van de generatiestudenten TSO gevolgd, ongeveer een kwart van de generatiestudenten heeft BSO gevolgd en ongeveer een vijfde ASO. Nog geen 5% heeft KSO gevolgd. Er is dus sprake van een relatief heterogene groep instromers in de opleiding kleuteronderwijs. Als we echter naar de vooropleiding kijken van de studenten die effectief het diploma leraar kleuteronderwijs behalen, ziet deze er minder heterogeen uit. De meerderheid van de afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs komt nog altijd uit het TSO, maar het aandeel ASO is gestegen tot een vierde ten nadele van het aandeel BSO (ca. 10%).

In de GLO lager onderwijs komt een kleine helft van de generatiestudenten uit het ASO en de andere helft uit het TSO, de weinige anderen hebben BSO of KSO gevolgd. Bij de afgestudeerden is het aandeel ASO sterk gestegen en het aandeel TSO gezakt tot een derde. De meerderheid van de leraren lager onderwijs heeft dus een diploma ASO op zak, ondanks de eveneens grote instroom van studenten uit het TSO.

De GLO secundair onderwijs telt ongeveer de helft generatiestudenten uit het TSO, aangevuld met een grote groep uit het ASO en weinig (ca. 5%) uit het BSO en KSO. Opnieuw is de verhouding bij afgestudeerden grondig gewijzigd. Net als bij de GLO lager onderwijs zien we bij de afgestudeerden een sterke stijging van het aandeel studenten uit het ASO, een daling van het aandeel uit het TSO, een status quo van het aandeel uit het KSO en een daling van het aandeel uit het BSO. Wel merken de auteurs van het statusrapport lerarenopleiding (2009) dat bij de groep afgestudeerden met een ASO vooropleiding een groot aantal eerst een andere studie hoger onderwijs aangevat heeft en pas daarna
ingestroomd is in de lerarenopleiding. Deze groep is niet zichtbaar bij de generatiestudenten, vandaar ook de gewijzigde verhoudingen. Dit is veel minder het geval in de GLO lager- en kleuteronderwijs.

Op basis van de bevindingen in het statusrapport lerarenopleiding (2009) kan worden geconcludeerd dat, hoewel de instroom van generatiestudenten in de geïntegreerde lerarenopleidingen vrij heterogeen is, dit minder het geval is voor de uitstroom. Dit fenomeen doet zich trouwens voor in andere professionele bacheloropleidingen. Generatiestudenten die ASO hebben gevolgd, boeken betere resultaten in het hoger onderwijs dan studenten die een andere onderwijsvorm volgden in het secundair onderwijs (statusrapport lerarenopleiding, 2009).

SUCCESSION: AANVANGSBEGELEIDING EN PERMANENTE VORMING

In de Memorie van Toelichting bij het decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen van 2006 stelt de Vlaamse overheid dat het professionaliseringstraject voor een nieuwe leraar een geïntegreerd continuüm moet vormen. Dit continuüm garandeert een meer soepele overgang van leren naar werken, waarbij de verschillende componenten, namelijk eerder theoretische opleidingsonderdelen, praktijkgerichte opleidingsonderdelen, en de ingroei in de job op elkaar aansluiten en de beginnende leraar zo naar de zelfstandige beroepsuitoefening begeleiden. De opbouw van de professionaliteit van leraar is niet afgerond wanneer de lerarenopleiding voltooid is, maar is een permanente opdracht.

Uitgaande van de bepalingen in het decreet van 2006, gekoppeld aan actuele beleidsontwikkelingen en inzichten uit de wetenschappelijke literatuur, gaan we binnen de *succession*-component van het CIPO-S model in op aanvangsbegeleiding als instrument ter ondersteuning van het professionaliseringsproces tot volwaardig leraar alsook op de permanente professionalisering als opdracht van zowel leraren als lerarenopleiders.

1. Aanvangsbegeleiding

Uit de *beleidsevaluatie van 2000-2001* blijkt dat startende leraren tijdens hun eerste werkervaring nood hebben aan aanvangsbegeleiding en on-the-job-training (Vlaamse Gemeenschap, 2001). Zeker de inductieperiode, de eerste jaren van de loopbaan als leraar, blijkt vaak een ontnuchtering te zijn, zo blijkt ook reeds lang uit onderzoek (Gold, 1996; Veenman, 1984; Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998).

Met het decreet betreffende de lerarenopleidingen van 2006 heeft de Vlaamse overheid de klemtoon meer gelegd op de aanvangsbegeleiding en de professionele ontwikkeling van de leraar in zijn loopbaan. Professionalisering van het lerarenberoep houdt in dat de pas afgestudeerde de startcompetenties onder de knie heeft, maar ook de tijd krijgt om geleidelijk aan in te groeien in zijn job. Iedere beginnende leraar heeft in het eerste jaar recht op aanvangsbegeleiding. Bij LIO-baners valt de aanvangsbegeleiding samen met de LIO-baan. Het decreet van 2006 betekende eveneens een grote vooruitgang voor het mentorschap in Vlaanderen. In de Memorie van Toelichting stelt de Vlaamse overheid dat de mentor een belangrijke bijdrage levert in het professionaliseringsproces van beginnende leraren tijdens de aanvangsbegeleiding. Met het decreet van 2006 wijst de Vlaamse overheid ook op het belang van samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen voor onder meer de vorming van mentoren. De rol van de mentor bestaat er onder meer in beginnende leraren ondersteuning te bieden tijdens de overgang van de lerarenopleiding naar de beroepsuitoefening en bij te dragen tot het ontwikkelen van een persoonlijke stijl als startende leraar. Daartoe wordt de mentor maximaal een derde van een voltijdse lesopdracht voor vrijgesteld. Het decreet van 2006 bepaalt dat de scholengemeenschap ‘mentoruren’ ontvangt die in verhouding zijn met het pakket ‘uren-

leraar'. (Vlaams Parlement, 2006). Zoals hierboven reeds aangehaald, werden deze financiële middelen in 2010 terug ingetrokken omwille van besparingsmaatregelen.

Onderzoeksbevindingen op basis van een enquête in het kader van het Comeniusproject (Martens, 2007) dat deel uitmaakt van het Erasmusprogramma van de Europese Unie, bevestigen dat aanvangsbegeleiding belangrijk wordt geacht, zowel door beginnende leraren als door schoolleiders en mentoren. Dit project werd opgezet om te achterhalen op welk vlak beginnende leraren begeleid worden, wat hun verwachtingen en ervaringen zijn en op welke manier ingespeeld wordt op noden en behoeften van beginnende leraren door mentoren/begeleiders. Zowel beginnende leraren, als leraren met één jaar werkervaring in kleuteronderwijs en lager en secundair onderwijs in Vlaanderen werden bevraagd. Daarnaast werden schoolleiders en mentoren van de betrokken scholen bevraagd, pedagogisch begeleiders alsook laatstejaarsstudenten uit de geïntegreerde en specifieke lerarenopleidingen. Uit de resultaten blijkt dat mentorschap vooral plaatsvindt in grote scholen van 400 tot 700 leerlingen. De meerderheid van de bevraagde beginnende leraren (n = 31; 71%) in het secundair onderwijs is tevreden over de aanvangsbegeleiding die ze krijgen. Beginnende leraren hebben ondersteuning nodig bij het creëren van een pedagogisch klasklimaat en het leren omgaan met leerlingen die leer- en gedragsproblemen hebben. Leraren met één jaar werkervaring verwachten meer ondersteuning op vlak van pedagogisch klasklimaat. Op vlak van klasorganisatie blijken leraren met één jaar ervaring veel ondersteuning te krijgen van collega's (Martens, 2007).
In 2007-2008 zette de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) internationaal vergelijkend onderzoek op over de werkomstandigheden en lespraktijken van leraren. Dit onderzoek genaamd TALIS (Teaching and Learning International Survey) betrekt 24 landen in de survey, waaronder voornamelijk landen van Europa. Ook Vlaanderen nam deel aan dit onderzoek. Leerkrachten uit de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs en schoolleiders van de betreffende scholen werden bevraagd aan de hand van een survey. Resultaten van TALIS (2009) tonen aan dat 94% van de Vlaamse schoolleiders in secundaire scholen van de eerste graad formele aanvangsbegeleiding bieden aan alle nieuwe collega's. Deze aanvangsbegeleiding krijgt vorm door een mentorenprogramma/beleid. Vlaanderen is op dit vlak koploper in vergelijkend perspectief met alle Europese TALIS-landen, waarbij het gemiddelde ligt op 45%. Vervolgens stelt TALIS dat 91% van de leraren les geeft in een school waar volgens de schoolleider een mentorenprogramma/beleid wordt gevoerd voor nieuw aangeworven leraren. Hiermee is Vlaanderen opnieuw koploper aangezien het TALIS-gemiddelde ligt op 37% van de leraren die les geeft in een school waar een mentorenbeleid wordt gevoerd (Deneire, Van Petegem & Gijbels, 2009). De vraag is of echter deze resultaten vandaag – na de afschaffing van de mentoruren in 2010 – nog gelden.

Uit *recente Vlaamse studies* blijkt alvast dat de overgang van de lerarenopleiding naar het lerarenberoep moeilijk blijft voor heel wat beginnende leraren. Bij de intrede in het lerarenberoep komt er veel op hen af: het leren omgaan met een klas, het zich aanpassen aan de school en de schoolcultuur, leren omgaan met collega's, de schoolleiding, de ouders en externe (onderwijs)organisaties (Elchardus, Huyge, Kavadias, Siongers & Vangoidsenhoven, 2009; Kelchtermans & Ballet, 2008). Iedere school kent zijn eigen regels, afspraken, zijn manier van werken en 'eigenaardigheden' die voor een beginnende leraar nieuw en soms wel onduidelijk zijn (Van den Bulck, 2010). Te veel jonge mensen die voor het lerarenberoep kiezen, verlaten na een tijdje het onderwijs weer (Elchardus e.a., 2009).

Het meest recente arbeidsmarktrapport van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011) biedt gegevens over de uitstroom van leraren uit het basis- en secundair onderwijs die na vijf jaar het lerarenberoep verlaten en dit bekeken voor de afgelopen negen jaar (2001-2010). In het gewoon basisonderwijs in Vlaanderen is het uitstroompercentage van beginnende leraren vrij constant te noemen tussen 2001 en 2004 (tussen 13 en 16%). In 2005 stegen de uitstroompercentages met 7% tegenover het voorgaande schooljaar. Van 2005 tot 2008 is er sprake van een lichte toename (4%) van het aandeel beginnende leraren dat uitstroomt. In 2008 verliet 27% van de leraren uit het basisonderwijs na vijf jaar het lerarenberoep. Dit uitstroompercentage daalt in 2009 tot 21%, maar kent een lichte stijging tot 23% in 2010. Voor het gewoon secundair onderwijs geven cijfers uit het arbeidsmarktrapport aan dat gemiddeld 30 tot 38% van de leraren secundair onderwijs na vijf jaar uit het onderwijs stappen. Dit uitstroompercentage kent vooral een stijging in 2004 van 4% en in 2005 opnieuw met 3% (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011).
Het onderzoek van Struyven, Vrancken, Brepoels, Engels en Lombaerts (2012) wijst uit dat er vijf belangrijke clusters van redenen zijn waarom pas afgestudeerde leraren ervoor kiezen om niet in het onderwijs te stappen of het onderwijs te verlaten na enkele jaren. Deze onderzoekers voerden een survey uit bij 235 afgestudeerden die vijf jaar na afstuderen (2001-2002) niet (meer) werkzaam zijn in het onderwijs. De vijf clusters die Struyven en collega's distilleerden uit een factoranalyse zijn: "jobtevredenheid en relatie met leerlingen"; "schoolbeleid en ondersteuning"; "taakbelasting"; "toekomstperspectief", "relatie met ouders". De factor 'toekomstperspectief' weegt het zwaarst door op de beslissing om het onderwijs te verlaten, o.m. het gebrek aan zekerheid van werk en loon in de beginperiode en beperkte carrière- en doorgroeimogelijkheden spelen een belangrijke rol. De factor 'jobtevredenheid en relatie met leerlingen' heeft te maken met vooropgestelde verwachtingen die niet uitkomen. Bijgevolg beleeft de leraar geen plezier meer aan het lesgeven. Daarnaast spelen ook de resultaten, motivatie, vooruitgang en gedrag van leerlingen een bepalende rol. De factor 'schoolbeleid en ondersteuning' heeft betrekking op het gebrek aan ondersteuning en begeleiding op schoolniveau door collega's en directie, conflicten, toewijzing van moeilijke klassen en beperkte betrokkenheid in de besluitvorming. Taakbelastingredenen betreffen te veel papier- en administratief werken, te weinig tijd om voorbereidingen te maken en veel werk na de lesuren. De laatste factor 'relatie met ouders' omvat het gebrek aan steun van, de eis tot verantwoording ten aanzien van en de moeilijkheden die ervaren worden met ouders van leerlingen (Struyven e.a., 2012).

2. Permanente vorming van leraren en lerarenopleiders

Leraar worden eindigt niet met het behalen van een diploma of een getuigschrift, maar is een levenslang proces. De steeds weer veranderende maatschappelijke omgeving maakt het noodzakelijk dat leraren zich blijven ontwikkelen in het ruimer kader van levenslang leren (VLOR, 2010a). De Europese Unie wil Europa tot de meest concurrerende kenniseconomie van de wereld laten behoren met als devies dat onderwijs en een leven lang leren mee hiervoor zorgen (Europese Commissie, 1995, 2000).

De Vlaamse overheid heeft met het d*ecreet betreffende de lerarenopleiding en nascholing van 1996* meer klemtoon gelegd op de rol van aanvangsbegeleiding en de professionele ontwikkeling van de leraar in zijn loopbaan.

De *beleidsevaluatie van 2000-2001* benadrukte dat er nood is aan meer professionalisering van mentoren, schoolleiders en lerarenopleiders. Door het team van deskundigen en medewerkers van het departement Onderwijs werd gesteld: *"Geen opleiding zonder goede en bekwame opleiders, geen begeleiding zonder ervaren mentoren en geen scholen zonder directeurs die voldoende managementcapaciteiten koppelen aan een hart voor opvoeding, scholing en vorming"* (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001). In de beleidsevaluatie van 2000-2001 wordt verder vastgesteld dat beginnende leraren, mentoren, schoolleiders en lerarenopleiders nood hebben aan het op regelmatige basis volgen van nascholing die wordt afgestemd op hun noden. Mentoren vragen zowel naar een mentorenopleiding als naar nascholing die gericht is op het leveren van producten voor de klaspraktijk. Beginnende leraren vragen eveneens naar dit laatste. Vervolgens komt in de beleidsevaluatie aan bod dat instellingen van de lerarenopleiding een brede waaier van nascholingsactiviteiten aanbieden.

Het *decreet van 2006* betreffende de lerarenopleidingen wijzigt de bestaande regelgeving omtrent nascholing uit het decreet van 1996 niet. Sinds het decreet van 1996 is het voor scholen mogelijk de financiële middelen voor hun nascholingsbeleid zelf te organiseren. Scholen kunnen op die manier inspelen op de behoeften en noden van hun lerarenteam (Vlaams Parlement, 2006). Op die manier heeft de overheid gebroken met het aanbodgestuurd nascholingsmodel (Devos & Vanderheyden, 2002). In de Memorie van Toelichting bij het decreet van 2006 (Vlaams Parlement, 2006) stelt de Vlaamse overheid dat leraren zich, net als andere professionals, constant dienen bij te scholen en dat ook de onderwijssector zelf, de scholen en de koepelorganisaties, de leraren voortdurend in hun professionalisering dienen te ondersteunen en motiveren. De overheid geeft aan dat nascholing daarvoor een noodzakelijk instrument is, maar benadrukt de individuele verantwoordelijkheid van de leraar hierin.

Resultaten van *recent internationaal vergelijkend onderzoek*, de Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2008), met betrekking tot de professionele ontwikkeling van leraren brengt verschillende zaken in kaart. TALIS stelt dat negen op tien Vlaamse leraren uit de eerste graad van het secundair onderwijs deelnemen aan activiteiten ter bevordering van hun professionele ontwikkeling. Vlaamse leraren rapporteren echter een lage behoefte aan professionele ontwikkeling in vergelijking met hun collega's in onderzochte Europese landen. Daarenboven schatten Vlaamse leraren het effect van hun professionele activiteiten lager in dan leraren in Europa. De professionaliseringsactiviteiten waaraan Vlaamse leraren deelnemen, zijn eerder traditioneel te noemen zoals het volgen van cursussen en het lezen van literatuur. Andere vormen van professionalisering zoals het observeren van collega's en netwerking ligt telkens lager bij Vlaamse leraren dan het Europees gemiddelde (Deneire, Van Petegem & Gijbels, 2009; OECD, 2009; TALIS, 2008). Ballet, Colpin, März, Baeyens, De Greve en Vanassche (2011) kwamen in hun onderzoek tot een gelijkaardige vaststelling voor zowel leraren uit het basis- als secundair onderwijs. De focus bij professionaliseringsactiviteiten in Vlaanderen ligt op kennisoverdracht, vooral via nascholing, en in beperkte mate op het vertalen van het geleerde naar de klaspraktijk of het delen van het geleerde met collega's (Ballet e.a., 2011).

Naast professionalisering van leraren, richt *recent onderzoek* zich tevens op het in kaart brengen van de professionaliseringactiviteiten van lerarenopleiders. Lerarenopleiders vervullen een sleutelrol in de

beroepsontwikkeling van toekomstige leraren. Dengerink, Koster, Lunenberg en Korthagen (2007) stellen dat professionalisering van lerarenopleiders belangrijk is omdat lerarenopleiders de nieuwe ontwikkelingen in het opleiden van leraren dienen door te voeren. Hun onderzoek, opgezet in Nederland, wijst bovendien uit dat lerarenopleiders zich eerder willen richten op verdere ontwikkeling van hun competenties dan op de verdere ontwikkeling van een basishouding en visie. Maar een formele opleiding voor lerarenopleiders is er niet in Vlaanderen. Voor het leren van het beroep ben je als lerarenopleider aangewezen op eigen initiatief en de hulp van meer ervaren lerarenopleiders (Gommers, Oldeboom, van Rijswijk, Snoek, Swennen & van der Wolk, 2005). Dit tekort aan geformaliseerde professionalisering van lerarenopleiders betekent echter niet dat er een gebrek is aan informele professionalisering, stelt Bogaert (2008) in een scriptie omtrent de professionaliserings-behoefte van lerarenopleiders. Opleidingsinstellingen spelen zelf ook in op de bestaande noden van het team van de lerarenopleiders en bieden geformaliseerde professionalisering aan onder de vorm van onder meer functioneringsgesprekken, nascholing, evaluatiegesprekken, studiedagen en aanvangsbegeleiding voor beginnende lerarenopleiders. Op het vlak van de gewenste geformaliseerde professionalisering stelt Bogaert (2008) vast dat de betrokken lerarenopleiders in het onderzoek (n = 21) nood hebben aan meer teamgerichte samenwerking en meer projecten rond onderwijsvernieuwing. Daarnaast vragen de respondenten dat zelf opgezette initiatieven meer ondersteund worden (Bogaert, 2008).

Van lerarenopleiders werd in het verleden verwacht dat ze zelf richting geven aan hun professionele ontwikkeling. Minder aan de orde was de vraag in welke richting deze professionele vorming diende te zijn. Dit heeft geleid tot de realisering van het ontwikkelingsprofiel voor lerarenopleiders in Vlaanderen, in 2012 ontwikkeld door de *Vereniging voor Lerarenopleiders Vlaanderen* (VELOV) in samenwerking met het expertisenetwerk ELAnt. Dit ontwikkelingsprofiel schetst een beeld van de competenties en attitudes die verwacht worden van een lerarenopleider. Het beroepsprofiel van de leraar en de basiscompetenties voor leraren zijn inspirerend geweest bij het tot stand komen van dit ontwikkelingsprofiel. Als uitgangspunt wordt het flexibel toepassen van dit profiel als ontwikkelingsinstrument in het professionaliseringstraject gesteld. Zo kan het onder meer gebruikt worden bij intervisiegesprekken en (zelf)evaluatie (Vereniging voor Lerarenopleiders Vlaanderen, 2012). De *Vereniging voor Lerarenopleiders in Nederland* (VELON) is een voortrekker geweest met hun beroepsstandaard voor lerarenopleiders en de opzet van een register voor lerarenopleiders die aan een vooropgesteld niveau van de kwaliteit van beroepsuitoefening als lerarenopleider voldoen. De beroepsstandaard in Nederland lijst de kerntaken op van de lerarenopleider en stelt een bekwaamheidsniveau voorop (Vereniging voor Lerarenopleiders Vlaanderen, 2012). In vergelijkend perspectief ligt de focus bij het Vlaamse ontwikkelingsprofiel voor lerarenopleiders eerder op het flexibele gebruik van dit ontwikkelingsinstrument (Bogaert, 2008; Kelchtermans & Ballet, 2008).

Samenvattend

Het Vlaams Parlement nam in december 2006 de beslissing om de lerarenopleidingen in Vlaanderen diepgaand te hervormen. De aanleiding hiertoe is onder meer te vinden in de resultaten van de beleidsevaluatie van 2000-2001. Het decreet van 2006 is niet alleen een structuurhervorming, maar houdt vooral een kwalitatieve verbetering in, die reeds ingezet werd met de decreten van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing en met het decreet van 19 december 1998 dat de beroepsprofielen en basiscompetenties van de leraren vastlegde.

Met de hervorming van de lerarenopleiding in 2006 worden de geïntegreerde en specifieke lerarenopleiding onderscheiden en ijvert de Vlaamse overheid voor flexibele trajecten in de lerarenopleiding. Alle lerarenopleidingen baseren zich voortaan op een gemeenschappelijke systematiek van beroepsprofiel en basiscompetenties. Hiermee benadrukt de Vlaamse overheid de eenheid van de lerarenopleiding waarbij alle lerarenopleidingen immers leiden tot hetzelfde diploma, namelijk dat van leraar. De geactualiseerde basiscompetenties leggen sterk de nadruk op actuele maatschappelijke uitdagingen zoals aandacht hebben voor zorg, omgaan met de uitdagingen van de grootstad, omgaan met meertaligheid, lesgeven in diverse onderwijscontexten (ASO, TSO; KSO én BSO). Van de lerarenopleidingen wordt verwacht dat ze de basiscompetenties beschouwen als kwaliteitsstandaard.
Vervolgens vormt het decreet een aanzet tot kwaliteitsverbetering op diverse vlakken: uitbreiding van de praktijkcomponent; de reductie van drie naar twee vakken aan de GLO secundair onderwijs; kwaliteitseisen geformuleerd bij de actualisatie van de basiscompetenties.
Met de hervorming van de lerarenopleidingen wordt de LIO-baan ingevoerd binnen de SLO waarbij de leraar-in-opleiding, aangesteld als tijdelijk personeelslid van de school, de praktijkcomponent vervult als in-service training. Het decreet besteedt vervolgens veel aandacht aan de begeleiding van stagiairs, LIO-baners en beginnende leraren. Hiervoor wordt het mentorschap uitgebouwd. De ‘decretale’ mentor krijgt hierbij een drievoudige taak, met name: het voorzien in ondersteuning tijdens de stage, begeleiding bieden bij de overgang van de lerarenopleiding naar de beroepsuitoefening en tenslotte het verlenen van een professionele evaluatie (pre-service) en assessment (in-service). De aanvangsbegeleiding voor beginnende leraren beoogt de praktijkshock te beperken. Financiële ondersteuning viel weg door de besparingsronde van de Vlaamse regering naar aanleiding van de economische crisis. Er werd nog geen alternatief systeem voorgesteld.
De lerarenopleidingen in Vlaanderen worden daarnaast aangemoedigd partnerschappen op te bouwen met het afnemend veld en samen te werken met andere lerarenopleidingen. Dit laatste wordt structureel verankerd in een expertisenetwerk/regionaal platform. Onder meer het voorzien van een mentorenopleiding kan in samenwerking met andere lerarenopleidingen gerealiseerd worden.
Van lerarenopleiders wordt ook verwacht dat ze studentleraren opleiden die hun weg vinden in onderwijsvernieuwingen en open staan voor permanente professionalisering.

Besluitend kan gesteld worden dat met het decreet van 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen de lerarenopleidingen, maar ook het afnemende veld, voor nieuwe uitdagingen worden geplaatst die in dit evaluatie-onderzoek centraal staan. Het decreet van 2006 zette enkele belangrijke krijtlijnen neer en is hierin richtinggevend.

III. Methodologie

1. Doelgroepenperspectief

Het perspectief van volgende doelgroepen wordt meegenomen in het EVALO-onderzoek (zie Tabel1).

Tabel 1 Actoren bij het survey-onderzoek

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

Combineren we het perspectief van de doelgroepen met de types lerarenopleiding dan kunnen we bv. de volgende doelgroepen voor de opleidingsinstellingen en onderwijsinstellingen leerplichtonderwijs onderscheiden:

- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders (samen) aan de verschillende bachelors van de geïntegreerde lerarenopleiding: 3 groepen
- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders (samen) aan de specifieke lerarenopleiding centra voor volwassenenonderwijs: 1 groep
- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders (samen) aan de specifieke lerarenopleiding hogeschool: 1 groep
- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders (samen) aan de specifieke lerarenopleiding universiteit: 1 groep
- ✓ Schoolleiders en mentoren (samen) uit scholen van het leerplichtonderwijs, basisonderwijs en secundair onderwijs: 2 groepen

Gaan we uit van het perspectief van studenten en afgestudeerden, in combinatie met de types lerarenopleiding, dan onderscheiden we onderstaande doelgroepen:

- ✓ Studenten van de geïntegreerde lerarenopleiding bachelor in het onderwijs, kleuter-, lager en secundair onderwijs: 3 groepen
- ✓ Studenten van de specifieke lerarenopleiding universiteit, hogeschool en centra voor volwassenenonderwijs: 3 groepen
- ✓ Afgestudeerden van de geïntegreerde lerarenopleiding bachelor in het onderwijs, kleuter-, lager en secundair onderwijs: 3 groepen
- ✓ Afgestudeerden van de specifieke lerarenopleiding universiteit, hogeschool en centra voor volwassenenonderwijs, 3 groepen
- ✓ Binnen de groep afgestudeerden
    1. Afgestudeerden die nu in het onderwijs werken
    2. Afgestudeerden die niet meer in het onderwijs werken

3. Afgestudeerden die nooit in onderwijs hebben gewerkt

Tabel 2 geeft een overzicht van de onderzoeksvragen (zie I. Probleemstelling en onderzoeksvragen) die per doelgroep behandeld worden: opleidingsverantwoordelijken (OV), lerarenopleiders (LO), schoolleiders (SL), vak- en klasmentoren (M), studenten (S) en afgestudeerden (A).

Tabel 2 Overzicht onderzoeksvragen en respondentengroepen survey

Onderzoeks- en beleidsvragen	Opleidingsinstellingen		Instellingen leerplichtonderwijs		Studenten en afgestudeerden	
	OV	LO	SL	M	S	A
Input						
Onderzoeksvraag 1.1						
Onderzoeksvraag 1.2	X	X			X	X
Onderzoeksvraag 2.1	X	X		X		
Onderzoeksvraag 2.2	X	X				
Process						
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				
Output						
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 werden overheidsdatabanken geraadpleegd teneinde een beeld te kunnen schetsen 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 onderzoeksaanpak 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.

Concreet betekent dit dat er verschillende parallelle versies van dezelfde surveys zijn ontwikkeld waarvoor bij formuleringen rekening is gehouden met het actorperspectief (bv. student, opleidingscoördinator, …) en/of het type lerarenopleiding (GLO, SLO) en de instelling waarin ze worden opgezet, namelijk een CVO, Hogeschool of Universiteit). Algemeen kunnen zes versies van de survey onderscheiden worden die primair verschillen op basis van het perspectief van een actor.

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).

In de volgende paragrafen beschrijven en onderbouwen we de keuzes bij het ontwikkelen van de verschillende surveyversies.

3.2.1 Aanpak bij de survey-ontwikkeling

3.2.1.1 Aanzet en fasering in de survey-ontwikkeling

De voorbereiding van het kwantitatief luik, d.i. instrumentontwikkeling survey, is gebaseerd op de verkennende analyse van beschikbare gegevens waaronder analyse van databanken en documenten in de vorm van een literatuurstudie. Het resultaat van deze verkennende analyse was een bronnendatabank van potentieel nuttige instrumenten voor de ontwikkeling van de EVALO-survey.

De survey – zoals ontwikkeld op basis van de vragen bij het CIPO-S model - bestrijkt een zeer groot aantal constructen. Deze brede focus betekent meteen dat het niet mogelijk is een volledig gevalideerd meetinstrument te ontwikkelen voor elk van de onderscheiden constructen. De ontwikkelde survey probeert de volle breedte van de onderzoeksvragen uit het beleidsonderzoek te bestrijken om een eerste descriptief en analytisch beeld op te leveren voor het beleid en de praktijk. Dit betekent meteen dat bij de analyse vooral een beschrijvende invalshoek moet gekozen worden. De nadruk op inhoudelijke breedte laat niet toe om via bv. data-reductietechnieken (factoranalyse) schalen verder te verfijnen.

De instrumentontwikkeling van de survey gebeurde van december 2011 tot januari 2012. Hieronder worden de concrete beslissingen en overwegingen beknopt beschreven.

3.2.1.2 Items, indexen, sub-indexen en schalen

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 lerarenopleiding 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 omtrent …*
- ✓ *schenkt men in uw lerarenopleiding aandacht aan de professionele ontwikkeling van studenten omtrent …*
- ✓ *bereidt uw lerarenopleiding studenten voor om in de onderwijspraktijk aan de slag te gaan omtrent …*

- ✓ *zijn lerarenopleiders gemotiveerd om studenten voor te bereiden op …*
- ✓ *In welke mate worden de volgende thema's in rekening gebracht bij de evaluatie van studenten om te slagen?*
- ✓ *In welke mate heeft uw lerarenopleiding voor de evaluatie van studenten, specifieke meetinstrumenten ontwikkeld met betrekking tot…*
- ✓ *…*

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 evalua tie (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. Voor de analyses wordt dit als een missing value benaderd. 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 x 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 élk 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 items x 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.

Als voorbeeld van het omzichtig omgaan met de indexen, gaan we opnieuw uit van het thema "omgaan met diversiteit". Stel dat twee opleidingen een lage gemiddelde score hebben voor deze index: 10/20.

Het is mogelijk dat deze index een andere inhoudelijke betekenis heeft. Zo merk je in het voorbeeld hieronder dat in opleiding A er een opvallend grotere samenwerking gerapporteerd wordt met partners rond dit thema en dat bij opleiding B er al – volgens de respondenten – al heel wat gesleuteld is aan het opleidingsprogramma om diversiteit een plaats te geven in het onderwijs.

Voorbeeld indexen thema "omgaan met diversiteit"

Indexen "omgaan met diversiteit"	Opleiding A	Opleiding B
het algemeen- en professionaliseringsbeleid (7 items)	8	10
de uitwerking van het opleidingsprogramma (11 items)	17	**40**
de samenwerking met partners binnen en/of buiten het EnW (10 items)	**35**	10
de aanpak bij de evaluatie (4 items)	4	4
de ervaren moeilijkheden (1 item)	2	2
Totaal op 132	**66/132**	**66/132**
Gestandaardiseerd op 20	**10/20**	**10/20**

Enkel wanneer opleidingen een hoge index rapporteren, kan men er van uit gaan dat het thema – in dit geval omgaan met diversiteit – op een zeer brede manier wordt aangepakt.

Om de interpretatie van de indexen te vergemakkelijken zal bij de rapportage over de indexen altijd verwezen worden naar opvallende verschillen op het niveau van items of clusters van items om concreet te kunnen aangeven waarin opleidingen en/of actoren verschillen rond bijv. de invulling van diversiteit. Ten tweede worden ook subindexen gerapporteerd. In het voorbeeld hierboven worden naast een globale diversiteitsindex 4 subindexen gerapporteerd die de subthema's bestrijken die reeds hierboven werden aangeraakt. Deze subindexen zijn meestal intern consistent (zie betrouwbaarheid) en hebben ook een sterkere inhoudelijke samenhang, waardoor het vergelijken ervan tussen opleidingen en/of actoren zeer eenduidig wordt. Subindexen waarvoor de interne betrouwbaarheid onvoldoende is, worden niet verder geanalyseerd (bv. diversiteitsexpertise-index bij de actoren studenten en afgestudeerden, $\alpha = .26$).

Een aantal kritische punten moeten benadrukt worden bij het gebruik van indexen.

Een eerste kritisch punt bij het werken met indexen is dat de index de respondenten negeert die niet op deze vraag hebben geantwoord ("missings") omdat dit bijvoorbeeld niet aan de orde was, men er niet mee bekend was, etc. Daarom zal bij het werken met deze indexen waar relevant afzonderlijk gerapporteerd worden wat – per actor/type opleiding - het totale aantal "missings" is per index. Dit levert desgevallend zeer interessante verschillen op perspectieven op.

Op het werken met "indexen" kan men een tweede kritiek hebben, omdat het niet om een uni-dimensionele schaal gaat. Een klassieke psychometrische oplossing is – in dit geval – het uitvoeren van een factoranalyse om een groot aantal items terug te brengen tot samenhangende clusters van items. Deze – data-gedreven - vorm van datareductie leidt echter tot het weglaten van relevante info van bepaalde items. We verkiezen daarom om - naast het berekenen van een globale index - een aantal sub-indexen te berekenen die items inhoudelijk clusteren rond het centrale thema. Bij het thema diversiteit dat we reeds hierboven hebben toegelicht, is dit bv. een sub-index rond het algemeen- en professionaliseringsbeleid m.b.t. diversiteit, diversiteit en evaluatie, diversiteit in het opleidingsprogramma, en andere. Dit helpt om een meer concreet beeld te schetsen van hoe opleidingen of actoren dit centraal thema benaderen en hierin verschillen of op elkaar gelijken. Bij de analyse zal dus steeds een algemeen beeld gerapporteerd worden, om dan steeds specifiekere informatie te beschrijven.

3.2.1.3 Web-based bevraging

De EVALO-bevraging 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 Likert-schalen, aantal items per scherm, enz. De verschillende versies van de surveys zijn terug te vinden in bijlage 5.

3.2.1.4 Likertschalen

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'.

Drie types schalen worden gebruikt:

- Een schaal die de implementatiegraad nagaat:
  - (1) = hier zijn we (nog) niet mee bezig
  - (2) = er zijn gesprekken over lopende
  - (3) = is in uitvoering
  - (4) = is geïmplementeerd en staat op punt
  - (9) = hier heb ik geen zicht op/niet van toepassing
- een schaal die de "mate van" – bv. een implementatie - nagaat:
  - (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
- een schaal waarmee men kan aangeven in welke mate men akkoord gaat:
  - (1) = niet akkoord
  - (2) = eerder niet akkoord
  - (3) = eerder akkoord
  - (4) = volledig akkoord
  - (9) = hier heb ik geen zicht op/niet van toepassing

3.2.1.5 Risico's van surveyonderzoek: meten van percepties en zelfinschattingen (self-efficacy)

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 zou meten. De vraag is

daarbij of wel de werkelijke beheersing, het echte gedrag gemeten wordt, of eerder de mening van een respondent hierover?

Een eerste kritiek betreft de focus op "percepties" van de respondenten. Dit is inherent aan survey-onderzoek en wordt in de context van het EVALO-onderzoek – ten eerste - opgevangen door te streven naar een voldoende grote respons door respondenten van de verschillende types lerarenopleidingen en de verschillende types actoren. Ten tweede wordt dit gecontroleerd door verschillende actoren te bevragen. Ten derde wordt dit opgevangen door naast het kwantitatief onderzoek een kwalitatief luik op te zetten - gebaseerd op focusgroepen – als een vorm van data-triangulatie. Dit helpt de onderzoeksresultaten te bevestigen, te kaderen en/of te becommentariëren.

Een tweede kritiek betreft het gebruik van surveys voor "zelfinschattingen". In het EVALO-survey komt dit bijvoorbeeld naar voren bij de actor "studenten" wanneer hen gevraagd wordt om in te schatten in welke mate ze basiscompetenties beheersen of om aan te geven in welke mate zich voorbereid voelen om bv. diversiteit in de klas aan te pakken.

In de context van het EVALO-instrument is gekozen om stellingen m.b.t. zelfinschatting uit te werken als een maat van self-efficacy. Hierbij wordt verder gebouwd op aanpak van Bandura (1977, 1994). Bandura definieert self-efficacy als een vorm van "self-appraisal of capabilities" (Bandura, 1977, p.117). In zijn onderzoek legt hij een duidelijke relatie tussen het niveau van self-efficacy en cognitieve prestaties. Nog belangrijker is de relatie die hij legt tussen de self-efficacy beliefs van leerkrachten en hun leer- en onderwijsgedrag: "*Teachers' beliefs in their personal efficacy to motivate and promote learning affect the types of learning environments they create and the level of academic progress their students achieve*" (ibid, p.117). Pajares, Hartley en Valiante (2001) versterken dit nog door ook aan te geven dat self-efficacy ook een goede predictor is van latere beroepskeuzes en beslissingen (zie ook Valcke, Sang, Rots & Hermans, 2010). Self-efficacy wordt naar voren geschoven als een motivatiecomponent en een predictor van toekomstig functioneren. Empirisch onderzoek onderbouwt consistent het positief verband tussen self-efficacy en feitelijke leerprestaties (zie bijv. Schunk, 1996; Pajares & Urdan, 2006). In de literatuur benadrukt men hoge correlaties tussen maten van self-efficacy en feitelijke prestaties, capaciteiten, beheersingsniveaus (zie bv. de meta-analyse van Richardson, Abraham & Bond, 2012). Meta-analyses tonen aan dat een hoge mate van self-efficacy een differentieel effect heeft op leerprestaties (effect size d = .41); vooral bij doelgroepen hoger onderwijs (Pajares & Schunk, 2001). Onderzoekers benadrukken daarbij dat self-efficacy best op een "specifieke" manier bevraagd wordt; dus in termen van de kennis/vaardigheden die onderzocht worden (zie guidelines van Bandura, 1994). Dit is in de constructie van de survey terug te vinden in de stellingen die geënt worden op de beheersing van o.a. specifieke beroepscompetenties.

Ten laatste merken onderzoekers zelf op dat survey-onderzoek kan lijden onder de invloed van "sociale wenselijkheid". Respondenten antwoorden dan volgens hun inschatting wat in hun context, werksituatie, … een aanvaardbaar antwoord zou zijn. Men doet zich dus anders voor, dan men werkelijk is. Sociale wenselijkheid werd reeds vroeg in de de geschiedenis van survey-onderzoek aangekaart als kritische bias-factor (zie bv. Edwards, 1957). De aanpak van sociale wenselijkheid is divers: betrek voldoende respondenten in het onderzoek, betrek respondenten met een verschillend "belang" bij het onderzoek (bv. de visie van studenten versus lectoren), voer naast een survey-onderzoek een kwalitatief onderzoek uit om

congruentie/incongruentie te kunnen opsporen. Onderzoek respondenten die in verschillende settings werken (bv. types lerarenopleidingen, werkveld, …).

Een laatste bron van mogelijke bias bij survey-onderzoek is recall bias, dit is "herinneringsbias" (zie Foddy, 1993). Wanneer men vragen stelt over feiten/gedrag/invloeden die zich hebben voorgedaan in het verleden, kan de perceptie daarover veranderd zijn door de tijd. Typisch is dat men vroegere – zeker problematische – feiten, later veel positiever benaderd of inschat. Recall bias wordt zeer gerapporteerd in klinische studies (zie bv. Chouinard & Walter, 1995). Recall bias is op te vangen door ten eerste voldoende respondenten te bevragen, suggestieve vragen te vermijden en de vraagstelling zo concreet en specifiek mogelijk uit te werken.

3.2.1.6 Kwaliteitscontrole

Het surveyinstrument werd voorgelegd aan de EVALO-resonantiegroep, samengesteld uit een 15-tal betrokkenen vanuit de lerarenopleidingen niet behorende tot de steekproef van het onderzoek, afgevaardigd vanuit de verschillende expertisenetwerken en het regionaal platform, en vanuit het leerplichtonderwijs. Voor de lerarenopleidingen is dit één beleidsverantwoordelijke (departementshoofd, opleidingsdirecteur, opleidingscoördinator), één docent/lector (bij voorkeur uit een andere opleiding), en 1 student (deze mag verbonden zijn aan één van vorige opleidingen/personen) en afgestudeerde per EnW. Via de EnW's werd ook de vertegenwoordiging van één directeur of mentorcoach en 1 vak- of klasmentoruit het werkveld (scholen) gevraagd. In combinatie met de opvolging van ad-hoc commissie vanuit het departement en stuurgroep wordt de kwaliteit en voortgang van het EVALO-project verzekerd. De resonantiegroep in functie van oplevering survey instrumenten vond plaats op 27 januari 2012. De stuurgroep vond plaats op 31 januari 2012. Deze groepen gaven zowel inhoudelijke als praktische aanbevelingen bij de survey-ontwikkeling. Na feedback volgde een testfase van de online vragenlijsten. Versies van de online surveys werden door een tiental collega's van de Universiteit Gent uitgetest op gebruiksvriendelijkheid, taal, correctheid, technisch verloop en logische opbouw. Dit leidde tot definitieve aanpassingen in de surveys in functie van het hoofdonderzoek. De tweede resonantiegroep vond plaats op 27 maart 2012 met als doel de aanpak van de focusgroepgesprekken uit te testen. Een derde en laatste bijeenkomst van de resonantiegroep vond plaats op 19 september. In deze bijeenkomst werden een aantal tussentijdse bevindingen van de survey voorgelegd met als doel mogelijke verklaringen te genereren.

3.2.1.7 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 achtergrondenvragenlijst 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& Kral, ITS Nijmegen en Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (2007).
- ✓ Bij vragen in de context van het PROCES uit het CIPO-S model werden vragen 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 rond 4 clusters: 1) organisatie, coördinatie en opleidingsvisie; 2) de vorming en ondersteuning van mentoren 3) de begeleiding van studenten 4) de evaluatie van de competenties van de studenten en de kwaliteitsbewaking. Het instrument is deels gebaseerd op onderzoek van Zanting (2001). Aanvullend worden vragen over de stagebegeleidingsrollen gebaseerd op het werk van 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.

Hieronder lichten we achtereenvolgens de steekproeftrekking van de geïntegreerde lerarenopleidingen, de SLO en de CVO's toe. Gezien het beperkte aantal instellingen werden alle SLO aan de universiteiten en alle SLO aan de hogescholen in het onderzoek betrokken.

Steekproef geïntegreerde lerarenopleidingen
Een eerste selectiecriterium voor de selectie van de geïntegreerde lerarenopleidingen betreft de diversiteit naar instelling. In de sampling van de geïntegreerde lerarenopleidingen is elke opleidingsinstelling die een lerarenopleiding aanbiedt, vertegenwoordigd.

Het tweede criterium is de vertegenwoordiging van elk expertisenetwerk. Hier stond de evenwichtige vertegenwoordiging van lerarenopleidingen uit de verschillende expertisenetwerken/regionaal platform voorop. Het meetcriterium is de grootte van het expertisenetwerk, namelijk het aantal inschrijvingen in de betrokken instellingen op 31/10/2011 (cf. Vlaamse overheid, 2011). Op basis van het aantal inschrijvingen in de lerarenopleidingen binnen elk expertisenetwerk is de evenwichtige verhouding van het aantal opleidingen per expertisenetwerk/regionaal platform in rekening gebracht. Verhoudingsgewijs is aan de hand van de grootte van een expertisenetwerk het aantal opleidingen geselecteerd. Uit grotere expertisenetwerken zijn bijgevolg meer opleidingen geselecteerd (zie Tabel 3).

Tabel 3 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
Totaal	**50**	**100**	**29**

Het derde selectiecriterium betreft de grootte van de lerarenopleidingen, op basis van het aantal inschrijvingen op 31/10/2011 (cf. Vlaamse overheid, 2011). Voor elk van de drie onderscheiden geïntegreerde lerarenopleidingen (GLO kleuteronderwijs, GLO lager onderwijs en GLO secundair onderwijs) selecteren we minstens 50% van de opleidingen. Dit betekent voor de GLO kleuteronderwijs: 8 van de in totaal 16 opleidingen; de GLO lager onderwijs: 8 van de in totaal 16 opleidingen; de GLO secundair onderwijs: 9 van de in totaal 18 opleidingen.

Vervolgens werd er bij de selectie van de opleidingen -binnen elk van de drie onderscheiden geïntegreerde lerarenopleidingen (kleuter, lager en secundair onderwijs) - rekening mee gehouden dat deze opleidingen samen minstens 50% van het totaal aantal studenten in die GLO vertegenwoordigen. Hierbij houden we tevens rekening met de verdeling van de studentenaantallen over de drie onderscheiden geïntegreerde lerarenopleidingen: ca. 48% van de studenten geïntegreerde lerarenopleidingen volgt de GLO secundair onderwijs, ca. 30% de GLO lager onderwijs en ca. 22% de GLO kleuteronderwijs (cf. Vlaamse overheid, 2011). Tabel 4 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 4 Geselecteerde geïntegreerde lerarenopleidingen uitgaande van de verdeling in studentenaantallen

Selectie van opleidingen	GLO kleuter-onderwijs	GLO lager onderwijs	GLO secundair onderwijs	Totaal
Selectiecriteria				
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
Steekproef				
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
Aantal geselecteerde GLO-opleidingen	**10**	**8**	**11**	**29**

Het laatste selectiecriterium betreft het uitsluiten van geïntegreerde lerarenopleidingen waarvan de opleidingsverantwoordelijke deelneemt aan de resonantiegroep die dienst doet als klankbord tijdens het onderzoeksproces. Lerarenopleiders (docenten/lectoren) uit de geselecteerde opleidingen die betrokken zijn in de resonantiegroep worden uitgesloten als respondent.

Steekproef specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's

In het totaal zijn er 23 CVO's in Vlaanderen die op het moment van het onderzoek de specifieke lerarenopleiding aanbieden. In onze steekproef streven we naar een vertegenwoordiging van 12 SLO aan de CVO's.

Een belangrijk criterium is de vertegenwoordiging van elk expertisenetwerk. Bovendien is de evenwichtige vertegenwoordiging van de verschillende expertisenetwerken/regionaal platform in rekening gebracht. Het meetcriterium voor de evenredige verhouding is de grootte van het expertisenetwerk, namelijk het aantal inschrijvingen in de verschillende centra (o.b.v. gegevens verkregen van het Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011). In grotere expertisenetwerken worden bijvoorbeeld meer specifieke lerarenopleidingen geselecteerd (zie Tabel 5).

Tabel 5 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
Totaal	**23**	**100**	**12**	**100**

Een volgend selectiecriterium is de spreiding naar onderwijsnet. Hierbij streven we naar een evenwichtige verhouding van het aantal SLO CVO's per onderwijsnet, rekening houdend met de spreiding in de populatie (op basis van totaal aantal inschrijvingen van cursisten in een SLO aan de CVO's per onderwijsnet in Vlaanderen) (zie Tabel 6).

Tabel 6 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
Totaal	**23**	**100**	**12**	**100**

Het laatste selectiecriterium betreft het uitsluiten van SLO aan de CVO's waarvan de opleidingsverantwoordelijke deelneemt aan de resonantiegroep die dienst doet als kritisch klankbord tijdens het onderzoeksproces. Lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden uit de geselecteerde opleidingen die betrokken zijn in de resonantiegroep worden uitgesloten als respondent.

3.2.1.2 Basis- en secundaire scholen

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

Op basis van gegevens aangeleverd door het Ministerie van Onderwijs geeft Tabel 7 een overzicht van het aantal scholen per onderwijsniveau en onderwijsnet in Vlaanderen.

Tabel 7 Aantal scholen in Vlaanderen per onderwijsnet en –niveau

Scholen in Vlaanderen	**Gemeenschapsonderwijs**	**Vrij gesubsidieerd onderwijs**	**Officieel gesubsidieerd onderwijs**	**Totaal**
Basisonderwijs	363	1462	529	2354
Secundair onderwijs	217	674	74	965
Totaal	**580**	**2136**	**603**	**3319**

Een eerste samplingvariabele is onderwijsniveau, waarbij we verhoudingsgewijs 71 basisscholen en 29 secundaire scholen vooropstellen in de sampling. Gecombineerd met de tweede samplingvariabele onderwijsnet geeft Tabel 8 een overzicht van het aantal scholen in de steekproef per onderwijsniveau en -net.

Tabel 8 Aantal scholen in de steekproef per onderwijsniveau en –net

Scholen in steekproef	**Gemeenschaps-onderwijs**	**Vrij gesubsidieerd onderwijs**	**Officieel gesubsidieerd onderwijs**	**Totaal**
Basisscholen	11	44	16	71
Secundaire scholen	7	20	2	29
Totaal	**18**	**64**	**18**	**100**

Een derde criterium dat in rekening wordt gebracht is organisatiegrootte. Hiertoe ordenen we per onderwijsnet de basis- en secundaire scholen volgens het aantal leerlingen. Geordend volgens deze cumulatieve frequentie en uitgaande van een normaalverdeling, benoemen we de eerste 25% scholen als ‘kleine scholen’, de volgende 50% als ‘middelgrote scholen’, en de laatste 25% als ‘grote scholen’. Tabel 9 en 10 bieden per onderwijsniveau een overzicht van het aantal scholen in de steekproef, gestratificeerd naar onderwijsnet en schoolgrootte.

Tabel 9 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
Totaal	**11**	**44**	**16**	**71**

Tabel 10 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 scholen	4	11	2	17
Grote scholen	1	5	0	6
Totaal	**7**	**20**	**2**	**29**

3.2.2 Responsanalyse

3.2.2.1 Lerarenopleidingen

Doelgroepen

Voor elk van de opleidingen in de steekproef werd gestreefd naar deelname van één opleidingsverantwoordelijke en minstens tien lerarenopleiders. "Deelname" impliceert het invullen van een online vragenlijst.

Naast opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders zijn ook studenten en afgestudeerden bevraagd via een online survey. Aan de contactpersonen binnen de opleidingen werd gevraagd de online vragenlijst voor de studenten te verspreiden onder alle studenten van de geselecteerde lerarenopleiding. De afname van de vragenlijst kon op de volgende manieren: (1) De lerarenopleiders laten de vragenlijst door de studenten/cursisten tijdens een vast lesmoment invullen, bijvoorbeeld in het computerlokaal of (2) de lerarenopleiding bezorgt de link van de vragenlijst studenten/cursisten aan de studenten en vraagt hen om de vragenlijst in te vullen. Bepaalde opleidingen hebben ervoor gekozen niet zelf de bevraging bij studenten te organiseren maar ons de contactgegevens van studenten te bezorgen zodat wij hen zelf konden uitnodigen tot deelname aan het onderzoek.

Aan de contactpersonen binnen de opleidingen werd tevens gevraagd om ons de contactgegevens van de afgestudeerden van 2010-2011 te bezorgen zodat wij hen konden uitnodigen tot het invullen van de online survey voor afgestudeerden. Indien lerarenopleidingen omwille van de privacy geen contactgegevens van afgestudeerden wilden/konden doorgeven, werd hen verzocht om de afgestudeerden zelf te contacteren met de vraag de online survey in te vullen. Wekelijks werd aan de contactpersonen binnen de opleidingen een update bezorgd van de respons van hun opleidingsverantwoordelijke, lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden. Lerarenopleidingen waarvoor de respons bij één of meer doelgroepen ondermaats bleef,

werden herhaaldelijk aangemoedigd tot medewerking. Deelname aan de online survey van dit onderzoek is - in het bijzonder voor studenten en afgestudeerden - vrijwillig. Gebaseerd op internationale normen ter zake (cf. bijvoorbeeld “Programme for the International Assessment of Adult Competences”, PIAAC), hanteren we voor alle doelgroepen het criterium dat minstens 25% van de vragenlijst dient te zijn ingevuld om als respons te worden beschouwd.

Conform de onderzoeksvragen (zie I. Probleemstelling en onderzoeksvragen), richt de data-analyse zich op het niveau "opleiding", niet op het niveau “instelling”. Doel is het in kaart brengen van het perspectief van de opleidingen (d.i. opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders), van het werkveld (d.i. schoolleiders en mentoren) alsook van studenten en afgestudeerden. Dit betekent dat we (1) binnen elk van de zes onderscheiden opleidingen het perspectief van de verschillende actoren analyseren en met elkaar vergelijken en (2) dat we voor elk van de groepen actoren (opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders, studenten, afgestudeerden en – voor het werkveld – schoolleiders & mentoren) analyseren of hun perspectief verschilt naargelang de opleiding.

Weigering/stopzetting deelname
Van de 29 geïntegreerde lerarenopleidingen in de steekproef heeft één GLO kleuteronderwijs de volledige deelname aan het onderzoek geweigerd. Uitgaande van de sampling criteria is deze weigering niet problematisch. Er nemen nog steeds negen GLO kleuteronderwijs deel (één meer dan oorspronkelijk vooropgesteld). Bij deze negen deelnemende GLO KO zijn er nog vier andere opleidingen van hetzelfde net als de opleiding die weigerde, waarvan drie binnen hetzelfde ENW, waarvan één met vergelijkbare grootte. Bovendien is de instelling waarvan een GLO kleuter heeft geweigerd nog steeds vertegenwoordigd in de deelnemende instellingen (via een GLO secundair onderwijs). Gezien we met de negen deelnemende GLO kleuteronderwijs aan onze vooropgestelde 'gebalanceerde steekproef' tegemoetkomen, gaan we voor de berekening van de respons voor de GLO kleuteronderwijs uit van negen deelnemende opleidingen.

Na enkele weken dataverzameling hebben twee SLO aan de hogescholen hun deelname aan het onderzoek stopgezet. Het betreft één heel kleine SLO in het vakgebied handelswetenschappen (7 studenten in 2011-2012, gegevens verkregen van de Afdeling Hoger Onderwijs en Volwassenenonderwijs van het Ministerie van Onderwijs en Vorming); één 'grote' SLO in het vakgebied kunsten (166 studenten in 2011-2012, gegevens verkregen van de Afdeling Hoger Onderwijs en Volwassenenonderwijs van het Ministerie van Onderwijs en Vorming). Voor beide opleidingen hebben wel enkele lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden deelgenomen aan de survey.

Belangrijk is dat - ook zonder deze twee opleidingen die de deelname vroegtijdig hebben stopgezet - er bij de deelnemende SLO aan de hogescholen nog steeds een vertegenwoordiging is van (1) alle ‘vakgebieden’ (economie, audiovisuele kunsten en beeldende kunsten, conservatie en restauratie, dans, drama, muziek), (2) zowel 'kleine' als 'grotere' opleidingen, (3) alle vier de betreffende ENW/RP en (4) autonome, vrije en provinciale hogescholen.

Respons opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders
Om het perspectief van de zes onderscheiden ‘types’ lerarenopleidingen (dus NIET per instelling) in kaart te brengen, streefden we per lerarenopleiding in de steekproef naar deelname van één opleidingsverantwoordelijke (OV) en minstens tien lerarenopleiders.

Uiteraard worden geen vergelijkende deelanalyses op het niveau van de opleidingsverantwoordelijken beoogd. Hieronder geven we voor elk van de zes onderscheiden ‘types’ lerarenopleidingen een overzicht van de respons per lerarenopleiding in de steekproef.

Tabel 11 toont de respons van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders voor de GLO kleuteronderwijs. Van de tien GLO kleuteronderwijs in onze steekproef, heeft er één geweigerd deel te nemen. Dit vormt geen probleem gezien we onze gebalanceerde steekproef oversampled hebben en er binnen de deelnemende GLO kleuteronderwijs nog steeds voldoende spreiding is naar onderwijsnet, ENW en organisatiegrootte. Bovendien is de instelling waarvan een GLO kleuteronderwijs medewerking heeft geweigerd nog steeds vertegenwoordigd in de deelnemende instellingen (door een GLO secundair onderwijs). Alle negen deelnemende GLO kleuteronderwijs zijn vertegenwoordigd, zowel door opleidingsverantwoordelijken als lerarenopleiders. Hoewel we voor de meeste GLO kleuteronderwijs niet de vooropgestelde respons van tien lerarenopleiders halen, realiseren we over alle geselecteerde GLO kleuteronderwijs heen, een respons van 80 lerarenopleiders. Naast die 80 lerarenopleiders GLO kleuteronderwijs uit de geselecteerde instellingen, vulden ook acht lerarenopleiders GLO kleuteronderwijs uit drie andere instellingen een volledige vragenlijst in (deze drie instellingen maken wel deel uit van de steekproef maar met een GLO lager- of secundair onderwijs, niet de GLO kleuteronderwijs). De verklaring hiervoor is dat lerarenopleiders gevraagd werden de vragenlijst in te vullen voor de opleiding waar ze het grootste percentage zijn tewerkgesteld. Lerarenopleiders binnen één instelling kunnen betrokken zijn bij verschillende lerarenopleidingen van die instelling. Gezien het analyseniveau 'type' opleiding is (en niet instelling) nemen we deze bijkomende acht lerarenopleiders GLO kleuteronderwijs op in de analyses.

Tabel 11 GLO kleuteronderwijs: respons opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

Code instelling	Opleidings-verantwoordelijken	Lerarenopleiders	Totaal
1	1	4	5
3	1	9	10
5	1	9	10
6	1	6	7
7	1	8	9
8	1	10	11
9 [a]	0	0	0
11	1	16	17
14	1	7	8
18	1	11	12
andere instelling	0	8	8
Totaal	**9**	**88**	**97**

Noot. [a] Deelname aan onderzoek geweigerd.

Tabel 12 brengt de respons van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders voor de GLO lager onderwijs in beeld. Alle acht geselecteerde opleidingen zijn zowel door opleidingsverantwoordelijken als lerarenopleiders vertegenwoordigd. Hoewel we voor drie van de acht opleidingen niet de beoogde respons van tien opleiders halen, halen we - over alle geselecteerde GLO lager onderwijs heen - wel de beoogde respons van opleidingsverantwoordelijken (n = 8) en lerarenopleiders (n = 98). We kunnen de vooropgestelde analyses dus zonder problemen uitvoeren, analyseniveau is immers 'type' opleiding (en niet instelling). Net als bij de GLO kleuteronderwijs, zien we ook hier dat vijf lerarenopleiders lager onderwijs uit drie andere instellingen een volledige vragenlijst invulden (deze drie instellingen maken wel deel uit van de steekproef maar met een GLO kleuter- of secundair onderwijs, niet de GLO lager onderwijs). Gezien het analyseniveau 'type' opleiding is (en niet instelling) nemen we deze bijkomende vijf lerarenopleiders GLO lager onderwijs mee in de analyses.

Tabel 12 GLO lager onderwijs: respons opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

Code instelling	Opleidings-verantwoordelijken	Lerarenopleiders	Totaal
1	1	4	5
2	1	16	17
4	1	8	9
5	1	9	10
10	1	17	18
11	1	16	17
13	1	11	12
15	1	17	18
andere instelling	0	5	5
Totaal	**8**	**103**	**111**

Tabel 13 biedt inzicht in de respons van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders voor de GLO secundair onderwijs. Ook hier zijn alle 11 de geselecteerde opleidingen vertegenwoordigd, zowel door opleidingsverantwoordelijken als lerarenopleiders. Enkel voor de kleinste opleiding (n studenten = 114) halen we niet de beoogde respons van tien opleiders. Wel realiseren we - over alle geselecteerde GLO secundair onderwijs heen - de beoogde respons van opleidingsverantwoordelijken (n = 13) en lerarenopleiders (n = 158). De vooropgestelde analyses kunnen dus zonder problemen worden uitgevoerd, analyseniveau is immers 'type' opleiding en niet instelling. Net als bij GLO kleuter- en lager onderwijs, zien we ook hier dat 13 lerarenopleiders GLO secundair onderwijs uit vijf andere instellingen een volledige vragenlijst invulden (deze vijf instellingen maken wel deel uit van de steekproef maar met een GLO kleuter- en lager onderwijs, niet de GLO secundair onderwijs). Deze 13lerarenopleiders worden mee opgenomen in de analyses. Ook hier zien we dat soms meer dan één opleidingsverantwoordelijke heeft deelgenomen aan de survey. Teneinde eenzelfde methodologische aanpak te hanteren voor alle GLO wordt in de analyses een wegingscoëfficiënt toegepast voor de opleidingsverantwoordelijken.

Tabel 13 GLO secundair onderwijs: respons opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

Code instelling	Opleidings-verantwoordelijken	Lerarenopleiders	Totaal
3	2	10	12
6	1	16	17
7	1	16	17
8	1	15	16
9	1	13	14
10	1	22	23
12	2	10	12
14	1	10	11
16	1	7	8
17	1	22	23
18	1	17	18
andere instelling	0	13	13
Totaal	**13**	**171**	**184**

De respons van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders voor de SLO aan de hogescholen is weergegeven in Tabel 14. Van de zes SLO aan de hogescholen in onze steekproef, hebben er twee hun deelname stopgezet na enkele weken dataverzameling. Voor deze twee opleidingen is er geen respons van

een opleidingsverantwoordelijke en slechts een beperkte deelname van lerarenopleiders. Hierdoor halen we niet de streefrespons van zes opleidingsverantwoordelijken (van verschillende opleidingen) en 60 lerarenopleiders voor de SLO aan de hogescholen. Een respons van 50 lerarenopleiders is echter nog steeds aanvaardbaar, gezien het hier om relatief kleine opleidingen gaat. Belangrijk is dat bij de effectieve deelnemers uit de SLO aan de hogescholen er nog steeds een spreiding is naar onderwijsnet, ENW/RP, studiegebied en organisatiegrootte. De vooropgestelde analyses kunnen dus zonder problemen worden uitgevoerd, analyseniveau is immers 'type' opleiding (en niet instelling).

Dat soms meer dan één opleidingsverantwoordelijkeheeft deelgenomen, heeft wellicht te maken met de verschillende 'departementen' binnen één SLO aan een hogeschool. Teneinde eenzelfde methodologische aanpak te hanteren als voor de SLO aan de universiteiten, de SLO aan de CVO's en de SLO aan de hogescholen, wordt in de analyses een wegingscoëfficiënt gehanteerd voor de opleidingsverantwoordelijken.

Tabel 14 SLO aan de hogescholen: respons opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

Code instelling	Opleidings-verantwoordelijken	Lerarenopleiders	Totaal
1	2	18	20
5	1	12	13
7	1	9	10
15 [a]	0	1	1
17	3	7	10
47 [a]	0	3	3
Totaal	**7**	**50**	**57**

Noot. [a] Deelname aan onderzoek stopgezet na enkele weken dataverzameling.

De respons van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders voor de SLO aan de universiteiten is weergegeven in Tabel 15. Alle vijf de SLO's zijn vertegenwoordigd, zowel door opleidings-verantwoordelijken als lerarenopleiders. Voor de twee kleinste instellingen realiseren we niet de beoogde respons van tien opleiders. Over alle deelnemende SLO aan de universiteiten heen halen we wel de gewenste respons van vijf opleidingsverantwoordelijken en 50 lerarenopleiders (n = 70).

Tabel 15 SLO aan de universiteiten: respons opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

Code instelling	Opleidings-verantwoordelijken	Lerarenopleiders	Totaal
19	1	21	22
20	1	14	15
21	1	22	23
22	1	7	8
23	1	6	7
Totaal	**5**	**70**	**75**

Tabel 16 toont de respons van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders voor de SLO aan de CVO's.

Van alle 12 geselecteerde opleidingen hebben zowel opleidingsverantwoordelijken als lerarenopleiders deelgenomen. Hoewel we voor zes van de 12 opleidingen niet de beoogde respons van tien opleiders halen, realiseren we - over alle deelnemende SLO aan de CVO's heen - wel de beoogde respons van OV (n = 13) en lerarenopleiders (n = 129). Wel zien we dat voor één CVO meer dan één opleidingsverantwoordelijkeheeft deelgenomen aan de survey. Teneinde eenzelfde methodologische aanpak te hanteren voor alle specifieke

lerarenopleidingen wordt in de analyses een wegingscoëfficiënt gehanteerd voor de opleidings-verantwoordelijken.

Tabel 16 SLO aan de CVO's: respons opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

Code instelling	Opleidings-verantwoordelijken	Lerarenopleiders	Totaal
25	1	8	9
26	1	10	11
28	2	4	6
29	1	21	22
32	1	20	21
35	1	5	6
38	1	6	7
41	1	8	9
43	1	5	6
44	1	15	16
45	1	11	12
46	1	16	17
Totaal	**13**	**129**	**142**

Respons studenten

Hieronder geven we voor elk van de zes onderscheiden 'types' lerarenopleidingen een overzicht van de respons van studenten per lerarenopleiding in de steekproef. Als referentie hanteren we enerzijds de totale studentenaantallen ons verstrekt door de lerarenopleidingen zelf en anderzijds de gegevens uit de databanken van AHOVOS (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen) namelijk de databank Hoger Onderwijs (DHO) of Tertiair onderwijs(DTO) en de databank voor volwassenenonderwijs, ons verstrekt op respectievelijk 4 en 6 juni 2012. De gegevens uit deze databanken zijn op jaarbasis en worden gedurende het academiejaar wekelijks geüpdatet. De studentenaantallen verstrekt door de opleidingen zijn op semesterbasis, met referentiedatum 1 maart 2012 (cf. doelgroep voor dit onderzoek met dataverzameling in tweede semester).

Tabel 17, 18 en 19 biedt een overzicht van de respons van studenten uit respectievelijk de GLO kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs. Tabel 20, 21en 22 biedt een overzicht van de respons van studenten uit respectievelijk de SLO aan de hogescholen, de universiteiten en de CVO's.

Tabel 17 GLO kleuteronderwijs: Respons studenten per lerarenopleiding

Code instelling	Respons (n)	Totaal aantal studenten (vlg gegevens instelling)	Respons % (vlg gegevens instelling)	Totaal aantal studenten (vlg gegevens databank)	Respons % (vlg gegevens databank)
1	34	269	12.64	293	11.60
3 [a]	0	115	0	113	0
5	63	251	25.10	271	23.25
6 [a]	1	90	1.11	99	1.01
7	14	130	10.777	132	10.61
8	75	462	16.23	447	16.78
11	87	252	34.52	252	34.52
14	180	310	58.06	314	57.32
18	94	130	72.31	129	72.87
instelling onbekend [b]	8	/	/	/	/
Totaal	**556**	**2009**	**27.68**	**2050**	**27.12**

Noot. [a] Van deze opleidingen hebben we geen of laattijdig contactgegevens van studenten ontvangen. [b] Van 8 studenten GLO kleuteronderwijs konden we de instelling niet achterhalen.

Tabel 18 GLO lager onderwijs: Respons studenten per lerarenopleiding

Code instelling	Respons (n)	Totaal aantal studenten (vlg gegevens instelling)	Respons % (vlg gegevens instelling)	Totaal aantal studenten (vlg gegevens databank)	Respons % (vlg gegevens databank)
5	37	242	15.29	255	14.51
2	130	683	19.03	675	19.26
1	43	300	14.33	271	15.87
4	86	122	70.49	170	50.59
10	129	391	32.99	410	31.46
15	136	509	26.72	510	26.67
11	219	493	44.42	580	37.76
13	249	606	41.09	661	37.67
instelling onbekend [a]	13	/	/	/	/
Totaal	**1042**	**3346**	**31.14**	**3532**	**29.50**

Noot. [a] Van 13 studenten GLO lager onderwijs konden we de instelling niet achterhalen.

Tabel 19 GLO secundair onderwijs: Respons studenten per lerarenopleiding

Code instelling	Respons (n)	Totaal aantal studenten (vlg gegevens instelling)	Respons % (vlg gegevens instelling)	Totaal aantal studenten (vlg gegevens databank)	Respons % (vlg gegevens databank)
3	32	349	9.17	305	10.49
6	40	265	15.09	222	18.02
7	62	383	16.19	405	15.31
8	270	434	62.21	787	34.31
9	92	788	11.68	758	12.14
10	121	362	33.43	370	32.70
12	168	900	18.67	939	17.89
14	80	446	17.94	444	18.02
16	53	110	48.18	114	46.49
17	202	308	65.58	308	65.58
18	135	304	44.41	316	42.72
instelling onbekend [a]	19	/	/	/	/
Totaal	**1274**	**4649**	**27.40**	**4968**	**25.64**

Noot. [a] Van 19 studenten GLO secundair onderwijs konden we de instelling niet achterhalen.

Tabel 20 SLO aan de hogescholen: Respons studenten per lerarenopleiding

Code instelling	Respons (n)	Totaal aantal studenten (vlg gegevens instelling)	Respons % (vlg gegevens instelling)	Totaal aantal studenten (vlg gegevens databank)	Respons % (vlg gegevens databank)
1	22	157	14.01	163	13.50
5	12	87	13.79	70	17.14
7	7	21	33.33	22	31.82
15 [a]	3	7	42.86	7	42.86
17	32	32	100	30	106.67
47 [a]	15	60	25	166	9.04
instelling onbekend [b]	62	/	/	/	/
Totaal	**153**	**364**	**42.03**	**458**	**33.41**

Noot. [a] Deelname aan onderzoek stopgezet na enkele weken dataverzameling. [b] Van 62 studenten in de SLO aan de hogescholen konden we de instelling niet achterhalen.

Tabel 21 SLO aan de universiteiten: Respons studenten per lerarenopleiding

Code instelling	Respons (n)	Totaal aantal studenten (vlg gegevens instelling)	Respons % (vlg gegevens instelling)	Totaal aantal studenten (vlg gegevens databank)	Respons % (vlg gegevens databank)
19	126	549	22.95	565	22.30
20	66	200	33	238	27.73
21	126	542	23.25	547	23.03
22	5	13	38.46	12	41.67
23	65	121	53.72	122	53.28
Totaal	**388**	**1425**	**27.23**	**1484**	**26.15**

Tabel 22 SLO aan de CVO's: Respons studenten per lerarenopleiding

Code instelling	Respons (n)	Totaal aantal studenten (vlg gegevens instelling)	Respons % (vlg gegevens instelling)	Totaal aantal studenten (vlg gegevens databank)	Respons % (vlg gegevens databank)
25	68	299	22.74	307	22.15
26	103	434	23.73	581	17.73
28	33	142	23.24	180	18.33
29	52	474	10.97	516	10.08
32	288	612	47.06	875	32.91
35	26	168	15.48	189	13.76
38	21	287	7.32	286	7.34
41	47	325	14.46	330	14.24
43	69	142	48.59	201	34.33
44	58	294	19.73	369	15.72
45	15	348	4.31	455	3.30
46	175	473	36.10	611	28.64
instelling onbekend [a]	26	/	/	307	22.15
Totaal	**981**	**3998**	**24.54**	**581**	**17.73**

Noot. De soms grote verschillen tussen het aantal studenten volgens de gegevens verkregen door de instelling en de gegevens uit de databank van AHOVOS hebben er wellicht mee te maken dat de (nog niet geverifieerde) gegevens uit de databank op jaarbasis zijn (1 april 2011- 31 maart 2012) terwijl de instellingen het totaal aantal studenten doorgaven met referentiedatum 1 maart 2012 (op semesterbasis). [a] Van 26 studenten in de SLO aan de CVO's konden we de instelling niet achterhalen.

Over alle lerarenopleidingen heen bedraagt de respons bij studenten 25.26 % uitgaande van de gegevens uit de databank Hoger Onderwijs (DHO) en de databank voor volwassenenonderwijs, beide van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen (AHOVOS) (berekend op het totaal aantal studenten in de 51 deelnemende opleidingen). Indien we uitgaan van de studentenaantallen ons verstrekt door de opleidingen zelf, is de respons bij studenten zelfs 27.83%.In vergelijking met ander onderzoek dat een online bevraging hanteert (bv. Bruinsma en Jansen, 2010; Struyven en De Meyst, 2010), is dit een goede response rate.

Belangrijk is dat de absolute aantallen (153 tot 1274) studenten per 'type' opleiding groot genoeg voor analyses op het niveau van de zes onderscheiden lerarenopleidingen. Gezien de analyses op het niveau van het 'type' opleiding worden gevoerd, is vooral de representativiteit naar opleiding cruciaal. Uit Tabel 23 blijkt dat het met deze representativiteit goed zit. Alleen voor de studenten SLO aan de CVO's is er een afwijking van meer dan 5% indien we de databankgegevens als referentie nemen (zie Tabel 23). Baseren we ons op de gegevens verstrekt door de instellingen zelf, dan is de maximale afwijking 3. Essentieel is dat geen enkele opleiding echt ondervertegenwoordigd is (maximale ondervertegenwoordiging is slechts 3.4% o.b.v. gegevens databanken en slechts 2.5% o.b.v. gegevens verstrekt door opleidingsinstellingen zelf).

Tabel 23 Respons studenten: representativiteit naar opleiding

Opleiding	Effectieve respons		Steekproef (vlg gegevens instellingen)		Steekproef (vlg gegevens databanken)	
	n	% [a]	n	% [b]	n	% [c]
GLO KO	556	12.7	2009	12.7	2050	11.8
GLO LO	1042	23.7	3346	21.2	3532	20.3
GLO SO	1274	29.0	4649	29.4	4968	28.6
SLO HS	153	3.5	364	2.3	458	2.6
SLO UNIV	388	8.8	1425	9.0	1484	8.5
SLO CVO	981	22.3	3998	25.3	4900	28.2
Totaal	**4394**	**100**	**15791**	**100**	**17392**	**100**

Noot. [a]Procentuele verdeling naar 'type' opleiding bij effectief deelnemende studenten. [b]Procentuele verdeling naar 'type' opleiding van totaal aantal studenten in de 51 deelnemende opleidingen (o.b.v. cijfergegevens verstrekt door instellingen). [c]Procentuele verdeling naar 'type' opleiding van totaal aantal studenten in de 51 deelnemende opleidingen (o.b.v. cijfergegevens in databank Hoger Onderwijs en databank voor volwassenenonderwijs).

Naast de representativiteit per opleiding is voor elk van de zes onderscheiden lerarenopleidingen nagegaan in welke mate het profiel van de deelnemende studenten aan de survey representatief is voor de studenten in die lerarenopleiding in Vlaanderen. Hiervoor is beroep gedaan op de gegevens uit de Databank Hoger Onderwijs (DHO) en de databank voor volwassenenonderwijs van AHOVOS. Deze databanken bieden enkel voor de achtergrondkenmerken 'geslacht', 'geboortejaar' en 'nationaliteit' volledige populatiedata voor de cohorte studenten in de lerarenopleidingen in 2011-2012 (i.e., de doelgroep van de survey van dit onderzoek).

In Tabel 1 t.e.m. Tabel 6 (in bijlage 1) wordt voor elk van de zes onderscheiden lerarenopleidingen een overzicht gegeven van de procentuele verdeling naar 'geslacht', 'leeftijd' en 'nationaliteit' van de effectief deelnemende studenten aan de survey alsook voor de hele populatie van studenten in deze lerarenopleiding in Vlaanderen. Hieruit blijkt dat voor de meeste lerarenopleidingen de representativiteit naar geslacht, geboortejaar en nationaliteit van de respondenten (studenten) goed is (d.i. afwijking van minder dan 5%). Voor wat betreft 'nationaliteit' is het profiel van de deelnemende studenten voor elke lerarenopleiding vrij representatief voor de studenten in Vlaanderen. Wel zien we bij de deelnemende studenten in de GLO secundair onderwijs een ondervertegenwoordiging van mannelijke studenten (afwijking van 10.8%); in de SLO aan de hogescholen een ondervertegenwoordiging van studenten in de leeftijdscategorie 25-29 jaar (afwijking van 10.3%); in de SLO aan de universiteiten een ondervertegenwoordiging van mannelijke studenten (afwijking van 8.7%) en van studenten in de leeftijdscategorie 25-29 jaar (afwijking van 16.3%) en voor de SLO aan de CVO's een ondervertegenwoordiging van mannelijke studenten (afwijking van 6.7%).

Daarom wordt in de analyses telkens nagegaan of er betekenisvolle verschillen zijn naargelang het geslacht of de leeftijd van de studenten. Indien er inderdaad significante verschillen worden gevonden, wordt 'geslacht' en/of 'leeftijd' meegenomen in die variantieanalyses waarbij we (voor de actor studenten) lerarenopleidingen vergelijken.

Respons afgestudeerden

Hieronder geven we voor elk van de zes onderscheiden 'types' lerarenopleidingen een overzicht van de respons van afgestudeerden per lerarenopleiding in de steekproef. Als referentie hanteren we de cijfergegevens (aantal afgestudeerden in 2010-2011) uit de databank Hoger Onderwijs (DHO) en de databank voor volwassenenonderwijs van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen (AHOVOS), ons verstrekt op respectievelijk 4 en 6 juni 2012.

Tabel 24, 25 en 26 geven een overzicht van de respons van afgestudeerden aan respectievelijk de GLO kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs.

Tabel 24 GLO kleuteronderwijs: Respons afgestudeerden per lerarenopleiding

Code instelling	Respons (n)	Totaal aantal afgestudeerden (n)	Respons %
1	6	52	11.54
3	1	14	7.14
5 [a]	0	31	0
6	2	19	10.53
7 [a]	0	30	0
8	30	77	38.96
11 [a]	0	48	0
14	6	39	15.38
18	9	22	40.91
instelling onbekend [b]	1	/	/
Totaal	**55**	**332**	**16.57**

Noot. [a]Voor deze opleidingen hebben wij geen contactgegevens van afgestudeerden ontvangen. [b] Van één afgestudeerde aan de GLO kleuteronderwijs konden we de instelling niet achterhalen.

Tabel 25 GLO lager onderwijs: Respons afgestudeerden per lerarenopleiding

Code instelling	Respons (n)	Totaal aantal Afgestudeerden (n)	Respons %
5 [a]	0	36	0
2	36	124	29.03
1	4	47	8.51
4	5	30	16.67
10	24	78	30.77
15	20	96	20.83
11 [b]	3	113	2.65
13 [a]	0	100	0
instelling onbekend [c]	3	/	/
Totaal	**95**	**624**	**15.22**

Noot. [a]Van deze opleidingen ontvingen we geen contactgegevens van afgestudeerden waardoor deze ook niet konden worden bevraagd. [b]Van deze opleiding ontvingen we de contactgegevens zeer laat en is het aantal deelnemende afgestudeerden heel beperkt. [c] Van drie afgestudeerden aan de GLO lager onderwijs konden we de instelling niet achterhalen.

Van drie GLO kleuteronderwijs hebben we geen contactgegevens van afgestudeerden ontvangen waardoor deze niet konden worden bevraagd (zie Tabel 24). Deze drie niet-deelnemende (voor afgestudeerden) GLO kleuteronderwijs hebben echter geen unieke kenmerken. In de zes GLO kleuteronderwijs waarvan wel afgestudeerden deelnamen aan de survey is er nog steeds een spreiding naar onderwijsnet, ENW en organisatiegrootte (cf. samplingcriteria). Ook van twee GLO lager onderwijs ontvingen we geen contactgegevens van afgestudeerden, van één andere GLO lager onderwijs ontvingen we de contactgegevens zeer laat en is het aantal deelnemende afgestudeerden heel beperkt (zie Tabel 25). Hierdoor wordt de in de steekproef vooropgestelde spreiding naar ENW niet gerealiseerd bij de effectief deelnemende afgestudeerden aan de GLO lager onderwijs (er is wel nog spreiding naar onderwijsnet en grootte). Dit is een beperking waar rekening mee dient te worden gehouden bij de interpretatie van de resultaten.

Daarnaast ontvingen we van twee GLO secundair onderwijs geen of laattijdig contactgegevens van afgestudeerden waardoor deze niet konden worden bevraagd (zie Tabel 26). Wel halen we hier het oorspronkelijk vooropgestelde aantal van negen deelnemende GLO secundair onderwijs. In de negen GLO secundair onderwijs waarvan wel afgestudeerden deelnamen aan de survey is er nog steeds een spreiding naar onderwijsnet, ENW en organisatiegrootte (cf. samplingcriteria).

Tabel 26 GLO secundair onderwijs: Respons afgestudeerden per lerarenopleiding

Code instelling	Respons (n)	Totaal aantal afgestudeerden (n)	Respons %
3	8	52	15.38
6	5	57	8.77
7 [a]	0	83	0
8	40	166	24.10
9	14	138	10.14
10	21	69	30.43
12	50	156	32.05
14	13	47	27.66
16 [b]	0	30	0
17	11	46	23.91
18	8	65	12.31
instelling onbekend [c]	6	/	/
Totaal	**176**	**909**	**19.36**

Noot. [a]Van deze opleiding ontvingen we geen contactgegevens van afgestudeerden waardoor deze ook niet konden worden bevraagd. [b]Van deze opleiding ontvingen we de contactgegevens zeer laat. [c] Van zes afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs konden we de instelling niet achterhalen.

Tabel 27, 28 en 29bieden een overzicht van de respons van afgestudeerden aan respectievelijk de SLO aan de hogescholen, de universiteiten en de CVO's.

Tabel 27 SLO aan de hogescholen: Respons afgestudeerden per lerarenopleiding

Code instelling	Respons (n)	Totaal aantal afgestudeerden (n)	Respons %
1	20	53	37.74
5	7	43	16.28
7	4	15	26.67
15 [a]	1	10	10
17	4	12	33.33
47 [a]	2	65	3.08
instelling onbekend [b]	27	/	/
Totaal	**65**	**198**	**32.83**

Noot. [a] Deelname aan onderzoek stopgezet na enkele weken dataverzameling. [b] Van 27 afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen konden we de instelling niet achterhalen.

Tabel 28 SLO aan de universiteiten: Respons afgestudeerden per lerarenopleiding

Code instelling	Respons (n)	Totaal aantal afgestudeerden (n)	Respons %
19	81	390	20.77
20 [a]	2	130	1.54
21	40	292	13.70
22	4	6	66.67
23	24	68	35.29
Totaal	**151**	**886**	**17.04**

Noot. [a] Contactgegevens (e-mailadressen) niet up-to-date.

Tabel 29 SLO aan de CVO's: Respons afgestudeerden per lerarenopleiding

Code instelling	Respons (n)	Totaal aantal afgestudeerden (n)	Respons %
25	27	62	43.55
26	53	187	28.34
28	15	31	48.39
29	34	168	20.24
32	47	175	26.86
35 [a]	8	7	114.29
38	35	118	29.66
41	14	51	27.45
43	22	60	36.67
44 [a]	53	58	91.38
45	16	76	21.05
46	11	150	7.33
instelling onbekend [b]	3	/	/
Totaal	**338**	**1143**	**29.57**

Noot. [a] Onze vraag aan de instellingen was om ons de contactgegevens van afgestudeerden 2010-2011 te bezorgen. Uit de gegevens blijkt dat (in beperkte mate) ook afgestudeerden van andere academiejaren zijn bevraagd. Drie afgestudeerden van "CVO 35" geven aan afgestudeerd te zijn in 2009-2010. Voor "CVO 44" zijn dan weer 29 afgestudeerden bevraagd die pas in 2011-2012 (eerste semester) zijn afgestudeerd. Dit vormt uiteraard geen probleem voor de analyses aangaande de onderzoeksvragen. Wel bemoeilijkt dit een zuivere responsanalyse;[b] Van drie afgestudeerden aan de SLO aan de CVO's konden we de instelling niet achterhalen.

Over alle opleidingen heen bedraagt de respons bij afgestudeerden 21.51% (berekend op totaal aantal afgestudeerden aan de 51 deelnemende opleidingen). Dit is een aanvaardbare respons rate in vergelijking met andere studies met een vergelijkbaar onderzoeksdesign (zie bv. het internationale PIAAC onderzoek, opgezet door de OECD (http://www.oecd.org/document/35/0,3746,en_2649_201185_40277475_1_1_1_1,00.html).

Belangrijk is dat de absolute aantallen (55 tot 338) afgestudeerden per 'type' opleiding groot genoeg zijn voor analyses op het niveau van de zes onderscheiden lerarenopleidingen. Gezien de analyses op het niveau van het 'type' opleiding worden gevoerd, is vooral de representativiteit naar opleiding cruciaal. De representativiteitanalyse in Tabel 30 geeft een afwijking (oververtegenwoordiging) van 10.5% voor afgestudeerden aan de SLO aan de CVO's. Dit kan verklaard worden doordat voor de SLO aan de CVO's (in beperkte mate) ook afgestudeerden van andere academiejaren zijn bevraagd (hoewel onze vraag aan de instellingen was om ons de contactgegevens van afgestudeerden 2010-2011 te bezorgen) (zie Tabel29). Dit vormt uiteraard geen probleem voor de analyses aangaande de onderzoeksvragen. Wel bemoeilijkt dit een zuivere representativiteitsanalyse. Houden we enkel rekening met de afgestudeerden van 2011-2012, dan is de respons voor SLO CVO 34.5% en bedraagt de afwijking ten aanzien van representativiteit slechts 6.6%. Toepassen van een weging zou dus nauwelijks invloed hebben. Vooral belangrijk is dat afgestudeerden SLO

aan de CVO's de grootste groep zijn, in de populatie én bij onze respondenten. Ook cruciaal is dat er geen betekenisvolle ondervertegenwoordiging is van afgestudeerden aan andere lerarenopleidingen.

Tabel 30 Respons afgestudeerden: representativiteit naar opleiding

Opleiding	Effectieve respons		Steekproef (vlg gegevens databanken)	
	n	% [a]	n	% [b]
GLO KO	55	6.3	332	8.1
GLO LO	95	10.8	624	15.2
GLO SO	176	20.0	909	22.2
SLO HS	65	7.4	198	4.8
SLO UNIV	151	17.2	886	21.7
SLO CVO	338	38.4	1143	27.9
Totaal	**880**	**100**	**4092**	**100**

Noot. [a] Procentuele verdeling naar 'type' opleiding bij effectief deelnemende afgestudeerden. [b] Procentuele verdeling naar 'type' opleiding van totaal aantal afgestudeerden in de 51 deelnemende opleidingen (o.b.v. cijfergegevens in databank Hoger Onderwijs en databank voor volwassenenonderwijs.

Naast de representativiteit per opleiding is voor elk van de zes onderscheiden lerarenopleidingen nagegaan in welke mate het profiel van de deelnemende afgestudeerden aan de survey representatief is voor de afgestudeerden aan die lerarenopleiding in Vlaanderen. Hiervoor is beroep gedaan op de gegevens uit de Databank Hoger Onderwijs (DHO) en de databank voor volwassenenonderwijs van AHOVOS. Deze databanken bieden enkel voor de achtergrondkenmerken 'geslacht', 'geboortejaar' en 'nationaliteit' volledige populatiedata voor de cohorte afgestudeerden aan de lerarenopleidingen in 2010-2011 (i.e., de doelgroep van de survey van dit onderzoek).

In Tabel 7 t.e.m. Tabel 12 (in bijlage 1) wordt voor elk van de zes onderscheiden lerarenopleidingen een overzicht gegeven van de procentuele verdeling naar 'geslacht', 'leeftijd' en 'nationaliteit' van de effectief deelnemende afgestudeerden aan de survey alsook voor de hele populatie van afgestudeerden aan deze lerarenopleiding. Hieruit blijkt dat voor de meeste lerarenopleidingen de representativiteit naar geslacht, geboortejaar en nationaliteit van de respondenten (afgestudeerden) goed is (d.i. afwijking van minder dan 5%). Voor wat betreft 'nationaliteit' is het profiel van de deelnemende afgestudeerden voor elke lerarenopleiding vrij representatief voor de afgestudeerden in Vlaanderen. Wel zien we bij de deelnemende afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs een ondervertegenwoordiging van afgestudeerden in de leeftijdscategorie 18-24 jaar (afwijking van 13.4%); voor de GLO lager onderwijs een ondervertegenwoordiging van afgestudeerden in de leeftijdscategorie 25-29 jaar (afwijking van 12.5%); voor de GLO secundair onderwijs een ondervertegenwoordiging van mannelijke afgestudeerden (afwijking van 12.6%) en van afgestudeerden in de leeftijdscategorie 25-29 jaar (afwijking van 12.6%); voor de SLO aan de hogescholen een ondervertegenwoordiging van afgestudeerden in de leeftijdscategorie 25-29 jaar (afwijking van 18%); voor de SLO aan de universiteiten een ondervertegenwoordiging van mannelijke afgestudeerden (afwijking van 8.5%) en van afgestudeerden in de leeftijdscategorie 18-24 jaar (afwijking van 9.1%) en voor de SLO aan de CVO's een ondervertegenwoordiging van afgestudeerden in de leeftijdscategorie 30-39 jaar (afwijking van 5.3%). Daarom wordt in de analyses telkens nagegaan of er betekenisvolle verschillen zijn naargelang het geslacht of de leeftijd van de afgestudeerden. Indien er inderdaad significante verschillen worden gevonden, wordt 'geslacht' en/of 'leeftijd' meegenomen als covariaat in de variantieanalyses waarbij we (voor de actor afgestudeerden) lerarenopleidingen vergelijken.

3.2.2.2 Basis- en secundaire scholen

Respons schoolleiders

Om het perspectief van het werkveld via schoolleiders in kaart te brengen, werd een steekproef van 100 scholen getrokken, representatief naar onderwijsniveau, onderwijsnet en schoolgrootte. Schoolleiders werden zowel schriftelijk als telefonisch uitgenodigd tot deelname. Scholen waar de respons (van schoolleider en/of mentoren) beperkt was, werden herhaaldelijk aangemoedigd tot medewerking. Bij de schoolleiders realiseerden we een respons van 65%. Voor dit onderzoek is vooral de representativiteit naar onderwijsniveau cruciaal. Tabel 31 geeft aan dat het met deze representativiteit voor de schoolleiders bijzonder goed zit: de afwijking bedraagt nog geen 1.5%.

Tabel 31 Respons schoolleiders: representativiteit naar onderwijsniveau

Onderwijsniveau	Effectieve respons		Scholen in Vlaanderen
	n	%	%
Basisonderwijs	47	72.3	70.9
Secundair onderwijs	18	27.7	29.1
Totaal	65	100	100

Bekijken we bovendien de representativiteit per onderwijsniveau en per onderwijsnet, dan bedraagt ook hier de afwijking (t.a.v. de populatie) nog geen 4% (zie Tabel 32).

Tabel 32 Respons schoolleiders: representativiteit naar onderwijsniveau en onderwijsnet

Onderwijsniveau	Effectieve respons			Scholen in Vlaanderen		
	GO!	VGO	OGO	GO!	VGO	OGO
Basisonderwijs	(n = 5) 7.7	(n = 31) 47.7	(n = 11) 16.9	10.9	44	15.9
Secundair onderwijs	(n = 2) 3.1	(n = 14) 21.5	3.1	6.5	20.3	2.2

Bekijken we de representativiteit naar onderwijsnet en schoolgrootte (zie Tabel 33), dan is die zeer goed voor het basisonderwijs. Wel zien we in het secundair onderwijs een ondervertegenwoordiging van schoolleiders uit de middelgrote scholen.

Tabel 33 Respons schoolleiders basis- en secundair onderwijs: representativiteit naar onderwijsnet en schoolgrootte

Basisonderwijs	**Effectieve respons**			**Scholen in Vlaanderen**		
	GO!	**VGO**	**OGO**	**GO!**	**VGO**	**OGO**
Kleine scholen	(n = 1) 2.13	(n = 3) 6.38	(n = 0) 0	2.55	4.76	1.66
Middelgrote scholen	(n = 3) 6.38	(n = 23) 48.94	(n = 9) 19.15	10.96	49.07	17.97
Grote scholen	(n = 1) 2.13	(n = 5) 10.64	(n = 2) 4.26	1.91	8.28	2.85
Secundair onderwijs	**Effectieve respons**			**Scholen in Vlaanderen**		
	GO!	**VGO**	**OGO**	**GO!**	**VGO**	**OGO**
Kleine scholen	(n = 0) 0	(n = 3) 16.67	(n = 0) 0	8.39	14.09	1.35
Middelgrote scholen	(n = 1) 5.56	(n = 9) 50.00	(n = 2) 11.11	11.61	39.48	4.56
Grote scholen	(n = 0) 0	(n = 3) 16.67	(n = 0) 0	2.49	16.27	1.76

Wel is er voor het secundair onderwijs een goede spreiding naar onderwijsvormen: 11 respondenten zijn schoolleider in een school met een ASO-afdeling, 12 in een school met een TSO-afdeling, 2 in een school met een KSO-afdeling, 8 in een school met een BSO-afdeling en 1 in een school met een DBSO-afdeling.

Respons mentoren

Om het perspectief van het werkveld via mentoren in kaart te brengen, werd een steekproef van 100 scholen getrokken (dit is dezelfde steekproef als bij de schoolleiders), representatief naar onderwijsniveau, onderwijsnet en schoolgrootte. Aan schoolleiders werd zowel schriftelijk als telefonisch gevraagd de online vragenlijst voor de mentoren te verspreiden onder alle mentoren van hun school. Wekelijks werd een update bezorgd van de respons. Scholen waarvoor de respons van mentoren beperkt was, werden herhaaldelijk aangemoedigd tot medewerking.

Voor elk van deze scholen beoogden we een respons van minstens tien mentoren. Voor (kleinere) scholen met minder dan tien mentoren, beoogden we respons van alle mentoren. Gezien referentiedata over het aantal mentoren per school ontbreken, kunnen we hier geen echte respons- of representativiteitsanalyse uitvoeren. Wel is er bij de deelnemende mentoren (n = 229) een spreiding naar onderwijsniveau, onderwijsnet en schoolgrootte die vrij goed overeenkomt met de verdeling in de steekproef (zie Tabel 34 en Tabel 35).

Tabel 34 Respons mentoren: spreiding naar onderwijsniveau en onderwijsnet

Onderwijsniveau	**Respons mentoren (n)**			**Scholen in steekproef (n)**		
	GO!	**VGO**	**OGO**	**GO!**	**VGO**	**OGO**
Basisonderwijs	9	90	27	11	44	16
Secundair onderwijs	5	90	8	7	20	2

Noot. GO! = Gemeenschapsonderwijs, VGO = Vrij Gesubsidieerd Onderwijs, OGO = Officieel Gesubsidieerd Onderwijs.

Tabel 35 Respons mentoren basis- en secundair onderwijs: spreiding naar onderwijsnet en schoolgrootte

Basisonderwijs	**Respons mentoren (n)**			**Scholen in steekproef (n)**		
	GO!	**VGO**	**OGO**	**GO!**	**VGO**	**OGO**
Kleine scholen	1	0	0	2	3	1
Middelgrote scholen	2	63	16	8	35	13
Grote scholen	6	27	11	1	6	2
Secundair onderwijs	**Respons mentoren (n)**			**Scholen in steekproef (n)**		
	GO!	**VGO**	**OGO**	**GO!**	**VGO**	**OGO**
Kleine scholen	0	21	0	2	4	0
Middelgrote scholen	4	34	8	4	11	2
Grote scholen	1	35	0	1	5	0

Noot. GO! = Gemeenschapsonderwijs, VGO = Vrij Gesubsidieerd Onderwijs, OGO = Officieel Gesubsidieerd Onderwijs.

Ook bij mentoren is er voor het secundair onderwijs een mooie spreiding naar onderwijsvormen: 38 mentoren werken in het ASO, 60 in het TSO, 15 in het KSO en 49 in het BSO.

3.3 Analysetechnieken bij de survey

3.3.1 Interne consistentie/betrouwbaarheid

Telkens wanneer er gewerkt wordt met schalen en indexen, wordt de Cronbachs Alfa (α) meegedeeld. Dit is een maat voor de interne consistentie van items van de vragenlijst. De waarde van α 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.

3.3.2 Gemiddelde, benchmarking en standaarddeviatie

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.
Wanneer uitspraken worden gedaan in het rapport betreffende de gemiddelde score, dan verwijst dit aldus naar het rekenkundig gemiddelde dat geplaatst wordt op deze vierpuntenschaal met de aangegeven benchmark. Daarnaast wordt doorheen het rapport de standaarddeviatie (*SD*) meegedeeld. 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. De standaardfout van het gemiddelde wordt steeds gecontroleerd en enkel gerapporteerd wanneer deze problematisch is.

3.3.3 Effectgrootte van significante verschillen

Bij het vergelijken van gemiddelden van groepen is bij de interpretaties van statistische waarden de gewoonte om niet enkel te kijken naar de mate waarin het verschil al dan niet significant is (dus niet te wijten aan toeval), maar ook om te kijken of dit significant verschil ook betekenisvol is. Wanneer namelijk onderzoek wordt opgezet met grote groepen, dan worden verschillen al snel significant, maar zijn ze dan wel betekenisvol?

Hiervoor worden effect sizes/effectgroottes berekend. Zowel bij het berekenen van t-testen (vergelijken twee groepen) als bij variantieanalyse (bij het vergelijken van drie of meer groepen), wordt een effect size berekend; voorgesteld met het symbool ω^2. Er zijn duidelijke richtlijnen om deze effect size/effectgrootte te interpreteren (interpretatie is analoog voor gerapporteerde effectgroottes r of partial eta squared). Hiervoor baseren we ons op de grenswaarden van Cohen (1988):

- Wanneer ω^2 kleiner of gelijk is aan 0.01, dan spreken we over een kleine effect size;
- Wanneer ω^2 groter is dan 0.01 en kleiner dan 0.059, dan spreken we van een gemiddelde effect size/effectgrootte;
- Wanneer ω^2 groter is dan 0.138, dan spreken we van een grote effect size.

De effectgrootte geeft dus de mate aan waarin de onafhankelijke variabele (in dit geval de groepen die vergeleken worden; bv. mannen/vrouwen, de types lerarenopleidingen of de verschillende actoren),

een effect heeft op de afhankelijke variabele; bv. een diversiteitsindex, een mate van samenwerking binnen het EnW, … Stellen we bijv. een effectgrootte vast van $\omega^2 = 0.498$, dan betekent dit dat 49.8% van de vastgestelde verschillen verklaard kan worden door de verschillen tussen de groepen. Meteen beseft men ook dat het belangrijk is bij statistische verschillen goed naar effect sizes te kijken. Is de effect size bijv. $\omega^2 = 0.02$, dan is slechts 2% van het vastgestelde – significante – verschil terug te brengen tot verschillen tussen de groepen.

3.4 Beperkingen van het hier voorgestelde onderzoek

De beschrijving in de vorige sectie geeft reeds een duidelijke aanzet tot de sterktes en kwaliteitsgaranties die zijn ingebouwd in de opzet en de uitvoering van het surveyonderzoek. Toch is het belangrijk om ook de beperkingen van het onderzoek te blijven voor ogen houden:

- Het kwantitatieve onderzoeksluik is beperkt tot een survey. Dit betekent meteen dat de geschetste bronnen van bias en mogelijke bezwaren altijd aandacht vragen: er wordt geen feitelijk gedrag bestudeerd, er wordt verder gebouwd op basis van **percepties, meningen, inschattingen, opvattingen**, …
- De survey is opgezet bij een **steekproef**. Zoals in de meeste onderzoekssettings, is een populatieonderzoek niet haalbaar. Daarom worden keuzes gemaakt om een deel van de populatie in het onderzoek te betrekkingen. Deze keuze is gebaseerd op het kiezen van stratificatievariabelen. Deze bepalen dus de aard en de hoeveelheid van de subgroepen die men betrekt in het onderzoek. Een ander sampling framework waarin andere stratificatievariabelen worden gekozen, kan altijd leiden tot lichte verschillen in de bekomen informatie, de verhoudingen, de vastgestelde verschillen. In voorliggend onderzoek is daarom dit sampling framework overlegd met de stuurgroep. Uiteraard kunnen niet alle populatiekenmerken meegenomen worden in een sampling framework. Dit wordt opgelost door - post hoc - te controleren voor andere achtergrondkenmerken (bv. geslacht, leeftijd).
- **Representativiteit van de respons**. Wanneer – na sampling – er verschillen zijn in de feitelijke deelname aan de survey, kan er een respons bias ontstaan omdat bepaalde groepen over- of ondervertegenwoordigd zijn. Ten eerste kan men mogelijke onder- of overrepresentatie oplossen door een weging toe te passen waardoor voor een te grote of kleine invloed van subgroepen gecorrigeerd wordt in de statistische analyses. Ten tweede kan gecontroleerd worden voor achtergrondvariabelen die niet in het sampling framework werden betrokken.

Bij de rapportage zal steeds voorzichtig omgegaan worden met conclusies door in de verwoording systematisch te herhalen dat het om meningen/percepties gaat; ten tweede zal - waar van toepassing – aangeduid worden wanneer er kritische sample sizes zijn die de representativiteit hebben beïnvloed. Dit is vooral het geval bij de soms lage respons van bv. de afgestudeerden. Ten derde vragen we lezer om geduld bij de interpretatie en duiding van de vele honderden tussenconclusies die worden gepresenteerd en waarvan men duiding, interpretatie verlangt. Dit wordt aangepakt in het laatste deel van dit eindrapport waar - op basis van literatuur of door kruisverwijzingen toe te passen tussen onderzoeksresultaten – er meer betekenis gegeven wordt aan het cijfermateriaal en de input vanuit de focusgroepen en interviews.

4. Focusgroepen en telefonische interviews

Naast het survey en de informatie in enkele overheidsdatabanken omvat dit EVALO-project een belangrijk kwalitatief deel, waarbij focusgroepen en individuele interviews worden opgezet met de verschillende actoren van de lerarenopleiding (opleidingsverantwoordelijken, lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden) en van het werkveld (schoolleiders en mentoren).

De thema's die in het survey en de interviews aan bod komen, zijn sterk gelijkend en geënt op het decreet van de vernieuwde lerarenopleiding van 2006. We volgen tevens het CIPO-S model (zie I. Probleemstelling en onderzoeksvragen) om de onderzoeksvragen te bevragen.

De interviews hebben drie belangrijke functies:

- versterken 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 lerarenopleiding in Vlaanderen

Voor deze laatste functie, werd geopteerd om de 'appreciativeinquiry' benadering te hanteren (naar Cooperider&Whitney, 2005), hetgeen vertrekt vanuit de sterke en positieve eigenschappen van de huidige lerarenopleiding om constructief naar de toekomst te kijken. De kwalitatieve resultaten beantwoorden onderzoeksvraag 9 "*Welke zijn de toekomstige uitdagingen voor lerarenopleidingen in Vlaanderen?*". De resultaten van het kwalitatieve luik in functie van de overige twee functies- verklarend en nuancerend- zijn complementair bij het kwantitatieve deel. Conclusies worden uitsluitend gebaseerd op expliciet aan bod gebrachte thema's (zie infra, Tabel 37).

In dit hoofdstuk worden deze keuzes verder uitgewerkt en verantwoord.

4.1 Steekproef en opzet

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 focusgroepinterviews plaats, met 302 deelnemers. Voor de werving van respondenten deden we bijvoorbeeld beroep op opleidingsverantwoordelijken, lectoren, ENW's, sleutelfiguren in het veld, ledenlijsten van mentorenopleidingen, stadsbesturen, …. Ook hebben we getracht om via verschillende communicatiebronnen onze oproep bekend te maken (oproep verscheen in Klasse-tijdschrift, werd verkondigd op alumnidagen, plaatsten we op onze EVALO-Website, …). Een aantal doelgroepen bleken echter moeilijk te bereiken via focusgroepen; zoals afgestudeerden van lerarenopleidingen die nooit of niet meer in het onderwijs werk(t)en. Aanvullend vonden 52 telefonische interviews plaats. 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 deelnemen.

In concreto werden er drie reeksen van focusgroep-interviews voor 27 doelgroepen georganiseerd. 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. Het zou kunnen dat via de mogelijkheid van 'zelfselectie' voor deelname een bepaald publiek binnen de lerarenopleiding aangetrokken wordt (bv. de meer betrokken lectoren, hoger gemotiveerde studenten, maar evt. ook ontevreden deelnemers die graag hun 'zegje' willen doen, etc.). Dit is echter niet problematisch, gezien de interviews niet tot doel hebben om generaliserende uitspraken te doen over de actoren en opleidingen. Het bekrachtigen, verklaren en verdiepen van de kwantitatieve bevindingen staat voorop, evenals het uitwerken van toekomstige pistes voor Vlaamse lerarenopleidingen.

Via een semigestructureerde aanpak werden de ervaringen, opvattingen en toekomstperspectieven van minimum drie en maximum negen deelnemers bevraagd. De semigestructureerde focusgroep gesprekken zijn duidelijk te onderscheiden van de ongestructureerde waarin geen strikte vraagvolgorde op voorhand bepaald en gevolgd wordt tijdens de uitgevoerde onderzoeksactiviteiten. De semigestructureerde focusgroep-gesprekken bieden flexibiliteit aan het gesprek. Er worden verschillende topics aan bod gebracht via een lijst van mogelijke vragen, die een andere volgorde kunnen aannemen naargelang het gesprek ontplooit. De gespreksleider heeft tevens de vrijheid om bijvragen te stellen bij onduidelijkheden, te polsen naar verklaringen en extra vragen te stellen bij betekenisvolle wendingen van het gesprek. De deelnemers krijgen eveneens notitiemateriaal om de vragen kort voor te bereiden, dewelke verzameld werden door de gespreksleider aan het einde van het gesprek.

In elke focusgroep werd ernaar gestreefd om de diversiteit van de deelnemers te respecteren. Zo werden bv. voor het secundair onderwijs verschillende vakgebieden betrokken en werden afgestudeerden die nooit of niet meer in het onderwijs werken als twee aparte doelgroepen opgenomen, elk bestaande uit kleuterleid(st)ers, leraren lager onderwijs en leraren secundair onderwijs, vanuit verschillende opleidingen.

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 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 doelgroepen 'afgestudeerden die niet meer in het onderwijs werken' en 'afgestudeerden die nooit in het onderwijs werkten'. Zij werden tijdens de zomermaanden gecontacteerd om deel te nemen aan individuele telefonische interviews van ongeveer één uur. Op deze manier konden de perspectieven van deze doelgroepen voor zowel specifieke als algemenere thema's betreffende het decreet van de vernieuwde lerarenopleiding betrokken worden. Deze procedure werd eveneens nageleefd voor die doelgroepen waarvan er minder dan twee focusgroepen plaatsvonden of er minder dan acht deelnemers zijn.

Via deze bijkomende telefonische interviews (in combinatie met focusgroepen die (reeds eerder plaatsvonden) hebben we ernaar gestreefd om voor elke deelnemersgroep een minimum van acht

deelnemers (tot 15 deelnemers) te verkrijgen (zie Tabel 36). Ook indien bepaalde specifieke thema's binnen een (losse) doelgroep niet of onvoldoende aan bod kwamen, werd bepaald om bijkomende individuele interviews uit te voeren. Deze procedure laat toe om voor alle doelgroepen binnen het onderzoek uitspraken te doen over de thema's die betrekking hebben op 'hun' lerarenopleiding (bv. de reductie van drie naar twee vakken is gebonden aan de GLO secundair onderwijs; de omvorming van de academische en GPB-opleidingen naar SLO zijn belangrijk voor universiteiten, centra voor volwassenenonderwijs en hogescholen).

Tabel 36 Overzicht van respondenten per doelgroep voor de focusgroepen en telefonische interviews

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

Noot. OV = opleidingsverantwoordelijken, LO = lerarenopleiders, ST = studenten, AFG = afgestudeerden.

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 interviews benaderd. 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. 'AppreciativeInquiry' stelt dat alles wat aandacht krijgt, groeit in negatieve of positieve zin. Het is deze positieve, toekomstgerichte zin die centraal staat in deze beleidsevaluatie.

Vier fasen worden binnen de AI-onderzoekcyclus 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 'appreciativeinquiry' (AI) (gebaseerd op Cooperrider&Whitney, 2005).

De methodiek van appreciativeinquiry doorloopt deze 4 fasen. Met uitzondering van de vierde fase, omdat de realisatie (nog) niet bekomen kan worden, werden deze fases per thema vanuit het decreet van de vernieuwde lerarenopleiding van 2006, in iedere focusgroep behandeld. De basisstructuur van de interviews weerspiegelt de filosofie van deze methode.

De eerste fase is de fase van 'ontdekken'. In de eerste fase dienen de gespreksleiders zoveel mogelijk personen aan het woord te laten rond het thema waar wij als gespreksleider meer informatie over willen. Bedoeling is om de deelnemers te laten ontdekken wat er al is ontwikkeld hieromtrent in de betreffende lerarenopleidingen (afhankelijk van doelgroep) en waar mensen terecht fier op zijn. We dienen in deze fase op zoek te gaan naar factoren die nu al werken.

De tweede fase is de fase van 'verbeelden'. In deze fase dienen de gespreksleiders met de volledige groep de stap naar de toekomst te zetten. De bedoeling is om te verbeelden hoe een concreet thema – besproken element uit het CIPO-model - er in de toekomst 'ideaal' zou kunnen uitzien. Het is een creatieve fase waar de deelnemers samen kunnen discussiëren over de toekomst en hoe die er concreet kan uitzien.

De derde fase is de fase van het 'ontwerpen'. In deze derde fase worden de concrete ideeën, op basis van de toekomstbeelden, verder uitgewerkt in actieplannen. De gespreksleiders dienen samen met de deelnemers een ontwerp van aanpak te ontwikkelen: wat zou er moeten zijn.

De vierde fase is de fase van het realiseren en het implementeren in de praktijk, hetgeen voor deze focusgroepen niet van toepassing is gegeven het toekomstgericht 'denken'. Ter informatie worden in deze fase de actieplannen uitgevoerd, opgevolgd en geëvalueerd.

De kracht van 'appreciativeinquiry' 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 acties ontwerpen. Dit maakte ook dat de sfeer tijdens de gesprekken veelal positief was en de betrokkenheid van de deelnemers hoog.

Twee of drie thema's komen uitgebreid aan bod in de gesprekken en interviews. Er wordt 40 minuten per thema voorzien (2u30 max.) en telkens 10 à 15 minuten voor elke fase.

4.3 Thema's en analyses

4.3.1 Thema's

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-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 zullen dus aanvullend werken, eerder dan overlappend. Een overzicht van de thema's en subthema's wordt hieronder weergegeven (zie Tabel 37). Vervolgens werden per doelgroep enkele thema's uitgedacht en uitgeschreven. De deelnemers krijgen tijdens het gesprek de thema's en de appreciativeinquiry - fases op papier, met tevens ruimte om hun ideeën te noteren.

Tijdens het gesprek konden alle componenten worden besproken die bijdragen tot het thema in zijn totaliteit (zie Tabel 37). Al deze elementen konden en mochten aan bod komen, maar een exhaustieve bespreking van alle onderdelen was uiteraard niet vereist. Het ondersteunend notitiemateriaal zorgt er met de fasegewijze opbouw voor dat zowel gespreksleider als deelnemers zicht hebben op de vordering van het focusgroepgesprek. 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. De groepen bestaan uit minimum drie en maximum negen personen om het gesprek overzichtelijk en beheersbaar te houden. De gespreksleider zorgt ervoor dat iedereen voldoende aan bod komt.

Tabel 37 Overzicht van de interviewthema's

THEMA'S	SL	M	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 – vormingen 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					■	■
voorbereiding op aanverwante opleidingen			■	■	■	■
voorbereiding nieuw didactische contexten: team-, project-, vakoverschrijdend-, werk (ondernemer)			■	■	■	
voorbereiding nieuw didactische werkvormen: ICT, collaboratief leren, evaluatievormen			■	■	■	

Noot. De thema's waarbij de vakken groen gekleurd staan, worden expliciet bevraagd bij deze doelgroep. SL = schoolleiders, M = mentoren, ST = studenten, AF = afgestudeerden, OV = opleidingsverantwoordelijken, LO = lerarenopleiders.

4.3.2 Registratie, coderingen en verwerking

Elk gesprek werd opgenomen met kwaliteitsvolle 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,datwordt ingezet om het codeerwerk en de kwalitatief-interpretatieve analyses te ondersteunen. Het laat toe in een tekst stukken (paragrafen, zinnen, woorden …) te selecteren en daar één of meerdere labels aan toe te kennen. 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 zoekopdrachten uitgevoerd die in bijlage kunnen worden teruggevonden. Tussentitels verwijzen naar het label waarop werd gezocht. Door voortdurend stukken tekst te vergelijken en te confronteren konden gelijkenissen en verschillen binnen labels, binnen actorgroepen en binnnen de tekst zichtbaar worden.

Belangrijk is op te merken dat in het kwantitatief deel de resultaten worden weergegeven op basis van alle beschikbare data. Indien thema's spontaan ter sprake worden gebracht (dit wil zeggen in de witte cellen van Tabel 37), worden ze tevens meegenomen in de kwalitatieve analyses. 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 en 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 36) op basis van opleiding, die in het resultatendeel 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

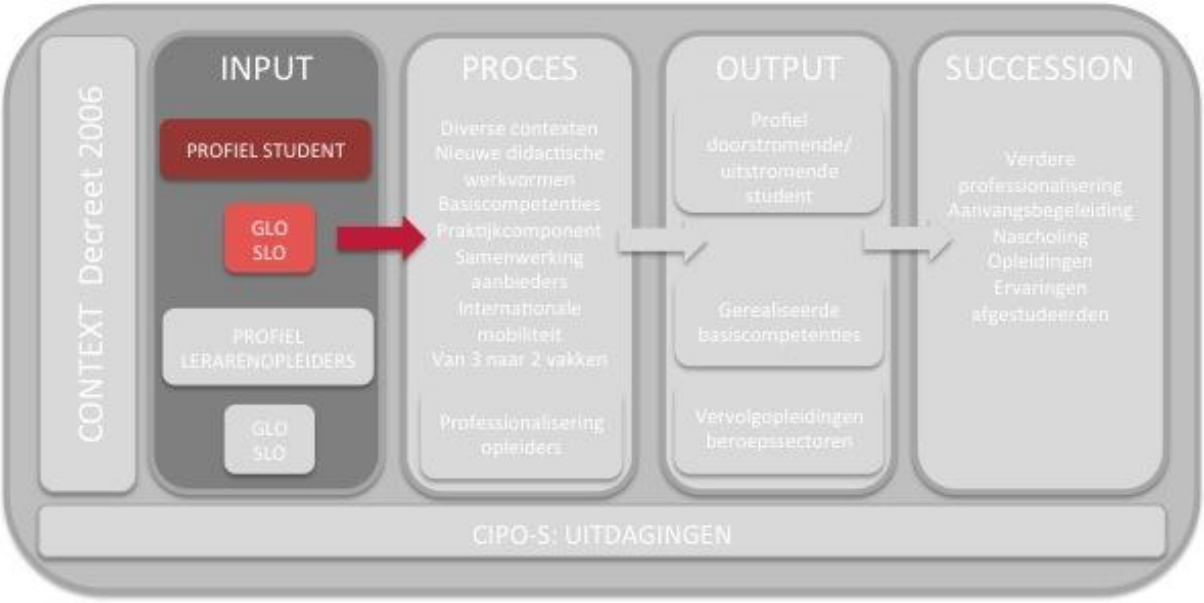
De data worden vooral verticaal bestudeerd en weergegeven per onderzoeksvraag en per actorengroepin het kwalitatieve resultatendeel (zie V. Resultaten kwalitatief luik). Het is niet mogelijk om voor alle thema's in het kwalitatief luik gedetailleerde uitspraken te doen voor elk van de zes opleidingen 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.

In het volgende deel worden de resultaten van de survey en de overheidsdatabanken gerapporteerd per onderzoeksvraag. Daarna volgt de weergave van de belangrijkste bevindingen binnen het kwalitatief deel.

IV. Resultaten kwantitatief luik

Onderzoeksvraag 1 Profiel en beleid t.a.v. instromende studenten

1.1 Resultaten onderzoeksvraag 1.1*"Wat is het profiel van de student/cursist die in de lerarenopleiding instroomt?"*



1.1.1 Onderzoeksvraag

Binnen het INPUT-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we "*Wat is het profiel van de student/cursist die de lerarenopleiding instroomt?".* Binnen deze eerste onderzoeksvraag focussen we op profielkenmerken als 'geslacht', 'leeftijd', 'kennis van het Nederlands', 'nationaliteit', 'vooropleiding secundair onderwijs', 'basisopleiding' (voor SLO-studenten) en/of 'diploma's hoger onderwijs (voor SLO)-studenten), 'bijzondere kenmerken' (studentkenmerken, leertraject, onderwijsvakken en inschatting slaagkans) 'werkervaring', en 'motivatie om in het lerarenberoep te stappen (of niet)'. Binnen het profiel van de instromende student onderzoeken we drie cohorten, namelijk studenten van het jaar 2006-2007, 2008-2009 en 2010-2011. De meting van het cohort 2010-2011 fungeert als referentiebasis voor de eerdere cohorten.Dit cohort dient als referentiepunt om in de verdere analyses naar verschillen met het verleden te kijken.

Er wordt verwacht dat in dit cohort de impact van de beleidsmaatregelen (bv. decreet 2006) herkenbaar zijn. Problematisch is dat we op basis van de beschikbare data van de overheid geen evolutie kunnen schetsen van de instromende studenten/cursisten aan de lerarenopleidingen, enkel van de actieve studenten in de lerarenopleidingen. De data leveren immers geen zuivere gegevens over studenten die voor de eerste maal inschrijven. Bijgevolg kunnen we enkel een antwoord geven op de vraag "*Wat is het profiel van de student/cursist in de lerarenopleiding*?" en een evolutie schetsen voor drie cohorten (2006-2007, 2008-2009 en 2010-2011).

1.1.2 Profielgegevens studenten/cursisten 2010-2011

1.1.2.1 Beschikbare gegevens

In dit deel bespreken we de resultaten met betrekking tot het cohort studenten van het academiejaar 2010-2011. Om het profiel van studenten in kaart te brengen werden verschillende overheidsdatabanken geraadpleegd van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen (AHOVOS) waaronder de Databank Hoger Onderwijs (DHO) en de databank voor het volwassenenonderwijs. Over dit cohort studenten van het jaar 2010-2011 zijn er slechts voor een beperkt aantal variabelen volledige data beschikbaar. De databanken van AHOVOSgeven volledige populatiedata voor 'geslacht', 'leeftijd' en 'nationaliteit'. Voor variabelen zoals kansengroepen, basisopleiding (voor SLO-studenten), diploma hoger onderwijs (voor SLO-CVO studenten), of vooropleiding secundair onderwijs ontbreken data. Daarom werd voor deze variabelen gesteund op de cijfergegevens aangereikt door de geselecteerde lerarenopleidingen van het EVALO-onderzoek en indien nodig op eigen verzamelde surveydata. Voor variabelen zoals 'werkervaring' of 'motivatie om in het lerarenberoep te stappen' werd beroep gedaan op de data aangeleverd door de vragenlijsten van studenten (n = 4393). Bijgevolg bestaat de strategie voor het onderzoeken van het profiel van studenten er zowel in te steunen op de populatiedata beschikbaar in de databanken van de overheid als de cijfergegevens, aangereikt door de lerarenopleidingen uit de EVALO-steekproef (zie III. Methodologie voor een beschrijving van de steekproef) en tenslotte de survey bij studenten. Deze combinatie van gegevens maakt een basale profielschets van de studenten mogelijk.

De cohortdata voor studenten van de lerarenopleidingen vergelijken we met andere opleidingen hoger onderwijs op professioneel bachelor-niveau en masterniveau. Populatiegegevens van studenten in 2010-2011 in het Hoger Beroepsonderwijs (HBO) zijn beschikbaar maar nemen we niet op aangezien deze opleiding een andere finaliteit heeft en deze niet als referentiebasis kan dienen voor opleidingen op bachelor- of masterniveau.

Tabel 1.1.1 toont de beschikbare data voor de profielgegevens van het cohort studenten ingeschreven in 2010-2011 in de verschillende lerarenopleidingen. We maken een onderscheid tussen de variabelen waarvoor 100% van de data beschikbaar zijn en variabelen waarvoor onvolledige data beschikbaar zijn. Deze tabel wordt nog belangrijker wanneer we, in het vervolg van de rapportage, de informatie met betrekking tot de eerdere cohorten opnemen (afstudeerjaren 2008-2009 en 2006-20079) (zie 1.1.3 en 1.1.4) en een vergelijking in de context van het decreet 2006 kunnen zichtbaar maken (zie 1.1.5). Reeds in Tabel1.1.1 zien we een probleem opduiken dat zal persisteren bij het zoeken naar antwoorden op de onderzoeksvraag en de mogelijkheden om een en ander te vergelijken. De grijze gearceerde zones tonen de problematische cellen aan waarbij analyses vrijwel niet meer mogelijk worden omdat voor 50% van dit cohort geen gegevens voorhanden zijn (bijvoorbeeld onderwijsvorm secundair onderwijs). Voor de gegevens verzameld in de survey, zal uiteraard geen vergelijking mogelijk zijn met eerdere cohorten. Deze profielgegevens in de surveydata zijn echter wel belangrijk omdat zij naar de toekomst toe de eerste referentiedata zijn waarmee kan vergeleken worden in vervolgonderzoek en bij de evaluatie van beleidsmaatregelen.

Tabel 1.1.1 Beschikbare data van profielgegevens studenten in 2010-2011

Profielkenmerk	Populatiedata (databanken AHOVOS: DHO en volwassenenonderwijs) (n = 483 – 32548[a])					Administratieve gegevens geselecteerde lerarenopleidingen EVALO-onderzoek (n = 247 – 7391[b])					Surveydata (n = 55 - 4393)
	100%	76-99%	51-75%	26-50%	0-25%	100%	76-99%	51-75%	26-50%	0-25%	Bevraagd
Geslacht	X							X			X
Leeftijd	X							X			X
Nationaliteit	X							X			X
Kennis van het Nederlands					X			X			X
Onderwijsvorm secundair onderwijs				X				X			X
Basisopleiding (SLO)		X							X		X
Hoogst behaald diploma					X						X
Zij-instromers					X						X
Onderwijs kansarmoede-indicator				X							
Diplomaniveau moeder				X							X
Bijzonder statuut/functiebeperking					X					X	X
Werkstudent					X					X	X
Leertraject					X			X			X
Onderwijsvakken (GLO SO)					X		X				X
Betrokkenheid bij het lerarenberoep											X
Beroeps-/ of studiekeuze na de lerarenopleiding											X

Noot. [a]/[b] Aantallen betreffen de minima en maxima beschikbare studentdata voor cohort 2010-2011.

1.1.2.2 Algemene profielkenmerken

Tabel 1.1.2 geeft een overzicht van een aantal profielkenmerken van het cohort studenten van het academiejaar 2010-2011 over de zes lerarenopleidingen. 69% van de studenten zijn vrouwen. In de bachelor kleuteronderwijs (98%) en lager onderwijs (84%) zijn er het meest aantal vrouwelijke studenten. Aan de bachelor secundair onderwijs studeren in verhouding de meeste mannelijke studenten (48%). Aan de drie specifieke lerarenopleidingen zijn ongeveer 30% van de studenten mannelijk.

Wat betreft de leeftijd van studenten aan de lerarenopleidingen in 2010-2011, stellen we vast dat het merendeel van de studenten tussen de 18 en 24 jaar oud zijn (62%)ongeveer een vijfde tussen de 25 en 29 jaar (19,14%) en een ander deel tussen de 30 en 39 jaar (12.68%). Aan de geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair (86%), kleuter- (85%) en lager onderwijs (81%) studeren hoofdzakelijk studenten tussen de 18 en 24 jaar. Aan de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen (56%) en universiteiten (54%) studeren vooral studenten tussen de 25 en 29 jaar. De studenten van de specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's zijn over het algemeen ouder, 34% van de studenten zijn tussen de 25 en 29 jaar en ook 34% van de studenten zijn tussen de 30 en 39 jaar. De oudere leeftijdsgroepen (40-49 jaar, 50-59 jaar) studeren voornamelijk aan centra voor volwassenenonderwijs.

Tabel 1.1.2 Geslacht en leeftijd van studenten 2010-2011 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	%SLO HS	SLO UNIV	%SLO UNIV	SLO CVO	%SLO CVO	TOTAAL	%TOTAAL
	n = 4488		n = 6444		n = 10758		n = 499		n = 1565		n = 8794		n = 32548	
Geslacht														
Man	111	2.47%	1042	16.17%	5172	48.08%	182	36.47%	500	31.95%	3050	34.68%	10057	30.9%
Vrouw	4377	97.53%	5402	83.83%	5586	51.92%	317	63.53%	1065	68.05%	5744	65.32%	22491	69.1%
Leeftijd														
18-24 jaar	3831	85.36%	5235	81.24%	9278	86.24%	146	29.26%	510	32.59%	1029	11.70%	20029	61.54%
25-29 jaar	349	7.78%	669	10.38%	1093	10.16%	281	56.31%	838	53.55%	3001	34.13%	6231	19.14%
30-39 jaar	254	5.66%	418	6.49%	282	2.62%	58	11.62%	156	9.97%	2960	33.66%	4128	12.68%
40-49 jaar	54	1.20%	113	1.75%	91	0.85%	13	2.61%	44	2.81%	1484	16.88%	1799	5.53%
50-59 jaar	0	0%	9	0.14%	14	0.13%	1	0.20%	17	1.09%	304	3.46%	345	1.06%
60-65 jaar	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	16	0.18%	16	0.05%
> 65 jaar	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Noot. Telling is gebaseerd op aantal actieve studenten in 2010-2011; gebaseerd op populatiegegevens uit de Databank Hoger Onderwijs (DHO) en de Databank voor Volwassenenonderwijs (21 mei 2012). GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Tabel 1.1.3 geeft een overzicht van een aantal profielkenmerken van het cohort studenten van het schooljaar 2010-2011 in andere opleidingen hoger onderwijs. Wanneer we de geïntegreerde lerarenopleidingen vergelijken met andere opleidingen op professioneel bachelor niveau stellen we vast dat de verhouding mannelijke en vrouwelijke studenten voor de bachelor kleuter- (♂= 2%, ♀= 98%) en lager onderwijs (♂= 16%, ♀= 84%) danig verschilt van deze in de andere professionele bachelors (♂= 45%, ♀= 55%). Wanneer we de geïntegreerde lerarenopleidingen vergelijken met andere opleidingen op professioneel bachelor niveau stellen we vast dat de leeftijd van studenten aan de GLO's gelijk loopt met deze van de professionele bachelors. Ongeveer 80% van de studenten zijn tussen 18 en 24 jaar oud, rond de 10% van de studenten zijn tussen 25 en 29 jaar oud.

Wanneer we de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen en universiteiten vergelijken met opleidingen op master niveau, stellen we vast dat het aantal mannelijke studenten in de specifieke lerarenopleidingen ongeveer 14% lager ligt dan in de opleidingen op master niveau. Studenten aan de specifieke lerarenopleidingen hogescholen en universiteiten zijn voornamelijk tussen de 25 en 29 jaar oud (56% en 54%). De studenten aan de opleidingen op masterniveau zijn voornamelijk tussen de 18 en de 24 jaar (54%), 38% zijn tussen de 25 en 29 jaar. Gegevens van studenten (en afgestudeerden) van andere opleidingen aan CVO's kunnen we niet vergelijken met de studenten in de specifieke lerarenopleiding. Er is geen referentiegroep beschikbaar met dezelfde achtergrond.

Tabel 1.1.4 toont een overzicht van de nationaliteiten en de kennis van het Nederlands van de studenten in 2010-2011 aan de verschillende lerarenopleidingen. Ongeveer 98% van dit cohort studenten heeft de Belgische nationaliteit. De specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen hebben een groter aandeel Nederlandse studenten (2%) en studenten met een andere nationaliteit (2%) dan de Belgische, Italiaanse, Marokkaanse, Nederlandse, Franse of Turkse. Wanneer we vergelijken met andere opleidingen (zie Tabel 1.1.6) verschillen de studenten van de geïntegreerde lerarenopleidingen niet van nationaliteit in vergelijking met de studenten in andere professionele bachelors. Dit geldt eveneens voor de vergelijking van specifieke lerarenopleidingen met de masters. Voor 'kennis van het Nederlands' zijn er geen populatiegegevens beschikbaar en kunnen we bijgevolg ook niet vergelijken met andere opleidingen. Uit de data aangereikt door de geselecteerde lerarenopleidingen van het EVALO-onderzoek leiden we af dat 97% van de studenten in 2010-2011 Nederlands als moedertaal heeft. De surveygegevens (n = 4393) betreffende 'kennis van het Nederlands' geven gelijkaardige resultaten (zie Tabel 1.1.5).

Tabel 1.1.3 Geslacht en leeftijd van studenten in 2010-2011 aan andere opleidingen, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	Andere Professionele bachelors	%ProfBa	Masters	%Masters	TOTAAL	% TOTAAL
	n = 72685		n = 37482		n = 110167	
Geslacht						
Man	32964	45.35%	18007	48.04%	50971	46.27%
Vrouw	39721	54.65%	19475	51.96%	59196	53.73%
Leeftijd						
18-24 jaar	60922	83.82%	20076	53.56%	80998	73.52%
25-29 jaar	7521	10.35%	14252	38.02%	21773	19.76%
30-39 jaar	2764	3.80%	2423	6.46%	5187	4.71%
40-49 jaar	1163	1.60%	490	1.31%	1653	1.50%
50-59 jaar	303	0.42%	198	0.53%	501	0.45%
60-65 jaar	12	0.02%	29	0.08%	41	0.04%
> 65 jaar	0	0%	14	0.04%	14	0.01%

Noot. Telling is gebaseerd op populatiegegevens aantal actieve studenten op 21 mei 2012,Databank Hoger Onderwijs.

Tabel 1.1.4 Nationaliteit en kennis van het Nederlands van studenten in 2010-2011 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	% GLO KO	GLO LO	% GLO LO	GLO SO	% GLO SO	SLO HS	% SLO HS	SLO UNIV	%SLO UNIV	SLO CVO	% SLO CVO	TOT AAL	%TO TAAL
Nationaliteit *	n = 4488		n = 6444		n = 10758		n = 499		n = 1565		n = 8794		n = 32548	
Belgisch	4446	99.06	6386	99.10	10600	98.53	478	95.79	1528	97.64	8612	97.93	32050	98.47
Italiaans	0	0	4	0.06	3	0.03	0	0	1	0.06	16	0.18	24	0.07
Marokkaans	1	0.02	0	0	8	0.07	0	0	1	0.06	27	0.31	37	0.11
Nederlands	32	0.71	41	0,64	111	1.03	12	2.40	24	1.53	58	0.66	278	0.85
Frans	1	0.02	1	0.02	3	0.03	0	0	0	0	4	0.05	9	0.03
Turks	0	0	0	0	1	0.01	0	0	0	0	5	0.06	6	0.02
Andere nationaliteiten	8	0.18	12	0.19	32	0.30	9	1.80	11	0.70	72	0.82	144	0.44
Kennis van het Nederlands ***	n = 332		n = 570		n = 1729		n = 259		n = 200		n = 805		n = 3895	
(1)	320	96.39	568	99.65	1654	95.66	249	96.14	198	99	794	98.63	3783	97.12
(2)	12	3.61	2	0.35	75	4.34	10	3.86	2	1	11	1.37	112	2.88

Noot. *Telling is gebaseerd op aantal actieve studenten in 2010-2011; gebaseerd op populatiegegevens aantal studenten op 21 mei 2012,Databank Hoger Onderwijs en Databank voor Volwassenenonderwijs; **aantallen gebaseerd op cijfergegevens geselecteerde lerarenopleidingen EVALO-onderzoek: GLO KO: gebaseerd op gegevens van 6 opleidingen; GLO LO: gebaseerd op gegevens van 3 opleidingen; GLO SO: gebaseerd op gegevens van 10 opleidingen; SLO HS: gebaseerd op gegevens 3 opleidingen; SLO UNIV: gebaseerd op gegevens van 2 opleidingen; SLO CVO: gebaseerd op gegevens van 4 opleidingen; (1) Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig), (2) Nederlands als tweede taal (vreemde taal).

Tabel 1.1.5 Kennis van het Nederlands bevraagde studenten 2010-2011 per lerarenopleiding, in percentages

Kennis van het Nederlands	GLO KO (n = 556)	GLO LO (n = 1041)	GLO SO (n = 1274)	SLO HS (n = 153)	SLO UNIV (n = 388)	SLO CVO (n = 981)	TOTAAL (n = 4393)
(1)	96%	99%	97%	99%	98%	97%	98%
(2)	4%	1%	3%	1%	2%	3%	2%

*Noot.*Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata; (1) Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig), (2) Nederlands als tweede taal (vreemde taal).GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Tabel 1.1.6 Nationaliteit van studenten in 2010-2011 aan andere opleidingen, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	Andere Professionele bachelors	%ProfBa	Masters	%Masters	Totaal	%Totaal
	n = 72745		n = 37482		n = 110227	
Nationaliteit						
Belgisch	70399	96.78%	33420	89.16%	103819	94.19%
Italiaans	42	0.06%	71	0.19%	113	0.10%
Marokkaans	121	0.17%	12	0.03%	133	0.12%
Nederlands	1320	1.81%	1032	2.75%	2352	2.13%
Frans	41	0.06%	82	0.22%	123	0.11%
Turks	25	0.03%	93	0.25%	118	0.11%
Andere	797	1.10%	2772	7.40%	3569	3.24%

*Noot.*Telling is gebaseerd op aantal actieve studenten in 2010-2011; gebaseerd op populatiegegevens aantal studenten op 21 mei 2012,Databank Hoger Onderwijs.

1.1.2.3 Studieachtergrond: onderwijsvorm secundair onderwijs en vooropleiding

Betreffende studieachtergrond van studenten bekijken we de vooropleidingen van studenten in 2010-2011 zoals gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs, studierichting SLO, hoogst behaald diploma en/of diploma's hoger onderwijs na.

Betreffende 'gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs' zijn er voor de helft van het cohort studenten van de geïntegreerde lerarenopleidingen (50%) gegevens beschikbaar (via de databanken vanAHOVOS). Tabel 1.1.7 geeft een overzicht van de gevolgde onderwijsvormen van de studenten in 2010-2011, zowel in de geïntegreerde lerarenopleidingen als voor de referentiegroep professionele bachelors gebaseerd op overheidsdata. We stellen grote verschillen tussen de geïntegreerde lerarenopleidingen vast. Aan de GLO kleuteronderwijs studeren voornamelijk studenten uit het TSO

(57.86%), en minder uit het BSO (19.98%) of ASO (18.47) dan in vergelijking met studenten aan de GLO lager en secundair onderwijs. Het lage percentage ASO-studenten wijkt af van andere professionele bachelors (40.82%). Aan de GLO lager onderwijs heeft de helft van de studenten ASO (50.58%) gevolgd en een groot deel TSO (44.78%). Het merendeel van de studenten aan de GLO secundair onderwijs volgde eveneens TSO (47.76%) en ASO (43.46%). Het algemene profiel van studenten aan de geïntegreerde lerarenopleidingen is overeenkomstig met dat van de studenten in andere professionele bachelors (rond de 50% TSO-studenten en ongeveer 40% ASO-studenten).

Tabel 1.1.7 Gevolgde onderwijsvorm van studenten in 2010-2011 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Onderwijs-vorm	GLO KO*	% GLO KO*	GLO LO*	% GLO LO*	GLO SO*	% GLO SO*	GLO TOTAAL *	% GLO TOTAAL*	Professionele bachelors**	% Prof Ba**
	n = 3308		n = 4346		n = 7333		n = 14987		n = 48566	
ASO	611	18.47%	2198	50.58%	3187	43.46%	5996	40.01%	19823	40.82%
BSO	661	19.98%	106	2.44%	381	5.20%	1148	7.66%	1945	4.00%
HBO	18	0.54%	14	0.32%	9	0.12%	41	0.27%	247	0.51%
KSO	104	3.14%	82	1.89%	254	3.46%	440	2.94%	1002	2.06%
TSO	1914	57.86%	1946	44.78%	3502	47.76%	7362	49.12%	25549	52.61%

Noot. * Telling is gebaseerd op aantal studenten in 2010-2011 aan geïntegreerde lerarenopleidingen; gebaseerd op populatiegegevens 21 mei 2012 Databank DHO; ** telling is gebaseerd op aantal studenten in 2010-2011 aan andere opleidingen hoger onderwijs; gebaseerd op populatiegegevens 21 mei 2012 Databank DHO (67% populatiedata beschikbaar).GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs. HBO betreft hier studenten uit de opleiding verpleegkunde die voor 2009-2010 behoorde tot de vierde graad van het BSO.

Betreffende vooropleiding secundair onderwijs van de studenten aan specifieke lerarenopleidingen, zijn er geen populatiegegevens beschikbaar en nemen we de surveydata in Tabel 1.1.8 op. Deze groep kunnen we niet vergelijken met referentiedata van andere opleidingen, er zijn zo goed als geen populatiegegevens op masterniveau beschikbaar (1%). Het merendeel van de bevraagde studenten aan de specifieke lerarenopleidingen volgde algemeen secundair onderwijs (65%), 22% van deze studenten volgde technisch secundair onderwijs. Bovendien zijn er grote verschillen tussen studenten uit de verschillende SLO's, in SLO aan hogescholen volgde 42% van de studenten ASO, 32% TSO en 22% KSO; in SLO aan universiteiten volgde 96% ASO; in SLO aan CVO's volgde 56% ASO, 28% TSO en 11% BSO.

Tabel 1.1.8 Gevolgde onderwijsvorm van studenten in 2010-2011 per opleiding, in aantallen en percentages

Onderwijs-vorm	SLO HS (n = 153)	%SLO HS	SLO UNIV (n = 388)	%SLO UNIV	SLO CVO (n = 981)	%SLO CVO	TOTAAL (n = 1522)	%TOTAAL
ASO	65	42%	374	96%	545	56%	984	65%
TSO	49	32%	12	3%	278	28%	339	22%
KSO	33	22%	2	1%	40	4%	75	5%
DBSO	0	0%	0	0%	5	1%	5	0%
BSO	6	4%	0	0%	113	11%	119	8%

Noot.Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Van studenten in de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen en universiteiten brengen we de basisopleiding in kaart (99% van de cohortdata beschikbaar in de databank DHO). *Welke basisopleidingvolgen studenten (cohort2010-2011)in de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten?* Het merendeel van de studenten SLO HS volgt/volgde een kunstopleiding namelijk muziek en podiumkunsten (54%) of audiovisuele en beeldende kunsten (35%). Daarnaast is voor 11% van de studenten in de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen de basisopleiding handelswetenschappen en bedrijfskunde. De studenten in de specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten hebben als vakgebied voornamelijk gecombineerde studiegebieden (58%). Dit is een combinatie van verschillende studiegebieden. De databanken definiëren deze studiegebieden niet.

De basisopleiding van studenten aan specifieke lerarenopleidingen is zeer moeilijk te vergelijken met andere vergelijkbare opleidingen op basis van beschikbare gegevens

Wanneer we de basisopleiding van studenten aan de specifieke lerarenopleidingen vergelijken met het studentencohort in masters (zie Tabel 1.1.9) zien we een andere verhouding van basisopleidingen. Het merendeel van de masters studeren in economische en toegepaste economische wetenschappen (12%).

Tabel 1.1.9 Basisopleidingen van SLO-studenten in 2010-2011 per opleiding, in aantallen en percentages

Basisopleiding	SLO HS*	% SLO HS*	SLO UNIV*	% SLO UNIV*	Masters**	% Ma**
	n = 483		n = 1565		n = 38223	
Archeologie en kunstwetenschappen	0	0	25	1.60	321	0.84
Architectuur	0	0	78	4.98	786	2.06
Audiovisuele en beeldende kunsten	171	35.40	0	0	802	2.10
Bewegings- en revalidatiewetenschappen	0	0	0	0	966	2.53
Biomedische wetenschappen	0	0	92	5.88	533	1.39
Biotechniek	0	0	0	0	188	0.49
Diergeneeskunde	0	0	1	0.06	623	1.63
Economische en toegepaste economische wetenschappen	0	0	36	2.30	4459	11.67
Farmaceutische wetenschappen	0	0	0	0	804	2.10
Gecombineerde studiegebieden	0	0	906	57.89	0	0
Geneeskunde	0	0	0	0	2994	7.83
Geschiedenis	0	0	58	3.71	551	1.44
Gezondheidszorg	0	0	0	0	179	0.47
Godgeleerdheid, godsdienstwetenschappen en kerkelijk recht	0	0	0	0	189	0.49
Handelswetenschappen en bedrijfskunde	53	10.97	0	0	2034	5.32
Industriële wetenschappen en technologie	0	0	0	0	2463	6.44
Meerdere studiegebieden van toepassing	0	0	0	0	1294	3.39
Muziek en dramatische kunst	0	0	0	0	842	2.20
Nautische wetenschappen	0	0	0	0	103	0.27
Muziek en podiumkunsten	259	53.62	0	0	0	0

Vervolg Tabel 1.1.9 Basisopleidingen van SLO-studenten in 2010-2011 per opleiding, in aantallen en percentages

Basisopleiding	SLO HS*	% SLO HS*	SLO UNIV*	% SLO UNIV*	Masters**	% Ma**
	n = 483		n = 1565		n = 38223	
Politieke en sociale wetenschappen	0	0	44	2.81	2244	5.87
Productontwikkeling	0	0	0	0	131	0.34
Psychologie en pedagogische wetenschappen	0	0	92	5.88	3226	8.44
Rechten, notariaat en criminologische wetenschappen	0	0	14	0.89	3240	8.48
Sociale gezondheidswetenschappen	0	0	1	0.06	701	1.83
Taal- en letterkunde	0	0	143	9.14	1180	3.09
Tandheelkunde	0	0	0	0	203	0.53
Toegepaste biologische wetenschappen	0	0	14	0.89	1144	2.99
Toegepaste taalkunde	0	0	0	0	1030	2.69
Toegepaste wetenschappen	0	0	0	0	2702	7.07
Verkeerskunde	0	0	0	0	71	0.19
Wetenschappen	0	0	49	3.13	1870	4.89
Wijsbegeerte en moraalwetenschappen	0	0	12	0.77	350	0.92

Noot. * Telling is gebaseerd op aantal studenten in 2010-2011 aan de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten; gebaseerd op cohortgegevens aantal studenten 21 mei 2012 Databank DHO; ** telling is gebaseerd op het cohort studenten in 2010-2011 aan andere opleidingen hoger onderwijs; gebaseerd op cohortgegevens aantal studenten 21 mei 2012 Databank DHO).SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten.

Uit het overzicht in Tabel 1.1.10 op basis van de EVALO-surveydata blijkt dat circa 10% van de studenten aan de geïntegreerde lerarenopleidingen al een ander diploma hoger onderwijs heeft behaald. Een grote meerderheid van de bevraagde studenten aan de SLO aan hogescholen en vooral aan de universiteiten zijn de specifieke lerarenopleiding gestart na het behalen van hun masterdiploma (respectievelijk 43% en 84%). Aan de SLO aan CVO's studeren de grootste groep met reeds een diploma master (38%) en bachelor (35%).

Tabel 1.1.10 Hoogst behaald diploma van studenten in 2010-2011 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Hoogst behaald diploma	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	% SLO HS	SLO UNIV	% SLO UNIV	SLO CVO	% SLO CVO	TOTAAL	%TOTAAL
	n = 556		n = 1041		n = 1272		n = 153		n = 388		n = 981		n = 4391	
ASO	99	17.81	512	49.18	575	45.20	26	16.99	4	1.03	20	2.04	1236	28.15
TSO	298	53.60	369	35.45	449	35.30	32	20.92	0	0	115	11.72	1263	28.76
KSO	14	2.52	23	2.21	47	3.69	1	0.65	0	0	5	0.51	90	2.05
DBSO	0	0	1	0.10	1	0.08	0	0	0	0	4	0.41	6	0.14
BSO	94	16.91	25	2.40	49	3.85	6	3.92	0	0	81	8.26	255	5.81
Bachelor	46	8.27	95	9.13	134	10.53	21	13.73	51	13.14	347	35.37	694	15.81
Master	2	0.36	12	1.15	9	0.71	66	43.14	327	84.28	373	38.02	789	17.97
Doctoraat	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1.29	20	2.04	25	0.57
Andere	3	0.54	4	0.38	8	0.63	1	0.65	1	0.26	16	1.63	33	0.75

*Noot. G*egevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

1.1.2.4 Specifieke doelgroepen: zij-instromers en kansengroepen

We gaan na of studenten - voor de aanvang van hun lerarenopleiding - ooit een opleiding hoger onderwijs zijn gestart zonder deze te voltooien. Tabel 1.1.11 toont een overzicht van de studenten in 2010-2011 per lerarenopleiding die reeds een opleiding hoger onderwijs zijn gestart (zonder deze te voltooien) vooraleer de lerarenopleiding aan te vangen. Deze tabel, gebaseerd op de surveydata, levert de eerste gegevens voor benchmarking. 40% van de bevraagde studenten aan een geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs, 30% aan een geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs, en 28% aan een geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs zijn reeds een andere opleiding hoger onderwijs gestart (zonder te voltooien), vooraleer zich in te schrijven voor de lerarenopleiding. Voor de studenten van de geïntegreerde lerarenopleidingen is er een vermoeden van een "watervaleffect" bij deze keuze voor de lerarenopleiding.

Tabel 1.1.11 Studenten in 2010-2011 die reeds een opleiding hoger onderwijs zijn gestart zonder deze te voltooien, per lerarenopleiding (in aantallen en percentages)

Reeds opleiding hoger onderwijs gestart voor aanvang van de lerarenopleiding	**GLO KO**	**GLO LO**	**GLO SO**	**SLO HS**	**SLO UNIV**	**SLO CVO**	**TOTAAL**
	n = 556	n = 1041	n = 1274	n = 153	n = 388	n = 981	n = 4393
Ja	30%	28%	40%	25%	14%	22%	29%
Neen	70%	72%	60%	75%	86%	78%	71%

*Noot.*Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Voor het bepalen van zij-instromers in de lerarenopleidingen zijn geen populatiegegevens beschikbaar en baseren we ons op de achtergrondgegevens van de surveyrespondenten (n = 4393). In de vragenlijst van studenten bevragen we of studenten reeds werkervaring hadden voor de aanvang van de lerarenopleiding (exclusief studentenjobs). Van onze respondenten heeft 65% géén werkervaring voor aanvang van de lerarenopleiding (zie Tabel 1.1.12). De meeste studenten met eerdere werkervaring volgen een specifieke lerarenopleidingen aan een CVO (76%). We kunnen ons afvragen of deze instroom specifieke uitdagingen naar voren schuift. Deze respondentengroep, die reeds werkervaring heeft voor de aanvang van de lerarenopleiding, werd verder bevraagd naar hun eventuele werkervaring in het onderwijs. Tabel 1.1.12 toont de studentproporties aan met eerdere werkervaring in het onderwijs. De studenten met werkervaring in het onderwijs (24%), situeren zich voornamelijk binnen de specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's (34%) en de universiteiten (31%).

Tabel 1.1.12 Werkervaring van studenten in 2010-2011 voor aanvang van de lerarenopleiding, per lerarenopleiding (in percentages)

Studenten met reeds werkervaring	**GLO KO**	**GLO LO**	**GLO SO**	**SLO HS**	**SLO UNIV**	**SLO CVO**	**TOTAAL**
	n = 556	**n = 1041**	**n = 1274**	**n = 153**	**n = 388**	**n = 981**	**n = 4393**
Ja	20%	19%	23%	36%	34%	76%	35%
Neen	80%	81%	77%	64%	66%	24%	65%
Werkervaring in het onderwijs voor aanvang van de lerarenopleiding	**n = 110**	**n = 201**	**n = 290**	**n = 55**	**n = 132**	**n = 748**	**n = 1536**
Geen onderwijservaring	87%	90%	90%	84%	69%	66%	76%
Minder dan 1 schooljaarervaring	10%	5%	4%	11%	15%	18%	13%
Meer dan 1 schooljaar ervaring	3%	5%	6%	5%	16%	16%	11%
Werkervaring buiten het onderwijs	**n = 110**	**n = 201**	**n = 290**	**n = 55**	**n = 132**	**n = 748**	**n = 1536**
Geen werkervaring	9%	6%	9%	7%	7	4%	6%
Werkervaring	91%	94%	91%	93%	93%	96%	94%

Noot.Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Voor de studenten die reeds werkervaring hebben (geen jobstudenten) buiten het onderwijs (34.96% van 4393 studenten; dit zijn de zij-instromers) werd verder gepeild naar ervaring in andere sectoren (zie Tabel 1.1.13). De populaire sectoren onder deze studenten zijn: horeca en toerisme (35%), andere sectoren (32%), de industrie (27%), gezondheid en maatschappelijke dienstverlening (26%), recreatie, cultuur en sport (20%) en centrale en lokale overheid of gemeenschapsvoorzieningen (10%). Studenten in de GLO kleuteronderwijs hebben minder dan 1 jaar of meer dan 1 jaar ervaring in de sector horeca en toerisme (44%), andere sectoren (37%), gezondheidszorg en maatschappelijke dienstverlening (30%), recreatie, cultuur en sport (28%) en de industrie (24%). Studenten aan de geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs en lager onderwijs hebben vooral ervaring in horeca en toerisme (respectievelijk 52% en 45%), andere sectoren (respectievelijk 28% en 32%), recreatie cultuur en sport (respectievelijk 27% en 23%) en de industrie (respectievelijk 26% en 32%). Gezien de kleinere respons van studenten in specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen (n = 55) doen we geen uitspraken over hun werkervaring voor de aanvang van de SLO. Studenten in specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten hebben hoofdzakelijk ervaring in andere sectoren dan de genoemde (36%), de industrie (29%), recreatie, cultuur en sport (25%) en horeca en toerisme (22%). Studenten aan specifieke lerarenopleidingen aan CVO's hebben eveneens ervaring in andere sectoren dan de genoemde (33%), gezondheidszorg en maatschappelijke dienstverlening (32%), de industrie (27%) en horeca en toerisme (26%).

Tabel 1.1.13 Werkervaring van studenten in sectoren buiten het onderwijs, in percentages

Werkervaring van studenten buiten het onderwijs – Sectoren*	TOTAAL (n= 1445)			GLO KO (n = 100)			GLO LO (n = 189)			GLO SO (n = 265)			SLO HS (n = 51)			SLO UNIV (n = 123)			SLO CVO (n = 717)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Land- en tuinbouw, visserij	95	2	3	100	0	0	95	3	2	93	3	4	98	2	0	94	2	4	96	1	3
Industrie: voeding, textiel en kleding, hout, grafische industrie, chemie en farmacie, metaal	73	9	18	76	10	14	69	11	20	74	12	14	59	18	23	81	8	11	73	6	21
Energie	97	1	2	98	2	0	98	1	1	99	1	0	100	0	0	98	0	2	96	1	3
Bouw	92	3	5	97	1	2	94	2	4	91	5	4	94	6	0	95	2	3	90	2	8
Distributie: groot- en kleinhandel, garagewezen	87	4	9	89	3	8	83	5	12	81	9	10	90	6	4	89	6	5	90	2	8
Horeca en toerisme	65	13	22	56	20	24	55	20	25	48	21	31	59	8	33	77	11	12	74	8	18
Logistiek en transport	89	5	6	90	3	7	89	4	7	87	10	3	94	0	6	85	7	8	91	3	6
Post en telecommunicatie	93	4	3	89	8	3	92	4	4	90	6	4	100	0	0	87	9	4	95	2	3
Bank- en kredietwezen, verzekeringen	93	3	4	94	4	2	93	2	5	94	4	2	92	2	6	90	4	6	94	2	4
Informatica	93	2	5	99	0	1	93	3	4	92	4	4	98	2	0	94	1	5	92	1	7

Vervolg Tabel 1.1.13 Werkervaring van studenten in sectoren buiten het onderwijs, in percentages

Werkervaring buiten het onderwijs – Sectoren*	TOTAAL (n= 1445)			GLO KO (n = 100)			GLO LO (n = 189)			GLO SO (n = 265)			SLO HS (n = 51)			SLO UNIV (n = 123)			SLO CVO (n = 717)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Advies en bijstand aan ondernemingen en personen (bv reclame, selectie, immobiliën)	93	2	5	95	2	3	95	2	3	95	3	2	98	0	2	92	3	5	91	2	7
Centrale en lokale overheid, gemeenschapsvoorzieningen	90	2	8	89	3	8	94	1	5	92	2	6	100	0	0	85	6	9	88	2	10
Gezondheidszorg en maatschappelijke dienstverlening	74	6	20	70	15	15	84	6	10	85	6	9	84	6	10	83	4	13	67	5	28
Recreatie, cultuur, sport	80	7	13	82	11	7	77	7	16	73	10	17	57	18	25	75	13	12	86	4	10
Vakbonden, bedrijfs-, werkgevers- en beroepsorganisaties, overige verenigingen	93	2	5	94	5	1	94	2	4	95	1	4	96	0	4	90	7	3	93	1	6
Anders	68	9	23	63	14	23	68	12	20	72	11	17	72	14	14	64	16	20	67	5	28

Noot. Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = geen ervaring, 2 = minder dan 1 jaar ervaring, 3 = meer dan 1 jaar ervaring.. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

1.1.2.5 Bijzondere kenmerken van studenten/cursisten: studentkenmerken (bijzonder statuut, studiebeurs, EVC of EVK, aanstelling als leraar), leertraject, onderwijsvakken en inschatting slaagkans

Studentkenmerken

Wanneer de student zich in een bijzondere individuele situatie bevindt, zoals voltijds werken, topsport beoefenen, een functiebeperking hebben, student-ondernemer zijn, een mandaat als studentenvertegenwoordiger of een politiek mandaat uitoefenen, kunst beoefenen op hoog niveau, kan de onderwijsinstelling een bijzonder statuut toekennen. Ook is het in het Vlaams hoger onderwijs en volwassenenonderwijs mogelijk de studieduur te verkorten op basis van vrijstellingen. Er worden twee types van vrijstellingen onderscheiden op basis van ‘eerder verworven kwalificatie’ (EVK) (diploma, creditbewijs of ander attest) of van een ‘eerder verworven competentie’ (EVC) (niet-schoolse competenties, bv. relevante beroepservaring).

Aan studentleerkrachten werd - via de survey - gevraagd welke van de volgende studentkenmerken van toepassing zijn: ‘ik heb een bijzonder statuut’, ‘ik heb een studiebeurs’, ‘ik heb vrijstellingen gekregen op basis van eerder verworven competenties (EVC)’, ‘ik heb vrijstellingen gekregen op basis van eerder verworven kwalificaties (EVK)’ en ‘ik heb al een aanstelling als leraar op basis van het stelsel ‘andere bekwaamheidsbewijzen (geen bewijs van pedagogische bekwaamheid)’. Tabel 1.1.14 vat de resultaten samen bij deze vraag. Let op, deze gegevens zijn eerdere “ter documentatie” gezien het lage aantal cases. Aan de respondenten werd eveneens gevraagd of ze tijdens hun lerarenopleiding beschikten over een statuut van werkstudent. Werkstudenten zijn studenten die minstens 80 uren per maand tewerkgesteld zijn of voor minstens 80 uren per maand een zelfstandige activiteit uitoefenen.Slechts 8% van de studenten had tijdens hun lerarenopleiding een statuut van werkstudent (Tabel 1.1.15). Het grootste aandeel studenten met een statuut van werkstudent situeert zich binnen de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen (18%). Het is verwonderlijk dat slechts 4% van de studenten aan de SLO’s aan CVO’s aangeeft te beschikken over een statuut van werkstudent. De betrouwbaarheid van deze cijfers is dan ook problematisch omdat niet alle werkende studenten zich officieel registeren als werkstudent. Tabel 1.1.15 geeft daarom enkel het “perspectief” hierop van betrokken studenten. De statistieken van werkstudenten fungeren dus eerder als referentiedata waarnaar kan verwezen worden in vervolgonderzoek; wegens problematische beschikbaarheid populatiedata (zie Tabel 1.1.1).

Tabel 1.1.14 Studentkenmerken van studenten in 2010-2011, in percentages

Studentkenmerken	% GLO KO	% GLO LO	% GLO SO	% SLO HS	% SLO UNIV	% SLO CVO	% TOTAAL
	n = 43	n = 59	n = 72	n = 20	n = 22	n = 28	n = 244
Bijzonder statuut (anders dan werkstudent)[a]	0	0	0	0	0	0	0%
Studiebeurs	58.14	57.63	62.50	30.00	13.64	3.57	46.72%
Vrijstellingen op basis van EVC	32.56	20.34	11.11	35.00	18.18	25.00	21.31%
Vrijstellingen op basis van EVK	9.30	20.34	22.22	30.00	36.36	35.71	22.95%
Aanstelling als leraar op basis van andere bekwaamheidsbewijs	0	1.69	4.17	5.00	31.28	35.71	9.02%

Noot.Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata; [a]Bijzonder statuut omwille van een functiebeperking, als student-ondernemer, als professionele kunstbeoefenaar, als student met een politiek mandaat, als student met een mandaat in een centraal bestuurs- of adviesorgaan, omwille van uitzonderlijke sociale of individuele omstandigheden. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Tabel 1.1.15 Statuut van werkstudent voor studenten in 2010-2011, in percentages

Studenten met een statuut van 'werkstudent'	% GLO KO	% GLO LO	% GLO SO	% SLO HS	% SLO UNIV	% SLO CVO	% TOTAAL
	n = 556	n = 1041	n = 1274	n = 153	n = 388	n = 981	n = 4393
Statuut van werkstudent	8%	8%	7%	18%	11%	4%	8%
Geen statuut van werkstudent	92%	92%	93%	82%	89%	96%	92%

Noot.Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Leertraject

In functie van benchmarking (er zijn geen populatiedata zijn beschikbaar), werd aan de respondenten gevraagd welk leertraject ze tijdens de lerarenopleiding volgen. Hoewel het LIO-traject enkel mogelijk is in de specifieke lerarenopleiding, hebben drie bevraagde studenten in de GLO kleuteronderwijs, negen in de GLO lager onderwijs en zes in de GLO secundair onderwijs aangeduid dat zij LIO-student zijn. Dit komt wellicht omdat zij zichzelf uiteraard ook als "leraar in opleiding" zien en zich als GLO student – niet bewust zijn van de specifieke betekenis van LIO. Deze 18 studenten zijn niet meegenomen in het eerste luik van de analyse omtrent leertraject (zie Tabel 1.1.16).

Van de respondentgroep studenten volgen 78% het modeltraject. De bevraagde LIO-studenten bevinden zich vooral in de specifieke lerarenopleiding aan deCVO's (13.15). Volgens Tabel 1.1.16 zijn er in de GLO kleuter- en secundair onderwijs procentueel meer studenten die een traject via afstandsleren volgen dan in de GLO lager onderwijs. Dit kan te maken hebben met de samenstelling van de steekproef van lerarenopleidingen.

95% van de studenten in de geïntegreerde lerarenopleiding volgen een voltijds traject tijdens de lerarenopleiding (Tabel 1.1.16).

Tabel 1.1.16 Leertraject van bevraagde studenten tijdens de lerarenopleiding

Leertraject	**% GLO KO**	**% GLO LO**	**% GLO SO**	**% SLO HS**	**% SLO UNIV**	**% SLO CVO**	**% TOTAAL**
	n = 553	n = 1032	n = 1268	n = 153	n = 388	n = 981	n = 4375
Reguliere traject (modeltraject)	87.59	81.36	84.54	77.12	73.20	64.12	78.35
Verkort traject	3.78	5.76	2.98	7.84	1.29	6.93	4.64
Verlengd traject	6.65	10.95	9.26	6.54	18.04	5.40	9.15
LIO-traject (leraar-in-opleiding) [a]				3.27	7.47	13.15	4.12
Traject via afstandsleren	1.44	0.19	2.12	3.92	0	2.34	1.50
Traject via blended leeromgeving[b]	0	0.86	0.63	1.31	0	8.05	2.23
Voltijds/deeltijds traject	n = 556	n = 1041	n = 1274				n = 2871 (enkel GLO)
Voltijds	96.58	93.85	94.90				95%
Deeltijds	3.42	6.15	5.10				5%

*Noot.*Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata. [a]LIO traject isenkel mogelijk in de SLO. [b]combinatie van contactonderwijs met afstandsleren.GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Keuze van onderwijsvakken in de bachelor secundair onderwijs

Via een administratieve bevraging van de geïntegreerde lerarenopleidingen secundair onderwijs uit de EVALO-steekproef krijgen we een overzicht van de gekozen onderwijsvakken door studenten in 2010-2011 (zie Tabel 1.1.17). 23% van de studenten hebben een vakgebied behorende tot de STEM-studiegebieden (dit zijn exacte- wetenschappelijk en technische richtingen geclusterd in "Science, Technology, Engineering and Mathematics").

Tabel 1.1.17 Gekozen onderwijsvakken door studenten in 2010-2011 geïntegreerde lerarenopleiding bachelor secundair onderwijs

Onderwijsvakken	Aantal (n = 3674)	%
Aardrijkskunde	127	3.46
Bewegingsrecreatie	390	10.62
Bio-esthetiek	20	0.54
Biologie	211	5.74
Biotechnieken	0	0
Bouw	0	0
Chemie	6	0.16
Duits	4	0.11
Economie	136	3.70
Elektriciteit	15	0.41
Engels	364	9.91
Frans	137	3.73
Fysica	66	1.80
Geschiedenis	357	9.72
Godsdienst	92	2.50
Haartooi	13	0.35
Handel-burotica	39	1.06
Hout	0	0
Informatica	153	4.16
Latijn	13	0.35
Lichamelijke opvoeding	512	13.94
Mechanica	11	0.30
Mode	34	0.93
Muzikale opvoeding	0	0
Nederlands	241	6.56
Nederlands-gebarentaal	0	0
Nederlands-doventolk	0	0
Niet-confessionele zedenleer	31	0.84
Plastische opvoeding	91	2.48
Project algemene vakken	143	3.89
Project kunstvakken	116	3.16
Technologische opvoeding	70	1.91
Voedingverzorging	76	2.07
Wiskunde	187	5.09
Andere	19	0.52

*Noot.*Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 10 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair onderwijs (enkel EVALO-data).

Inschatting slaagkans lerarenopleiding

Via de survey werd gepeild naar een inschatting van de slaagkans van studenten. *Hoe groot acht je de kans dat u deze lerarenopleiding zal voltooien?* Vier antwoordmogelijkheden waren hierbij van toepassing: (1) zeer beperkt, (2) beperkt, (3) groot en (4) zeer groot. Gemiddeld schatten de bevraagde studenten hun slaagkans "groot" in (*M* = 3.45, *SD* = .67). De studenten van de specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten (72%) en CVO's (66%) schatten hun slaagkans zeer groot in (zie Tabel 1.1.18).

Tabel 1.1.18 Inschatting slaagkans van bevraagde studenten per lerarenopleiding, in percentages

Ingeschatte slaagkans van studenten	**GLO KO** n=556	**GLO LO** n=1041	**GLO SO** n=1274	**SLO HS** n=153	**SLO UNIV** n=338	**SLO CVO** n=981	**TOTAAL** n = 4393
Zeer beperkt	2%	1%	1%	2%	2%	0%	1%
Beperkt	11%	8%	7%	3%	3%	3%	7%
Groot	51%	43%	39%	45%	23%	31%	38%
Zeer groot	36%	48%	53%	50%	72%	66%	54%

Noot. Telling is gebaseerd op de EVALO-survey.GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

1.1.2.6 Motivatie om in het lerarenberoep te stappen

Betrokkenheid bij het lerarenberoep

In navolging van Rots, Aelterman, Devos & Vlerick (2010) werd de schaal van Van Huizen (2000) gebruikt om de betrokkenheid van studenten bij het lerarenberoep in kaart te brengen. Met betrokkenheid bedoelen we de mate van verbondenheid bij het lerarenberoep. Dit werd bevraagd via 10 items die peilen naar opvattingen over het lerarenberoep zoals: "*Het lerarenberoep is een job voor het leven*", "*Als leraar vervul je een sleutelrol in de samenleving*", "*Als leraar kun je je voortdurend blijven ontwikkelen*" en dergelijke.

De betrouwbaarheid van deze schaal is hoog (α = .83). De schaal bestaat uit 10 items te beoordelen op een vierpunten-antwoordschaal die de "mate van akkoord" nagaat; de antwoordcategorieën zijn: (1) niet akkoord, (2) eerder niet akkoord, (3) eerder akkoord en (4) volledig akkoord. Een gestandaardiseerde somscore van de 10 items geeft aan dat de respondenten (n = 4393) gemiddeld een vrij hoge betrokkenheid bij het lerarenberoep rapporteren (*M* = 3.49, *SD* = .45).

Uit de non-responsanalyse (zie deel 2) blijkt dat voor sommige opleidingen de representativiteit naar geslacht en geboortejaar van studenten een afwijking heeft van meer dan 5%. Daarom is telkens nagegaan of het geslacht en het geboortejaar van studenten significant samenhangt met hun betrokkenheid bij het lerarenberoep. De standaardfout van het gemiddelde wordt steeds gecontroleerd en enkel gerapporteerd wanneer deze problematisch is. De t-test geeft aan dat de score van mannen (*M* =3.42; *SD* = .48) significant verschilt van vrouwen (*M* = 3.51; *SD* = .44) (t(1669) = -5.66, p < .001, r = .14). Geboortejaar

correleert met de score van studenten op de schaal betrokkenheid bij het lerarenberoep ($p < .001$). Hoe jonger de studenten, hoe hoger de betrokkenheid bij het lerarenberoep.

Variantieanalyse werd toegepast om na te gaan of de studenten van de verschillende lerarenopleidingen verschillen in de mate waarin ze betrokken zijn bij het lerarenberoep. Onderstaande Tabel 1.1.19 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de covariantieanalyse op de betrokkenheid bij het lerarenberoep. Geslacht en geboortejaar werden toegevoegd als covariaten (zie hoger).

De covariaat geslacht, is significant gerelateerd aan betrokkenheid bij het lerarenberoep (F (1, 4381) = 7.64 $p < .05$, partial $\eta^2 = .002$). Vrouwen zijn sterker betrokken bij het lerarenberoep (M = 3.51; SD = .44) dan mannen (M =3.42; SD = .48).

Uit de resultaten blijkt dat er een significant verschil bestaat tussen de studenten van de verschillende lerarenopleidingen voor wat betreft hun betrokkenheid bij het lerarenberoep (F (5, 4389) = 49.32 $p < .001$, partial $\eta^2 = .05$). De post hoc tests geven aan dat de studenten van de bachelor kleuter- en lager onderwijs sterker betrokken zijn bij het lerarenberoep dan de studenten van de bachelor secundair onderwijs, de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen, universiteiten en CVO's. De studenten van de bachelor secundair onderwijs scoren hoger op betrokkenheid bij het lerarenberoep dan de studenten van de specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten.

Tabel 1.1.19 Gemiddelden en standaarddeviaties 'betrokkenheid van studenten bij het lerarenberoep' per opleiding en resultaten van de covariantieanalyse

Betrokkenheid van studenten bij het lerarenberoep	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNIV (5)**	**SLO CVO (6)**	**Covariantieanalyse***
	n=555	n=1040	n=1273	n=152	n=388	n=981	
Studenten	3.63 (.44)	3.63 (.37)	3.42 (.48)	3.41 (.48)	3.33 (.46)	3.41 (.43)	Opleiding F (5, 4389) = 49.32, $p < .001$, partial $\eta^2 = .05$ 1, 2 > 3, 4,5, 6 3 > 5 Geslacht F (1, 4381) = 7.64 $p <$ .05, partial $\eta^2 = .002$ Vrouw > man

Noot. * p < .05. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Uit de ANOVA resultaten blijkt dat er een significant verschil bestaat tussen de studenten van de verschillende opleidingsjaren in de GLO in hun betrokkenheid bij het lerarenberoep (F (2, 2870) = 12.02 $p < .001$, $\omega^2 = .01$), met een kleine effectgrootte (zie Tabel 1.1.20). De post hoc tests geven aan dat het

perspectief van studenten van het eerste opleidingsjaar significant verschilt van derdejaarsstudenten ($p < .001$). Studenten uit het eerste opleidingsjaar zijn sterker betrokken bij het lerarenberoep. Mogelijke verklaring voor dit verschil is dat derdejaars méér praktijkervaring en bijv. minder goede ervaringen hebben. Bovendien zijn eerstejaarsstudenten bij aanvang van de lerarenopleiding meer gemotiveerd enontdekken een nieuw beroep terwijl dit 'nieuwe' na een jaar minder wordt ervaren.)

Tabel 1.1.20 Gemiddelden en standaarddeviaties 'betrokkenheid van studenten bij het lerarenberoep' per opleidingsjaar en resultaten van de variantieanalyse

Schaal betrokkenheid bij het lerarenberoep	**GLO opleidingsjaar 1**	**GLO opleidingsjaar 2**	**GLO opleidingsjaar 3**	**Variantieanalyse***
	n = 1225	n = 976	n = 670	
Studenten (n = 2871)	3.58 (.42)	3.54 (.44)	3.47 (.5)	Opleiding F (2, 2870) = 12.02 $p < .001$, $\omega^2 = .01$ 1 > 3

Noot. *Groepsverschillen: $p < .05$. GLO = geïntegreerde lerarenopleidingen.

Geplande beroeps- of studiekeuze van studenten na het beëindigen van de lerarenopleiding

Via de survey werd gepeild naar welke beroeps-/studiekeuze studenten zullen maken na het beëindigen van de lerarenopleiding ("*Wat ben je van plan als je deze lerarenopleiding hebt voltooid?*"). Ongeveer 63% van de studenten is van plan om in het lerarenberoep te stappen en ongeveer 19% is van plan om verder te studeren (Tabel 1.1.21). Aan de studenten die kiezen voor een vervolgstudie werd gevraagd of ze na het beëindigen van hun vervolgstudie van plan zijn om in het lerarenberoep te stappen, 43% is dat na hun vervolgstudie "zonder meer" van plan 16% 'onder bepaalde voorwaarden' en36% is nog onbeslist (zie Tabel 1.1.22). Enige voorzichtigheid is geboden met het lagere percentage onbesliste studenten aan de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en hogere percentage voor de specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten gezien het lage responsaantal (respectievelijk n = 28 en n =27). We doen bijgevolg geen uitspraken per lerarenopleiding gezien de verschillende respondentgroottes.

Tabel 1.1.21 Beroeps-/studieplan van studenten na de lerarenopleiding, in percentages

Studie-/beroepsplan van studenten na de lerarenopleiding	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO	TOTAAL
	n = 554	n = 1041	n = 1273	n = 153	n = 387	n = 981	n = 4389
Verder studeren	17%	22%	32%	18%	7%	4%	19%
In het lerarenberoep stappen	77%	70%	54%	59%	54%	66%	63%
In een ander beroep stappen dan het lerarenberoep, maar wel in de onderwijssector	2%	2%	3%	6%	8%	7%	4%
In een andere sector stappen dan het onderwijs	2%	2%	5%	7%	17%	9%	6%
Andere	2%	4%	6%	10%	14%	14%	8%

*Noot.*Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Tabel 1.1.22 Geplande instap van studenten in het lerarenberoep voor studenten die een vervolgstudie plannen, in percentages

Geplande instap lerarenberoep	GLO KO (n=93)	GLO LO (n=225)	GLO SO (n=407)	SLO HS (n=28)	SLO UNIV (n=27)	SLO CVO (n=43)	TOTAAL (n =823)
Ja, zonder meer	55%	49%	40%	50%	7%	33%	43%
Ja, onder bepaalde voorwaarden	4%	15%	17%	36%	19%	35%	16%
Neen	5%	3%	7%	0%	11%	0%	5%
Ik weet het (nog) niet	36%	33%	36%	14%	63%	32%	36%

*Noot.*Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

1.1.2.7 Conclusie profielgegevens studenten 2010-2011

- ✓ De beschikbare data in de databestanden van de overheid – ook voor het hier behandelde cohort 2010-2011 - zijn onvolledig om een omvattend profiel van de student te kunnen schetsen. Naast de centrale databases zijn vooral de surveydata gebruikt om - in functie van latere benchmarking – de meer specifieke profielkenmerken van instromende studenten in kaart te brengen.
- ✓ Op basis van de overheidsdata (100% van de data is beschikbaar) leiden we af dat de typische studentleerkracht – met uitzondering van de studenten in de GLO secundair onderwijs – vrouwelijk is. Het sterke "vrouwelijke" profiel van studentleerkrachten verschilt duidelijk van het profiel van studenten in de vergelijkbare bachelor- of masteropleidingen.
- ✓ De overheidsdata (100% van de data is beschikbaar) wijzen erop dat de leeftijd van GLO-studenten vooral varieert tussen 18-24 jaar. SLO-studenten zijn ouder. In de SLO aan de CVO's vinden we de "oudere" groepen studenten. Deze leeftijdsopbouw is voor de meeste lerarenopleidingen gelijklopend aan de vergelijkbare groepen studenten op bachelor- of masterniveau. Ongeveer 99% van dit studentencohort heeft de Belgische nationaliteit. Dit is overeenkomstig met studenten in andere bacheloropleidingen en masteropleidingen.
- ✓ De administratieve gegevens ons verstrekt door de opleidingen van de steekproef (26 opleidingen; n = 3895) wijzen uit dat 97% van het cohort 2010-2011 Nederlands als moedertaal heeft (of beheerst Nederlands perfect).
- ✓ Betreffende de vooropleiding secundair onderwijs van studenten stellen we op basis van overheidsdata (let op: enkel voor 50% gegevens beschikbaar) grote verschillen vast tussen de geïntegreerde lerarenopleidingen. Aan de GLO kleuteronderwijs studeren voornamelijk studenten uit het TSO (57.86%), en minder uit het BSO (19.98%) of ASO (18.47) in vergelijking met studenten aan de GLO lager en secundair onderwijs. Het lage percentage ASO-studenten wijkt af van andere professionele bachelors (40.82%). Aan de GLO lager onderwijs heeft de helft van de studenten ASO (50.58%) gevolgd en een groot deel TSO (44.78%). De studenten aan de GLO secundair onderwijs volgden eveneens vooral TSO (47.76%) en ASO (43.46%). Het algemene profiel van studenten aan de geïntegreerde lerarenopleidingen is overeenkomstig met dat van de studenten in andere professionele bachelors (rond de 50% TSO-studenten en ongeveer 40% ASO-studenten).
- ✓ Op basis van de databank van AHOVOS (DHO, 50% van de gegevens zijn beschikbaar) zien we dat de vooropleiding van studenten in de GLO voor 49% TSO en 40% ASO is; analoog aan het profiel van andere bachelorstudenten.
- ✓ Op basis van de EVALO-surveydata (n = 1522) stellen we vast dat de vooropleiding van studenten in de SLO voor 65% ASO en 22% TSO betreft. Bovendien zijn er grote verschillen tussen studenten uit de verschillende SLO's: in SLO HS volgde 42% ASO, 32% TSO en 22% KSO; in SLO UNIV volgde 96% ASO; in SLO aan CVO's volgde 56% ASO, 28% TSO en 11% BSO. Er zijn nauwelijks referentiedata beschikbaar voor de vergelijkbare opleidingen.
- ✓ Uit de surveydata (n = 4393) leiden we af dat ongeveer 30% tot 40% van de GLO studenten reeds eerder een opleiding hoger onderwijs zijn gestart zonder deze te voltooien.
- ✓ Op basis van de EVALO-surveydata (n = 4393) schommelt het percentage in de GLO van studenten met eerdere werkervaring voordat ze de lerarenopleiding aanvangen rond de 20%. In de SLO stijgt dit tot 35% met een uitschieter tot 76% in de SLO aan de CVO's. 34.96% van de bevraagde studenten had reeds werkervaring buiten het onderwijs voor aanvang van de lerarenopleiding en dit vooral in de sectoren horeca en toerisme (35%), andere sectoren dan de bevraagde (32%), de industrie (27%), gezondheid en maatschappelijke dienstverlening (26%), recreatie, cultuur en sport (20%) en centrale en lokale overheid of gemeenschapsvoorzieningen (10%).

- ✓ Het in kaart brengen van het percentage "werkstudenten" is problematisch. Op basis van de EVALO-surveydata (n = 4393) vinden we het hoogste geregistreerde percentage in de SLO aan de hogescholen (18%) en de universiteiten (11%); gemiddeld bedraagt dit voor alle studentleerkrachten 8%. Op basis van de administratieve gegevens aangereikt door de opleidingen uit de steekproef (10 opleidingen) richt 23% van de studentleerkrachten in de GLO secundair onderwijs zich op STEM vakken (n = 3674).
- ✓ Op basis van de EVALO-surveydata kunnen we ten slotte het volgende concluderen:
  - 78% van de studentleerkrachten (n = 4393) volgt een modeltraject. 95% (data GLO; n = 2871) volgt een voltijds traject.
  - Studentleerkrachten (n = 4393) schatten hun slaagkansen groot in.
  - Studentleerkrachten (n = 4393) weerspiegelen een gemiddelde betrokkenheid bij het lerarenberoep (*M* = 3.49, *SD* = .45). Deze betrokkenheid is hoger bij vrouwen (*M* = 3.51, *SD* = .44) en studenten aan de GLO kleuter- (*M* = 3.63, *SD* = .44) en lager onderwijs (*M* = 3.63, *SD* = .37).
  - 63% van de studentleerkrachten (n = 4389) is na de lerarenopleiding van plan in het lerarenberoep te stappen en 19% is van plan verder te studeren. 43% is dat na hun vervolgstudie "zonder meer" van plan, 16% 'onder bepaalde voorwaarden' en 36% is nog onbeslist.

1.1.3 Profielgegevens studenten/cursisten 2008-2009

1.1.3.1 Beschikbare gegevens

In dit deel bespreken we de resultaten met betrekking tot het cohort studenten van het academiejaar 2008-2009. Om het profiel van studenten in kaart te brengen werden verschillende overheidsdatabanken geraadpleegd van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen (AHOVOS) waaronder de Databank Hoger Onderwijs (DHO) en de databank voor het volwassenenonderwijs. Net zoals voor het studentencohort 2010-2011, is er ook voor het jaar 2008-2009 slechts voor een beperkt aantal variabelen volledige data beschikbaar. De databanken van AHOVOS (DHO en volwassenenonderwijs) geven enkel volledige populatiedata voor 'geslacht', 'leeftijd', 'nationaliteit' en 'basisopleiding' (voor SLO-studenten).

Voor specifieke doelgroepen van studenten in het cohort 2008-2009 zoals zij-instromers en kansengroepen kunnen we geen overheidsgegevens presenteren aangezien gegevens over de werkervaring, of indicatoren voor kansengroepen niet beschikbaar zijn (bv. voor hoogst behaald diploma van moeder ontbreken 82% van de cohortdata, voor de onderwijskansarmoede-indicator (OKI) ontbreken 76% van de cohortdata). Voor bijzondere kenmerken van studenten zoals gevolgd leertraject of studentkenmerken tijdens de lerarenopleiding (bijv. bijzonder statuut, verkregen vrijstellingen e.d.) zijn er eveneens geen gecentraliseerde data bij de overheid beschikbaar.

Om te komen tot een profiel van studentleerkrachten in 2008-2009, steunen we naast populatiedata beschikbaar in de overheidsdatabanken ook op de data aangereikt door de lerarenopleidingen uit de EVALO-steekproef (zie III. Methodologie voor een beschrijving van de steekproef). De populatiedata voor studenten van de lerarenopleidingen in 2008-2009 kunnen we verder vergelijken met de beschikbare data m.b.t. het profiel van studenten in andere opleidingen hoger onderwijs op professioneel bachelor-niveau en masterniveau.

Populatiegegevens van studenten in 2008-2009 in het Hoger Beroepsonderwijs (HBO) zijn beschikbaar maar nemen we niet op aangezien deze opleiding een andere finaliteit heeft en deze niet als referentiebasis kan dienen voor opleidingen op bachelor- of masterniveau.

Tabel 1.1.23 toont de beschikbare data voor de profielgegevens van het studentencohort 2008-2009 in de verschillende lerarenopleidingen. We maken een onderscheid tussen de variabelen waarvoor 100% van de data beschikbaar zijn en variabelen waarvoor onvolledige data beschikbaar zijn. De grijze gearceerde zones tonen de problematische cellen aan waarbij analyses vrijwel niet meer mogelijk worden omdat voor 50% van dit cohort geen gegevens voorhanden zijn (bijvoorbeeld onderwijsvorm secundair onderwijs).

Tabel 1.1.23 Beschikbare data van profielgegevens studenten in 2008-2009

Profielkenmerk	Populatiedata (databanken AHOVOS: DHO en volwassenenonderwijs) (n = 1263 – 25104[a])					Administratieve gegevens geselecteerde lerarenopleidingen EVALO-onderzoek (n = 113 – 3571[b])				
	100%	76-99%	51-75%	26-50%	0-25%	100%	76-99%	51-75%	26-50%	0-25%
Geslacht	X							X		
Leeftijd	X							X		
Nationaliteit	X							X		
Kennis van het Nederlands					X				X	
Onderwijsvorm secundair onderwijs					X				X	
Basisopleiding (SLO)	X								X	
Hoogst behaald diploma					X					
Zij-instromers					X					
Onderwijs kansarmoede-indicator					X					
Diplomaniveau moeder					X					
Bijzonder statuut/functiebeperking					X					X
Werkstudent					X					X
Leertraject					X					X
Onderwijsvakken					X		X			

Noot. [a]/[b] Aantallen betreffen de minima en maxima beschikbare studentdata voor cohort 2008-2009.

1.1.3.2 Algemene profielkenmerken

Tabel 1.1.24 geeft een overzicht van een aantal profielkenmerken van het cohort studenten van het academiejaar 2008-2009 over de zes lerarenopleidingen. 69% van de studenten zijn vrouwen. In de bachelor kleuteronderwijs (97%) en lager onderwijs (84%) zijn er het meest aantal vrouwelijke studenten. Aan de bachelor secundair onderwijs studeren de meeste mannelijke studenten (47%). Aan de drie specifieke lerarenopleidingen zijn ongeveer 30 à 35% van de studenten mannelijk.

Wat betreft de leeftijd van studenten aan de lerarenopleidingen in 2008-2009, stellen we vast dat het merendeel van de studenten tussen de 18 en 24 jaar oud zijn (77%), 10 % is tussen de 25 en 29 jaar. Aan de geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair (95%), kleuter- (92%) en lager onderwijs (90%) studeren hoofdzakelijk studenten tussen de 18 en 24 jaar. Aan de specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten en hogescholen studeren naast studenten tussen 18 en 24 jaar (72% en 60%) ook veel studenten tussen 25 en 29 jaar (25% aan hogescholen, 19% aan universiteiten). De studenten van de specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's zijn over het algemeen ouder, 29% van de studenten zijn tussen de 18 en 24 jaar, 27% tussen 25 en 29 jaar, 27% tussen 30 en 39 jaar en 14% tussen 40 en 49jaar. De oudere leeftijdsgroepen (30 – 39 jaar, 40 – 49 jaar) studeren voornamelijk aan centra voor volwassenenonderwijs.

Tabel 1.1.24 Geslacht en leeftijd van studenten in 2008-2009 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	%SLO HS	SLO UNIV	%SLO UNIV	SLO CVO	%SLO CVO	TOTAAL	%TOTAAL
	n = 3632		n = 5231		n = 9028		n = 317		n = 946		n = 5950		n = 25104	
Geslacht														
Man	105	2.89	838	16.02	4266	47.25	108	34.07	295	31.18	2173	36.52	7785	31.01
Vrouw	3527	97.11	4393	83.98	4762	52.75	209	65.93	651	68.82	3777	63.48	17319	68.99
Leeftijd														
18-24 jaar	3355	92.37	4729	90.40	8549	95.01	191	60.25	683	72.20	1752	29.45	19259	76.81
25-29 jaar	131	3.61	258	4.93	275	3.06	79	24.92	178	18.82	1606	26.99	2527	10.08
30-39 jaar	132	3.63	193	3.69	112	1.24	38	11.99	68	7.19	1620	27.23	2163	8.63
40-49 jaar	14	0.39	50	0.96	52	0.58	8	2.52	16	1.69	850	14.29	990	3.95
50-59 jaar	0	0	1	0.02	10	0.11	1	0.32	1	0.11	120	2.02	133	0.53
60-65 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.03	2	0.01
> 65 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Noot. Telling is gebaseerd op aantal actieve studenten in 2008-2009; gebaseerd op populatiegegevens aantal studenten op 21 mei 2012,Databank Hoger Onderwijs en Databank voor Volwassenenonderwijs. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Tabel 1.1.25 geeft een overzicht van een aantal profielkenmerken van het cohort studenten in andere opleidingen hoger onderwijs in 2008-2009. Wanneer we de geïntegreerde lerarenopleidingen vergelijken met andere opleidingen op professioneel bachelor niveau stellen we vast dat de verhouding mannelijke en vrouwelijke studenten voor de bachelor kleuter- (♂= 3%, ♀= 97%) en lager onderwijs (♂= 16%, ♀= 84%) danig verschilt van deze in de andere professionele bachelors (♂= 45%, ♀= 55%). Wanneer we de geïntegreerde lerarenopleidingen vergelijken met andere opleidingen op professioneel bachelor niveau stellen we vast dat de leeftijd van studenten aan de GLO's gelijk loopt met deze van de professionele bachelors. Ongeveer 93% van de studenten zijn tussen 18 en 24 jaar oud.

Wanneer we de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen een universiteiten vergelijken met opleidingen op master niveau, stellen we vast dat het aantal mannelijke studenten in de specifieke lerarenopleidingen ongeveer 15% lager ligt dan in de opleidingen op master niveau (49%). Studenten aan de specifieke lerarenopleidingen hogescholen en universiteiten zijn voornamelijk tussen de 18 en 24 jaar (60% en 72%). De studenten aan de opleidingen op masterniveau zijn eveneens voornamelijk tussen de 18 en 24 jaar (85%), een deel is tussen de 25 en 29 jaar (10%). Gegevens van studenten (en afgestudeerden) van andere opleidingen aan CVO's kunnen we niet vergelijken met de instroom in de specifieke lerarenopleiding. Er is geen referentiegroep beschikbaar met dezelfde achtergrond.

Tabel 1.1.26 toont een overzicht van de nationaliteiten en de kennis van het Nederlands van de studenten in 2008-2009 aan de verschillende lerarenopleidingen. Ongeveer 99% van dit cohort studenten heeft de Belgische nationaliteit. De specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen hebben een groter aandeel Nederlandse studenten (2%) en studenten met een andere nationaliteit (2%) dan de Belgische, Italiaanse, Marokkaanse, Nederlandse, Franse of Turkse. Wanneer we vergelijken met andere opleidingen (zie Tabel 1.1.27) verschillen de studenten van de geïntegreerde lerarenopleidingen niet van nationaliteit in vergelijking met de studenten in andere professionele bachelors. In vergelijking met de specifieke lerarenopleidingen zijn er aan de masters een groter aandeel van studenten met 'andere nationaliteiten' (6%). Voor 'kennis van het Nederlands' zijn er geen populatiegegevens beschikbaar en kunnen we bijgevolg ook niet vergelijken met andere opleidingen. Uit de data aangereikt door de geselecteerde lerarenopleidingen van het EVALO-onderzoek leiden we af dat 98% van de studenten in 2008-2009 Nederlands als moedertaal heeft.

Tabel 1.1.25 Geslacht en leeftijd van studenten aan andere opleidingen 2008 - 2009, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	Andere Professionele bachelors	%ProfBa	Masters	%Masters	TOTAAL	% TOTAAL
	n = 65210		n = 29826		n = 95036	
Geslacht						
Man	29622	45.43	14521	48.69	44143	46.45
Vrouw	35588	54.57	15305	51.31	50893	53.55
Leeftijd						
18-24 jaar	60402	92.63	25245	84.64	85647	90.12
25-29 jaar	2336	3.58	3013	10.10	5349	5.63
30-39 jaar	1575	2.42	1149	3.85	2724	2.87
40-49 jaar	767	1.18	296	0.99	1063	1.12
50-59 jaar	123	0.19	103	0.35	226	0.24
60-65 jaar	7	0.01	14	0.05	21	0.02
> 65 jaar	0	0	6	0.02	6	0.01

*Noot.*Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden in 2008-2009; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DHO.

Tabel 1.1.26 Nationaliteit en kennis van het Nederlands van studenten in 2008-2009 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	%SLO HS	SLO UNIV	%SLO UNIV	SLO CVO	% SLO CVO	TOTAAL	% TOTAAL
Nationaliteit*	n = 3632		n = 5231		n = 9028		n = 317		n = 946		n = 5950		n = 25104	
Belgisch	3605	99.26	5194	99.29	8903	98.62	305	96.21	926	97.89	5825	97.90	24758	98.62
Italiaans	0	0	2	0.04	6	0.07	0	0	0	0	10	0.17	18	0.07
Marokkaans	0	0	0	0	6	0.07	0	0	0	0	14	0.24	20	0.08
Nederlands	21	0.58	30	0.57	93	1.03	5	1.58	10	1.06	51	0.86	210	0.84
Frans	0	0	0	0	2	0.02	0	0	0	0	1	0.02	3	0.01
Turks	0	0	0	0	1	0.01	0	0	0	0	10	0.17	11	0.04
Andere nationaliteiten	6	0.10	5	0.10	17	0.19	7	2.21	10	1.06	39	0.66	84	0.33
Kennis van het Nederlands**	n = 226		n = 502		n = 1347		n = 212		n = 113		n = 658		n = 3058	
(1)	223	98.67	502	100	1315	97.62	205	96.70	111	98.23	649	98.63	3005	98.27
(2)	3	1.33	0	0	32	2.38	7	3.30	2	1.77	9	1.37	53	1.73

Noot. *Telling is gebaseerd op aantal actieve studenten in 2008-2009; gebaseerd op populatiegegevens aantal studenten op 21 mei 2012,Databank Hoger Onderwijs en Databank voor Volwassenenonderwijs; **aantallen gebaseerd op cijfergegevens geselecteerde lerarenopleidingen: GLO KO: gebaseerd op gegevens van 5 opleidingen; GLO LO: gebaseerd op gegevens van 3 opleidingen; GLO SO: gebaseerd op gegevens van 9 opleidingen; SLO HS: gebaseerd op gegevens 7 opleidingen; SLO UNIV: gebaseerd op gegevens van 2 opleidingen; SLO CVO: gebaseerd op gegevens van 4 opleidingen ; (1) Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig), (2) Nederlands als tweede taal (vreemde taal).GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Tabel 1.1.27 Nationaliteit van studenten in 2008-2009 aan andere opleidingen, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	Andere Professionele bachelors	%ProfBa	Masters	%Masters	Totaal	%Totaal
	n = 65210		n = 29826		n = 95036	
Nationaliteit						
Belgisch	63360	97.16%	27322	91.60%	90682	95.42%
Italiaans	51	0.08%	22	0.07%	73	0.08%
Marokkaans	100	0.15%	6	0.02%	106	0.11%
Nederlands	1063	1.63%	664	2.23%	1727	1.82%
Frans	28	0.04%	51	0.17%	79	0.08%
Turks	19	0.03%	22	0.07%	41	0.04%
Andere	589	0.90%	1739	5.83%	2328	2.45%

Noot. Telling is gebaseerd op aantal actieve studenten in 2008-2009; gebaseerd op populatiegegevens aantal studenten 21 mei 2012 Databank DHO.

1.1.3.3 Studieachtergrond: onderwijsvorm secundair onderwijs en vooropleiding

Betreffende de studieachtergrond van studenten bekijken we de vooropleidingen van studenten in 2008-2009 zoals gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs en studierichting SLO na. In vergelijking tot de meting 2010-2011 zijn er voor studenten in 2008-2009 geen cohortdata beschikbaar in de databanken van AHOVOS betreffende hoogst behaald diploma en/of diploma's hoger onderwijs.

Betreffende 'gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs' zijn er voor 26% van het studentencohort van de geïntegreerde lerarenopleidingen gegevens beschikbaar (via de databanken AHOVOS). Tabel 1.1.28 geeft een overzicht van de gevolgde onderwijsvormen van de studenten in 2008-2009, zowel in de geïntegreerde lerarenopleidingen als voor de referentiegroep professionele bachelors. Het merendeel van de studenten in geïntegreerde lerarenopleidingen volgde technisch secundair onderwijs (52%) of algemeen secundair onderwijs (34%). Het merendeel van de studenten in andere professionele bachelors volgde eveneens technisch secundair onderwijs (57%) of algemeen secundair onderwijs (35%).

Tabel 1.1.28 Gevolgde onderwijsvorm van studenten in 2008-2009 per opleiding, in aantallen en percentages

Onderwijs-vorm	GLO KO*	% GLO KO*	GLO LO*	% GLO LO*	GLO SO*	% GLO SO*	GLO TOTAAL *	% GLO TOTAAL*	Professionele bachelors**	% Prof Ba**
	n = 1010		n = 1429		n = 2257		n = 4696		n = 15640	
ASO	151	14.95	629	44.02	805	35.67	1585	33.75	5515	35.26
BSO	247	24.46	65	4.55	171	7.58	483	10.29	816	5.22
HBO	13	1.29	11	0.77	8	0.35	32	0.68	164	1.05
KSO	43	4.26	26	1.82	67	2.97	136	2.90	306	1.96
TSO	556	55.05	698	48.85	1206	53.43	2460	52.39	8839	56.52

Noot. * Telling is gebaseerd op aantal studenten in 2008-2009 aan geïntegreerde lerarenopleidingen; gebaseerd op populatiegegevens aantal studenten 21 mei 2012 Databank DHO (26% van populatiedata beschikbaar); ** telling is gebaseerd op aantal studenten in 2008-2009 aan andere opleidingen hoger onderwijs; gebaseerd op populatiegegevens aantal studenten 21 mei 2012 Databank DHO (24% van populatiedata beschikbaar).GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs.

Voor de vooropleiding van studenten aan specifieke lerarenopleidingen hogescholen en universiteiten onderzoeken we hun afstudeerrichting (100% van de cohortdata beschikbaar in de databank DHO). *Welke basisopleidingvolgen studenten (cohort 2008-2009)in de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten?* Het merendeel van de studenten SLO HS volgt een kunstopleiding namelijk audiovisuele en beeldende kunsten (48%) of muziek en podiumkunsten (37%). Daarnaast is voor 15% van de studenten in de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen de basisopleiding handelswetenschappen en bedrijfskunde. De studenten van de specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten hebben als vakgebied voornamelijk gecombineerde studiegebieden (49%) (dit is een combinatie van verschillende studiegebieden; de databanken geven niet aan over welke studiegebieden dit effectief gaat) en taal- en letterkunde (14%).

Wanneer we de basisopleiding van studenten aan de specifieke lerarenopleidingen vergelijken met het cohort studenten in masters(zie Tabel 1.1.29) zien we een andere verhouding van basisopleidingen. Het merendeel van de masters studeren in economische en toegepaste economische wetenschappen (12%). 8,39% van de studenten aan specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten hebben een vakgebied behorende tot de STEM-studiegebieden (dit zijn exacte- wetenschappelijk en technische richtingen geclusterd in “Science, Technology, Engineering and Mathematics”). Bij andere opleidingen op master niveau is dit beduidend hoger (24,4%).

Tabel 1.1.29 Basisopleidingen van SLO-studenten in 2008-2009 per opleiding, in aantallen en percentages

Basisopleiding	SLO HS*	% SLO HS*	SLO UNIV*	% SLO UNIV*	Masters**	% Ma**
	n = 317		n = 946		n = 29826	
Archeologie en kunstwetenschappen	0	0	30	3.17	292	0.98
Architectuur	0	0	0	0	775	2.60
Audiovisuele en beeldende kunsten	153	48.26	0	0	654	2.19
Bewegings- en revalidatiewetenschappen	0	0	55	5.81	821	2.75
Biomedische wetenschappen	0	0	50	5.29	444	1.49
Biotechniek	0	0	0	0	144	0.48
Diergeneeskunde	0	0	2	0.21	450	1.51
Economische en toegepaste economische wetenschappen	0	0	19	2.01	3079	10.32
Farmaceutische wetenschappen	0	0	3	0.32	651	2.18
Gecombineerde studiegebieden	0	0	465	49.15	0	0
Geneeskunde	0	0	4	0.42	1489	4.99
Geschiedenis	0	0	36	3.81	536	1.80
Gezondheidszorg	0	0	0	0	125	0.42
Godgeleerdheid, godsdienstwetenschappen en kerkelijk recht	0	0	0	0	208	0.70
Handelswetenschappen en bedrijfskunde	46	14.51	0	0	1668	5.59
Industriële wetenschappen en technologie	0	0	0	0	2062	6.91
Meerdere studiegebieden van toepassing	0	0	0	0	1104	3.70
Muziek en dramatische kunst	0	0	0	0	684	2.29
Muziek en podiumkunsten	118	37.22	0	0	79	0.26

Vervolg Tabel 1.1.29 Basisopleidingen van SLO-studenten in 2008-2009 per opleiding, in aantallen en percentages

Basisopleiding	SLO HS*	% SLO HS*	SLO UNIV*	% SLO UNIV*	Masters**	% Ma**
	n = 317		n = 946		n = 29826	
Politieke en sociale wetenschappen	0	0	26	2.75	1768	5.93
Productontwikkeling	0	0	0	0	119	0.40
Psychologie en pedagogische wetenschappen	0	0	47	4.97	2753	9.23
Rechten, notariaat en criminologische wetenschappen	0	0	9	0.95	2728	9.15
Sociale gezondheidswetenschappen	0	0	20	2.11	510	1.71
Taal- en letterkunde	0	0	132	13.95	885	2.97
Tandheelkunde	0	0	0	0	186	0.62
Toegepaste biologische wetenschappen	0	0	13	1.37	959	3.22
Toegepaste taalkunde	0	0	0	0	745	2.50
Toegepaste wetenschappen	0	0	0	0	2009	6.74
Verkeerskunde	0	0	0	0	72	0.24
Wetenschappen	0	0	24	2.54	1572	5.27
Wijsbegeerte en moraalwetenschappen	0	0	11	1.16	255	0.85

Noot. *Telling is gebaseerd op aantal studenten in 2008-2009 aan de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten; gebaseerd op cohortgegevens aantal studenten 21 mei 2012 Databank DHO; **Telling is gebaseerd op het cohort studenten in 2008-2009 aan andere opleidingen hoger onderwijs; gebaseerd op cohortgegevens aantal studenten 21 mei 2012 Databank DHO).SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten.

1.1.3.4 Bijzondere kenmerken van studenten/cursisten: onderwijsvakken

Keuze van onderwijsvakken in de bachelor secundair onderwijs

Via een administratieve bevraging van de geïntegreerde lerarenopleidingen secundair onderwijs uit de EVALO-steekproef krijgen we een overzicht van de gekozen onderwijsvakken door studenten in 2008-2009 (zie Tabel 1.1.30). 26% van de studenten hebben een vakgebied behorende tot de STEM-studiegebieden (dit zijn exacte- wetenschappelijk en technische richtingen geclusterd in "Science, Technology, Engineering and Mathematics").

Tabel 1.1.30 Gekozen onderwijsvakken door studenten in 2008-2009 geïntegreerde lerarenopleiding bachelor secundair onderwijs

Onderwijsvakken	n = 3249	%
Aardrijkskunde	180	5.54
Bewegingsrecreatie	305	9.39
Bio-esthetiek	24	0.74
Biologie	176	5.42
Biotechnieken	1	0.03
Bouw	0	0
Chemie	0	0
Duits	0	0
Economie	142	4.37
Elektriciteit	11	0.34
Engels	257	7.91
Frans	123	3.79
Fysica	64	1.97
Geschiedenis	364	11.20
Godsdienst	125	3.85
Haartooi	24	0.74
Handel-burotica	72	2.22
Hout	0	0
Informatica	161	4.96
Latijn	12	0.37
Lichamelijke opvoeding	426	13.11
Mechanica	6	0.18
Mode	25	0.77
Muzikale opvoeding	0	0
Nederlands	220	6.77
Nederlands-gebarentaal	0	0
Nederlands-doventolk	0	0
Niet-confessionele zedenleer	50	1.54
Plastische opvoeding	66	2.03
Project algemene vakken	101	3.11
Project kunstvakken	1	0.03
Technologische opvoeding	93	2.86
Voedingverzorging	42	1.29
Wiskunde	153	4.71
Andere	25	0.77

Noot: Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 10 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair onderwijs (EVALO-steekproef).

1.1.3.5 Conclusie profielgegevens studenten 2008-2009

In 2008-2009 hebben de studenten aan de lerarenopleidingen de volgende profielkenmerken:

- ✓ De beschikbare data in de databestanden van de overheid– ook voor het hier behandelde cohort 2008-2009 - zijn onvolledig om een omvattend profiel van de student te kunnen schetsen.Op basis van de overheidsdata (100% van de data is beschikbaar)leiden we af datde typische studentleerkracht– met uitzondering van de studenten in de GLO secundair onderwijs – vrouwelijk is (68.99%). Het sterke "vrouwelijke" profiel van studentleerkrachten verschilt duidelijk van het profiel van studenten in de vergelijkbare bachelor- of masteropleidingen.De overheidsdata (100% van de data isbeschikbaar)wijzen erop dat de leeftijd van GLO-studenten vooral varieert tussen 18-24 jaar. SLO-studenten zijn in het algemeen ouder. In de SLO aan de CVO's vinden we de "oudere" groepen studenten.Ongeveer 99% van dit studentencohort studenten heeft de Belgische nationaliteit (100% van de overheidsdata zijn beschikbaar). Dit is overeenkomstig met studenten in andere bacheloropleidingen en masteropleidingen. De specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen hebben een iets groter aandeel Nederlandse studenten (2.21% van het studentencohort).
- ✓ Voor 'kennis van het Nederlands' zijn er geen populatiegegevens beschikbaar uit de overheidsdatabank. Bijgevolg gebaseerd op de administratieve gegevens ons verstrekt door de opleidingen in de steekproef (30 opleidingen)heeft 98% van het studentencohort 2008-2009 Nederlands als moedertaal (of beheerst Nederlands perfect).
- ✓ Gebaseerd op de overheidsdatabank DHO (26% van de populatiedata beschikbaar) stellen we vast dat de vooropleiding van studentleerkrachten in de GLO voor 52% TSO en 34% ASO is; analoog aan het profiel van andere bachelorstudenten (24% van de populatiedata beschikbaar).
- ✓ Gebaseerd op de administratieve gegevens ons verstrekt door de opleidingen in de steekproef(10 opleidingen, n = 3249) stellen we ten slotte het volgende vast:26% van de studentleerkrachten in de GLO secundair onderwijs richt zich op STEM vakken.

1.1.4 Profielgegevens studenten/cursisten 2006-2007

1.1.4.1 Beschikbare gegevens

In dit deel bespreken we de resultaten met betrekking tot het cohort studenten van het academiejaar 2006-2007. Om het profiel van studenten in 2006-2007 in kaart te brengen, werden verschillende databanken geraadpleegd van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen (AHOVOS) waaronder de Databank Tertiair Onderwijs (DTO) en de databank voor het volwassenenonderwijs. In vergelijking met het studentencohort 2010-2011 en 2008-2009, is er voor het jaar 2006-2007 voor een beperkter aantal variabelen volledige data beschikbaar. Er zijn geen cohortdata van studenten aan CVO's beschikbaar voor het jaar 2006-2007.

Voor specifieke doelgroepen van studenten in het cohort 2006-2007 zoals zij-instromers en kansengroepen kunnen we geen gegevens presenteren aangezien gegevens over de werkervaring of indicatoren kansengroepen niet beschikbaar zijn (bv. voor hoogst behaald diploma van moeder ontbreken 99,18% van de cohortdata). Voor bijzondere kenmerken van studenten zoals gevolgd leertraject of studentkenmerken tijdens de lerarenopleiding (bijv. bijzonder statuut, verkregen vrijstellingen e.d.) zijn er eveneens geen gecentraliseerde data bij de overheid beschikbaar.

Om te komen tot een profiel van het studentencohort 2006-2007, steunen we naast de populatiedata van de centrale databank ook op de data aangereikt door de lerarenopleidingen uit de EVALO-steekproef (zie deel 1 voor een beschrijving van de steekproef). De populatiedata voor studenten van de lerarenopleidingen in 2006-2007 kunnen we verder vergelijken met de beschikbare data m.b.t. het profiel van studenten in andere opleidingen hoger onderwijs op professioneel bachelor-niveau en masterniveau.

Tabel 1.1.31 toont de beschikbare data voor de profielgegevens van het studentencohort 2006-2007 van de verschillende lerarenopleidingen. We maken een onderscheid tussen de variabelen waarvoor 100% van de gegevens beschikbaar zijn en de variabelen waarvoor de data onvolledig zijn. De grijze gearceerde zones tonen de problematische cellen aan waarbij analyses nauwelijks mogelijk zijn omdat voor minder dan 50% van dit cohort geen data voorhanden zijn (bijvoorbeeld onderwijsvorm secundair onderwijs).

Tabel 1.1.31 Beschikbare data van profielgegevens studenten in 2006-2007

Profielkenmerk	Populatiedata (databanken AHOVOS: DTO en volwassenenonderwijs) (n = 155 – 18949[a])					Administratieve gegevens geselecteerde lerarenopleidingen EVALO-onderzoek (n = 166 – 3528[b])				
	100%	76-99%	51-75%	26-50%	0-25%	100%	76-99%	51-75%	26-50%	0-25%
Geslacht		X						X		
Leeftijd		X						X		
Nationaliteit		X						X		
Kennis van het Nederlands					X				X	
Onderwijsvorm secundair onderwijs					X			X		
Basisopleiding (ILOAN/AILO)	X								X	
Hoogst behaald diploma					X					
Zij-instromers					X					
Diplomaniveau moeder					X					
Onderwijskansarmoede-indicator					X					
Bijzonder statuut/functiebeperking					X					X
Werkstudent					X					X
Leertraject					X					X
Onderwijsvakken					X		X			

Noot. [a]/[b] Aantallen betreffen de minima en maxima beschikbare studentdata voor cohort 2006-2007.

1.1.4.2 Algemene profielkenmerken

Tabel 1.1.32 geeft een overzicht van een aantal profielkenmerken van het cohort studenten van het academiejaar 2006-2007 over vijf lerarenopleidingen. 71% van de studenten zijn vrouwen. In de bachelor kleuteronderwijs (97%) en lager onderwijs (84%) zijn er het meest aantal vrouwelijke studenten. Aan de bachelor secundair onderwijs studeren in verhouding de meeste mannelijke studenten (47%). Aan de vroegere lerarenopleidingen ILOAN (initiële lerarenopleiding van academisch niveau) en AILO (academische initiële lerarenopleiding) zijn respectievelijk 39% en 30% van de studenten mannelijk.

Wat betreft de leeftijd van studenten aan de lerarenopleidingen in 2006-2007, stellen we vast dat het merendeel van de studenten tussen de 18 en 24 jaar oud zijn (90%), 7% is tussen de 25 en 29 jaar. In vergelijking met het referentiecohort 2010-2011 zien we daar minder jonge twintigers (62% tussen de 18 en 24 jaar), meer late twintigers (19,14% tussen de 25 en 29 jaar) en zelfs meer dertigers (12.68% tussen de 30 en 39 jaar (12.68%). Aan de geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor kleuter- (98%), secundair (97%), en lager onderwijs (96%) studeren hoofdzakelijk studenten tussen de 18 en 24 jaar. Aan de vroegere lerarenopleiding ILOAN aan hogescholen en AILO aan universiteiten studeren vooral studenten tussen de 18 en 24 jaar (56% en 74%), en tussen de 25 en 29 jaar (34% en 20%).

Tabel 1.1.32 Geslacht en leeftijd van studenten 2006-2007 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	ILOAN HS	% ILOAN HS	AILO UNIV	% AILO UNIV	TOTAAL	% TOTAAL
	n = 2587		n = 3704		n = 5995		n = 1009		n = 5654		n = 18949	
Geslacht												
Man	68	2.63	595	16.06	2790	46.54	390	38.65	1715	30.33	5558	29.33
Vrouw	2519	97.37	3109	83.94	3205	53.46	619	61.35	3939	69.67	13391	70.67
Leeftijd												
18-24 jaar	2548	98.49	3551	95.87	5796	96.68	694	68.78	4436	78.46	17025	89.85
25-29 jaar	24	0.93	85	2.29	133	2.22	238	23.59	896	15.85	1376	7.26
30-39 jaar	14	0.54	58	1.57	53	0.88	65	6.44	247	4.37	437	2.31
40-49 jaar	1	0.04	10	0.27	12	0.20	12	1.19	61	1.08	96	0.51
50-59 jaar	0	0	0	0	1	0.02	0	0	14	0.25	15	0.08
60-65 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
> 65 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Noot. Telling is gebaseerd op aantal actieve studenten in 2006-2007; gebaseerd op populatiegegevens aantal studenten 21 mei 2012 Databank DTO.

Tabel 1.1.33 geeft een overzicht van een aantal profielkenmerken van het cohort studenten in andere opleidingen hoger onderwijs in 2006-2007. Wanneer we de geïntegreerde lerarenopleidingen vergelijken met andere opleidingen op professioneel bachelor niveau stellen we vast dat de verhouding mannelijke en vrouwelijke studenten voor de bachelor kleuter- (♂= 3%, ♀= 97%) en lager onderwijs (♂= 16%, ♀= 84%) danig verschilt van deze in de andere professionele bachelors (♂= 45%, ♀= 55%). Wanneer we de geïntegreerde lerarenopleidingen vergelijken met andere opleidingen op professioneel bachelor niveau stellen we vast dat de leeftijd van studenten aan de GLO's gelijk loopt met deze van de andere professionele bachelors. Ongeveer 95% van de studenten zijn tussen 18 en 24 jaar oud. In vergelijking met de referentiegroep studenten in 2010-2011 betreft dit een iets jongere leeftijdsgroep (in 2010-2011 zijn 80% van de studenten tussen 18 en 24 jaar en 10% tussen 25 en 29 jaar).

Wanneer we de vroegere lerarenopleidingen (ILOAN en AILO) vergelijken met opleidingen op master niveau, stellen we vast dat het aantal mannelijke studenten in deze lerarenopleidingen ongeveer 25% lager ligt dan in de opleidingen op master niveau. Studenten aan de vroegere 'academische' lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten zijn voornamelijk tussen de 18 en 24 jaar (69% en 78%). De studenten aan de opleidingen op masterniveau zijn eveneens voornamelijk tussen de 18 en 24 jaar (58%), meer dan een kwart is tussen de 25 en 29 jaar (27%) en een deel is tussen de 30 en 39 jaar (12%).

Tabel 1.1.34 toont een overzicht van de nationaliteiten en de kennis van het Nederlands van de studenten in 2006-2007 aan de verschillende lerarenopleidingen. 99% van dit cohort studenten heeft de Belgische nationaliteit. De vroegere lerarenopleiding aan hogescholen hebben een groter aandeel Nederlandse studenten (2%) en studenten met een andere nationaliteit (2%) dan de Belgische, Italiaanse, Marokkaanse, Nederlandse, Franse of Turkse. Wanneer we vergelijken met andere opleidingen (zie Tabel 1.1.35) verschillen de studenten van de geïntegreerde lerarenopleidingen niet van nationaliteit in vergelijking met de studenten in andere professionele bachelors (97% Belgisch). Voor de vergelijking van de vroegere lerarenopleidingen met de masters zijn er aan de masters een groter aandeel van studenten met 'andere nationaliteiten' (37%). Voor 'kennis van het Nederlands' zijn er geen populatiegegevens beschikbaar en kunnen we bijgevolg ook niet vergelijken met andere opleidingen. Uit de data aangereikt door de geselecteerde lerarenopleidingen van het EVALO-onderzoek leiden we af dat 99% van de studenten in 2006-2007 Nederlands als moedertaal heeft.

Tabel 1.1.33 Geslacht en leeftijd van studenten in 2006-2007 aan andere opleidingen, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	Andere Professionele bachelors	%ProfBa	Masters	%Masters	TOTAAL	% TOTAAL
	n = 41038		n = 780		n = 41818	
Geslacht						
Man	18383	44.80	466	59.74	18849	45.07
Vrouw	22655	55.20	314	40.26	22969	54.93
Leeftijd						
18-24 jaar	38973	94.97	454	58.21	39427	94.28
25-29 jaar	1167	2.84	208	26.67	1375	3.29
30-39 jaar	621	1.51	95	12.18	716	1.71
40-49 jaar	234	0.57	19	2.44	253	0.61
50-59 jaar	41	0.10	3	0.38	44	0.11
60-65 jaar	2	0	0	0	2	0
> 65 jaar	0	0	1	0.13	1	0

*Noot.*Telling is gebaseerd op aantal actieve studenten in 2006-2007; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DTO.

Tabel 1.1.34 Nationaliteit en kennis van het Nederlands van studenten in 2006-2007 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	% GLO KO	GLO LO	% GLO LO	GLO SO	% GLO SO	ILO AN HS	% ILOA N HS	AILO UNIV	% AILO UNIV	GPB/ D-cursus CVO	% GPB/D-cursus CVO	TOT AAL	% TOTA AL
Nationaliteit*	n = 2587		n = 3704		n = 5995		n = 1009		n = 5654		n = /		n = 18949	
Belgisch	2561	98.99	3671	99.11	5948	99.22	971	96.23	5589	98.85	/	/	18740	98.90
Italiaans	0	0	1	0.03	2	0.03	3	0.30	0	0	/	/	6	0.03
Marokkaans	1	0.04	0	0	2	0.03	0	0	0	0	/	/	3	0.02
Nederlands	20	0.77	25	0.67	35	0.58	17	1.68	38	0.67	/	/	135	0.71
Frans	0	0	1	0.03	2	0.03	0	0	1	0.02	/	/	4	0.02
Turks	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.02	/	/	1	0.01
Andere nationaliteiten	5	0.19	6	0.16	6	0.10	18	1.78	25	0.44	/	/	60	0.32
Kennis van het Nederlands**	n = 225		n = 465		n = 999		n = 343		n = 166		n = 780		n = 2978	
(1)	224	99.56	465	100	994	99.50	334	97.38	165	99.40	773	99.10	2955	99.23
(2)	1	.44	0	0	5	.50	9	2.62	1	.60	7	.90	23	.77

Noot. *Telling is gebaseerd op aantal actieve studenten in 2006-2007; gebaseerd op populatiegegevens aantal studenten 21 mei 2012 Databank DTO; Geen cohortgegevens beschikbaar voor studenten aan CVO's; **aantallen gebaseerd op cijfergegevens geselecteerde lerarenopleidingen EVALO-onderzoek: GLO KO: gebaseerd op gegevens van 4 opleidingen; GLO LO: gebaseerd op gegevens van 3 opleidingen; GLO SO: gebaseerd op gegevens van 7 opleidingen; ILOAN HS: gebaseerd op gegevens 7 opleidingen; AILO UNIV: gebaseerd op gegevens van 2 opleidingen; GPB/D-cursus CVO: gebaseerd op gegevens van 4 opleidingen ; (1) Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig), (2) Nederlands als tweede taal (vreemde taal).

Tabel 1.1.35 Nationaliteit van studenten 2006-2007 in andere opleidingen, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	Andere Professionele bachelors	%ProfBa	Masters	%Masters	Totaal	%Totaal
	n = 41038		n = 780		n = 41818	
Nationaliteit						
Belgisch	40029	97.54	468	60.00	40497	96.84
Italiaans	21	0.05	2	0.26	23	0.06
Marokkaans	53	0.13	1	0.13	54	0.13
Nederlands	618	1.51	15	1.92	633	1.51
Frans	24	0.06	7	0.90	31	0.07
Turks	10	0.02	1	0.13	11	0.03
Andere	283	0.69	286	36.67	569	1.36

Noot. Telling is gebaseerd op aantal actieve studenten in 2006-2007; gebaseerd op populatiegegevens aantal studenten 21 mei 2012 Databank DTO.

1.1.4.3 Studieachtergrond: onderwijsvorm secundair onderwijs en vooropleiding

Voor studieachtergrond van studenten bekijken we de vooropleidingen van studenten in 2006-2007 zoals gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs en basisopleiding AILO of ILOAN na. Voor studenten in 2006-2007 zijn er geen cohortdata beschikbaar betreffende hoogst behaald diploma en/of diploma's hoger onderwijs.

Betreffende 'gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs' ontbreken 99% van de gegevens van het studentcohort in de geïntegreerde lerarenopleidingen (databank DTO). Tabel 1.1.36 geeft een overzicht van de gevolgde onderwijsvormen van de studenten in 2006-2007 van de geïntegreerde lerarenopleidingen en is gebaseerd op de gegevens van de EVALO-steekproef (we maken geen vergelijking met de referentiedata professionele bachelors; databank DTO, 99,40% missing). Het merendeel van de studenten in geïntegreerde lerarenopleidingen volgde technisch secundair onderwijs (46%) of algemeen secundair onderwijs (44%). In de geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs studeren in 2006-2007 de meeste TSO-studenten (53.18%) en BSO-studenten (20.86%) in vergelijking met de andere GLO's. Aan de geïntegreerde lerarenopleidingen lager onderwijs studeren de meeste ASO-studenten (56.01%), de minste TSO-studenten (39.43%) en de minste BSO-studenten (2.80%) in vergelijking met de andere GLO's.

Tabel 1.1.36 Gevolgde onderwijsvorm van studenten in 2006-2007 per opleiding, in aantallen en percentages

Onderwijs-vorm	GLO KO	% GLO KO	GLO LO	% GLO LO*	GLO SO	% GLO SO	GLO TOTAAL	% GLO TOTAAL
	n = 628		n = 1357		n = 1543		n = 3528	
ASO	140	22.29	760	56.01	665	43.10	1565	44.36
TSO	334	53.18	535	39.43	747	48.41	1616	45.80
KSO	23	3.66	24	1.77	39	2.53	86	2.44
BSO	131	20.86	38	2.80	92	5.96	261	7.40
Ander	0	0	0	0	0	0	0	0

Noot. Aantallen gebaseerd op cijfergegevens geselecteerde lerarenopleidingen: GLO KO: gebaseerd op gegevens van 7 opleidingen; GLO LO: gebaseerd op gegevens van 5 opleidingen; GLO SO: gebaseerd op gegevens van 11opleidingen.

Inzake vooropleiding van studenten aan de vroegere academische lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten in 2006-2007 onderzoeken we hun basisopleiding (Tabel 1.1.37). De studenten van de vroegere AILO hebben als vakgebied voornamelijk psychologie en pedagogische wetenschappen (23%), taal- en letterkunde (15%), bewegings- en revalidatiewetenschappen (9%) of geschiedenis (8%). Wanneer we de basisopleiding van studenten in deze lerarenopleiding vergelijken met het studentcohort 2006-2007 van opleidingen op masterniveau zien we een andere verhouding van basisopleidingen. Het merendeel van de masters studeert in wetenschappen (22%), meerdere studiegebieden (21%), industriële wetenschappen en technologie (12%) en handelswetenschappen en bedrijfskunde (11%). 19,33% van de studenten van de vroegere lerarenopleidingen aan universiteiten heeft een vakgebied behorende tot de STEM-studiegebieden (dit zijn exacte- wetenschappelijk en technische richtingen geclusterd in “Science, Technology, Engineering and Mathematics”). Bij opleidingen op masterniveau is dit beduidend hoger (58,35%).

Tabel 1.1.37 Basisopleidingen van ILOAN/AILO-studenten in 2006-2007 per opleiding, in aantallen en percentages

Basisopleiding	ILOAN HS*	% ILOAN HS*	AILO UNIV*	% AILO UNIV*	Masters**	% Ma**
	n = 1009		n = 5654		n = 780	
Archeologie en kunstwetenschappen	0	0	155	2.74	0	0
Architectuur	0	0	0	0	0	0
Audiovisuele en beeldende kunsten	0	0	0	0	0	0
Bewegings- en revalidatiewetenschappen	0	0	528	9.34	36	4.62
Biomedische wetenschappen	0	0	77	1.36	64	8.21
Biotechniek	0	0	0	0	0	0
Diergeneeskunde	0	0	37	0.65	0	0
Economische en toegepaste economische wetenschappen	0	0	254	4.49	0	0
Farmaceutische wetenschappen	0	0	29	0.51	0	0
Gecombineerde studiegebieden	0	0	68	1.20	0	0
Geneeskunde	0	0	96	1.70	0	0
Geschiedenis	0	0	476	8.42	0	0
Gezondheidszorg	0	0	0	0	6	0.77
Godgeleerdheid, godsdienstwetenschappen en kerkelijk recht	0	0	77	1.36	0	0
Handelswetenschappen en bedrijfskunde	0	0	0	0	83	10.64
Industriële wetenschappen en technologie	0	0	0	0	97	12.44
Meerdere studiegebieden van toepassing	0	0	0	0	167	21.41
Muziek en dramatische kunst	0	0	0	0	0	0
Nautische wetenschappen	0	0	0	0	8	1.03
Muziek en podiumkunsten	0	0	0	0	0	0
Onderwijs	1009	100	0	0	0	0

Vervolg Tabel 1.1.37 Basisopleidingen van ILOAN/AILO-studenten in 2006-2007 per opleiding, in aantallen en percentages

Basisopleiding	ILOAN HS*	% ILOAN HS*	AILO UNIV*	% AILO UNIV*	Masters**	% Ma**
	n = 1009		n = 5654		n = 780	
Politieke en sociale wetenschappen	0	0	365	6.46	0	0
Productontwikkeling	0	0	0	0	0	0
Psychologie en pedagogische wetenschappen	0	0	1299	22.97	0	0
Rechten, notariaat en criminologische wetenschappen	0	0	245	4.33	0	0
Sociale gezondheidswetenschappen	0	0	184	3.25	0	0
Taal- en letterkunde	0	0	851	15.05	0	0
Tandheelkunde	0	0	0	0		0
Toegepaste biologische wetenschappen	0	0	182	3.22	73	9.36
Toegepaste taalkunde	0	0	0	0	25	3.21
Toegepaste wetenschappen	0	0	88	1.56	47	6.03
Verkeerskunde	0	0	0	0	0	0
Wetenschappen	0	0	492	8.70	174	22.31
Wijsbegeerte en moraalwetenschappen	0	0	151	2.67	0	0

Noot. *Telling is gebaseerd op aantal studenten in 2006-2007 aan de vroegere lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten; gebaseerd op cohortgegevens aantal studenten 21 mei 2012 Databank DTO; ** Telling is gebaseerd op het cohort studenten in 2006-2007 aan andere opleidingen hoger onderwijs; gebaseerd op cohortgegevens aantal studenten 21 mei 2012 Databank DTO).

1.1.4.4 Bijzondere kenmerken van studenten/cursisten: onderwijsvakken

Keuze van onderwijsvakken in de bachelor secundair onderwijs

Via een administratieve bevraging van de geïntegreerde lerarenopleidingen secundair onderwijs uit de EVALO-steekproef krijgen we een overzicht van de gekozen onderwijsvakken door studenten in 2006-2007 (zie Tabel 1.1.38). 26% van de studenten hebben een vakgebied behorende tot de STEM-studiegebieden (dit zijn exacte- wetenschappelijk en technische richtingen geclusterd in "Science, Technology, Engineering and Mathematics").

Tabel 1.1.38 Gekozen onderwijsvakken door studenten in 2006-2007 geïntegreerde lerarenopleiding bachelor secundair onderwijs

Onderwijsvakken	n = 3249	%
Aardrijkskunde	180	5.54
Bewegingsrecreatie	305	9.39
Bio-esthetiek	24	0.74
Biologie	176	5.42
Biotechnieken	1	0.03
Bouw	0	0
Chemie	0	0
Duits	0	0
Economie	142	4.37
Elektriciteit	11	0.34
Engels	257	7.91
Frans	123	3.79
Fysica	64	1.97
Geschiedenis	364	11.20
Godsdienst	125	3.85
Haartooi	24	0.74
Handel-burotica	72	2.22
Hout	0	0
Informatica	161	4.96
Latijn	12	0.37
Lichamelijke opvoeding	426	13.11
Mechanica	6	0.18
Mode	25	0.77
Muzikale opvoeding	0	0
Nederlands	220	6.77
Nederlands-gebarentaal	0	0
Nederlands-doventolk	0	0
Niet-confessionele zedenleer	50	1.54
Plastische opvoeding	66	2.03
Project algemene vakken	101	3.11
Project kunstvakken	1	0.03
Technologische opvoeding	93	2.86
Voedingverzorging	42	1.29
Wiskunde	153	4.71
Andere	25	0.77

Noot. Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 10 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair onderwijs (EVALO-steekproef).

1.1.4.5 Conclusie profielgegevens studenten 2006-2007

In 2006-2007 hebben de studenten aan de lerarenopleidingen de volgende profielkenmerken:

- ✓ De beschikbare data in de databestanden – ook voor het hier behandelde cohort 2006-2007 - zijn onvolledig om een omvattend profiel van de student te kunnen schetsen.
- ✓ Op basis van de overheidsdata (ongeveer 90% van de data is beschikbaar) leiden we af dat de typische studentleerkracht – met uitzondering van de student in de GLO secundair onderwijs – vrouwelijk (71%) is. Het sterke "vrouwelijke" profiel van studentleerkrachten verschilt duidelijk van het profiel van studenten in de vergelijkbare bachelor- of masteropleidingen.
- ✓ De overheidsdata (ongeveer 90% van de data is beschikbaar) wijzen erop dat de leeftijd van GLO-studenten varieert tussen 18-24 jaar (90%), slechts 7% heeft de leeftijd tussen 25 en 29 jaar. In vergelijking met het referentiecohort 2010-2011 zien we daar minder jonge twintigers (62% tussen de 18 en 24 jaar), meer late twintigers (19.14% tussen de 25 en 29 jaar) en zelfs meer dertigers (12.68% tussen de 30 en 39 jaar (12.68%). SLO-studenten zijn in 2006-2007 in het algemeen ouder dan de GLO-studenten. Ongeveer 99% van dit studentencohort heeft de Belgische nationaliteit (ongeveer 90% van de overheidsdata is beschikbaar). Dit is overeenkomstig met studenten in andere bacheloropleidingen (97%). De lerarenopleiding AILO/ILOAN heeft in vergelijking tot de masteropleidingen een groter aandeel studenten met 'andere nationaliteiten' (37%; d.i. een andere nationaliteit dan de Belgische, Italiaanse, Marokkaanse, Nederlands, Franse of Turkse).
- ✓ Gebaseerd op de administratieve gegevens ons verstrekt door de opleidingen in de steekproef (27 opleidingen, n = 2978) heeft 99% van het studentencohort in 2006-2007 Nederlands als moedertaal (of beheerst Nederlands perfect).
- ✓ Op basis van de administratieve gegevens ons verstrekt door de opleidingen in de steekproef (23 opleidingen) stellen we met betrekking tot het studentenprofiel in 2006-2007 ten slotte het volgende vast:
  - De vooropleiding van studentleerkrachten in de GLO (n = 3528) is voor 46% TSO en 44% ASO. In de GLO kleuteronderwijs (n = 628) studeren in 2006-2007 de meeste TSO-studenten (53.18%) en BSO-studenten (20.86%) in vergelijking met de andere GLO's. Aan de GLO lager onderwijs (n = 1357) studeren de meeste ASO-studenten (56.01%), de minste TSO-studenten (39.43%) en de minste BSO-studenten (2.80%) in vergelijking met de andere GLO's.
  - 26% van de studenten in de GLO secundair onderwijs (10 opleidingen, n = 3249) richt zich op STEM vakken.

1.1.5 Conclusie onderzoeksvraag 1: "Wat is het profiel van de student/cursist in de lerarenopleiding?"

Om zicht te krijgen op een mogelijke verschuiving in het profiel van studenten/cursisten sinds de invoering van het decreet op de lerarenopleiding van 2006, onderzochten we de profielkenmerken van drie cohorten, namelijk studenten van het academiejaar 2006-2007, 2008-2009 en 2010-2011. De meting van het cohort 2010-2011 fungeert als referentiebasis voor de eerdere cohorten. Voor de conclusies m.b.t. de profielkenmerken per cohort verwijzen we naar 1.1.2.7 (cohort 2010-2011), 1.1.3.5 (cohort 2007-2008) en 1.1.45 (cohort 2006-2007). In Tabel 1.1.39 vergelijken we de drie cohorten voor gemeenschappelijke profielkenmerken. Samenvattend kunnen we betreffende het profiel van de student/cursisten van 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 student in de lerarenopleiding - en de verschuivingen in dit profiel - te kunnen schetsen.
- ✓ Op basis van de overheidsdata blijkt – met uitzondering van de GLO secundair onderwijs - een oververtegenwoordiging van vrouwelijke studenten in de verschillende lerarenopleidingen en dit voor de drie cohorten. Voor geen enkele lerarenopleiding zien we een opmerkelijke evolutie sinds 2006. De vervrouwelijking in het sterkst in de lerarenopleiding kleuteronderwijs (meer dan 95% vrouwen voor de drie cohoren). 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). Deze bevindingen komen overeen met de resultaten uit de Statistische jaarboeken van het Vlaams onderwijs (2006/7 tot en met 2010/11) zoals weergegeven in de literatuurstudie van dit rapport.
- ✓ 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 25-29 jaar. Voor de drie SLO's (voorheen AILO/ILOAN of GPB) 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). Dit sluit aan bij de gegevens uit de Statistische jaarboeken van het Vlaams onderwijs (zie de literatuurstudie van dit rapport).
- ✓ 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 – let op! – onvolledige gegevens in de overheidsdatabanken en gegevens verstrekt door de opleidingen uit de EVALO-steekproef 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.

Tabel 1.1.39 Overzicht profielkenmerken van studenten van drie cohorten, per lerarenopleiding

Profielkenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
Geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs				
Geslacht	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (76-99% beschikbaar)	98% vrouwelijk	97% vrouwelijk	97% vrouwelijk
Leeftijd[c]	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (76-99% beschikbaar)	85% 18-24 jaar 7.78% 25-29 jaar 5.66% 30-39 jaar	92% 18 24 jaar 3.61% 25-29jaar 3.63% 30-39 jaar	98% 18-24 jaar 0.93% 25-29jaar 0.54% 30-39jaar
Nationaliteit	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (76-99% beschikbaar)	99% Belgische nationaliteit	99% Belgische nationaliteit	99% Belgische nationaliteit
Kennis van het Nederlands	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 6 opleidingen; 2008-2009: 5 opleidingen; 2006-2007: 4 opleidingen	96% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)	99% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)	99.56% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)
Vooropleiding SO	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (2010-2011; 26-50% beschikbaar; 2008-2009: 26% beschikbaar) 2006-2007 administratieve gegevens EVALO-steekproef (7 opleidingen; 99% van de overheidsdata ontbreken)	18.47% ASO 57.86% TSO 19.98% BSO	14.95% ASO 55.05% TSO 24.46% BSO	22.29% ASO 53.18% TSO 20.86% BSO

Vervolg Tabel 1.1.39 Overzicht profielkenmerken van studenten van drie cohorten, per lerarenopleiding

Profielkenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
Geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs				
Geslacht	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (76-99% beschikbaar)	84% vrouwelijk	84% vrouwelijk	84% vrouwelijk
Leeftijd[c]	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (76-99% beschikbaar)	81% 18-24 jaar 10% 25-29 jaar 6.49% 30-39jaar	90% 18-24 jaar 4.93% 25-29jaar 3.96% 30-39jaar	96% 18-24 jaar 2.29% 25-29jaar 1.57% 30-39jaar
Nationaliteit	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (76-99% beschikbaar)	99% Belgische	99% Belgische	99% Belgische
Kennis van het Nederlands	administratieve gegevens EVALO-steekproef (telkens 3 opleidingen)	99.65% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)	100% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)	100% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)
Vooropleiding SO	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (2010-2011; 26-50% beschikbaar; 2008-2009: 26% beschikbaar) 2006-2007: administratieve gegevens EVALO steekproef (5 opleidingen)	50.58% ASO 44.78% TSO 2.44% BSO	44.02% ASO 48.85% TSO 4.55% BSO	56.01% ASO 39.43% TSO 2.80% BSO

Vervolg Tabel 1.1.39 Overzicht profielkenmerken van studenten van drie cohorten, per lerarenopleiding

Profielkenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
Geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs				
Geslacht	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (76-99% beschikbaar)	51.92% vrouwelijk	52.75% vrouwelijk	53.46% vrouwelijk
Leeftijd[c]	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (76-99% beschikbaar)	86.25% 18-24 jaar 10.16% 25-29 jaar 2.62% 30-39 jaar	95.01% 18-24 jaar 3.06% 25-29 jaar 1.24% 30-39 jaar	96.68% 18-24jaar 2.22% 25-29 jaar 0.88% 30-39 jaar
Nationaliteit	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (76-99% beschikbaar)	98.53% Belgische	98.62% Belgische	99.22% Belgische
Kennis van het Nederlands	administratieve gegevens EVALO-steekproef (2010-2011: 10 opleidingen; 2008-2009: 9 opleidingen; 2006-2007: 7 opleidingen)	95.66% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)	97.62% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)	99.50% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)
Vooropleiding SO	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (2010-2011; 26-50% beschikbaar; 2008-2009: 26% beschikbaar) 2006-2007: administratieve gegevens EVALO-steekproef (11 opleidingen)	43.46% ASO 47.76% TSO 5.20% BSO	35.67% ASO 53.43% TSO 7.58% BSO	43.10% ASO 48.41% TSO 5. 96% BSO
Onderwijsvakken bachelor secundair	Administratieve bevraging EVALO-steekproef (telkens 10 opleidingen)	23% behorende tot de STEM-studiegebieden	26% behorende tot de STEM-studiegebieden	26% behorende tot de STEM-studiegebieden

Vervolg Tabel 1.1.39 Overzicht profielkenmerken van studenten van drie cohorten, per lerarenopleiding

Profielkenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
SLO HS/ILOAN HS				
Geslacht	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (76-99% beschikbaar)	63.53% vrouwelijk	65.93% vrouwelijk	61.35% vrouwelijk
Leeftijd[c]	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (76-99% beschikbaar)	29.26% 18-24 jaar 56.31% 25-29 jaar 11.62% 30-39 jaar	60.25% 18-24 jaar 24.92% 25-29jaar 11.99% 30-39 jaar	68.78% 18-24 jaar 23.59% 25-29 jaar 6.44% 30-39 jaar
Nationaliteit	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (76-99% beschikbaar)	95.79% Belgische	96.21 Belgische	96.23 Belgische
Kennis van het Nederlands	administratieve gegevens EVALO-steekproef (2010-2011: 3 opleidingen; 2008-2009 en 2006-2007: 7 opleidingen)	96.14% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)	96.70% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)	97.38% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)
Vooropleiding SO	EVALO-surveydata (n = 153)	42% ASO 32% TSO 22% KSO 4% BSO	/	/
Basisopleiding voor SLO HS/ILOAN	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (2010-2011: 76-99% beschikbaar; 2008-2009: 100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar)	muziek en podiumkunsten (54%), audiovisuele en beeldende kunsten (35%), handelswetenschappen en bedrijfskunde (11%)	audiovisuele en beeldende kunsten (48%), muziek en podiumkunsten (37%), handelswetenschappen en bedrijfskunde (15%)	Onderwijs[a] (100%)

Vervolg Tabel 1.1.39 Overzicht profielkenmerken van studenten van drie cohorten, per lerarenopleiding

Profielkenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
SLO UNIV/AILO UNIV				
Geslacht	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (76-99% beschikbaar)	68.05% vrouwelijk	68.82% vrouwelijk	69.67% vrouwelijk
Leeftijd[c]	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (76-99% beschikbaar)	32.59% 18-24 jaar 53.55% 25-29 jaar 9.97% 30-39jaar	72.20% 18-24 jaar 18.82% 25-29 jaar 7.19% 30-39 jaar	78.46% 18-24 jaar 15.85% 25-29 jaar 4.37% 30-39jaar
Nationaliteit	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (76-99% beschikbaar)	97.64% Belgische	97.89% Belgische	98.85% Belgische
Kennis van het Nederlands	administratieve gegevens EVALO-steekproef (telkens 2 opleidingen)	99% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)	98.23% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)	99.40% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)
Vooropleiding SO	EVALO-surveydata (n = 388)	96% ASO 3% TSO 0% BSO	/	/
Basisopleiding voor SLO UNIV/AILO	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (2010-2011: 76-99% beschikbaar; 2008-2009: 100% beschikbaar 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar)	gecombineerde studiegebieden[b] (58%), taal- en letterkunde (9%)	gecombineerde studiegebieden[b] (49%), taal- en letterkunde (14%)	psychologie en pedagogische wetenschappen (23%), taal- en letterkunde (15%), bewegings- en revalidatiewetenschappen (9%), geschiedenis (8%).

Vervolg Tabel 1.1.39 Overzicht profielkenmerken van studenten van drie cohorten, per lerarenopleiding

Profielkenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
SLO CVO / GPB/D-cursus CVO				
Geslacht	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank volwassenenonderwijs	65.32% vrouwelijk	63.48% vrouwelijk	Geen cohortdata beschikbaar
Leeftijd	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank volwassenenonderwijs	11.70% 18-24 jaar 34.23% 25-29 jaar 33.66% 30-39 jaar 16.88% 40-49 jaar	29.45% 18-24 jaar 26.99% 25-29 jaar 27.23% 30-39 jaar 14.29% 40-49 jaar	Geen cohortdata beschikbaar
Nationaliteit	2010-2011 en 2008-2009: AHOVOS: databank volwassenenonderwijs	97.93% Belgische	97.90% Belgische	Geen cohortdata beschikbaar
Kennis van het Nederlands	administratieve gegevens EVALO-steekproef (telkens 4 opleidingen)	98.63% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)	98.63% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)	99.10% Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig)
Vooropleiding SO	EVALO-surveydata (n= 981)	56% ASO 28% TSO 11% BSO	/	/

Noot. [a] Er wordt geen opsplitsing naar vakgebieden gemaakt in de databank. [b] Gecombineerde studiegebieden worden in de databanken niet gedefinieerd.

1.2 Resultaten - Onderzoeksvraag 1.2 *"In welke mate hebben lerarenopleidingen een gericht instroombeleid ten aanzien van studenten/cursisten?"*

Binnen het INPUT-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we op basis van het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders in welke mate lerarenopleidingen een gericht instroombeleid hebben ten aanzien van hun studenten/cursisten (zie 1.2.1). In de analyses wordt een wegingscoëfficiënt gehanteerd voor de opleidingsverantwoordelijken.

Op basis van de resultaten wordt een antwoord gegeven op de vraag in welke mate lerarenopleidingen gedifferentieerd inspelen op een diverse instroom van studenten/cursisten. Vervolgens brengen de resultaten in kaart in welke mate lerarenopleidingen minimumcriteria stellen ten aanzien van instromende studenten/cursisten, een voortraject organiseren, herkansingstoetsen voorzien en remediërende maatregelen opzetten.

Bovendien wordt gerapporteerd in welke mate lerarenopleidingen remediërende maatregelen voorzien binnen en buiten het curriculum en in welke mate deze remediërende maatregelen gefinancierd worden door de student en/of de opleidingen (zie 1.2.2). In welke mate studenten betere resultaten behalen tijdens hun opleiding na remediëring of het volgen van een voortraject, wordt ook toegelicht (zie 1.2.3).

Vervolgens wordt ingegaan op de vraag in welke mate studenten/cursisten en afgestudeerden gebruik maken/maakten van initiatieven aangeboden door de lerarenopleiding voor de aanvang van de opleiding (zie 1.2.4). De resultaten geven een zicht op de mate waarin studenten en afgestudeerden een instaptoets hebben afgelegd bij aanvang van de opleiding, of ze al dan niet een voortraject of remediëring hebben gevolgd en hiervoor studiegeld hebben betaald.

De resultaten omtrent de aanwezigheid van een actief oriëntatie- en ontradingsbeleid aan de geïntegreerde lerarenopleidingen kleuter-, lager- en secundair onderwijs worden besproken in 1.2.5.

Ten slotte wordt in 1.2.6 een antwoord gegeven op de vraag in welke mate er expertise en professionalisering aanwezig is in het team van lerarenopleiders omtrent instroom- en doorstroombegeleiding van studenten/cursisten.

1.2.1 In welke mate hebben lerarenopleidingen een instroombeleid ten aanzien van studenten/cursisten?

Aan de hand van 14 items (zie Tabel 1.2.1) wordt er bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders gepolst in welke mate hun lerarenopleiding beschikt over een actief instroombeleid ten aanzien van studenten/cursisten. Onder instroombeleid verstaan we het gevoerde beleid met betrekking tot het gedifferentieerd inspelen op een diverse instroom zoals zij-instromers (d.i. iemand die na zijn opleiding gaat werken en daarna weer onderwijs gaat volgen om een hoger diploma te behalen), studenten van allochtone afkomst, studenten met een functiebeperking en werkstudenten (d.i. een student die betaald werk heeft naast zijn/haar studie).

Daarnaast peilt de vragenlijst naar de mate waarin de lerarenopleiding:

1. Systematisch indicatoren in kaart brengt over het onderwijsrendement van studenten/cursisten, d.i. de slaagcijfers, de studieduur en de studie-uitval
2. Verbanden tussen studentkenmerken (sociale status, vooropleiding, taalkennis) en slaagcijfers in kaart brengt
3. Minimumcriteria stelt met betrekking tot competentieniveau en het taalvaardigheidsniveau van instromende studenten
4. Voor het bepalen van het aanvangsniveau van studenten gebruik maakt van onder meer instaptoetsen en taaltoetsen Nederlands
5. Een voortraject organiseert (i.e. een in tijd afgebakend opleidings- en vormingsaanbod voor studenten die niet voldoet aan de toegangscriteria van de opleiding)
6. Herkansingstoetsen organiseert voor studenten die een voortraject of remediëring hebben gevolgd
7. Remediërende maatregelen opzet voor studenten/cursisten die onvoldoende scoren op de instap- en/of taaltoetsen

Volgende antwoordmogelijkheden zijn van toepassing op deze bevraging: ‘hier zijn we (nog) niet mee bezig, ‘er zijn gesprekken over lopende, ‘het is in uitvoering’ en ‘het is geïmplementeerd en staat op punt’. Tevens werd de antwoordmogelijkheid ‘hier heb ik geen zicht op’ voorzien. Een weergave van de resultaten per opleiding is te vinden in Tabel 1.2.1.

Tabel 1.2.1 Instroombeleid ten aanzien van studenten/cursisten per opleiding (in %)

Instroombeleid tav studenten	Opleidingsverantwoordelijken en Lerarenopleiders				
GLO kleuteronderwijs (n = 97)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Zij-instromers	5	27	27	24	17
Allochtone studenten	14	25	32	9	20
Studenten met functiebeperking	14	31	30	5	20
Werkstudenten	17	20	26	23	14
Indicatoren onderwijsrendement	2	14	28	27	29
Studentkenmerken & slaagcijfers	2	24	28	27	19
Minimumcriteria competentieniveau	21	21	28	22	8
Minimumcriteria taalvaardigheid	36	26	17	11	10
Instaptoets aanvangsniveau	21	25	18	31	5
Taaltoets Nederlands	1	22	29	45	3
Voortraject	46	15	14	11	14
Herkansingstoets na voortraject	54	8	6	5	27
Remediërende maatregelen na onvoldoende instap- of taaltoets	11	16	22	41	10
Herkansingstoetsen na remediëring	39	9	11	8	32
GLO lager onderwijs (n = 111)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Zij-instromers	6	23	30	27	14
Allochtone studenten	30	30	13	4	23
Studenten met functiebeperking	23	34	16	7	20
Werkstudenten	9	19	26	30	16
Indicatoren onderwijsrendement	6	23	27	11	33
Studentkenmerken & slaagcijfers	9	26	31	11	23
Minimumcriteria competentieniveau	31	34	16	9	10
Minimumcriteria taalvaardigheid	41	32	13	4	10
Instaptoets aanvangsniveau	13	30	30	21	6
Taaltoets Nederlands	8	25	34	27	6
Voortraject	38	28	10	8	16
Herkansingstoets na voortraject	49	13	5	3	30
Remediërende maatregelen na onvoldoende instap- of taaltoets	10	17	38	19	16
Herkansingstoetsen na remediëring	40	10	8	6	36
GLO secundair onderwijs (n = 182)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Zij-instromers	9	27	29	21	14
Allochtone studenten	18	36	19	7	20
Studenten met functiebeperking	22	27	25	12	14
Werkstudenten	13	32	23	20	12
Indicatoren onderwijsrendement	5	20	37	18	20
Studentkenmerken & slaagcijfers	6	20	37	16	21
Minimumcriteria competentieniveau	24	29	22	18	7
Minimumcriteria taalvaardigheid	32	34	17	5	12
Instaptoets aanvangsniveau	26	33	17	17	7
Taaltoets Nederlands	11	22	32	32	3
Voortraject	44	27	9	5	15
Herkansingstoets na voortraject	52	11	3	2	32
Remediërende maatregelen na onvoldoende instap- of taaltoets	15	23	25	23	15
Herkansingstoetsen na remediëring	42	16	6	4	32

Vervolg Tabel 1.2.1 Instroombeleid ten aanzien van studenten/cursisten per opleiding (in %)

Instroombeleid tav studenten	Opleidingsverantwoordelijken en Lerarenopleiders				
SLO hogeschool (n = 54)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Zij-instromers	5	27	26	16	26
Allochtone studenten	33	14	15	4	34
Studenten met functiebeperking	33	10	12	9	36
Werkstudenten	7	20	28	19	27
Indicatoren onderwijsrendement	2	17	28	28	25
Studentkenmerken & slaagcijfers	13	19	25	15	28
Minimumcriteria competentieniveau	11	25	14	33	17
Minimumcriteria taalvaardigheid	13	12	24	39	12
Instaptoets aanvangsniveau	58	10	1	9	22
Taaltoets Nederlands	33	16	13	19	19
Voortraject	51	9	6	4	30
Herkansingstoets na voortraject	41	2	2	6	49
Remediërende maatregelen na onvoldoende instap- of taaltoets	21	11	9	17	42
Herkansingstoetsen na remediëring	32	6	4	6	52
SLO universiteit (n = 182)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Zij-instromers	13	43	13	8	23
Allochtone studenten	35	28	8	1	28
Studenten met functiebeperking	36	27	5	0	32
Werkstudenten	12	25	27	15	21
Indicatoren onderwijsrendement	10	12	24	29	25
Studentkenmerken & slaagcijfers	20	15	16	4	45
Minimumcriteria competentieniveau	21	18	16	16	29
Minimumcriteria taalvaardigheid	12	9	21	39	19
Instaptoets aanvangsniveau	69	11	5	0	15
Taaltoets Nederlands	59	11	8	4	18
Voortraject	63	13	3	1	20
Herkansingstoets na voortraject	55	8	3	0	34
Remediërende maatregelen na onvoldoende instap- of taaltoets	52	7	8	0	33
Herkansingstoetsen na remediëring	56	4	7	0	33
SLO CVO (n = 141)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Zij-instromers	1	16	31	34	18
Allochtone studenten	21	26	19	6	28
Studenten met functiebeperking	26	26	18	1	29
Werkstudenten	11	11	19	38	21
Indicatoren onderwijsrendement	8	17	30	26	21
Studentkenmerken & slaagcijfers	8	26	27	18	21
Minimumcriteria Competentieniveau	7	20	38	28	7
Minimumcriteria taalvaardigheid	8	26	32	20	14
Instaptoets aanvangsniveau	17	18	28	20	17
Taaltoets Nederlands	2	13	36	42	7
Voortraject	17	18	24	23	18
Herkansingstoets na voortraject	23	14	14	11	38
Remediërende maatregelen na onvoldoende instap- of taaltoets	10	18	24	31	17
Herkansingstoetsen na remediëring	25	15	16	9	35

Noot. Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = hier zijn we (nog) niet mee bezig; 2 = er zijn gesprekken over lopende; 3 = is in uitvoering; 4 = is geïmplementeerd en staat op punt; 9 = niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op.

We stellen het volgende vast (zie Tabel 1.2.1):

- ✓ Voor alle lerarenopleidingen geeft telkens ongeveer de helft van de bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aan dat het beleid omtrent het **aantrekken van werkstudenten** 'in uitvoering is' of 'geïmplementeerd is en op punt staat' (zie Tabel 1.2.1).

- ✓ Op de specifieke lerarenopleidingen aan de universiteiten na, rapporteren opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders vrij sterk in te zetten op het **aantrekken van zij-instromers** (zie Tabel 1.2.1). Dit geldt het sterkst voor de specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's: 31% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders stelt dat dit beleid 'in uitvoering is', volgens 34% staat dit zelfs al op punt. De specifieke lerarenopleidingen aan de universiteiten scoren op dat vlak het laagst, waarbij 13% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aangeeft dat dit beleid ten aanzien van zij-instromers 'in uitvoering' is, slechts 8% stelt dat dit 'geïmplementeerd is en op punt staat'.

- ✓ Voor wat betreft het **aantrekken van allochtone studenten**, stellen we vrij grote verschillen vast tussen de lerarenopleidingen (zie Tabel 1.2.1). De geïntegreerde lerarenopleidingen kleuteronderwijs scoren hier veruit het hoogst: 32% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders stelt dat dit beleid 'in uitvoering is', volgens 9% is dit adequaat geïmplementeerd. Van de bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aan de GLO secundair onderwijs, de SLO aan de CVO's, de SLO aan de hogescholen en de GLO lager onderwijs stelt respectievelijk 26%, 25%, 19% en 17% dat in hun lerarenopleiding het beleid t.a.v. het aantrekken van allochtone studenten/cursisten 'in uitvoering is' of reeds 'op punt staat'. Voor de SLO aan de universiteiten ligt dit percentage beduidend lager (9%). Dit is weinig verrassend gezien de SLO aan de universiteiten rekruteert uit master(studenten) en het aandeel allochtone studenten in de masteropleidingen laag is.

- ✓ Lerarenopleidingen scoren over het algemeen niet erg hoog voor wat betreft het aantrekken van **studenten met een functiebeperking,** al zijn ook hier verschillen tussen de opleidingen (zie Tabel 1.2.1). De geïntegreerde lerarenopleidingen secundair onderwijs en kleuteronderwijs scoren het hoogst: resp. 37% en 35% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders stelt dat dit beleid 'in uitvoering is', of al adequaat geïmplementeerd. Van de bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aan de GLO lager onderwijs,, de SLO aan de CVO's en de SLO aan de hogescholen stelt ongeveer 20 à 25% dat in hun lerarenopleiding het beleid t.a.v. het aantrekken van studenten met een functiebeperkingen 'in uitvoering is' of reeds 'op punt staat'. Voor de SLO aan de universiteiten ligt dit percentage beduidend lager (5%).

- ✓ Op de geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs na, stelt telkens ongeveer de helft van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders dat het systematisch in kaart brengen van indicatoren over het **onderwijsrendement van studenten** (slaagcijfers, de studieduur en de studie-uitval) in hun opleiding 'in uitvoering is' of 'geïmplementeerd is en op punt staat' (zie Tabel 1.2.1). Voor de GLO lager onderwijs ligt dit percentage verrassend lager (38%).

- ✓ Voor de geïntegreerde lerarenopleidingen kleuteronderwijs, de geïntegreerde lerarenopleidingen secundair onderwijs en de specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's stelt telkens ongeveer de helft

van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders dat **het onderzoeken van verbanden tussen slaagcijfers en studentkenmerken** 'in uitvoering is' of 'op punt staat' (zie Tabel 1.2.1).Voor de geïntegreerde lerarenopleidingen lager onderwijs en de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen is dit ongeveer 40%. Voor de specifieke lerarenopleidingen is dit percentage beduidend lager (20%).

- ✓ Van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs, de GLO secundair onderwijs en de SLO aan de hogescholen geeft telkens (ruim) de helft aan dat de lerarenopleiding minimumcriteria bepaalt (i.e. 'in uitvoering' of 'geïmplementeerd') met betrekking tot het competentieniveau waaraan instromende studenten/cursisten moeten voldoen om de opleiding te kunnen beginnen (zie Tabel 1.2.1). Voor de SLO aan de CVO's is dit zelfs 66%. Voor de SLO aan de universiteiten en – verrassend - de GLO lager onderwijs is dit percentage merkelijk lager: respectievelijk 32% en 25%.

- ✓ Op vlak van het bepalen van **minimumcriteria met betrekking tot taalvaardigheid Nederlands**, zijn de resultaten anders (zie Tabel 1.2.1). We zien dat hier de specifieke lerarenopleidingen het hoogst scoren. Voor elk van de drie SLO's geeft ongeveer 60% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aan dat deze minimumcriteria 'in uitvoering zijn' of reeds 'geïmplementeerd zijn'. Voor de geïntegreerde lerarenopleidingen is dit 28% voor de GLO kleuteronderwijs, 17% voor de GLO lager onderwijs en 22% voor de GLO secundair onderwijs.

- ✓ Vooral de geïntegreerde lerarenopleidingen kleuteronderwijs, lager onderwijs en de specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's organiseren **instaptoetsen om het aanvangsniveau** van de instromende student/cursist te bepalen (zie Tabel 1.2.1). Telkens ongeveer de helft van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders stelt dat deze instaptoetsen 'in uitvoering zijn' of 'op punt staan'. Voor de GLO secundair onderwijs ligt dit percentage lager (34%).

- ✓ Van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de drie geïntegreerde lerarenopleidingen en de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen geeft telkens ruim 60% aan dat **taaltoetsen Nederlands** worden georganiseerd (i.e. 'in uitvoering' of 'geïmplementeerd') om het taalniveau van de instromende student/cursist te bepalen (zie Tabel 1.2.1). Voor de specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's is dit zelfs 78%. Voor de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen en – vooral – aan de universiteiten is dit percentage duidelijk lager: respectievelijk 32% en 12%.

- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de geïntegreerde lerarenopleidingen en de specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's geven aan ook vrij sterk in te zetten op **remediërende maatregelen voor studenten die onvoldoende scoren op de instap- en/of taaltoets** (zie Tabel 1.2.1)**.** Respectievelijk 63%, 57%, 48% en 55% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs, de GLO lager onderwijs, de GLO secundair onderwijs en de SLO aan de CVO's stelt dat deze remediërende maatregelen 'in uitvoering zijn' of 'op punt staan'. Voor wat betreft het organiseren van **herkansingstoetsen** waaraan studenten/cursisten die **remediëring** hebben gevolgd, moeten voldoen om de opleiding te kunnen beginnen, scoren de SLO aan de CVO's het hoogst: 25% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geeft aan dat deze herkansingstoetsen 'in uitvoering' zijn of 'op punt' staan. Voor de geïntegreerde lerarenopleidingen kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs is dit respectievelijk 19%, 14% en 10%.

- ✓ Voor wat betreft het **organiseren van een voortraject** (een in tijd afgebakend opleidings- en vormingsaanbod voor studenten die niet voldoet aan de toegangscriteria van de opleiding), stellen we vrij grote verschillen vast tussen de lerarenopleidingen (zie Tabel 1.2.1). De specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's scoren hier veruit het hoogst: 24% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders stelt dat dit voortraject 'in uitvoering is', volgens 23% staat dit zelfs al op punt. Daartegenover stelt respectievelijk slechts 25%, 18% en 14% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs, de GLO lager onderwijs en de GLO secundair onderwijs stelt dat dit voortraject 'in uitvoering' is of 'op punt' staat.

- ✓ Ook voor wat betreft het organiseren van **herkansingstoetsen** waaraan studenten/cursisten die het **voortraject** hebben gevolgd, moeten voldoen om de opleiding te kunnen beginnen, scoren de SLO aan de CVO's het hoogst: 25% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geeft aan dat deze herkansingstoetsen 'in uitvoering' zijn of 'op punt' staan (zie Tabel 1.2.1). Voor de geïntegreerde lerarenopleidingen kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs is dit respectievelijk slechts 11%, 8% en 5%.

Om inzicht te krijgen in de mate waarin lerarenopleidingen significant van elkaar verschillen in de mate waarin ze een actief instroombeleid ten aanzien van studenten/cursisten hanteren, werd een "index" berekend. Deze index 'instroombeleid studenten/cursisten' is gebaseerd op de gemiddelde score van de 14 bovenstaande items en is gestandaardiseerd naar een score op 20.
Deze index geeft dus de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleiding aandacht heeft voor een actief instroombeleid ten aanzien van studenten/cursisten. Een hoge indexscore betekent dus dat de aandacht voor instroombeleid in die opleiding zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een smalle invulling van instroombeleid. De betrouwbaarheid van de index is hoog: $\alpha = .87$. Tabel 1.2.2 geeft een overzicht van de indexscores per lerarenopleiding.

De lerarenopleidingen scoren gemiddeld 9.38 op deze index hetgeen een indicatie is dat lerarenopleidingen beschikken over een opstartend instroombeleid (i.e. gesprekken zijn lopende, naar (bijna) in uitvoering) ten aanzien van studenten/cursisten. Er zijn significante verschillen tussen de lerarenopleidingen op het vlak van hun instroombeleid ten aanzien van studenten/cursisten (F (5, 649) = 16.16, $p < .001$). Omega Squared ($\omega^2 = .07$) wijst op een middelmatige effectgrootte (zie Tabel 1.2.3). De specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's hebben een beduidend hoge gemiddelde score van 11.60 op 20. Dit gemiddelde is significant hoger dan dat van alle andere opleidingen, met uitzondering van dat van de geïntegreerde lerarenopleidingen kleuteronderwijs ($M = 9.97$). Dit wijst erop de lerarenopleidingen aan de CVO's een actief instroombeleid voeren. Deze lerarenopleidingen hebben uiteraard ook een grote (de grootste?) diversiteit aan instromers. In vergelijking met alle andere lerarenopleidingen, scoren de specifieke lerarenopleidingen aan de universiteiten significant lager op deze index van instroombeleid ($M = 6.32$). Dit is weinig verrassend gezien de SLO aan de universiteiten rekruteren uit master(studenten) en de masteropleidingen een weinig divers studentenpubliek hebben.

Tabel 1.2.2 Scores op index 'instroombeleid studenten/cursisten' (in %)

Scores op index "instroombeleid studenten"	Opleidingsverantwoordelijken en Lerarenopleiders			
	0-5	6-10	11-15	16-20
GLO kleuteronderwijs (n = 96)	19	34	32	13
GLO lager onderwijs (n = 111)	18	48	26	8
GLO secundair onderwijs (n = 182)	41	43	26	7
SLO hogeschool (n = 53)	27	46	17	10
SLO universiteit (n = 71)	49	38	8	5
SLO CVO (n = 138)	9	29	40	21

Noot. [0-5] = hier zijn we (nog) niet mee bezig; [6-10] = er zijn gesprekken over lopende; [11-15] = is in uitvoering; [16-20] = is geïmplementeerd en staat op punt.

Tabel 1.2.3 Index 'Instroombeleid van studenten/cursisten': groepsgrootte, gemiddelden[a], standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse [b]

GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyse [b]
96 9.97 (4.54)	111 9.05 (4.02)	182 8.94 (4.11)	53 8.89 (4.30)	71 6.32 (3.91)	138 11.60 (4.42)	F (5, 644) = 16.16, $p < .001$, $\omega^2 = .07$ 6 > 2, 3, 4, 5 6, 4, 3, 2, 1 > 5

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

[a] Gemiddelde percentage dat code '9' (geen zicht op/niet van toepassing) aanduidt voor de items binnen deze index is 24.89% voor GLO KO (op n = 96), 28.54% voor GLO LO (op n = 111), 24.04% voor GLO SO (op n = 182), 31.27% voor SLO HS (op n = 53), 33.71% voor de SLO univ (op n = 71) en 23.93% voor SLO CVO (op n = 138); [b] Groepsverschillen: $p < .05$, index is op een 20-puntenschaal.

1.2.2 In welke mate voorzien lerarenopleidingen remediërende maatregelen voor studenten/cursisten?

Aan opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders werd gevraagd naar de mate waarin hun lerarenopleiding remediërende maatregelen voor studenten/cursisten voorziet die zich binnen en buiten het curriculum situeren. Daarnaast polst de vragenlijst naar de mate waarin remediërende maatregelen door de student en/of de opleiding wordt gefinancierd. De vier antwoordmogelijkheden voor deze vragen zijn telkens: 'helemaal niet', 'in beperkte mate', 'in belangrijke mate' en 'in zeer belangrijke mate'. Tevens werd de antwoordmogelijkheid 'niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op' voorzien. Tabel 1.2.4 geeft een overzicht van de resultaten.

Tabel 1.2.4 Remediërende maatregelen per opleiding (in%)

Remediërende maatregelen per opleiding	Opleidingsverantwoordelijken en Lerarenopleiders				
GLO kleuteronderwijs (n = 97)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
buiten het curriculum	6	32	27	19	16
binnen het curriculum	4	31	39	19	7
gefinancierd door de student/cursist	18	35	8	6	33
gefinancierd door de opleiding	13	17	23	12	35
GLO lager onderwijs (n = 111)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
buiten het curriculum	19	39	14	4	24
binnen het curriculum	4	35	36	13	12
gefinancierd door de student/cursist	33	24	4	4	35
gefinancierd door de opleiding	15	28	15	8	34
GLO secundair onderwijs (n = 182)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
buiten het curriculum	15	38	21	10	16
binnen het curriculum	4	37	30	16	13
gefinancierd door de student/cursist	30	20	9	3	38
gefinancierd door de opleiding	12	21	18	12	37
SLO hogeschool (n = 54)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
buiten het curriculum	20	21	12	3	44
binnen het curriculum	8	18	21	18	35
gefinancierd door de student/cursist	27	6	4	2	61
gefinancierd door de opleiding	10	8	13	12	57
SLO universiteit (n = 75)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
buiten het curriculum	36	21	7	1	35
binnen het curriculum	19	28	19	6	28
gefinancierd door de student/cursist	41	9	2	0	48
gefinancierd door de opleiding	31	13	9	3	44
SLO CVO (n = 141)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
buiten het curriculum	18	31	16	10	25
binnen het curriculum	5	23	33	16	23
gefinancierd door de student/cursist	29	16	10	2	43
gefinancierd door de opleiding	15	16	17	7	45

*Noot.*Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate; 4 = in zeer belangrijke mate; 9 = niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op.

De voornaamste conclusies (zie Tabel 1.2.4) zijn:

- ✓ De geïntegreerde lerarenopleidingen kleuteronderwijs geven in vergelijking met de andere lerarenopleidingen het sterkst aan **remediërende maatregelen** te voorzien **buiten het curriculum**. 46% van de bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit deze opleidingen geeft aan dat remediëring buiten het curriculum in belangrijke tot zeer belangrijke mate aanwezig is. Voor de GLO secundair onderwijs geeft 31% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders dit aan, gevolgd door de SLO aan de CVO's waar 26% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders dit bevestigt. Een grote groep opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders (58%) uit de GLO lager onderwijs duiden aan dat hun lerarenopleiding geen of in beperkte mate remediërende maatregelen voorziet buiten het curriculum. Voor de SLO aan de universiteiten deelt 57% van de bevraagden dit standpunt, voor de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen is dit 41%.

- ✓ Op de vraag in welke mate de opleiding **remediërende maatregelen binnen het curriculum** voorziet, antwoordt 58% van de bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de GLO kleuteronderwijs dat hun lerarenopleiding in belangrijke tot zeer belangrijke mate remediërende maatregelen organiseert binnen het opleidingscurriculum. 49% van de respondenten uit de GLO lager onderwijs en 46% uit de GLO secundair onderwijs delen deze mening. Voor de specifieke lerarenopleidingen is dit 39% voor de hogescholen, 25% voor de universiteiten en 49% voor de CVO's.

- ✓ Van studenten in de GLO kleuteronderwijs en secundair onderwijs wordt het minst verwacht dat zij de genomen remediërende maatregelen zelf financieren. 35% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders kleuteronderwijs stellen dat hun opleiding in (zeer) belangrijke mate de remediërende maatregelen zelf financiert. Voor de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO secundair onderwijs is dit 30% en voor de GLO lager onderwijs 23%. Voor de specifieke lerarenopleidingen stelt 25% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de hogescholen, 12% van de universiteiten en 14% van de CVO's dat hun lerarenopleiding in (zeer) belangrijke mate de remediërende maatregelen zelf financiert.

Aan de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO lager- en secundair onderwijs is bovendien ook gevraagd aan te geven in welke mate hun lerarenopleiding een instaptoets Frans en wiskunde organiseert om het aanvangsniveau van de instromende student te bepalen. Daarnaast peilt de vragenlijst naar de mate waarin beide opleidingen remediërende maatregelen treffen indien een student onvoldoende scoort op een instaptoets Frans of wiskunde.
De vier antwoordmogelijkheden zijn: 'hier zijn we (nog) niet mee bezig', 'hier zijn gesprekken over lopende', 'dit is in uitvoering' en 'dit is geïmplementeerd en staat op punt'. Indien de respondent hier geen zicht op heeft, werd de mogelijkheid geboden dit aan te geven. Een weergave van de resultaten is te vinden in Tabel 1.2.5.

Tabel 1.2.5 Instaptoetsen en remediërende maatregelen voor studenten die instromen in de geïntegreerde lerarenopleiding lager- en secundair onderwijs (in %)

Instaptoetsen en remediërende maatregelen voor instromende studenten GLO lager- en secundair onderwijs	**Opleidingsverantwoordelijken en Lerarenopleiders**				
GLO lager onderwijs (n = 111)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Taaltoetsen Frans	7	5	37	35	16
Instaptoetsen wiskunde	7	8	32	39	14
Remediërende maatregelen na onvoldoende taaltoets Frans of instaptoets wiskunde	9	11	36	25	19
GLO secundair onderwijs (n = 182)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Taaltoetsen Frans	24	6	12	6	52
Instaptoetsen wiskunde	30	4	8	5	53
Remediërende maatregelen na onvoldoende taaltoets Frans of instaptoets wiskunde	27	5	9	5	54

*Noot.*Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = hier zijn we (nog) niet mee bezig; 2 = er zijn gesprekken over lopende; 3 = is in uitvoering; 4 = is geïmplementeerd en staat op punt; 9 = niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op.

Een vaststelling is dat meer dan de helft van de bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de geïntegreerde lerarenopleidingen secundair onderwijs aangeeft dat de vragen in verband met de instaptoetsen en remediërende maatregelen niet van toepassing zijn op hun lerarenopleiding. Dit is niet

onlogisch gezien taaltoetsen Frans of instaptoetsen wiskunde enkel relevant zijn voor de studenten in de GLO secundair onderwijs die het onderwijsvak Frans of wiskunde kiezen.

Daarnaast blijkt uit Tabel 1.2.5 dat de geïntegreerde lerarenopleidingen lager onderwijs in sterke mate instaptoetsen Frans en wiskunde (willen) voorzien. 37% van de respondenten uit deze opleiding stelt dat een instaptoets Frans 'in uitvoering' is en 35% geeft aan dat deze geïmplementeerd is en op punt staat. 32% stelt dat een instaptoets wiskunde 'in uitvoering is'; 39% geeft aan dat deze instaptoets wiskunde op punt staat. Op het vlak van het voorzien van remediëring voor studenten die een onvoldoende behalen op een instaptoets, stelt 36% van de respondenten uit de geïntegreerde lerarenopleidingen lager onderwijs dat remediërende maatregelen 'in uitvoering' zijn. 25% stelt dat deze geïmplementeerd zijn en op punt staan.
Hier tegenover staat dat 30% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de geïntegreerde lerarenopleidingen secundair onderwijs aangeeft dat de opleiding niet of in beperkte mate instaptoetsen Frans aanbiedt. Slechts 18% stelt dat deze instaptoets Frans 'in uitvoering is' of reeds 'geïmplementeerd is'. Daarnaast geeft 34% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de GLO secundair onderwijs aan dat de opleiding niet of in beperkte mate instaptoetsen wiskunde organiseert. Slechts 13% geeft aan dat deze instaptoets wiskunde 'in uitvoering' is of reeds 'geïmplementeerd is'. Op het vlak van remediërende maatregelen stelt 27% van de bevraagden uit de GLO secundair onderwijs niet bezig te zijn met het organiseren van deze remediëring, 5% geeft aan dat gesprekken hierover lopende zijn, slechts 1.4% stelt dat deze in uitvoering zijn of geïmplementeerd zijn en op punt staan.

1.2.3 In welke mate zorgen remediërende maatregelen voor instromende studenten/ cursisten voor betere resultaten tijdens de verdere opleiding?

Vanuit het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders polst de vragenlijst naar de mate waarin studenten betere resultaten behalen tijdens hun opleiding na remediëring of het volgen van een voortraject. Volgende antwoordmogelijkheden werden voorzien: 'helemaal niet', 'in beperkte mate', 'in belangrijke mate' en 'in zeer belangrijke mate'. Antwoordmogelijkheid 'niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op' is opgenomen. In de analyses wordt een wegingscoëfficiënt gehanteerd voor de opleidingsverantwoordelijken. Tabel 1.2.6 geeft de resultaten weer.

Er zijn enkele verschillen tussen lerarenopleidingen op de vraag in welke mate studenten/cursisten betere resultaten behalen na het volgen van remediëring of een voortraject (zie Tabel 1.2.6):

- ✓ Uit de Tabel 1.2.6 blijkt dat een hoog aantal bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aangeven dat deze vragen omtrent de effectiviteit van de remediëring en het voortraject 'niet van toepassing' zijn voor hun opleiding. Dit sluit aan bij de hoger vermelde vaststellingen dat het organiseren van remediërende maatregelen en/of een voortraject voor studenten/cursisten die onvoldoende scoren op de instap- en/of taaltoetsen, over het algemeen nog weinig ingeburgerd is in de lerarenopleidingen (cf. 1.2.1). Het is weinig verrassend dat de antwoordmogelijkheid 'hier heb ik geen zicht op/niet van toepassing' het meest wordt aangeduid door respondenten uit de SLO aan de hogescholen en de universiteiten. Immers deze opleiding rekruteert enkel uit master(studenten).
- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de GLO kleuteronderwijs en de SLO aan de CVO's geven ten opzichte van de andere opleidingen het sterkste aan dat de geboden remediëring en het voortraject tot betere resultaten leidt bij studenten/cursisten. 43% van de respondenten uit de GLO kleuteronderwijs en 44% uit de SLO aan de CVO's stellen dat remediëring voor Nederlands in

belangrijke tot zeer belangrijke mate bijdraagt tot betere resultaten van studenten in de lerarenopleiding. Voor remediëring na een onvoldoende op de instaptoets is dit respectievelijk 31% en 26% en voor het voortraject respectievelijk 18% en 32%. Voor de andere lerarenopleidingen liggen deze percentages een stuk lager (zie Tabel 1.2.6).

Tabel 1.2.6 Effectiviteit van remediërende maatregelen en een voortraject (in %)

In welke mate halen studenten/cursisten betere resultaten na…	Opleidingsverantwoordelijken en Lerarenopleiders				
GLO kleuteronderwijs (n = 97)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Remediëring omwille van onvoldoende op taaltoets Nederlands	0	24	35	8	33
Remediëring omwille van onvoldoende op instaptoets	3	19	25	6	47
Deelname voortraject	5	6	11	7	71
GLO lager onderwijs (n = 111)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Remediëring omwille van onvoldoende op taaltoets Nederlands	2	28	15	1	54
Remediëring omwille van onvoldoende op instaptoets	2	31	9	2	56
Deelname voortraject	8	8	7	0	77
GLO secundair onderwijs (n = 182)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Remediëring omwille van onvoldoende op taaltoets Nederlands	3	25	24	3	45
Remediëring omwille van onvoldoende op instaptoets	6	22	14	1	57
Deelname voortraject	10	11	7	1	71
SLO hogeschool (n = 54)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Remediëring omwille van onvoldoende op taaltoets Nederlands	4	15	11	7	63
Remediëring omwille van onvoldoende op instaptoets	6	9	6	0	79
Deelname voortraject	6	5	4	0	85
SLO universiteit (n = 75)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Remediëring omwille van onvoldoende op taaltoets Nederlands	21	6	1	0	72
Remediëring omwille van onvoldoende op instaptoets	24	4	4	0	68
Deelname voortraject	23	5	1	0	71
SLO CVO (n = 141)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Remediëring omwille van onvoldoende op taaltoets Nederlands	2	21	33	11	33
Remediëring omwille van onvoldoende op instaptoets	3	17	19	7	54
Deelname voortraject	6	10	26	6	52

*Noot.*Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate; 4 = in zeer belangrijke mate; 9 = niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op.

1.2.4 In welke mate maken studenten en afgestudeerden gebruik van initiatieven die de lerarenopleiding organiseert voor de aanvang van de opleiding?

De vragenlijst afgenomen bij studenten en afgestudeerden polst naar de mate waarin deze actoren een instaptoets dienden af te leggen alvorens de lerarenopleiding aan te vangen. Studenten en afgestudeerden werd gevraagd aan te geven of ze al dan niet een algemene instaptoets en taaltoets Nederlands hebben afgelegd. Hierbij aansluitend werd gevraagd of ze remediëring hebben gevolgd omdat ze een onvoldoende scoorden op één van deze instaptoetsen. Ook werd hen gevraagd of ze een voortraject hebben gevolgd vooraleer ze konden starten in de lerarenopleiding. Indien studenten en afgestudeerden aangaven een voortraject en/of remediëring te hebben gevolgd, werden twee bijkomende vragen gesteld. Een eerste bijkomende vraag polst of studenten en afgestudeerden hiervoor al dan niet studiegeld hebben betaald (cf. de overeenkomstige vraag aan opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders). Een tweede bijkomende vraag peilt naar de mate waarin ze het gevolgde initiatief doelmatig/nuttig vonden, m.a.w. of het gevolgde

voortraject of de remediëring hen geholpen heeft om de lerarenopleiding verder te zetten of met succes te voltooien.

Op de vraag of studenten en afgestudeerden al dan niet een instaptoets, taaltoets, voortraject of remediëring gevolgd hebben, kon worden geantwoord met 'ja' en 'neen'. Deze twee antwoordmogelijkheden zijn eveneens van toepassing op de vraag of ze studiegeld hebben betaald voor het volgen van een voortraject of remediëring.

Op de vraag in welke mate ze deze initiatieven, namelijk het voortraject en de remediëring, nuttig/waardevol vonden, gelden vier antwoordmogelijkheden: 'helemaal niet', 'in beperkte mate', 'in belangrijke mate' en 'in zeer belangrijke mate'. Tevens werd de antwoordmogelijkheid 'niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op' voorzien. Tabel 1.2.7 en 1.2.8 bieden een overzicht van de resultaten per opleiding.

Tabel 1.2.7 Percentage studenten en afgestudeerden dat heeft gebruik gemaakt van de initiatieven instroombegeleiding (in %)

GLO kleuteronderwijs	**Studenten**	**n**	**Afgestudeerden**	**n**
Instaptoets bepalen aanvangsniveau	21	556	13	55
Taaltoets Nederlands	64	556	62	55
Voortraject gevolgd	2	556	4	55
Studiegeld betaald voor voortraject	32	10	0	2
Remediëring gevolgd	14	556	15	55
Studiegeld betaald voor remediëring	50	78	38	8
GLO lager onderwijs	**Studenten**	**n**	**Afgestudeerden**	**n**
Instaptoets bepalen aanvangsniveau	40	1041	27	95
Taaltoets Nederlands	57	1041	44	95
Voortraject gevolgd	3	1041	2	95
Studiegeld betaald voor voortraject	73	33	100	2
Remediëring gevolgd	12	1041	7	95
Studiegeld betaald voor remediëring	25	122	14	7
GLO secundair onderwijs	**Studenten**	**n**	**Afgestudeerden**	**n**
Instaptoets bepalen aanvangsniveau	13	1274	5	176
Taaltoets Nederlands	52	1274	38	176
Voortraject gevolgd	2	1274	0	176
Studiegeld betaald voor voortraject	61	18	0	0
Remediëring gevolgd	11	1274	4	176
Studiegeld betaald voor remediëring	16	136	14	7
SLO hogescholen	**Studenten**	**n**	**Afgestudeerden**	**n**
Instaptoets bepalen aanvangsniveau	13	153	3	65
Taaltoets Nederlands	33	153	11	65
Voortraject gevolgd	5	153	5	65

Vervolg Tabel 1.2.7 Percentage studenten en afgestudeerden dat heeft gebruik gemaakt van de initiatieven instroombegeleiding (in %)

SLO hogescholen	Studenten	n	Afgestudeerden	n
Studiegeld betaald voor voortraject	57	11	100	3
Remediëring gevolgd	7	153	2	65
Studiegeld betaald voor remediëring	0	7	0	1
SLO universiteiten	**Studenten**	**n**	**Afgestudeerden**	**n**
Instaptoets bepalen aanvangsniveau	3	388	2	151
Taaltoets Nederlands	2	388	3	151
Voortraject gevolgd	3	388	1	151
Studiegeld betaald voor voortraject	100	10	100	1
Remediëring gevolgd	0	0	0	151
Studiegeld betaald voor remediëring	0	0	0	0
SLO CVO's	**Studenten**	**n**	**Afgestudeerden**	**n**
Instaptoets bepalen aanvangsniveau	7	981	8	388
Taaltoets Nederlands	54	981	46	388
Voortraject gevolgd	2	981	3	388
Studiegeld betaald voor voortraject	87	23	50	8
Remediëring gevolgd	2	981	2	388
Studiegeld betaald voor remediëring	42	24	91	11

De hoofdresultaten zijn (zie Tabel 1.2.7 en Tabel 1.2.8):

- ✓ Vooral studenten (40%) en afgestudeerden (27%) uit de GLO lager onderwijs geven aan een **instaptoets** te hebben afgelegd bij aanvang van de lerarenopleiding. Voor de GLO kleuteronderwijs is dit respectievelijk 21% en 13%; voor de GLO secundair onderwijs respectievelijk 13% en 5%. Voor de specifieke lerarenopleidingen liggen deze percentages nog lager.

- ✓ Een **taaltoets Nederlands** wordt vooral afgenomen bij studenten aan de geïntegreerde lerarenopleidingen en cursisten uit de specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's. Vooral studenten (64%) en afgestudeerden (62%) uit de GLO kleuteronderwijs geven dit sterk aan. Deze eerste positie wordt gevolgd door de GLO lager onderwijs (respectievelijk 57% en 44%) en de specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's (respectievelijk 54% en 46%).

Tabel 1.2.8 Perspectief van studenten en afgestudeerden omtrent de instroombegeleiding peropleiding (in %)

Perspectief omtrent instroombegeleiding per lerarenopleiding	Studenten					n	Afgestudeerden					n
GLO kleuteronderwijs	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**		**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	
Nut voortraject	30	0	60	10	0	10	0	50	50	0	0	2
Nut remediëring	9	22	42	27	0	78	38	25	25	12	0	8
GLO lager onderwijs	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**n**	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**n**
Nut voortraject	21	34	24	15	6	33	50	50	/	/	/	2
Nut remediëring	5	39	34	21	1	122	0	14	57	15	14	7
GLO secundair onderwijs	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**n**	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**n**
Nut voortraject	17	11	33	33	6	18	/	/	/	/	/	/
Nut remediëring	6	35	37	19	3	136	0	14	71	15	0	7
SLO hogescholen	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**n**	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**n**
Nut voortraject	14	14	29	43	0	7	0	0	0	100	0	3
Nut remediëring	9	64	18	9	0	11	0	0	100	0	0	3
SLO universiteiten	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**n**	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**n**
Nut voortraject	0	0	30	50	20	10	0	0	0	100	0	1
Nut remediëring	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
SLO CVO's	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**n**	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**n**
Nut voortraject	4	26	39	31	0	23	18	9	46	27	0	11
Nut remediëring	13	25	50	12	0	24	12	25	38	25	0	8

*Noot.*Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate; 4 = in zeer belangrijke mate; 9 = niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op

- ✓ Per opleiding geeft maximum 5% van de studenten respectievelijk afgestudeerden aan een **voortraject** te hebben gevolgd. Gezien deze zeer kleine aantallen kunnen we geen betrouwbare uitspraken doen over het nut (de waarde) van het voortraject vanuit het perspectief van studenten en afgestudeerden.

- ✓ Bovendien geven relatief weinig studenten en afgestudeerden aan dat ze **remediëring hebben gevolgd omdat ze onvoldoende scoorden op de instap- en/of taaltoetsen Nederlands**. Dit percentage is het hoogst voor de studenten (14%) en afgestudeerden (15%) uit de GLO kleuteronderwijs. Voor de GLO lager onderwijs is dit respectievelijk 12% en 7%; voor de GLO secundair onderwijs respectievelijk 11% en 4%. Voor de specifieke lerarenopleidingen liggen deze percentages nog lager. Gezien deze zeer kleine aantallen kunnen we geen betrouwbare uitspraken doen over het nut (de waarde) van de remediëring vanuit het perspectief van afgestudeerden. Wel is er een tendens dat de meerderheid van de (kleine groep!) studenten uit de geïntegreerde lerarenopleiding GLO en de SLO aan de CVO's die remediëring volgde, deze als '(zeer) belangrijk' beschouwd (zie Tabel 1.2.8).

Bij studenten en afgestudeerden uit de geïntegreerde lerarenopleidingen lager- en secundair onderwijs werd ook gepolst of zij, vooraleer de lerarenopleiding te starten, deelnamen aan een instaptoets Frans en wiskunde. Indien hierop bevestigend werd geantwoord, werd tevens gevraagd of ze al dan niet gebruik maakten van remediëring na een eventuele onvoldoende op deze instaptoets(en). Op deze vragen konden studenten en afgestudeerden antwoorden met 'ja' en 'neen'. Tabel 1.2.9 geeft een overzicht van de resultaten

per opleiding. Uiteraard zijn deze vragen voor studenten en afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs enkel relevant voor zij die Frans of wiskunde als onderwijsvak kozen. Tabel 1.2.9 bevat dan ook enkel de resultaten voor die groep studenten (resp. afgestudeerden) GLO secundair onderwijs met Frans of wiskunde als onderwijsvak.

Tabel 1.2.9 Percentage studenten en afgestudeerden dat gebruik heeft gemaakt van de initiatieven instroombegeleiding vooraleer de lerarenopleiding te starten (in %)

GLO lager onderwijs	**Studenten**		**Afgestudeerden**	
Taaltoetsen Frans	n = 443	53.27%	n = 95	38.95%
Instaptoetsen Wiskunde	n = 443	46.95%	n = 95	36.84%
Remediërende maatregelen na onvoldoende taaltoets Frans of Instaptoets wiskunde	n = 250	28.40%	n = 40	20.00%
GLO secundair onderwijs	**Studenten**		**Afgestudeerden**	
Taaltoetsen Frans	n = 42	9.52%	n = 20	10.00%
Instaptoetsen Wiskunde	n = 52	0%	n = 36	0%
Remediërende maatregelen na onvoldoende taaltoets Frans of Instaptoets Wiskunde	n = 4	0%	n = 2	0%

Noot. De aantallen secundair onderwijs betreffen enkel de studenten of afgestudeerden die Frans of Wiskunde als onderwijvak hebben gekozen. Of taaltoetsen Frans, instaptoets Wiskunde of remediërende maatregelen plaatsvonden voor de start van de lerarenopleiding werd enkel bij de studenten en afgestudeerden van de geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs en secundair onderwijs in de EVALO-survey bevraagd.

Op basis van de resultaten uit Tabel 1.2.9 stellen we vast dat ongeveer de helft van de bevraagde studenten in de GLO lager onderwijs en bijna 40% van de afgestudeerden deelnam aan een taaltoets Frans vooraleer de lerarenopleiding aan te vatten. Gelijkaardige cijfers zien we voor deelname aan een instaptoets wiskunde. Bijna 30% van de studenten in de GLO lager onderwijs namen vervolgens deel aan remediërende maatregelen Frans of wiskunde; bij de afgestudeerden is dit 20%.
In de GLO secundair onderwijs stelt slechts 9.52% van de bevraagde studenten en 10% van de afgestudeerden een taaltoets Frans te hebben afgelegd bij aanvang van deze opleiding. Bovendien heeft niemand van de bevraagde studenten of afgestudeerden een instaptoets wiskunde gevolgd. Let wel, gezien het hier enkel studenten en afgestudeerden betreft die Frans, resp. wiskunde als onderwijsvak kozen, is de n klein.

1.2.5 In welke mate hebben de geïntegreerde lerarenopleidingen (GLO) een actief oriëntatie- en ontradingsbeleid voor startende studenten?

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de geïntegreerde lerarenopleidingen kleuter-onderwijs, lager- en secundair onderwijs werden gevraagd naar de mate waarin hun lerarenopleiding ontradingsgesprekken voert met studenten die niet voldoen aan vooraf bepaalde minimumcriteria. Daarnaast polst de vragenlijst naar de mate waarin deze lerarenopleidingen na de eerste 60 studiepunten van het modeltraject, een actief oriëntatiebeleid voeren naar eventueel andere lerarenopleidingen. De vier antwoordmogelijkheden zijn telkens: 'hier zijn we (nog) niet mee bezig', 'hier zijn gesprekken over lopende', 'dit is in uitvoering' en 'dit is geïmplementeerd en staat op punt'. Indien de actor hier geen zicht op heeft, werd er de mogelijkheid voorzien dit aan te geven. Een weergave van de resultaten is te vinden in Tabel 1.2.10.

Tabel 1.2.10 Ontrading- en oriëntatiebeleid van de geïntegreerde lerarenopleidingen kleuter-onderwijs, lager- en secundair onderwijs (in %)

Ontrading en oriëntatiebeleid per lerarenopleiding	Opleidingsverantwoordelijken en Lerarenopleiders				
GLO kleuteronderwijs (n = 97)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Ontradingsgesprekken	17	15	29	17	22
Oriëntatiebeleid naar andere lerarenopleiding	12	12	35	17	24
GLO lager onderwijs (n = 111)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Ontradingsgesprekken	26	21	24	8	21
Oriëntatiebeleid naar andere lerarenopleiding	16	12	30	12	30
GLO secundair onderwijs (n = 182)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Ontradingsgesprekken	18	22	25	11	24
Oriëntatiebeleid naar andere lerarenopleiding	14	15	29	15	27

*Noot.*Antwoordmogelijkheden bij items:1 = hier zijn we (nog) niet mee bezig; 2 = er zijn gesprekken over lopende; 3 = is in uitvoering; 4 = is geïmplementeerd en staat op punt; 9 = niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op

De voornaamste vaststelling is dat de geïntegreerde lerarenopleidingen, volgens de bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, sterker inzetten op het voeren van een oriëntatiebeleid naar andere lerarenopleidingen, dan op het voeren van ontradingsgesprekken met studenten die niet voldoen aan de vooraf bepaalde minimumcriteria. Voor wat betreft het voeren van ontradingsgesprekken voor studenten geeft 46% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de GLO kleuteronderwijs aan dat dit in uitvoering is of al geïmplementeerd is. Voor de GLO lager onderwijs en de GLO secundair onderwijs is dit respectievelijk 32% en 36%. Voor het voeren van een oriëntatiebeleid naar andere lerarenopleidingen liggen deze percentages duidelijk hoger: 52% voor de GLO kleuteronderwijs, 42% voor GLO lager onderwijs en 44% voor GLO secundair onderwijs.

1.2.6 In welke mate is er in de lerarenopleidingen expertise en professionalisering omtrent de instroom- en doorstroombegeleiding aanwezig?

De vragenlijst peilt naar de mate waarin expertise en professionalisering aanwezig is in het team van lerarenopleiders omtrent de instroom- en doorstroombegeleiding van studenten/cursisten. Onder instroombegeleiding wordt verstaan het gedifferentieerd inspelen op een diverse instroom van studenten/cursisten. Onder doorstroombegeleiding van studenten/cursisten plaatsen we alle activiteiten in de lerarenopleiding op het gebied van studie- en loopbaanbegeleiding, evenals persoonlijke begeleiding bij de doorstroming van de student/cursist.
Aan opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders werden dezelfde vragen gesteld betreffende de instroom- en doorstroombegeleiding aan hun opleiding.

Zowel bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders werden volgende items bevraagd omtrent het topic instroom- en doorstroombegeleiding:

- ✓ De mate waarin het team van lerarenopleiders expertise hebben omtrent deze begeleiding
- ✓ De mate waarin lerarenopleiders en de lerarenopleiding een voorbeeld is voor andere lerarenopleidingen en lerarenopleiders omtrent dit topic
- ✓ De mate waarin de lerarenopleiding en lerarenopleiders zelf investeren in professionalisering omtrent dit topic
- ✓ De mate waarin lerarenopleiders gemotiveerd zijn te werken omtrent dit topic
- ✓ De mate waarin lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken tevreden zijn over de effectieve aanpak van dit topic
- ✓ De mate waarin lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken moeilijkheden ervaren omtrent dit topic
- ✓ De mate waarin lerarenopleiders expertise verwerven omtrent dit topic via samenwerking met het expertisenetwerk/regionaal platform

Een laatste item peilt naar de mate waarin lerarenopleiders betrokken worden bij de instroom- en doorstroombegeleiding en werd enkel bevraagd bij de lerarenopleiders.

De vier antwoordmogelijkheden zijn telkens: ‘helemaal niet’, ‘in beperkte mate’, ‘in belangrijke mate’ en ‘in zeer belangrijke mate’. Indien de actor hier geen zicht op heeft, werd er de mogelijkheid voorzien dit aan te geven. Een weergave van de resultaten per opleiding is te vinden in Tabel 1.2.11.

Tabel 1.2.11 Instroom- en doorstroombegeleiding van studenten/cursisten per opleiding (in %)

Instroom- en doorstroombegeleiding	Opleidingsverantwoordelijken en Lerarenopleiders				
GLO kleuteronderwijs (n = 97)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Expertise lerarenopleiders	9	46	25	10	10
Voorbeeld voor andere lerarenopleidingen/andere lerarenopleiders	21	38	21	7	13
Professionalisering van lerarenopleiders	13	40	33	11	3
Motivatie van lerarenopleiders	0	17	56	23	4
Tevredenheid over de effectieve aanpak	6	46	31	8	9
Ervaren van moeilijkheden	5	46	31	14	4
Expertise verwerven via samenwerking ENW/regionaal platform [f]	25	38	17	2	18
Betrekken van lerarenopleiders [a]	9	49	28	9	5
GLO lager onderwijs (n = 111)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Expertise lerarenopleiders	5	53	27	5	10
Voorbeeld voor andere lerarenopleidingen/andere lerarenopleiders	14	48	16	4	18
Professionalisering van lerarenopleiders	14	45	30	4	7
Motivatie van lerarenopleiders	0	14	61	18	7
Tevredenheid over de effectieve aanpak	4	49	26	2	19
Ervaren van moeilijkheden	5	33	39	11	12
Expertise verwerven via samenwerking ENW/regionaal platform [f]	33	40	7	4	16
Betrekken van lerarenopleiders [b]	18	50	24	2	6
GLO secundair onderwijs (n = 182)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Expertise lerarenopleiders	13	43	25	9	10
Voorbeeld voor andere lerarenopleidingen/andere lerarenopleiders	15	44	18	5	18
Professionalisering van lerarenopleiders	12	43	24	13	8
Motivatie van lerarenopleiders	4	25	43	22	6
Tevredenheid over de effectieve aanpak	7	41	31	4	17
Ervaren van moeilijkheden	12	42	29	9	7
Expertise verwerven via samenwerking ENW/regionaal platform [f]	23	44	17	1	15
Betrekken van lerarenopleiders [c]	16	54	16	8	6

Vervolg Tabel 1.2.11 Instroom- en doorstroombegeleiding van studenten/cursisten per opleiding (in %)

SLO hogeschool (n = 54)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Expertise lerarenopleiders	17	28	23	17	15
Voorbeeld voor andere lerarenopleidingen/andere lerarenopleiders	27	26	17	12	18
Professionalisering van lerarenopleiders	7	30	28	22	13
Motivatie van lerarenopleiders	2	22	46	18	12
Tevredenheid over de effectieve aanpak	2	25	37	12	24
Ervaren van moeilijkheden	21	48	9	4	18
Expertise verwerven via samenwerking ENW/regionaal platform [f]	13	36	13	3	35
Betrekken van lerarenopleiders [d]	16	34	20	14	16
SLO universiteit (n = 75)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Expertise lerarenopleiders	16	48	21	3	12
Voorbeeld voor andere lerarenopleidingen/andere lerarenopleiders	27	33	15	0	25
Professionalisering van lerarenopleiders	19	45	16	8	12
Motivatie van lerarenopleiders	4	39	36	11	10
Tevredenheid over de effectieve aanpak	11	25	27	4	33
Ervaren van moeilijkheden	31	37	11	1	20
Expertise verwerven via samenwerking ENW/regionaal platform [f]	37	38	8	0	17
Betrekken van lerarenopleiders [e]	34	42	14	0	10
SLO CVO (n = 141)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Expertise lerarenopleiders	3	42	36	8	11
Voorbeeld voor andere lerarenopleidingen/andere lerarenopleiders	9	41	27	5	18
Professionalisering van lerarenopleiders	5	38	35	15	7
Motivatie van lerarenopleiders	0	16	53	24	7
Tevredenheid over de effectieve aanpak	2	26	49	5	18
Ervaren van moeilijkheden	11	52	20	6	11
Expertise verwerven via samenwerking ENW/regionaal platform [f]	18	40	19	6	17
Betrekken van lerarenopleiders [g]	11	45	26	10	8

*Noot.*Antwoordmogelijkheden bij items: 1= helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate; 4 = in zeer belangrijke mate; 9 = niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op; [a] n = 88; [b] n = 103; [c] 171; [d] n = 50; [e] 70; [f] ENW: expertisenetwerk; [g] n = 129

De voornaamste conclusies omtrent de instroom- en doorstroombegeleiding voor studenten/cursisten worden hier weergegeven:

- ✓ Het blijkt dat een vrij hoog percentage van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aangeeft geen of slechts beperkte **expertise** te hebben op vlak van instroom- en doorstroombegeleiding. Dit geldt zowel voor de geïntegreerde lerarenopleidingen kleuteronderwijs (55%), lager onderwijs (58%) en secundair onderwijs (56%) als voor de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen (55%), de universiteiten (64%) en de CVO's (45%). Dit percentage is dus het grootst voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de specifieke lerarenopleidingen aan de universiteiten.

- ✓ Aansluitend hierbij stelt (ruim) de helft van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit elk van de lerarenopleidingen dat zij 'helemaal niet' 'of slechts 'in beperkte' mate een **voorbeeld**

zijn voor andere lerarenopleidingen/lerarenopleiders op het vlak vaninstroom- en doorstroombegeleiding voor studenten/cursisten.

- ✓ Op het vlak van de mate waarin wordt **geïnvesteerd in de professionalisering van lerarenopleiders** omtrent het bieden van instroom- en doorstroombegeleiding stellen we verschillen vast tussen lerarenopleidingen. (Bijna) 50 % van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de GLO kleuteronderwijs, de SLO aan de hogescholen en de CVO's stelt dat hier in belangrijke tot zeer belangrijke mate in wordt geïnvesteerd. Voor de GLO lager en secundair onderwijs ligt dit percentage ongeveer 15% lager. Ook hier blijkt dat voor de SLO aan de universiteiten instroom- en doorstroombegeleiding voor studenten geen prioriteit is: slechts 23% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geeft aan dat in (zeer) belangrijke mate wordt geïnvesteerd in professionalisering van opleiders omtrent dit topic.

- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geven aan in hoge mate **gemotiveerd** te zijn om te werken omtrent instroom- en doorstroombegeleiding van studenten. Voor de GLO kleuteronderwijs, de GLO lager onderwijs en de SLO aan de CVO's geeft bijna 80% aan in belangrijke tot zeer belangrijke mate gemotiveerd te zijn hiervoor. Voor de GLO secundair onderwijs en de SLO aan de hogescholen is dit ongeveer 65% en voor de SLO aan de universiteiten nog steeds 47%.

- ✓ Op de vraag in welke mate opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders **moeilijkheden ervaren bij het opzetten van instroom- en doorstroombegeleiding**, wordt er verdeeld geantwoord. Vooral respondenten uit de geïntegreerde lerarenopleidingen geven aan in (zeer) belangrijke mate moeilijkheden te ervaren: kleuteronderwijs (44%), lager onderwijs (50%) en secundair onderwijs (38%). Voor de specifieke lerarenopleidingen liggen deze percentages een stuk lager: voor de SLO aan de CVO's geeft 26% aan in (zeer) belangrijke mate moeilijkheden te ervaren met het opzetten van instroom- en doorstroombegeleiding, voor de SLO aan de hogescholen is dit slechts 13%, voor de SLO aan de universiteiten 12%.

- ✓ De mate waarin opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders **tevreden zijn over de effectiviteit van de aanpak** die de opleiding hanteert omtrent instroom- en doorstroombegeleiding verschilt. Ongeveer de helft van de respondenten uit de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen (49%) en de CVO's (54%) zijn hier in belangrijke tot zeer belangrijke mate tevreden over. Deze tevredenheid ligt bij de andere lerarenopleidingen ongeveer 10 tot 20% lager, variërend tussen 28% (GLO lager onderwijs) en 39% (GLO kleuteronderwijs).

- ✓ Een vrij hoog percentage van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geeft aan geen of slechts beperkte **expertise** te verwerven omtrent instroom- en doorstroombegeleiding **viasamenwerking in het expertisenetwerk/regionaal platform**. Dit geldt vooral voor de geïntegreerde lerarenopleidingen kleuteronderwijs (63%), lager onderwijs (73%) en secundair onderwijs (67%) als voor de specifieke lerarenopleidingen aan de universiteiten (75%). Voor de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen en de CVO's zijn deze percentages lager: respectievelijk 49% en 58%.

- ✓ Aan lerarenopleiders werd de vraag gesteld in welke mate ze **betrokken** worden bij de instroom- en doorstroombegeleiding aan hun opleiding. Voor de meeste lerarenopleidingen (GLO kleuteronderwijs, GLO lager onderwijs, GLO secundair onderwijs en de SLO aan de CVO's) geeft ongeveer 25% van de opleiders aan hier in (zeer) belangrijke mate te worden bij betrokken. Voor de SLO aan de hogescholen ligt dit percentage wat hoger (34%); bij de SLO aan de universiteiten wat lager (14%).

Om na te gaan of lerarenopleidingen significant van elkaar verschillen omtrent instroom- en doorstroombegeleiding, werd een "index" berekend. Deze index 'instroom- en doorstroombegeleiding' is gebaseerd op de gemiddelde score van de acht bovenstaande items (zie Tabel 1.2.11; het item "Ervaren van moeilijkheden" werd gehercodeerd) en is gestandaardiseerd naar een score op 20. Deze index geeft dus de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleiding investeren in instroom- en doorstroombegeleiding. Een hoge indexscore betekent dus dat de investering in instroom- en doorstroombegeleiding zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een beperkte investering in instroom- en doorstroombegeleiding. De betrouwbaarheid van de index is hoog: $\alpha = .81$. Tabel 1.2.12 geeft een overzicht van de indexscores per lerarenopleiding.

Tabel 1.2.12 Scores op index 'instroom- en doorstroombegeleiding' (in %)

Scores op index "instroom- en doorstroombegeleiding"	Opleidingsverantwoordelijken en Lerarenopleiders			
	0-5	6-10	11-15	16-20
GLO kleuteronderwijs (n = 95)	10	54	30	6
GLO lager onderwijs (n = 107)	15	62	21	2
GLO secundair onderwijs (n = 174)	12	59	24	5
SLO hogeschool (n = 49)	8	40	38	14
SLO universiteit (n = 71)	21	51	28	0
SLO CVO (n = 135)	4	51	39	6

Noot. [0-5] = helemaal niet; [6-10] = in beperkte mate; [11-15] = in belangrijke mate; [16-20] = in zeer belangrijke mate

De lerarenopleidingen scoren gemiddeld 9.31 op deze index hetgeen een indicatie is dat er in beperkte mate expertise en professionalisering aanwezig is in het team van lerarenopleiders omtrent de instroom- en doorstroombegeleiding van studenten/cursisten. Aan de hand van variatieanalyses kan geconcludeerd worden dat er significante verschillen zijn tussen lerarenopleidingen (F (5, 624) = 8.73, $p < .05$). Omega Squared ($\omega^2 = .06$) wijst op een middelmatige effectgrootte (zie Tabel 1.2.13). Aan de hand van variatieanalyse kan gesteld worden dat de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen het hoogst scoren als opleiding op deze index (M = 10.63 op 20) ten opzichte van de andere opleidingen. Hierin verschillen ze significant met de geïntegreerde lerarenopleidingen lager onderwijs (M = 8.51) en secundair onderwijs (M = 9.02) en de specifieke lerarenopleidingen aan de universiteiten (M = 7.90), die het laagst scoren op deze index.

Tabel 1.2.13 Index 'instroom- en doorstroombegeleiding': groepsgrootte, gemiddelden[a], standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse[b]

GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyse [b]
95	107	174	49	71	135	F (5, 624) = 8.73
9.41	8.51	9.02	10.63	7.90	10.50	$p < .05$, $\omega^2 = .06$
(3.45)	(3.04)	(3.43)	(4.33)	(3.18)	(3.26)	4 > 2, 3, 5

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs

[a] Gemiddelde percentage dat code '9' (geen zicht op/niet van toepassing) aanduidt voor de items binnen deze index is 8.29% voor GLO KO (op n = 95), 11.86% voor GLO LO (op n = 107), 11.13% voor GLO SO (op n = 174), 18.86% voor SLO HS (op n = 49), 17.58% voor de SLO univ (op n = 71) en 12.26% voor SLO CVO (op n = 129); [b] Groepsverschillen: $p < .05$, index is op een 20-puntenschaal.

1.2.7 Conclusie onderzoeksvraag 1.2 "In welke mate hebben lerarenopleidingen een gericht instroombeleid ten aanzien van studenten/cursisten?"

Binnen het INPUT-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we in welke mate lerarenopleidingen een gericht instroombeleid hebben ten aanzien van studenten/cursisten. We focussen hier op het perspectief van de bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders (als één groep n = 660). Zoals steeds wordt in de analyses een wegingscoëfficiënt toegepast voor de opleidingsverantwoordelijken (zie III. Methodologie, 3.2 responsanalyse). Daarnaast werd aan de studenten (n = 4394) en afgestudeerden (n = 880) gevraagd in welke mate zij gebruik hebben gemaakt van initiatieven die de lerarenopleiding organiseert voor de aanvang van de opleiding.

Op basis van de surveydata, zijn de voornaamste vaststelling binnen deze onderzoeksvraag 1.2 de volgende:

- ✓ Over het algemeen geven de bevraagde 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 waarbij onder meer in sterke mate wordt ingezet op het in kaart brengen van het onderwijsrendement en de slaagcijfers van cursisten. Ze geven aan dat in de SLO aan de CVO's 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 bevraagden van deze opleidingen op punt.

- ✓ De geïntegreerde lerarenopleidingen kleuteronderwijs geven in vergelijking met andere lerarenopleidingen 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.

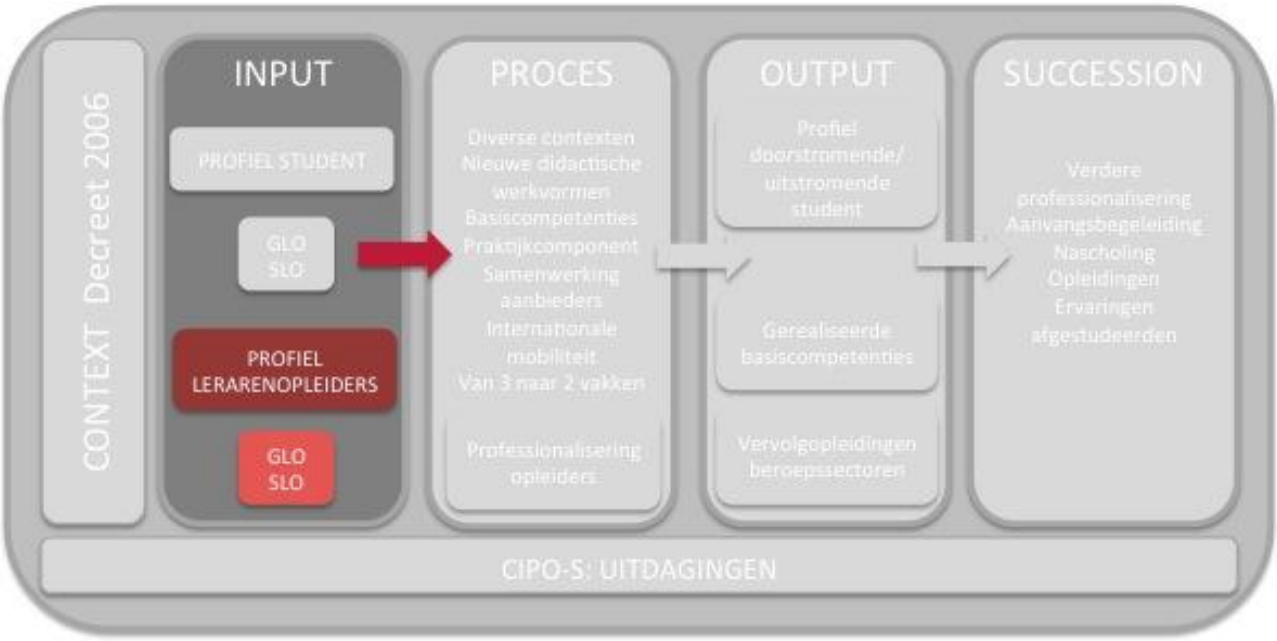
- ✓ Vooral studenten uit de geïntegreerde lerarenopleidingen stellen bij aanvang van de opleiding een instaptoets en/of taaltoets Nederlands te hebben afgelegd.

- ✓ Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken uit de geïntegreerde lerarenopleidingen 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 in beperkte mate expertise en professionalisering aanwezig is omtrent de instroom- en doorstroombegeleiding van studenten/cursisten.

Onderzoeksvraag 2 Instroomprofiel en personeelsbeleid van lerarenopleiders

2.1 Resultaten onderzoeksvraag 2.1 "*Wat is het profiel van de lerarenopleiders, zowel in de instellingen als in het werkveld (mentoren)?"*



2.1.1 Onderzoeksvraag

Binnen het INPUT-gedeelte van het CIPO-S model is de tweede centrale onderzoeksvraag "*Wat is het profiel van de lerarenopleiders, zowel in de instellingen als in het werkveld (mentoren)?"*. Binnen deze tweede onderzoeksvraag focussen we op profielkenmerken van lerarenopleiders en mentoren, zoals 'geslacht', 'leeftijd', 'kennis van het Nederlands', 'nationaliteit', 'diploma's (o.a. diploma van leraar en hoogst behaald diploma), 'ICT-competenties' en 'professionele ervaring en werkervaring in het leerplichtonderwijs'. In functie van het profiel van de lerarenopleiders onderzoeken we drie cohorten, namelijk lerarenopleiders van het jaar 2006-2007, 2008-2009 en 2010-2011. De meting van het cohort 2010-2011 fungeert als referentiebasis voor de eerdere cohorten. Inzake het profiel van mentoren baseren we ons op de respondenten van de survey, dus de huidige mentoren in het werkveld (n = 229), aangezien er geen data voor de algemene populatie voorhanden zijn.

2.1.2 Profielgegevens lerarenopleiders 2010-2011

2.1.2.1 Beschikbaregegevens

In dit deel bespreken we de resultaten met betrekking tot het profiel van lerarenopleiders in 2010-2011. Om het profiel van lerarenopleiders in de SLO aan CVO's in kaart te brengen, werd de databank van het Agentschap voor Volwassenenonderwijs geraadpleegd. Over de lerarenopleiders van de geïntegreerde lerarenopleidingen en specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten zijn er echter geen populatiedata beschikbaar en gebruiken we informatie aangereikt door de geselecteerde lerarenopleidingen van het EVALO-onderzoek en door de respondenten (opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders) in de survey. Over het cohort lerarenopleiders 2010-2011 zijn er bijgevolg slechts voor een beperkt aantal profielkenmerken volledige data beschikbaar. De databank van AHOVOS geeft volledige data per cohort lerarenopleiders (1 september 2010 – 31 augustus 2011) voor de profielkenmerken 'geslacht', 'leeftijd' en 'diploma'. Voor variabelen zoals 'nationaliteit', 'kennis van het Nederlands', 'bewijs van pedagogische bekwaamheid' zijn er meestal geen data voorhanden. Daarom steunen we voor deze variabelen - ook voor de lerarenopleiders in de SLO aan CVO's - op cijfergegevens aangereikt door de geselecteerde lerarenopleidingen in het EVALO-onderzoek en op de eigen surveydata. Voor variabelen zoals 'ICT-competenties' of 'werkervaring', werd enkel beroep gedaan op de data aangeleverd via de EVALO-vragenlijsten ingevuld door de lerarenopleiders (n = 611). Bijgevolg bestaat de strategie voor het onderzoeken van het profiel van lerarenopleiders er in om zowel te steunen op de cohortdata uit de databank van AHOVOS, als de cijfergegevens aangereikt door de lerarenopleidingen uit de EVALO-steekproef (zie III.Methodologie voor een beschrijving van de steekproef) en de eigen survey-data. Deze combinatie van gegevens maakt een basale profielschets van lerarenopleiders mogelijk.

2.1.2.2 Algemene profielkenmerken

Tabel 2.1.1 geeft een overzicht van een aantal profielkenmerken van het cohort lerarenopleiders in 2010-2011 over de zes lerarenopleidingen. Opgelet! De profielgegevens van lerarenopleiders in de SLO aan de CVO's zijn gebaseerd op cohortgegevens aangereikt door AHOVOS, dit betreffen dus populatiedata. Echter, gezien de overheid voor de profielkenmerken van de lerarenopleiders aan de GLO's en de SLO aan hogescholen en universiteiten geen populatiedata beschikbaar heeft, baseren we ons noodgedwongen op de gegevens die ons verstrekt zijn door de opleidingen betrokken in dit EVALO-onderzoek. Tabel 2.1.2 geeft een overzicht van de data uit deze verschillende bronnen.

Op basis van de populatiedata zijn 56% van het cohort lerarenopleiders in 2010-2011 aan de SLO CVO vrouwelijk, verschillende leeftijdscategorieën zijn vertegenwoordigd waarvan 31% tussen de 40 en 49jaar, 30% tussen de 30 en 39 jaar, 20% tussen 25 en 29 jaar, en 16% tussen 18 en 24 jaar. Op basis van de bevraagde lerarenopleiders via de EVALO-survey leiden we af dat 96% de Belgische nationaliteit heeft en allen Nederlands als moedertaal heeft of perfect beheerst.

Op basis van de administratieve bevraging van de EVALO-steekproef leggen we een aantal resultaten voor betreffende de andere vijf lerarenopleidingen. Aan de GLO kleuteronderwijs en lager onderwijs is er een oververtegenwoordiging van vrouwelijke lerarenopleiders (respectievelijk 71% en 64%). Aan de GLO secundair onderwijs is dit beduidend lager met 52%. Qua leeftijdscategorieën is er weinig heterogeniteit tussen de verschillende GLO's vast te stellen. De meerderheid is tussen de 25 en 29 jaar (GLO KO: 38%, GLO LO: 38%, GLO SO: 32%). Bijna alle lerarenopleiders in de geïntegreerde lerarenopleidingen hebben de Belgische nationaliteit (GLO KO: 98%, GLO LO: 97% en GLO SO: 95%) en hebben Nederlands als moedertaal of beheersen de Nederlandse taal perfect (GLO KO: 99%, GLO LO: 100% en GLO SO: 99%). Aan de SLO aan hogescholen is er een meerderheid mannelijke lerarenopleiders (55%), tussen de 30 en 39 jaar (38%), met de Belgische nationaliteit (96%) die het Nederlands perfect beheerst (98%).

Ten slotte aan de SLO aan universiteiten is er eveneens een meerderheid mannelijke lerarenopleiders (56%), met een leeftijd tussen 30 en 39 jaar (30%) of tussen 40 en 49 jaar (26%), met de Belgische nationaliteit (96%) en die het Nederlands perfect beheerst (100%).

Tabel 2.1.1 Geslacht en leeftijd van lerarenopleiders in 2010-2011 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	%SLO HS	SLO UNIV	%SLO UNIV	SLO CVO	%SLO CVO	TOTAAL	%TOTAAL
	n= 125[a]		n= 201[b]		n= 410[c]		n= 62[d]		n= 209[e]		n= 1280*		n= 2287	
Geslacht														
Man	36	28.80	73	36.32	196	47.80	34	54.84	118	56.46	561	43.83	1018	44.51
Vrouw	89	71.20	128	63.68	214	52.20	28	45.16	91	43.54	719	56.17	1269	55.49
Leeftijd	n = 100		n = 180		n = 463		n = 37		n = 212		n = 1380		n = 2372	
18-24 jaar	17	17.00	24	13.33	55	11.88	2	5.41	12	5.66	225	16.30	335	14.12
25-29 jaar	38	38.00	69	38.33	151	32.61	8	21.62	50	23.58	283	20.51	599	25.25
30-39 jaar	14	14.00	37	20.56	123	26.57	14	37.84	64	30.19	420	30.43	672	28.33
40-49 jaar	29	29.00	46	25.56	98	21.17	10	27.03	56	26.42	425	30.80	664	27.99
50-59 jaar	2	2.00	4	2.22	36	7.78	3	8.11	30	14.15	27	1.96	102	4.30
60-65 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

*Noot.*Telling geïntegreerde lerarenopleidingen en specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten is gebaseerd op aantal lerarenopleiders gegevens aangereikt door opleidingen in de EVALO-steekproef (administratieve opvraging), [a] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 7 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor kleuteronderwijs. [b] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 7 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor lager onderwijs. [c] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 10 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair onderwijs. [d] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 7 opleidingen specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen, [e] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 4 specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten. *Telling specifieke lerarenopleidingen aan centra voor volwassenenonderwijs is gebaseerd op cohortgegevens AHOVOS.

Tabel 2.1.2 Nationaliteit en kennis van het Nederlands van lerarenopleiders in 2010-2011 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	%SLO HS	SLO UNIV	%SLO UNIV	SLO CVO	%SLO CVO	TOT AAL	%TOTA AL
Nationaliteit *	n = 88		n = 103		n = 171		n = 50		n = 70		n = 129		n = 611	
Belgisch	86	98	100	97	162	95	48	96	67	96	124	96	587	96
Italiaans	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Marokkaans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
Nederlands	0	0	1	1	2	1	1	2	0	0	0	0	4	1
Belgisch/ Italiaans	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1	0
Belgisch/ Nederlands	1	1	1	1	4	2	0	0	3	4	4	3	13	2
Belgisch/ Turks	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
Belgisch/ Andere nationaliteit	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3	1
Kennis van het Nederlands*	n = 88		n = 103		n = 171		n = 50		n = 70		n = 129		n = 611	
(1)	87	99	103	100	170	99	49	98	70	100	129	100	608	99
(2)	1	1	0	0	1	1	1	2	0	0	0	0	3	1

Noot. **Telling is gebaseerd op EVALO-surveydata; (1) Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig), (2) Nederlands als tweede taal (vreemde taal).

2.1.2.3 Diploma's

Hieronder bespreken we de resultaten betreffende diploma's van lerarenopleiders. De gegevens zijn telkens gebaseerd op EVALO-surveydata aangezien deze een hoger aantal opleveren dan de gegevens in de databanken. Omwille van de vergelijkbaarheid van de data gebruiken we hier uitsluitend de eigen surveydata.

Het diplomaniveau van de lerarenopleiders bevragen we in de survey: "*Wat is uw hoogst behaald diploma*?". Het merendeel van de bevraagde lerarenopleiders heeft als hoogst behaald diploma master (78%), analoog voor vijf lerarenopleidingen (zie Tabel 2.1.3). De bevraagde lerarenopleiders aan SLO UNIV hebben naast een masterdiploma (49%) vaak ook een doctoraat (48%). Daarnaast heeft 15% van de bevraagde lerarenopleiders aan de geïntegreerde lerarenopleiding een diploma op bachelor niveau. Bovendien werd het bewijs van pedagogische bekwaamheid (Tabel 2.1.4) bij onze respondenten bevraagd waaruit blijkt dat lerarenopleiders met een bewijs van pedagogische bekwaamheid (97%) voornamelijk beschikken over het vroegere diploma van geaggregeerde voor het hoger secundair onderwijs (67%).

Tabel 2.1.3 Hoogst behaald diploma van lerarenopleiders in 2010-2011, in aantallen en percentages

Hoogst behaald diploma	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	% GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	% SLO HS	SLO UNIV	% SLO UNIV	SLO CVO	% SLO CVO	TOTAAL	%TOTAAL
	n = 88		n = 103		n = 171		n = 50		n = 70		n = 129		n = 611	
ASO	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
TSO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	3	1
KSO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
DBSO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BSO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	3	1
Bachelor	19	22	14	13	17	10	3	6	2	3	14	11	69	11
Master	65	74	83	81	146	85	45	90	34	49	107	83	480	78
Doctoraat	4	4	6	6	7	4	2	4	34	48	1	1	54	9
Andere	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Noot. Telling is gebaseerd op EVALO-surveydata.

Tabel 2.1.4 Bewijs van pedagogische bekwaamheid van lerarenopleiders in 2010-2011, in aantallen en percentages

Bewijs pedagogische bekwaamheid	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	% SLO HS	SLO UNIV	% SLO UNIV	SLO CVO	% SLO CVO	TOTAAL	% TOTAAL
	n = 88		n = 103		n = 171		n = 50		n = 70		n = 129		n = 611	
Ja	86	98	102	99	167	98	47	94	65	93	124	96	591	97
Neen	2	2	1	1	4	2	3	6	5	7	5	4	20	3
Type bewijs van pedagogische bekwaamheid														
(1)	5	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1
(2)	5	6	12	12	1	1	0	0	0	0	4	3	22	4
(3)	11	13	9	9	15	9	2	4	2	3	9	7	48	8
(4)	15	17	7	7	17	10	12	26	1	2	13	11	65	11
(5)	47	55	67	65	121	72	26	55	62	95	71	57	394	67
(6)	3	3	7	7	13	8	7	15	0	0	27	22	57	9

Noot. (1) Basisdiploma: Bachelor in het onderwijs: kleuter onderwijs (of gelijkwaardig), (2) Basisdiploma: Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs (of gelijkwaardig), (3) Basisdiploma: Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs (of gelijkwaardig), (4) Getuigschrift pedagogische bekwaamheid: Diploma van leraar uitgereikt in een specifieke lerarenopleiding, (5) Getuigschrift pedagogische bekwaamheid: Het vroegere diploma van geaggregeerde voor het hoger secundair onderwijs, (6) Getuigschrift pedagogische bekwaamheid: Het vroegere getuigschrift van pedagogische bekwaamheid/D-cursus; telling is gebaseerd op EVALO-surveydata (gezien lagere n van administratieve steekproefgegevens).

.

2.1.2.4 ICT-competenties

Bij de lerarenopleiders en mentoren is in de vragenlijst via acht survey-items, gebaseerd op de ICT-diamant (DVO, 2004), gepeild naar de mate waarin ze ICT-competent zijn. Op basis van de bevraagde items per actor is telkens een index samengesteld door het gemiddelde van de scores op elk item samen te tellen en te herrekenen naar een score op 20. Deze index "index voor ICT-competentie" omvat volgende items:

- Ik gebruik ICT in mijn onderwijspraktijk
- Ik gebruik ICT op een veilige (privacy, copy-right/auteursrechten, virussen/spam en dergelijk) manier in

  mijn onderwijspraktijk
- Ik gebruik ICT op een doelmatige manier in mijn onderwijspraktijk
- Ik gebruik ICT om mijn eigen ideeën creatief vorm te geven
- Ik gebruik ICT om doelgericht informatie op te zoeken, te bewerken en te bewaren
- Ik heb de vaardigheid om in een ICT ondersteunde leeromgeving te werken
- Ik kan adequaat kiezen uit verschillende ICT-toepassingen
- Ik stuur mijn eigen handelen bij na reflectie over mijn eigen ICT-gebruik

Een score op de index van 0 tot 5 betekent "helemaal niet" competent, een score op de index van 6 tot 10 betekent "in beperkte mate" competent, een score op de index van 11 tot 15 betekent "in belangrijke mate" competent, en een score op de index van 16 tot 20 betekent "in zeer belangrijke mate" competent. De betrouwbaarheid van de index voor ICT-competentie is hoog (α = .92). Gemiddeld vinden de lerarenopleiders van zichzelf dat ze "in belangrijke mate" ICT-competent zijn (M = 15.06, SD = 3.95).Variantieanalyse werd uitgevoerd om na te gaan of lerarenopleiders van de verschillende lerarenopleidingen de mate van ICT-competent zijn anders beoordelen (zie Tabel 2.1.5). De ANOVA resultaten bevestigen dat er een significant verschil bestaat tussen de lerarenopleiders van de verschillende lerarenopleidingen (F (5, 553) = 5.11, p < .001, ω^2 = .04). Post hoc tests geven aan dat de lerarenopleiders van de bachelor kleuter- en lager onderwijs in hun beoordeling in de mate van "ICT-competent" zijn significant verschillen van de lerarenopleiders van specifieke lerarenopleidingen aan CVO's (p < .05). De lerarenopleiders van de bachelor kleuter en lager onderwijs schatten zichzelf minder competent in dan hun collega's aan de CVO's.

Tabel 2.1.5 Index voor ICT-competentie. Gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse

Index voor ICT-competentie	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantie-analyse[a]
Lerarenopleiders (n = 559)	13.76 (4.20)	14.19 (4.16)	15.42 (3.72)	14.92 (3.78)	15.03 (4.51)	16.21 (3.40)	F (5, 553) = 5.11, p < .001, ω^2 = .04 1 en 2 < 6

Noot. [a] p <.05

2.1.2.5 Werkervaring

De professionele ervaring van lerarenopleiders wordt via de survey bevraagd: "*Hoeveel jaar ervaring heeft u als lerarenopleider?*", "*Hoeveel jaar ervaring heeft u in deze lerarenopleiding?*" en "*Heeft u buiten eventuele stage-ervaring en huidige functie in de lerarenopleiding ook ervaring als betaald leerkracht in het leerplichtonderwijs?*". Tabel 2.1.6 en 2.1.7 tonen de resultaten inzake werkervaring van de bevraagde lerarenopleiders (n = 611). De meeste respondenten hebben 5 tot 10 jaar ervaring als lerarenopleider (30%), andere 1 tot 4 jaar (24%) of 11 tot 15 jaar (21%). 56% van de bevraagde lerarenopleiders heeft daarnaast ook werkervaring in het leerplichtonderwijs. De ervaring in het kleuteronderwijs bedraagt minder dan 5 jaar (13%). De ervaring in het lager onderwijs bij de bevraagde lerarenopleiders bedraagt voornamelijk minder dan 5 jaar (27%) en tussen 5 en 10 jaar (24%). De ervaring in het secundair onderwijs bedraagt voornamelijk minder dan 5 jaar (43%). Deze resultaten zijn mogelijks te wijten aan een vrij jong profiel van de bevraagde lerarenopleiders uit de geïntegreerde lerarenopleidingen: de meerderheid is tussen de 25 en 29 jaar (zie Tabel 2.1.1).

Tabel 2.1.6 Werkervaring van de bevraagde lerarenopleiders in 2010-2011, in aantallen en percentages

Jaren ervaring als leraren-opleider	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GL O LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	% SLO HS	SLO UNIV	% SLO UNIV	SLO CVO	% SLO CVO	TOTAAL	%TOTAAL
	n = 88		n = 103		n = 171		n = 50		n = 70		n = 129		n = 611	
< 1 jaar	1	1	0	0	4	2	1	2	0	0	2	2	8	1
1 – 4 jaar	18	21	23	22	37	22	15	30	11	16	44	34	148	24
5 – 10 jaar	25	28	38	37	47	27	9	18	24	35	41	32	184	30
11 – 15 jaar	21	24	21	20	35	21	9	18	17	24	24	18	127	21
16 – 20 jaar	5	6	6	6	21	12	8	16	7	10	5	4	52	9
21 – 25 jaar	1	1	4	4	7	4	4	8	3	4	5	4	24	4
26 – 30 jaar	7	8	4	4	6	4	2	4	1	1	6	5	26	4
31 – 35 jaar	7	8	7	7	11	6	2	4	5	7	2	1	34	6
36 – 40 jaar	3	3	0	0	3	2	0	0	2	3	0	0	8	1
> 40 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aantal jaar ervaring als lerarenopleider in huidige lerarenopleiding														
< 1 jaar	2	2	0	0	5	3	1	2	1	1	4	3	13	2
1 – 4 jaar	17	19	28	27	40	23	18	36	13	19	49	38	165	27
5 – 10 jaar	30	34	33	32	50	29	11	22	25	36	37	29	186	30
11 – 15 jaar	20	23	22	21	37	22	5	10	16	23	24	18	124	20
16 – 20 jaar	6	7	9	9	22	13	9	18	6	9	5	4	57	9
21 – 25 jaar	2	2	2	2	5	3	5	10	3	4	3	2	20	3
26 – 30 jaar	4	5	5	5	2	1	1	2	1	1	5	4	18	3
31 – 35 jaar	4	5	4	4	7	4	0	0	5	7	2	2	22	4
36 – 40 jaar	2	2	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	5	1
> 40 jaar	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Vervolg Tabel 2.1.6 Werkervaring van de bevraagde lerarenopleiders in 2010-2011, in aantallen en percentages

Werkervaring in het leerplicht-onderwijs	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GL O LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	% SLO HS	SLO UNI V	% SLO UNIV	SLO CVO	% SLO CVO	TOTA AL	%TOTA AL
	n = 88		n = 103		n = 171		n = 50		n = 70		n = 129		n = 611	
Neen	52	59	49	48	67	39	26	52	30	43	45	35	269	44
ja	36	41	54	52	104	61	24	48	40	57	84	65	342	56
Kleuteronderwijs														
0 jaar	1	17	3	75	3	100	1	100	1	100	6	75	15	65
< 5 jaar	2	33	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12	3	13
5 – 10 jaar	0	0	1	25	0	0	0	0	0	0	1	13	2	9
11 – 15 jaar	1	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
16 – 20 jaar	2	33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	9
Lager onderwijs														
0 jaar	2	23	3	19	3	43	1	50	1	25	5	39	15	29
< 5 jaar	2	22	2	13	2	29	0	0	3	75	5	39	14	27
5 – 10 jaar	2	22	8	50	1	14	0	0	0	0	1	8	12	24
11 – 15 jaar	2	22	1	6	0	0	0	0	0	0	1	7	4	8
16 – 20 jaar	1	11	1	6	0	0	1	50	0	0	0	0	3	6
21 - 25 jaar	0	0	1	6	1	14	0	0	0	0	1	7	3	6
Secundair onderwijs														
0 jaar	1	4	0	0	2	2	0	0	0	0	4	5	7	2
< 5 jaar	18	62	19	45	50	48	7	32	11	32	29	35	134	43
5 – 10 jaar	7	24	13	31	23	22	11	50	5	14	18	22	77	24
11 – 15 jaar	3	10	2	5	10	10	0	0	4	11	13	16	32	10
16 – 20 jaar	0	0	6	14	8	8	2	9	5	14	6	7	27	9
21 - 25 jaar	0	0	0	0	3	3	0	0	2	6	3	4	8	3
26 – 30 jaar	0	0	1	3	4	4	2	9	5	14	4	5	16	5
31 – 35 jaar	0	0	1	2	3	3	0	0	2	6	5	6	11	4
36 – 40 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	1	0

Noot. Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

Tabel 2.1.7 Aantal jaar geleden sinds werkervaring in het leerplichtonderwijs van bevraagde lerarenopleiders in 2010-2011

Werkervaring in het leerplicht-onderwijs	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GL O LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	% SLO HS	SLO UNIV	% SLO UNIV	SLO CVO	% SLO CVO	TOTA AL	%TOTA AL
Kleuteronderwijs														
0 jaar	0	0	0	0	/	/	/	/	1	100	1	33	2	20
< 5 jaar	5	100	0	0	/	/	/	/	0	0	2	67	7	70
5 – 10 jaar	0	0	0	0	/	/	/	/	0	0	0	0	0	0
11 – 15 jaar	0	0	1	100	/	/	/	/	1	100	0	0	1	10
Lager onderwijs														
0 jaar	1	14	1	8	0	0	0	0	1	25	1	12	4	11
< 5 jaar	1	14	5	38	1	25	1	100	0	0	3	38	11	30
5 – 10 jaar	3	43	3	23	0	0	0	0	2	50	1	12	9	24
11 – 15 jaar	1	14	2	15	2	50	0	0	0	0	3	38	8	21
16 – 20 jaar	1	15	1	8	1	25	0	0	1	25	0	0	4	11
21 – 25 jaar	0	0	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
Secundair onderwijs														
0 jaar	0	0	2	5	3	8	6	32	9	30	25	36	49	17
< 5 jaar	6	23	9	21	21	22	3	16	4	13	19	27	62	22
5 – 10 jaar	4	15	12	29	16	17	2	10	2	7	14	20	50	18
11 – 15 jaar	10	37	11	26	27	28	3	16	5	17	5	7	61	21
16 – 20 jaar	2	7	4	10	17	18	2	11	4	13	3	4	32	11
21 – 25 jaar	2	7	1	2	5	5	1	5	1	3	2	3	12	4
26 – 30 jaar	3	11	2	5	1	1	2	10	0	0	2	3	10	4
31 – 35 jaar	0	0	1	2	1	1	0	0	5	17	0	0	7	3

Noot. Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

2.1.2.6 Conclusie profiel lerarenopleiders 2010-2011

Vatten we de resultaten kort samen m.b.t. het profiel van de **lerarenopleiders**in 2010-2011 dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ Wat betreft de **algemene profielkenmerken** (n = 2287) gebaseerd op gegevens van de EVALO-steekproef (35 opleidingen) en databank hoger onderwijs (n = 1280):
  - Op basis van de populatiedata zijn 56% van het cohort lerarenopleiders in 2010-2011 aan de SLO CVO vrouwelijk, verschillende leeftijdscategorieën zijn vertegenwoordigd waarvan 31% tussen de 40 en 49 jaar, 30% tussen de 30 en 39 jaar, 20% tussen 25 en 29 jaar, en 16% tussen 18 en 24 jaar.
  - Op basis van de bevraagde lerarenopleiders in de EVALO-survey (n = 611) leiden we af dat 96% de Belgische nationaliteit heeft en allen Nederlands als moedertaal hebben of perfect beheersen.
  - Op basis van de administratieve bevraging van de EVALO-steekproef (24 opleidingen) is er aan de GLO kleuter onderwijs en lager onderwijs een oververtegenwoordiging van vrouwelijke lerarenopleiders (respectievelijk 71% en 64%). Aan de GLO secundair onderwijs is dit beduidend lager met 52%. Qua leeftijdscategorieën is er weinig heterogeniteit tussen de verschillende GLO's vast te stellen. Voornamelijk de leeftijdscategorie25-29 jaar is vertegenwoordigd (GLO KO: 38%, GLO LO: 38%, GLO SO: 32%). Bijna alle lerarenopleiders in de geïntegreerde lerarenopleidingen hebben de Belgische nationaliteit (GLO KO: 98%, GLO LO: 97% en GLO SO: 95%) en hebben Nederlands als moedertaal of beheersen de Nederlandse taal perfect (GLO KO: 99%, GLO LO: 100% en GLO SO: 99%).
  - Aan de SLO aan hogescholen is er een lichte meerderheid mannelijke lerarenopleiders (55%). De lerarenopleiders zijn voornamelijk tussen de 30 en 39 jaar (38%). Bijna alle lerarenopleiders hebben de Belgische nationaliteit (96%) en beheersen Nederlands perfect (98%).
  - Aan de SLO aan universiteiten is er eveneens een lichte meerderheid mannelijke lerarenopleiders (56%). De volgende leeftijdscategorieën zijn vaak vertegenwoordigd: 30 en 39 jaar (30%) of 40 en 49 jaar (26%). Bijna alle lerarenopleiders hebben de Belgische nationaliteit (96%) en allen beheersen Nederlands perfect (100%).

- ✓ Wat betreft **diploma's** (gebaseerd op EVALO-surveydata, n = 611):
  - De bevraagde lerarenopleiders aan de GLO's, SLO hogescholen en CVO's hebben voornamelijk een masterdiploma (78%). De lerarenopleiders aan de SLO UNIV hebben naast een masterdiploma (49%) ook vaak een doctoraat (48%). De bevraagde lerarenopleiders beschikken over een getuigschrift pedagogische bekwaamheid (97%), meestal het vroegere diploma van geaggregeerde voor het hoger secundair onderwijs (67%).

- ✓ Wat betreft **ICT-competenties** (gebaseerd op EVALO-surveydata, n = 559):
  - Lerarenopleiders vinden van zichzelf dat ze "in belangrijke mate" ICT-competent zijn (*M* = 15.06, *SD* = 3.95). De bevraagde lerarenopleiders in de bachelor kleuter- en lager onderwijs

scoren significant verschillend in de mate van "ICT-competent zijn" in vergelijking met de lerarenopleiders in de specifieke lerarenopleidingen aan CVO's ($p < .05$). De lerarenopleiders van de bachelor kleuter ($M = 13.76$, $SD = 4.20$) en lager onderwijs ($M = 14.19$, $SD = 4.16$) schatten zichzelf minder competent in dan hun collega's aan de CVO's ($M = 16.21$, $SD = 3.40$).

- ✓ Wat betreft werkervaring kunnen we het volgende samenvatten (gebaseerd op EVALO-surveydata, n = 611): 56% van de bevraagde lerarenopleiders heeft werkervaring in het leerplichtonderwijs. Dit percentage is het hoogst voor de lerarenopleiders in de SLO aan de CVO's (65%) en het laagst voor de opleiders in de GLO kleuteronderwijs (41%). Meestal is deze ervaring beperkt tot minder dan vijf jaar.

2.1.3 Profielgegevens lerarenopleiders 2008-2009

2.1.3.1 Beschikbare gegevens

Om het profiel van de lerarenopleiders in de SLO aan CVO's in kaart te brengen, werd de databank van het Agentschap voor Volwassenenonderwijs geraadpleegd. Over de lerarenopleiders van de geïntegreerde lerarenopleidingen en specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten zijn er echter geen populatiedata beschikbaar en gebruiken we informatie aangereikt door de geselecteerde lerarenopleidingen van het EVALO-onderzoek. Bovendien zijn voor het cohort lerarenopleiders in de SLO aan de CVO's 2008-2009 slechts voor een beperkt aantal profielkenmerken volledige data beschikbaar in de databank van de overheid. De databank van AHOVOS geeft volledige data per cohort (1 februari 2009) voor 'geslacht', 'leeftijd' en 'diploma'. Voor variabelen zoals 'nationaliteit', 'kennis van het Nederlands', 'bewijs van pedagogische bekwaamheid' zijn er meestal geen of onvolledige data voorhanden. Daarom steunen we voor deze variabelen - ook voor de lerarenopleiders in de SLO aan CVO's - op cijfergegevens aangereikt door de geselecteerde lerarenopleidingen in het EVALO-onderzoek.

Bijgevolg bestaat de strategie voor het onderzoeken van het profiel van lerarenopleiders er in om voor de lerarenopleiders in de SLO aan de CVO's zowel te steunen op de cohortdata uit de databank van AHOVOS, als de cijfergegevens aangereikt door de lerarenopleidingen uit de EVALO-steekproef (zie hoofdstuk voor een beschrijving van de steekproef). Voor de profielkenmerken van lerarenopleiders in de GLO en de SLO aan de universiteiten en hogescholen zijn geen data beschikbaar in de overheidsdatabanken. Noodgedwongen steunen we hier enkel op de gegevens ons verstrekt door de opleidingen in het EVALO-onderzoek. Deze combinatie van gegevens maakt een basale profielschets van lerarenopleiders mogelijk.

2.1.3.2 Algemene profielkenmerken

Tabel 2.1.8 geeft een overzicht van een aantal profielkenmerken van de cohort lerarenopleiders in 2008-2009 over de zes lerarenopleidingen. De cijfergegevens van de GLO's en SLO aan hogescholen en universiteiten zijn gebaseerd op cijfers aangereikt door de lerarenopleidingen. De cijfergegevens van de SLO aan CVO's zijn gebaseerd op cohortgegevens aangereikt door AHOVOS, daarom geeft dit een vertekend totaal.

Het overgrote deel van de lerarenopleiders aan de GLO's is vrouwelijk (KO = 77.68%, LO = 70.59%, SO = 53.20%). Dit in contrast met de meerderheid mannelijke lerarenopleiders aan de SLO's (SLO HS = 62.86%, SLO UNIV = 53.33% en SLO CVO = 52.54%). Lerarenopleiders aan de GLO's zijn voornamelijk tussen de 30 en 39 jaar (KO = 32.94%, LO = 37.50%, SO = 29.94%), 50 en 59 jaar (KO = 30.59%, LO = 25.46%, SO = 27.91%), 40 en 49 jaar (KO = 16.47%, LO = 23.53% en SO = 26.45%) en tussen de 20 en 29 jaar (KO = 20.00%, LO = 13.24%, SO = 12.50%). Aan de SLO's aan hogescholen en universiteiten is dit gelijkaardig: 40.00% is tussen 40 en 40 jaar, 37.14% tussen 50 en 59 jaar en 17.14% tussen 30 en 39 jaar. Aan SLO universiteiten zijn de lerarenopleiders iets ouder: 35.58% is tussen de 50 en 59 jaar, 27.61 tussen 40 en 49 jaar en 24.54% tussen 30 en 39 jaar. De lerarenopleiders aan CVO's (gebaseerd op overheidsdata van AHOVOS) hebben een gelijkaardige leeftijd als de lerarenopleiders aan SLO hogescholen (33.14% tussen 40 en 49 jaar, 29.92% tussen 50 en 59 jaar, 22.98 tussen 30 en 39 jaar).

Tabel 2.1.9 toont een overzicht van de nationaliteit en de kennis van het Nederlands van de lerarenopleiders in 2008-2009 aan de verschillende lerarenopleidingen (gebaseerd op gegevens EVALO-steekproef). 96% van de lerarenopleiders heeft de Belgische nationaliteit. 99% heeft Nederlands als moedertaal (of beheerst Nederlands perfect).

Tabel 2.1.8 Geslacht en leeftijd van lerarenopleiders in 2008-2009 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	%SLO HS	SLO UNIV	%SLO UNIV	SLO CVO	%SLO CVO	TOTAAL	%TOTAAL
	n = 112[a]		n = 136[b]		n = 344[c]		n = 35[d]		n = 195[e]		n = 7176*		n = 7998	
Geslacht														
Man	25	22.32	40	29.41	161	46.80	22	62.86	104	53.33	3770	52.54	4122	51.54
Vrouw	87	77.68	96	70.59	183	53.20	13	37.14	91	46.67	3406	47.46	3876	48.46
Leeftijd	n = 85[f]		n = 136		n = 344		n = 35		n = 163		n = 7176		n = 7939	
20-29 jaar	17	20.00	18	13.24	43	12.50	2	5.71	8	4.91	709	9.88	797	10.04
30-39 jaar	28	32.94	51	37.50	103	29.94	6	17.14	40	24.54	1649	22.98	1877	23.64
40-49 jaar	14	16.47	32	23.53	91	26.45	14	40.00	45	27.61	2378	33.14	2574	32.42
50-59 jaar	26	30.59	35	25.74	96	27.91	13	37.14	58	35.58	2147	29.92	2375	29.92
60-65 jaar	0	0	0	0	11	3.20	0	0	12	7.36	288	4.01	311	3.92
> 65 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0.07	5	0.06

Noot. Telling geïntegreerde lerarenopleidingen en specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten is gebaseerd op aantal lerarenopleiders gegevens aangereikt door EVALO-steekproef; [a] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 6 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor kleuteronderwijs. [b] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 5 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor lager onderwijs. [c] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 10 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair onderwijs. [d] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 3 specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen, [e] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 4 specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten. [f] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 5 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor kleuteronderwijs.* telling specifieke lerarenopleidingen aan centra voor volwassenenonderwijs is gebaseerd op cohortgegevens AHOVOS.

Tabel 2.1.9 Nationaliteit en kennis van het Nederlands van lerarenopleiders in 2008-2009 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	%SLO HS	SLO UNIV	%SLO UNIV	SLO CVO	%SLO CVO	TOTAAL	%TOTAAL
Nationaliteit	n = 104[a]		n = 136[b]		n = 463[c]		n = 29[d]		n = 200[e]		n = 121[f]		n = 1053	
Belgisch	103	99.04	136	100	444	95.90	28	96.55	196	98.00	113	93.39	1020	96.87
Italiaans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marokkaans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nederlands	0	0	0	0	2	0.43	1	3.45	1	0.50	0	0	4	0.38
Belgisch/ Italiaans	0	0	0	0	1	0.22	0	0	0	0	0	0	1	0.09
Belgisch/ Nederlands	0	0	0	0	15	3.24	0	0	0	0	8	6.61	23	2.18
Belgisch/ Turks	1	0.96	0	0	1	0.22	0	0	0	0	0	0	2	0.19
Belgisch/ Andere nationaliteit	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1.50	0	0	3	0.28
Kennis van het Nederlands	n = 104[a]		n = 136[b]		n = 413[c]		n = 29[d]		n = 200[e]		n = 97[f]		n = 979	
(1)	104	100	136	100	412	99.76	29	100	196	98	97	100	974	99.49
(2)	0	0	0	0	1	0.24	0	0	4	2	0	0	5	0.51

Noot. Telling is gebaseerd op aantal lerarenopleiders gegevens aangereikt door EVALO-steekproef; [a] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 6 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor kleuteronderwijs. [b] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van5 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor lager onderwijs. [c] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 10 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair onderwijs. [d] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 3 opleidingen van specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen. [e] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 3 instellingen specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten. [f] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 6 specifieke lerarenopleidingen aan CVO's; 1) Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig), (2) Nederlands als tweede taal (vreemde taal).

2.1.3.3 Diploma's

Hieronder bespreken we de resultaten betreffende diploma's van lerarenopleiders. De gegevens zijn telkens gebaseerd op gegevens aangereikt door de opleidingen in de EVALO-steekproef, aangezien geen populatiedata beschikbaar zijn en lerarenopleiders van het academiejaar 2008-2009 niet via een survey zijn bevraagd (verschilt met meting van 2010-2011, namelijk gebaseerd op surveydata).

Het bewijs van pedagogische bekwaamheid bij lerarenopleiders werd via administratieve bevraging bij de lerarenopleidingen uit de EVALO-steekproef bevraagd (zie Tabel 2.1.10) waaruit blijkt dat lerarenopleiders voornamelijk beschikken over een getuigschrift pedagogische bekwaamheid, het vroegere diploma van geaggregeerde voor het hoger secundair onderwijs (70%).

Tabel 2.1.10 Bewijs van pedagogische bekwaamheid van lerarenopleiders in 2008-2009, in aantallen en percentages

Type bewijs van pedagogische bekwaamheid	GLO KO	% GLO KO	GL O LO	% GLO LO	GL O SO	%GLO SO	SLO HS	% SLO HS	SLO UNIV	% SLO UNIV	SLO CVO	% SLO CVO	TOTAAL	% TOTAAL
	n = 138		n = 185		n = 324		n = 31		n = 122		n = 105		n = 905	
(1)	8	5.80	1	0.54	2	0.62	0	0	0	0	0	0	11	1.22
(2)	7	5.07	16	8.65	5	1.54	0	0	0	0	0	0	28	3.09
(3)	12	8.70	8	4.32	34	10.49	3	9.68	1	0.82	7	6.67	65	7.18
(4)	7	5.07	34	18.38	37	11.42	15	48.39	0	0	0	0	93	10.28
(5)	91	65.94	112	60.54	234	72.22	0	0	120	98.36	73	69.52	630	69.61
(6)	12	8.70	11	5.95	11	3.40	13	41.94	1	0.82	25	23.81	73	8.07
Anders	1	0.72	3	1.62	1	0.31	0	0	0	0	0	0	5	0.55

Noot. (1) Basisdiploma: Bachelor in het onderwijs: kleuter onderwijs (of gelijkwaardig), (2) Basisdiploma: Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs (of gelijkwaardig), (3) Basisdiploma: Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs (of gelijkwaardig), (4) Getuigschrift pedagogische bekwaamheid: Diploma van leraar uitgereikt in een specifieke lerarenopleiding, (5) Getuigschrift pedagogische bekwaamheid: Het vroegere diploma van geaggregeerde voor het hoger secundair onderwijs, (6) Getuigschrift pedagogische bekwaamheid: Het vroegere getuigschrift van pedagogische bekwaamheid/D-cursus; Telling is gebaseerd op gegevens EVALO-steekproef.

2.1.4 Profielgegevens lerarenopleiders 2006-2007

2.1.4.1 Beschikbare gegevens

In dit deel bespreken we de resultaten met betrekking tot het profiel van lerarenopleiders in 2006-2007. Voor dit academiejaar zijn er voor geen enkele lerarenopleiding profielgegevens van lerarenopleiders beschikbaar in de centrale databanken van de overheid. Daarom gebruiken we uitsluitend informatie aangereikt door de geselecteerde lerarenopleidingen in het EVALO-onderzoek. Over het cohort lerarenopleiders 2006-2007 zijn er bijgevolg voor geen enkel profielkenmerk, voor geen enkele lerarenopleiding volledige data beschikbaar.

2.1.4.2 Algemene profielkenmerken

Tabel 2.1.11 geeft een overzicht van een aantal profielkenmerken van het cohort lerarenopleiders in 2006-2007 over de zes lerarenopleidingen (gebaseerd op lerarenopleidersgegevens aangereikt door de opleidingen in de EVALO-steekproef).

55% van de lerarenopleiders zijn vrouwen. De meeste mannen leiden studentleraren op in de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen (70%) en universiteiten (56%). De lerarenopleiders bevinden zich voornamelijk in de leeftijdscategorieën 50 - 59 jaar (29%), 40 - 49 jaar (28%), en 30 – 39 jaar (25%). Het betreft dus overwegend oudere leeftijdsgroepen dan in 2010-2011 (zie hoger). Tabel 2.1.12 toont een overzicht van de nationaliteit en de kennis van het Nederlands van de lerarenopleiders in 2006 - 2007 aan de verschillende lerarenopleidingen in de EVALO-steekproef. 97% van de lerarenopleiders heeft de Belgische nationaliteit. 99,93% heeft Nederlands als moedertaal (of beheerst het Nederlands perfect).

Tabel 2.1.11 Geslacht en leeftijd van lerarenopleiders in 2006-2007 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	%SLO HS	SLO UNIV	%SLO UNIV	SLO CVO	%SLO CVO	TOTAAL	%TOTAAL
	n = 89[a]		n = 135[b]		n = 404[c]		n = 40[d]		n = 149[e]		n = 74		n = 891	
Geslacht														
Man	15	17.06	39	29.21	199	49.21	28	70.44	83	55.81	32	43.24	397	44.53
Vrouw	74	82.94	96	70.79	205	50.79	12	29.56	66	44.19	42	56.76	494	55.47
Leeftijd	n = 87		n = 135		n = 407		n = 43		n = 149		n = 74		n = 895[f]	
20-29 jaar	13	14.74	16	11.96	76	18.58	2	4.61	3	2.01	14	18.92	124	13.80
30-39 jaar	31	35.72	50	37.08	90	22.15	9	20.76	33	21.88	13	17.57	226	25.23
40-49 jaar	17	19.09	33	24.05	117	28.85	15	34.60	50	33.29	21	28.38	252	28.15
50-59 jaar	27	30.45	35	26.17	108	26.53	15	34.14	51	33.93	24	32.43	259	28.95
60-65 jaar	0	0	1	0.74	16	3.89	3	5.88	13	8.89	2	2.70	35	3.86
> 65 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Noot. Telling is gebaseerd op aantal lerarenopleiders gegevens aangereikt door EVALO-steekproef.

[a] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 6 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor kleuteronderwijs. [b] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 5 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor lager onderwijs. [c] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 11 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair onderwijs. [d] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 4 specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen, [e] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 3 specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten. [f] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 6 specifieke lerarenopleidingen aan CVO's.

Tabel 2.1.12 Nationaliteit en kennis van het Nederlands van lerarenopleiders in 2006 - 2007 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	%SLO HS	SLO UNIV	%SLO UNIV	SLO CVO	%SLO CVO	TOTAAL	%TOTAAL
Nationaliteit	n = 80[a]		n = 135[b]		n = 443[c]		n = 40[d]		n = 181[e]		n = 81[f]		n = 960	
Belgisch	79	98.75	135	100	426	96.16	38	94.97	181	100	72	88.89	931	96.98
Italiaans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marokkaans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nederlands	0	0	0	0	1	0.23	2	5.03	0	0	0	0	3	0.31
Belgisch/ Italiaans	0	0	0	0	2	0.45	0	0	0	0	0	0	2	0.21
Belgisch/ Nederlands	0	0	0	0	13	2.93	0	0	0	0	9	11.11	22	2.29
Belgisch/ Turks	1	1.25	0	0	1	0.23	0	0	0	0	0	0	2	0.21
Belgisch/ Andere nationaliteit	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kennis van het Nederlands	n = 119[g]		n = 135		n = 389		n = 40		n = 181		n = 61		n = 925	
(1)	119	100	134	99.52	389	100	40	100	181	100	61	100	924	99.93
(2)	0	0	1	0.48	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,07

Noot. Telling is gebaseerd op aantal lerarenopleiders gegevens aangereikt door EVALO-steekproef; [a] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 5 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor kleuteronderwijs. [b] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 5 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor lager onderwijs. [c] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 10 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair onderwijs. [d] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 4 specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen. [e] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 3 specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten. [f] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 6 specifieke lerarenopleidingen aan CVO's; [g] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 6 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor kleuteronderwijs; 1) Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig), (2) Nederlands als tweede taal (vreemde taal).

2.1.4.3 Diploma's

Hieronder bespreken we de resultaten betreffende diploma's van lerarenopleiders in 2006-2007. De gegevens zijn telkens gebaseerd op gegevens aangereikt door de opleidingen in de EVALO-steekproef, aangezien geen populatiedata beschikbaar zijn.

Het bewijs van pedagogische bekwaamheid bij lerarenopleiders werd via administratieve bevraging bij de lerarenopleidingen uit de EVALO-steekproef bevraagd (zie Tabel 2.1.13). Hieruit blijkt dat lerarenopleiders voornamelijk beschikken over een getuigschrift pedagogische bekwaamheid, het vroegere diploma van geaggregeerde voor het hoger secundair onderwijs (75%).

Tabel 2.1.13 Bewijs van pedagogische bekwaamheid van lerarenopleiders in 2006 - 2007, in aantallen en percentages

Type bewijs van pedagogische bekwaamheid	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	% GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	% SLO HS	SLO UNIV	% SLO UNIV	SLO CVO	% SLO CVO	TOTAAL	% TOTAAL
	n = 138[a]		n = 171[b]		n = 250[c]		n = 35[d]		n = 117[e]		n = 77[f]		n = 778	
(1)	7	5.45	1	0.58	0	0	0	0	0	0	0	0	8	1.03
(2)	5	3.90	17	9.72	5	2.00	0	0	0	0	0	0	27	3.42
(3)	9	7.21	5	2.92	20	8.00	0	0	1	0.85	2	2.60	37	4.79
(4)	6	4.67	0	0	42	16.81	3	8.57	0	0	2	2.60	53	6.81
(5)	89	69.03	134	78.58	170	67.94	19	54.29	116	99.15	53	68.83	581	74.62
(6)	12	9.35	11	6.43	13	5.20	13	37.14	0	0	20	25.97	69	8.87
Anders	1	0.39	3	1.76	0	0.04	0	0	0	0	0	0	4	0.47

Noot. (1) Basisdiploma: Bachelor in het onderwijs: kleuter onderwijs (of gelijkwaardig), (2) Basisdiploma: Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs (of gelijkwaardig), (3) Basisdiploma: Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs (of gelijkwaardig), (4) Getuigschrift pedagogische bekwaamheid: Diploma van leraar uitgereikt in een specifieke lerarenopleiding, (5) Getuigschrift pedagogische bekwaamheid: Het vroegere diploma van geaggregeerde voor het hoger secundair onderwijs, (6) Getuigschrift pedagogische bekwaamheid: Het vroegere getuigschrift van pedagogische bekwaamheid/D-cursus; Telling is gebaseerd op gegevens EVALO-steekproef; [a] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 5 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor kleuteronderwijs. [b] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 6 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor lager onderwijs. [c] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 7 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair onderwijs. [d] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 3 specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen. [e] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 2 specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten. [f] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 6 specifieke lerarenopleidingen aan CVO's.

2.1.5 Profielgegevens bevraagde mentoren

2.1.5.1 Beschikbare gegevens

In dit deel bespreken we de resultaten met betrekking tot het profiel van de mentoren in het werkveld. Om een antwoord te geven op het profiel van mentoren gebruiken we informatie uit de survey. Profielkenmerken zoals 'geslacht', 'leeftijd', 'kennis van het Nederlands', 'nationaliteit', 'diploma's' (o.a. diploma van leraar en hoogst behaald diploma), 'ICT-competenties' en 'professionele ervaring en werkervaring in het leerplichtonderwijs' komen aan bod.

2.1.5.2 Algemene profielkenmerken

Tabel 2.1.14 geeft een overzicht van een aantal profielkenmerken van de bevraagde mentoren uit kleuter-, lager of secundair onderwijs die studentleraren en/of beginnende leraren begeleiden. Voornamelijk vrouwelijke mentoren (75.11%) hebben de EVALO-survey ingevuld met een oververtegenwoordiging uit het kleuteronderwijs (96.43%). De meeste mannelijke respondenten komen uit het secundair onderwijs (37.86%). Mentoren bevinden zich voornamelijk in de leeftijdscategorieën 30-39 jaar (32.49%), 50-59 jaar (30.38%) en 40-49 jaar (27.85%). De oudere bevraagde mentoren komen vooral uit kleuteronderwijs, 41.07% is tussen de 40 en 49 jaar.

Tabel 2.1.14 toont ook een overzicht van de nationaliteit, de kennis van het Nederlands en of de bevraagde mentoren hoofdzakelijk studentleraren of beginnende leraren begeleiden (n = 229). De bevraagde mentoren hebben bijna uitsluitend de Belgische nationaliteit (94.51%), een klein deel de dubbele nationaliteit Belgisch/Nederlands (5.06%). Allen hebben Nederlands als moedertaal (of beheersen het Nederlands perfect). Van de bevraagde mentoren (n = 229) begeleiden er 213 studentleraren tijdens hun stage, 68 begeleiden beginnende leraren bij aanvang in het lerarenberoep en 44 mentoren begeleiden zowel studentleraren als beginnende leraren.

2.1.5.3 Diploma's

Hieronder bespreken we de resultaten betreffende diploma's van mentoren. Het diplomaniveau van de mentoren bevragen we in de survey: "*Wat is uw hoogst behaald diploma*?". Het merendeel van de mentoren heeft als hoogst behaald diploma een bachelor (83.12%), analoog naargelang onderwijsniveau (zie Tabel 2.1.15). 33% van de bevraagde mentoren uit het secundair onderwijs heeft een master behaald.

Bovendien werd het bewijs van pedagogische bekwaamheid bij onze respondenten bevraagd (Tabel 2.1.16) waaruit blijkt dat mentoren met een bewijs van pedagogische bekwaamheid (96%) voornamelijk beschikken over een basisdiploma bachelor in het onderwijs lager onderwijs (31.58%), kleuter onderwijs (22.37%), bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs (17.98%), of getuigschrift pedagogische bekwaamheid: het vroegere diploma van geaggregeerde voor het hoger secundair onderwijs (11.84%).

Tabel 2.1.14 Algemene profielkenmerken van bevraagde mentoren, in aantallen en percentages

Profielkenmerk	KO	% KO	LO	% LO	SO	% SO	TOTAAL	%TOTAAL
	n = 56		n = 78		n = 103		n = 237*	
Geslacht								
Man	2	3.57	18	23.08	39	37.86	59	24.89
Vrouw	54	96.43	60	76.92	64	62.14	178	75.11
Leeftijd								
18-24 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0
25-29 jaar	5	8.93	10	12.82	6	5.83	21	8.86
30-39 jaar	15	26.79	29	37.18	33	32.04	77	32.49
40-49 jaar	23	41.07	20	25.64	23	22.33	66	27.85
50-59 jaar	13	23.21	18	23.08	41	39.81	72	30.38
60-65 jaar	0	0	1	1.28	0	0	1	0.42
> 65 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0
Nationaliteit								
Uitsluitend Belgisch	51	91.07	73	93.59	100	97.09	224	94.51
Uitsluitend Marokkaans	0	0	1	1.28	0	0	1	0.42
Belgisch/ Nederlands	5	8.93	4	5.13	3	2.91	12	5.06
Kennis van het Nederlands								
(1)	56	100	78	100	103	100	237	100
(2)	0	0	0	0	0	0	0	0
Begeleiding als mentor*								
Studenteleraren	51	/	71	/	91	/	213	/
Beginnende leraren	14	/	19	/	35	/	68	/
Studenteleraren en beginnende leraren	9	/	12	/	23	/	44	18.75

Noot: (1) Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig), (2) Nederlands als tweede taal (vreemde taal); * n is hoger dan totaal aantal respondenten (229) aangezien meerkeuzevraag.

Tabel 2.1.15 Hoogst behaald diploma van bevraagde mentoren, in aantallen en percentages

Hoogst behaald diploma	KO	% KO	LO	% LO	SO	% SO	TOTAAL	%TOTAAL
	n = 56		n = 78		n = 103		n = 237	
ASO	1	1.79	0	0	1	.97	2	.84
TSO	2	3.57	0	0	1	.97	3	1.27
KSO	0	0	0	0	0	0	0	0
DBSO	0	0	0	0	0	0	0	0
BSO	0	0	0	0	0	0	0	0
Bachelor	53	94.64	78	100	64	64.08	197	83.12
Master	0	0	0	0	34	33.01	34	14.35
Doctoraat	0	0	0	0	1	.97	1	.42
Andere	0	0	0	0	0	0	0	0

Noot: gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

Tabel 2.1.16 Bewijs van pedagogische bekwaamheid van mentoren, in aantallen en percentages

Bewijs van pedagogische bekwaamheid	KO	% KO	LO	% LO	SO	% SO	TOTAAL	% TOTAAL
	n = 56		n = 78		n = 103		n = 237	
Ja	55	98.21	74	94.87	99	96.12	228	96.2
Neen	1	1.79	4	5.13	4	3.88	9	3.8
Bewijs van pedagogische bekwaamheid								
(1)	49	89.09	2	2.7	0	0	51	22.37
(2)	6	10.91	66	89.19	0	0	72	31.58
(3)	0	0	1	1.35	40	40.40	41	17.98
(4)	0	0	4	5.41	19	19.19	23	10.09
(5)	0	0	0	0	27	27.27	27	11.84
(6)	0	0	1	1.35	13	13.13	14	6.14

Noot: gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata; (1) Basisdiploma: Bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs (of gelijkwaardig), (2) Basisdiploma: Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs (of gelijkwaardig), (3) Basisdiploma: Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs (of gelijkwaardig), (4) Getuigschrift pedagogische bekwaamheid: Diploma van leraar uitgereikt in een specifieke lerarenopleiding, (5) Getuigschrift pedagogische bekwaamheid: Het vroegere diploma van geaggregeerde voor het hoger secundair onderwijs, (6) Getuigschrift pedagogische bekwaamheid: Het vroegere getuigschrift van pedagogische bekwaamheid/D-cursus.

2.1.5.4 ICT-competenties

Zoals vermeld bij deel 2.1.2(profielgegevens van lerarenopleiders) is bij de lerarenopleiders en mentoren via acht survey-items, gebaseerd op de ICT-diamant (DVO, 2004), gepeild naar de mate waarin ze ICT-competent zijn. Op basis van de bevraagde items per actor is een index samengesteld door het gemiddelde van de scores op elk item samen te tellen en te herrekenen naar een score op 20. Deze index "index voor ICT-competentie" is gebaseerd op de volgende items:

- Ik gebruik ICT in mijn onderwijspraktijk
- Ik gebruik ICT op een veilige (privacy, copyright/auteursrechten, virussen/spam en dergelijk) manier in

  mijn onderwijspraktijk
- Ik gebruik ICT op een doelmatige manier in mijn onderwijspraktijk
- Ik gebruik ICT om mijn eigen ideeën creatief vorm te geven
- Ik gebruik ICT om doelgericht informatie op te zoeken, te bewerken en te bewaren
- Ik heb de vaardigheid om in een ICT ondersteunde leeromgeving te werken
- Ik kan adequaat kiezen uit verschillende ICT-toepassingen
- Ik stuur mijn eigen handelen bij na reflectie over mijn eigen ICT-gebruik

Een score op de index van 0 tot 5 betekent "helemaal niet" competent, een score op de index van 6 tot 10 betekent "in beperkte mate" competent, een score op de index van 11 tot 15 betekent "in belangrijke mate" competent, en een score op de index van 16 tot 20 betekent "in zeer belangrijke mate" competent. De betrouwbaarheid van de index voor ICT-competentie is hoog (α = .90). Gemiddeld vinden de mentoren van zichzelf dat ze "in belangrijke mate" ICT-competent zijn (M = 13.45, SD = 3.96).Variantieanalyse werd uitgevoerd om na te gaan of mentoren, die studenten van verschillende lerarenopleidingen begeleiden, de mate van ICT-competent zijn anders beoordelen (zie Tabel 2.1.17A). De ANOVA resultaten geven aan dat er geen significant verschil bestaat tussen de mentoren (F (5, 222) = 2.36, p > .05). Wanneer we mentoren uit verschillende onderwijsniveaus vergelijken(zie Tabel 2.1.17B) zien we wel een significant verschil in de mate van ICT-competentie. Mentoren uit het lager (M = 14.01, SD = 3.28) en secundair onderwijs (M = 13.98, SD = 4.21) schatten zichzelf meer ICT-competent in dan de mentoren uit het kleuteronderwijs (M = 12.32, SD = 4.28).

Tabel 2.1.17A Index voor ICT-competentie. Gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyse

Index voor ICT-competentie	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO	Variantie-analyse[a]
Mentoren (n = 228)	11.74 (3.96)	13.91 (3.3)	14.13 (4.02)	13.63 (4.85)	13.56 (3.52)	13.17 (4.65)	F (5, 222) = 2.36, p > .05

Noot. [a] p < 0.05

Tabel 2.1.17B Index voor ICT-competentie. Gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyse

Index voor ICT-competentie	KO (1)	LO (2)	SO (3)	Variantie-analyse[a]
Mentoren (n = 220)	12.32 (4.28)	14.01 (3.28)	13.98 (4.21)	F (2, 217) = 7.85, p < .05 2 en 3 > 1

2.1.5.5 Werkervaring

De professionele ervaring van mentoren wordt via de survey bevraagd: "*Hoeveel jaar ervaring heeft u als vak-/klasmentor?*" en "*Hoeveel jaar ervaring heeft u in het leerplichtonderwijs?*". Tabel 2.1.18 toont de resultaten inzake werkervaring van de bevraagde mentoren (n = 229).

De respondenten hebben overwegend 5 tot 10 jaar (44.73%) ervaring als mentor.De bevraagde mentoren uit het kleuter onderwijs hebben voornamelijk 26 tot 30 jaar ervaring in het kleuter onderwijs (26.79%). De bevraagde mentoren uit het lager onderwijs hebben voornamelijk 11 tot 15 jaar ervaring in het lager onderwijs (21.79%). De bevraagde mentoren uit het secundair onderwijs hebben ten slotte 5 tot 10 jaar (22.33%) en 31 tot 35 jaar (22.33%) ervaring in het secundair onderwijs.

Tabel 2.1.18 Werkervaring mentoren, in aantallen en percentages

Jaren ervaring als mentor	KO	%KO	LO	% LO	SO	% SO	TOTAAL	% TOTAAL
	n = 56		n = 78		n = 103		n = 237	
< 5 jaar	5	8.93	12	15.38	15	14.56	32	13.50
5 – 10 jaar	21	37.50	28	35.90	57	55.34	106	44.73
11 – 15 jaar	9	16.07	14	17.95	9	8.74	32	13.50
16 – 20 jaar	7	12.50	3	3.85	3	2.91	13	5.49
21 – 25 jaar	13	23.21	12	15.38	8	7.77	33	13.92
26 – 30 jaar	1	1.79	8	10.26	10	9.71	19	8.02
31 – 35 jaar	0	0	1	1.28	1	0.97	2	0.84
36 – 40 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0
Werkervaring leerplichtonderwijs*	**KO**	**% KO**	**LO**	**% LO**	**SO**	**% SO**	**TOTAAL**	**% TOTAAL**
Kleuteronderwijs								
< 5 jaar	2	3.57	1	1.28	2	1.94	5	2.11
5 – 10 jaar	10	17.86	2	2.56	0	0	12	5.06
11 – 15 jaar	5	8.93	0	0	0	0	5	2.11
16 – 20 jaar	10	17.86	1	1.28	0	0	11	4.64
21 – 25 jaar	7	12.50	0	0	0	0	7	2.95
26 – 30 jaar	15	26.79	0	0	0	0	15	6.33
31 – 35 jaar	2	3.57	0	0	0	0	2	0.84
36 – 40 jaar	1	1.79	0	0	0	05	1	0.42
Lager onderwijs								
< 5 jaar	2	3.57	7	8.97	1	0.97	10	4.22
5 – 10 jaar	3	5.36	15	19.23	2	1.94	20	8.44
11 – 15 jaar	4	7.14	17	21.79	0	0	21	8.86
16 – 20 jaar	0	0	13	16.67	0	0	13	5.49
21 – 25 jaar	0	0	4	5.13	0	0	4	1.69
26 – 30 jaar	1	1.79	12	15.38	0	0	13	5.49
31 – 35 jaar	0	0	9	11.54	0	0	9	3.80
36 – 40 jaar	0	0	1	1.28	0	0	1	0.42
Secundair onderwijs								
< 5 jaar	0	0	1	1.28	2	1.94	3	1.27
5 – 10 jaar	0	0	0	0	23	22.33	23	9.70
11 – 15 jaar	0	0	0	0	22	21.36	22	9.28
16 – 20 jaar	0	0	0	0	14	13.59	14	5.91
21 – 25 jaar	0	0	0	0	5	4.85	5	2.11
26 – 30 jaar	0	0	0	0	9	8.74	9	3.80
31 – 35 jaar	0	0	0	0	23	22.33	23	9.70
36 – 40 jaar	0	0	0	0	5	4.85	5	2.11

Noot. Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata. *Elke mentor vult dit in de vragenlijst voor de drie onderwijsniveaus in.

2.1.5.6 Conclusie profiel bevraagde mentoren

Vatten we de resultaten kort samen m.b.t. het profiel van de bevraagde **mentoren** (n = 229) dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ Wat betreft de **algemene profielkenmerken**: Voornamelijk vrouwelijke mentoren (75.11%) hebben de EVALO-survey ingevuld met een oververtegenwoordiging uit het kleuteronderwijs (96.43%). Hoofdzakelijk zijn de volgende leeftijdscategoriëen vertegenwoordigd: 30-39 jaar (32.49%), 50-59 jaar (30.38%) en 40-49 jaar (27.85%). De respondenden hebben bijna allemaal uitsluitend de Belgische nationaliteit (94.51%) en allen hebben Nederlands als moedertaal (of beheersen het Nederlands perfect). Van de bevraagde mentoren (n = 229) begeleiden er 213 studentleraren tijdens hun stage, 68 begeleiden beginnende leraren bij aanvang in het lerarenberoep en 44 mentoren begeleiden zowel studentleraren als beginnende leraren.
- ✓ Wat betreft **basisdiploma's**:
  - Het merendeel van de mentoren heeft als hoogst behaald diploma een bachelor (83.12%): kleuteronderwijs (94.64%), lager onderwijs (100%). De mentoren uit het secundair onderwijs hebben naast een bachelordiploma (64.08%) ook vaak een master behaald (33.01%).
  - De bevraagde mentoren met een bewijs van pedagogische bekwaamheid (96%) beschikken voornamelijk over een basisdiploma bachelor in het onderwijs lager onderwijs (31.58%), kleuteronderwijs (22.37%), bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs (17.98%), of het vroegere diploma van geaggregeerde voor het hoger secundair onderwijs (11.84%).
- ✓ Wat betreft **ICT-competenties**: Mentoren vinden van zichzelf dat ze "in belangrijke mate" ICT-competent zijn (M = 13.45, SD = 3.96). Mentoren uit het lager (M = 14.01, SD = 3.28) en secundair onderwijs (M = 13.98, SD = 4.21) schatten zichzelf meer ICT-competent in dan de mentoren uit het kleuteronderwijs (M = 12.32, SD = 4.28).
- ✓ Wat betreft **werkervaring**:
  - De respondenten hebben overwegend 5 tot 10 jaar (44.73%) ervaring als mentor.
  - De bevraagde mentoren uit het kleuteronderwijs hebben voornamelijk 26 tot 30 jaar ervaring in het kleuteronderwijs (26.79%). De bevraagde mentoren uit het lager onderwijs hebben voornamelijk 11 tot 15 jaar ervaring in het lager onderwijs (21.79%). De bevraagde mentoren uit het secundair onderwijs hebben voornamelijk 5 tot 10 jaar (22.33%) en 31 tot 35 jaar (22.33%) ervaring in het secundair onderwijs.

2.1.6 Conclusie onderzoeksvraag 2.1 Wat is het profiel van de lerarenopleiders, zowel in de instellingen als in het werkveld (mentoren)?"

Wegens een gebrek aan populatiedata, kunnen we wat betreft het profiel van mentoren enkel uitspraken doen op basis van de surveydata, dus enkel over de bevraagde mentoren in 2010-2011. Voor die conclusies verwijzen we naar sectie 2.1.6.

Om zicht te krijgen op een mogelijke verschuiving in het profiel lerarenopleiders in de opleidingsinstituten 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. De meting van het cohort 2010-2011 fungeert als referentiebasis voor de eerdere cohorten (voor de conclusies, zie 2.1.2.6). In Tabel 2.1.19 vergelijken we de drie cohorten lerarenopleiders voor die profielkenmerken waarvoor we hiertoe adequate gegevens hebben.

Samenvattend kunnen we betreffende het profiel van de lerarenopleiders uit 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 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.
- ✓ Op basis van de gegevens verstrekt door de opleidingen in de EVALO-steekproef, zien we sinds 2006-2007 in de GLO kleuteronderwijs, de GLO lager onderwijs en de SLO aan de hogescholen (voorheen ILOAN) een evolutie naar een (iets) meer evenredige vertegenwoordiging van mannelijke en vrouwelijke lerarenopleiders (zie Tabel 2.1.19). Voor de andere lerarenopleidingen is de verhouding mannen/vrouwen al sinds 2006-2007 vrij gelijkwaardig.
- ✓ Nog steeds op basis van de gegevens van de opleidingen in de EVALO-steekproef (en voor de CVO's ook op overheidsdata) zien we anno 2010-2011 over het algemeen een verjonging van lerarenopleiders. In alle lerarenopleidingen stijgt het percentage opleiders onder de 30 jaar terwijl de proportie opleiders boven de 50 jaar afneemt.
- ✓ Voor alle cohorten en voor alle lerarenopleidingen geldt dat meer dan 93% van de lerarenopleiders de Belgische nationaliteit heeft en dat ze quasi allemaal Nederlands als moedertaal hebben (of perfect beheersen) (bron: opleidingen in EVALO-steekproef en survey-data, zie Tabel 2.1.19).

Tabel 2.1.19 Overzicht profielkenmerken van lerarenopleiders van drie cohorten (2010-2011, 2008-2009, 2006-2007)

Profielkenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
Geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs				
Geslacht	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 7opleidingen 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 6 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 6 opleidingen	71.20% vrouwelijk	77.68% vrouwelijk	82.94% vrouwelijk
Leeftijd	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 7opleidingen 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 5 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 6 opleidingen	18 – 24 jaar: 17.00% 25 – 29 jaar: 38.00% 30 – 39 jaar: 14.00% 40 – 49 jaar: 29.00%	20 – 29 jaar: 20.00% 30 – 39 jaar: 32.94% 40 – 49 jaar: 16.47% 50 – 59 jaar: 30.59%	20 – 29 jaar: 14.74% 30 – 39 jaar: 35.72% 40 – 49 jaar: 19.09% 50 – 59 jaar: 30.45%
Nationaliteit	2010-2011: EVALO-surveydata (n = 88) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 6 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 5 opleidingen	98% Belgische	99.04% Belgische	98.75% Belgische
Kennis van het Nederlands	2010-2011: EVALO-surveydata (n = 88) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 6 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 5 opleidingen	99% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect

Vervolg Tabel 2.1.19 Overzicht profielkenmerken van lerarenopleiders van drie cohorten (2010-2011, 2008-2009, 2006-2007)

Profielkenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
Geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs				
Geslacht	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 7 opleidingen 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 5 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 5 opleidingen	63.68% vrouwelijk	70.59% vrouwelijk	70.79% vrouwelijk
Leeftijd	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 7 opleidingen 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 5 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 5 opleidingen	18 – 24 jaar: 13.33% 25 – 29 jaar: 38.33 30 – 39 jaar: 20.56% 40 – 49 jaar: 25.56%	20 – 29 jaar: 13.24% 30 – 39 jaar: 37.50% 40 – 49 jaar: 23.53% 50 – 59 jaar: 25.74%	20 – 29 jaar: 11.96% 30 – 39 jaar: 37.08% 40 – 49 jaar: 24.05% 50 – 59 jaar: 26.17%
Nationaliteit	2010-2011: EVALO-surveydata (n = 103) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 5 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 5 opleidingen	97% Belgische	100% Belgische	100% Belgische
Kennis van het Nederlands	2010-2011: EVALO-surveydata (n = 103) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 5 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 5 opleidingen	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	99.52% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect

Vervolg Tabel 2.1.19 Overzicht profielkenmerken van lerarenopleiders van drie cohorten (2010-2011, 2008-2009, 2006-2007)

Profielkenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
Geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs				
Geslacht	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 10 opleidingen 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 10 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 11 opleidingen	52.20% vrouwelijk	53.20% vrouwelijk	50.79% vrouwelijk
Leeftijd	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 10 opleidingen 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 10 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 11 opleidingen	18 – 24 jaar: 11.88% 25 – 29 jaar: 32.61% 30 – 39 jaar: 26.57% 40 – 49 jaar: 21.17%	20 – 29 jaar: 12.50% 30 – 39 jaar: 29.94% 40 – 49 jaar: 26.45% 50 – 59 jaar: 27.91%	20 – 29 jaar: 18.58% 30 – 39 jaar: 22.15% 40 – 49 jaar: 28.85% 50 – 59 jaar: 26.53%
Nationaliteit	2010-2011: EVALO-surveydata (n = 171) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 10 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 10 opleidingen	95% Belgische	95.90% Belgische	96.16% Belgische
Kennis van het Nederlands	2010-2011: EVALO-surveydata (n = 171) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 10 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 10 opleidingen	99% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	99.76% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect

Vervolg Tabel 2.1.19 Overzicht profielkenmerken van lerarenopleiders van drie cohorten (2010-2011, 2008-2009, 2006-2007)

Profielkenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
Specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen / ILOAN				
Geslacht	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 7 opleidingen 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 3 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 4 opleidingen	54.84% mannelijk	62.86% mannelijk	70.44% mannelijk
Leeftijd	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 7opleidingen 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 3 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 4 opleidingen	18 – 24 jaar: 5.41% 25 – 29 jaar: 21.62% 30 – 39 jaar: 37.84% 40 – 49 jaar: 27.03%	20 – 29 jaar: 5.71% 30 – 39 jaar: 17.14% 40 – 49 jaar: 40.00% 50 – 59 jaar: 37.14%	20 – 29 jaar: 4.61% 30 – 39 jaar: 20.76% 40 – 49 jaar: 34.60% 50 – 59 jaar: 34.14%
Nationaliteit	2010-2011: EVALO-surveydata (n = 50) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 3 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 4 opleidingen	96% Belgische	96.55% Belgische	94.97% Belgische
Kennis van het Nederlands	2010-2011: EVALO-surveydata (n = 50) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 3 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 4 opleidingen	98% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect

Vervolg Tabel 2.1.19 Overzicht profielkenmerken van lerarenopleiders van drie cohorten (2010-2011, 2008-2009, 2006-2007)

Profielkenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
Specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten / AILO				
Geslacht	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 4 opleidingen 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 4 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 3 opleidingen	56.46% mannelijk	53.33% mannelijk	55.81% mannelijk
Leeftijd	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 4 opleidingen 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 4 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 3 opleidingen	18 – 24 jaar: 5.66% 25 – 29 jaar: 23.58% 30 – 39 jaar: 30.19% 40 – 49 jaar: 26.42% 50 – 59 jaar: 14.15%	20 – 29 jaar: 4.91% 30 – 39 jaar: 24.54% 40 – 49 jaar: 27.61% 50 – 59 jaar: 35.58%	20 – 29 jaar: 2.01% 30 – 39 jaar: 21.88% 40 – 49 jaar: 33.29% 50 – 59 jaar: 33.93%
Nationaliteit	2010-2011: EVALO-surveydata (n = 70) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 4 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 3 opleidingen	96% Belgische	98.00% Belgische	100% Belgische
Kennis van het Nederlands	2010-2011: EVALO-surveydata (n = 70) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 4 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 3 opleidingen	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	98% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect

Vervolg Tabel 2.1.19 Overzicht profielkenmerken van lerarenopleiders van drie cohorten (2010-2011, 2008-2009, 2006-2007)

Profielkenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
Specifieke lerarenopleidingen aan CVO's / GPB/D-cursus CVO				
Geslacht	2010-2011: AHOVOS (n = 1280) 2008-2009: AHOVOS (n = 7176) 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 6 opleidingen	56.17% vrouwelijk	52.54% mannelijk	56.76% vrouwelijk
Leeftijd	2010-2011: AHOVOS (n = 1380) 2008-2009: AHOVOS (n = 7176) 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 6 opleidingen	18 – 24 jaar: 16.30% 25 – 29 jaar: 20.51% 30 – 39 jaar: 30.43% 40 – 49 jaar: 30.80%	20 – 29 jaar: 9.88% 30 – 39 jaar: 22.98% 40 – 49 jaar: 33.14% 50 – 59 jaar: 29.92%	20 – 29 jaar: 18.92% 30 – 39 jaar: 17.57% 40 – 49 jaar: 28.38% 50 – 59 jaar: 32.43%
Nationaliteit	2010-2011: EVALO-surveydata (n = 129) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 6 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 6 opleidingen	96% Belgische	93.39% Belgische	88.89% Belgische 11.11% Belgische/ Nederlandse
Kennis van het Nederlands	2010-2011: EVALO-surveydata (n = 129) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 6 opleidingen 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 6 opleidingen	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect

2.2 Resultaten - Onderzoeksvraag 2.2 "*In welke mate hebben lerarenopleidingen een gericht personeelsbeleid ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders?*"

Binnen het INPUT-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we vervolgens in welke mate lerarenopleidingen een gericht personeelsbeleid hebben ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders (onderzoeksvraag 2.2). Aan opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders werd gevraagd in welke mate hun opleiding beschikt over een gericht personeelsbeleid om diversiteit binnen het team van lerarenopleiders na te streven. Hieronder verstaan we diversiteit qua geslacht, leeftijd, etniciteit, diploma, expertise en werkervaring. Daarnaast polst de vragenlijst naar de mate waarin de lerarenopleiding in de aanwerving van een lerarenopleider screeningstesten organiseert, een taaltoets Nederlands afneemt en aanvangsbegeleiding voorziet voor de nieuwe lerarenopleider. Vervolgens werd de vraag gesteld naar de mate waarin de lerarenopleiding doorgroeimogelijkheden voorziet voor lerarenopleiders, bij de taakinvulling talenten of ambities van elke lerarenopleider erkent en instaat voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders op het vlak van taalbegeleiding van studenten/cursisten. De vier antwoordmogelijkheden zijn telkens: 'hier zijn we (nog) niet mee bezig', 'hier zijn gesprekken over lopende', 'dit is in uitvoering' en 'dit is geïmplementeerd en staat op punt'. Indien de actor hier geen zicht op heeft, werd er de mogelijkheid voorzien dit aan te geven. Een weergave van de resultaten per opleiding is te vinden in Tabel 2.2.1

2.2.1 Bespreking resultaten

Tabel 2.2.1 Personeelsbeleid omtrent de diversiteit van lerarenopleiders per opleiding (in %)

GLO kleuteronderwijs (n = 97)	**Opleidingsverantwoordelijken en Lerarenopleiders**				
	1	**2**	**3**	**4**	**9**
Diversiteit in het team	15	5	24	13	43
Screeningstest	31	1	8	18	42
Taaltoets Nederlands	57	0	2	8	33
Aanvangsbegeleiding	14	11	34	34	7
Professionele ontwikkeling taalbegeleiding	16	7	47	16	14
Erkenning talenten en ambities bij taakinvulling	11	13	46	23	7
Doorgroeimogelijkheden	20	8	30	15	27
GLO lager onderwijs (n = 111)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Diversiteit in het team	15	6	25	7	47
Screeningstest	44	4	4	1	47
Taaltoets Nederlands	69	2	1	0	28
Aanvangsbegeleiding	21	8	41	22	8
Professionele ontwikkeling taalbegeleiding	28	16	27	11	18
Erkenning talenten en ambities bij taakinvulling	27	14	32	7	20
Doorgroeimogelijkheden	32	9	21	6	32

Vervolg Tabel 2.2.1 Personeelsbeleid omtrent de diversiteit van lerarenopleiders per opleiding (in %)

Personeelsbeleid omtrent de diversiteit van lerarenopleiders	Opleidingsverantwoordelijken en Lerarenopleiders				
GLO secundair onderwijs (n = 182)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Diversiteit in het team	21	10	20	10	39
Screeningstest	34	2	12	16	36
Taaltoets Nederlands	62	1	4	5	28
Aanvangsbegeleiding	25	9	28	28	10
Professionele ontwikkeling taalbegeleiding	20	9	43	17	11
Erkenning talenten en ambities bij taakinvulling	18	12	35	21	14
Doorgroeimogelijkheden	25	10	20	15	30
SLO hogeschool (n = 54)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Diversiteit in het team	12	6	18	33	31
Screeningstest	21	6	4	30	39
Taaltoets Nederlands	43	6	3	2	46
Aanvangsbegeleiding	18	9	18	33	22
Professionele ontwikkeling taalbegeleiding	18	6	24	28	24
Erkenning talenten en ambities bij taakinvulling	6	7	26	46	15
Doorgroeimogelijkheden	21	16	11	9	43
SLO universiteit (n = 75)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Diversiteit in het team	29	12	12	11	36
Screeningstest	32	4	11	11	42
Taaltoets Nederlands	55	1	1	0	43
Aanvangsbegeleiding	27	17	12	16	28
Professionele ontwikkeling taalbegeleiding	31	8	23	9	29
Erkenning talenten en ambities bij taakinvulling	15	9	29	29	17
Doorgroeimogelijkheden	36	9	7	8	40
SLO CVO (n = 141)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Diversiteit in het team	8	13	31	19	29
Screeningstest	34	11	13	7	35
Taaltoets Nederlands	48	8	8	10	26
Aanvangsbegeleiding	7	4	34	44	11
Professionele ontwikkeling taalbegeleiding	7	14	40	25	14
Erkenning talenten en ambities bij taakinvulling	11	8	30	32	19
Doorgroeimogelijkheden	18	6	18	25	33

*Noot.*Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = hier zijn we (nog) niet mee bezig; 2 = er zijn gesprekken over lopende; 3 = is in uitvoering; 4 = is geïmplementeerd en staat op punt; 9 = hier heb ik geen zicht op.

De voornaamste conclusies zijn (zie Tabel 2.2.1):

- ✓ De specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen en de CVO's tonen het hoogste percentage inzake de mate waarin de lerarenopleiding een actief personeelsbeleid heeft om **diversiteit binnen het team van lerarenopleiders na te streven**. Voor de CVO's geeft 31% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aan dat dit diversiteitbeleid in uitvoering is. Bijna 20% stelt dat dit beleid reeds op punt staat. Voor de SLO aan de hogescholen is dit respectievelijk 18% en 33%. In vergelijking met de andere opleidingen, scoren de SLO aan de universiteiten het laagst inzake het actief streven naar diversiteit binnen het team van lerarenopleiders. Slechts 11% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geeft aan dat dit beleid geïmplementeerd is; 12% geeft aan dat dit in uitvoering is. Daarnaast stelt 12% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de specifieke lerarenopleidingen aan de universiteiten dat hierover gesprekken

lopende zijn, terwijl 29% aangeeft dat de opleiding (nog) niet bezig is met het streven naar diversiteit in het team.

- ✓ Op de SLO aan de hogescholen na, stelt (ruim) een derde van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders dat hun opleiding (nog) niet bezig is met het organiseren van **screeningstesten voor lerarenopleiders** (zie Tabel 2.2.1). Vooral de geïntegreerde lerarenopleidingen lager onderwijs zijn niet bezig met het organiseren van screeningstesten voor lerarenopleiders: 44% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van deze opleiding geeft dit aan. Markant zijn de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen, waar 30% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aangeeft dat deze screeningstesten geïmplementeerd zijn en op punt staan.

- ✓ Het afnemen van een **taaltoets Nederlands voor het aanwerven van een lerarenopleider** wordt door de meeste opleidingen (nog) niet georganiseerd (zie Tabel 2.2.1). De specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's scoren hier het 'hoogst': 8% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geeft aan dat het organiseren van de taaltoets Nederlands voor lerarenopleiders in uitvoering is; 10% stelt dat deze geïmplementeerd is en op punt staat.

- ✓ Uit Tabel 2.2.1 blijkt dat alle lerarenopleidingen aangeven (sterk) in te zetten op het voorzien van **aanvangsbegeleiding** voor nieuwe lerarenopleiders. De specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's scoren hier het hoogst: 34% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geeft aan dat aanvangsbegeleiding 'in uitvoering is', volgens 44% staat deze reeds op punt. De SLO aan de universiteiten scoren het laagst op de vraag naar de mate waarin aanvangsbegeleiding voor nieuwe lerarenopleiders wordt voorzien: 27% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geeft aan dat aanvangsbegeleiding voor nieuwe lerarenopleiders (nog) niet wordt voorzien. Daarnaast geeft 12% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van deze opleiding aan dat deze aanvangsbegeleiding 'in uitvoering' is; 16% stelt dat deze reeds geïmplementeerd is.

- ✓ Op de geïntegreerde lerarenopleidingen lager onderwijs en de specifieke lerarenopleidingen aan de universiteiten na, stelt (ruim) de helft van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders dat in hun opleiding het beleid omtrent de **professionele ontwikkeling van lerarenopleiders op het vlak van taalbegeleiding van studenten/cursisten** 'in uitvoering is' of 'op punt staat' (zie Tabel 2.2.1). De opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aan de GLO lager onderwijs geven een lagere score: 28% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders stelt dat hun opleiding 'hier (nog) niet mee bezig is', 27% vindt dat dit 'in uitvoering is' en 11% meent dat dit 'op punt staat'. Ook de SLO aan de universiteiten zet minder in op de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders op het vlak van taalbegeleiding van studenten/cursisten: 31% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders stelt dat hun opleiding 'hier (nog) niet mee bezig is', 23% vindt dat dit 'in uitvoering is' en 9% meent dat dit 'op punt staat'.

- ✓ Op de geïntegreerde lerarenopleidingen lager en secundair onderwijs na, meent (ruim) de helft van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders dat in hun opleiding een beleid 'in uitvoering is' of 'al op punt staat' om **bij de taakinvulling de talenten en ambities van elke lerarenopleider te erkennen.** Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de GLO kleuteronderwijs en de SLO aan de CVO's geven dit het sterkst aan (zie Tabel 2.2.1). De opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de GLO lager onderwijs en secundair onderwijs scoren hier wat lager. Voor de GLO lager onderwijs geeft 27% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aan dat hun opleiding 'hier (nog) niet mee bezig is', 32% vindt dat dit 'in uitvoering is' en slechts 7% meent dat dit 'op punt staat'. De percentages voor de GLO secundair onderwijs zijn iets hoger (zie Tabel

2.2.1): 18% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders stelt dat hun opleiding 'hier (nog) niet mee bezig is', 35% vindt dat dit 'in uitvoering is' en 21% meent dat dit 'op punt staat'.

- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders duiden aan dat het bieden van **doorgroeimogelijkheden voor iedere lerarenopleider** nog beperkt aanwezig is in hun opleiding. Uit Tabel 2.2.1 blijkt dat de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de SLO aan de CVO's een hoger percentage rapporteren dan de andere opleidingen: 18% van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de SLO aan de CVO's geeft aan dat het bieden van doorgroeimogelijkheden aan lerarenopleiders 'in uitvoering is'; 25% stelt dat dit reeds geïmplementeerd is en op punt staat.

Om na te gaan of lerarenopleidingen significant van elkaar verschillen voor wat betreft de ontwikkeling van een gericht personeelsbeleid ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders, werd een "index" berekend. Deze index 'personeelsbeleid ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders' is gebaseerd op de gemiddelde score van de zeven bovenstaande items en is gestandaardiseerd naar een score op 20.
Deze index geeft dus de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleiding aandacht heeft voor een gericht personeelsbeleid ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders. Een hoge indexscore betekent dus dat de aandacht voor diversiteit in die opleiding zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een smalle invulling van diversiteit. De betrouwbaarheid van de index is hoog: $\alpha = .83$. Tabel 2.2.2 geeft een overzicht van de indexscores per lerarenopleiding.

Tabel 2.2.2 Scores op index 'personeelsbeleid ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders' (in %)

Scores op index 'personeelsbeleid ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders'	Opleidingsverantwoordelijken en Lerarenopleiders			
	0-5	6-10	11-15	16-20
GLO kleuteronderwijs (n = 95)	18	37	24	21
GLO lager onderwijs (n = 110)	38	33	21	8
GLO secundair onderwijs (n = 179)	28	29	27	16
SLO hogeschool (n = 52)	17	27	25	31
SLO universiteit (n = 71)	34	31	25	10
SLO CVO (n = 135)	10	31	36	23

Noot. [0-5] = hier zijn we (nog) niet mee bezig; [6-10] = er zijn gesprekken over lopende; [11-15] = is in uitvoering; [16-20] = is geïmplementeerd en staat op punt.

De lerarenopleidingen scoren gemiddeld 9.64 op 20 op deze index. Dit duidt erop dat de lerarenopleidingen over het algemeen een opstartend personeelsbeleid ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders hebben. Daarnaast blijken er significante verschillen te zijn (F (5, 633) = 9.31, p <.001) tussen opleidingen. Omega Squared ($\omega^2 = .06$) wijst op een middelmatige effectgrootte (zie Tabel 2.2.3).

Tabel 2.2.3 Index 'personeelsbeleid ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders': gemiddelden[a], standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse[b]

GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV(5)	SLO CVO(6)	Variantieanalyse
95 10.40 (5.17)	110 7.59 (5.26)	179 9.15 (5.64)	179 11.45 (5.66)	52 8.20 (5.70)	135 11.50 (4.89)	F (5, 633) = 9.32, ω^2 = .06 1 en 4 > 2 6 > 2, 3 en 5

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

[a] Gemiddelde percentage dat code '9' (geen zicht op/niet van toepassing) aanduidt voor de items binnen deze index is 24.89% voor GLO KO (op n = 95), 28.54% voor GLO LO (op n = 110), 24.04% voor GLO SO (op n = 179), 31.27% voor SLO HS (op n = 179), 13.71% voor de SLO univ (op n = 52) en 23.93% voor SLO CVO (op n = 135); [b] Groepsverschillen: $p < .05$, index is op een 20-puntenschaal.

De specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen (M = 11.45) en de CVO's (M = 11.50) scoren gemiddeld het hoogst op bovenvermelde index. Dit wijst erop dat hun personeelsbeleid ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders zich in een verdere fase van uitvoering bevindt dan bij de andere lerarenopleidingen. De specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's (M = 11.50) scoren significant hoger op deze index dan de geïntegreerde lerarenopleidingen lager onderwijs (M = 7.59) en secundair onderwijs (M = 9.15) en de specifieke lerarenopleidingen aan de universiteiten (M = 8.20). De specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen (M = 11.45) en de geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs (M = 10.40) scoren gemiddeld significant hoger op deze index dan de geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs (M = 7.59).

2.2.2 Conclusie onderzoeksvraag 2.2 "In welke mate hebben lerarenopleidingen een gericht instroombeleid ten aanzien van diversiteit van lerarenopleiders?"

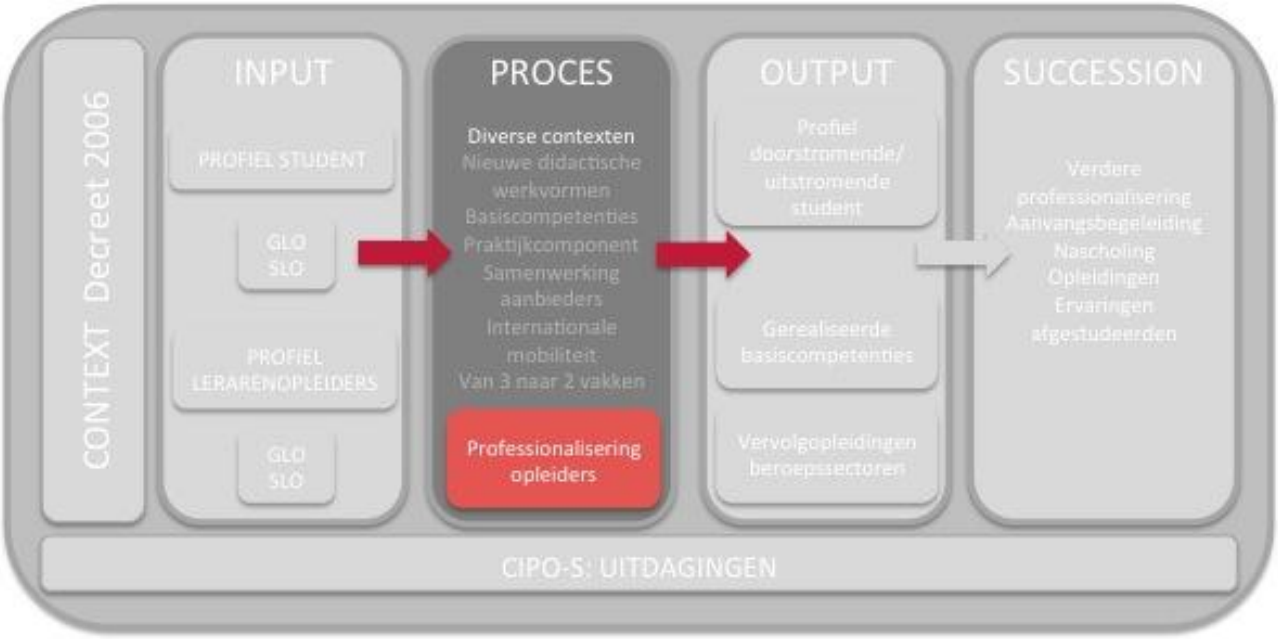
Binnen het INPUT-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we in welke mate lerarenopleidingen een gericht personeelsbeleid hebben ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders. We focussen hier op het perspectief van de bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders (als één groep n = 660). Zoals steeds wordt in de analyses een wegingscoëfficiënt toegepast voor de opleidingsverantwoordelijken (zie III.Methodologie, responsanalyse).

Op basis van de surveydata, zijn de voornaamste vaststelling binnen deze onderzoeksvraag 2.2 de volgende:

- ✓ 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 **screeningtesten** bij de aanwerving van lerenopleiders komt in beperkte mate voor. Ruim een derde van de bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders stelt dat hun lerarenopleiding hier (nog) niet mee bezig is.
- ✓ De meeste lerarenopleidingen zijn (nog) niet bezig met het organiseren van een **taaltoets Nederlands** bij de aanwerving van lerarenopleiders.
- ✓ 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.
- ✓ Op de GLO lager onderwijs en de SLO aan de universiteiten na, stelt (ruim) de helft van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders dat in hun opleiding het beleid omtrent de **professionele ontwikkeling van lerarenopleiders op het vlak van taalbegeleiding** van studenten/cursisten 'in uitvoering is' of 'op punt staat'.
- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geven aan dat **doorgroeimogelijkheden** voor lerarenopleiders slechts beperkt aanwezig zijn in de lerarenopleidingen in Vlaanderen.

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

3.1 Resultaten onderzoeksvraag 3.1 “*In welke mate bereiden lerarenopleidingen voor op het beroep van leraar in verschillende contexten?”*



3.1.1 Onderzoeksvraag en Meetinstrumenten

Binnen het PROCES-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we hoe lerarenopleidingen ervoor zorgen dat er kwalitatieve leraren uitstromen (onderzoeksvraag 3). Eén van de deelonderzoeksvragen luidt: “*In welke mate bereiden de lerarenopleidingen voor op het beroep van leraar in verschillende contexten (diverse onderwijsvormen, diversiteit in leerlingenpopulaties en de grootstedelijke context)?”*.

Aan schoolleiders, mentoren, studenten en afgestudeerden werd vooreerst gevraagd een algemene beoordeling te geven van de mate waarin studenten in de lerarenopleidingen worden voorbereid op respectievelijk het omgaan met diversiteit in het onderwijs, het functioneren in een grootstedelijke context en het functioneren in verschillende onderwijsvormen (enkel bevraagd bij lerarenopleidingen secundair onderwijs). Dit telkens via één item.
Onderstaande items werden bevraagd bij de schoolleiders en mentoren.

- In welke mate zijn beginnende leraren voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs?

- In welke mate zijn beginnende leraren voorbereid op het functioneren in een grootstedelijke context?
- In welke mate zijn beginnende leraren voorbereid op het functioneren in diverse onderwijsvormen?

De antwoordmogelijkheden zijn telkens: 'helemaal niet', 'in beperkte mate', 'in belangrijke mate', en 'in zeer belangrijke mate'. Indien de actor 'hier geen zicht op heeft' of het item is 'niet van toepassing' werd er de mogelijkheid voorzien dit aan te geven. Schoolleiders werden gevraagd om deze items te beantwoorden voor de beginnende leraren van de lerarenopleiding waar ze het meest contact mee hebben. Aan mentoren werd gevraagd om de vragen te beantwoorden voor de beginnende leraren van de lerarenopleiding die ze als mentor het meest begeleiden.

Volgende items werden bevraagd bij de actoren studenten en afgestudeerden.

- In welke mate ontwikkel(de) je door jouw lerarenopleiding expertise omtrent het omgaan met diversiteit in het onderwijs?
- In welke mate ontwikkel(de) je door jouw lerarenopleiding expertise omtrent het functioneren in een grootstedelijke context?
- In welke mate ontwikkel(de) je door jouw lerarenopleiding expertise omtrent het functioneren in diverse onderwijsvormen?

De antwoordmogelijkheden zijn telkens: 'helemaal niet', 'in beperkte mate', 'in belangrijke mate', en 'in zeer belangrijke mate'. Indien de actor hier 'geen zicht op' of het item is 'niet van toepassing' heeft werd er de mogelijkheid voorzien dit aan te geven.

Bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden werd daarnaast meer uitgebreid gepeild naar de mate waarin lerarenopleidingen een algemeen beleid, een opleidingsprogramma, een professionaliseringsbeleid en samenwerkingsverbanden hebben met het oog op het voorbereiden van studenten/cursisten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs, het functioneren in een grootstedelijke context en het functioneren in verschillende onderwijsvormen. In de analyses wordt een wegingscoëfficiënt gehanteerd voor de opleidingsverantwoordelijken. Zie Tabel 3.1.1 en Tabel 3.1.2 voor een overzicht van de items en de actoren bij wie deze zijn bevraagd. De antwoordmogelijkheden zijn telkens: 'helemaal niet', 'in beperkte mate', 'in belangrijke mate', en 'in zeer belangrijke mate'. Indien de actor hier 'geen zicht op' heeft of het item is 'niet van toepassing', werd er de mogelijkheid voorzien dit aan te geven.

Tabel 3.1.1 Overzicht van de items m.b.t. omgaan met diversiteit in het onderwijs, functioneren in een grootstedelijke context en functioneren in verschillende onderwijsvormen (uitgewerkt beleid, opleidingsprogramma professionaliseringsbeleid)

In welke mate…	(het voorbereiden van studenten op) het omgaan met diversiteit in het onderwijs	(het voorbereiden van studenten op) het functioneren in	(het voorbereiden van studenten op) functioneren in verschillende
1. hebben lerarenopleiders **expertise** omtrent…	OV & LO	OV & LO	OV & LO
2. heeft uw lerarenopleiding een **actief beleid** omtrent…	OV & LO	OV & LO	OV & LO
3. nemen lerarenopleiders een **voorbeeldfunctie** (voorbeeld van good practice) op voor studenten omtrent…	S & A	S & A	S & A
4. is uw lerarenopleiding een **voorbeeld voor andere opleidingen** in Vlaanderen (good practice) omtrent…	OV & LO	OV & LO	OV & LO
5. nemen **lerarenopleiders** op eigen initiatief deel aan **nascholingen** omtrent…	OV & LO	OV & LO	OV & LO
6. schenkt men in uw lerarenopleiding aandacht aan de **professionele ontwikkeling van studenten** omtrent…	S & A	S & A	S & A
7. bereidt uw lerarenopleiding studenten voor om in de **onderwijspraktijk aan de slag te gaan** omtrent…	S & A	S & A	S & A
8. hebben studenten en afgestudeerden **behoefte aan meer begeleiding** van de lerarenopleiding omtrent… [b]	S & A	S & A	S & A
9. is er **afstemming** tussen de **theoretische component en de praktijkcomponent** omtrent…	OV & LO	OV & LO	OV & LO
10. heeft uw lerarenopleiding voor de **evaluatie van studentenmeetinstrumenten** omtrent…	OV & LO	OV & LO	OV & LO

Noot. OV = bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken; LO = bevraagd bij lerarenopleiders; S = bevraagd bij studenten; A = bevraagd bij afgestudeerden.
[a] Item is enkel bevraagd bij actoren van de geïntegreerde lerarenopleidingen; [b] Negatief geformuleerde items werden gehercodeerd.

Vervolg Tabel 3.1.1

In welke mate…	(het voorbereiden van studenten op) het omgaan met diversiteit in het onderwijs	(het voorbereiden van studenten op) het functioneren in een grootstedelijke context	(het voorbereiden van studenten op) functioneren in verschillende onderwijsvormen
11. kunnen studenten in uw lerarenopleiding **slagen voor het pakket opgenomen credits** (studiepunten) indien ze **tekorten** hebben in competenties omtrent…[b]	OV & LO	OV & LO	OV & LO
12. **evalueert** uw lerarenopleiding het **opleidingsprogramma** omtrent…	OV & LO	OV & LO	OV & LO
13. hecht uw lerarenopleiding in de **evaluatie van uw lerarenopleiders** belang aan de mate waarin ze studenten voorbereiden op…	OV	OV	OV
14. ondervinden **lerarenopleiders moeilijkheden** om studenten voor te bereiden op…[b]	OV & LO;	OV & LO;	OV & LO;
15. ervaren **studenten** tijdens de lerarenopleiding **moeilijkheden** omtrent…[b]	S & A	S & A	S & A
16. zijn **studenten tevreden** over de voorbereiding die ze kregen in de lerarenopleiding omtrent…	S & A	S & A	S & A
17. zijn **lerarenopleiders gemotiveerd** om studenten voor te bereiden op…	OV & LO; S & A	OV & LO; S & A	OV & LO; S & A
18. legt uw lerarenopleiding in het **tweede opleidingsjaar/de tweede 60 studiepunten van het modeltraject** nadruk op…[a]	OV & LO; S & A	OV & LO; S & A	OV & LO; S & A
19. legt uw lerarenopleiding in **het derde opleidingsjaar/de derde 60 studiepunten van het modeltraject** nadruk op…[a]	OV & LO; S & A	OV & LO; S & A	OV & LO; S & A
20. is er in de **praktijkcomponent** (inclusief stage) van uw lerarenopleiding aandacht voor…	OV & LO; S & A	OV & LO; S & A	OV & LO; S & A
21. legt uw lerarenopleiding in het **eerste opleidingsjaar/de eerste 60 studiepunten van het modeltraject** nadruk op…[a]	OV & LO; S & A	OV & LO; S & A	OV & LO; S & A
22. legt uw lerarenopleiding in het **tweede opleidingsjaar/de tweede 60 studiepunten van het modeltraject** nadruk op…[a]	OV & LO; S & A	OV & LO; S & A	OV & LO; S & A
23. legt uw lerarenopleiding in **het derde opleidingsjaar/de derde 60 studiepunten van het modeltraject** nadruk op…[a]	OV & LO; S & A	OV & LO; S & A	OV & LO; S & A

Noot. OV = bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken; LO = bevraagd bij lerarenopleiders; S = bevraagd bij studenten; A = bevraagd bij afgestudeerden.
[a] Item is enkel bevraagd bij actoren van de geïntegreerde lerarenopleidingen; [b] Negatief geformuleerde items werden gehercodeerd.

Tabel 3.1.2 Overzicht van de items m.b.t. omgaan met diversiteit in het onderwijs, functioneren in een grootstedelijke context en functioneren in verschillende onderwijsvormen (samenwerkingsverbanden)

In welke mate werkt uw lerarenopleiding actief samen met …	(het voorbereiden van studenten op) het omgaan met diversiteit in het onderwijs	(het voorbereiden van studenten op) het functioneren in een grootstedelijke context	(het voorbereiden van studenten op) functioneren in verschillende onderwijsvormen
1. partnerinstellingen binnen het expertisenetwerk/regionaal platform omtrent…	OV & LO	OV & LO	OV & LO
2. onderwijsinstellingen buiten het expertisenetwerk/regionaal platform omtrent…	OV & LO	OV & LO	OV & LO
3. andere opleidingen binnen de opleidingsinstelling omtrent …	OV & LO	OV & LO	OV & LO
4. externe partners of organisaties omtrent…	OV & LO	OV & LO	OV & LO

Noot. OV = bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken; LO = bevraagd bij lerarenopleiders.

3.1.2 Algemene beoordeling van de mate van voorbereiding op het beroep van leraar in diverse contexten

In de vragenlijst werd bij vier actoren (studenten, afgestudeerden, schoolleiders en mentoren) telkens via één item algemeen gepeild naar de mate waarin studenten worden voorbereid op diverse contexten: “In welke mate worden studenten voorbereid op het omgaan met **diversiteit in het onderwijs**?”, “In welke mate worden studenten voorbereid op het **functioneren in een grootstedelijke context**?” en “In welke mate worden studenten voorbereid op het **functioneren in diverse onderwijsvormen**?” (dit laatste enkel voor de lerarenopleidingen secundair onderwijs). Tabel 3.1.3 toont de scores (in percentages) van de verschillende actoren per opleiding.

Hieronder gaan we in op de resultaten. Let op! Er zijn te weinig respondenten (n = 7) om betrouwbare uitspraken te doen over de perceptie van schoolleiders/mentoren over de specifieke lerarenopleidingen (SLO) aan de CVO’s. In het begin van de vragenlijst maakten de schoolleiders en mentoren de keuze met welke lerarenopleiding ze het meest in contact komen. Voor een beperkt aantal schoolleiders/mentoren is dit voornamelijk de SLO aan de CVO’s.

Tabel 3.1.3 Algemene score op de voorbereiding op het beroep van leraar in diverse contexten (in %)

Algemene score op de voorbereiding op het beroep van leraar in diverse contexten	Studenten (n = 4394)					Afgestudeerden (n = 880)					Schoolleiders en mentoren (n = 294)				
	1	**2**	**3**	**4**	**9**	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
GLO kleuteronderwijs	**n = 556**					**n = 55**					**n = 56**				
Voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs	2	20	42	16	20	6	16	47	20	11	0	52	34	2	12
Voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context	5	25	35	10	25	13	26	31	16	14	2	41	16	2	39
GLO lager onderwijs	**n = 1041**					**n = 95**					**n = 99**				
Voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs	4	20	43	19	14	**4**	32	45	17	2	5	59	30	4	2
Voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context	12	30	32	6	20	16	52	22	6	4	9	31	20	1	39
GLO secundair onderwijs	**n = 1247**					**n = 176**					**n = 73**				
Voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs	5	22	44	17	12	6	32	43	16	3	3	52	22	0	23
Voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context	13	30	32	8	17	32	32	23	9	4	0	20	10	3	67
Voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen	5	24	43	15	13	7	25	44	22	2	3	37	27	1	32
SLO hogeschool	**n = 153**					**n = 65**					**n = 41**				
Voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs	8	29	45	8	10	12	37	34	11	6	7	64	24	0	5
Voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context	12	35	32	6	15	32	28	26	6	8	7	51	15	0	27
Voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen	6	22	51	11	10	21	28	34	11	6	5	46	25	2	22
SLO universiteit	**n = 388**					**n = 151**					**n = 18**				
Voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs	14	47	28	8	3	18	46	28	7	1	6	61	11	0	22
Voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context	31	45	16	4	4	37	41	18	1	3	11	44	17	0	28
Voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen	14	41	30	10	5	16	43	29	10	2	11	56	28	0	5

Vervolg Tabel 3.1.3 Algemene score op de voorbereiding op het beroep van leraar in diverse contexten (in %)

Algemene score op de voorbereiding op het beroep van leraar in diverse contexten	Studenten (n = 4394)					Afgestudeerden (n = 880)					Schoolleiders en mentoren (n = 294)				
	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
SLO CVO	**n = 981**					**n = 338**					**n = 7**				
Voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs	5	32	40	12	11	11	36	37	13	3	0	72	14	0	14
Voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context	12	37	28	7	16	25	43	22	5	5	0	43	0	0	57
Voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen	7	33	36	11	13	15	41	28	12	4	0	43	29	0	28

Noot. 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

Een vreemde vaststelling is ook dat – in vergelijking met de andere lerarenopleidingen - een vrij grote groep schoolleiders en mentoren (n = 41) aanduidt vooral beginnende leraren uit de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen te rekruteren/begeleiden. Dit betreft 17 schoolleiders en mentoren uit het basisonderwijs en 24 uit het secundair onderwijs. Dit is eigenaardig gezien het beperkte aantal afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen in verhouding tot de andere lerarenopleidingen. Wellicht verwarren sommige schoolleiders en mentoren de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen. Dit impliceert dat we bijzonder voorzichtig dienen te zijn met uitspraken over de SLO aan de hogescholen vanuit het perspectief van het werkveld.

Het merendeel van **studenten en afgestudeerden** aan de **geïntegreerde lerarenopleiding (GLO) kleuteronderwijs** geeft aan dat ze in '(zeer) belangrijke mate' worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (respectievelijk 58% en 67%) en het functioneren in een grootstedelijke context (respectievelijk 45% en 47%). Een minderheid van de studenten en afgestudeerden geeft aan dat ze 'niet' tot 'in beperkte mate' worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (respectievelijk 22% en 22%) en het functioneren in een grootstedelijke context (respectievelijk 30% en 39%). **Schoolleiders en mentoren** echter geven aan dat studenten van de GLO kleuteronderwijs 'niet' tot 'in beperkte mate' worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (52%) en het functioneren in een grootstedelijke context (43%). Een minderheid van de schoolleiders/mentoren geeft aan dat studenten van de GLO kleuteronderwijs in '(zeer) belangrijke mate' worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (36%) en het functioneren in een grootstedelijke context (18%).

Studenten en afgestudeerdenGLO lager onderwijs geven aan dat ze in '(zeer) belangrijke mate" worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (respectievelijk 62% en 62%). Studenten en afgestudeerden verschillen licht van mening over de voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context. Bij studenten variëren de scores op de voorbereiding tussen 'niet' tot 'in beperkte mate' (42%) en in

'(zeer) belangrijke mate' (38%). Het merendeel van de afgestudeerden geeft aan dat ze in "beperkte mate" zijn voorbereid op het functioneren in een grootstedelijke context (68%). Een minderheid van de afgestudeerden geeft aan hier in (zeer) belangrijke mate (28%) op te zijn voorbereid. **Schoolleiders/mentoren** geven een lagere score en zijn van mening dat studenten in de GLO lager onderwijs 'niet' tot 'in beperkte mate' worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (64%) en het functioneren in een grootstedelijke context (40%).

Het merendeel van de **studenten** aan de **GLO secundair onderwijs** geeft aan dat ze in '(zeer) belangrijke mate' worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (61%) en het functioneren in diverse onderwijsvormen (58%). Een minderheid van de studenten geeft aan 'niet' tot 'in beperkte mate' te worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (27%) en het functioneren in diverse onderwijsvormen (29%). De scores voor de voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context variëren bij studenten tussen 'niet' tot 'in beperkte mate' (43%) en 'in (zeer) belangrijke mate' (40%). **Afgestudeerden** aan de GLO secundair onderwijs geven aan dat ze 'in (zeer) belangrijke mate' werden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (59%) en het functioneren in diverse onderwijsvormen (66%). Toch geeft een deel van de afgestudeerden aan 'niet' tot 'in beperkte mate' te zijn voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (38%) en het functioneren in diverse onderwijsvormen (32%). Afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs geven aan 'niet' tot 'in beperkte mate' te zijn voorbereid op het functioneren in een grootstedelijke context (64%). Slechts een minderheid van de afgestudeerden (32 %) geeft aan hier in '(zeer) belangrijke mate' op te zijn voorbereid. **Schoolleiders en mentoren** zijn van mening dat de studenten van de GLO secundair onderwijs 'niet' tot 'in beperkte mate' worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (55%) en het functioneren in diverse onderwijsvormen (40%). Een minderheid van de schoolleiders/mentoren geeft aan dat studenten van de GLO secundair onderwijs in '(zeer) belangrijke mate' worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (22%) en het functioneren in diverse onderwijsvormen (28%). Een grote meerderheid van de schoolleiders en mentoren (67%) geeft aan geen zicht te hebben op de voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context. Een vijfde (20%) meent dat studenten van de GLO secundair onderwijs hier "in beperkte mate" op worden voorbereid; 13% meent dat dit in "(zeer) belangrijke mate" is.

Studenten in de **specifieke lerarenopleiding (SLO) aan de hogescholen** geven aan dat ze in "(zeer) belangrijke mate" worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (53%), het functioneren in diverse onderwijsvormen (62%), en "niet" tot "in beperkte mate" op het functioneren in een grootstedelijke context (47%). Een minderheid van de studenten geeft aan dat ze "niet" tot "in beperkte mate" worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (37%), het functioneren in diverse onderwijsvormen (28%) en "in (zeer) belangrijke mate" op het functioneren in een grootstedelijke context (38%). De scores van **afgestudeerden** aan de SLO aan de hogescholen betreffende de voorbereiding op het omgaan met diversiteit en het functioneren in diverse onderwijsvormen variëren tussen "in (zeer) belangrijke mate" (respectievelijk 45% en 45%) en "niet" tot "in beperkte mate" (respectievelijk 49% en 49%). Afgestudeerden (60%) geven overwegend aan "niet" tot "in beperkte mate" te zijn voorbereid op het functioneren in een grootstedelijke context. Toch meent ongeveer één derde van de afgestudeerden "in (zeer) belangrijke mate" te zijn voorbereid op het functioneren in een grootstedelijke context (32%).

Schoolleiders en mentoren zijn van menig dat studenten in de SLO aan de hogescholen "niet" tot "in beperkte mate" worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (71%), het functioneren in een grootstedelijke context (58%), en het functioneren in diverse onderwijsvormen (51%). Een minderheid geeft aan dat studenten in deze lerarenopleidingen "in (zeer) belangrijke mate" worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (24%), het functioneren in een grootstedelijke context (15%), en het functioneren in diverse onderwijsvormen (27%). Let wel, gezien de mogelijke verwarring bij schoolleiders en mentoren over het onderscheid tussen de GLO en de SLO aan de hogescholen, dienen deze bevindingen met de nodige omzichtigheid te worden beschouwd.

Zowel **studenten en afgestudeerden** aan de **SLO aan de universiteiten** geven aan dat ze "niet" tot "in beperkte mate" worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (respectievelijk 61% en 64%), het functioneren in een grootstedelijke context (respectievelijk 76% en 78%) en in diverse onderwijsvormen (55% en 59%). **Schoolleiders en mentoren** zijn eveneens van mening dat studenten van de SLO aan de universiteiten "niet" tot "in beperkte mate" worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (67%), het functioneren in een grootstedelijke context (55%), en in diverse onderwijsvormen (67%).

Studenten van de **SLO aan de centra voor volwassenenonderwijs (CVO's)** geven aan dat ze "in (zeer) belangrijke mate" worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs en het functioneren in diverse onderwijsvormen (respectievelijk 52% en 47%). Niettemin geeft een groot deel van de studenten aan dat ze "niet" tot "in beperkte mate" worden voorbereid op het omgaan met diversiteit in het onderwijs en het functioneren in diverse onderwijsvormen (respectievelijk 37% en 40%). Studenten van de SLO aan CVO's geven hoofdzakelijk aan dat ze "niet" tot "in beperkte mate" worden voorbereid op het functioneren in een grootstedelijke context (49%). De minderheid van de studenten (35%) geeft aan dat ze hier "in (zeer) belangrijke mate" op worden voorbereid. De scores van **afgestudeerden** aan de SLO aan de CVO's op de voorbereiding op het omgaan met diversiteit variëren tussen "in (zeer) belangrijke mate" (50%) en "niet" tot "in beperkte mate" (47%). De meeste afgestudeerden geven aan dat ze "niet" tot "in beperkte mate" werden voorbereid op het functioneren in een grootstedelijke context (68%) en in diverse onderwijsvormen (56%). Een andere groep van de afgestudeerden geeft echter aan dat ze "in (zeer) belangrijke) mate" werden voorbereid op het functioneren in een grootstedelijke context (27%) en in diverse onderwijsvormen (40%). Voor schoolleiders en mentoren kunnen we voor de SLO aan de CVO's geen uitspraken doen omwille van het te kleine aantal respondenten (n = 7) dat overwegend met studenten/afgestudeerden uit deze opleiding werkt.

3.1.3 Indexen

3.1.3.1 Overkoepelende indexen voor het voorbereiden van studenten op het functioneren in diverse contexten

Bij diverse actoren (opleidingsverantwoordelijken, lerarenopleiders, afgestudeerden en studenten) is via verschillende items gepeild naar de mate waarin er in de lerarenopleiding aandacht is voor het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs, het functioneren in een grootstedelijke context en het functioneren in diverse onderwijsvormen(zie Tabel 3.1.1). Op basis van de bevraagde items per actor is telkens een index samengesteld, gebaseerd op de gemiddelde score van de items (cf. 23 items uit Tabel

3.1.1) en gestandaardiseerd naar een score op 20. Deze indexen geven de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleiding aandacht heeft voor het voorbereiden van studenten op respectievelijke het omgaan met diversiteit in het onderwijs, hetfunctioneren in een grootstedelijke context en het functioneren in diverse onderwijsvormen. Een hoge indexscore betekent dus dat de aandacht voor resp. diversiteit, grootstedelijke context, diverse onderwijsvormen in die opleiding zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een smalle invulling.

Tabel 1A in bijlage 2 geeft per actor aan welke items (die telkens betrekking hebben op het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit) **de 'algemene diversiteitsvoorbereidingsindex'** ('algemene DVI') vormen (α = .91 voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; α = .91 voor studenten en α = .88 voor afgestudeerden).
Tabel 1D in bijlage 2 geeft per actor aan welke items (die telkens betrekking hebben op het voorbereiden van studenten op het functioneren in een grootstedelijk context) de **'algemene grootstad voorbereidingsindex'** ('algemene GVI') vormen (α = .96 voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; α = .91 voor studenten en α = .91 voor afgestudeerden). Tabel 1G in bijlage 2 geeft per actor aan welke items (die telkens betrekking hebben op het voorbereiden van studenten op het functioneren in diverse onderwijsvormen) de **'algemene onderwijsvormen voorbereidingsindex'** ('algemene OVVI') vormen (α = .88 voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; α = .90 voor studenten en α = .88 voor afgestudeerden).

Zeven items uit respectievelijk de algemene diversiteitsvoorbereidingsindex (algemene DVI), de algemene grootstad voorbereidingsindex (algemene GVI) en de algemene onderwijsvormen voorbereidingsindex (algemene GVI) (telkens item 17 tot en met 23, zie Tabel 3.1.1) zijn zowel bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders, afgestudeerden als studenten. Teneinde het perspectief van deze actoren binnen een lerarenopleiding te vergelijken (betreffende het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs, het functioneren in een grootstedelijke context en het functioneren in diverse onderwijsvormen) werd een '**curriculum diversiteitsvoorbereidingsindex**' ('curriculum DVI'), '**curriculum grootstad voorbereidingsindex'** ('curriculum GVI') en '**curriculum onderwijsvormen voorbereidingsindex'** ('curriculum OVVI') samengesteld, telkens gebaseerd op de gemiddelde score van de items en gestandaardiseerd naar een score op 20. Zie Tabel 1B, 1E en 1H in bijlage 2 voor een overzicht van de items per 'curriculum index'. De interne betrouwbaarheid is steeds goed: α = .88 voor curriculum-DVI, α = .92 voor curriculum-GVI en α = .90 voor curriculum-OVVI.

Bij de actoren opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders is via verschillende items (zie Tabel 3.1.2) gepeild naar de mate waarin lerarenopleidingen samenwerken omtrent het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs, het functioneren in een grootstedelijke context en het functioneren in diverse onderwijsvormen. Op basis van deze items is 'per context' een **samenwerkingsindex** samengesteld, telkens gebaseerd op de gemiddelde score van de items en gestandaardiseerd naar een score op 20. Tabel 1C, 1F en 1I in bijlage 2 geeft per actor aan welke items de verschillende 'samenwerkingsindexen' vormen. De interne betrouwbaarheid is goed: α = .84 voor samenwerking-DVI, α = .89 voor samenwerking-GVI en α = .83 voor samenwerking-OVVI.

Tabel 2, Tabel 3 en Tabel 4 in bijlage 2 geven een overzicht van de scores (in percentages) van de verschillende actoren per lerarenopleiding voor de verschillende indexen. Een indexscore van 0 tot en met 5 interpreteren we telkens als de score "(helemaal) niet", van 6 tot en met 10 als "in beperkte mate", van 11 tot en met 15 als "in belangrijke mate", en de score van 16 tot en met 20 als "in zeer belangrijke mate".

3.1.3.2 Subindexen als detailanalyses voor het voorbereiden van studenten op het functioneren in diverse contexten

De algemene voorbereidingsindexen omtrent het voorbereiden van studenten op het functioneren indiverse contexten (de algemene diversiteitsvoorbereidingsindex, de algemene grootstad voorbereidingsindex en de algemene onderwijsvormen voorbereidingsindex', zie 3.1.3.1) bekijken we verder in detail, wat ons brengt tot het vormen van subindexen. De algemene voorbereidingsindexen verbergen de complexiteit en de variatie in het voorbereiden van studenten op het functioneren in diverse contexten. Daarom worden zowel voor het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs, het functioneren in een grootstedelijk context en het functioneren in diverse onderwijsvormen telkens twee aanvullende subindexen berekend. Voor een goed begrip herhalen we hieronder de concrete items die deze subindexen vormen.

- Ten eerste zijn er de subindexen die 'per context'een indicatie geven van de gepercipieerde expertise van de lerarenopleiding/lerarenopleiders omtrent respectievelijk het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (diversiteitsexpertse-index), het functioneren in een grootstedelijke context (grootstadexpertise-index)en het functioneren in diverse onderwijsvormen (onderwijsvormexpertise-index). De samenstelling van deze subindexen wordt weergegeven in Tabel 3.1.4. De berekening van subindexen is telkens gebaseerd op de gemiddelde score van de betreffende items en gestandaardiseerd naar een score op 20.
- Ten tweede zijn er de subindexen die 'per context' een indicatie geven van de gepercipieerde aandacht voor evaluatie betreffende respectievelijk het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (diversiteitsevaluatie-index), het functioneren in een grootstedelijke context (grootstadevaluatie-index) en het functioneren in diverse onderwijsvormen (onderwijsvormenevaluatie-index). De samenstelling van deze subindexen wordt weergegeven in Tabel 3.1.5. De berekening van subindexen is telkens gebaseerd op de gemiddelde score van de betreffende items en gestandaardiseerd naar een score op 20.

Zoals aangegeven in Tabel 3.1.4 en 3.1.5 kan de formulering van de items voor deze subindexen verschillen, afhankelijk van het perspectief van de twee groepen actoren aan wie deze items zijn voorgelegd: de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders enerzijds en de studenten en de afgestudeerden anderzijds.

Tabel 3.1.4 Overzicht van de items binnen de diversiteitsexpertise-index, de grootstadexpertise-index en de onderwijsvormexpertise-index

In welke mate…	het omgaan met diversiteit in het onderwijs	het functioneren in een grootstedelijke context	het functioneren in verschillende onderwijsvormen
1. heeft u/is er expertise van lerarenopleiders omtrent het voorbereiden van studenten op …	OV & LO	OV & LO	OV & LO
2. is uw lerarenopleiding een voorbeeld voor andere lerarenopleidingen omtrent het voorbereiden van studenten op …	OV & LO	OV & LO	OV & LO
3. nemen lerarenopleiders een voorbeeldfunctie op voor studenten omtrent het voorbereiden van studenten op…	S & A	S & A	S & A
4. ervaart u als lerarenopleider/ opleidingsverantwoordelijke moeilijkheden omtrent het voorbereiden van studenten op…	OV & LO	OV & LO	OV & LO
5. ervaart/ervoer u als student moeilijkheden omtrent het voorbereiden van studenten op…	S & A	S & A	S & A
6. mate bent/was u als student tevreden over de gekregen voorbereiding in …	S & A	S & A	S & A
7. heeft/had u als student behoefte aan méér begeleiding omtrent …	S & A	S & A	S & A

Tabel 3.1.5 Overzicht van de items binnen de diversiteitsevaluatie-index, de grootstadevaluatie-index en de onderwijsvormenevaluatie-index

In welke mate…	het omgaan met diversiteit in het onderwijs	het functioneren in een grootstedelijke context	het functioneren in verschillende onderwijsvormen
zijn er meetinstrumenten voor het evalueren van studenten omtrent …	OV & LO	OV & LO	OV & LO
mate kan een student slagen bij tekorten in competenties vanuit het thema van …	OV & LO	OV & LO	OV & LO
wordt het opleidingsprogramma geëvalueerd vanuit het voorbereiden van studenten en …	OV & LO	OV & LO	OV & LO
wordt bij de evaluatie van lerarenopleiders gekeken hoe zij studenten voorbereiden op …	OV & LO	OV & LO	OV & LO

In het volgende deel bespreken we de resultaten van zowel de overkoepelende indexen als de subindexen voor het voorbereiden van studenten op het functioneren in diverse contexten (omgaan met diversiteit in het onderwijs, functioneren in de grootstedelijke context en in diverse onderwijsvormen).

3.1.4 Perspectieven op de voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs: vergelijken van lerarenopleidingen

3.1.4.1 Overkoepelende diversiteitsindexen

Om na te gaan of er – volgens het perspectief van de verschillende actoren – betekenisvolle verschillen zijn tussen lerarenopleidingen in de mate waarin ze de studenten voorbereiden op het omgaan met diversiteit in het onderwijs, werd variantieanalyse toegepast.

Uit de non-responsanalyse (zie III. Methodologie) blijkt dat voor sommige opleidingen de representativiteit naar geslacht en geboortejaar (leeftijd) van studenten een afwijking heeft van meer dan 5%. Hetzelfde geldt voor de afgestudeerden. Daarom zijn we telkens nagegaan of het geslacht en het geboortejaar van studenten en afgestudeerden significant samenhangt met hun beoordeling van de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor hun voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs. Noch voor studenten, noch voor afgestudeerden blijkt er een significant verband met geslacht of leeftijd dus nemen we deze achtergrondvariabelen niet op als covariaat in de variantieanalyses.

Tabel 3.1.6 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyse op de algemene DVI en de samenwerking-DVI (zie 3.1.3.1). Per perspectief van de bevraagde actoren gaan we dieper in op de resultaten.

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO kleuter-, lager, secundair onderwijs en de SLO aan de hogescholen, universiteiten en CVO's geven aan in het algemeen "in belangrijke mate" **aandacht te hebben voor het omgaan met diversiteit in het onderwijs** (M_{HS} = 13.97, SD_{HS} = 3.44; M_{KO} = 13.81, SD_{KO} = 3.41; M_{CVO} = 12.52, SD_{CVO} = 3.29; M_{SO} = 12.11, SD_{SO} = 3.50; M_{LO}= 12.06, SD_{LO} = 3.23; M_{UNIV} = 11.22, SD_{UNIV} = 3.65). Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.6) blijkt evenwel dat er een significant verschil is tussen de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de verschillende lerarenopleidingen (F (5, 649) = 7.75, p < .001) met een kleine effectgrootte (ω^2 = .05). De post hoc tests geven aan dat het perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs significant verschilt van dat van hun collega's in de GLO lager onderwijs (p < .05), GLO secundair onderwijs (p < .05) en in de SLO aan de universiteiten (p < .001). Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs zijn telkens positiever over de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht geeft aan het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs. Op het vlak van het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit, beoordelen opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de SLO aan de hogescholen hun lerarenopleiding significant positiever dan hun collega's van de GLO lager onderwijs (p < .05), de GLO secundair onderwijs

($p < .05$) en de SLO aan de universiteiten ($p < .05$). Tussen opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van andere lerarenopleidingen is geen significant verschil vastgesteld.

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO kleuter-, lager en secundair onderwijs alsook van de SLO aan de hogescholen, universiteiten en CVO's geven aan "in beperkte mate" **samenwerkingsverbanden te hebben betreffende het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs** (M_{KO} = 10.10, SD_{KO} = 5.86; M_{HS} = 9.14, SD_{HS} = 5.4; M_{CVO} = 8.57, SD_{CVO} = 5.98; M_{SO} = 8.55, SD_{SO} = 5.69; M_{LO}= 7.44, SD_{LO} = 5.06; M_{UNIV} = 6.00, SD_{UNIV} = 4.60). Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.6) blijkt opnieuw dat er een significant verschil is tussen de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de verschillende lerarenopleidingen ($F(5, 550) = 4.8$, $p < .001$) met een kleine effectgrootte ($\omega^2 = .03$). De post hoc tests geven aan dat er een significant verschil is tussen het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO kleuter- en de GLO lager onderwijs ($p < .05$). De opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs zijn positiever dan hun collega's van lager onderwijs. Het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders GLO kleuteronderwijs is ook significant positiever dan dat van hun collega's van de SLO aan de universiteiten ($p < .001$).

Tabel 3.1.6 Perspectieven van actoren op de voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs: vergelijking tussen opleidingen. Gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyses

Diversiteits-voorbereidingsindex (DVI)	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyses
Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders							
Algemene-DVI	13.81 (3.41)	12.06 (2.23)	12.11 (3.50)	13.97 (3.44)	11.22 (3.65)	12.52 (3.29)	$F(5, 649) = 7.75$, $p < .001$, $\omega^2 = .05$ 1 en 4 > 2, 3 en 5
Samenwerking-DVI	10.10 (5.86)	7.44 (5.06)	8.55 (5.69)	9.14 (5.4)	6.00 (4.6)	8.57 (5.98)	$F(5, 550) = 4.8$ $p < .001$, $\omega^2 = .03$ 1 > 2 en 5 3, 4 en 6 > 5
Studenten							
Algemene-DVI	12.59 (3.37)	12.64 (3.61)	12.44 (3.56)	11.93 (3.22)	10.58 (3.59)	12.13 (3.39)	$F(5, 4279) = 22.12$ $p < .001$, $\omega^2 = .02$ 1, 2, 3, 4 en 6 > 5
Afgestudeerden							
Algemene-DVI	12.63 (3.66)	11.75 (3.33)	12.26 (3.95)	11.03 (3.92)	10.62 (4.02)	12.01 (4.2)	$F(5, 870) = 4.25$ $p < .05$, $\omega^2 = .02$ 3 en 6 > 5

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan

de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de SLO aan de universiteiten geven significant minder aan dat hun lerarenopleiding betrokken is in samenwerkingsverbanden voor wat betreft het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit: er is een significant verschil met hun collega's in de GLO secundair onderwijs ($p < .05$), de SLO aan de hogescholen ($p < .05$) en in de specifieke lerarenopleiding aan de CVO's ($p < .05$).

Perspectief van studenten: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Studenten van de verschillende lerarenopleidingen zijn van mening dat hun lerarenopleiding over het algemeen "in belangrijke mate" **aandacht spendeert aan het omgaan met diversiteit in het onderwijs** (M_{LO}= 12.64, SD_{LO} = 3.61; M_{KO} = 12.59, SD_{KO} = 3.37; M_{SO} = 12.44, SD_{SO} = 3.56; M_{CVO} = 12.13, SD_{CVO} = 3.39; M_{HS} = 11.93, SD_{HS} = 3.22; M_{UNIV} = 10.58, SD_{UNIV} = 3.59).
Niettemin blijkt uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.6) dat er een significant verschil is tussen de opleidingen (F (5, 4279) = 22.12, $p < .001$) met een kleine effectgrootte ($\omega^2 = .02$). De post hoc tests tonen aan dat er een significant verschil is tussen het perspectief van de studenten van de SLO aan de universiteiten met respectievelijk dat van de studenten van de GLO kleuteronderwijs ($p < .001$), lager onderwijs ($p < .001$), secundair onderwijs ($p < .001$), SLO aan de hogescholen ($p < .05$) en SLO aan CVO's ($p < .001$). De studenten van de SLO aan de universiteiten zijn minder positief dan de studenten van de andere opleidingen.

Perspectief van afgestudeerden: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Binnen de afgestudeerden onderscheiden we drie verschillende groepen namelijk zij die momenteel in het onderwijs werken, zij die niet meer in het onderwijs werken en zij die nog nooit in het onderwijs hebben gewerkt. Via variantieanalyse werd nagegaan of deze drie groepen afgestudeerden een verschillend perspectief hebben op de mate waarin **hun lerarenopleiding in het algemeen aandacht** had **voor het omgaan met diversiteit in het onderwijs** (cf. algemene diversiteitsvoorbereidingsindex). Uit de resultaten van de variantieanalyse blijkt dat dit niet het geval is (F (2, 729) = 2.36, $p > .05$).

Uitgaande van het perspectief van afgestudeerden bespreken we hieronder in welke mate de verschillende lerarenopleidingen in het algemeen aandacht besteden aan het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs. Uit Tabel 3.1.6 blijkt dat afgestudeerden aan alle lerarenopleidingen vinden dat "in belangrijke mate" aandacht is gegaan naar het omgaan met diversiteit in het onderwijs (M_{KO} = 12.63, SD_{KO} = 3.66; M_{SO} = 12.26, SD_{SO} = 3.95; M_{CVO} = 12.01, SD_{CVO} = 4.2; M_{LO}= 11.75, SD_{LO} = 3.33; M_{HS} = 11.03, SD_{HS} = 3.92; M_{UNIV} = 10.62, SD_{UNIV} = 4.02).
De resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.6) wijzen evenwel op een significant verschil tussen de opleidingen (F (5, 870) = 4.25, $p < .05$) met een kleine effectgrootte ($\omega^2 = .02$). De post hoc tests geven aan dat er een significant verschil is tussen het perspectief van de afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs met dat van de afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten ($p < .05$). De afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs zijn positiever dan de studenten van de SLO aan de universiteiten. Ook bestaat er een significant verschil tussen het perspectief van de afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten met

dat van de afgestudeerden aan de SLO aan de CVO's ($p < .05$). De afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten zijn minder positief dan de afgestudeerden aan de SLO aan de CVO's.

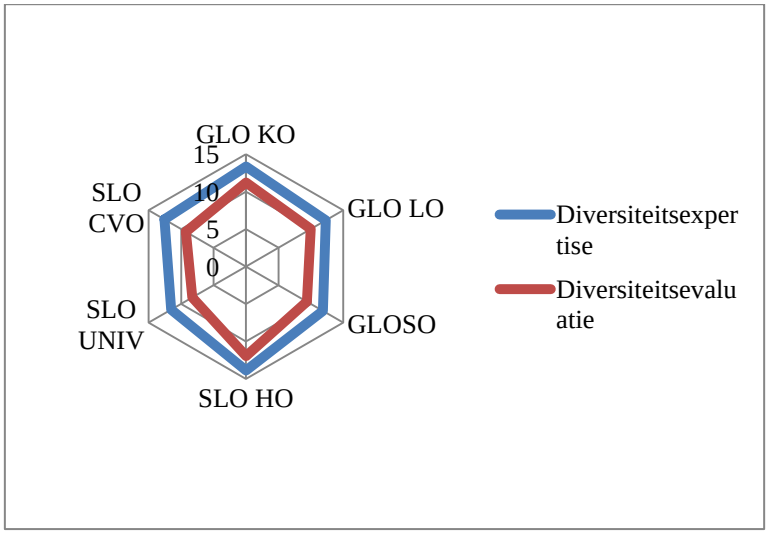
3.1.4.2 Subindexen

Zoals eerder al aangegeven, verbergt de algemene diversiteitsvoorbereidingsindex de complexiteit en specificiteit van de manier waarop een lerarenopleiding kan omgaan met het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs (zie 3.1.3.2). De diversiteits**expertise**-index werd zowel bij de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken ($\alpha = .51$)als de studenten en de afgestudeerden ($\alpha = .26$) in kaart gebracht. Gezien de zeer lage interne betrouwbaarheid van deze subindex bij studenten en afgestudeerden is deze bij deze actoren niet meegenomen in verdere analyses.

De diversiteits**evaluatie**-index werd enkel bij de lerarenopleiders en de opleidingsverantwoordelijken ($\alpha = .61$) gevormd.

Op basis van deze subindexen bespreken we in welke mate de expertise en aandacht voor evaluatie betreffende het omgaan met diversiteit in het onderwijs verschilt tussen de 'types' lerarenopleiding (voglens het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders).

Perspectief opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding



Figuur 3.1.1 Vergelijking van de subindexen "omgaan met diversiteit in het onderwijs" tussen lerarenopleidingen (volgens perspectief opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders).

De aandacht voor evaluatie in de context van het thema 'omgaan met diversiteit in het onderwijs' is duidelijk lager in alle opleidingen in vergelijking met de aanwezige expertise rond dit thema. Er blijken significante verschillen te zijn in de expertise m.b.t. diversiteit: F (5, 640)= 3.82, $p < .01$, met een kleine effectgrootte ($\omega^2 = .02$). Dat dit om marginale verschillen gaat is ook af te leiden uit de post hoc analyses waarbij de mate aan aandacht voor expertise ontwikkeling in de SLO verzorgd aan de hogescholen marginaal hoger is dan in de GLO SO en SLO UNIV.

De analyseresultaten m.b.t. mogelijke verschillen in aandacht voor 'omgaan met diversiteit in het onderwijs' bij de evaluatie, wijzen eveneens op significante verschillen: F (5, 553) = 4.77, $p < .01$, met een kleine effectgrootte ($\omega^2 = .03$). Marginale verschillen blijken er te zijn tussen de GLO KO waarin men een grotere

aandacht hiervoor heeft t.o.v. de SLO aan de universiteiten en de SLO HS in vergelijking met de SLO aan de universiteiten.

Onderstaande Tabel 3.1.7 bevestigt de visuele voorstelling. Hierin worden zowel voor de subindex diversiteitsexpertise als de subindex diversiteitsevaluatie, de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses weergegeven.

Tabel 3.1.7 Perspectieven van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders op de expertise en de aandacht voor evaluatie m.b.t. het thema 'omgaan met diversiteit in het onderwijs'. Groepsgroottes, gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de covariantieanalyses

Subindexen diversiteit	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNIV (5)**	**SLO CVO (6)**	**Variantieanalyses [a]**
Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders							
Diversiteitsexpertise-index	96 13.36 (3.84)	108 12.30 (3.97)	178 11.87 (4.20)	54 13.86 (3.89)	72 11.52 (4.78)	139 12.60 (3.69)	**Opleiding**: F (5, 640) = 3.82, p<.01 ω^2 = .02; 4 > 3 en 5
Diversiteitsevaluatie-index	81 11.23 (5.22)	93 9.99 (4.26)	158 9.41 (4.76)	46 11.95 (5.69)	63 8.25 (5.75)	119 9.26 (4.86)	**Opleiding**: F (5, 553) = 4.77, p < .01; ω^2 = .03

3.1.5 Perspectieven op de voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs: vergelijken van actoren

Om na te gaan of het perspectief van actoren binnen een lerarenopleiding significant van elkaar verschilt voor wat betreft de voorbereiding van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs, werd een "index" berekend op basis van het gemiddelde van de items bevraagd bij alle actoren (d.i. items 17 tot en met 23 in Tabel 3.1.1) en gestandaardiseerd naar een score op 20. Deze '**curriculum diversiteitsvoorbereidingsindex** (curriculum-DVI)' geeft de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleiding in haar curriculum aandacht heeft voor het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs. Een hoge indexscore betekent dus dat de aandacht voor diversiteit in het curriculum zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een smalle invulling van diversiteit.

Om na te gaan of er – per lerarenopleiding – betekenisvolle verschillen zijn tussen het perspectief van de verschillende actoren op de mate waarin het curriculum studenten voorbereidt op het omgaan met diversiteit in het onderwijs, werd variantieanalyse toegepast. Tabel 3.1.8 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de curriculum-DVI. Per lerarenopleiding gaan we dieper in op de resultaten.

Tabel 3.1.8 Perspectieven op de voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs: vergelijking tussen actoren. Gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses [a]

Curriculum-DVI	OV & LO (1)	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyses
GLO kleuteronderwijs	14.71 (3.57)	12.96 (4.26)	12.84 (4.24)	F (2, 674) = 7.36 p < .001, ω^2 = .02 1 > 2 en 3
GLO lager onderwijs	12.79 (3.52)	13.06 (4.25)	11.67 (3.87)	F (2, 1197) = 4.86 p < .05, ω^2 = .01 2 > 3
GLO secundair onderwijs	13.06 (3.82)	12.67 (4.34)	12.29 (4.36)	F (2, 1584) = 1.44, p > .05
SLO hogescholen	15.7 (4.08)	12.54 (4.15)	11.04. (4.66)	F (2, 262) = 18.08 p < .001, ω^2 = .11 1 > 2 en 3
SLO universiteiten	12.96 (4.19)	10.63 (4.61)	10.36 (4.70)	F (2, 604) = 9.04 p < .001, ω^2 = .03 1 > 2 en 3
SLO CVO's	14.62 (3.69)	12.44 (4.35)	11.78 (5.06)	F (2, 1421) = 20.05 p < .001, ω^2 = .03 1 > 2 en 3

Noot. OV & LO = opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders. Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

GLO kleuteronderwijs: verschillen naargelang actoren

Binnen de GLO kleuteronderwijs zijn de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van mening dat het **curriculum** "in zeer belangrijke mate" **aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs** (M = 14.71, SD = 3.57). Studenten en afgestudeerden geven aan dat er "in belangrijke mate" aandacht gaat naar het omgaan met diversiteit in het onderwijs (respectievelijk M = 12.96, SD = 4.26; M = 12.84, SD = 4.24).

Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.8) blijkt dat er een significant verschil is tussen de actoren (F (2, 674) = 7.36, p < .001) met een kleine effectgrootte (ω^2 = .02). De post hoc tests tonen aan dat er een significant verschil is tussen het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders en dat van de studenten van de GLO kleuteronderwijs (p < .05). Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders zijn positiever dan studenten. Hetzelfde wordt gevonden voor afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs (p < .05), die ook minder positief denken dan hun opleiders.

GLO lager onderwijs: verschillen naargelang actoren

Binnen de GLO lager onderwijs zijn de verschillende actoren het eens dat hun lerarenopleiding "in belangrijke mate" in het **curriculum aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs** (respectievelijk *M* = 12.79, *SD* = 3.52; *M* = 13.06, *SD* = 4.25; *M* = 11.67, *SD* = 3.87).
Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.8) blijkt niettemin dat er een significant verschil is tussen de actoren van de GLO lager onderwijs (*F* (2, 1197) = 4.86, p < .05) met een kleine effectgrootte (ω^2 = .01). De post hoc tests geven aan dat er een significant verschil is tussen het perspectief van studenten en dat van de afgestudeerden aan de GLO lager onderwijs (p < 0.05). Studenten zijn positiever dan afgestudeerden.

GLO secundair onderwijs: verschillen naargelang actoren

Binnen de GLO secundair onderwijs zijn de actoren het eens dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan omgaan met diversiteit in het onderwijs** (respectievelijk *M* = 13.06, *SD* = 3.82; M = 12.67, *SD* = 4.34; *M* = 12.29, *SD* = 4.36). De resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.8) tonen geen significant verschil tussen de actoren van de GLO secundair onderwijs (*F* (2, 1584) = 1.44, p > .05).

SLO aan de hogescholen: verschillen naargelang actoren

Binnen de SLO aan de hogescholen zijn de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van mening dat het **curriculum** 'in (zeer) belangrijke mate' **aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs** (*M* = 15.7, *SD* = 4.08). De studenten en de afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen zijn van mening dat hieraan "in belangrijke mate" aandacht wordt besteed (respectievelijk *M* = 12.54, *SD* = 4.15; *M* = 11.04, *SD* = 4.66).
De resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.8) tonen aan dat er een significant verschil bestaat tussen de actoren van de SLO aan de hogescholen (*F* (2, 262) = 18.08, p < .001) met een (middel)hoge effectgrootte (ω^2 = .11). De post hoc tests geven aan dat er een significant verschil bestaat tussen het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders met respectievelijk dat van de studenten (p < .001) en dat van de afgestudeerden (p < .001). De opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders zijn positiever dan de studenten en de afgestudeerden.

SLO aan de universiteiten: verschillen naargelang actoren

Binnen de SLO aan de universiteiten zijn de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders alsook de studenten van mening dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan het omgaan met diversiteit in het onderwijs** (respectievelijk *M* = 12.96, *SD* = 4.19; *M* = 10.63, *SD* = 4.61). De afgestudeerden geven aan dat hieraan "in beperkte mate" aandacht wordt besteed (*M* = 10.36; *SD* = 4.70).
De resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.8) tonen aan dat er een significant verschil bestaat tussen het perspectief van de actoren van de SLO aan de universiteiten (*F* (2, 604) = 9.04, p < .001) met een kleine effectgrootte (ω^2 = .03). De post hoc tests geven aan dat er een significant verschil bestaat tussen het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders met dat van de studenten (p < .001) en de afgestudeerden (p < .001). Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders zijn positiever.

SLO aan de CVO's: verschillen naargelang actoren

Binnen de SLO aan de CVO's geven de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders aan dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht geeft aan het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs** (*M* = 14.62, *SD* = 3.69). Ook de studenten en de afgestudeerden vinden dit (respectievelijk *M* = 12.44; *SD* = 4.35; *M* = 11.78, *SD* = 5.06).
De resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.8) tonen aan dat er een significant verschil bestaat tussen het perspectief van de actoren (F (2, 1421) = 20.05, $p < .001$) met een kleine effectgrootte ($\omega^2 = .03$). De post hoc tests tonen aan dat er een significant verschil bestaat tussen het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders met dat van de studenten ($p < .001$) en afgestudeerden ($p < .001$). Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders zijn positiever.

3.1.6 Perspectieven op de voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context: vergelijken van lerarenopleidingen

3.1.6.1 Overkoepelende indexen

Hieronder rapporteren we de resultaten met betrekking tot de grootstad voorbereidingsindexen (zie Tabel 1D en 1F in bijlage 2), namelijk:

1. de mate waarin lerarenopleidingen aandacht spenderen aan het voorbereiden van studenten op het functioneren in een grootstedelijke context (**algemene grootstad voorbereidingsindex**: algemene GVI)
2. de mate waarin lerarenopleidingen samenwerken omtrent het voorbereiden van studenten op het functioneren in een grootstedelijke context (**samenwerking grootstad voorbereidingsindex**: samenwerking-GVI).

Om na te gaan of er – volgens het perspectief van de verschillende actoren – betekenisvolle verschillen zijn tussen lerarenopleidingen in de mate waarin ze de studenten voorbereiden op het functioneren in een grootstedelijke context, werd variantieanalyse toegepast.

Uit de non-responsanalyse (zie III. Methodologie) blijkt dat voor sommige opleidingen de representativiteit naar geslacht en geboortejaar (leeftijd) van studenten een afwijking heeft van meer dan 5%. Hetzelfde geldt voor de afgestudeerden. Daarom zijn we telkens nagegaan of het geslacht en het geboortejaar van studenten en afgestudeerden significant samenhangt met hun beoordeling van de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor hun voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs. Voor studenten aan de GLO kleuteronderwijs en de SLO aan CVO's blijkt een verband met geslacht (respectievelijk F (1,1241) = 132.02, $p < .05$, $\omega^2 = .01$) en F (1,944) = 14.03, $p < .001$, $\omega^2 = .01$). Daarom nemen we geslacht mee als covariaat in onderstaande analyses waarbij we (voor de actor studenten) lerarenopleidingen vergelijken. Voor afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs is er een verband met leeftijd (F (1,51) = 7.63, $p < .05$, $\omega^2 = .11$). Daarom nemen we leeftijd mee als covariaat in onderstaande analyses waarbij we het perspectief van studenten van verschillende lerarenopleidingen vergelijken.

Tabel 3.1.9 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de 'algemene grootstad voorbereidingsindex' (algemene GVI) en de 'samenwerking-GVI' (zie 3.1.3.1). Per actor gaan we dieper in op de resultaten.

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs en de specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen geven aan "in belangrijke mate" **aandacht** te hebben **voor het voorbereiden van studenten op het functioneren in een grootstedelijke context** (M_{HS} = 11.87, SD_{HS} = 4.78; M_{KO} = 11.44, SD_{KO} = 5.14). Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO lager onderwijs, secundair onderwijs en de SLO aan de universiteiten en CVO's geven aan hier "in beperkte mate" aandacht voor te hebben (M_{CVO} = 9.86, SD_{CVO} = 4.69; M_{UNIV} = 9.17, SD_{UNIV} = 4.44; M_{LO} = 8.03, SD_{LO} = 4.13; M_{SO} = 7.93, SD_{SO} = 4.70).

Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.9) blijkt dat er een significant verschil is tussen de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de verschillende lerarenopleidingen (F (5, 641) = 12.42, $p < .001$) met een middelmatige effectgrootte (ω^2 = .08). De post hoc tests geven aan dat het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs en de SLO aan de hogescholen significant verschilt van dat van hun collega's in de GLO lager- en secundair onderwijs (beide $p < .001$). Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs en hun collega's van de SLO aan de hogescholen zijn positiever over de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht geeft aan het voorbereiden van studenten op het functioneren in een grootstedelijke context. Er bestaat ook een significant verschil tussen het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO secundair onderwijs en dat van hun collega's in de SLO aan de CVO's ($p < .05$). De opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO secundair onderwijs zijn negatiever over de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht geeft aan het voorbereiden van studenten op het functioneren in een grootstedelijke context.

Tabel 3.1.9 Perspectieven van actoren op de voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context: vergelijking tussen opleidingen. Gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyses [a]

Grootstad voorbereidings-index (GVI)	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyses [a]
Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders							
Algemene-GVI	11.44 (5.14)	8.03 (4.13)	7.93 (4.7)	11.87 (4.78)	9.17 (4.44)	9.86 (4.69)	*F* (5, 641) = 12.42, p < .001, ω² = .08 1 en 4 > 2 en 3 6 > 3
Samenwerking-GVI	8.06 (5.97)	4.73 (4.45)	5.19 (5.33)	7.32 (5.85)	3.69 (4.19)	6.46 (6.31)	*F* (5,505) = 6.49 p < .001, ω² = .05 1 > 2, 3 en 5 4 en 6 > 5
Studenten							
Algemene GVI	11.04 (3.97)	9.73 (4.27)	9.93 (3.92)	10.00 (3.32)	8.36 (3.93)	10.07 (3.73)	*Opleiding* *F* (5, 4198) = 22.11 p < .001, ω² = .03 1 > 2, 3, 4 en 6 > 5 *Geslacht* *F* (1, 4198) = 13.58 p < .001, ω² = .003 man > vrouw
Afgestudeerden							
Algemene GVI	10.71 (4.37)	8.51 (3.58)	8.99 (4.71)	8.97 (4.01)	8.08 (3.94)	9.70 (4.48)	*Opleiding* *F* (5, 858) = 4.46 p < .05, ω² = .02 1 > 2, 3, 4, 5 6 > 2 en 5 *Leeftijd* *F*(1, 858) = 0.08 p > .05

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO kleuter- en secundair onderwijs en van de SLO aan de hogescholen en CVO's geven aan "in beperkte mate" **samenwerkingsverbanden** te hebben **betreffende het voorbereiden van studenten op het functioneren in een grootstedelijke context** (M_{KO} =

8.06, SD_{KO} = 5.97; M_{SO} = 5.19, SD_{SO} = 5.33; M_{HS} = 7.32, SD_{HS} = 5.85; M_{CVO} = 6.46, SD_{CVO} = 6.31). Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO lager onderwijs (M_{LO} = 4.73, SD_{LO} = 4.45) en de SLO aan de universiteiten (M_{UNIV} = 3.69, SD_{UNIV} = 4.19) geven overwegend aan hieromtrent "(helemaal) geen" samenwerkingsverbanden te hebben.

Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.9) blijkt dat er een significant verschil is tussen de verschillende lerarenopleidingen (F (5, 505) = 6.49, p < .001) met een kleine effectgrootte (ω^2 = .05). De post hoc tests tonen aan dat er een significant verschil is tussen het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs en hun collega's in de GLO lager onderwijs, secundair onderwijs en in de SLO aan de universiteiten (respectievelijk p < .05, p < .05, p < .001). Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs zijn telkens positiever over de mate waarin er samenwerking bestaat betreffende het voorbereiden van studenten op het functioneren in een grootstedelijke context. Er bestaat ook een significant verschil tussen het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de SLO aan de hogescholen en de CVO's en dat van hun collega's in de SLO aan de universiteiten (beiden p < .05). Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de SLO aan de hogescholen en de CVO's zijn telkens positiever.

Perspectief van studenten: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Voor studenten werd de variabele 'geslacht' als covariaat meegenomen in de variantieanalyse. Er bestaat een significant verschil tussen mannelijke en vrouwelijke studenten (F (1, 4198) = 13.58, p < .001) met een zeer kleine effectgrootte (ω^2 = .003). Mannelijke studenten zijn positiever dan vrouwelijke studenten over de mate waarin hun **lerarenopleiding aandacht spendeert aan het functioneren in een grootstedelijke context (**M_{man} = 10.22, SD_{man} = 3.83; M_{vrouw} = 9.81, SD_{vrouw} = 4.05).

Wat het verschil naargelang de opleiding betreft, studenten van de GLO kleuteronderwijs zijn van mening dat hun lerarenopleiding "in belangrijke mate" aandacht spendeert aan het functioneren in een grootstedelijke context (M = 11.04, SD = 3.97). Studenten van de GLO lager onderwijs, secundair onderwijs en de SLO aan de hogescholen, universiteiten en CVO's zijn van mening dat hun lerarenopleiding "in beperkte mate" aandacht heeft voor het functioneren in een grootstedelijke context (M_{LO} = 9.73, SD_{LO} = 4.27; M_{SO} = 9.93, SD_{SO} = 3.92; M_{HS} = 10, SD_{HS} = 3.32 ; M_{UNIV} = 8.36, SD_{UNIV} = 3.93; M_{CVO} = 10.07, SD_{CVO} = 3.73).

Uit de resultaten van ANCOVA (zie Tabel 3.1.9) blijkt dat er – onder controle van geslacht - een significant verschil bestaat tussen de mate waarin studenten vinden dat hun lerarenopleiding aandacht besteedt aan het voorbereiden op het functioneren in een grootstedelijke context (F (5, 4198) = 22.11, p < .001), met een kleine effectgrootte ω^2 = .03). De post hoc tests geven aan dat studenten van de GLO kleuteronderwijs steeds significant positiever oordelen dan studenten uit alle andere lerarenopleidingen. Studenten uit de SLO aan de universiteiten zijn het minst positief over de mate van voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context: er is een significant verschil met alle andere lerarenopleidingen.

Perspectief van afgestudeerden: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Binnen de actor afgestudeerden onderscheiden we drie verschillende groepen namelijk afgestudeerden die momenteel in het onderwijs werken, afgestudeerden die niet meer in het onderwijs werken en afgestudeerden

die nog nooit in het onderwijs hebben gewerkt. Via variantieanalyse werd nagegaan of het perspectief van deze drie groepen afgestudeerden van elkaar verschilt op de algemene-GVI (met leeftijd als covariaat). Uit de resultaten van ANCOVA blijkt dat er een significant verschil bestaat tussen de drie groepen in score op de algemene-GVI (F (2, 719) = 3.76, p < .05) met een kleine effectgrote (partial η^2 = .01). Post hoc tests tonen aan dat alle drie de groepen significant verschillen in hun oordeel over **de mate van voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context**.

Afgestudeerden die nooit in het onderwijs hebben gewerkt oordelen significant positiever dan zij die ooit in het onderwijs werkten of dit nog steeds doen. We zien dat afgestudeerden die nog steeds in het onderwijs werken positiever zijn over de mate waarin ze zijn voorbereid op het functioneren in een grootstedelijke context dan zij die het onderwijs al hebben verlaten.

Naast de verschillen tussen afgestudeerden naargelang hun huidige tewerkstelling, is nagegaan in welke mate afgestudeerden van verschillende lerarenopleidingen de aandacht voor het functioneren in een grootstedelijke context significant verschillend beoordelen.
Afgestudeerden aan de verschillende lerarenopleidingen scoren gemiddeld 9.15 op 20 op de 'algemene grootstadvoorbereidingsindex'. Afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs zijn van mening dat hun lerarenopleiding "in belangrijke mate" aandacht spendeert aan het functioneren in een grootstedelijke context (M = 10.71, SD = 4.37). Afgestudeerden aan de GLO lager onderwijs, secundair onderwijs en de SLO aan de hogescholen, universiteiten en CVO's zijn van mening dat hun lerarenopleiding "in beperkte mate" aandacht spendeert aan het functioneren in een grootstedelijke context (M_{LO} = 8.51, SD_{LO} = 3.58; M_{SO} = 8.99, SD_{SO} = 4.71; M_{HS} = 8.97, SD_{HS} = 4.01; M_{UNIV} = 8.08, SD_{UNIV} = 3.94; M_{CVO} = 9.7, SD_{CVO} = 4.48).

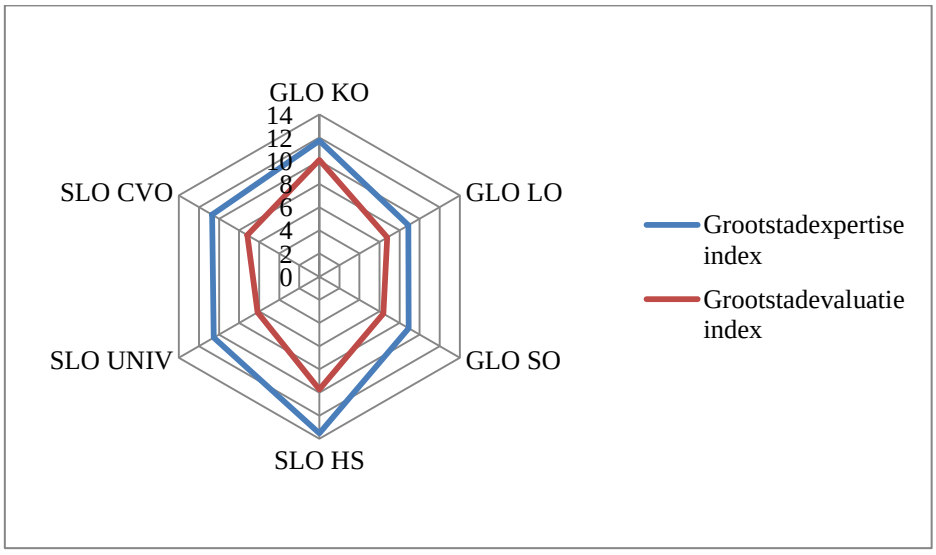
Uit de resultaten van de covariantieanalyse (zie Tabel 3.1.9) blijkt dat er inderdaad een significant verschil bestaat tussen opleidingen (F (5, 858) = 4.46, p < .05) met een kleine effectgrootte (ω^2 = .02). De post hoc tests tonen aan dat er een significant verschil is tussen het perspectief van de afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs enerzijds en de afgestudeerden aan de GLO lager onderwijs, secundair onderwijs, de SLO aan de hogescholen en universiteiten anderzijds. Afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs zijn positiever over de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft besteed aan het functioneren in een grootstedelijke context. Ook oordelen afgestudeerden aan de SLO CVO hierover significant positiever dan afgestudeerden aan de GLO lager onderwijs en de SLO aan de universiteiten.
Voor afgestudeerden werd de variabele 'leeftijd' als covariaat meegenomen in de variantieanalyses waarbij we lerarenopleidingen vergelijken. Er bestaat geen significant verschil tussen afgestudeerden van een verschillende leeftijd (F (1, 858) = 0.079, p > .05).

3.1.6.2 Subindexen

De grootstadexpertise-index werd zowel bij de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken (α = .63) als bij de studenten en de afgestudeerden (α = .19) in kaart gebracht. Gezien de zeer lage interne betrouwbaarheid van deze subindex bij studenten en afgestudeerden is deze bij deze actoren niet meegenomen in verdere analyses.

De grootstadevaluatie-index werd enkel bij de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken (α = .83) gevormd (zie Tabel 3.1.4 en Tabel 3.1.5 in 3.1.3.2). Bij de bespreking van subindexen worden radargrafieken weergegeven om op die manier op een grafische manier de verschillen tussen de types lerarenopleiding aan te duiden bij het omgaan met – in dit hoofdstukonderdeel – het thema grootstedelijke context. Hieronder bespreken we in welke mate de expertise en aandacht voor evaluatie bij het thema grootstedelijke context verschilt tussen de 'types' lerarenopleidingen (volgens perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders).

Perspectief opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding



Figuur 3.1.2 Vergelijking van de subindexen "grootstedelijke context" tussen lerarenopleidingen (volgens perspectief opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders).

De aandacht, volgens de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, voor evaluatie in de context van het thema 'functioneren in een grootstedelijke context' is duidelijk lager in alle opleidingen in vergelijking met de aanwezige expertise rond dit thema. Er blijken significante verschillen te zijn tussen de opleidingen op vlak van de aanwezige **expertise** m.b.t. de voorbereiding van studenten op het functioneren in de grootstedelijke context: F (5, 619) = 10.44, p < .001, met een matige effectgrootte (partial η^2 = .08). Uit de post hoc analyses blijkt dat de mate aan aandacht voor expertise ontwikkeling in de GLO KOvolgens de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders significant hoger is dan in de GLO LO en de GLO SO. De mate aan aandacht voor expertise ontwikkeling is in de SLO HS significant hoger dan in de GLO LO, de GLO SO en de SLO CVO. Bij de analyseresultaten m.b.t. mogelijke verschillen in aandacht voor het functioneren in een grootstedelijke context bij de **evaluatie**, stellen we eveneens significante verschillen vast: F (5, 499) = 7.01, p < .001, met een matige effectgrootte (partial η^2 = .07). Er blijken verschillen te zijn tussen de GLO KO waarin men, volgens de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, een grotere aandacht hiervoor heeft t.o.v. de GLO LO, de GLO SO, de SLO UNIV en de SLO CVO. De aandacht voor

het functioneren in een grootstedelijke context bij de evaluatie is aan de SLO HS significant hoger dan in de GLO SO.

Onderstaande Tabel 3.1.10 bevestigt de visuele voorstelling. Hierin worden zowel voor de subindex "grootstadexpertise" als de subindex "grootstadevaluatie", de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses weergegeven.

Tabel 3.1.10 Perspectieven van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders op de expertise en de aandacht voor evaluatie m.b.t. het thema 'functioneren in een grootstedelijke context'. Groepsgroottes, gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses

Subindexen grootstedelijke context	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyses [a]
Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders							
Grootstadexpertise-index	92 11.73 (4.83)	103 8.87 (4.73)	173 8.91 (5.23)	53 13.44 (4.69)	72 10.52 (4.68)	135 10.63 (4.96)	**Opleiding**: *F* (5, 619) = 10.44; p < .001 Partial η^2= .08 1 >2, 3; 4 > 2, 3, en 6
Grootstadevaluatie-index	72 10.07 (5.67)	81 6.78 (4.92)	135 6.38 (5.18)	42 9.72 (6.78)	60 6.17 (5.44)	115 7.17 (5.06)	**Opleiding**: *F* (5, 499) = 7.01; p < .001 Partial η^2= .07 1 > 2,3,5 en 6; 4 > 3

3.1.7 Perspectieven op de voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context: vergelijken van actoren

Om na te gaan of het perspectief van actoren binnen een lerarenopleiding significant van elkaar verschilt voor wat betreft de voorbereiding van studenten op het functioneren in een grootstedelijke context, werd een "index" berekend op basis van het gemiddelde van de items bevraagd bij alle actoren (d.i. items 17 tot en met 23 in Tabel 3.1.1) en gestandaardiseerd naar een score op 20. Deze '**curriculum grootstad voorbereidingsindex** (curriculum-GVI)' geeft de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleiding in haar curriculum aandacht heeft voor het voorbereiden van studenten op het functioneren in een grootstedelijke context. Een hoge indexscore betekent dus dat de aandacht voor de grootstedelijke context in het curriculum zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een smalle invulling.

Om na te gaan of er – per lerarenopleiding – betekenisvolle verschillen zijn tussen het perspectief van de verschillende actoren op de mate waarin het curriculum studenten voorbereidt op het functioneren in een grootstedelijke context, werd variantieanalyse toegepast. Tabel 3.1.11 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de curriculum-GVI. Per lerarenopleiding gaan we dieper in op de resultaten.

GLO kleuteronderwijs: verschillen naargelang actoren

Binnen de GLO kleuteronderwijs zijn de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders en de studenten van mening dat het **curriculum** in "belangrijke mate" **aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op het functioneren in een grootstedelijke context** (respectievelijk M = 12.10, SD = 5.12 en M = 11.08, SD = 5.03). Afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs zijn van mening dat hieraan "in beperkte mate" aandacht is besteed. Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.11) blijkt dat er geen significant verschil is tussen de actoren van de GLO kleuteronderwijs (F (2,640) = 2.77, p > .05).

GLO lager onderwijs: verschillen naargelang actoren

Binnen de GLO lager onderwijs zijn de actoren het eens dat het **curriculum** "in beperkte mate" **aandacht besteedt aan het functioneren in een grootstedelijke context** (respectievelijk M = 8.38, SD = 4.47 ; M = 9.74, SD = 5.14 ; M = 7.73, SD = 3.96). Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.7) blijkt toch een significant verschil tussen de actoren (F (2, 1121) = 9.45, p < .001) met een kleine effectgrootte (ω^2 = .01). De post hoc tests tonen aan dat er een significant verschil is tussen het perspectief van studenten enerzijds en dat van de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders en van afgestudeerden anderzijds (respectievelijk p < .05 en p < .001). Studenten zijn positiever over de mate waarin hun lerarenopleiding GLO lager onderwijs in haar curriculum aandacht besteedt aan de voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context.

Tabel 3.1.11 Perspectieven op de voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context: vergelijking tussen actoren. Gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses

Curriculum-GVI	OV & LO (1)	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyses
GLO kleuteronderwijs	12.10 (5.12)	11.08 (5.03)	10.12 (5.28)	F (2, 640) = 2.77 p > .05
GLO lager onderwijs	8.38 (4.47)	9.74 (5.14)	7.73 (3.96)	F (2, 1121) = 9.45 p < .001, ω² = .01 2 > 1 en 3
GLO secundair onderwijs	8.18 (5.44)	9.64 (5.19)	8.00 (5.49)	F (2, 1515) = 11.63 p < .001, ω² = .01 2 > 1 en 3
SLO hogescholen	12.80 (5.70)	9.94 (4.80)	7.90 (5.43)	F (2, 254) = 13.16 p < .001, ω² = .08 1 > 2 > 3
SLO universiteiten	10.17 (5.67)	7.45 (5.14)	6.80 (4.63)	F(2, 597) = 11.32 p < .001, ω² = .03 1 > 2 en 3
SLO CVO's	11.52 (5.37)	9.72 (5.18)	8.68 (5.52)	F (2, 1361) = 14.10 p < .001, ω² = .02 1 > 2 > 3

Noot. OV & LO = opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders.

GLO secundair onderwijs: verschillen naargelang actoren

Binnen de GLO secundair onderwijs zijn de actoren het eens dat het **curriculum** "in beperkte mate" **aandacht heeft voor het voorbereiden van studenten op het functioneren in een grootstedelijke context** (respectievelijk M = 8.18, SD = 5.44; M = 9.64, SD = 5.19; M = 8.00, SD = 5.49). Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.11) blijkt niettemin dat er een significant verschil is tussen de actoren van de GLO secundair onderwijs (F (2, 1515) = 11.63, p < .001), weliswaar met een kleine effectgrootte (ω² = .01). De post hoc tests geven aan dat er een significant verschil is tussen het perspectief van studenten enerzijds en dat van de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders en de afgestudeerden anderzijds (telkens p < .05). Studenten zijn positiever over de mate waarin hun lerarenopleiding in haar curriculum aandacht besteedt aan de voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context.

SLO aan de hogescholen: verschillen naargelang actoren

Binnen de SLO aan de hogescholen zijn de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van mening dat hun lerarenopleiding "in belangrijke mate" in het **curriculum aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op het functioneren in een grootstedelijke context** (M =12.80, SD = 5.70). Studenten en afgestudeerden binnen de SLO aan de hogescholen zijn van mening dat hier in het curriculum "in beperkte mate" aandacht voor is (respectievelijk M = 9.94, SD = 4.80; M = 7.90, SD = 5.43). Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.11) blijkt dat er een significant verschil is tussen de actoren van de SLO aan de hogescholen (F (2, 254) = 13.16, p < .001) met een middelhoge effectgrootte (ω² = .08). De post hoc tests geven aan dat de drie groepen actoren significant van elkaar verschillen. Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders zijn het meest positief over de mate waarin hun SLO-curriculum aandacht heeft voor de

voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context. Afgestudeerden zijn hierover het minst positief.

Perspectief van de SLO aan de universiteiten: verschillen naargelang actoren

Binnen de SLO aan de universiteiten zijn de actoren van mening dat in het **curriculum** "in beperkte mate" **aandacht is voor het voorbereiden van studenten op het functioneren in een grootstedelijke context** (respectievelijk *M* = 10.17, *SD* = 5.67; *M* = 7.45, *SD* = 5.14; *M* = 6.80, *SD* = 4.63). Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.11) blijkt dat er een significant verschil is tussen de actoren (*F* (2,597) = 11.32, p < .001) met een kleine effectgrootte (ω^2 = .03). De post hoc tests tonen dat er een significant verschil is tussen het perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders en dat van studenten en afgestudeerden (beide p < .001). Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders zijn positiever over de mate waarin hun SLO-curriculum aandacht heeft voor functioneren in een grootstedelijke context.

Perspectief van de SLO aan de CVO's: verschillen naargelang actoren

Binnen de SLO aan de CVO's zijn opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van mening dat in het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht is voor het functioneren in een grootstedelijke context** (*M* = 11.52, *SD* = 5.37). Studenten en afgestudeerden menen dat hier "in beperkte mate" aandacht voor is (respectievelijk *M* = 9.71, *SD* = 5.18; *M* = 8.68, *SD* = 5.52). Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.11) blijkt dat er een significant verschil is tussen de actoren van de SLO aan de CVO's (*F* (2,1361) = 14.10, p < .001) met een kleine effectgrootte (ω^2 = .02). De post hoc tests geven aan dat de drie groepen actoren significant van elkaar verschillen. Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders zijn het meest positief over de mate waarin hun SLO-curriculum aandacht heeft voor de voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context. Afgestudeerden zijn hierover het minst positief.

3.1.8 Perspectieven op de voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen: vergelijken van lerarenopleidingen

3.1.8.1 Overkoepelende indexen

Hieronder rapporteren we de resultaten met betrekking tot de onderwijsvormen voorbereidingsindexen (zie Tabel 1G en 1I in bijlage 2), namelijk:

1. de mate waarin lerarenopleidingen secundair onderwijs aandacht spenderen aan het voorbereiden van studenten op het functioneren in diverse onderwijsvormen (**algemene onderwijsvormen voorbereidingsindex**: algemene OVVI)
2. de mate waarin lerarenopleidingen secundair onderwijs samenwerken omtrent het voorbereiden van studenten op het functioneren in diverse onderwijsvormen(**samenwerking onderwijsvormen voorbereidingsindex:** samenwerking-OVVI**).**

Om na te gaan of er – volgens het perspectief van de verschillende actoren – betekenisvolle verschillen zijn tussen lerarenopleidingen secundair onderwijs in de mate waarin ze de studenten voorbereiden op het functioneren in diverse onderwijsvormen, werd variantieanalyse toegepast.

Uit de non-responsanalyse (zie III. Methodologie) blijkt dat voor sommige opleidingen de representativiteit naar geslacht en geboortejaar (leeftijd) van studenten een afwijking heeft van meer dan 5%. Hetzelfde geldt voor de afgestudeerden. Daarom zijn we telkens nagegaan of het geslacht en het geboortejaar van studenten en afgestudeerden significant samenhangt met hun beoordeling van de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor hun voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs. Dit blijkt echter niet het geval. Dus nemen we deze achtergrondvariabelen niet op als covariaat in de variantieanalyses.

Tabel 3.1.12 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyse op de algemene OVVI en de samenwerking-OVVI (zie 3.1.3.1). Per actor gaan we dieper in op de resultaten.

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van alle lerarenopleidingen secundair onderwijs geven aan **in de opleiding** "in belangrijke mate" **aandacht te hebben voor het functioneren in diverse onderwijsvormen** (M_{SO} = 13.09, SD_{SO} = 3.11; M_{HS} = 14.18, SD_{HS} = 4.33; M_{UNIV} = 12.99, SD_{UNIV} = 3.81; M_{CVO} = 12.93, SD_{CVO} = 3.70). Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.12) blijkt dat er geen significant verschil is tussen lerarenopleidingen (F(3,444) = 1.74, p > .05).

Daarnaast geven opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van alle lerarenopleidingen secundair onderwijs geven aan "in beperkte mate" **samenwerkingsverbanden te hebben betreffende het voorbereiden van studenten op het functioneren in diverse onderwijsvormen** (M_{HS} = 8.79, SD_{HS} = 5.69; M_{CVO} = 7.49, SD_{CVO} = 6.22; M_{SO} = 7.6, SD_{SO} = 5.68; M_{UNIV} = 5.94, SD_{UNIV} = 5). Ook hier is er geen significant verschil tussen de verschillende lerarenopleidingen (F (3,364) = 2.36, p > .05).

Tabel 3.1.12 Perspectieven van actoren op de voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen: vergelijking tussen lerarenopleidingen secundair onderwijs. Gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyses

Onderwijsvormen-voorbereidingsindex	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyses
Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders					
Algemene OVVI	13.09 (3.11)	14.18 (4.33)	12.99 (3.81)	12.93 (3.70)	F (3, 444) = 1.74, p > .05
Samenwerking-OVVI	7.6 (5.68)	8.79 (5.69)	5.94 (5.00)	7.49 (6.22)	F (3, 364) = 2.36, p > .05
Studenten					
Algemene OVVI	12.19 (3.84)	11.87 (3.77)	10.16 (4.28)	11.39 (4.04)	F (3, 2732) = 27.13, p < .001, ω^2 = .03 3 > 6 > 5 en 4 > 5
Afgestudeerden					
Algemene OVVI	12.49 (4.04)	10.57 (4.30)	10.61 (4.31)	11.00 (4.42)	F (3, 723) = 6.90, p < .001, ω^2 = .02 3 > 4, 5 en 6

Noot. GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding GLO secundair onderwijs; SLO HS = SLO aan de hogescholen; SLO UNIV = SLO aan de universiteiten; SLO CVO = SLO aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Perspectief van studenten: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Studenten van de GLO secundair onderwijs en de SLO aan de hogescholen en CVO's zijn van mening dat hun **lerarenopleiding** "in belangrijke mate" **aandacht spendeert aan het functioneren in diverse onderwijsvormen** (M_{SO} = 12.19, SD_{SO} = 3.84; M_{HS} = 11.87, SD_{HS} = 3.77; M_{CVO} = 11.39, SD_{CVO} = 4.04). Studenten van de SLO aan de universiteiten vinden dat hun lerarenopleiding hier "in beperkte mate" aandacht aan spendeert (M_{UNIV} = 10.16, SD_{UNIV} = 4.28).

Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.12) blijkt dat er een significant verschil is tussen de opleidingen (F (3, 2732) = 27.13, p < .001) met een kleine effectgrootte (ω^2 = .03). De post hoc tests geven aan dat er een significant verschil is tussen het perspectief van de studenten aan de GLO secundair onderwijs en dat van de studenten aan de SLO aan de universiteiten en de CVO's (beide p < .001). Studenten van de GLO secundair onderwijs zijn positiever. Ook bestaat er een significant verschil tussen het perspectief van de studenten aan de SLO aan de hogescholen en de studenten aan de SLO aan de universiteiten; en tussen dat van de studenten aan de SLO CVO en de studenten aan de SLO aan universiteiten (beiden p < .001). Studenten van de SLO aan de hogescholen en de CVO's zijn positiever.

Perspectief van afgestudeerden: verschillen naargelang de lerarenopleiding

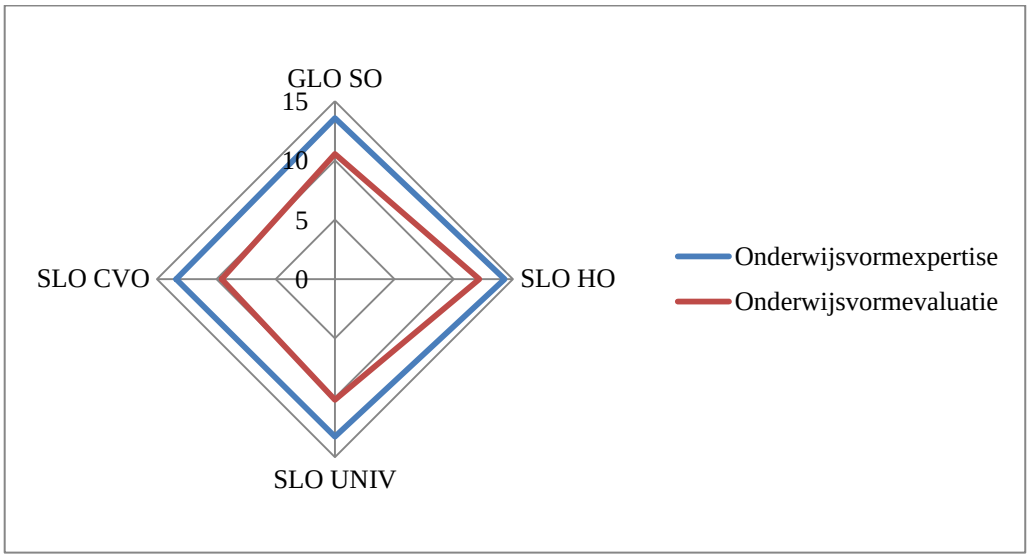
Binnen de afgestudeerden onderscheiden we drie verschillende groepen namelijk zij die momenteel in het onderwijs werken, zij die niet meer in het onderwijs werken en zij die nog nooit in het onderwijs hebben gewerkt. Via variantieanalyse werd nagegaan of het perspectief van deze drie groepen afgestudeerden van elkaar verschilt op de algemene-onderwijsvormenvoorbereidingsindex. Uit de resultaten van de variantieanalyse blijkt dat er significant verschil bestaat tussen de drie groepen in score op de algemene-onderwijsvormenvoorbereidingsindex (F (2, 610) = 3.80, $p < .05$) met een kleine effectgrootte ($\omega^2 = .01$). De post hoc tests tonen aan dat dit significant verschil zich bevindt tussen de afgestudeerden die momenteel in het onderwijs werken en degene die nog nooit in het onderwijs hebben gewerkt ($p < .05$). Afgestudeerden die momenteel in het onderwijs werken zijn minder positief over de gekregen **voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen** dan de afgestudeerden die nog nooit in het onderwijs hebben gestaan.

Afgestudeerden aan alle lerarenopleidingen secundair onderwijs zijn van mening dat er "in belangrijke mate" aandacht gaat naar het functioneren in diverse onderwijsvormen (M_{SO} = 12.49, SD_{SO} = 4.04; M_{HS} = 10.57, SD_{HS} = 4.3; M_{UNIV} = 10.61 SD_{UNIV} = 4.31; M_{CVO} = 11, SD_{CVO} = 4.42).
Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.8) blijkt dat er een significant verschil is tussen de mate waarin afgestudeerden vinden dat hun opleiding aandacht besteedt aan het functioneren in diverse onderwijsvormen (F (3, 723) = 6.90, $p < .001$) met een kleine effectgrootte ($\omega^2 = .02$). De post hoc tests geven aan dat er een significant verschil is tussen het perspectief van de afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs met respectievelijk dat van de afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen, universiteiten en CVO's (telkens $p < .05$). De afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs zijn positiever.

3.1.8.2 Subindexen

De **onderwijsvormexpertise-index** werd zowel bij de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken (α = .54) als bij de studenten en de afgestudeerden (α = .51) in kaart gebracht. De **onderwijsvormevaluatie-index** werd enkel bij de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken (α = .62) gevormd (zie Tabel 3.1.4 en Tabel 3.1.5 in 3.1.3.2). Bij de bespreking van subindexen worden radargrafieken weergegeven om op die manier, voor een specifieke doelgroep op een grafische manier de verschillen tussen de types lerarenopleiding aan te duiden bij het omgaan met – in dit onderdeel – het thema 'diverse onderwijsvormen'. Hieronder bespreken we in welke mate de expertise en aandacht voor evaluatie bij het thema 'voorbereiding van studenten op het functioneren in diverse onderwijsvormen' verschilt tussen de 'types' lerarenopleidingen.

Perspectief opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding

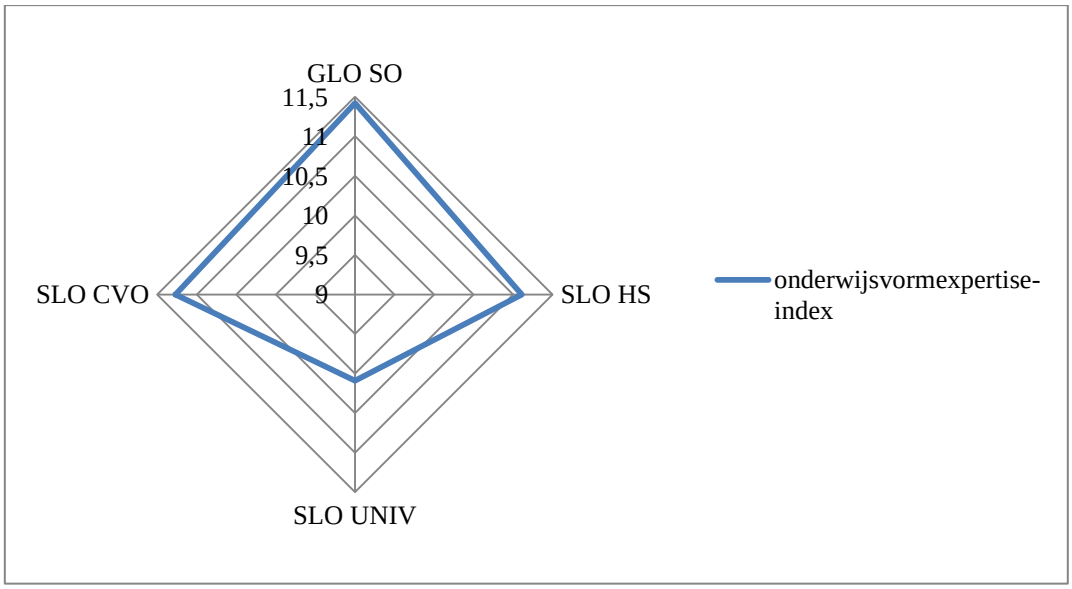


Figuur 3.1.3 Vergelijking van de subindexen "onderwijsvorm" tussen lerarenopleidingen (volgens perspectief opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders).

De aandacht, volgens de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, voor evaluatie in de context van het thema functioneren in diverse onderwijsvormen lijkt lager in alle opleidingen in vergelijking met de aanwezige expertise rond dit thema. Er blijken geen significante verschillen te zijn tussen de opleidingen op vlak van de aanwezige **expertise** m.b.t. functioneren in diverse onderwijsvormen: F (3, 444) = .82 , p > .05. Bij de analyseresultaten m.b.t. mogelijke verschillen in aandacht voor het functioneren in verschillende onderwijsvormen bij de **evaluatie**, stellen we eveneens geen significante verschillen vast: F (3, 378) = 2.54, p > .05.

Perspectief studenten: verschillen naargelang de lerarenopleiding

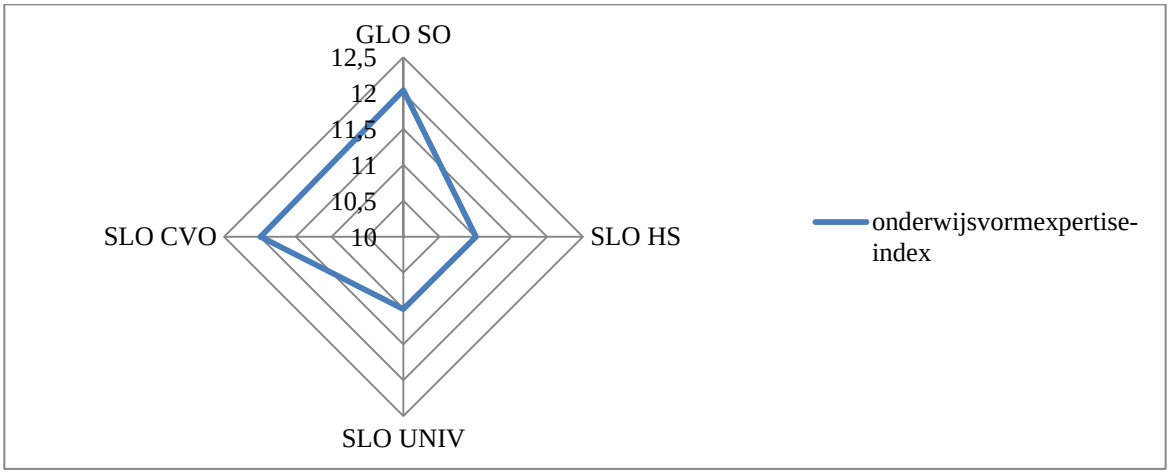
Studenten verschillen in hun inschatting van de mate waarin er in hun opleiding **expertise** aanwezig is m.b.t. het functioneren in diverse onderwijsvormen. Dit is af te lezen uit de radargrafiek in figuur 3.1.4 en uit de resultaten van de variantieanalyse: F (3, 2710) = 11.48, p < .001, met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .01). Op basis van de post hoc analyses kan gesteld worden dat de studenten uit de GLO SO, aan de SLO HS en aan de GLO CVO hieromtrent in sterkere mate expertise in hun lerarenopleiding rapporteren in vergelijking met de studenten SLO UNIV.



Figuur 3.1.4 Vergelijking van de subindexen "onderwijsvormexpertise" tussen lerarenopleidingen (volgens perspectief studenten).

Perspectief afgestudeerden: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Afgestudeerden blijken tevens te verschillen in hun inschatting van de mate waarin er in hun lerarenopleiding **expertise** is m.b.t. het functioneren in verschillende onderwijsvormen. Dit kan men afleiden uit de visuele inspectie van de radargrafiek in figuur 3.1.5 en uit de resultaten van de variantieanalyse: F (3, 720) = 2.94, $p < .05$, met een kleine effectgrootte (partial $\eta^2 = .01$). Uit de post hoc analyses blijken hierbij geen groepsverschillen aanwezig te zijn tussen afgestudeerden aan de verschillende lerarenopleidingen.



Figuur 3.1.5 Vergelijking van de subindexen "onderwijsvormexpertise" tussen lerarenopleidingen (volgens perspectief afgestudeerden).

Onderstaande Tabel 3.1.13 bevestigt de visuele voorstellingen. Hierin worden voor de verschillende actoren, zowel voor de subindex onderwijsvormexpertise als de subindex onderwijsvormevaluatie, de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de covariantieanalyses weergegeven.

Tabel 3.1.13 Perspectieven van actoren op de expertise en de aandacht voor evaluatie m.b.t. het thema 'functioneren in diverse onderwijsvormen'. Groepsgroottes, gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses

Sub indexen onderwijsvormen	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyses [a]
Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders					
Onderwijsvormen-expertise-index	182 13.55 (3.69)	53 14.3 (4.44)	72 13.28 (4.08)	141 13.38 (4.08)	**Opleiding**: *F* (3, 444) = .82 p > .05
Onderwijsvormen-evaluatie-index	155 10.53 (5.07)	43 12.17 (6.49)	63 10.17 (5.71)	121 9.56 (5.31)	**Opleiding**: *F* (3, 378) = 2.54 p > .05
Studenten					
Onderwijsvormen-expertise-index	1235 11.42 (3.88)	149 11.11 (3.71)	383 10.09 (4.2)	947 11.27 (3.94)	**Opleiding**: *F* (3, 2710) = 11.48 p < .001 Partial η^2: .01 3 > 5 ; 4 > 5; 6 > 5
Afgestudeerden					
Onderwijsvormen-expertise-index	176 12.04 (4.12)	63 11.01 (3.97)	150 11.01 (4.33)	335 11.99 (4.03)	**Opleiding**: *F* (3, 720) = 2.94 p < .05 Partial η^2: .01

3.1.9 Perspectieven op de voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen: vergelijken van actoren

Om na te gaan of het perspectief van actoren binnen een lerarenopleiding significant van elkaar verschilt voor wat betreft de voorbereiding van studenten op het functioneren in diverse onderwijsvormen, werd een "index" berekend op basis van het gemiddelde van de items bevraagd bij alle actoren (d.i. items 17 tot en met 23 in Tabel 3.1.1) en gestandaardiseerd naar een score op 20. Deze '**curriculum onderwijsvormen voorbereidingsindex** (curriculum-OVVI)' geeft de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleiding in haar curriculum aandacht heeft voor het voorbereiden van studenten op het functioneren in diverse onderwijsvormen. Een hoge indexscore betekent dus dat de aandacht voor diverse onderwijsvormen in het curriculum zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een smalle invulling.

Om na te gaan of er – per lerarenopleiding – betekenisvolle verschillen zijn tussen het perspectief van de verschillende actoren op de mate waarin het curriculum studenten voorbereidt op het functioneren in diverse

onderwijsvormen in het onderwijs, werd variantieanalyse toegepast. Tabel 3.1.14 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de curriculum-OVVI. Per lerarenopleiding gaan we dieper in op de resultaten.

Tabel 3.1.14 Perspectieven op de voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen: vergelijking tussen actoren. Gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses

Curriculum-OVVI	OV & LO (1)	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyses
GLO secundair onderwijs	13.73 (3.54)	12.40 (4.42)	12.37 (4.54)	F (2, 1587) = 7.55, p < .05, ω^2 = .01 1 > 2 en 3
SLO hogescholen	15.92 (4.23)	12.64 (4.35)	10.40 (5.04)	F (2, 260) = 21.75, p < .001, ω^2 = .14 1 > 2 > 3
SLO universiteiten	14.87 (3.88)	10.17 (4.92)	10.61 (4.89)	F (2, 596) = 29.54, p < .001, ω^2 =.09 1 > 2 en 3
SLO CVO's	14.83 (4.09)	11.49 (4.80)	10.63 (5.38)	F (2, 1406) = 36.98, p < .001, ω^2 = .05 1 > 2 > 3

Noot. OV & LO = opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders.

Perspectief van de GLO secundair onderwijs: verschillen naargelang actoren

Binnen de GLO secundair onderwijs zijn de actoren het eens dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op het functioneren in diverse onderwijsvormen** (respectievelijk M = 13.73, SD = 3.54; M = 12.40, SD = 4.42; M = 12.37, SD = 4.54). Toch tonen de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.14) een significant verschil tussen de actoren (F (2, 1587) = 7.55, p < .05), weliswaar met een kleine effectgrootte (ω^2 = .01). De post hoc tests geven aan dat er een significant verschil is tussen het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders enerzijds en dat van studenten en afgestudeerden anderzijds (respectievelijk p < .001 en p < .05). Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders zijn telkens positiever.

Perspectief van de SLO aan de hogescholen: verschillen naargelang actoren

Binnen de SLO aan de hogescholen zijn de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van mening dat in het **curriculum** in "(zeer) belangrijke mate" **aandacht is voor het voorbereiden van studenten op het functioneren in diverse onderwijsvormen** (M = 15.92, SD = 4.23). De studenten zijn van mening dat hier in "belangrijke mate" aandacht voor is (M = 12.64, SD = 4.35). Ten slotte vinden de afgestudeerden dat er slechts in "beperkte mate" aandacht is voor de voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen (M = 10.4, SD = 5.04). De resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.14) tonen aan dat er een significant verschil bestaat tussen de actoren van de SLO aan de hogescholen (F (2, 260) = 21.75, p < .001) met een hoge effectgrootte (ω^2 = .14). De post hoc tests geven aan dat de drie groepen actoren

significant van elkaar verschillen. Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders zijn het meest positief over de mate waarin hun SLO-curriculum aandacht heeft voor de voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen. Afgestudeerden zijn hierover het minst positief.

Perspectief van de SLO aan de universiteiten: verschillen naargelang actoren

Binnen de SLO aan de universiteiten zijn de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van mening dat het **curriculum** in "belangrijke mate" **aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op het functioneren in diverse onderwijsvormen** (M = 14.87, SD = 3.88). De studenten van de SLO aan de universiteiten zijn van mening dat hier in "beperkte mate" aandacht voor is (M = 10.17, SD = 4.92). Ten slotte zijn de afgestudeerden van mening dat het curriculum in "beperkte" tot "belangrijke mate" aandacht besteedt aan het functioneren in diverse onderwijsvormen (M = 10.61, SD = 4.89). De resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.14) tonen aan dat er een significant verschil bestaat tussen het perspectief van de actoren van de SLO aan de universiteiten (F (2, 596) = 29.54, $p < .001$) met een middelhoge effectgrootte ($\omega^2 = .09$). De post hoc tests geven aan dat er significant verschil bestaat tussen het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders enerzijds en dat van de studenten ($p < .001$) en de afgestudeerden ($p < .001$) anderzijds. Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders zijn positiever dan studenten en afgestudeerden.

Perspectief van de SLO aan de CVO's: verschillen naargelang actoren

Binnen de SLO aan de CVO's stellen opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders dat het **curriculum** in "belangrijke mate" **aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op het functioneren in diverse onderwijsvormen** (M = 14.83, SD = 4.09). Ook studenten en afgestudeerden geven dit aan (respectievelijk M = 11.49, SD = 4.80; M = 10.63, SD = 5.38). Uit de resultaten van de variantieanalyse (zie Tabel 3.1.14) blijkt dat er een significant verschil is tussen de actoren van de SLO aan de CVO's (F (2, 1406) = 36.98, $p < .001$) met een kleine effectgrootte ($\omega^2 = .05$). De post hoc tests geven aan dat de drie groepen actoren significant van elkaar verschillen. Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders zijn het meest positief over de mate waarin hun SLO-curriculum aandacht heeft voor de voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen. Afgestudeerden zijn hierover het minst positief.

3.1.10 Conclusie onderzoeksvraag 3.1 "*In welke mate bereiden lerarenopleidingen voor 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 leerlingenpopulaties en de grootstedelijke context)?". Aan schoolleiders/mentoren (n = 294), studenten (n = 4394) en afgestudeerden (n = 880) werd in de survey gevraagd een algemene beoordeling te geven van de mate waarin studenten in de lerarenopleidingen worden voorbereid op respectievelijk het omgaan met diversiteit in het onderwijs, het functioneren in een grootstedelijke context en het functioneren in verschillende onderwijsvormen (enkel voor secundair onderwijs). Gezien het beperkte

aantalschoolleiders/mentoren (n = 7) dat deze items heeft beantwoord voor de SLO aan de CVO's, kunnen we voor deze lerarenopleiding geen betrouwbare uitspraken doen vanuit het perspectief van schoolleiders en mentoren. Ook dienen uitspraken over de SLO aan de hogescholen vanuit het perspectief van het werkveld bijzonder voorzichtig te worden geïnterpreteerd. Immers, sommige schoolleiders en mentoren verwarren wellicht de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen (zie hoger).
Bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders (n = 660) , studenten (n = 4394) en afgestudeerden (n = 880) werd daarnaast meer uitgebreid gepeild naar de mate waarin lerarenopleidingen een algemeen beleid, een opleidingsprogramma, een professionaliseringsbeleid en samenwerkingsverbanden hebben met het oog op het voorbereiden van studenten/cursisten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs, het functioneren in een grootstedelijke context en het functioneren in verschillende onderwijsvormen.

Samenvattend kunnen we uit **de algemene beoordeling van de voorbereiding van studenten op het beroep van leraar in diverse contexten** (door schoolleiders & mentoren, studenten en afgestudeerden) het volgende besluiten:

- ✓ **Schoolleiders en mentoren** 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 en in diverse onderwijsvormen.
- ✓ Vanuit het perspectief van de bevraagde 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 overwegend aan, bij afgestudeerden aan deze SLO zijn de meningen meer verdeeld. Studenten en afgestudeerden aan de SLO in de CVO's hebben uiteenlopende meningen over hun voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs. Studenten en afgestudeerden aan de SLO in de universiteiten rapporteren overwegend hier "niet' tot in "beperkte mate" op te worden voorbereid.
- ✓ Vanuit het perspectief van studenten en afgestudeerden wordt in de GLO kleuteronderwijs in "(zeer) belangrijke mate" aandacht besteed aan de voorbereiding op het **functioneren in een grootstedelijke context**. Bij studenten in de GLO lager en secundair onderwijs zijn de meningen meer verdeeld. Afgestudeerden aan deze lerarenopleidingen rapporteren overwegend hier "niet' tot in "beperkte mate" op te worden voorbereid. Hetzelfde geldt voor studenten en afgestudeerden aan de drie specifieke lerarenopleidingen.
- ✓ Vanuit het perspectief van studenten en afgestudeerden is in de GLO secundair onderwijs in "(zeer) belangrijke mate" aandacht voor het voorbereiden van studenten op het **functioneren in diverse onderwijsvormen**. Ook studenten in de SLO in de hogescholen geven dit overwegend aan, bij afgestudeerden aan deze SLO zijn de meningen meer verdeeld. Studenten in de SLO in de CVO's hebben uiteenlopende meningen over hun voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen terwijl afgestudeerden overwegend aangeven hier "niet' tot in "beperkte mate" op te zijn voorbereid. Ten slotte stelt de meerderheid van studenten en afgestudeerden dat er in de SLO in de universiteiten hoogstens "beperkte" aandacht is voor het functioneren in diverse onderwijsvormen.

Samenvattend kunnen we uit de **meer gedetailleerde bevraging** (d.i. algemeen beleid,

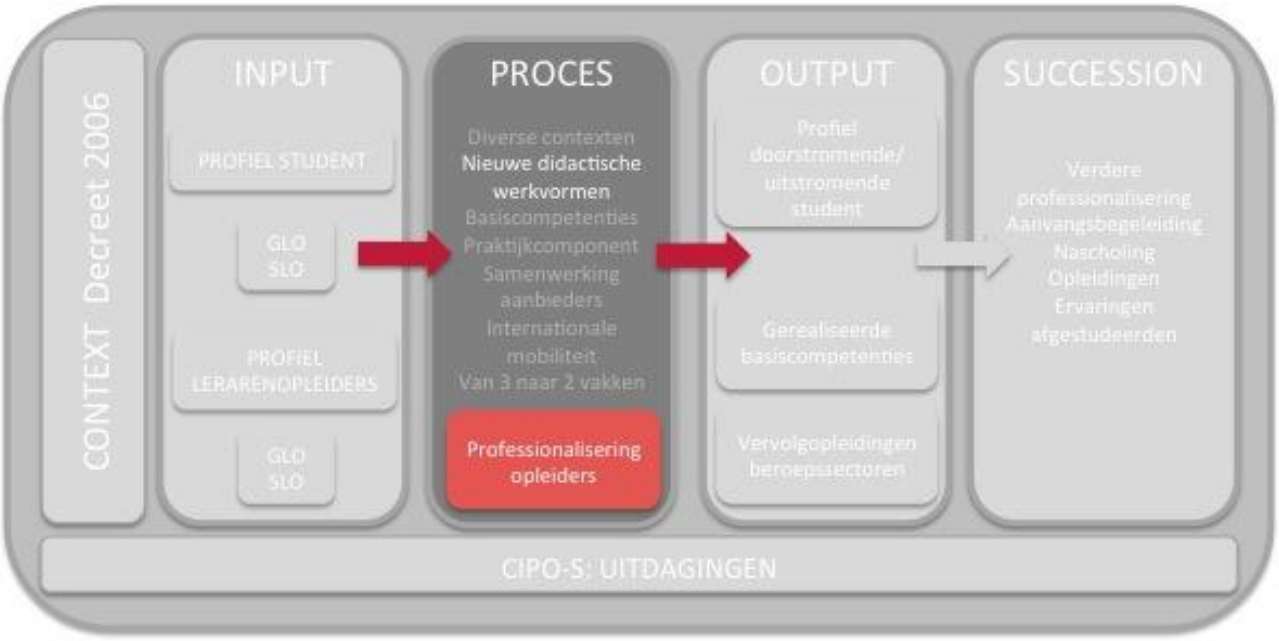
opleidingsprogramma, professionaliseringbeleid en samenwerkingsverbanden) van de voorbereiding van studenten op het beroep van leraar in diverse contexten het volgende besluiten:

- ✓ 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. Voor wat betreft de aandacht voor het functioneren in een grootstedelijke context, hebben de significante verschillen tussen opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van verschillende opleidingen een middelhoge effectgrootte. Algemeen rapporteren opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders betrokken in de GLO kleuteronderwijs en de SLO in de hogescholen significant meer ("in belangrijke mate") aandacht voor het functioneren in een grootstedelijke context dan hun collega's in de GLO lager en secundair onderwijs ("in beperkte mate" aandacht voor grootstedelijke context).
- ✓ Op basis van de data verzameld bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, concluderen we dat de aandacht voor **evaluatie** in de context van de thema's 'omgaan met diversiteit in het onderwijs', 'functioneren in een grootstedelijke context' en 'functioneren in diverse onderwijsvormen' in alle opleidingen duidelijk lager is in vergelijking met de aanwezige **expertise** rond dit thema. We zien hier geen of slechts marginale verschillen vast tussen opleidingen. Enkel voor het thema 'functioneren in een grootstad' stellen we significante verschillen met een middelhoge effectgrootte vast tussen opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van verschillende lerarenopleidingen. Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders betrokken in de GLO kleuteronderwijs schatten hun expertise m.b.t. dit thema significant hoger in dan hun collega's in de andere geïntegreerde lerarenopleidingen. Daarnaast beoordelen deze actoren in de SLO aan de hogescholen hun expertise omtrent 'functioneren in een grootstedelijke context' hoger in vergelijking met hun collega's in de GLO lager onderwijs, de GLO secundair onderwijs, de SLO aan de universiteiten en de SLO aan de CVO's. Ook voor wat betreft de aangegeven aandacht voor evaluatie in de context van het thema 'functioneren in een grootstedelijke context' zijn er verschillen tussen lerarenopleidingen. Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs rapporteren significant meer aandacht voor evaluatie hieromtrent dan hun collega's in de GLO lager onderwijs, de GLO secundair onderwijs, de SLO aan de universiteiten en de SLO aan de CVO's. Verder beoordelen deze actoren in de SLO aan de hogescholen de aandacht voor evaluatie omtrent 'functioneren in een grootstedelijke context' hoger dan hun collega's in de GLO secundair onderwijs.
- ✓ Lerarenopleidingen zijn, volgens de bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, in beperkte mate betrokken in **samenwerkingsverbanden** betreffende het voorbereiden van studenten op het omgaan met diversiteit in het onderwijs en – voor secundair onderwijs - het functioneren in diverse onderwijsvormen. Er zijn geen of slechts marginale verschillen tussen opleidingen. Ook voor samenwerkingsverbanden betreffende de voorbereiding van studenten op het functioneren in een grootstedelijke context zien we slechts marginale verschillen tussen opleidingen. Niettemin liggen de gemiddelde scores van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO lager onderwijs en de SLO aan de universiteit hier wat lager (overwegend "(helemaal) geen" samenwerkingsverbanden) dan deze van hun collega's in de andere opleidingen ("in beperkte mate" samenwerkingsverbanden).
- ✓ Ook volgens **studenten en afgestudeerden** is in alle zes de onderscheiden lerarenopleidingen in

"belangrijke mate" aandacht voor het omgaan met diversiteit in het onderwijs en het functioneren in diverse onderwijsvormen. Er zijn slechts marginale verschillen tussen de lerarenopleidingen. Ook betreffende de aandacht voor het functioneren in een grootstedelijke context zien we slechts marginale verschillen tussen studenten/afgestudeerden aan verschillende opleidingen. Toch liggen de gemiddelde scores van studenten en afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs hier wat hoger (overwegend "in belangrijke mate" aandacht voor grootstedelijke context) dan deze van studenten en afgestudeerden aan de andere opleidingen (overwegend "in beperkte mate" aandacht voor grootstedelijke context).

- ✓ **De bevraagde afgestudeerden die nooit in het onderwijs hebben gewerkt** zijn positiever over hun voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context en in diverse onderwijsvormen dan zij die nu nog steeds in het onderwijs werken. Afgestudeerden die het onderwijs al hebben verlaten, zijn negatiever over hun voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context dan zij die nog steeds als leerkracht werken. De kleine effectgroottes geven echter aan dat het hier steeds om marginale verschillen gaat.
- ✓ Om het **perspectief van actoren binnen een opleiding** statistisch te kunnen vergelijken, is zowel bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders als bij studenten en afgestudeerden via dezelfde items meer toegespitst gevraagd naar de aandacht in het curriculum voor omgaan met diversiteit in het onderwijs, functioneren in een grootstedelijke context en – voor secundair onderwijs – functioneren in diverse onderwijsvormen. Voor de meeste lerarenopleidingen stellen we geen of slechts marginale verschillen vast tussen het perspectief van de actoren. Wel zien we voor de SLO aan de hogescholen een statistisch significant verschil met (middel)hoge effectgrootte tussen het perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders enerzijds en dat van studenten en afgestudeerden anderzijds. Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders zijn positiever dan studenten & afgestudeerden over de aandacht in het curriculum voor zowel omgaan met diversiteit in het onderwijs, het functioneren in een grootstedelijke context als het functioneren in diverse onderwijsvormen. Daarnaast stellen we voor de SLO aan de universiteiten een significant verschil met middelhoge effectgrootte vast tussen het perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders enerzijds en dat van studenten en afgestudeerden anderzijds. De eerste groep oordeelt positiever over de aandacht in het curriculum voor het functioneren in diverse onderwijsvormen.

3.2 “In welke mate bereiden lerarenopleidingen voor op nieuwe didactische werkvormen?”



3.2.1 Onderzoeksvraag & meetinstrumenten

Binnen het PROCES-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we hoe lerarenopleidingen ervoor zorgen dat er kwalitatieve leraren uitstromen (onderzoeksvraag 3). Eén van de deelonderzoeksvragen luidt: “*In welke mate bereiden lerarenopleidingen voor op nieuwe didactische werkvormen?”*.

Aan schoolleiders, mentoren, studenten en afgestudeerden werd vooreerst gevraagd een algemene beoordeling te geven van de mate waarin studenten in de lerarenopleidingen worden voorbereid 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 (taalbegeleiding, het nastreven van de vakoverschrijdende – leergebiedoverschrijdende - eindtermen, ontwikkeling van ondernemerschap bij kinderen en jongeren). Dit telkens via één item.

Onderstaande items werden bevraagd bij de schoolleiders en mentoren.

- In welke mate zijn beginnende leraren voorbereid op taal en het bieden van taalbegeleiding?
- In welke mate zijn beginnende leraren voorbereid op het nastreven van de vakoverschrijdende (leergebiedoverschrijdende) eindtermen (VOET)? (niet voor GLO kleuteronderwijs)
- In welke mate zijn beginnende leraren voorbereid op geïntegreerd ICT-gebruik in het onderwijs?
- In welke mate zijn beginnende leraren voorbereid op het implementeren van nieuwe evaluatievormen?
- In welke mate zijn beginnende leraren voorbereid op het implementeren van collaboratief leren?

- In welke mate zijn beginnende leraren voorbereid op het implementeren van projectwerk?
- In welke mate zijn beginnende leraren voorbereid op het ontwikkelen van ondernemerschap?
- In welke mate zijn beginnende leraren voorbereid op het implementeren van activerende / interactieve werkvormen?

De antwoordmogelijkheden zijn telkens: 'helemaal niet', 'in beperkte mate', 'in belangrijke mate', en 'in zeer belangrijke mate'. Indien de actor hier 'geen zicht op' heeft of het item is 'niet van toepassing' werd er de mogelijkheid voorzien dit aan te geven. Schoolleiders werden gevraagd om deze items te beantwoorden voor de beginnende leraren van de lerarenopleiding waar ze het meest contact mee hebben. Aan mentoren werd gevraagd om de vragen te beantwoorden voor de beginnende leraren van de lerarenopleiding die ze als mentor het meest begeleiden.

Volgende items werden bevraagd bij de actoren studenten en afgestudeerden.

- In welke mate ontwikkel(de) je door jouw lerarenopleiding expertise omtrent taal en taalbegeleiding?
- In welke mate ontwikkel(de) je door jouw lerarenopleiding expertise omtrent het nastreven van de vakoverschrijdende (leergebiedoverschrijdende) eindtermen (VOET)? (niet voor GLO kleuteronderwijs)
- In welke mate ontwikkel(de) je door jouw lerarenopleiding expertise omtrent geïntegreerd ICT-gebruik in het onderwijs?
- In welke mate ontwikkel(de) je door jouw lerarenopleiding expertise omtrent het implementeren van nieuwe evaluatievormen?
- In welke mate ontwikkel(de) je door jouw lerarenopleiding expertise omtrent het implementeren van collaboratief leren?
- In welke mate ontwikkel(de) je door jouw lerarenopleiding expertise omtrent het implementeren van projectwerk?
- In welke mate ontwikkel(de) je door jouw lerarenopleiding expertise omtrent het ontwikkelen van ondernemerschap?
- In welke mate ontwikkel(de) je door jouw lerarenopleiding expertise omtrent het implementeren van activerende / interactieve werkvormen?

De antwoordmogelijkheden zijn telkens: 'helemaal niet', 'in beperkte mate', 'in belangrijke mate', en 'in zeer belangrijke mate'. Indien de actor hier 'geen zicht' op heeft of het item is 'niet van toepassing' voor de betreffende opleiding, werd er de mogelijkheid voorzien dit aan te geven.

Bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden peilt de vragenlijst daarnaast meer uitgebreid naar de mate waarin lerarenopleidingen een uitgewerkt beleid, opleidingsprogramma, professionaliseringsbeleid en samenwerkingsverbanden hebben met het oog op het voorbereiden van studenten/cursisten op het implementeren van 'nieuwe' didactische werkvormen en het tegemoet komen aan 'nieuwe' maatschappelijke verwachtingen. Dit werd op dezelfde manier, via dezelfde

items bevraagd als bij deelonderzoeksvraag 3.1 "*In welke mate bereiden de lerarenopleidingen voor op het beroep van leraar in verschillende contexten?"* (Zie Tabel 3.1.1 en Tabel 3.1.2 voor een overzicht van de items en de actoren bij wie deze zijn bevraagd). Deze items werden telkens opgenomen voor respectievelijk het bieden van taalbegeleiding, het nastreven van de VOET, geïntegreerd ICT-gebruik in het onderwijs, het implementeren van nieuwe evaluatievormen, het implementeren van collaboratief leren, het implementeren van projectwerk, het ontwikkelen van ondernemerschap en het implementeren van activerende/interactieve werkvormen. De antwoordmogelijkheden zijn steeds: 'helemaal niet', 'in beperkte mate', 'in belangrijke mate', en 'in zeer belangrijke mate'. Indien de actor hier 'geen zicht' op heeft of het item is 'niet van toepassing' voor de betreffende opleiding, werd er de mogelijkheid voorzien dit aan te geven.

3.2.2 Algemene beoordeling van de voorbereiding op 'nieuwe' didactische werkvormen en 'nieuwe' maatschappelijke verwachtingen

In de vragenlijst werd bij vier actoren (studenten, afgestudeerden, schoolleiders en mentoren) algemeen gepeild naar de mate waarin studenten worden voorbereid op het implementeren van 'nieuwe' didactische werkvormen en het tegemoetkomen aan 'nieuwe' maatschappelijke verwachtingen. Tabel 3.2.1 toont de scores (in percentages) van de verschillende actoren. Hieronder gaan we in op de resultaten. Er zijn echter te weinig respondenten (n = 7) om betrouwbare uitspraken te doen over de perceptie van schoolleiders/mentoren op de specifieke lerarenopleidingen (SLO) aan de CVO's. In het begin van de vragenlijst duidden de schoolleiders en mentoren aan met welke lerarenopleiding ze het meest in contact komen. Voor een beperkt aantal schoolleiders/mentoren is dit voornamelijk de SLO aan de CVO's. Eigenaardig is ook dat – in vergelijking met de andere lerarenopleidingen - een vrij grote groep schoolleiders en mentoren (n = 41) aanduidt vooral beginnende leraren te rekruteren / begeleiden uit de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen. Dit betreft 17 schoolleiders en mentoren uit het basisonderwijs en 24 uit het secundair onderwijs. Dit is vreemd gezien het beperkte aantal afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen in verhouding tot de andere lerarenopleidingen. Wellicht verwarren sommige schoolleiders en mentoren de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen. Dit impliceert dat we bijzonder voorzichtig dienen te zijn met uitspraken over de SLO aan de hogescholen vanuit het perspectief van het werkveld.

Uit Tabel 3.2.1 blijkt dat een grote meerderheid van studenten (resp. 76% en 65%) en afgestudeerden (resp. 71% en 72%) aan de **geïntegreerde lerarenopleiding (GLO) kleuteronderwijs** aangeeft in "(zeer) belangrijke mate" te worden/zijn voorbereid op het **bieden van taalbegeleiding** en het **implementeren van activerende/interactieve werkvormen**. Bij schoolleiders en mentoren zijn deze percentages veel lager: resp. 41% en 52%. Ongeveer 43% van de schoolleiders en mentoren meent dat beginnende leraren kleuteronderwijs "niet" tot "in beperkte mate" worden voorbereid op taalbegeleiding; 32% stelt dit voor de voorbereiding op activerende/interactieve werkvormen.
Wat de voorbereiding op **ICT-integratie** betreft, lopen bij de drie groepen actoren de meningen uiteen. Hoewel een meerderheid (61%) van de studenten stelt hier in "(zeer) belangrijke mate" op te worden voorbereid, geeft een kwart aan dat ICT-integratie "niet" tot "in beperkte mate" aan bod komt in hun lerarenopleiding. Voor afgestudeerden zijn deze percentages respectievelijk 48% en 37%; voor schoolleiders

en mentoren resp. 46% en 43%. Dit doet vermoeden dat er op het vlak van ICT-integratie vrij grote verschillen zijn tussen opleidingsinstellingen kleuteronderwijs.

Wat betreft het **implementeren van nieuwe evaluatievormen, de werkvormen collaboratief leren en projectwerk en het ontwikkelen van ondernemerschap**, valt op dat ongeveer 20 tot 30% van de studenten en actoren in het werkveld de antwoordcategorie '9' (geen zicht op/niet van toepassing) aanduidt. Voor collaboratief leren is dit zelfs 44% van de schoolleiders en mentoren! Niettemin geeft een (kleine) meerderheid (54 – 64%) van de studenten en afgestudeerden aan dat ze in "(zeer) belangrijke mate" worden/zijn voorbereid op het implementeren van nieuwe evaluatievormen, de werkvormen collaboratief leren en projectwerk en het ontwikkelen van ondernemerschap (zie Tabel 3.2.1). Een minderheid (18 – 27%) stelt hier "niet" tot "in beperkte mate" op te zijn voorbereid. Schoolleiders en mentoren zijn minder enthousiast over de aandacht in de GLO kleuteronderwijs voor het implementeren van nieuwe evaluatievormen, collaboratief leren en projectwerk en het ontwikkelen van ondernemerschap (Zie Tabel 3.2.1). Hoewel 20 tot 43% meent dat hier in "(zeer) belangrijke mate" aandacht voor is, stelt 34 tot 50% van de schoolleiders en mentoren dat beginnende leraren kleuteronderwijs hier "niet" tot "in beperkte mate" op zijn voorbereid.

Tabel 3.2.1 Algemene score op de voorbereiding op 'nieuwe' didactische werkvormen en 'nieuwe' maatschappelijke verwachtingen (in %)

In welke mate worden toekomstige leraren voorbereid op…	Studenten (n = 4394)					Afgestudeerden (n = 880)					Schoolleiders en mentoren (n = 294)				
	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
GLO kleuteronderwijs	**n = 505**					**n = 48**					**n = 56**				
taalbegeleiding	2	10	44	32	12	2	17	23	48	10	2	41	36	5	16
ICT-integratie	5	20	44	17	14	4	33	21	27	15	2	41	41	5	11
het implementeren van nieuwe evaluatievormen	3	18	41	14	24	8	17	27	29	19	4	46	25	4	21
het implementeren van collaboratief leren [a]	2	16	44	15	23	9	18	23	41	9	0	36	18	2	44
het implementeren van projectwerk [a]	1	19	42	15	23	9	18	32	32	9	2	32	29	14	23
ontwikkelen van ondernemerschap [a]	3	18	41	16	22	9	9	27	37	18	9	36	21	5	29
implementatie activerende/interactieve werkvormen[a]	1	14	45	20	20	4	4	32	50	10	0	32	38	14	16
GLO lager onderwijs	**n = 910**					**n = 85**					**n = 99**				
taalbegeleiding	2	17	42	29	10	6	25	43	21	5	6	45	30	5	14
het nastreven van de VOET	8	21	29	10	32	10	34	35	14	7	4	37	34	5	20
ICT-integratie	4	30	38	17	11	4	32	42	21	1	1	40	44	10	5
het implementeren van nieuwe evaluatievormen	3	25	41	15	16	2	38	37	20	3	8	56	25	3	8
het implementeren van collaboratief leren [b]	4	17	42	19	18	0	24	43	29	4	5	45	34	3	13
het implementeren van projectwerk [b]	4	24	42	14	16	12	26	33	27	2	1	36	42	13	8
ontwikkelen van ondernemerschap [b]	8	23	41	13	15	20	31	31	10	8	6	51	25	2	16
implementatie activerende/interactieve werkvormen [b]	2	14	47	25	12	0	18	43	37	2	1	30	49	15	5
GLO secundair onderwijs	**n = 1169**					**n = 167**					**n = 73**				
taalbegeleiding	2	14	42	34	8	4	27	39	29	1	7	47	20	0	26
het nastreven van de VOET [c]	4	26	39	20	11	9	30	41	20	0	6	34	34	3	23
ICT-integratie [d]	3	22	42	25	8	5	29	45	20	1	2	22	54	15	7
het implementeren van nieuwe evaluatievormen	5	24	41	18	12	7	29	42	22	0	7	33	33	4	23

Vervolg Tabel 3.2.1 Algemene score op de voorbereiding op 'nieuwe' didactische werkvormen en 'nieuwe' maatschappelijke verwachtingen (in %)

In welke mate worden toekomstige leraren voorbereid op…	Studenten (n = 4394)					Afgestudeerden (n = 880)					Schoolleiders en mentoren (n = 294)				
	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
Vervolg GLO secundair onderwijs	**n = 1169**					**n = 167**					**n = 73**				
het implementeren van collaboratief leren [e]	3	22	44	17	14	4	33	44	15	4	7	30	25	1	37
het implementeren van projectwerk [e]	4	23	45	16	12	5	34	43	14	4	4	25	34	4	33
ontwikkelen van ondernemerschap [e]	8	26	39	13	14	23	34	31	6	6	8	30	11	0	51
implementatie activerende/interactieve werkvormen [e]	1	14	46	28	11	2	17	51	28	2	0	31	47	7	15
SLO hogescholen	**n = 146**					**n = 59**					**n = 41**				
taalbegeleiding	6	30	43	15	6	20	36	37	5	2	10	49	31	0	10
het nastreven van de VOET [f]	3	25	52	9	11	19	23	36	12	10	10	37	39	0	14
ICT-integratie	7	33	43	11	6	17	36	30	12	5	0	34	56	10	0
het implementeren van nieuwe evaluatievormen	3	29	48	12	8	14	28	39	14	5	10	44	34	2	10
het implementeren van collaboratief leren [g]	2	22	51	14	11	11	32	19	32	5	10	39	31	0	20
het implementeren van projectwerk [g]	4	25	46	15	10	8	24	27	30	11	7	37	44	5	7
ontwikkelen van ondernemerschap [g]	10	24	38	11	17	16	30	22	24	8	17	37	20	2	24
implementatie activerende/interactieve werkvormen [g]	2	16	47	23	12	3	22	38	32	5	2	42	46	7	3
SLO universiteiten	**n = 344**					**n = 137**					**n = 18**				
taalbegeleiding	22	43	23	7	5	22	47	20	9	2	6	56	22	11	5
het nastreven van de VOET	15	43	31	6	5	9	42	32	16	1	5	28	39	11	17
ICT-integratie	15	38	33	11	3	12	41	34	13	0	0	11	33	33	23
het implementeren van nieuwe evaluatievormen	16	44	30	6	4	6	47	29	18	0	0	22	39	28	11
het implementeren van collaboratief leren [h]	12	42	32	8	6	9	47	29	14	1	6	28	22	0	44
het implementeren van projectwerk [h]	22	46	22	4	6	19	49	20	10	2	0	22	44	6	28
ontwikkelen van ondernemerschap [h]	38	34	15	5	8	42	41	8	3	6	11	33	17	0	39
implementatie activerende/interactieve werkvormen [h]	4	27	41	24	4	4	28	45	23	0	0	28	50	5	17

Vervolg Tabel 3.2.1 Algemene score op de voorbereiding op 'nieuwe' didactische werkvormen en 'nieuwe' maatschappelijke verwachtingen (in %)

In welke mate worden toekomstige leraren voorbereid op…	Studenten (n = 4394)					Afgestudeerden (n = 880)					Schoolleiders en mentoren (n = 294)				
	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
SLO CVO's	**n = 926**					**= 309**					**n = 7**				
taalbegeleiding	7	29	40	16	8	14	31	38	13	4	14	29	43	0	14
het nastreven van de VOET	5	30	41	14	10	9	31	45	12	3	14	29	29	0	28
ICT-integratie	6	28	38	19	9	8	29	44	17	2	0	0	71	0	29
het implementeren van nieuwe evaluatievormen	4	26	41	16	13	9	25	47	17	2	0	29	43	14	14
het implementeren van collaboratief leren [i]	4	25	43	15	13	7	30	45	15	3	14	29	14	0	43
het implementeren van projectwerk [i]	7	33	35	11	14	10	36	41	9	4	0	43	14	0	43
ontwikkelen van ondernemerschap [i]	14	32	32	7	15	24	37	26	6	7	14	14	14	0	58
implementatie activerende/interactieve werkvormen [i]	2	14	47	27	10	4	21	46	26	3	0	29	57	0	14

Noot. Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate; 4 = in zeer belangrijke mate; 9 = niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op

[a] studenten: n = 454; afgestudeerden: n = 22. [b] studenten: n = 758; afgestudeerden: n = 49. [c] studenten: n = 1168. [d] schoolleiders & mentoren: n = 72. [e] studenten: n = 1048; afgestudeerden: n = 98. [f] afgestudeerden: n = 58. [g] studenten: n = 135; afgestudeerden: n = 37. [h] studenten: n = 291; afgestudeerden: n = 90. [i] studenten: n = 860; afgestudeerden: n = 197.

Net als in de GLO kleuteronderwijs meent ook de meerderheid van de studenten (resp. 71% en 72%) en afgestudeerden (resp. 64% en 80%) aan **de GLO lager onderwijs**dat zij in "(zeer) belangrijke mate" worden/zijn voorbereid op het **bieden van taalbegeleiding en het implementeren van activerende/interactieve werkvor**men. Ook voor deze lerarenopleiding liggen deze percentages een stuk lager bij schoolleiders en mentoren: resp. 35% en 64%.

Daarnaast vindt een grote groep afgestudeerden (resp. 72% en 63%) dat in de GLO lager onderwijs in "(zeer) belangrijke mate" aandacht is voor het **implementeren van collaboratief leren en ICT-integratie.** Een minderheid (resp. 24% en 36%) stelt hier "niet" tot "in beperkte mate" op te zijn voorbereid. Studenten zijn iets minder positief: respectievelijk 61% en 55% stelt in "(zeer) belangrijke mate" te worden voorbereid op collaboratief leren en ICT-integratie; voor resp. 21% en 34% is dit "niet" tot "in beperkte mate". Bij schoolleiders en mentoren zijn de meningen meer verdeeld: de helft (50%) geeft aan dat beginnende leraren lager onderwijs "niet" tot "in beperkte mate" zijn voorbereid op de werkvorm collaboratief leren; volgens 37% is hier echter in "(zeer) belangrijke mate" aandacht voor in de GLO lager onderwijs. We zien een gelijkaardig beeld voor ICT-integratie: iets meer dan de helft (54%) van de schoolleiders en mentoren meent dat beginnende leraren lager onderwijs hier in "(zeer) belangrijke mate" op zijn voorbereid terwijl iets minder dan de helft (41%) aangeeft dat dit slechts "in beperkte mate" is.

Verder oordeelt ongeveer de helft van de afgestudeerden (49%) in "(zeer) belangrijke mate" en iets minder dan de helft (41%) "niet tot in beperkte mate" te zijn voorbereid op het **nastreven van de**

vakoverschrijdende (leergebiedoverschrijdende) eindtermen. Bij schoolleiders en mentoren schommelen deze percentages rond de 40%.
Wat betreft het **implementeren van nieuwe evaluatievormen en van projectwerk** geeft een (kleine) meerderheid van de studenten (56%) en afgestudeerden (57% en 60%) aan hier in "(zeer) belangrijke mate" op te zijn voorbereid. Voor het ontwikkelen van ondernemerschap is dit nog steeds 54% van de studenten en 41% van de afgestudeerden. Ongeveer 30% van de studenten vindt dat de GLO lager onderwijs "niet" tot "in beperkte mate" aandacht besteedt aan nieuwe evaluatievormen en projectwerk (zie Tabel 3.2.1). Bij afgestudeerden is dit ongeveer 40% (zie Tabel 3.2.1). Daarnaast geeft 31% van de studenten en 51% van de afgestudeerden aan "niet" tot "in beperkte mate" voorbereid te worden op het **ontwikkelen van ondernemerschap**. De mening van schoolleiders en mentoren sluit aan bij deze van studenten en afgestudeerden voor wat betreft de voorbereiding op projectwerk: 55% vindt dat hier in "(zeer) belangrijke mate" aandacht voor is; 37% stelt dat deze aandacht "beperkt" is. Verder oordeelt bijna een derde van de schoolleiders en mentoren (zie Tabel3.2.1) dat leraren lager onderwijs in "(zeer) belangrijke mate" zijn voorbereid op het implementeren van nieuwe evaluatievormen en het ontwikkelen van ondernemerschap. Ongeveer 60% stelt echter dat hier "niet" tot in "in beperkte mate" aandacht voor is in de GLO lager onderwijs.

Voor de **GLO secundair onderwijs**zien we een gelijkaardig beeld als in de andere twee geïntegreerde lerarenopleidingen voor wat betreft de voorbereiding op het **bieden van taalbegeleiding en het implementeren van activerende/interactieve werkvormen**. Ook voor de GLO secundair onderwijs stelt een ruime meerderheid van de studenten (resp. 76% en 74%) en afgestudeerden (resp. 68% en 79%) dat zij hier in "(zeer) belangrijke mate" op worden/zijn voorbereid. Deze percentages liggen heel wat lager bij schoolleiders en mentoren: resp. 20% en 54%. Al dient opgemerkt te worden dat een vrij grote groep schoolleiders en mentoren (26%) aangeeft geen zicht te hebben op de mate van voorbereiding op het bieden van taalbegeleiding.
Daarnaast valt op dat een vrij grote groep studenten (67%), afgestudeerden (66%) én schoolleiders/mentoren (69%) aangeeft dat in de GLO secundair onderwijs in "(zeer) belangrijke mate" aandacht is voor **ICT-integratie**. Een minderheid (resp. 25%, 34% en 24%) stelt dat de GLO secundair onderwijs hier "niet" tot "in beperkte mate" op voorbereidt.
Wat betreft het **nastreven van de VOET, het implementeren van nieuwe evaluatievormen, de werkvormen collaboratief leren en projectwerk en het ontwikkelen van ondernemerschap**, valt op dat een (zeer) groot aantal (resp. 23%, 23%, 37%, 33% en 51%) van de actoren in het werkveld de antwoordcategorie '9' (geen zicht op/niet van toepassing) aanduidt. Daarnaast stelt 29% tot 40% dat beginnende leraren uit de GLO secundair onderwijs hier "niet" tot "in beperkte mate" op zijn voorbereid (zie Tabel 3.2.1). Ongeveer een even grote groep (26% tot 38%) vindt echter dat in deze lerarenopleiding in "(zeer) belangrijke mate" aandacht is voor de VOET, nieuwe evaluatievormen, collaboratief leren en projectwerk. Slechts 11% geeft dit echter aan voor het ontwikkelen van ondernemerschap. Studenten en afgestudeerden zijn positiever. Ongeveer 60% (zie Tabel 3.2.1) oordeelt in "(zeer) belangrijke mate" voorbereid te worden/zijn op het nastreven van de VOET, het implementeren van nieuwe evaluatievormen, collaboratief leren en projectwerk; voor het ontwikkelen van ondernemerschap liggen deze percentages lager: 52% bij de studenten en 37% bij de afgestudeerden. Daarnaast geeft ongeveer 30% van de studenten en bijna 40% van de afgestudeerden (zie Tabel 3.2.1) aan dat in de GLO secundair onderwijs "niet" tot "in

beperkte mate" aandacht is voor de VOET, nieuwe evaluatievormen, collaboratief leren en projectwerk. Deze percentages liggen wat hoger voor het ontwikkelen van ondernemerschap: 34% bij de studenten 57% bij de afgestudeerden.

Een grote meerderheid van studenten (69%) en afgestudeerden (70%) aan de **specifieke lerarenopleiding (SLO) in de hogescholen** geeft aan dat ze in "(zeer) belangrijke mate" worden/zijn voorbereid op het **implementeren van activerende/interactieve werkvormen**. Toch geeft nog 18% van de studenten en 25% van de afgestudeerden aan hier "niet" tot in "beperkte mate" op te zijn voorbereid.
Daarnaast geeft een (kleine) meerderheid (54 – 65%) van de studenten in de SLO aan de hogescholen aan in "(zeer) belangrijke mate" te worden voorbereid op het **bieden van taalbegeleiding, het nastreven van de VOET, ICT-integratie, het gebruik van nieuwe evaluatievormen, de werkvorm collaboratief leren en projectwerk** (zie Tabel 3.2.1). Anderzijds stelt nog een relatief grote groep (24 tot 40%) hier "niet" tot "in beperkte mate" op te worden voorbereid. Afgestudeerden zijn wat meer verdeeld: ongeveer 50% (zie Tabel 3.2.1) oordeelt in "(zeer) belangrijke mate" te zijn voorbereid op het nastreven van de VOET, het gebruik van nieuwe evaluatievormen en de werkvorm collaboratief leren terwijl ruim 40% aangeeft hier "niet" tot in "beperkte mate" op te zijn voorbereid. Voor het bieden van taalbegeleiding en ICT-integratie meent ruim 50% in "(zeer) belangrijke mate" te zijn voorbereid; ongeveer 40% stelt dat de voorbereiding er "niet" of "beperkt" was. Wel voelt 57% van de afgestudeerden zich in "(zeer) belangrijke mate" voorbereid op het implementeren van projectwerk; 32% geeft aan hier "niet" tot in "beperkte mate" op te zijn voorbereid.
Verder oordeelt bijna de helft van de studenten en afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen in "(zeer) belangrijke mate" te worden/zijn voorbereid op het **ontwikkelen van ondernemerschap**. Respectievelijk 34% en 46% rapporteert dat ondernemerschap geen tot beperkte aandacht krijgt in deze lerarenopleiding.
Zoals hierboven aangehaald dient omwille van mogelijke verwarring tussen de GLO en de SLO aan de hogescholen voorzichtig omgesprongen te worden met uitspraken van schoolleiders en mentoren over de SLO aan de hogescholen. Een vrij grote groep van schoolleiders en mentoren (n = 41) duidt vooral aan beginnende leraren te rekruteren/begeleiden uit de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen. Dit betreft 17 schoolleiders en mentoren uit het basisonderwijs en 24 uit het secundair onderwijs. Niettemin vermelden we de belangrijkste bevindingen uit Tabel 3.2.1. Een meerderheid van schoolleiders en mentoren vindt dat beginnende leraren uit de SLO aan de hogescholen in "(zeer) belangrijke mate" zijn voorbereid op ICT-integratie; 34% noemt de voorbereiding "beperkt". Ongeveer de helft van de schoolleiders en mentoren geeft aan dat in de SLO aan de hogescholen in "(zeer) belangrijke mate" aandacht is voor het implementeren van projectwerk en activerende/interactieve werkvormen. Voor ongeveer 44% is die aandacht er "niet" of slechts "beperkt". Verder stelt ongeveer 30 à 40% van de schoolleiders dat in deze lerarenopleiding in "(zeer) belangrijke mate" aandacht is voor taalbegeleiding, het nastreven van de VOET, het gebruik van nieuwe evaluatievormen en de werkvorm collaboratief leren. Een grotere groep (47% - 59%) meent dat beginnende leraren uit de SLO aan de hogescholen hier "niet' tot "beperkt" op zijn voorbereid. Bijna een kwart van de schoolleiders en mentoren geeft aan "geen zicht te hebben" op de voorbereiding op ondernemerschap; 54% meent dat deze voorbereiding er "niet" of slechts "beperkt is.

Net als in de andere lerarenopleidingen geeft de meerderheid van de studenten (65%) en afgestudeerden (68%) aan de **SLO in de universiteiten** aan dat zij in "(zeer) belangrijke mate" worden/zijn voorbereid op

het implementeren van activerende/interactieve werkvormen. Niettemin stelt nog ongeveer 30% van de studenten en afgestudeerden dat de SLO aan de universiteiten hier "niet" tot "beperkt" op voorbereidt.
Ongeveer 40% van de studenten meent in "(zeer) belangrijke mate" te worden voorbereid op het **nastreven van de VOET, ICT-integratie, het implementeren van nieuwe evaluatievormen en collaboratief leren.** Bij afgestudeerden is dit iets meer (43% - 48%) (Zie Tabel 3.2.1). Ruim de helft van de studenten (53% - 60%) en de afgestudeerden (51% tot 56%) geeft aan dat in de SLO aan de universiteiten "geen" tot "beperkte" aandacht is voor de VOET, ICT-integratie, nieuwe evaluatievormen en collaboratief leren.
Verder oordeelt bijna 70% van de studenten en afgestudeerden dat zij "niet" tot "beperkt" worden voorbereid op het **bieden van taalbegeleiding en het implementeren van projectwerk**. Slechts ongeveer 30% vindt dat hier in "(zeer) belangrijke mate" aandacht voor is. Over de voorbereiding op het **ontwikkelen van ondernemerschap** zijn studenten en afgestudeerden nog minder positief: 72% van de studenten en 83% van de afgestudeerden beweert dat hier geen tot beperkte aandacht voor is.
Gezien weinig schoolleiders en mentoren (n = 18) aangeven dat zij hoofdzakelijk werken met beginnende leraren uit de SLO aan de universiteiten, kunnen we geen veralgemenende uitspraken doen over deze opleiding vanuit het perspectief van het werkveld. Bovendien blijkt uit Tabel 3.2.1 dat een grote groep van de bevraagde schoolleiders en mentoren de antwoordcategorie '9' (geen zicht op/niet van toepassing) aanduidt op het gebied van de voorbereiding op ICT-integratie, implementatie van projectwerk en het ontwikkelen van ondernemerschap. Hierover kunnen we dus geen zinvolle uitspraken doen. Wel valt uit Tabel 3.2.1 af te leiden dat – de weinige bevraagde – schoolleiders en mentoren over het algemeen vinden dat beginnende leraren uit de SLO aan de universiteiten in "(zeer) belangrijke mate" zijn voorbereid op het gebruik van nieuwe evaluatievormen en activerende/interactieve werkvormen. Vanuit het perspectief van het werkveld wordt in de SLO aan de universiteiten echter beperkt aandacht geschonken aan het voorbereiden van studenten op het bieden van taalbegeleiding.

Ook een grote meerderheid van de studenten (74%) en afgestudeerden (72%) aan de **SLO in de CVO's**stelt in "(zeer) belangrijke mate" te worden/zijn voorbereid op de **implementatie van activerende / interactieve werkvormen.** Een kleine meerderheid (55% -58%) van de studenten vindt bovendien dat zij in "(zeer) belangrijke mate" worden voorbereid op het **bieden van taalbegeleiding, het nastreven van de VOET, ICT-integratie, het toepassen van nieuwe evaluatievormen en de werkvorm collaboratief leren**. Voor afgestudeerden liggen deze percentages in dezelfde lijn (51% tot 60%). Niettemin oordeelt nog ongeveer een derde van de studenten (29% - 36%) dat hier geen tot "beperkte" aandacht voor is in de SLO aan de CVO's. Voor afgestudeerden is dit ongeveer 40% (zie Tabel 3.2.1).
Daarnaast geeft ongeveer de helft van de studenten (46%) en afgestudeerden (50%) aan dat deze opleiding in "(zeer) belangrijke mate" aandacht besteedt aan het **implementeren van projectwerk** terwijl een ongeveer even grote groep (resp. 40% en 46%) meent hier "niet" tot "in beperkte mate" op te worden/zijn voorbereid. Ten slotte oordeelt 46% van de studenten en 61% van de afgestudeerden dat er in de SLO aan de CVO's geen tot "beperkte" aandacht is voor het **ontwikkelen van ondernemerschap**. Toch geeft nog 39% van de studenten en 32% van de afgestudeerden aan hier in "(zeer) belangrijke mate" op te worden/zijn voorbereid.
Voor schoolleiders en mentoren kunnen we voor de SLO aan de CVO's geen uitspraken doen omwille van het te kleine aantal respondenten (n = 7) dat overwegend met studenten/afgestudeerden uit deze opleiding werkt.

3.2.3 Indexen

3.2.3.1 Overkoepelende indexen voobereiden van studenten op 'nieuwe' didactische werkvormen en 'nieuwe' maatschappelijke verwachtingen

Bij diverse actoren (opleidingsverantwoordelijken, lerarenopleiders, afgestudeerden en studenten) is via verschillende items gepeild naar de mate waarin er in de lerarenopleiding aandacht is voor het voorbereiden van studenten op respectievelijk taalbegeleiding, het nastreven van de vakoverschrijdende (leergebiedoverschrijdende) eindtermen (VOET), ICT-integratie, implementeren van nieuwe evaluatievormen, implementeren van collaboratief leren, implementeren van projectwerk, ontwikkeling van ondernemerschap en het implementeren van activerende of interactieve werkvormen.
Parallel aan onderzoeksvraag 3.1 (voorbereiding op diverse contexten) zijn op basis van de bevraagde items per topic telkens drie indexen (een 'algemene' voorbereidingsindex, een 'curriculum' voorbereidingsindex en een 'samenwerking' voorbereidingsindex samengesteld. Tabellen 1A tot en met 8C in bijlage 3 geven per actor aan welke items de verschillende indexen vormen. Indexen zijn steeds gebaseerd op de gemiddelde score van de betreffende items (cf. zie Tabellen 1A tot en met 8C in bijlage 3) en gestandaardiseerd naar een score op 20.

Tabel 9 tot en met Tabel 16 bijlage 3 geven een overzicht van de scores (in percentages) van de verschillende actoren per lerarenopleiding voor de verschillende indexen. Een indexscore van 0 tot en met 5 interpreteren we telkens als de score "(helemaal) niet", van 6 tot en met 10 als "in beperkte mate", van 11 tot en met 15 als "in belangrijke mate", en de score van 16 tot en met 20 als "in zeer belangrijke mate".

3.2.3.2 Subindexen

De algemene voorbereidingsindexen omtrent de didactische werkvormen en nieuwe maatschappelijke uitdagingen bekijken we verder in detail, wat ons brengt tot het vormen van subindexen. De algemene voorbereidingscontext omtrent deze thema's verbergt de complexiteit en de variatie in het voorbereiden van studenten op het implementeren van (nieuwe) didactische werkvormen en het tegemoetkomen aan (nieuwe) maatschappelijke uitdagingen. Daarom worden twee aanvullende subindexen berekend aansluitend bij de algemene voorbereidingsindex.

- Ten eerste zijn er de subindexen die een indicatie geven van de gepercipieerde expertise van de lerarenopleiding/lerarenopleiders omtrent het voorbereiden van studenten op implementeren van 'nieuwe' didactische werkvormen en het tegemoetkomen aan nieuwe maatschappelijke uitdagingen. De samenstelling van deze subindexen wordt weergegeven in Tabel 3.2.2. De berekening van subindexen is telkens gebaseerd op de gemiddelde score van de betreffende items en gestandaardiseerd naar een score op 20.
- Ten tweede zijn er de subindexen die een indicatie geven van de gepercipieerde aandacht voor evaluatie bij het voorbereiden van studenten op 'nieuwe' didactische werkvormen en maatschappelijke uitdagingen. De samenstelling van deze subindexen wordt weergegeven in Tabel 3.2.3. De berekening van subindexen is telkens gebaseerd op de gemiddelde score van de betreffende items en gestandaardiseerd naar een score op 20.

De formulering van de items voor beide subindexen kan verschillen, afhankelijk van het perspectief van de twee groepen actoren aan wie deze items zijn voorgelegd: de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders enerzijds en de studenten en de afgestudeerden anderzijds.

Tabel 3.2.2 Overzicht van de items binnen de expertise-index m.b.t. didactische werkvormen en nieuwe maatschappelijke uitdagingen[a]

In welke mate…	
heeft u/is er expertise van lerarenopleiders omtrent het voorbereiden van studenten op …	OV & LO
is uw lerarenopleiding een voorbeeld voor andere lerarenopleidingen omtrent het voorbereiden van studenten op …	OV & LO
nemen lerarenopleiders een voorbeeldfunctie op voor studenten omtrent het voorbereiden van studenten op…	S & A
ervaart u als lerarenopleider/ opleidingsverantwoordelijke moeilijkheden omtrent het voorbereiden van studenten op…	OV & LO
ervaart/ervoer u als student moeilijkheden omtrent het voorbereiden van studenten op…	S & A
mate bent/was u als student tevreden over de gekregen voorbereiding in …	S & A
heeft/had u als student behoefte aan méér begeleiding omtrent …	S & A

Noot. Deze items zijn bevraagd m.b.t. volgende didactische werkvormen en nieuwe maatschappelijke uitdagingen: taalbegeleiding, nastreven van de VOET, ICT-integratie, implementeren van nieuwe evaluatievormen, implementeren van collaboratief leren, implementeren van projectwerk, het ontwikkelen van ondernemerschap, implementeren van activerende/interactieve werkvormen.

Tabel 3.2.3 Overzicht van de items binnen de evaluatie-index m.b.t. didactische werkvormen en nieuwe maatschappelijke uitdagingen [a]

In welke mate…	
zijn er meetinstrumenten voor het evalueren van studenten omtrent …	OV & LO
mate kan een student slagen bij tekorten in competenties vanuit het thema van …	OV & LO
wordt het opleidingsprogramma geëvalueerd vanuit het voorbereiden van studenten en …	OV & LO
wordt bij de evaluatie van lerarenopleiders gekeken hoe zij studenten voorbereiden op …	OV & LO

Noot. Deze items zijn bevraagd m.b.t. volgende didactische werkvormen en nieuwe maatschappelijke uitdagingen: taalbegeleiding, nastreven van de VOET, ICT-integratie, implementeren van nieuwe evaluatievormen, implementeren van collaboratief leren, implementeren van projectwerk, het ontwikkelen van ondernemerschap, implementeren van activerende/interactieve werkvormen.

Bij de bespreking van de subindexen worden radargrafieken weergegeven om op die manier voor een specifieke doelgroep grafisch de verschillen tussen de types lerarenopleiding aan te duiden. De radargrafieken van de subindexen omtrent de VOET, nieuwe evaluatievormen, collaboratief leren, projectwerk en ondernemerschap worden besproken in dit rapport, maar de radargrafieken en de weergave van de covariantieanalyses zijn terug te vinden in bijlage 4. Deze subindexen zijn op een gelijkaardige manier samengesteld als de subindexen “taalbegeleiding”, “ICT” en “activerende werkvormen”.

In het volgende deel bespreken we de resultaten van zowel de overkoepelde indexen als de subindexen.

3.2.4 Perspectieven op de voorbereiding op taal en het bieden van taalbegeleiding: vergelijken van lerarenopleidingen

3.2.4.1 Overkoepelende indexen

Om na te gaan of er – volgens het perspectief van de verschillende actoren – betekenisvolle verschillen zijn tussen lerarenopleidingen in de mate waarin ze studenten voorbereiden op taal en het bieden van taalbegeleiding, werd variantieanalyse toegepast.

Hieronder rapporteren we de resultaten met betrekking tot de taalbegeleiding voorbereidingsindexen (zie Tabel 1A en 1C in bijlage 3), namelijk:

1) de mate waarin lerarenopleidingen aandacht spenderen aan het voorbereiden van studenten op taal en het bieden van taalbegeleiding (**algemene taalbegeleiding voorbereidingsindex**: algemene TVI) (α = .92 voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; α = .90 voor studenten en α = .94 voor afgestudeerden)
2) en de mate waarin lerarenopleidingen samenwerken omtrent het voorbereiden van studenten op taal en het bieden van taalbegeleiding (**samenwerking taalbegeleiding voorbereidingsindex**: samenwerking-TVI) (enkel bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders, α = .89).

Parallel met de andere onderzoeksvragen is voor studenten en afgestudeerden nagegaan of hun geslacht en geboortejaar significant samenhangen met hun beoordeling van de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor de voorbereiding op taal en het bieden van taalbegeleiding. Voor afgestudeerden blijkt noch een samenhang met geslacht, noch met leeftijd. Voor studenten blijkt er wel een verband te zijn met leeftijd maar niet met geslacht. Daarom nemen we ‘leeftijd’ mee als covariaat in onderstaande analyses waarbij we het perspectief van studenten van verschillende lerarenopleidingen vergelijken.
Tabel 3.2.4 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de ‘algemene taalbegeleiding voorbereidingsindex’ (algemene TVI) en de ‘samenwerking taalbegeleiding voorbereidingsindex’ (samenwerking-TVI). Per perspectief van de bevraagde actoren gaan we dieper in op de resultaten.

Tabel 3.2.4 Perspectieven op de voorbereiding op het bieden van taalbegeleiding: vergelijking tussen opleidingen. Groepsgroottes, gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse [a]

Taalbegeleiding-voorbereidingsindex (TVI)	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyses [a]
Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders							
Algemene-TVI	94 13.22 (3.72)	107 10.91 (4.06)	177 12.43 (3.43)	49 11.32 (5.24)	73 10.86 (4.19)	138 12.89 (3.78)	$F(5, 632) = 6.75$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .05$ 1 > 2 en 5 3 en 6 > 2 6 > 5
Samenwerking-TVI	66 10.57 (6.11)	65 6.92 (6.10)	133 8.36 (6.16)	34 7.09 (5.85)	62 5.66 (5.34)	109 8.99 (6.56)	$F(5, 463) = 5.29$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .05$ 1 > 2 en 5 6 > 5
Studenten							
Algemene-TVI	503 14.18 (3.32)	890 13.60 (3.84)	1147 14.16 (3.63)	143 12.06 (3.80)	335 9.59 (4.46)	902 12.56 (4.03)	*Opleiding* $F(5, 3913) = 79.80$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .09$ 1 > 4, 5 en 6 3 > 2 > 4 en 6 > 5 *Leeftijd* $F(1, 3913) = .54$, $p > .05$
Afgestudeerden							
Algemene-TVI	50 14.78 (4.59)	84 12.92 (4.21)	169 14.07 (4.30)	59 11.58 (4.32)	140 9.57 (4.54)	314 12.26 (4.42)	*Opleiding* $F(5, 810) = 20.08$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .11$ 1 en 3 > 4, 5 en 6 2 en 6 > 5

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.
[a] Groepsverschillen: $p < .05$, index is op een 20-puntenschaal.

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de drie geïntegreerde lerarenopleidingen alsook van de drie specifieke lerarenopleidingen rapporteren in het algemeen "in belangrijke mate" **aandacht** te hebben **voor het voorbereiden van studenten op taal en het bieden van taalbegeleiding** (zie Tabel 3.2.4). Er blijkt echter een significant verschil tussen de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de verschillende lerarenopleidingen (F (5, 632) = 6.75, $p < .001$) met een kleine effectgrootte (partial $\eta^2 = .05$). De post hoc tests geven aan dat het perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs significant verschilt van dat van hun collega's in de GLO lager onderwijs en in de SLO aan de universiteiten. Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs zijn telkens positiever over de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht geeft aan het voorbereiden van studenten op taalbegeleiding. Ook zijn opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders uit de GLO secundair onderwijs en de SLO aan de CVO's positiever dan hun collega's uit de GLO lager onderwijs. Een

laatste significant verschil is er tussen de SLO aan de CVO's en aan de universiteiten: opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders verbonden aan CVO's geven aan in een sterkere mate aandacht te hebben voor taal.

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs stellen "in belangrijke mate" **samenwerkingsverbanden te hebben betreffende het voorbereiden van studenten op taal en het bieden van taalbegeleiding** (zie Tabel 3.2.4). Voor de andere lerarenopleidingen is dit "in beperkte mate".
De variantieanalyse toont opnieuw een significant verschil tussen de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de verschillende lerarenopleidingen (F (5, 463) = 5.29, p < .001) met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .05). Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs geven significant meer aan dat hun lerarenopleiding betrokken is in samenwerkingsverbanden voor wat betreft het voorbereiden van studenten op taal: er is een significant verschil met hun collega's in de GLO lager onderwijs en de SLO aan de universiteiten. Bovendien zien we ook hier dat opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de SLO aan de CVO's positiever oordelen dan hun collega's in de SLO aan de universiteiten.

Perspectief van studenten: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Studenten in de meeste lerarenopleidingen zijn van mening dat hun lerarenopleiding over het algemeen "in belangrijke mate" **aandacht spendeert aan taal en taalbegeleiding.** Enkel volgens studenten in de SLO aan de universiteiten is dit "in beperkte" mate (zie Tabel 3.2.4).
Met 'opleiding' in het model opgenomen, blijkt de leeftijd van de studenten niet gerelateerd aan hun visie op de mate waarin ze worden voorbereid op taal en taalbegeleiding. Wel zien we significante verschillen tussen de opleidingen (F (5, 3913) = 79.80, p < .001) met een middelhoge effectgrootte (partial η^2 = .09). De studenten van de SLO aan de universiteiten zijn minder positief dan de studenten van alle andere opleidingen. Studenten in de geïntegreerde lerarenopleidingen rapporteren significant sterkere aandacht voor taal en taalbegeleiding dan studenten in de specifieke lerarenopleidingen. Binnen de geïntegreerde lerarenopleidingen is nog een verschil tussen de GLO secundair en lager onderwijs: studenten in de eerstgenoemde opleiding oordelen positiever.

Perspectief van afgestudeerden: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Binnen de actor afgestudeerden onderscheiden we drie verschillende groepen, namelijk afgestudeerden die momenteel in het onderwijs werken, afgestudeerden die niet meer in het onderwijs werken en afgestudeerden die nog nooit in het onderwijs hebben gewerkt. Via variantieanalyse werd nagegaan of deze drie groepen afgestudeerden een verschillend perspectief hebben op de mate waarin **hun lerarenopleiding in het algemeen aandacht** had **voor taal en taalbegeleiding** (cf. algemene taalbegeleiding voorbereidingsindex). Uit de resultaten van ANOVA blijkt dat dit niet het geval is (F (2, 682) = 1.37, p > .05).

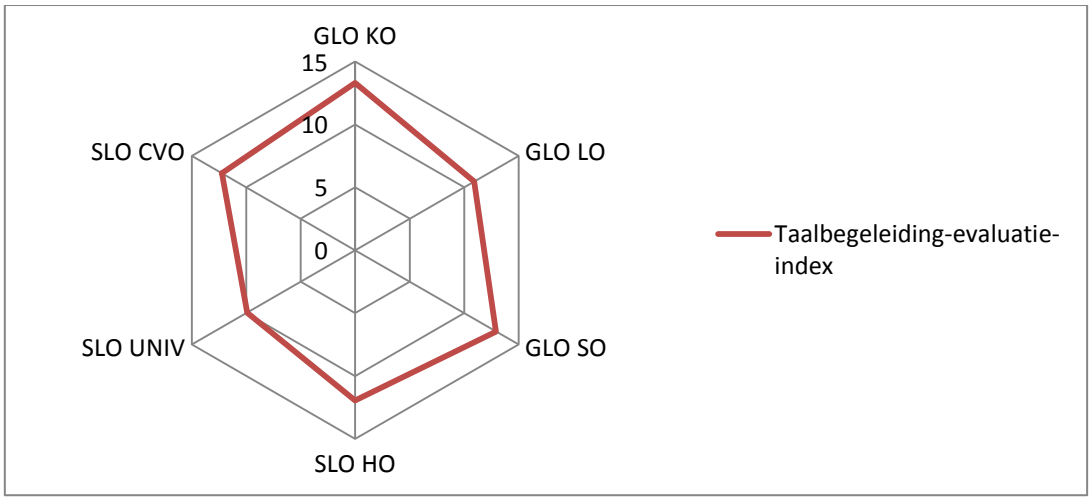
Uit Tabel 3.2.4 blijkt dat afgestudeerden aan de meeste lerarenopleidingen aangeven dat hun lerarenopleiding over het algemeen "in belangrijke mate" aandacht heeft gespendeerd aan taal en taalbegeleiding. Enkel volgens afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten is dit "in beperkte" mate. De resultaten wijzen op een significant verschil tussen de opleidingen (F (5, 810) = 20.08, p < .001) met een

middelhoge effectgrootte (partial η^2 = .11). De post hoc tests geven aan dat er een significant verschil is tussen het perspectief van de afgestudeerden aan de GLO kleuter- en secundair onderwijs met dat van de afgestudeerden aan de drie SLO's. De afgestudeerden aan de SLO's zijn negatiever. Bovendien oordelen afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten significant minder positief over hun voorbereiding op taalbegeleiding dan afgestudeerden aan de GLO lager onderwijs en de SLO aan de CVO's .

3.2.4.2 Subindexen

De algemene taalbegeleiding voorbereidingsindex verbergt de complexiteit en specificiteit van de manier waarop een lerarenopleiding een uitgewerkt beleid en opleidingsprogramma heeft in het kader van de voorbereiding van studenten/cursisten op taal en taalbegeleiding.
De taalbegeleiding-expertise-index werd zowel bij de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken (α = .42) als bij de studenten en de afgestudeerden (α = .60) in kaart gebracht (zie Tabel 3.2.2 in 3.2.3.2). Gezien de zeer lage interne betrouwbaarheid van deze subindex bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders is deze voor deze actoren niet meegenomen in verdere analyses.
De taalbegeleiding-evaluatie-index werd enkel bij de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken (α = .70) gevormd (zie Tabel 3.2.3 in 3.2.3.2). Hieronder bespreken we in welke mate de expertise en aandacht voor evaluatie bij het thema taalbegeleiding verschilt tussen de 'types' lerarenopleidingen.

Perspectief opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding



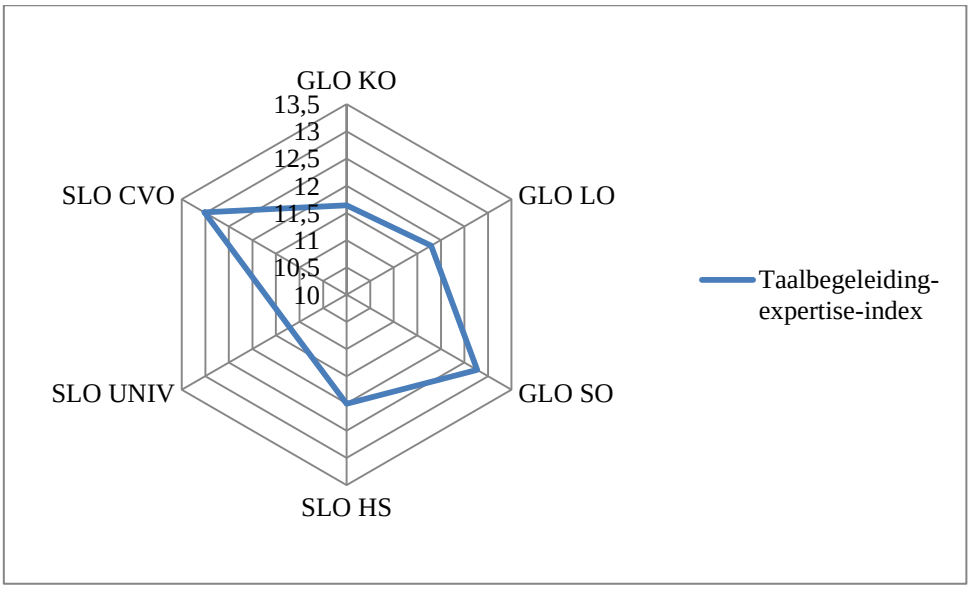
Figuur 3.2.1 Vergelijking van de subindex "taalbegeleiding-evaluatie-index" tussen lerarenopleidingen (volgens perspectief opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders).

Er blijken significante verschillen te zijn tussen de opleidingen op het vlak van aandacht voor **evaluatie** in de context van het thema taal en taalbegeleiding: F (5, 548) = 5.52, p < .001, met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .05). Volgens de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders is hier in de GLO KO en GLO een grotere aandacht voor in vergelijking met de GLO LO en de SLO UNIV.

Perspectief studenten: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Studenten verschillen in hun inschatting van de mate waarin er taalbegeleiding-**expertise** in hun opleiding aanwezig is. Dit is af te lezen uit de radargrafiek in figuur 3.2.2 en uit de resultaten van de variantieanalyse: F (5, 3869) = 11.65, p < .001, met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .02). Op basis van de post hoc analyses kan gesteld worden dat de studenten uit de GLO SO in sterkere mate taalbegeleiding-expertise in hun lerarenopleiding rapporteren in vergelijking met de studenten GLO KO, GLO LO en SLO UNIV. Tevens blijkt dat studenten uit de SLO CVO in sterke mate taalbegeleiding-expertise in hun lerarenopleiding ervaren in vergelijking met de studenten SLO UNIV.

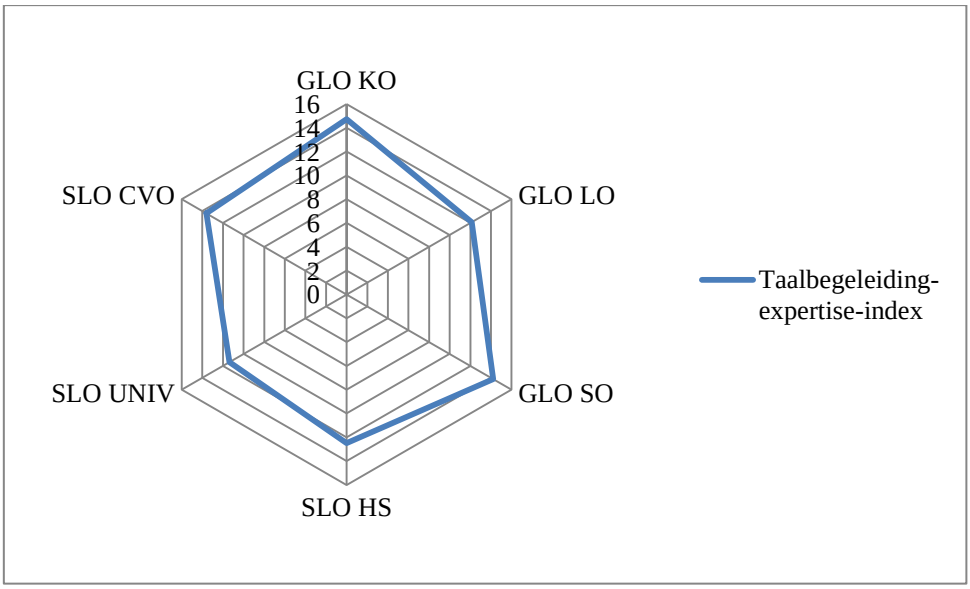
De leeftijd van de studenten is positief gerelateerd aan hun visie op de mate waarin er taalbegeleidingexpertise in de lerarenopleidingen is. Bovendien zien we (onder controle van leeftijd) significante verschillen tussen de opleidingen (F (1, 3869) = 21.45, p < .001) met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .01).



Figuur 3.2.2 Vergelijking van de subindex "taalbegeleiding-expertise" tussen lerarenopleidingen (volgens perspectief studenten).

Perspectief afgestudeerden: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Afgestudeerden blijken tevens te verschillen in hun inschatting van de mate waarin er in hun lerarenopleiding **expertise** is m.b.t. studenten voor te bereiden op taal en taalbegeleiding. Dit kan men afleiden uit de visuele inspectie van de radargrafiek in figuur 3.2.3 en uit de resultaten van de variantieanalyse: F (5, 798) = 11.50, p < .001, met een matige effectgrootte (partial η^2 = .07). Op basis van de post hoc analyses kan gesteld worden dat de afgestudeerden uit de GLO KO en GLO SO in sterkere mate taalbegeleiding-expertise in hun lerarenopleiding rapporteren in vergelijking met de afgestudeerden GLO LO en SLO UNIV. Tevens blijkt dat de afgestudeerden uit de SLO CVO in sterkere mate taalbegeleiding-expertise in hun lerarenopleiding ervaren in vergelijking met de afgestudeerden SLO UNIV.



Figuur 3.2.3 Vergelijking van de subindex "taalbegeleiding-expertise" tussen lerarenopleidingen (volgens perspectief afgestudeerden).

Onderstaande Tabel 3.2.5 bevestigt de visuele voorstellingen. Hierbij worden de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantienalyses weergegeven van de subindex taalbegeleidingexpertise en de subindex taalbegeleidingevaluatie en dit voor de verschillende bevraagde actoren.

Tabel 3.2.5 Perspectieven van actoren op de expertise en de aandacht voor evaluatie m.b.t. het thema 'taal en taalbegeleiding'. Groepsgroottes, gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses

Sub indexen taalbegeleiding	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Covariantieanalyses [a]
Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders							
Taalbegeleiding-evaluatie-index	82 13.29 (5.01)	81 10.91 (4.94)	160 12.92 (3.94)	41 11.95 (6.32)	66 9.92 (6.01)	124 12.24 (4.61)	**Opleiding**: *F* (5, 548) = 5.52 p < .001 Partial η^2: .05 1 > 2 en 5; 3 > 2 en 5
Studenten							
Taalbegeleiding-expertise-index	492 11.64 (4.33)	879 11.79 (4.47)	1142 12.77 (4.47)	143 12.01 (4.8)	333 11.21 (5.09)	887 13.02 (4.41)	**Opleiding**: *F* (5, 3869) = 11.65 p < .001 Partial η^2: .02 3 > 1, 2 en 5 6 > 5 **Leeftijd:** *F* (1, 3869) = 21.45 p < .001 Partial η^2: .01 β: .059
Afgestudeerden							
Taalbegeleiding-expertise-index	47 14.72 (3.76)	84 12.14 (4.01)	167 14.2 (3.89)	59 12.48 (4.1)	139 11.37 (4.15)	308 13.62 (3.99)	**Opleiding**: *F* (5, 798) = 11.5 p < .001 Partial η^2: .07 1 > 2 en 5; 3 > 2 en 5; 6 > 5

3.2.5 Perspectieven op de voorbereiding op taal en het bieden van taalbegeleiding: vergelijken van actoren

Om na te gaan of het perspectief van actoren binnen een lerarenopleiding significant van elkaar verschilt voor wat betreft de voorbereiding van studenten op taal en het bieden van taalbegeleiding, werd een "index" berekend op basis van het gemiddelde van de items bevraagd bij alle actoren (d.i. items 17 tot en met 23 in

Tabel 1A in bijlage 3) en gestandaardiseerd naar een score op 20. Deze '**curriculum taalbegeleiding voorbereidingsindex** (TVI)' (α = .93) geeft de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleiding in haar curriculum aandacht heeft voor het voorbereiden van studenten op taalbegeleiding (zie Tabel 1B in bijlage 3). Een hoge indexscore betekent dus dat de aandacht voor taal en taalbegeleiding in het curriculum zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een smalle invulling.

Om na te gaan of er – per lerarenopleiding – betekenisvolle verschillen zijn tussen het perspectief van de verschillende actoren op de mate waarin het curriculum studenten voorbereidt op het bieden van taalbegeleiding, werd variantieanalyse toegepast. Tabel 3.2.6 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de curriculum-TVI. Per lerarenopleiding gaan we dieper in op de resultaten.

Tabel 3.2.6 Perspectieven op de voorbereiding op taalbegeleiding: vergelijking tussen actoren. Groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses [a]

Curriculum-TVI	**OV & LO (1)**	**Studenten (2)**	**Afgestudeerden (3)**	**Variantieanalyses**
GLO kleuteronderwijs	91 14.45 (4.32)	504 15.30 (3.99)	47 15.45 (5.02)	F (2, 641) = 1.73, p > .05
GLO lager onderwijs	102 12.80 (4.53)	887 14.51 (4.46)	82 13.39 (4.77)	F (2, 1070) = 13.79, p < .001, partial η^2 = .03 2 > 1
GLO secundair onderwijs	173 13.42 (4.22)	1142 14.90 (4.32)	167 14.02 (5.00)	F (2, 1481) = 10.27, p < .001, partial η^2 = .01 2 > 1
Curriculum-TVI	**OV & LO (1)**	**Studenten (2)**	**Afgestudeerden (3)**	**Variantieanalyses**
SLO hogescholen	47 12.82 (5.03)	142 12.29 (4.59)	59 11.07 (5.52)	F (2, 246) = 1.81, p > .05
SLO universiteiten	70 12.06 (4.72)	333 8.69 (5.28)	136 8.57 (5.57)	F (2, 538) = 12.69, p < .001, partial η^2 = .05 1 > 2 en 3
SLO CVO's	138 14.00 (4.56)	895 12.32 (4.88)	305 11.44 (5.46)	F (2, 1336) = 12.89, p < .001, partial η^2 = .02 1 > 2 > 3

Noot. OV & LO = opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders.
[a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

GLO kleuteronderwijs: verschillen naargelang actoren

Binnen de GLO kleuteronderwijs zijn alle actoren van mening dat het **curriculum** "in (zeer) belangrijke mate" **aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op taal en het bieden van taalbegeleiding** (zie de gemiddelden in Tabel 3.2.6). Hun perspectief verschilt niet significant F (2, 641) = 1.73, p > .05).

GLO lager onderwijs: verschillen naargelang actoren

Binnen de GLO lager onderwijs zijn de verschillende actoren het eens dat hun lerarenopleiding "in belangrijke mate" in het **curriculum aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op taal en het bieden van taalbegeleiding** (zie Tabel 3.2.6). Niettemin is er een betekenisvol verschil (F (2, 1070) = 13.79, p < .001) met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .03). De post hoc tests geven aan dat het perspectief van studenten en dat van de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders aan de GLO lager onderwijs significant verschilt. Daaruit blijkt dat studenten positiever zijn dan hun opleiders.

GLO secundair onderwijs: verschillen naargelang actoren

Binnen de GLO secundair onderwijs geven alle actoren aan dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan taal en taalbegeleiding** (zie Tabel 3.2.6). Variantie-analyse toont evenwel een significant verschil (F (2, 1481) = 10.33, p < .001) met een heel kleine effectgrootte (partial η^2 = .01). Ook hier oordelen studenten n positiever dan hun opleiders.

SLO aan de hogescholen: verschillen naargelang actoren

In de SLO aan de hogescholen rapporteren alle actoren dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan de voorbereiding op taalbegeleiding** (zie Tabel 3.2.3) Er is geen significant verschil tussen de actoren (F (2, 246) = 1.81, p > .05).

SLO aan de universiteiten: verschillen naargelang actoren

Binnen de SLO aan de universiteiten zijn de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van mening dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan taal en taalbegeleiding**. De studenten en afgestudeerden geven aan dat hieraan "in beperkte mate" aandacht wordt besteed (zie Tabel 3.2.6).
Variantie-analyse toont inderdaad een significant verschil tussen het perspectief van de actoren van de SLO aan de universiteiten (F (2, 538) = 12.69, p < .001) met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .05). Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders zijn significant positiever dan studenten en afgestudeerden.

SLO aan de CVO's: verschillen naargelang actoren

Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden aan de SLO aan de CVO's zijn van mening dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht geeft aan het voorbereiden van studenten op taal(begeleiding)** (zie Tabel 3.2.6). Niettemin wijst variantie-analyse op een significant verschil tussen het perspectief van de actoren (F (2, 1336) = 12.89, p < .001) met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .02). De post hoc tests tonen aan dat het perspectief van de drie actoren significant verschilt: opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders zijn het meest positief, afgestudeerden het minst.

3.2.6 Perspectieven op de voorbereiding op het nastreven van de VOET: vergelijken van lerarenopleidingen

3.2.6.1 Overkoepelende indexen

Opleidingsverantwoordelijken, studenten en afgestudeerden uit de GLO lager onderwijs en de lerarenopleidingen secundair onderwijs zijn uitgebreid bevraagd over de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor de voorbereiding op het nastreven van de vakoverschrijdende (leergebiedoverschrijdende) eindtermen (VOET) (zie hoger). Om na te gaan of er – volgens het perspectief van de verschillende actoren – betekenisvolle verschillen zijn tussen lerarenopleidingen in de mate waarin ze studenten voorbereiden op het nastreven van de VOET werd variantie-analyse toegepast.

Hieronder rapporteren we de resultaten met betrekking tot de VOET voorbereidingsindexen (zie Tabel 2A en 2C in bijlage 3), namelijk:

1) de mate waarin lerarenopleidingen aandacht spenderen aan het voorbereiden van studenten op het nastreven van de VOET (**algemene VOET voorbereidingsindex**: algemene VVI) (α = .88 voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; α = .91 voor studenten en α = .93 voor afgestudeerden)
2) de mate waarin lerarenopleidingen samenwerken omtrent het voorbereiden van studenten op het nastreven van de VOET (**samenwerking VOET voorbereidingsindex**: samenwerking-VVI) (enkel bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders, α = .87).

Zoals bij de andere onderzoeksvragen is voor studenten en afgestudeerden nagegaan of geslacht en geboortejaar samenhangen met hun beoordeling van de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor de voorbereiding op het nastreven van de VOET. Voor studenten blijkt noch een samenhang met geslacht, noch met leeftijd. Voor afgestudeerden blijkt er wel een verband te zijn met geslacht maar niet met leeftijd. Daarom nemen we ‘geslacht’ mee als covariaat in onderstaande analyses waarbij we het perspectief van afgestudeerden van verschillende lerarenopleidingen vergelijken.

Tabel 3.2.7 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de ‘algemene VOET voorbereidingsindex’ (algemene VVI) en de ‘samenwerking VOET voorbereidingsindex’ (samenwerking-VVI). Per perspectief van de bevraagde actoren gaan we dieper in op de resultaten.

Tabel 3.2.7 Perspectieven op de voorbereiding op het nastreven van de VOET: vergelijking tussen opleidingen. Groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse [a]

VOET-voorbereidingsindex (VVI)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyses [a]
Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders						
Algemene-VVI	101 10.34 (3.87)	177 12.17 (3.21)	46 11.75 (4.53)	73 10.82 (4.12)	138 11.56 (3.85)	$F(4, 530) = 4.44$, $p < .01$, partial $\eta^2 = .03$ 3 > 2
Samenwerking-VVI	55 3.94 (4.97)	129 6.94 (5.64)	33 6.67 (4.84)	63 4.70 (5.42)	97 6.23 (5.86)	$F(4, 372) = 3.90$, $p < .01$, partial $\eta^2 = .04$ 3 > 2
Studenten						
Algemene-VVI	707 10.55 (4.83)	1119 11.97 (3.98)	137 12.24 (3.62)	335 10.13 (4.10)	887 12.00 (4.05)	$F(4, 3180) = 25.58$, $p < .001$,partial $\eta^2 = .03$ 3, 4 en 6 > 2 en 5
Afgestudeerden						
Algemene-VVI	82 10.60 (4.22)	169 12.24 (4.22)	54 11.34 (4.75)	141 11.54 (4.75)	315 11.99 (4.51)	Opleiding: $F(4, 755) = 1.74$, $p > .05$ Geslacht: $F(1, 755) = 3.09$, $p > .05$

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

[a] Groepsverschillen: $p < .05$, index is op een 20-puntenschaal.

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO secundair onderwijs en van de SLO rapporteren in het algemeen "in belangrijke mate" **aandacht** te hebben **voor het voorbereiden van studenten op het nastreven van de VOET** (zie Tabel 3.2.7). Voor hun collega's in de GLO lager onderwijs is dit in "beperkte mate". Er blijkt een significant verschil tussen de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de verschillende lerarenopleidingen (F (4, 530) = 4.44, $p < .01$) met een kleine effectgrootte (partial $\eta^2 = .03$).

De post hoc tests geven aan dat het perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO secundair onderwijs significant verschilt van dat van hun collega's in de GLO lager onderwijs. Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO secundair onderwijs zijn positiever over de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht geeft aan het voorbereiden van studenten op het nastreven van de VOET.

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO secundair onderwijs en van de SLO aan de hogescholen en de CVO's stellen "in beperkte mate" **samenwerkingsverbanden te hebben betreffende het voorbereiden van studenten op het nastreven van de VOET** (zie Tabel 3.2.7). Hun collega's in de andere

lerarenopleidingen geven overwegend aan hieromtrent "(helemaal) geen" samenwerkingsverbanden te hebben

De variantieanalyse toont opnieuw een significant verschil tussen de verschillende lerarenopleidingen (F (4, 372) = 3.90, p < .01) met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .04). Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO secundair onderwijs geven significant meer aan dat hun lerarenopleiding betrokken is in samenwerkingsverbanden voor wat betreft het voorbereiden van studenten op de vakoverschrijdende (leergebiedoverschrijdende) eindtermen dan hun collega's in de GLO lager onderwijs.

Perspectief van studenten: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Studenten in de meeste lerarenopleidingen zijn van mening dat hun lerarenopleiding over het algemeen "in belangrijke mate" **aandacht spendeert aan de voorbereiding op het nastreven van de VOET.** Enkel volgens studenten in de SLO aan de universiteiten is dit "in beperkte" mate (zie Tabel 3.2.7). Wel zien we significante verschillen tussen de opleidingen (F (4, 3180) = 25.58, p < .001) met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .03).

De studenten uit de GLO secundair onderwijs en de SLO aan de hogescholen en CVO's zijn positiever dan deze in de GLO lager onderwijs en de SLO aan de universiteiten.

Perspectief van afgestudeerden: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Binnen de actor afgestudeerden onderscheiden we drie verschillende groepen, namelijk afgestudeerden die momenteel in het onderwijs werken, afgestudeerden die niet meer in het onderwijs werken en afgestudeerden die nog nooit in het onderwijs hebben gewerkt. Uit de resultaten van ANCOVA (met geslacht als covariaat) blijkt dat de drie groepen afgestudeerden een verschillend perspectief hebben op de mate waarin **hun lerarenopleiding in het algemeen aandacht** had **voor het nastreven van de VOET** (cf. algemene VOET voorbereidingsindex) (F (2, 665) = 3.91, p < .05, partial η^2 = .01). Afgestudeerden die nooit in het onderwijs hebben gewerkt oordelen significant positiever over hun voorbereiding op het nastreven van de VOET dan afgestudeerden die nog steeds in het onderwijs werken.

Uit Tabel 3.2.7 blijkt dat afgestudeerden aan alle lerarenopleidingen aangeven dat hun lerarenopleiding over het algemeen "in belangrijke mate" aandacht heeft gespendeerd aan hun voorbereiding op het nastreven van de VOET. Er zijn geen significante verschillen tussen de opleidingen (F (4, 755) = 1.74, p > .05).

3.2.6.2 Subindexen

In bijlage 4 worden de radargrafieken weergegeven van de VOET-expertise-index en de VOET-evaluatie-index volgens de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders (Figuur 1A), studenten (Figuur 1B) en afgestudeerden (Figuur 1C) (zie ook Tabel 3.2.2 en Tabel 3.2.3 in 3.2.3.2) . Gezien de zeer lage interne betrouwbaarheid van de VOET-expertise-subindex bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders (α = .39) is deze niet meegenomen in verdere analyses.Tabel 1 in bijlage 4 geeft hierbij aansluitend de resultaten weer van de covariantieanalyses van deze twee subindexen voor de verschillende actoren. We geven kort de voornaamste bevindingen weer.

Vanuit het perspectief van **opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders** blijken er geen significante verschillen te zijn tussen de opleidingen op het vlak van aandacht voor **evaluatie** in de context van het thema 'nastreven van de VOET' (F (4, 432) = 1.98, p > .05).

Studenten verschillen in hun inschatting van de mate waarin er VOET-**expertise** in hun opleiding aanwezig is (F (4, 3114) = 21.62, p < .001) met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .03). Op basis van de post hoc analyses kan gesteld worden dat de studenten uit de GLO SO en de SLO HS in sterkere mate VOET-expertise in hun lerarenopleiding rapporteren in vergelijking met de studenten GLO LO. Tevens blijkt dat studenten uit de SLO CVO in sterkere mate VOET-expertise in hun lerarenopleiding ervaren in vergelijking met de studenten GLO LO, GLO SO en SLO UNIV.

Afgestudeerden blijken tevens te verschillen in hun inschatting van de mate waarin er in hun lerarenopleiding **expertise** is m.b.t. het voorbereiden van studenten op het nastreven van de VOET (F (4, 747) = 5.02, p < .05), met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .03). Op basis van de post hoc analyses kan gesteld worden dat de afgestudeerden uit de GLO SO, de SLO UNIV en de SLO CVO in sterkere mate VOET-expertise in hun lerarenopleiding rapporteren in vergelijking met de afgestudeerden GLO LO. De covariaat geslacht, is bij afgestudeerden niet significant gerelateerd aan de mate waarin de expertise betreffende het nastreven van de VOET voor de verschillende lerarenopleidingen wordt beoordeeld (F (1, 747) = 1.40 p > .05).

3.2.7 Perspectieven op de voorbereiding op het nastreven van de VOET: vergelijken van actoren

Om na te gaan of het perspectief van actoren binnen een lerarenopleiding significant van elkaar verschilt voor wat betreft de voorbereiding van studenten op het nastreven van de vakoverschrijdende (leergebiedoverschrijdende) eindtermen, werd een "index" berekend op basis van het gemiddelde van de items bevraagd bij alle actoren (d.i. items 17 tot en met 23 in Tabel 2A in bijlage 3) en gestandaardiseerd naar een score op 20. Deze '**curriculum VOET voorbereidingsindex** (VVI)' (α = .92) geeft de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleiding in haar curriculum aandacht heeft voor het voorbereiden van studenten op het nastreven van de VOET (zie Tabel 2B in bijlage 3). Een hoge indexscore betekent dus dat de aandacht voor de VOET in het curriculum zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een smalle invulling.

Om na te gaan of er – per lerarenopleiding – betekenisvolle verschillen zijn tussen het perspectief van de verschillende actoren op de mate waarin het curriculum studenten voorbereidt op het nastreven van de VOET, werd variantie-analyse toegepast. Tabel 3.2.8 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantie-analyses op de curriculum-VVI. Per lerarenopleiding gaan we dieper in op de resultaten.

Geïntegreerde lerarenopleidingen en SLO aan de hogescholen: verschillen naargelang actoren

Binnen de GLO lager onderwijs, de GLO secundair onderwijs en de SLO aan de hogescholen zijn alle actoren van mening dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan het voorbereiden**

van studenten op het nastreven van de VOET (Tabel 3.2.8). Er zijn geen significante verschillen naargelang het perspectief van de actor.

SLO aan de universiteiten: verschillen naargelang actoren

Binnen de SLO aan de universiteiten zijn de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders alsook de afgestudeerden van mening dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan de VOET** terwijl de studenten aangeven dat hieraan "in beperkte mate" aandacht wordt besteed (zie Tabel 3.2.8). Variantie-analyse toont inderdaad een significant verschil tussen het perspectief van de actoren van de SLO aan de universiteiten (F (2, 539) = 5.77, p < .01) met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .02). Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders zijn significant positiever dan studenten.

SLO aan de CVO's: verschillen naargelang actoren

Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden aan de SLO aan de CVO's zijn van mening dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht geeft aan het voorbereiden van studenten op het nastreven van de VOET** (zie Tabel 3.2.8). Niettemin wijst variantieanalyse op een significant verschil tussen het perspectief van de actoren (F (2, 1317) = 3.76, p < .05), weliswaar met een zeer kleine effectgrootte (partial η^2 = .01). De post hoc tests tonen aan dat het perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders significant positiever is dan dat van afgestudeerden.

Tabel 3.2.8 Perspectieven op de voorbereiding op het nastreven van de VOET: vergelijking tussen actoren. Groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses [a]

Curriculum-VVI	OV & LO (1)	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyses [a]
GLO lager onderwijs	97 11.28 (4.20)	680 11.08 (5.47)	80 10.69 (4.79)	F (2, 856) = .29, p > .05
GLO secundair onderwijs	174 12.86 (3.66)	1106 12.24 (4.75)	167 11.86 (4.79)	F (2, 1446) = 2.06, p > .05
SLO hogescholen	44 12.98 (4.47)	137 12.51 (4.28)	54 11.14 (6.18)	F (2, 231) = 2.13, p > .05
SLO universiteiten	71 11.64 (5.05)	333 9.92 (4.41)	138 11.14 (5.28)	F (2, 539) = 5.77, p < .01, partial η^2 = .02 1 > 2
SLO CVO's	137 13.07 (4.54)	878 12.08 (4.67)	305 11.71 (5.25)	F (2, 1317) = 3.76, p < .05, partial η^2 = .01 1 > 3

Noot. OV & LO = opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders.
[a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

3.2.8 Perspectieven op de voorbereiding op ICT-integratie: vergelijken van lerarenopleidingen

3.2.8.1 Overkoepelende indexen

Opleidingsverantwoordelijken, studenten en afgestudeerden zijn uitgebreid bevraagd over de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor de voorbereiding op ICT-integratie (zie hoger). Om na te gaan of er – volgens het perspectief van de verschillende actoren – betekenisvolle verschillen zijn tussen lerarenopleidingen in de mate waarin ze studenten voorbereiden op het integreren van ICT werd variantie-analyse toegepast.

Hieronder rapporteren we de resultaten met betrekking tot de ICT voorbereidingsindexen (zie Tabel 3A en 3C in bijlage 3), namelijk:

1) de mate waarin lerarenopleidingen aandacht spenderen aan het voorbereiden van studenten op het integreren van ICT (**algemene ICT voorbereidingsindex**: algemene IVI) (α = .92 voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; α = .91 voor studenten en α = .92 voor afgestudeerden)
2) de mate waarin lerarenopleidingen samenwerken omtrent het voorbereiden van studenten op ICT-integratie (**samenwerking ICT voorbereidingsindex**: samenwerking-IVI) (enkel bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders, α = .88).

Zoals bij de andere onderzoeksvragen is voor studenten en afgestudeerden nagegaan of geslacht en geboortejaar samenhangen met hun beoordeling van de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor de voorbereiding op het integreren van ICT. Voor studenten blijkt enkel een verband met leeftijd; voor afgestudeerden met geslacht. Daarom nemen we respectievelijk ‘leeftijd’ en ‘geslacht’ mee als covariaat in onderstaande analyses waarbij we het perspectief van studenten en afgestudeerden van verschillende lerarenopleidingen vergelijken.

Tabel 3.2.9 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantie-analyses op de ‘algemene ICT voorbereidingsindex’ (algemene IVI) en de ‘samenwerking ICT voorbereidingsindex’ (samenwerking-IVI). Per perspectief van de bevraagde actoren gaan we dieper in op de resultaten.

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van alle lerarenopleidingen menen in het algemeen “in belangrijke mate” **aandacht** te hebben **voor het voorbereiden van studenten op ICT-integratie** (zie Tabel 3.2.9). Niettemin blijkt er een significant verschil tussen de lerarenopleidingen (F (5, 631) = 8.09, $p < .001$) met een middelhoge effectgrootte (partial η^2 = .06). De post hoc tests geven aan dat het perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO secundair onderwijs significant verschilt van dat van hun collega’s in de GLO lager onderwijs. Deze actoren uit de GLO secundair onderwijs zijn

positiever over de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht geeft aan het voorbereiden van studenten op ICT-integratie. Ook oordelen opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders betrokken in de SLO CVO's hierover significant positiever dan hun collega's in de GLO kleuter- en lager onderwijs.

Tabel 3.2.9 Perspectieven op de voorbereiding op ICT-integratie: vergelijking tussen opleidingen. Groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse [a]

ICT-voorbereidingsindex (IVI)	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyses [a]
Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders							
Algemene-IVI	94 11.72 (3.66)	106 11.02 (3.03)	177 12.96 (3.11)	49 12.97 (4.15)	73 12.48 (3.95)	138 13.52 (3.45)	*F* (5, 631) = 8.09, p < .001, partial η^2 = .06 6 > 1 en 2 3 > 2
Samenwerking-IVI	66 8.22 (6.42)	63 5.37 (4.87)	132 7.63 (6.02)	34 7.21 (4.97)	62 6.50 (6.10)	111 9.23 (6.51)	*F* (5, 464) = 3.99, p < .01, partial η^2 = .04 6 > 2
Studenten							
Algemene-IVI	499 11.90 (3.70)	884 11.53 (3.94)	1145 12.69 (4.06)	142 12.01 (3.93)	337 10.21 (4.55)	904 12.22 (4.26)	*Opleiding*: *F* (5, 3904) = 23.58, p < .001, partial η^2 = .03 3 en 6 > 1 en 2 > 5 4 > 5 *Leeftijd:* *F* (1, 3904) = 14.45, p < .001, partial η^2 = .004, β = -.044
Afgestudeerden							
Algemene-IVI	49 11.33 (4.83)	86 12.14 (3.58)	167 12.52 (3.97)	58 10.55 (4.52)	141 11.36 (4.39)	316 12.58 (4.60)	*Opleiding*: *F* (5, 810) = 3.15, p < .01, partial η^2 = .02 3 en 6 > 4 *Geslacht*: *F* (1, 810) = 10.67, p < .01, partial η^2 = .01 man > vrouw

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

[a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de meeste lerarenopleidingen rapporteren "in beperkte mate" **samenwerkingsverbanden te hebben betreffende het voorbereiden van studenten op ICT-integratie.** Enkel in de GLO lager onderwijs geven opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders overwegend aan hieromtrent "(helemaal) geen" samenwerkingsverbanden te hebben (zie Tabel 3.2.9). De variantie-analyse toont opnieuw een significant verschil tussen de verschillende lerarenopleidingen (*F* (5, 464) = 3.99, p < .01) met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .04). Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de SLO aan de CVO's geven significant meer aan dat hun lerarenopleiding betrokken is in samenwerkingsverbanden voor wat betreft het voorbereiden van studenten op ICT-integratie dan hun collega's in de GLO lager onderwijs.

Perspectief van studenten: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Studenten in de meeste lerarenopleidingen zijn van mening dat hun lerarenopleiding over het algemeen "in belangrijke mate" **aandacht spendeert aan ICT-integratie.** Enkel volgens studenten in de SLO aan de universiteiten is dit "in beperkte" mate (zie Tabel 3.2.9).
De leeftijd van de studenten is negatief gerelateerd aan hun visie op de mate waarin ze worden voorbereid op ICT-integratie. Bovendien zien we (onder controle van leeftijd) significante verschillen tussen de opleidingen (F (5, 3904) = 23.58, p < .001) met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .03). De studenten van de SLO aan de universiteiten zijn minder positief dan de studenten van alle andere opleidingen. Studenten in de GLO SO en de SLO aan de CVO's rapporteren significant sterkere aandacht voor ICT dan studenten in GLO kleuter en lager onderwijs.

Perspectief van afgestudeerden: verschillen naargelang de lerarenopleiding

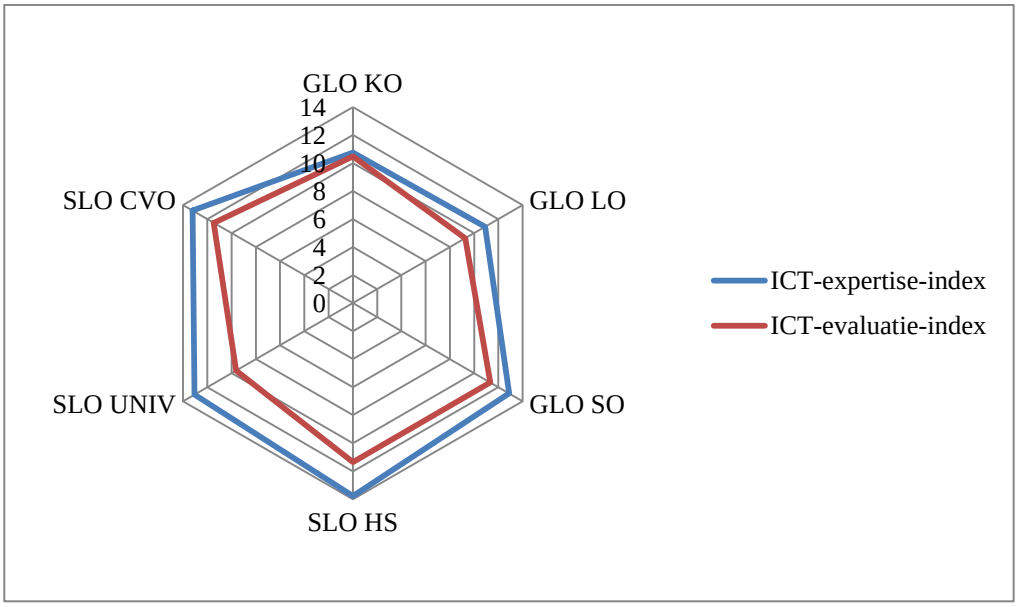
Binnen de afgestudeerden onderscheiden we een groep die momenteel in het onderwijs werkt, een groep die niet meer in het onderwijs werkt en een groep die nog nooit in het onderwijs heeft gewerkt. Via variantieanalyse werd nagegaan of deze drie groepen afgestudeerden een verschillend perspectief hebben op de mate waarin **hun lerarenopleiding in het algemeen aandacht** had **voor hun voorbereiding op ICT-integratie**. Dit blijkt niet het geval (F (2, 680) = 1.52, p > .05).

Tabel 3.2.9 laat zien dat afgestudeerden aan alle lerarenopleidingen stellen dat hun lerarenopleiding over het algemeen "in belangrijke mate" aandacht heeft gespendeerd aan ICT-integratie. Wel oordelen mannen significant positiever dan vrouwen. Onder controle van geslacht is er toch een significant verschil tussen de opleidingen (F (5, 810) = 3.15, p < .01) weliswaar met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .02). De post hoc tests geven aan dat er een significant verschil is tussen het perspectief van de afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen en dat van de afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs en de SLO aan de CVO's. De afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen zijn negatiever.

3.2.8.2 Subindexen

De ICT-expertise-index werd zowel bij de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken (α = .56) als bij de studenten en de afgestudeerden (α = .65) in kaart gebracht. De ICT-evaluatie-index werd enkel bij de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken (α = .67) gevormd (zie ook Tabel 3.2.2 en Tabel 3.2.3 in 3.2.3.2).
De algemene ICT voorbereidingsindex verbergt de complexiteit en specificiteit van de manier waarop een lerarenopleiding een uitgewerkt beleid en opleidingsprogramma heeft in het kader van de voorbereiding van studenten/cursisten op het geïntegreerd ICT-gebruik in het onderwijs.
Hieronder bespreken we in welke mate de expertise en aandacht voor evaluatie bij het thema ICT verschilt tussen de 'types' lerarenopleiding.

Perspectief opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding



Figuur 3.2.4 Vergelijking van de subindexen "ICT" tussen lerarenopleidingen (volgens perspectief opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders).

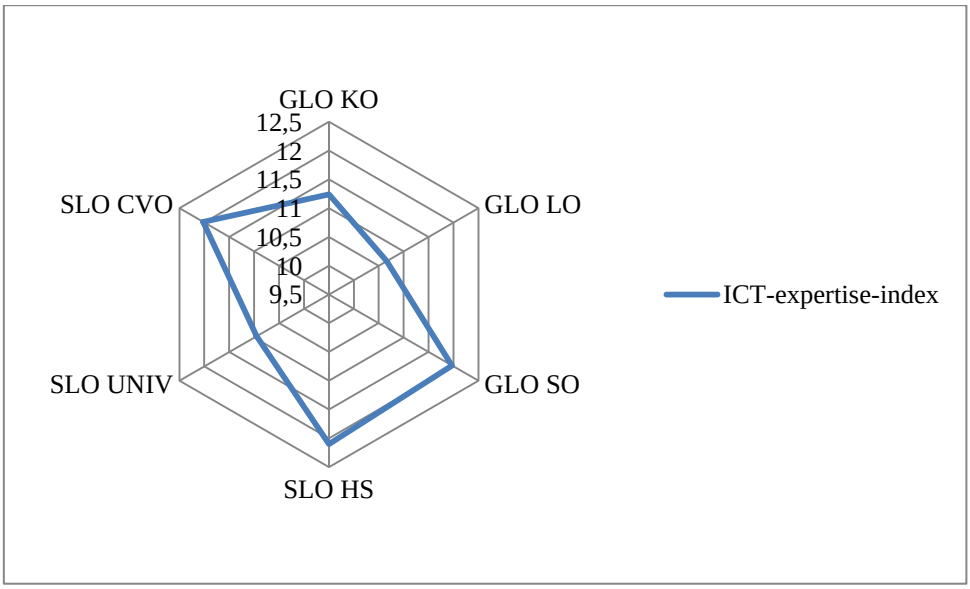
De aandacht, volgens de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, voor evaluatie in de context van het thema ICT is lager in de opleidingen GLO LO, GLO SO, SLO HS, SLO UNIV en SLO CVO in vergelijking met de aanwezige expertise rond dit thema. Enkel bij de GLO KO is er, volgens de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, evenveel expertise als evaluatie m.b.t. het thema "ICT" aanwezig. Er blijken significante verschillen te zijn tussen de opleidingen op vlak van de aanwezige **expertise** m.b.t. ICT: F (5, 630) = 9.34, p < .001, met een matig effectgrootte (partial η^2 = .07). Uit de post hoc analyses blijkt hierbij dat, volgens de opleidingsverantwoordelijken en de lerarenopleiders, er in de GLO SO, SLO HS, de SLO UNIV en de SLO CVO meer expertise is m.b.t. "ICT" in vergelijking met de GLO KO en de GLO LO.

Vanuit het perspectief van **opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders** blijken er bovendien significante verschillen met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .04) te zijn tussen de opleidingen op het vlak van aandacht voor **evaluatie** in de context van het thema 'ICT-integratie': F (5, 544) = 3.94, p < .05). Volgens de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders scoren de GLO SO en SLO CVO hier significant hoger dan de GLO LO.

Perspectief studenten: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Studenten verschillen in hun inschatting van de mate waarin er ICT-**expertise** in hun opleiding aanwezig is. Dit is af te lezen uit de radargrafiek in figuur 3.2.5 en uit de resultaten van de covariantieanalyse: F (5, 3852) = 14.02, p < .001, met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .02). Op basis van de post hoc analyses kan gesteld worden dat de studenten uit de GLO SO in sterkere mate ICT-expertise in hun lerarenopleiding

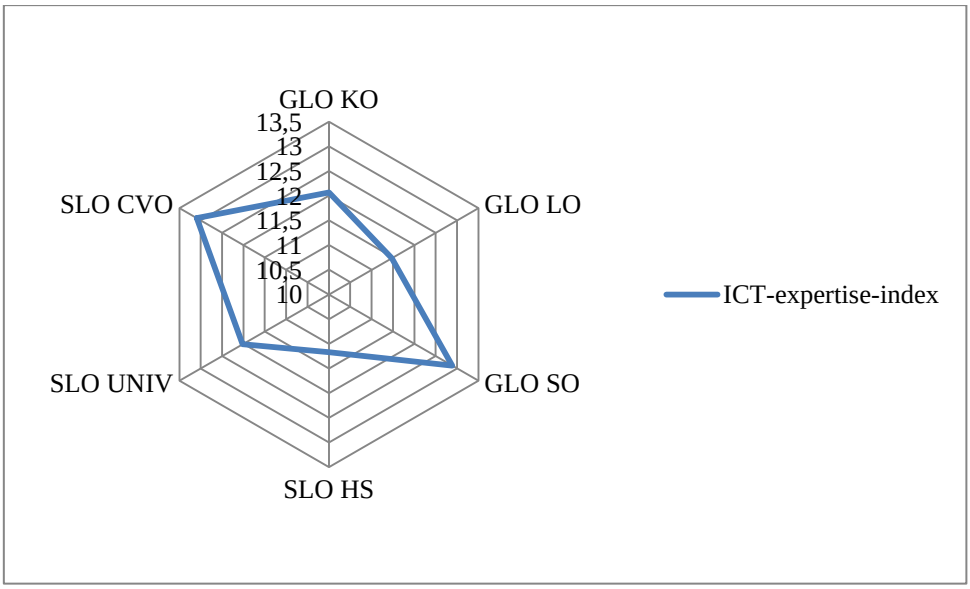
rapporteren in vergelijking met de studenten GLO KO en GLO LO. Tevens blijkt dat studenten uit de SLO CVO in sterke mate ICT-expertise in hun lerarenopleiding ervaren in vergelijking met de studenten GLO KO, GLO LO en SLO UNIV. Ten slotte blijkt dat de ICT-evaluatie, volgens de studenten, in de SLO HS significant hoger is dan in de GLO LO. De leeftijd van de studenten is negatief gerelateerd aan hun visie op de mate waarin er ICT-expertise in de lerarenopleidingen is. Bovendien zien we (onder controle van leeftijd) significante verschillen tussen de opleidingen (F (1, 3852) = 9.25, $p < .05$) met een kleine effectgrootte (partial $\eta^2 = .002$).



Figuur 3.2.5 Vergelijking van de subindexen "ICT-expertise" tussen lerarenopleidingen (volgens perspectief studenten).

Perspectief afgestudeerden: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Afgestudeerden blijken tevens te verschillen in hun inschatting van de mate waarin er in hun lerarenopleiding **expertise** is m.b.t. studenten voor te bereiden op geïntegreerd ICT-gebruik in het onderwijs. Dit kan men afleiden uit de visuele inspectie van de radargrafiek in figuur 3.2.6 en uit de resultaten van de variantieanalyse: F (5, 799) = 3.24, $p < .05$, met een kleine effectgrootte (partial $\eta^2 = .02$). Op basis van de post hoc analyses kan gesteld worden dat de afgestudeerden uit de SLO CVO in sterkere mate ICT-expertise in hun lerarenopleiding rapporteren in vergelijking met de afgestudeerden SLO HS. De covariaat geslacht, is bij afgestudeerden significant gerelateerd tot de mate waarin de expertise betreffende ICT-integratie voor de verschillende lerarenopleidingen wordt beoordeeld (F (5, 799) = 7.36 $p < .05$, partial $\eta^2 = .01$). Mannelijke studenten (M = 13.34; SD = 4.00) rapporteren een hogere mate van ICT-expertise in de lerarenopleidingen dan vrouwen (M = 12.19; SD = 4.33).



Figuur 3.2.6 Vergelijking van de subindexen "ICT-expertise" tussen lerarenopleidingen (volgens perspectief afgestudeerden).

Onderstaande Tabel 3.2.10 bevestigt de visuele voorstellingen. Hierin worden voor de verschillende actoren, zowel voor de ICT-integratie-expertise-index als de ICT-integratie-evaluatie-index, de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de covariantieanalyses weergegeven.

Tabel 3.2.10 Perspectieven van actoren op de expertise en de aandacht voor evaluatie m.b.t. het thema 'ICT-integratie'. Groepsgroottes, gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses

Subindexen ICT-integratie	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Covariantieanalyses [a]
Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders							
ICT-expertise-index	94 10.76 (4.03)	106 10.9 (3.63)	177 12.89 (3.81)	49 13.76 (4.8)	72 13.07 (4.17)	138 13.21 (4.12)	**Opleiding**: *F* (5, 630) = 9.34 p < .001 Partial η^2: .07 3 > 1 en 2; 4 > 1 en 2 5 > 1 en 2; 6 > 1 en 2
ICT-evaluatie-index	78 10.47 (4.07)	85 9.27 (4.43)	160 11.33 (3.82)	41 11.34 (5.63)	65 9.62 (5.81)	121 11.47 (4.62)	**Opleiding**: *F* (5, 544) = 3.94 p < .05 Partial η^2: .04 3 > 2; 6 > 2
Studenten							
ICT-expertise-index	485 11.24 (4)	870 10.66 (4.36)	1137 11.97 (4.58)	142 12.1 (4.66)	336 10.95 (5.45)	889 12.02 (4.81)	**Opleiding**: *F* (5, 3852) = 14.02; p < .001 Partial η^2: .02 3 > 1 en 2; 6 > 1, 2 en 5 4 > 2 **Leeftijd:** *F* (1, 3852) = 9.25; p < .05 Partial η^2: .002 β: -.04
Afgestudeerden							
ICT-expertise-index	45 12.07 (4.25)	86 11.47 (4.04)	166 12.89 (3.79)	58 11.17 (4.46)	140 12.02 (4.38)	311 13.09 (4.4)	**Opleiding**: *F* (5, 799) = 3.24 p < .05 Partial η^2: .02 6 > 4 **Geslacht:** *F* (5, 799) = 7.363 p < .05 Partial η^2: .01 β: -.94 Man > vrouw

3.2.9 Perspectieven op de voorbereiding op ICT-integratie: vergelijken van actoren

Om na te gaan of het perspectief van actoren binnen een lerarenopleiding significant van elkaar verschilt voor wat betreft de voorbereiding van studenten op ICT-integratie, werd een "index" berekend op basis van het gemiddelde van de items bevraagd bij alle actoren (d.i. items 17 tot en met 23 in Tabel 3A in bijlage 3) en gestandaardiseerd naar een score op 20. Deze '**curriculum ICT voorbereidingsindex** (IVI)' (α = .92) geeft de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleiding in haar curriculum aandacht heeft voor het voorbereiden van studenten op ICT-integratie (zie Tabel 3B in bijlage 3). Een hoge indexscore betekent dus dat de aandacht voor ICT in het curriculum zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een smalle invulling.

Om na te gaan of er – per lerarenopleiding – betekenisvolle verschillen zijn tussen het perspectief van de verschillende actoren op de mate waarin het curriculum studenten voorbereidt op ICT-integratie, werd variantieanalyse toegepast. Tabel 3.2.11 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de curriculum-IVI. Per lerarenopleiding gaan we dieper in op de resultaten.

Tabel 3.2.11 Perspectieven op de voorbereiding op ICT-integratie: vergelijking tussen actoren. Groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyse [a]

Curriculum-IVI	OV & LO (1)	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyses [a]
GLO kleuteronderwijs	91 12.52 (4.28)	496 12.30 (4.58)	45 11.34 (5.59)	F (2, 629) = 1.07, p > .05
GLO lager onderwijs	105 11.69 (3.63)	877 11.95 (4.57)	84 12.17 (4.06)	F (2, 1065 = .28, p > .05
GLO secundair onderwijs	177 13.41 (3.70)	1138 13.01 (4.65)	165 12.22 (4.56)	F (2, 1477) = 3.15, p > .05
SLO hogescholen	47 14.09 (4.64)	142 11.90 (4.68)	57 10.34 (5.53)	F (2, 243) = 7.62, p < .01; partial η^2 = .06 1 > 2 en 3
SLO universiteiten	71 13.83 (4.56)	335 9.85 (4.72)	138 10.77 (4.93)	F (2, 541) = 20.69, p < .001, partial η^2 = .07 1 > 2 en 3
SLO CVO's	138 14.58 (3.90)	894 12.34 (4.88)	308 12.20 (5.26)	F (2, 1337) = 13.55, p < .001, partial η^2 = .02 1 > 2 en 3

Noot. OV & LO = opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders. [a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

Geïntegreerde lerarenopleidingen

Binnen de geïntegreerde lerarenopleidingen oordelen alle actoren dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op ICT-integratie** (Tabel 3.2.11). Er zijn geen significante verschillen tussen groepen actoren.

Specifieke lerarenopleidingen

Ook binnen de drie specifieke lerarenopleidingen stellen de meeste actoren dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan ICT-integratie.** Volgens de studenten in de SLO aan de universiteiten is dit echter "in beperkte mate" (zie Tabel 3.2.11). Voor elk van de specifieke lerarenopleidingen zien we significante verschillen tussen de actoren binnen die SLO (zie Tabel 3.2.11) met een kleine (partial η^2 = .02 voor de SLO aan de CVO's) tot middelhoge (partial η^2 = .06 voor de SLO aan de hogescholen en partial η^2 = .07 voor de SLO aan de universiteiten) effectgrootte. Telkens oordelen opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders significant positiever dan studenten en afgestudeerden.

3.2.10 Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van nieuwe evaluatievormen: vergelijken van lerarenopleidingen

3.2.10.1 Overkoepelende indexen

Opleidingsverantwoordelijken, studenten en afgestudeerden zijn uitgebreid bevraagd over de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor de voorbereiding op het implementeren van nieuwe evaluatievormen (zie hoger). Om na te gaan of er – volgens het perspectief van de verschillende actoren – betekenisvolle verschillen zijn tussen lerarenopleidingen in de mate waarin ze studenten hierop voorbereiden werd variantieanalyse toegepast.
Hieronder rapporteren we de resultaten met betrekking tot de evaluatievormen voorbereidingsindexen (zie Tabel 4A en 4C in bijlage 3), namelijk:

1) de mate waarin lerarenopleidingen aandacht spenderen aan het voorbereiden van studenten op het implementeren van nieuwe evaluatievormen (**algemene evaluatievormen voorbereidingsindex**: algemene EVI) (α = .92 voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; α = .91 voor studenten en α = .94 voor afgestudeerden)
2) en de mate waarin lerarenopleidingen samenwerken omtrent het voorbereiden van studenten op het gebruik van nieuwe evaluatievormen (**samenwerking evaluatievormen voorbereidingsindex**: samenwerking-EVI) (enkel bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders, α = .89).

Zoals bij de andere onderzoeksvragen is voor studenten en afgestudeerden nagegaan of geslacht en geboortejaar samenhangen met hun beoordeling van de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor de voorbereiding op het gebruik van nieuwe evaluatievormen. Dit is niet het geval. Dus nemen we deze achtergrondkenmerken niet mee als covariaat in de variantieanalyses. Tabel 3.2.11 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantie-analyses op de 'algemene evaluatievormen voorbereidingsindex' (algemene EVI) en de 'samenwerking evaluatievormen voorbereidingsindex' (samenwerking-EVI). Per perspectief van de bevraagde actoren gaan we dieper in op de resultaten.

Tabel 3.2.11 Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van nieuwe evaluatievormen: vergelijking tussen opleidingen. Groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse [a]

Evaluatievormen-voorbereidingsindex (EVI)	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyses[a]
Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders							
Algemene-EVI	93 11.17 (3.92)	106 10.68 (3.26)	177 11.87 (2.96)	49 12.49 (3.82)	73 12.72 (3.75)	138 13.15 (3.56)	$F(5, 630) = 8.14$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .06$ 6 > 1, 2 en 3; 3 en 5 > 2
Samenwerking-EVI	58 8.09 (6.26)	60 4.53 (4.58)	125 6.64 (5.46)	34 7.09 (5.04)	64 5.47 (5.86)	105 8.05 (6.46)	$F(5, 440) = 4.18$, $p < .01$, partial $\eta^2 = .05$, 1 en 6 > 2
Studenten							
Algemene-EVI	463 11.74 (3.98)	856 11.62 (4.06)	1123 11.71 (4.16)	141 11.90 (3.76)	341 9.53 (4.30)	883 12.32 (4.08)	Opleiding $F(5, 3801) = 23.36$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .03$ 1 en 4 > 5; 6 > 2 en 3 > 5
Afgestudeerden							
Algemene-EVI	47 12.96 (5.04)	86 11.43 (3.89)	169 12.00 (4.62)	58 11.38 (4.55)	141 12.01 (4.48)	316 12.61 (4.47)	Opleiding $F(5, 811) = 1.82$, $p > .05$

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs. [a] Groepsverschillen: $p < .05$, index is op een 20-puntenschaal.

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van alle lerarenopleidingen menen in het algemeen "in belangrijke mate" **aandacht** te hebben **voor het voorbereiden van studenten op het implementeren van nieuwe evaluatievormen** (zie Tabel 3.2.11). Niettemin blijkt er een significant verschil tussen de lerarenopleidingen (F (5, 630) = 8.14, $p < .001$) met een middelhoge effectgrootte (partial $\eta^2 = .06$). De post hoc tests geven aan dat het perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de SLO aan de CVO's significant verschilt van dat van hun collega's in de drie geïntegreerde lerarenopleidingen. Deze actoren uit de SLO aan de CVO's zijn positiever over de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht geeft aan het voorbereiden van studenten op nieuwe evaluatievormen. Ook oordelen opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders betrokken in de GLO secundair onderwijs en de SLO aan de CVO's hierover significant positiever dan hun collega's in de GLO lager onderwijs.

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de meeste lerarenopleidingen rapporteren "in beperkte mate" **samenwerkingsverbanden te hebben betreffende het voorbereiden van studenten op het implementeren van nieuwe evaluatievormen.** Enkel in de GLO lager onderwijs en de SLO aan de

universiteiten geven opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders overwegend aan hieromtrent "(helemaal) geen" samenwerkingsverbanden te hebben (zie Tabel 3.2.11). De variantieanalyse toont opnieuw een significant verschil tussen de verschillende lerarenopleidingen (F (5, 440) = 4.18, p < .01) met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .05). Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders van de GLO kleuteronderwijs en de SLO aan de CVO's geven significant meer aan dat hun lerarenopleiding betrokken is in samenwerkingsverbanden voor wat betreft het voorbereiden van studenten op nieuwe evaluatievormen dan hun collega's in de GLO lager onderwijs.

Perspectief van studenten: verschillen naargelang de lerarenopleiding

In de meeste lerarenopleidingen zijn de studenten van mening dat "in belangrijke mate" **aandacht wordt besteed aan nieuwe evaluatievormen.** Enkel volgens studenten in de SLO aan de universiteiten is dit "in beperkte" mate (zie Tabel 3.2.11). We zien significante verschillen tussen de opleidingen (F (5, 3801) = 23.36, p < .001) met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .03). De studenten van de SLO aan de universiteiten zijn minder positief dan de studenten van alle andere opleidingen. Studenten in de SLO aan de CVO's rapporteren significant sterkere aandacht voor nieuwe evaluatievormen dan studenten in GLO lager onderwijs en secundair onderwijs.

Perspectief van afgestudeerden: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Binnen de afgestudeerden onderscheiden we een groep die momenteel in het onderwijs werkt, een groep die niet meer in het onderwijs werkt en een groep die nog nooit in het onderwijs heeft gewerkt. Via variantieanalyse werd nagegaan of deze drie groepen afgestudeerden een verschillend perspectief hebben op de mate waarin hun lerarenopleiding in het algemeen aandacht had voor hun **voorbereiding op het gebruik van nieuwe evaluatievormen**. Dit is niet het geval (F (2, 683) = .92, p > .05).

Tabel 3.2.11 toont dat afgestudeerden aan alle lerarenopleidingen rapporteren dat hun lerarenopleiding over het algemeen "in belangrijke mate" aandacht heeft gespendeerd aan nieuwe evaluatievormen. Er zijn geen betekenisvolle verschillen tussen afgestudeerden aan verschillende opleidingen.

3.2.10.2 Subindexen

In bijlage 4 worden de radargrafieken weergegeven van de evaluatie-expertise-index en de evaluatievormen-evaluatie-index volgens de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders (Figuur 2A), studenten (Figuur 2B) en afgestudeerden (Figuur 2C) (zie ook Tabel 3.2.2 en Tabel 3.2.3 in 3.2.3.2). Tabel 2 in bijlage 4 geeft hierbij aansluitend de resultaten weer van de covariantieanalyse van deze twee subindexen voor de verschillende actoren. We geven kort de voornaamste bevindingen weer.

De aandacht, volgens de **opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders**, voor **evaluatie** in de context van het thema evaluatievormen is lager in alle opleidingen in vergelijking met de aanwezige **expertise** rond dit thema. Er blijken daarnaast significante verschillen te zijn tussen de opleidingen op vlak van de aanwezige **expertise** m.b.t. evaluatievormen: F (5, 628) = 6.62, p < .001, met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .05). Uit de post hoc analyses blijkt dat de aandacht voor expertise m.b.t. "evaluatievormen" hoger ervaren wordt in de SLO UNIV in vergelijking met de GLO KO, GLO LO en GLO SO. Daarnaast

rapporteren de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders dat er in de SLO CVO meer expertise is m.b.t. dit thema dan in de GLO KO en GLO LO. Vanuit het perspectief van **opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders** blijken er geen significante verschillen te zijn tussen de opleidingen op het vlak van aandacht voor **evaluatie** in de context van het thema'implementeren van nieuwe evaluatievormen': F (5, 507) = 62.15, p > .05.

Studenten verschillen in hun inschatting van de mate waarin er evaluatievormen-**expertise** in hun opleiding aanwezig is (F (5, 3768) = 20.83, p < .001), met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .03). Op basis van de post hoc analyses kan gesteld worden dat de studenten uit de GLO KO, de GLO LO, GLO SO SLO HS en SLO CVO in sterkere mate evaluatievormen-expertise in hun lerarenopleiding rapporteren in vergelijking met de studenten SLO UNIV. Tevens blijkt dat studenten uit de SLO CVO in sterke mate evaluatievormen-expertise in hun lerarenopleiding ervaren in vergelijking met de studenten GLO KO, GLO LO, GLO SO en SLO UNIV.

Afgestudeerden blijken tevens te verschillen in hun inschatting van de mate waarin er in hun lerarenopleiding **expertise** is m.b.t. het voorbereiden van studenten op het implementeren van nieuwe evaluatievormen (F (5, 801) = 3.38, p < .05), met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .02). Op basis van de post hoc analyses kan gesteld worden dat de afgestudeerden uit de SLO CVO in sterkere mate evaluatievormen-expertise in hun lerarenopleiding rapporteren in vergelijking met de afgestudeerden GLO LO.

3.2.11Perspectieven op de voorbereiding op de implementatie van nieuwe evaluatievormen: vergelijken van actoren

Om na te gaan of het perspectief van actoren binnen een lerarenopleiding significant van elkaar verschilt voor wat betreft de voorbereiding van studenten op het gebruik van nieuwe evaluatievormen, werd een "index" berekend op basis van het gemiddelde van de items bevraagd bij alle actoren (d.i. items 17 tot en met 23 in Tabel 4A in bijlage 3) en gestandaardiseerd naar een score op 20. Deze '**curriculum evaluatievormen voorbereidingsindex** (EVI)' (α = .92) geeft de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleiding in haar curriculum aandacht heeft voor het voorbereiden van studenten op nieuwe evaluatievormen (zie Tabel 4B in bijlage 3). Een hoge indexscore betekent dus dat de aandacht voor nieuwe evaluatievormen in het curriculum zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een smalle invulling.

Om na te gaan of er – per lerarenopleiding – betekenisvolle verschillen zijn tussen het perspectief van de verschillende actoren op de mate waarin het curriculum studenten voorbereidt op de implementatie van nieuwe evaluatievormen, werd variantieanalyse toegepast. Tabel 3.2.12 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de curriculum-EVI. Per lerarenopleiding gaan we dieper in op de resultaten.

Tabel 3.2.12 Perspectieven op de voorbereiding op het gebruik van nieuwe evaluatievormen: vergelijking tussen actoren. Groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyse [a]

Curriculum-EVI	OV & LO (1)	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyses [a]
GLO kleuteronderwijs	90 12.10 (4.30)	448 12.30 (4.62)	42 13.05 (5.90)	*F* (2, 579) = .62, p > .05
GLO lager onderwijs	104 11.23 (3.82)	835 12.11 (4.64)	84 11.48 (4.58)	*F* (2, 1022) = 2.28, p > .05
GLO secundair onderwijs	175 12.31 (3.57)	1102 12.05 (4.84)	167 11.80 (5.16)	*F* (2, 1443) = .49, p > .05
SLO hogescholen	47 13.76 (4.19)	141 12.36 (4.31)	57 11.22 (5.65)	*F* (2, 242) = 3.88, p < .05 partial η^2 = .03 1 > 3
SLO universiteiten	71 14.01 (4.51)	338 9.57 (4.80)	138 11.93 (4.96)	*F* (2, 544) = 30.69, p < .001, partial η^2 = .10 1 > 3 > 2
SLO CVO's	138 14.53 (3.95)	856 12.56 (4.69)	308 12.56 (5.15)	*F* (2, 1299) = 10.61, p < .001, partial η^2 = .02 1 > 2 en 3

Noot. OV & LO = opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders.
[a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

Geïntegreerde lerarenopleidingen

Binnen de geïntegreerde lerarenopleidingen oordelen alle actoren dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op de implementatie van nieuwe evaluatievormen** (Tabel 3.2.12). Er zijn geen significante verschillen tussen groepen actoren.

Specifieke lerarenopleidingen

Ook binnen de drie specifieke lerarenopleidingen stellen de meeste actoren dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan nieuwe evaluatievormen.** Volgens de studenten in de SLO aan de universiteiten is dit echter "in beperkte mate" (zie Tabel 3.2.12).
Voor elk van de specifieke lerarenopleidingen zien we significante verschillen tussen de actoren binnen die SLO (zie Tabel 3.2.12) met een kleine (partial η^2 = .02 voor de SLO aan de CVO's en partial η^2 = .03 voor de SLO aan de hogescholen) tot middelhoge (partial η^2 = .10 voor de SLO aan de universiteiten) effectgrootte. Telkens oordelen opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders significant positiever dan afgestudeerden en – voor de SLO aan de universiteiten en de CVO's - studenten. Daarnaast is er nog een significant verschil tussen de studenten en de afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten: studenten rapporteren significant minder aandacht in het curriculum voor nieuwe evaluatievormen.

3.2.12Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van collaboratief leren: vergelijken van lerarenopleidingen

3.2.12.1 Overkoepelende indexen

Opleidingsverantwoordelijken, studenten en afgestudeerden zijn uitgebreid bevraagd over de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor de voorbereiding op het implementeren van de werkvorm 'collaboratief leren' (zie hoger). Om na te gaan of er – volgens het perspectief van de verschillende actoren – betekenisvolle verschillen zijn tussen lerarenopleidingen in de mate waarin ze studenten hierop voorbereiden werd variantieanalyse toegepast.

Hieronder rapporteren we de resultaten met betrekking tot de collaboratief leren voorbereidingsindexen (zie Tabel 5A en 5C in bijlage 3), namelijk:

1) de mate waarin lerarenopleidingen aandacht spenderen aan het voorbereiden van studenten op het implementeren van collaboratief leren (**algemene collaboratief leren voorbereidingsindex**: algemene CVI) (α = .92 voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; α = .94 voor studenten en α = .95 voor afgestudeerden)
2) en de mate waarin lerarenopleidingen samenwerken omtrent het voorbereiden van studenten op de werkvorm collaboratief leren (**samenwerking collaboratief leren voorbereidingsindex**: samenwerking-CVI) (enkel bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders, α = .86).

Zoals bij de andere onderzoeksvragen is voor studenten en afgestudeerden nagegaan of geslacht en geboortejaar samenhangen met hun beoordeling van de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor de voorbereiding op het gebruik van collaboratief leren. Dit is niet het geval. Dus nemen we deze achtergrondkenmerken niet mee als covariaat in de variantieanalyses.
Tabel 3.2.13 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de 'algemene collaboratief leren voorbereidingsindex' (algemene CVI) en de 'samenwerking collaboratief leren voorbereidingsindex' (samenwerking-CVI). Per perspectief van de bevraagde actoren gaan we dieper in op de resultaten.

Tabel 3.2.13 Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van collaboratief leren: vergelijking tussen opleidingen. Groepsgrootte, gemiddelde, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse [a]

Collaboratief leren-voorbereidingsindex (CVI)	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyses [a]
Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders							
Algemene-CVI	87 12.19 (4.27)	97 12.00 (3.81)	165 12.14 (3.77)	42 13.59 (3.93)	69 12.29 (4.44)	128 12.95 (3.86)	F (5, 582) = 1.65, p >.05
Samenwerking-CVI	55 7.55 (6.59)	50 4.69 (4.92)	118 6.01 (5.27)	34 7.08 (5.39)	58 4.84 (5.64)	90 6.95 (6.49)	F (5, 399) = 2.41, p < .05, partial η^2 = .03 geen significante groepsverschillen
Studenten							
Algemene-CVI	404 12.64 (3.50)	684 12.57 (4.04)	976 12.43 (3.81)	125 12.54 (3.38)	287 10.47 (4.50)	801 12.58 (4.04)	F (5, 3271) = 14.74, p < .001, partial η^2 = .02 1, 2, 3, 4 en 6 > 5
Afgestudeerden							
Algemene-CVI	21 14.59 (4.67)	48 13.18 (4.18)	98 11.85 (4.46)	37 12.33 (4.89)	91 11.70 (4.67)	200 12.60 (4.47)	F (5, 489) = 2.08, p > .05

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.
[a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van alle lerarenopleidingen oordelen in het algemeen "in belangrijke mate" **aandacht** te hebben **voor het voorbereiden van studenten op de werkvorm collaboratief leren** (zie Tabel 3.2.13). Er zijn geen significante verschillen tussen opleidingen (F (5, 582) = 1.65, p >.05).

Daarnaast geven deze actoren aan "in beperkte mate" **samenwerkingsverbanden te hebben betreffende het voorbereiden van studenten op het implementeren van collaboratief leren.** Enkel in de GLO lager onderwijs en de SLO aan de universiteiten geven opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders overwegend aan hieromtrent "(helemaal) geen" samenwerkingsverbanden te hebben (zie Tabel 3.2.13). Echter, de variantieanalyse toont geen significante groepsverschillen tussen opleidingen.

Perspectief van studenten: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Studenten in de meeste lerarenopleidingen rapporteren dat "in belangrijke mate" **aandacht wordt besteed aan nieuwe evaluatievormen.** Enkel volgens studenten in de SLO aan de universiteiten is dit "in beperkte" mate (zie Tabel 3.2.13). Dit verschil wordt bevestigd in de variantieanalyse (F (5, 3271) = 14.74, p < .001)

met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .02). De studenten van de SLO aan de universiteiten zijn significant minder positief dan de studenten van alle andere opleidingen.

Perspectief van afgestudeerden: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Binnen de afgestudeerden onderscheiden we een groep die momenteel in het onderwijs werkt, een groep die niet meer in het onderwijs werkt en een groep die nog nooit in het onderwijs heeft gewerkt. Via variantieanalyse werd nagegaan of deze drie groepen afgestudeerden een verschillend perspectief hebben op de mate waarin hun lerarenopleiding in het algemeen aandacht had voor hun **voorbereiding op collaboratief leren**. Dit is niet het geval (F (2, 404) = 2.5, p > .05).

Tabel 3.2.13 toont dat afgestudeerden aan alle lerarenopleidingen rapporteren dat hun lerarenopleiding over het algemeen "in belangrijke mate" aandacht heeft gespendeerd aan collaboratief leren. Er zijn geen significante verschillen tussen afgestudeerden van verschillende opleidingen.

3.2.12.2 Subindexen

In bijlage 4 worden de radargrafieken weergegeven van de colloboratief-expertise-index en de colloboratief-evaluatie-index volgens de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders (Figuur 3A), studenten (Figuur 3B) en afgestudeerden (Figuur 3C) (zie ook Tabel 3.2.2 en Tabel 3.2.3 in 3.2.3.2). Tabel 3 in bijlage 4 geeft hierbij aansluitend de resultaten weer van de covariantieanalyses van deze twee subindexen voor de verschillende actoren. We geven kort de voornaamste bevindingen weer.

De aandacht, volgens de **opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders**, voor **evaluatie** in de context van het thema collaboratief leren is lager in alle opleidingen in vergelijking met de aanwezige expertise rond dit thema. Er blijken geen significante verschillen te zijn tussen de opleidingen op vlak van de aanwezige **expertise** m.b.t. collaboratief leren: F (5, 577) = 1.30, p > .05.
Vanuit het perspectief van **opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders** blijken er teven geen significante verschillen te zijn tussen de opleidingen op het vlak van aandacht voor **evaluatie** in de context van het thema 'collaboratief leren': F (5, 482) = 1.44, p > .05.

Studenten verschillen in hun inschatting van de mate waarin er collaboratief leren-**expertise** in hun opleiding aanwezig is (F (5, 3238) = 11.53, p < .001), met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .02). Op basis van de post hoc analyses kan gesteld worden dat de studenten uit de GLO KO, de GLO LO, de GLO SO en de SLO HS in sterkere mate collaboratief leren-expertise in hun lerarenopleiding rapporteren in vergelijking met de studenten SLO UNIV. Tevens blijkt dat studenten uit de SLO CVO in sterke mate collaboratief leren-expertise in hun lerarenopleiding ervaren in vergelijking met de studenten GLO KO, GLO LO, GLO SO en SLO UNIV.

Afgestudeerden blijken niet te verschillen in hun inschatting van de mate waarin er in hun lerarenopleiding **expertise** is m.b.t. het voorbereiden van studenten op het implementeren van collaboratief leren (F (5, 483) = 1.99, p > .05).

3.2.13Perspectieven op de voorbereiding op de implementatie van collaboratief leren: vergelijken van actoren

Om na te gaan of het perspectief van actoren binnen een lerarenopleiding significant van elkaar verschilt voor wat betreft de voorbereiding van studenten op het implementeren van collaboratief leren, werd een "index" berekend op basis van het gemiddelde van de items bevraagd bij alle actoren (d.i. items 17 tot en met 23 in Tabel 5A in bijlage 3) en gestandaardiseerd naar een score op 20. Deze '**curriculum collaboratief leren voorbereidingsindex** (CVI)' (α = .92) geeft de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleiding in haar curriculum aandacht heeft voor het voorbereiden van studenten op collaboratief leren (zie Tabel 5B in bijlage 3). Een hoge indexscore betekent dus dat de aandacht voor collaboratief leren in het curriculum zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een smalle invulling.

Om na te gaan of er – per lerarenopleiding – betekenisvolle verschillen zijn tussen het perspectief van de verschillende actoren op de mate waarin het curriculum studenten voorbereidt op het toepassen van de werkvorm collaboratief leren, werd variantieanalyse toegepast. Tabel 3.2.14 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de curriculum-CVI. Per lerarenopleiding gaan we dieper in op de resultaten.

Tabel 3.2.14 Vergelijking tussen actoren. Groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyse [a]

Curriculum-CVI	OV & LO (1)	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyses[a]
GLO kleuteronderwijs	83 13.60 (4.55)	392 12.96 (4.22)	21 14.38 (5.49)	F (2, 795) = 1.67, p > .05
GLO lager onderwijs	95 13.01 (4.13)	665 12.81 (4.53)	47 13.44 (4.66)	F (2, 806) = .493, p > .05
GLO secundair onderwijs	164 13.08 (4.00)	959 12.57 (4.42)	97 11.48 (4.96)	F (2, 1217) = 4.06, p < .05 partial η^2 = .01 1 > 3
SLO hogescholen	42 14.76 (4.36)	125 12.60 (4.23)	37 11.76 (5.62)	F (2, 201) = 4.99, p < .01 partial η^2 = .05 1 > 2 en 3
SLO universiteiten	68 13.57 (4.98)	279 10.24 (4.79)	90 11.53 (5.12)	F (2, 434) = 13.14, p < .001 partial η^2 = .06 1 > 2 en 3
SLO CVO's	126 14.76 (4.25)	785 12.49 (4.63)	195 12.22 (5.11)	F (2, 1103) = 13.98, p < .001, partial η^2 = .03 1 > 2 en 3

Noot. OV & LO = opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders.
[a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

Geïntegreerde lerarenopleidingen

Binnen de geïntegreerde lerarenopleidingen rapporteren alle actoren dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op de werkvorm collaboratief leren** (Tabel 3.2.14). Enkel voor de GLO secundair onderwijs is er een significant verschil tussen de actoren (F (2, 1217) = 4.06, p < .05), weliswaar met een zeer kleine effectgrootte (partial η^2 = .01): opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders oordelen significant positiever dan afgestudeerden.

Specifieke lerarenopleidingen

Ook binnen de drie specifieke lerarenopleidingen stellen de meeste actoren dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan de werkvorm collaboratief leren.** Enkel volgens de studenten in de SLO aan de universiteiten is dit "in beperkte mate" (zie Tabel 3.2.14).
Voor elk van de specifieke lerarenopleidingen zijn er significante verschillen tussen de actoren binnen die SLO (zie Tabel 3.2.14) met een kleine (partial η^2 = .03 voor de SLO aan de CVO's en partial η^2 = .05 voor de SLO aan de hogescholen) tot middelhoge (partial η^2 = .06 voor de SLO aan de universiteiten) effectgrootte. Telkens oordelen opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders significant positiever dan studenten en afgestudeerden.

3.2.14Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van projectwerk: vergelijken van lerarenopleidingen

3.2.14.1 Overkoepelende indexen

Opleidingsverantwoordelijken, studenten en afgestudeerden zijn uitgebreid bevraagd over de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor de voorbereiding op het implementeren van projectwerk (zie hoger). Om na te gaan of er – volgens het perspectief van de verschillende actoren – betekenisvolle verschillen zijn tussen lerarenopleidingen in de mate waarin ze studenten hierop voorbereiden werd variantieanalyse toegepast.

Hieronder rapporteren we de resultaten met betrekking tot de projectwerk voorbereidingsindexen (zie Tabel 6A en 6C in bijlage 3), namelijk:

1) de mate waarin lerarenopleidingen aandacht spenderen aan het voorbereiden van studenten op het implementeren van projectwerk (**algemene projectwerk voorbereidingsindex**: algemene PVI) (α = .90 voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; α = .92 voor studenten en α = .95 voor afgestudeerden)
2) en de mate waarin lerarenopleidingen samenwerken omtrent het voorbereiden van studenten op het gebruik van projectwerk (**samenwerking projectwerk voorbereidingsindex**: samenwerking-PVI) (enkel bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders, α = .86).

Zoals bij de andere onderzoeksvragen is voor studenten en afgestudeerden nagegaan of geslacht en geboortejaar samenhangen met hun beoordeling van de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft

voor de voorbereiding op het gebruik van projectwerk. Voor afgestudeerden blijkt noch een samenhang met geslacht, noch met leeftijd. Voor studenten blijkt er een verband te zijn met zowel geslacht als leeftijd. Daarom nemen we 'geslacht' en 'leeftijd' mee als covariaten in onderstaande analyses waarbij we het perspectief van studenten van verschillende lerarenopleidingen vergelijken.
Tabel 3.2.15 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de 'algemene projectwerk voorbereidingsindex' (algemene PVI) en de 'samenwerking projectwerk voorbereidingsindex' (samenwerking-PVI). Per perspectief van de bevraagde actoren gaan we dieper in op de resultaten.

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van alle lerarenopleidingen rapporteren over het algemeen "in belangrijke mate" **aandacht** te hebben **voor het voorbereiden van studenten op de werkvorm projectwerk** (zie Tabel 3.2.15). Wel is er een significant verschil tussen de lerarenopleidingen (F (5, 582) = 2.64, $p < .05$) weliswaar met een kleine effectgrootte (partial $\eta^2 = .02$). Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de SLO aan de hogescholen menen significant sterkere aandacht te hebben voor projectwerk dan hun collega's in de GLO lager onderwijs.
Daarnaast geven opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aan "in beperkte mate" **samenwerkingsverbanden te hebben betreffende het voorbereiden van studenten op de werkvorm projectwerk.** Enkel in de GLO lager onderwijs en de SLO aan de universiteiten geven opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders overwegend aan hieromtrent "(helemaal) geen" samenwerkingsverbanden te hebben (zie Tabel 3.2.15). Echter, de variantieanalyse toont geen significante groepsverschillen tussen opleidingen.

Perspectief van studenten: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Hoewel mannen significant positiever oordelen dan vrouwen, rapporteren studenten in de meeste lerarenopleidingen overwegend dat "in belangrijke mate" **aandacht wordt besteed aan projectwerk.** Enkel volgens studenten in de SLO aan de universiteiten is dit "in beperkte" mate (zie Tabel 3.2.15). Met 'geslacht' en 'opleiding' in het model opgenomen, blijkt de leeftijd van de studenten niet gerelateerd aan hun visie op de mate waarin ze worden voorbereid op projectwerk. Wel zien we significante verschillen tussen de opleidingen (F (5, 3301) = 35.09, $p < .001$) met een kleine effectgrootte (partial $\eta^2 = .05$). De post hoc tests geven aan dat de studenten van de SLO aan de universiteiten significant minder positief zijn dan de studenten van alle andere opleidingen. Daarnaast rapporteren studenten in de GLO kleuteronderwijs significant sterkere aandacht voor projectwerk dan studenten in de GLO lager onderwijs en de SLO aan de CVO's.

Tabel 3.2.15 Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van projectwerk: vergelijking tussen opleidingen. Groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse [a]

Projectwerk-voorbereidingsindex (PVI)	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyses [a]
Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders							
Algemene-PVI	86 11.88 (4.44)	98 10.76 (3.88)	165 11.71 (3.94)	42 13.35 (3.57)	69 11.83 (4.67)	128 11.24 (4.28)	F (5, 582) = 2.64, p < .05; partial η^2 = .02 4 > 2
Samenwerking-PVI	53 7.76 (6.74)	52 4.78 (4.77)	122 6.75 (5.61)	36 7.99 (5.29)	58 4.71 (5.52)	88 6.00 (6.28)	F (5, 403) = 3.08, p < .05; partial η^2 = .04 Geen significante groepsverschillen
Studenten							
Algemene-PVI	401 12.26 (3.32)	701 11.56 (3.92)	991 12.05 (3.76)	125 12.02 (3.59)	289 8.64 (4.59)	802 11.40 (4.34)	**Opleiding:** F (5, 3301) = 35.09, p < .001; partial η^2 = .05 1 > 2 en 6 > 5 3 en 4 > 5 **Geslacht:** F(1, 3301) = 6.04, p < .05; partial η^2 = .002 man > vrouw **Leeftijd:** F(1, 3301) = .29, p > .05
Afgestudeerden							
Algemene-PVI	21 14.08 (4.92)	49 11.30 (5.10)	99 11.93 (4.32)	35 12.84 (4.53)	90 10.09 (4.84)	199 11.52 (4.59)	F (5, 487) = 3.73, p < .01; partial η^2 = .04 1 en 4 > 5

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

[a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

Perspectief van afgestudeerden: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Binnen de afgestudeerden onderscheiden we een groep die momenteel in het onderwijs werkt, een groep die niet meer in het onderwijs werkt en een groep die nog nooit in het onderwijs heeft gewerkt. Via variantieanalyse werd nagegaan of deze drie groepen afgestudeerden een verschillend perspectief hebben op de mate waarin hun lerarenopleiding in het algemeen aandacht had voor hun **voorbereiding op projectwerk**. Dit is niet het geval (F (2, 402) = 1.91, p > .05).

Afgestudeerden aan de meeste lerarenopleidingen rapporteren dat hun lerarenopleiding over het algemeen "in belangrijke mate" aandacht heeft gespendeerd aan projectwerk. Volgens afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten is dit echter "in beperkte mate" (zie Tabel 3.2.15). Variantieanalyse wijst op significante verschillen tussen afgestudeerden van verschillende opleidingen (F (5, 487) = 3.73, p < .01) met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .04). Afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs en de SLO aan de hogescholen

vermelden significant sterkere aandacht voor projectwerk dan afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten.

3.2.14.2 Subindexen

In bijlage 4 worden de radargrafieken weergegeven van de projectwerk-expertise-index en de projectwerk-evaluatie-index volgens de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders (Figuur 4A), studenten (Figuur 4B) en afgestudeerden (Figuur 4C) (zie ook Tabel 3.2.2 en Tabel 3.2.3 in 3.2.3.2).
Tabel 4 in bijlage 4 geeft hierbij aansluitend de resultaten weer van de covariantieanalyses m.b.t. deze twee subindexen voor de verschillende actoren. We geven kort de voornaamste bevindingen weer.

De aandacht, volgens de **opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders**, voor **evaluatie** in de context van het thema projectwerk is lager in alle opleidingen in vergelijking met de aanwezige **expertise** rond dit thema. Er blijken hierbij significante verschillen te zijn tussen de opleidingen op het vlak van de aanwezige **expertise** m.b.t. projectwerk: F (5, 577) = 3.21, p < .05, met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .03). Uit de post hoc analyses blijken echter geen significante groepsverschillen aanwezig te zijn tussen de verschillende lerarenopleidingen. Vanuit het perspectief van **opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders** blijken er significante verschillen met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .03) te zijn tussen de opleidingen op het vlak van aandacht voor **evaluatie** in de context van het thema 'projectwerk': F (5, 467) = 2.37, p < .05. Uit de post hoc analyses blijken echter geen significante groepsverschillen aanwezig te zijn tussen de verschillende lerarenopleidingen.

Studenten verschillen in hun inschatting van de mate waarin er projectwerk-**expertise** in hun opleiding aanwezig is (F (5, 3267) = 20.18, p < .001), met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .03). Op basis van de post hoc analyses kan gesteld worden dat de studenten uit de GLO KO, de GLO LO en de SLO CVO in sterkere mate projectwerk-expertise in hun lerarenopleiding rapporteren in vergelijking met de studenten SLO UNIV. Tevens blijkt dat studenten uit de GLO SO en de SLO HO in sterkere mate projectwerk-expertise in hun lerarenopleiding ervaren in vergelijking met de studenten GLO LO en SLO UNIV.

Afgestudeerden blijken te verschillen in hun inschatting van de mate waarin er in hun lerarenopleiding **expertise** is m.b.t. het voorbereiden van studenten op het implementeren van projectwerk (F (5, 481) = 3.57, p < .05), met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .04). Uit de post hoc analyses blijken echter geen significante groepsverschillen aanwezig te zijn tussen de verschillende lerarenopleidingen.

3.2.15Perspectieven op de voorbereiding op de implementatie van projectwerk: vergelijken van actoren

Om na te gaan of het perspectief van actoren binnen een lerarenopleiding significant van elkaar verschilt voor wat betreft de voorbereiding van studenten op het implementeren van projectwerk, werd een "index" berekend op basis van het gemiddelde van de items bevraagd bij alle actoren (d.i. items 17 tot en met 23 in Tabel 6A in bijlage 3) en gestandaardiseerd naar een score op 20. Deze '**curriculum projectwerk**

voorbereidingsindex (PVI)' (α = .91) geeft de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleiding in haar curriculum aandacht heeft voor het voorbereiden van studenten op projectwerk (zie Tabel 6B in bijlage 3). Een hoge indexscore betekent dus dat de aandacht voor projectwerk in het curriculum zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een smalle invulling.

Om na te gaan of er – per lerarenopleiding – betekenisvolle verschillen zijn tussen het perspectief van de verschillende actoren op de mate waarin het curriculum studenten voorbereidt op het toepassen van projectwerk, werd variantieanalyse toegepast. Tabel 3.2.16 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de curriculum-PVI. Per lerarenopleiding gaan we dieper in op de resultaten.

Geïntegreerde lerarenopleidingen

Binnen de geïntegreerde lerarenopleidingen oordelen alle actoren dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op projectwerk** (Tabel 3.2.16). Er zijn geen significante verschillen tussen groepen actoren.

Specifieke lerarenopleidingen

Ook binnen de drie specifieke lerarenopleidingen stellen de meeste actoren dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan projectwerk.** Enkel volgens de studenten en afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten is dit "in beperkte mate" (zie Tabel 3.2.16).
Voor elk van de specifieke lerarenopleidingen zien we significante verschillen tussen de actoren binnen die SLO (zie Tabel 3.2.16) met een kleine (partial η^2 = .01 voor de SLO aan de CVO's en partial η^2 = .05 voor de SLO aan de hogescholen) tot middelhoge (partial η^2 = .09 voor de SLO aan de universiteiten) effectgrootte.
Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders oordelen telkens significant positiever dan studenten en – enkel voor de SLO aan de universiteiten en de CVO's – afgestudeerden.

Tabel 3.2.16 Perspectieven op de voorbereiding op het gebruik van projectwerk: vergelijking tussen actoren. Groepsgroottes, gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses

Curriculum-PVI	OV & LO (1)	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyses
GLO kleuteronderwijs	82 13.30 (4.77)	392 12.56 (4.04)	21 13.70 (5.53)	F (2, 795) = 1.60, p > .05
GLO lager onderwijs	96 11.21 (4.89)	688 11.74 (4.44)	48 11.44 (5.70)	F (2, 829) = .612, p > .05
GLO secundair onderwijs	161 12.22 (4.27)	975 12.14 (4.42)	98 11.52 (4.72)	F (2, 1233) = .394, p > .05
SLO hogescholen	42 14.14 (4.00)	125 11.83 (4.23)	35 12.38 (5.13)	F (2, 199) = 5.69, p < .01 partial η^2 = .05 1 > 2
SLO universiteiten	68 12.76 (5.50)	282 8.31 (4.95)	89 9.76 (5.49)	F (2, 436) = 20.94, p < .001, partial η^2 = .09 1 > 2 en 3
SLO CVO's	126 12.70 (4.73)	784 11.37 (4.91)	194 10.99 (5.10)	F (2, 1101) = 5.02, p < .01, partial η^2 = .01 1 > 2 en 3

Noot. OV & LO = opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders.

3.2.16 Perspectieven op de voorbereiding op het ontwikkelen van ondernemerschap: vergelijken van lerarenopleidingen

3.2.16.1 Overkoepelende indexen

Opleidingsverantwoordelijken, studenten en afgestudeerden zijn uitgebreid bevraagd over de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor de voorbereiding op het ontwikkelen van ondernemerschap bij kinderen en jongeren (zie hoger). Om na te gaan of er – volgens het perspectief van de verschillende actoren – betekenisvolle verschillen zijn tussen lerarenopleidingen in de mate waarin ze studenten hierop voorbereiden werd variantieanalyse toegepast.

Hieronder rapporteren we de resultaten met betrekking tot de ondernemerschap voorbereidingsindexen (zie Tabel 7A en 7C in bijlage 3), namelijk:

1) de mate waarin lerarenopleidingen aandacht spenderen aan het voorbereiden van studenten op het ontwikkelen van ondernemerschap bij kinderen en jongeren (**algemene ondernemerschap voorbereidingsindex**: algemene OVI) (α = .96 voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; α = .95 voor studenten en α = .96 voor afgestudeerden)
2) en de mate waarin lerarenopleidingen samenwerken omtrent het voorbereiden van studenten op het ontwikkelen van ondernemerschap bij kinderen en jongeren (**samenwerking ondernemerschap voorbereidingsindex**: samenwerking-OVI) (enkel bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders, α = .92).

Zoals bij de andere onderzoeksvragen is voor studenten en afgestudeerden nagegaan of geslacht en geboortejaar samenhangen met hun beoordeling van de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor het ontwikkelen van ondernemerschap bij kinderen en jongeren. Voor afgestudeerden blijkt noch een samenhang met geslacht, noch met leeftijd. Voor studenten blijkt er wel een verband te zijn met leeftijd maar niet met geslacht. Daarom nemen we 'leeftijd' mee als covariaat in onderstaande analyses waarbij we het perspectief van studenten van verschillende lerarenopleidingen vergelijken.

Tabel 3.2.17 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de 'algemene ondernemerschap voorbereidingsindex' (algemene OVI) en de 'samenwerking ondernemerschap voorbereidingsindex' (samenwerking-OVI). Per perspectief van de bevraagde actoren gaan we dieper in op de resultaten.

Tabel 3.2.17 Perspectieven op de voorbereiding op het ontwikkelen van ondernemerschap: vergelijking tussen opleidingen. Groepsgroottes, gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyses

Ondernemerschap-voorbereidingsindex (OVI)	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNIV (5)**	**SLO CVO (6)**	**Variantieanalyses**
Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders							
Algemene-OVI	86 7.72 (5.46)	95 6.02 (4.95)	160 6.78 (5.07)	39 8.82 (5.39)	66 6.09 (5.23)	122 6.96 (5.10)	F (5, 562) = 2.42, p < .05 partial η^2 = .02 geen significante groepsverschillen
Samenwerking-OVI	50 5.96 (6.90)	47 2.83 (4.19)	105 4.30 (4.96)	30 5.33 (6.29)	55 2.59 (4.89)	81 4.12 (5.58)	F (5, 362) = 2.89, p < .05 partial η^2 = .04 geen significante groepsverschillen
Studenten							
Algemene-OVI	400 12.04 (3.74)	704 11.07 (4.45)	976 11.08 (4.30)	118 11.41 (4.33)	282 6.96 (4.76)	795 10.21 (4.58)	**Opleiding:** F (5, 3268) = 45.34, p < .001; partial η^2 = .07 1 > 2, 3 en 6 > 5 4 > 5 **Leeftijd:** F (1, 3268) = 12.81, p < .001; partial η^2 = .004; β = -.05
Afgestudeerden							
Algemene-OVI	20 13.19 (5.85)	47 8.78 (5.57)	97 9.36 (5.07)	36 11.23 (5.36)	87 6.64 (4.76)	196 9.40 (5.08)	F (5, 477) = 8.00, p < .001; partial η^2 = .08 1 > 3 en 6 > 5 1 > 2; 4 > 5

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van alle lerarenopleidingen rapporteren in het algemeen "in beperkte mate" **aandacht** te hebben **voor het voorbereiden van studenten op het ontwikkelen van ondernemerschap bij kinderen en jongeren** (zie Tabel 3.2.17). Er zijn geen significante verschillen tussen de opleidingen.
Daarnaast geven opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders overwegend aan "(helemaal) geen" **samenwerkingsverbanden te hebben betreffende het voorbereiden van studenten op het ontwikkelen van ondernemerschap.** Enkel in de GLO kleuteronderwijs zijn er "in beperkte mate" samenwerkingsverbanden hieromtrent (zie Tabel 3.2.17). De variantieanalyse toont geen significante groepsverschillen tussen opleidingen.

Perspectief van studenten: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Studenten in de meeste lerarenopleidingen zijn van mening dat hun lerarenopleiding over het algemeen "in belangrijke mate" **aandacht spendeert aan de ontwikkeling van ondernemerschap bij kinderen en jongeren.** Enkel volgens studenten in de SLO aan de universiteiten en de SLO aan de CVO's is dit "in beperkte mate" (zie Tabel 3.2.17).

De leeftijd van de studenten is negatief gerelateerd aan hun visie op de mate waarin ze worden **voorbereid op het ontwikkelen van ondernemerschap**. Bovendien zien we (onder controle van leeftijd) significante verschillen tussen de opleidingen (F (5, 3268) = 45.34, $p < .001$) met een middelhoge effectgrootte (partial η^2 = .07). De studenten van de SLO aan de universiteiten zijn minder positief dan de studenten van alle andere opleidingen. Daarnaast rapporteren studenten in de GLO kleuteronderwijs significant sterkere aandacht voor ondernemerschap dan studenten in GLO lager onderwijs, secundair onderwijs en de SLO aan de CVO's.

Perspectief van afgestudeerden: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Binnen de afgestudeerden onderscheiden we een groep die momenteel in het onderwijs werkt, een groep die niet meer in het onderwijs werkt en een groep die nog nooit in het onderwijs heeft gewerkt. Via variantieanalyse werd nagegaan of deze drie groepen afgestudeerden een verschillend perspectief hebben op de mate waarin hun lerarenopleiding in het algemeen **aandacht had voor hun voorbereiding op het ontwikkelen van ondernemerschap** bij kinderen en jongeren. Dit is niet het geval (F (2, 392) = .654, $p > .05$).

Afgestudeerden aan de meeste lerarenopleidingen rapporteren dat hun opleiding over het algemeen "in beperkte mate" aandacht heeft gespendeerd aan het ontwikkelen van ondernemerschap bij kinderen en jongeren. Volgens afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs en de SLO aan de hogescholen is dit "in belangrijke mate" (zie Tabel 3.2.17). Variantieanalyse wijst op significante verschillen tussen afgestudeerden van verschillende opleidingen (F (5, 477) = 8.00, $p < .001$) met een middelhoge effectgrootte (partial η^2 = .08). Afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs vermelden de sterkste aandacht voor ondernemerschap: op de SLO aan de hogescholen na, is er een significant verschil met afgestudeerden aan alle andere lerarenopleidingen. Afgestudeerden aan de SLO beoordelen hun voorbereiding op het ontwikkelen van

ondernemerschap het minst positief: op de GLO lager onderwijs na, er is een significant verschil met alle andere lerarenopleidingen.

3.2.16.2 Subindexen

In bijlage 4 worden de radargrafieken weergegeven van de ondernemerschap-expertise-index en de ondernemerschap-evaluatie-index volgens de opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders (Figuur 5A), studenten (Figuur 5B) en afgestudeerden (Figuur 5C) (zie Tabel 3.2.2 en Tabel 3.2.3 in 3.2.3.2). Tabel 5 in bijlage 4 geeft hierbij aansluitend de resultaten weer van de covariantieanalyses m.b.t. deze twee subindexen voor de verschillende actoren. We geven kort de voornaamste bevindingen weer.
De aandacht, volgens de **opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders**, voor **evaluatie** in de context van het thema ondernemerschap is lager in alle opleidingen in vergelijking met de aanwezige **expertise** rond dit thema. Er blijken significante verschillen aanwezig te zijn tussen de opleidingen op het vlak van de aanwezige **expertise** m.b.t. ondernemerschap: F (5, 550) = 2.87, $p < .05$, met een kleine effectgrootte (partial $\eta^2 = .03$). Uit de post hoc analyses blijkt dat opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders rapporteren dat er in de SLO HS meer ondernemerschapexpertise is dan in de GLO LO.
Vanuit het perspectief van **opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders** blijken er geen significante verschillen te zijn tussen de opleidingen op het vlak van aandacht voor **evaluatie** in de context van het thema 'ondernemerschap': F (5, 389) = 1.04, $p > .05$.

Studenten verschillen in hun inschatting van de mate waarin er ondernemerschap-**expertise** in hun opleiding aanwezig is (F (5, 3236) = 22.70, $p < .001$), met een kleine effectgrootte (partial $\eta^2 = .03$). Op basis van de post hoc analyses kan gesteld worden dat de studenten uit de GLO KO, de GLO LO, de GLO SO, de SLO HS en de SLO CVO in sterkere mate ondernemerschap-expertise in hun lerarenopleiding rapporteren in vergelijking met de studenten SLO UNIV. De leeftijd van de studenten is niet gerelateerd aan hun visie op de mate waarin er ondernemerschap-expertise in de lerarenopleidingen is (F (1, 3236) = 1.90, $p > .05$).

Afgestudeerden blijken te verschillen in hun inschatting van de mate waarin er in hun lerarenopleiding **expertise** is m.b.t. het voorbereiden van studenten op het ontwikkelen van ondernemerschap (F (5, 469) = 8.70, $p < .001$), met een matige effectgrootte (partial $\eta^2 = .09$). Op basis van de post hoc analyses kan gesteld worden dat de afgestudeerden uit de GLO SO, de SLO HS en de SLO CVO in sterkere mate ondernemerschap-expertise in hun lerarenopleiding rapporteren in vergelijking met de afgestudeerden SLO UNIV. Ten slotte blijkt dat afgestudeerden aan de GLO KO significant hogere aandacht i.v.m. projectwerk-expertise rapporteerden dan de afgestudeerden GLO LO en SLO UNIV.

3.2.17Perspectieven op de voorbereiding op de ontwikkeling van ondernemerschap: vergelijken van actoren

Om na te gaan of het perspectief van actoren binnen een lerarenopleiding significant van elkaar verschilt voor wat betreft de voorbereiding van studenten op het ontwikkelen van ondernemerschap bij kinderen en jongeren, werd een "index" berekend op basis van het gemiddelde van de items bevraagd bij alle actoren (d.i. items 17 tot en met 23 in Tabel 7A in bijlage 3) en gestandaardiseerd naar een score op 20. Deze 'curriculum

ondernemerschap voorbereidingsindex (OVI)' (α = .95) geeft de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleiding in haar curriculum aandacht heeft voor het voorbereiden van studenten op het ontwikkelen van ondernemerschap (zie Tabel 7B in bijlage 3). Een hoge indexscore betekent dus dat de aandacht voor ondernemerschap in het curriculum zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een smalle invulling.
Om na te gaan of er – per lerarenopleiding – betekenisvolle verschillen zijn tussen het perspectief van de verschillende actoren op de mate waarin het curriculum studenten voorbereidt op het ontwikkelen van ondernemerschap, werd variantieanalyse toegepast. Tabel 3.2.18 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de curriculum-OVI. Per lerarenopleiding gaan we dieper in op de resultaten.

Tabel 3.2.18 Perspectieven op de voorbereiding op het ontwikkelen van ondernemerschap: vergelijking tussen actoren. Groepsgroottes, gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses

Curriculum-OVI	OV & LO (1)	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyses
GLO kleuteronderwijs	77 8.86 (6.13)	391 12.40 (4.47)	19 13.39 (6.40)	F (2, 484) = 18.16, p < .001; partial η^2 = .07 2 en 3 > 1
GLO lager onderwijs	91 6.58 (6.16)	683 11.24 (5.05)	44 9.23 (6.07)	F (2, 815) = 33.33, p < .001; partial η^2 = .08 2 > 1
GLO secundair onderwijs	152 7.18 (5.76)	957 11.12 (5.03)	96 8.59 (5.65)	F (2, 1202) = 44.48, p < .001; partial η^2 = .07 2 > 1 en 3
SLO hogescholen	35 8.66 (6.18)	116 11.25 (5.01)	36 10.52 (5.91)	F (2, 185) = 3.03, p > .05
SLO universiteiten	62 6.91 (6.59)	273 6.17 (5.43)	85 5.92 (5.39)	F (2, 419) = .612, p > .05
SLO CVO's	116 8.21 (6.06)	768 9.82 (5.42)	190 8.43 (5.99)	F (2, 1071) = 7.59, p < .01, partial η^2 = .01 2 > 1 en 3

Noot. OV & LO = opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

Geïntegreerde lerarenopleidingen

Binnen de GLO kleuteronderwijs geven studenten en afgestudeerden aan dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op het ontwikkelen van ondernemerschap** (Tabel 3.2.18). Volgens opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders is dit "in beperkte mate". Variantieanalyse bevestigt dat deze verschillen in het perspectief van de actoren significant zijn (F (2, 484) = 18.16, p < .001) met een middelhoge effectgrootte (partial η^2 = .07).
In de GLO lager onderwijs en secundair onderwijs rapporteren studenten dat het curriculum "in belangrijke mate" aandacht besteedt aan ondernemerschap; volgens opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders en afgestudeerden is dit "in beperkte mate". Ook voor deze opleidingen zijn er significante verschillen tussen de actoren met een middelhoge effectgrootte (partial η^2 = .08 voor de GLO lager onderwijs en partial η^2 = .07 voor de GLO secundair onderwijs). Telkens oordelen studenten positiever dan opleidingsverantwoordelijken

& lerarenopleiders over de aandacht in het curriculum voor ondernemerschap; voor de GLO secundair onderwijs is er tevens een significant verschil tussen het perspectief van studenten en afgestudeerden (studenten oordelen positiever).

Specifieke lerarenopleidingen

Ook binnen de SLO aan de hogescholen stellen studenten en afgestudeerden dat **het curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op het ontwikkelen van ondernemerschap** (Tabel 3.2.18). Volgens opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders is dit "in beperkte mate". Voor deze opleidingen blijken deze verschillen echter niet significant (F (2, 185) = 3.03, p > .05).
Over het algemeen oordelen alle actoren in de SLO aan de universiteiten en de CVO's dat in het curriculum in "beperkte mate" aandacht is voor het ontwikkelen van ondernemerschap bij kinderen en jongeren. Toch zien we voor de SLO aan de CVO's een significant verschil tussen de actoren (F (2, 1071) = 7.59, p < .01), weliswaar met een zeer kleine effectgrootte. Ook hier oordelen studenten significant positiever dan opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders en afgestudeerden.

3.2.18 Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van activerende/interactieve werkvormen: vergelijken van lerarenopleidingen

3.2.18.1 Overkoepelende indexen

Opleidingsverantwoordelijken, studenten en afgestudeerden zijn uitgebreid bevraagd over de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft voor de voorbereiding op het implementeren van interactieve/activerende werkvormen (zie hoger). Om na te gaan of er – volgens het perspectief van de verschillende actoren – betekenisvolle verschillen zijn tussen lerarenopleidingen in de mate waarin ze studenten hierop voorbereiden werd variantieanalyse toegepast.

Hieronder rapporteren we de resultaten met betrekking tot de ondernemerschap voorbereidingsindexen (zie Tabel 8A en 8C in bijlage 3), namelijk:

1) de mate waarin lerarenopleidingen aandacht spenderen aan het voorbereiden van studenten op het gebruik van activerende/interactieve werkvormen (**activerende werkvormen voorbereidingsindex**: algemene AVI) (α = .91 voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; α = .92 voor studenten en α = .94 voor afgestudeerden)
2) en de mate waarin lerarenopleidingen samenwerken omtrent het voorbereiden van studenten op het gebruik van activerende/interactieve werkvormen (**samenwerking activerende werkvormen voorbereidingsindex**: samenwerking-AVI) (enkel bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders, α = .85).

Zoals bij de andere onderzoeksvragen is voor studenten en afgestudeerden nagegaan of geslacht en geboortejaar samenhangen met hun beoordeling van de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht heeft

voor activerende/interactieve werkvormen. Dit is niet het geval. Daarom nemen we deze achtergrondkenmerken niet mee als covariaat in de variantieanalyses.

Tabel 3.2.19 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses op de 'algemene actieve werkvormen voorbereidingsindex' (algemene AVI) en de 'samenwerking actieve werkvormen voorbereidingsindex' (samenwerking-AVI). Per perspectief van de bevraagde actoren gaan we dieper in op de resultaten.

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van alle lerarenopleidingen rapporteren in het algemeen "in belangrijke mate" **aandacht** te hebben **voor het voorbereiden van studenten op actieve/interactieve werkvormen** (zie Tabel 3.2.19). Daarnaast geven opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders overwegend aan "in beperkte mate" **samenwerkingsverbanden te hebben betreffende het voorbereiden van studenten op de werkvorm projectwerk.** De variantieanalyse toont geen significante groepsverschillen tussen opleidingen.

Tabel 3.2.19 Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van activerende/interactieve werkvormen: vergelijking tussen opleidingen. Groepsgroottes, gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyses

Activerende werkvormen-voorbereidingsindex (AVI)	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyses
Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders							
Algemene-AVI	88 13.43 (3.91)	98 14.03 (3.29)	166 14.08 (3.14)	43 15.40 (3.32)	69 14.44 (3.81)	128 14.69 (3.35)	F (5, 586) = 2.61, p < .05; partial η^2 = .02 geen significante groepsverschillen
Samenwerking-AVI	55 8.20 (6.41)	52 5.16 (4.81)	122 7.10 (5.74)	36 8.40 (5.92)	59 5.98 (5.89)	95 7.72 (6.43)	F (5, 413) = 2.47, p < .05; partial η^2 = .03 geen significante groepsverschillen
Studenten							
Algemene-AVI	408 13.20 (3.29)	719 13.61 (3.62)	998 13.85 (3.46)	126 13.67 (3.49)	288 13.13 (4.51)	817 14.24 (3.73)	F (5, 3350) = 6.86, p < .001; partial η^2 = .01 6 > 1, 2 en 5
Afgestudeerden							
Algemene-AVI	21 15.59 (4.46)	49 14.48 (3.53)	100 14.02 (4.00)	37 13.67 (4.35)	91 13.35 (4.45)	200 14.13 (4.25)	F (5, 492) = 1.26, p > .05

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

Perspectief van studenten: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Studenten van alle lerarenopleidingen geven aan dat hun lerarenopleiding over het algemeen "in belangrijke mate" **aandacht spendeert aan activerende/interactieve werkvormen.** Niettemin zijn er significante verschillen tussen lerarenopleidingen (F (5, 3350) = 6.86, p < .001), weliswaar met een heel kleine effectgrootte (partial η^2 = .01). Studenten in de SLO aan de CVO's oordelen significant positiever dan studenten in de GLO kleuter- en lager onderwijs alsook in de SLO aan de universiteiten.

Perspectief van afgestudeerden: verschillen naargelang de lerarenopleiding

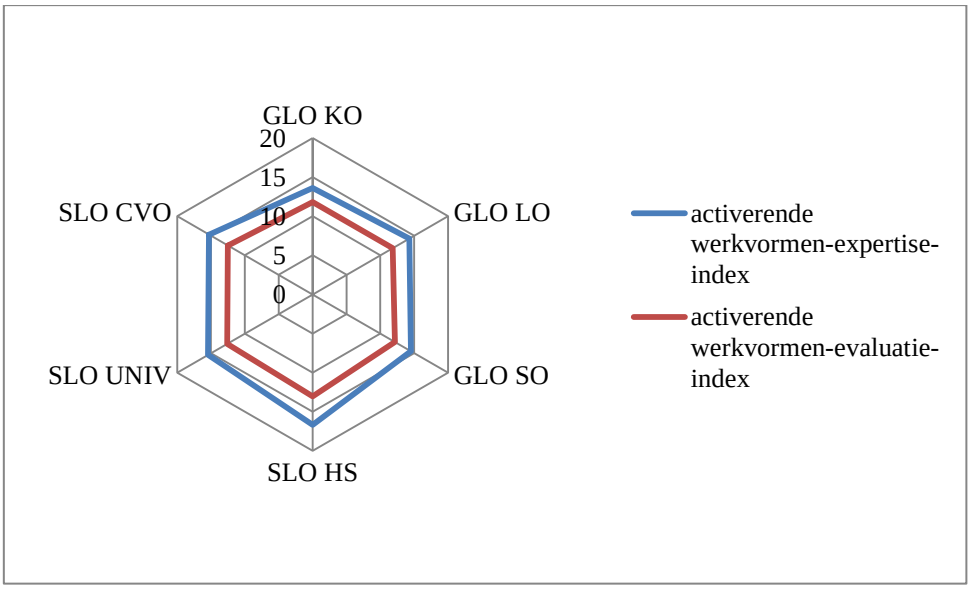
Binnen de afgestudeerden onderscheiden we een groep die momenteel in het onderwijs werkt, een groep die niet meer in het onderwijs werkt en een groep die nog nooit in het onderwijs heeft gewerkt. Via variantieanalyse werd nagegaan of deze drie groepen afgestudeerden een verschillend perspectief hebben op de mate waarin hun **lerarenopleiding in het algemeen aandacht had voor hun voorbereiding op activerende/interactieve werkvormen**. Dit is niet het geval (F (2, 406) = 2.30, p > .05).

Afgestudeerden aan alle lerarenopleidingen rapporteren dat hun lerarenopleiding over het algemeen "in belangrijke mate" aandacht heeft gespendeerd aan activerende/interactieve werkvormen. Volgens afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs neigt dit zelfs naar "in zeer belangrijke mate" (zie Tabel 3.2.19). Er zijn geen significante verschillen tussen afgestudeerden van verschillende lerarenopleidingen.

3.2.18.2 Subindexen

De activerende werkvormen-expertise-index werd zowel bij de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken (α = .59) als bij de studenten en de afgestudeerden (α = .64) in kaart gebracht (zie Tabel 3.2.2 in 3.2.3.2). De activerende werkvormen-evaluatie-index werd enkel bij de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken (α = .66) gevormd (zie Tabel 3.2.3 in 3.2.3.2).

Perspectief opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders: verschillen naargelang de lerarenopleiding

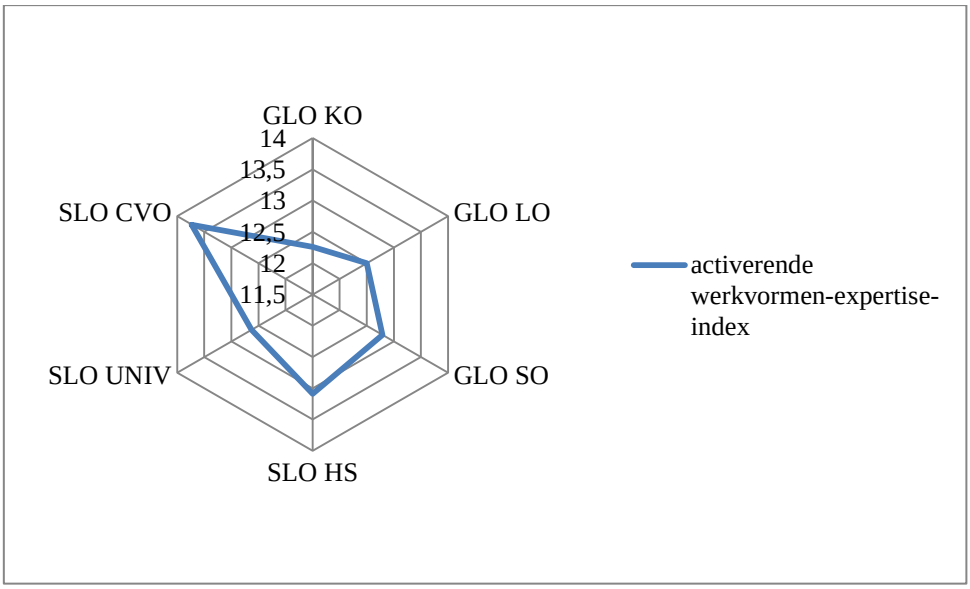


Figuur 3.2.7 Vergelijking van de subindexen "activerende werkvormen" tussen lerarenopleidingen (volgens perspectief opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders).

De aandacht, volgens de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, voor evaluatie in de context van het thema activerende werkvormen is lager in alle opleidingen in vergelijking met de aanwezige expertise rond dit thema. Er blijken significante verschillen aanwezig te zijn tussen de opleidingen op het vlak van de aanwezige **expertise** m.b.t. activerende werkvormen: F (5, 584) = 4.79, p < .001, met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .04). Uit de post hoc analyses blijkt dat opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders rapporteren dat in de SLO HS meer activerende werkvormen-expertise is dan de GLO KO.
Vanuit het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders blijken er geen significante verschillen te zijn tussen de opleidingen op het vlak van aandacht voor evaluatie in de context van het thema 'implementeren van actieve/activerende werkvormen': F (5, 492) = .62, p > .05.

Perspectief studenten: verschillen naargelang de lerarenopleiding

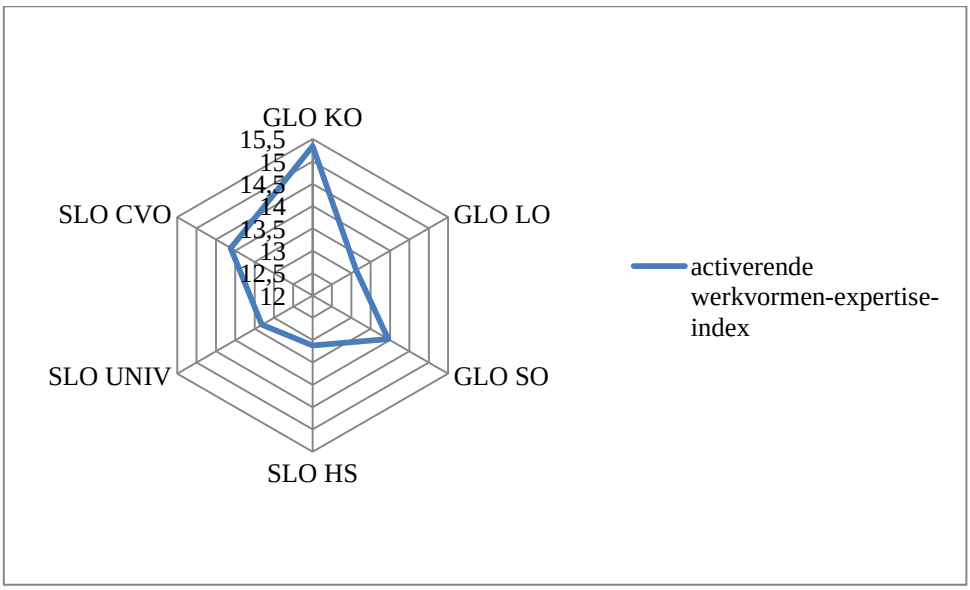
Studenten verschillen in hun inschatting van de mate waarin er activerende werkvormen-**expertise** in hun opleiding aanwezig is. Dit is af te lezen uit de radargrafiek in figuur 3.2.8 en uit de resultaten van de variantieanalyse: F (5, 3335) = 11.66, p < .001, met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .02). Op basis van de post hoc analyses kan gesteld worden dat de studenten uit de SLO CVO in sterkere mate activerende werkvormen-expertise in hun lerarenopleiding rapporteren in vergelijking met de studenten GLO KO, GLO LO, GLO SO en SLO UNIV.



Figuur 3.2.8 Vergelijking van de subindexen "activerende werkvormen-expertise" tussen (volgens perspectief studenten).

Perspectief afgestudeerden: verschillen naargelang de lerarenopleiding

Afgestudeerden blijken niet te verschillen in hun inschatting van de mate waarin er in hun lerarenopleiding **expertise** is m.b.t. het voorbereiden van studenten op het implementeren van actieve/activerende werkvormen. Dit kan men afleiden uit de visuele inspectie van de radargrafiek in figuur 3.2.9 en uit de resultaten van de variantieanalyse: F (5, 488) = 1.55, p > .05.



Figuur 3.2.9 Vergelijking van de subindexen "activerende werkvormen-expertise" tussen lerarenopleidingen (volgens perspectief afgestudeerden).

Tabel 3.2.20 bevestigt de visuele voorstellingen. Hierin worden voor de verschillende actoren, zowel voor de subindex activerende werkvormenexpertise als de subindex activerende wervormenevaluatie, de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de covariantieanalyses weergegeven.

Tabel 3.2.20 Groepsgrootte, gemiddelden en standaarddeviaties 'subindexen activerende/interactieve werkvormen per opleiding en resultaten van de variantieanalyse

Sub indexen implementeren van activerende / interactieve werkvormen	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyses [a]
Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders							
activerende werkvormen-expertise- index	87 13.61 (4.46)	98 14.29 (3.98)	165 14.51 (3.82)	43 16.67 (3.38)	69 15.43 (4.08)	128 15.29 (3.72)	**Opleiding**: *F* (5, 584) = 4.79 p < .001 Partial η^2: .04 4 > 1
activerende werkvormen-evaluatie- index	69 11.79 (5.01)	78 11.84 (4.38)	143 12.15 (4.31)	40 13.04 (5.76)	58 12.61 (5.54)	110 12.51 (4.39)	**Opleiding**: *F* (5, 492) = .618 p > .05
Studenten							
activerende werkvormen-expertise- index	407 12.26 (3.24)	718 12.5 (3.8)	990 12.79 (3.81)	126 13.09 (3.82)	285 12.63 (4.8)	815 13.73 (3.99)	**Opleiding**: *F* (5, 3335) = 11.659 p < .001 Partial η^2: .02 6 > 1, 2, 3 en 5
Afgestudeerden							
activerende werkvormen-expertise- index	21 15.34 (4.1)	49 13.13 (3.69)	99 13.95 (3.97)	37 13.12 (4.63)	91 13.31 (4.44)	197 14.12 (4.1)	**Opleiding**: *F* (5, 488) = 1.55 p > .05

3.2.19 Perspectieven op de voorbereiding op de implementatie van activerende/interactieve werkvormen: vergelijken van actoren

Om na te gaan of het perspectief van actoren binnen een lerarenopleiding significant van elkaar verschilt voor wat betreft de voorbereiding van studenten op activerende/interactieve werkvormen, werd een "index" berekend op basis van het gemiddelde van de items bevraagd bij alle actoren (d.i. items 17 tot en met 23 in Tabel 8A in bijlage 3) en gestandaardiseerd naar een score op 20. Deze 'curriculum activerende werkvormen voorbereidingsindex (OVI)' (α = .95) geeft de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleiding in haar curriculum aandacht heeft voor het voorbereiden van studenten op activerende/interactieve werkvormen (zie Tabel 8B in bijlage 3). Een hoge indexscore betekent dus dat de aandacht voor activerende/interactieve werkvormen in het curriculum zeer breed is ingevuld; een lage score verwijst naar een smalle invulling.

Om na te gaan of er – per lerarenopleiding – betekenisvolle verschillen zijn tussen het perspectief van de verschillende actoren op de mate waarin het curriculum studenten voorbereidt op het implementeren van activerende/interactieve werkvormen, werd variantie-analyse toegepast. Tabel 3.2.21 geeft de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantie-analyses op de curriculum-AVI. Per lerarenopleiding gaan we dieper in op de resultaten.

Geïntegreerde lerarenopleidingen

Binnen de geïntegreerde lerarenopleidingen oordelen alle actoren dat het **curriculum** "in belangrijke mate" **aandacht besteedt aan het voorbereiden van studenten op het implementeren van activerende/interactieve** werkvormen (Tabel 3.2.21). Er zijn geen significante verschillen tussen groepen actoren.

Tabel 3.2.21 Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van activerende/interactieve werkvormen: vergelijking tussen actoren. Groepsgroottes, gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses

Curriculum-AVI	OV & LO (1)	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyses
GLO kleuteronderwijs	85 14.78 (4.34)	403 13.60 (4.10)	21 15.56 (5.21)	F (2, 506) = 4.59, p < .05 partial η^2 = .02 geen significante groepsverschillen
GLO lager onderwijs	97 15.09 (4.09)	709 14.02 (4.03)	48 14.87 (4.02)	F (2, 851) = 3.67, p < .05 partial η^2 = .01 geen significante groepsverschillen
GLO secundair onderwijs	166 15.00 (3.42)	989 14.22 (4.00)	99 13.87 (4.47)	F (2, 1251) = 3.41, p < .05 partial η^2 = .01 geen significante groepsverschillen
SLO hogescholen	43 16.32 (3.88)	126 13.93 (4.14)	37 13.78 (4.59)	F (2, 203) = 5.75, p < .01 partial η^2 = .05 1 > 2 en 3
SLO universiteiten	69 15.85 (4.31)	284 13.35 (7.73)	91 13.33 (4.77)	F (2, 441) = 8.41, p < .001 partial η^2 = .04 1 > 2 en 3
SLO CVO's	127 16.21 (3.72)	811 14.46 (4.23)	196 14.01 (4.78)	F (2, 1131) = 11.20, p < .001 partial η^2 = .02 1 > 2 en 3

Noot. OV & LO = opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders.

Specifieke lerarenopleidingen

Binnen de drie specifieke lerarenopleidingen stellen opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders telkens dat het **curriculum** "in zeer belangrijke mate" **aandacht besteedt aan activerende/interactieve werkvormen.** Volgens de studenten en afgestudeerden aan de drie specifieke lerarenopleidingen is dit "in belangrijke mate" (zie Tabel 3.2.21). Voor elk van de specifieke lerarenopleidingen zien we significante

verschillen tussen de actoren binnen die SLO (zie Tabel 3.2.21) met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .02 voor de SLO aan de CVO's; partial η^2 = .04 voor de SLO aan de universiteiten en partial η^2 = .05 voor de SLO aan de hogescholen) effectgrootte. Telkens oordelen opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders significant positiever dan studenten en afgestudeerden.

3.2.20 Conclusie onderzoeksvraag 3.2 *"In welke mate leiden lerarenopleidingen voor op nieuwe didactische werkvormen?"*

Binnen het PROCES-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we 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 (taalbegeleiding, het nastreven van de vakoverschrijdende – leergebiedoverschrijdende - eindtermen, ontwikkeling van ondernemerschap bij kinderen en jongeren). Aan schoolleiders/mentoren (n = 294), studenten (n = 4394) en afgestudeerden (n = 880) werd in de survey gevraagd een algemene beoordeling te geven van de mate waarin studenten in de lerarenopleidingen worden voorbereid op hoger genoemde didactische werkvormen en maatschappelijke uitdagingen. Gezien het beperkte aantal schoolleiders/mentoren (n = 7) dat deze items heeft beantwoord voor de SLO aan de CVO's, kunnen we voor deze lerarenopleiding geen betrouwbare uitspraken doen vanuit het perspectief van schoolleiders en mentoren. Ook dienen uitspraken over de SLO aan de hogescholen vanuit het perspectief van het werkveld bijzonder voorzichtig te worden geïnterpreteerd. Immers, sommige schoolleiders en mentoren verwarren wellicht de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen (zie hoger).

Bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders (n = 660) , studenten (n = 4394) en afgestudeerden (n = 880) werd daarnaast meer uitgebreid gepeild naar de mate waarin lerarenopleidingen een algemeen beleid, een opleidingsprogramma, een professionaliseringsbeleid en samenwerkingsverbanden hebben met het oog op het voorbereiden van studenten/cursisten op de hoger genoemde didactische werkvormen en maatschappelijke uitdagingen.

Uit de **algemene beoordeling** (door schoolleiders & mentoren, studenten en afgestudeerden) van de voorbereiding van studenten op het implementeren van 'nieuwe' didactische werkvormen en het tegemoetkomen aan 'nieuwe' maatschappelijke verwachtingen vatten we de bevindingen samen:

- ✓ Vanuit het perspectief van studenten en afgestudeerden wordt in de geïntegreerde lerarenopleidingen in "(zeer) belangrijke mate" en in de SLO aan de universiteiten "niet" tot "in beperkte mate" aandacht besteed aan het voorbereiden van studenten op **taal en het bieden van taalbegeleiding**. Verder rapporteert een (kleine) meerderheid van de studenten in de SLO aan de hogescholen en de CVO's hier in "(zeer) belangrijke mate" op te zijn voorbereid terwijl afgestudeerden aan deze specifieke lerarenopleidingen hierover meer uiteenlopende meningen hebben. Een grote groep (meer dan 40%) actoren uit het werkveld oordeelt dat beginnende leraren uit alle opleidingen "niet" tot "in beperkte mate" zijn voorbereid op taal en het bieden van taalbegeleiding.

- ✓ Vanuit het perspectief van studenten wordt vooral in de SLO aan de hogescholen, de GLO secundair onderwijs en de SLO aan de CVO's in "(zeer) belangrijke mate" aandacht gespendeerd aan de voorbereiding op **het nastreven van de VOET**. In de visie van afgestudeerden is dit vooral in de GLO secundair onderwijs en – in mindere mate – de SLO aan de CVO's. Studenten in de SLO aan de universiteiten zijn het minst positief over hun voorbereiding op het nastreven van de VOET. Verder

duidt een vrij grote groep (ca. 20% en meer) schoolleiders en mentoren aan geen zicht te hebben op de mate waarin beginnende leraren voorbereid zijn op het nastreven van de VOET. De overige respondenten uit het werkveld hebben hierover uiteenlopende meningen.

- ✓ Voor de meeste lerarenopleidingen geeft een meerderheid van de studenten en afgestudeerden aan dat er in "(zeer) belangrijke mate" aandacht is voor **ICT-integratie.** Bij studenten en afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten en bij afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen zijn de meningen hierover echter meer verdeeld. Daarnaast stelt een duidelijke meerderheid (> 60%) van schoolleiders en mentoren dat beginnende leraren uit de GLO secundair onderwijs in "(zeer) belangrijke mate" zijn voorbereid op ICT-integratie. Dit geldt evenzeer voor beginnende leraren uit de SLO aan de hogescholen en de universiteiten maar hier dienen we voorzichtiger te zijn met veralgemeningen (wegens het kleine aantal respondenten en de mogelijke verwarring tussen GLO en SLO aan de hogescholen, zie hoger).

- ✓ Algemeen gesteld, rapporteren de meeste studenten en afgestudeerden dat er in de meeste lerarenopleidingen in "(zeer) belangrijke mate" aandacht is voor de voorbereiding op de **implementatie van nieuwe evaluatievormen.** Enkel studenten in de SLO aan de universiteiten geven overwegend aan hier "niet" tot "in beperkte mate" op te worden voorbereid. Afgestudeerden aan deze SLO zijn hierover meer verdeeld. Bovendien hebben de actoren uit het werkveld op dit vlak een andere visie dan studenten en afgestudeerden. Zo menen schoolleiders en mentoren dat beginnende leraren uit de SLO aan de universiteiten in "(zeer) belangrijke mate" zijn voorbereid op nieuwe evaluatievormen. Let wel, gezien de bevraagde groep schoolleiders en mentoren voor deze SLO beperkt is, kunnen we dit niet veralgemenen. Daarnaast is het opmerkelijk dat - in tegenstelling tot wat studenten en afgestudeerden rapporteren - een meerderheid van de schoolleiders en mentoren oordeelt dat beginnende leraren uit de GLO kleuter- en lager onderwijs "niet" tot "in beperkte" mate zijn voorbereid op de toepassing van nieuwe evaluatievormen.

- ✓ Voor de meeste lerarenopleidingen geeft een meerderheid van de studenten en afgestudeerden aan dat er in "(zeer) belangrijke mate" aandacht is voor **de werkvorm collaboratief leren.** Bij studenten en afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten en bij afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen zijn de meningen hierover echter meer verdeeld. Verder duidt minstens 20% van de schoolleiders en mentoren aan geen zicht te hebben op de mate waarin beginnende leraren uit de GLO kleuteronderwijs, de GLO secundair onderwijs, de SLO aan de hogescholen en de SLO aan de universiteiten zijn voorbereid op het toepassen van de werkvorm collaboratief leren. De overige respondenten uit het werkveld uiten hierover uiteenlopende meningen. Over de GLO lager onderwijs oordeelt de helft van de schoolleiders en mentoren dat afgestudeerden "niet" tot "in beperkte mate" zijn voorbereid op collaboratief leren. Over de SLO aan de CVO's kunnen we geen uitspraken doen vanuit het perspectief van het werkveld.

- ✓ Volgens de meerderheid van studenten en afgestudeerden wordt in de geïntegreerde lerarenopleidingen en de SLO aan de hogescholen in "(zeer) belangrijke mate" aandacht gespendeerd aan de voorbereiding op **het implementeren van projectwerk.** Studenten en afgestudeerden aan de

SLO aan de CVO's zijn hierover meer verdeeld.Studenten en afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten rapporteren overwegend "geen" tot "beperkte aandacht" voor projectwerk. Voor de GLO kleuteronderwijs, de GLO secundair onderwijs en de SLO aan de universiteiten heeft een grote groep (> 20%) van de schoolleiders en mentoren geen zicht op de mate van voorbereiding op projectwerk. De overige respondenten uit het werkveld hebben uiteenlopende visies over de mate waarin beginnende leraren (uit de verschillende opleidingen) hierop zijn voorbereid.

- ✓ Vanuit het perspectief van studenten wordt vooral in de geïntegreerde lerarenopleidingen en in de SLO aan de hogescholen in "(zeer) belangrijke mate" aandacht gespendeerd aan de voorbereiding op het **ontwikkelen van ondernemerschap bij kinderen en jongeren.** Ook de meerderheid van de afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs geeft dit aan. Studenten in de SLO aan de CVO's en afgestudeerden aan de GLO lager onderwijs en de SLO aan de hogescholen hebben hierover meer uiteenlopende meningen. Een meerderheid van afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs, de SLO aan de universiteiten, de CVO's alsook studenten in de SLO aan de universiteiten rapporteren "geen" tot "beperkte aandacht" voor ondernemerschap in hun lerarenopleiding. Daarnaast stelt minstens 20% van de schoolleiders en mentoren geen zicht te hebben op de mate waarin beginnende leraren uit de GLO kleuteronderwijs, de GLO secundair onderwijs, de SLO aan de hogescholen en de SLO aan de universiteiten zijn voorbereid op het ontwikkelen van ondernemerschap. De overige respondenten uit het werkveld beoordelen deze voorbereiding veeleer als "niet" tot "in beperkte mate". Ook over de GLO lager onderwijs oordeelt een meerderheid van de schoolleiders en mentoren dat afgestudeerden "niet" tot "in beperkte mate" zijn voorbereid op het ontwikkelen van ondernemerschap.

- ✓ Ten slotte oordeelt een duidelijke meerderheid van studenten en afgestudeerden aan alle lerarenopleidingen dat ze "in "(zeer) belangrijke mate" worden/zijn voorbereid op **het implementeren van activerende/interactieve werkvormen.** Deze visie wordt - voor alle lerarenopleidingen - gedeeld door een (nipte) meerderheid van schoolleiders en mentoren.

Samenvattend kunnen we uit de meer **gedetailleerde bevraging** (d.i. algemeen beleid, opleidingsprogramma, professionaliseringbeleid en samenwerkingsverbanden) van de voorbereiding van studenten op 'nieuwe' didactische werkvormen en het tegemoetkomen aan 'nieuwe' maatschappelijke verwachtingen het volgende besluiten:

- ✓ Vanuit het **perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders** wordt in alle lerarenopleidingen in belangrijke mate aandacht besteed aan het implementeren van 'nieuwe' didactische werkvormen als ICT-integratie, nieuwe evaluatievormen, collaboratief leren, projectwerk en activerende/interactieve werkvormen. Hetzelfde geldt voor de aandacht voor de voorbereiding van toekomstige leraren op taal & taalbegeleiding en het nastreven van de vakoverschrijdende / leergebiedoverschrijdende eindtermen (de GLO lager onderwijs scoort hier gemiddeld wat lager maar de verschillen zijn marginaal). Echter, opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders oordelen over het algemeen dat het voorbereiden van studenten op het ontwikkelen van ondernemerschap bij kinderen en jongeren slechts beperkte aandacht krijgt.

- ✓ Voor de meeste 'topics' zijn er geen of slechts marginale **verschillen tussen opleidings-verantwoordelijken en lerarenopleiders van verschillende opleidingen**. Enkel voor wat betreft de voorbereiding op ICT-integratie en het implementeren van nieuwe evaluatievormen zien we verschillen met een middelhoge effectgrootte. Algemeen rapporteren opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders betrokken in de GLO secundair onderwijs significant meer aandacht voor ICT-integratie dan hun collega's in de GLO lager onderwijs. Ook oordelen opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders betrokken in de SLO aan de CVO's hierover significant positiever dan hun collega's in de GLO kleuter- en lager onderwijs. Voor wat betreft de mate waarin hun lerarenopleiding aandacht geeft aan het voorbereiden van studenten op nieuwe evaluatievormen, zijn opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders in een CVO significant positiever dan hun collega's in de drie geïntegreerde lerarenopleidingen. Ook oordelen opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders betrokken in de GLO secundair onderwijs en de SLO in de universiteiten hierover significant positiever dan hun collega's in de GLO lager onderwijs.

- ✓ Op basis van de data verzameld bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, concluderen we dat de aandacht voor **evaluatie** m.b.t. collaboratief leren, projectwerk, activerende/interactieve werkvormen, nieuwe evaluatievormen en ondernemerschap in alle opleidingen lager is in vergelijking met de aanwezige **expertise** rond deze thema's. Wel zien we dat in de GLO kleuteronderwijs – volgens de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders – de aandacht voor evaluatie m.b.t. ICT-integratie even groot is als de aanwezige expertise hieromtrent. Voor de meeste topics zien we zowel op het vlak van aandacht voor evaluatie als op het vlak van aanwezige expertise geen of slechts marginale verschillen tussen opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van verschillende opleidingen. Wel rapporteren opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van de GLO secundair onderwijs en van de drie SLO's een grotere expertise op vlak van ICT-integratie dan hun collega's in de GLO kleuter- en lager onderwijs.

- ✓ Lerarenopleidingen zijn in beperkte mate betrokken in **samenwerkingsverbanden** betreffende het voorbereiden van studenten op het implementeren van activerende/interactieve werkvormen. Er zijn geen betekenisvolle verschillen tussen opleidingen. In vergelijking met de andere opleidingen geven actoren in de GLO kleuteronderwijs in het algemeen een wat sterkere betrokkenheid in samenwerkingsverbanden omtrent het voorbereiden van studenten op taal en taalbegeleiding aan ("in belangrijke mate" versus "in beperkte mate" bij de andere opleidingen). Een gelijkaardige tendens zien we voor samenwerkingsverbanden omtrent het voorbereiden van studenten op het ontwikkelen van ondernemerschap ("in beperkte mate" samenwerking voor de GLO kleuteronderwijs versus overwegend "(helemaal) geen" voor de andere opleidingen). Statistisch gezien blijken de verschillen tussen opleidingen echter marginaal. Ook voor de betrokkenheid in samenwerkingsverbanden betreffende de voorbereiding van studenten op het nastreven van de vakoverschrijdende/leergebiedoverschrijdende eindtermen, het implementeren van nieuwe evaluatievormen, collaboratief leren en projectwerk zien we geen of slechts marginale verschillen tussen opleidingen. Niettemin scoren de GLO lager onderwijs en de SLO aan de universiteiten hier gemiddeld wat lager (overwegend "(helemaal) geen" samenwerkingsverbanden) dan de andere

opleidingen ("in beperkte mate" samenwerkingsverbanden). Ten slotte zijn er slechts marginale verschillen voor samenwerkingsverbanden betreffende ICT-integratie, al scoort de GLO lager onderwijs hier gemiddeld wat lager (overwegend "(helemaal) geen" samenwerkingsverbanden) dan de andere opleidingen ("in beperkte mate" samenwerkingsverbanden).

- ✓ Ook volgens **studenten** is in alle zes de onderscheiden lerarenopleidingen in belangrijke mate aandacht voor activerende/interactieve werkvormen. De verschillen tussen opleidingen zijn marginaal. In de meeste opleidingen is er volgens de studenten ook in belangrijke mate aandacht voor hun voorbereiding op het nastreven van de vakoverschrijdende/leergebiedoverschrijdende eindtermen, de implementatie van ICT-integratie, nieuwe evaluatievormen, collaboratief leren en projectwerk. Hoewel de gemiddelde scores van de studenten in de SLO aan de universiteiten hier telkens wat lager liggen, zijn de verschillen tussen opleidingen slechts marginaal. Voor wat betreft de voorbereiding op taal & taalbegeleiding en ondernemerschap zien we wel significante verschillen met een middelhoge effectgrootte. De studenten van de SLO aan de universiteiten zijn telkens minder positief dan de studenten van alle andere opleidingen. Daarnaast rapporteren studenten in de geïntegreerde lerarenopleidingen significant sterkere aandacht voor taal en taalbegeleiding dan studenten in de specifieke lerarenopleidingen. Binnen de geïntegreerde lerarenopleidingen is nog een verschil tussen de GLO secundair en lager onderwijs: studenten in de eerstgenoemde opleiding oordelen positiever over de aandacht voor taal & taalbegeleiding. Ten slotte, rapporteren studenten in de GLO kleuteronderwijs significant sterkere aandacht voor ondernemerschap dan studenten in GLO lager onderwijs, secundair onderwijs en de SLO aan de CVO's.

- ✓ **Afgestudeerden die nooit in het onderwijs hebben gewerkt** zijn positiever over hun voorbereiding op het nastreven van de vakoverschrijdende/leergebiedoverschrijdende eindtermen dan zij die nog steeds als leerkracht werken. De kleine effectgrootte geeft echter aan dat het hier om een marginaal verschil gaat. Voor de andere 'topics' stellen we geen significante verschillen vast tussen afgestudeerden die nu, nooit of ooit in het onderwijs werk(t)en.

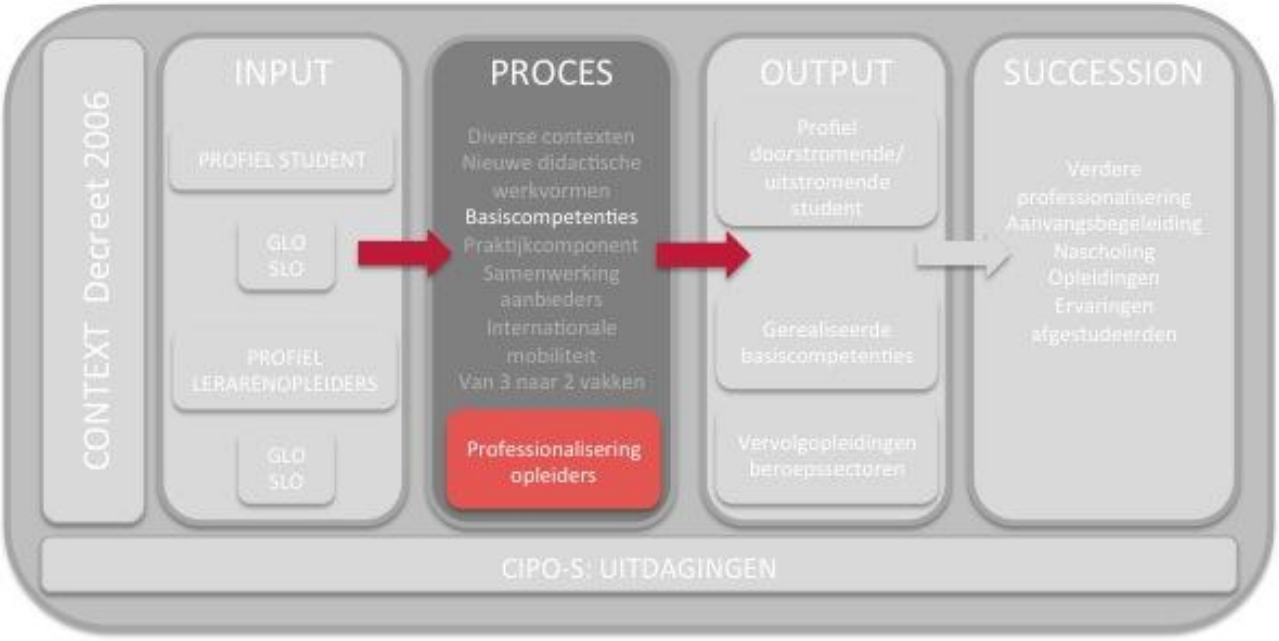
- ✓ In het algemeen rapporteren **afgestudeerden** dat ze in hun lerarenopleiding in belangrijke mate expertise hebben ontwikkeld omtrent het nastreven van de vakoverschrijdende/ leergebiedoverschrijdende eindtermen, ICT-integratie, nieuwe evaluatievormen, collaboratief leren en activerende/interactieve werkvormen. Er zijn geen of slechts marginale verschillen tussen opleidingen. Hoewel voor de voorbereiding op projectwerk de gemiddelde scores van de afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten wat lager liggen dan in de andere opleidingen, zijn ook hier de verschillen tussen opleidingen slechts marginaal. Net als bij de studenten zien we voor wat betreft de voorbereiding op taal & taalbegeleiding alsook ondernemerschap wel significante verschillen met een middelhoge effectgrootte. Afgestudeerden aan de drie specifieke lerarenopleidingen zijn negatiever over hun voorbereiding op taal & taalbegeleiding dan afgestudeerden aan de GLO kleuter- en secundair onderwijs. Bovendien oordelen afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten significant minder positief over hun voorbereiding op taalbegeleiding dan afgestudeerden aan de GLO lager onderwijs en de SLO aan de CVO's. Daarnaast vermelden afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs de sterkste aandacht voor ondernemerschap: op de SLO aan de hogescholen na, is er

een significant verschil met afgestudeerden aan alle andere lerarenopleidingen. Afgestudeerden aan de SLO beoordelen hun voorbereiding op het ontwikkelen van ondernemerschap het minst positief: op de GLO lager onderwijs na, is er een significant verschil met alle andere lerarenopleidingen.

- ✓ Ook beoordelen afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs en de GLO secundair onderwijs de aanwezige **expertise** omtrent taalbegeleiding in hun lerarenopleiding (bij hun opleiders) positiever dan afgestudeerden aan de GLO lager onderwijs en de SLO aan de universiteiten. Een gelijkaardig significant verschil met middelhoge effectgrootte zien we tussen afgestudeerden aan de SLO aan de CVO's en afgestudeerden aan de SLO universiteiten, waarbij afgestudeerden aan de CVO's een grotere expertise omtrent taalbegeleiding waarnemen bij hun opleiders. Op vlak van expertise in de lerarenopleiding omtrent ondernemerschap oordelen afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs positiever dan afgestudeerden aan de GLO lager onderwijs en de SLO aan de universiteiten. Bovendien rapporteren ook afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs, de SLO aan de hogescholen en de SLO aan de CVO's meer 'ondernemerschapsexpertise' bij hun lerarenopleiders dan afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten.

- ✓ Om het **perspectief van actoren binnen een opleiding** statistisch te kunnen vergelijken, is zowel bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders als bij studenten en afgestudeerden via dezelfde items meer toegespitst gevraagd naar de aandacht in het curriculum voor ICT-integratie, nieuwe evaluatievormen, collaboratief leren, projectwerk, activerende/interactieve werkvormen, taal & taalbegeleiding, ondernemerschap en – met uitzondering van de GLO kleuteronderwijs - het nastreven van de vakoverschrijdende/leergebiedoverschrijdende eindtermen. Voor de meeste lerarenopleidingen stellen we geen of slechts marginale verschillen vast tussen het perspectief van de actoren. Wel zien we voor de geïntegreerde lerarenopleidingen een statistisch significant verschil met (middel)hoge effectgrootte voor wat betreft de aandacht voor ondernemerschap in het curriculum. Opmerkelijk is dat studenten (en voor de GLO kleuteronderwijs ook afgestudeerden) hier telkens positiever over oordelen dan hun opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders. Voor de SLO aan de universiteiten zijn er voor meer 'topics' significante verschillen met (middel)hoge effectgrootte: zowel voor de aandacht in het curriculum voor ICT-integratie, nieuwe evaluatievormen, collaboratief leren en projectwerk oordelen opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders telkens positiever dan studenten en afgestudeerden. Voor de SLO aan de hogescholen geldt dit enkel voor wat betreft ICT-integratie.

Onderzoeksvraag 3.3 “Hoe worden de (nieuwe) basiscompetenties geïntegreerd in de curricula van de lerarenopleidingen?”



In deze onderzoeksvraag gaan we op zoek een antwoord te formuleren op de vraag naar de integratie van de (nieuwe) basiscompetenties in de curricula van de verschillende opleidingen. Er wordt een beeld geschetst over de expertise en samenwerking inzake compentiegericht werken, de mate waarin de verschillende typefuncties geïntegreerd zijn in de theoretische- en praktijkcomponent van de opleiding, of en welke tekorten in typefuncties mogelijk getolereerd worden, welke typefuncties prioritair zijn en welke onvoldoende gerealiseerd worden volgens het werkveld. Uitgaande van de actualisering van de basiscompetenties in 2007 wordt er specifiek aandacht geschonken aan de typefunctie ‘de leraar als onderzoeker’ en aan de mate waarin studenten gestimuleerd worden tot ICT-integratie in de onderwijspraktijk en welke faciliteiten daartoe voorhanden zijn binnen de opleidingen. Deze vraag wordt afgesloten met een concluderende paragraaf.

3.3.1 Competentiegericht werken in de lerarenopleiding

Expertise omtrent competentiegericht werken in de lerarenopleiding

Verschillende vragen (zie Tabel 3.3.1) in de survey gaan na in welke mate opleidingsverantwoordelijken (OV) en lerarenopleiders (LO) expertise hebben omtrent competentiegericht werken. De vier antwoordmogelijkheden voor deze vraag zijn telkens: ‘helemaal niet’, ‘in beperkte mate’, ‘in belangrijke mate’ en ‘in zeer belangrijke mate’. Tevens werd de antwoordmogelijkheid ‘niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op’ voorzien.

Tabel 3.3.1 Overzicht items bevaagd rond expertise betreffende competentiegericht werken bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

In welke mate …
heeft u (uw team bij OV) expertise omtrent...
heeft uw lerarenopleiding een actief beleid omtrent...
bent u betrokken in uw lerarenopleiding bij... [a]
bent u (uw learenopleiding bij OV) een voorbeeld voor andere lerarenopleiders (good practice) omtrent...
bent u gemotiveerd om... [a]
ondervindt u in uw onderwijspraktijk (uw lerarenopleiding bij OV) moeilijkheden omtrent... [b]
neemt u op eigen initiatief deel aan nascholingen omtrent...

Noot. Antwoordmogelijkheden bij items: 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.
[a] Dit item werd enkel bevraagd bij lerarenopleiders; [b] Negatief geformuleerde items werden gehercodeerd voor de index.

Wanneer de antwoorden uitgesplitst worden naar lerarenopleiding, wordt Tabel 3.3.2 gegenereerd.

Tabel 3.3.2 Competentiegericht werken in de lerarenopleiding per opleiding (in %)

Competentiegericht werken per opleiding	**OV en LO (n = 556)**					**n**
GLO kleuteronderwijs	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	
Expertise team van lerarenopleiders	0	14	52	33	1	85
Actief beleid	1	5	48	42	4	85
Opleiding een voorbeeld voor andere opleidingen [c]	2	13	39	20	26	85
Motivatie lerarenopleiders [a]	0	5	46	48	1	76
Moeilijkheden ervaren	13	54	18	8	7	85
Op eigen initiatief nascholing [a]	13	44	29	13	1	76
Betrokken worden in de lerarenopleiding [a]	3	7	49	39	2	76
GLO lager onderwijs	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**n**
Expertise team van lerarenopleiders	2	14	59	21	4	90
Actief beleid	0	11	47	37	5	90
Opleiding een voorbeeld voor andere opleidingen	1	18	38	12	31	90
Motivatie lerarenopleiders [a]	2	17	51	28	2	83
Moeilijkheden ervaren	4	51	26	5	14	90
Op eigen initiatief nascholing [a]	17	41	31	6	5	83
Betrokken worden in de lerarenopleiding [a]	6	17	50	23	4	83

Vervolg Tabel 3.3.2 Competentiegericht werken in de lerarenopleiding per opleiding (in %)

Competentiegericht werken per opleiding	OV en LO (n = 556)					n
GLO secundair onderwijs	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	
Expertise team van lerarenopleiders	0	17	58	22	3	160
Actief beleid [b]	0	13	52	29	6	161
Opleiding een voorbeeld voor andere opleidingen	4	23	36	10	27	161
Motivatie lerarenopleiders [a]	1	10	55	31	3	150
Moeilijkheden ervaren	6	52	28	3	11	160
Op eigen initiatief nascholing [a]	5	39	37	15	4	150
Betrokken worden in de lerarenopleiding [a]	4	21	52	19	4	150
SLO hogescholen	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**n**
Expertise team van lerarenopleiders	0	9	51	37	3	43
Actief beleid	0	2	44	49	5	43
Opleiding een voorbeeld voor andere opleidingen	0	7	28	39	26	43
Motivatie lerarenopleiders [a]	0	8	41	46	5	39
Moeilijkheden ervaren	21	49	7	7	16	43
Op eigen initiatief nascholing [a]	15	26	39	10	10	39
Betrokken worden in de lerarenopleiding [a]	0	8	41	43	8	39
SLO universiteiten	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**n**
Expertise team van lerarenopleiders	5	17	45	30	3	66
Actief beleid	0	14	35	41	10	66
Opleiding een voorbeeld voor andere opleidingen	0	21	24	23	32	66
Motivatie lerarenopleiders [a]	5	10	42	40	3	62
Moeilijkheden ervaren	27	53	9	3	8	66
Op eigen initiatief nascholing [a]	10	48	24	10	8	62
Betrokken worden in de lerarenopleiding [a]	5	24	45	21	5	62
SLO CVO's	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**n**
Expertise team van lerarenopleiders	1	8	60	28	3	125
Actief beleid	2	8	40	41	9	126
Opleiding een voorbeeld voor andere opleidingen	2	10	38	22	28	125
Motivatie lerarenopleiders [a]	0	5	45	47	3	113
Moeilijkheden ervaren	10	57	14	3	16	126
Op eigen initiatief nascholing [a]	11	32	29	17	11	112
Betrokken worden in de lerarenopleiding [a]	3	19	38	31	9	113

Noot. Antwoordmogelijkheden bij items: 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.
[a] Dit item werden enkel bevraagd bij lerarenopleiders.

Enkele voorname bevindingen zijn de volgende:

- ✓ Voor alle opleidingen worden hoge percentages geconstateerd in de categorieën 'in belangrijke mate' en 'in zeer belangrijke mate' als het de expertise betreft van de lerarenopleider(s) over het werken met competenties. Dit geldt zowel voor expertise, actief beleid, motivatie van lerarenopleider(s) en betrokkenheid.
- ✓ De meerderheid van de lerarenopleiders (49% -57%) in de verschillende lerarenopleidingen geven aan in beperkte mate moeilijkheden te ervaren met competentiegericht werken.

- ✓ Opvallend is de antwoordcategorie 9 ‘hier heb ik geen zicht op/niet van toepassing’ bij de vraag of de opleiding een voorbeeld is voor andere opleidingen. Telkens stelt 26 tot 32% van de respondenten hier geen zicht op te hebben.
- ✓ Bij nascholing, ten slotte, lijken de antwoorden een grotere spreiding te vertonen, gaande van ‘helemaal niet’ tot ‘in zeer belangrijke mate’. Bij de meeste opleiding lijkt een kleine meerderheid van de respondenten (tot 48% bij SLO universiteit) zich ‘in beperkte mate’ te engageren voor nascholingen betreffende (het werken met) competenties, met uitzondering van de SLO hogeschool waar de meerderheid (39%) van de lerarenopleiders ‘in belangrijke mate’ nascholing op eigen initiatief hieromtrent volgt.

Parallel aan de andere onderzoeksvragen wordt tevens een index (op 20) berekend om statistisch significante verschillen te constateren tussen opleidingen. De betrouwbaarheid van de index ‘expertise competentiegericht werken’ is laag: $\alpha = .82$. Tabel 3.3.3 geeft de resultaten weer van de variantieanalyse.

Alle opleidingen lijken in belangrijke mate te investeren in expertise rond competentiegericht werken. De koplopers zijn de SLO aan de hogescholen, gevolgd door de SLO aan de CVO’s, de GLO voor kleuteronderwijs en de SLO aan de universiteiten. Er wordt een significant, maar een klein, effect vastgesteld tussen de SLO aan de hogescholen en de GLO lager en secundair onderwijs.

Tabel 3.3.3 Index ‘Expertise competentiegericht werken’: groepsgrootte, gemiddelden[a], standaarddeviatie en variantieanalyse[b]

GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyse [b]
84	88	156	42	64	122	F (5, 549) = 4.71,
13.66	12.37	12.72	14.87	13.22	13.80	$p < .001 \omega^2 = .03$
(3.37)	(3.37)	(3.26)	(3.36)	(3.54)	(3.55)	4 > 2, 3

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.
a Gemiddelde percentage dat code ‘9’ (geen zicht op/niet van toepassing) aanduidt voor de items binnen deze index is 6.13% voor GLO KO (op n = 84), 9.31% voor GLO LO (op n = 88), 8.09% voor GLO SO (op n = 156), 10.29% voor SLO HS (op n = 42), 9.87% voor de SLO univ (op n = 64) en 11.26% voor SLO CVO (op n = 122); [b] Groepsverschillen: $p < .05$, index is op een 20-puntenschaal.

Samenwerking omtrent competentiegericht werken in de lerarenopleiding

Vervolgens wordt in de vragenlijst voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders gepolst naar de mate van samenwerking omtrent competentiegericht werken in het brede veld van de lerarenopleiding. Tabel 3.3.4 geeft een overzicht wat bij welke actor bevraagd is.

Tabel 3.3.4 Vragen rond expertise betreffende competentiegericht werken aan opleidings-verantwoordelijken en lerarenopleiders

In welke mate werkt u/uw opleiding actief samen met …
partnerinstellingen binnen het expertisenetwerk/regionaal platform omtrent competentiegericht werken?
onderwijs-instellingen buiten het expertisenetwerk/regionaal platform omtrent competentiegericht werken?
andere lerarenopleidingen binnen uw opleidingsinstelling omtrent competentiegericht werken?
externe partners of organisaties omtrent competentiegericht werken?

Noot. OV = bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken; LO = bevraagd bij lerarenopleiders.

De antwoorden per item, uitgesplitst naar lerarenopleiding, staan weergegeven in Tabel 3.3.5.

Tabel 3.3.5 Samenwerking omtrent competentiegericht werken in de lerarenopleiding, per opleiding (in%)

Samenwerking omtrent competentiegericht werken per opleiding	**OV en LO (n = 570)**				
GLO kleuteronderwijs (n = 85)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Partnerinstellingen binnen enw/regionaal platform	14	21	15	11	39
Onderwijsinstellingen buiten enw/regionaal platform	15	18	15	11	41
Andere lerarenopleidingen binnen de eigen opleidingsinstelling	7	22	20	17	34
Externe partners of organisaties	12	29	16	11	32
GLO lager onderwijs (n = 90)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Partnerinstellingen binnen enw/regionaal platform	13	20	21	1	45
Onderwijsinstellingen buiten enw/regionaal platform	17	19	9	2	53
Andere lerarenopleidingen binnen de eigen opleidingsinstelling	12	19	26	2	41
Externe partners of organisaties	16	23	11	1	49
GLO secundair onderwijs (n = 161)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Partnerinstellingen binnen enw/regionaal platform	18	25	23	3	31
Onderwijsinstellingen buiten enw/regionaal platform	21	24	14	3	38
Andere lerarenopleidingen binnen de eigen opleidingsinstelling	15	26	18	6	35
Externe partners of organisaties	19	26	19	5	31
SLO hogescholen (n = 42)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Partnerinstellingen binnen enw/regionaal platform	18	25	26	12	33
Onderwijsinstellingen buiten enw/regionaal platform	14	33	16	7	30
Andere lerarenopleidingen binnen de eigen opleidingsinstelling [a]	16	20	18	14	32
Externe partners of organisaties	14	30	19	7	30
SLO universiteit (n = 66)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Partnerinstellingen binnen enw/regionaal platform	35	21	14	4	26
Onderwijsinstellingen buiten enw/regionaal platform	35	23	12	1	29
Andere lerarenopleidingen binnen de eigen opleidingsinstelling	26	14	12	12	36
Externe partners of organisaties	29	32	8	4	27
SLO CVO's (n = 126)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Partnerinstellingen binnen enw/regionaal platform	14	18	30	10	28
Onderwijsinstellingen buiten enw/regionaal platform	17	21	17	6	39
Andere lerarenopleidingen binnen de eigen opleidingsinstelling [b]	22	13	10	6	49
Externe partners of organisaties	17	15	18	6	44

Noot. OV = bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken; LO = bevraagd bij lerarenopleiders;
Antwoordmogelijkheden bij items: 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. [a] n = 44; [b] n = 125.

Opvallende bevindingen zijn:

- ✓ Het grote percentage antwoorden 'niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op', met name van 26% tot 49%, duidt erop dat talrijke respondenten geen zicht hebben op de samenwerkingsverbanden met andere partners binnen en buiten het expertisenetwerk betreffende competentiegericht werken, maar ook betreffende de samenwerking met andere lerarenopleidingen binnen de opleidingsinstelling en/of met externe partners. Dit duidt er mogelijks op dat er ofwel weinig samenwerking is, ofwel dat verschillende lerarenopleiders niet betrokken zijn bij initiatieven van samenwerking.
- ✓ Het ontbreken van samenwerking tussen opleidingen blijkt ook uit de percentages van respondenten die 'helemaal niet' aanduiden bij de vraag naar de mate van samenwerking. Bij de specifieke lerarenopleidingen aan de universiteit stijgen deze cijfers tot 35%. Ook de categorie 'in beperkte mate' lijkt populair bij de meeste opleidingen.
- ✓ De geïntegreerde opleidingen kleuteronderwijs lijken vaker 'in zeer belangrijke mate' samen te werken met andere lerarenopleidingen, in vergelijking met GLO lager en secundair onderwijs. In het bijzonder geldt dit voor de samenwerking met andere lerarenopleidingen binnen de instelling. Deze samenwerking lijkt ook vaker voor de SLO aan de universiteit (12%) en voor de SLO aan de hogeschool (14%) op te gaan.

De berekening van de gemiddelde index duidt eveneens aan dat lerarenopleidingen in Vlaanderen in beperkte mate samenwerken met andere opleidingen of partners binnen en/of buiten het expertisenetwerk (zie Tabel 3.3.6). De betrouwbaarheid van de index is hoog: $\alpha = .93$. De verschillen tussen de opleidingen zijn niet significant.

Tabel 3.3.6 Index 'Samenwerking omtrent competentiegericht werken': groepsgrootte, gemiddelden [a], standaarddeviaties en resultaten van de variantie-analyse[b]

GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantie-analyse[b]
62 9.86 (5.68)	58 7.94 (4.72)	119 7.84 (5.23)	33 9.59 (5.39)	52 6.49 (5.23)	91 9.10 (5.97)	F (5, 408) = 3.12, $p > .05$ $\omega^2 = .03$

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

[a] Gemiddelde percentage dat code '9' (geen zicht op/niet van toepassing) aanduidt voor de items binnen deze index is 36.48% voor GLO KO (op n = 62), 46.93% voor GLO LO (op n = 58), 33.88% voor GLO SO (op n = 119), 31.38% voor SLO HS (op n = 33), 29.58% voor de SLO univ (op n = 52) en 40.20% voor SLO CVO (op n = 91);

[b] Groepsverschillen: $p < .05$, index is op een 20-puntenschaal.

3.3.2 Basiscompetenties in het curriculum: de theoretische- en praktijkcomponent van de lerarenopleiding

De basiscompetenties, geclusterd in tien typefuncties, geven aan welke eisen onderwijs en maatschappij stellen aan de beginnende leraar. We geven ze kort weer in onderstaande Tabel 3.3.7.

Tabel 3.3.7 Overzicht van de 10 typefuncties dewelke de decretale basiscompetenties omvatten

Typefuncties: De leraar als …	
begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	o.a. achterhalen van de beginsituatie van leerlingen, leermaterialen ontwikkelen
opvoeder	o.a. creëren van een positief leefklimaat, stimuleren van fysieke en geestelijke gezondheid van leerlingen
inhoudelijk expert	o.a. kennis hebben van de leerinhouden, integreren in eigen aanbod, recente ontwikkelingen opvolgen
organisator	o.a. creëren van een werkklimaat, opnemen van administratieve taken
innovator/onderzoeker	o.a. opvolgen van onderwijsonderzoek, het eigen functioneren bijsturen
partner van de ouders of verzorgers	o.a. dialogeren met (anderstalige) ouders
lid van een schoolteam	o.a. samenwerken met collega's
partner van externen	o.a. contacten leggen met externe instanties
lid van de onderwijsgemeenschap	o.a. dialogeren over beroep van de leerkracht in de samenleving
cultuurparticipant	o.a. actuele thema's kritisch benaderen

In verband met elk van deze tien typefuncties stellen we volgende vragen aan opleidingsverantwoordelijken, lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden (zie Tabel 3.3.8).

Tabel 3.3.8 Overzicht van de vragen die bij elk van de 10 typefuncties worden gesteld, opgesplitst naar actor

Competenties in het curriculum ***In welke mate…***	**OV**	**LO**	**S**	**A**
komen deze typefuncties aan bod in de theoretische component van uw lerarenopleiding? (Bij studenten: in welke mate bereidt jouw lerarenopleiding je in de theoretische component voor op…)	X	X	X	X
komen deze typefuncties aan bod in de praktijkcomponent (incl.stage) van uw lerarenopleiding? (Bij studenten: in welke mate bereidt jouw lerarenopleiding je in de praktijkcomponent (inclusief stage) voor op…)	X	X	X	X
heeft uw lerarenopleiding aanpassingen doorgevoerd in het curriculum om studenten/cursisten voor te bereiden op de basiscompetenties	X	X		
ondervindt uw lerarenopleiding moeilijkheden bij het voorbereiden van studenten/cursisten op de basiscompetenties	X	X		

Noot. OV = bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken; LO = bevraagd bij lerarenopleiders; S = bevraagd bij studenten; A = bevraagd bij afgestudeerden.

Wanneer we de antwoorden van deze verschillende actoren procentueel uitdrukken, opgesplitst naar lerarenopleiding, wordt Tabel 3.3.9 bekomen. Enkele opvallende bevindingen voor deze opleidingen zijn de volgende:

GLO kleuteronderwijs

- ✓ Voor de leraar als begeleider van leren en ontwikkelingsprocessen valt meteen op dat *opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders* aangeven deze typefunctie ‘in zeer belangrijke mate’ te integreren binnen de theoretische component (74%) en de praktijkcomponent (81%). Een soortgelijke conclusie geldt voor de leraar als ‘opvoeder’, ‘inhoudelijk expert’ en ‘organisator’. Tot en met deze vierde typefunctie wordt de antwoordcategorie ‘in beperkte mate’ (max. 8%) nauwelijks gebruikt, evenals de antwoordmogelijkheid 9 (d.i. ‘hier heb ik geen zicht op’). Bij de typefunctie leraar als ‘onderzoeker en innovator’ vormt de categorie in ‘zeer belangrijke mate’ nog steeds de meest gebruikte antwoordcategorie (43% bij de theoretische component, 52% bij de praktijkcomponent). Vanaf de typefuncties gericht op de school, de onderwijsgemeenschap en de maatschappij worden de antwoordmogelijkheden ‘in beperkte mate’, ‘in belangrijke mate’ en ‘in zeer belangrijke mate’ meer evenredig aangeduid.
- ✓ Bij *studenten* vinden we een minder uitgesproken positief beeld over het voorkomen van de verschillende typefuncties, zij kiezen vaker voor antwoordcategorieën ‘in belangrijke mate’ en ‘in beperkte mate’, ook bij de typefuncties ten aanzien van de lerende. Vanaf de typefunctie ‘partner van ouders’ ev. worden de antwoordmogelijkheden ‘helemaal niet’ en ‘hier heb ik geen zicht op’ vaker gebruikt.
- ✓ *Afgestudeerden* hebben evenwel zicht op het volledige curriculum. Bij hen vallen de hoge percentages van de categorie ‘in zeer belangrijke mate’ bij de praktijkcomponent op voor de eerste vijf typefuncties (tussen 70 en 80%). In tegenstelling tot de lerarenopleiders merken zij de afwezigheid of beperkte aanwezigheid van deze typefuncties in de theoretische component vaker op.

De antwoorden zijn meer verspreid over '(zeer) belangrijke mate' en 'in beperkte mate'. Vanaf 'lid van een schoolteam' wordt ook de categorie 'helemaal niet' gebruikt in de theorietische- en/of praktijkcomponent (tussen 5 en 20%).

- ✓ Wat betreft de moeilijkheden die ervaren worden bij het voorbereiden van studenten vallen de eerste vier typefuncties op, waarbij verantwoordelijken en lerarenopleiders aangeven dat deze er 'in zeer belangrijke mate' (tussen 41 en 50%) zijn. Opvallend is tevens dat de categorie 'helemaal niet' nauwelijks wordt aangeduid en dat 1 op 5 van verantwoordelijken/lerarenopleiders geen zicht heeft of er moeilijkheden ervaren worden voor alle typefuncties.

- ✓ Wat betreft de aanpassing in het curriculum tonen de resultaten dat de eerste vier typefuncties veelal geen aanpassingen nodig hadden (tussen 35 en 41% gebruiken antwoordcategorie 1= helemaal niet); de zes volgende typefuncties hadden vooral in beperkte mate aanpassingen van het curriculum nodig voor implementatie. 14 tot 24% van de verantwoordelijken/lerarenopleiders heeft geen zicht op de aanpassingen die gebeuren in het curriculum in functie van de basiscompetenties bij elke typefunctie. Voor jonge of recent aangeworven lerarenopleiders kan dat het geval zijn, gegeven het feit dat de aanpassingen mogelijks plaatsvonden voor hun aanstelling.

GLO lager onderwijs

- ✓ Hier gelden een aantal parallelle conclusies aan voorgaande:
  - typefuncties één t.e.m. vijf zijn in 'zeer belangrijke mate' geïntegreerd in het curriculum; vanaf 'partner van ouders' worden andere categorieën 'in beperkte' en 'belangrijke mate' prominenter. Ook de percentages 'helemaal niet' en 'hier heb ik geen zicht op', komen vaker voor vanaf de typefunctie 'partner van ouders'.
  - studenten zijn tevens ook minder uitgesproken positief dan verantwoordelijken en opleiders over de integratie binnen de praktijk- en theoretische component van het curriculum. Vanaf 'partner van ouders' wordt ook de categorie 'in beperkte mate' en 'helemaal niet' vaker aangeduid.
  - bij afgestudeerden merken we op dat de eerste typefuncties in 'belangrijke' en 'zeer belangrijke mate' aan bod komen in de praktijkcomponent (en theoretische component). Vanaf 'partner van ouders' worden tevens de categorieën 'helemaal niet' en 'in beperkte mate' opvallend vaker gebruikt en de categorie 'in zeer belangrijke mate' minder aangeduid.
- ✓ Opvallend bij deze groep is dat de categorie 'helemaal niet' bij geen enkele typefunctie echt gebruikt wordt door de verantwoordelijken/opleiders. Dit in tegenstelling tot de studenten en de afgestudeerden die deze categorie vanaf de vijfde typefunctie vaker gebruiken.
- ✓ Wat betreft de moeilijkheden die ervaren worden om studenten erop voor te bereiden valt op dat de grootste groep respondenten steeds antwoord geeft in de categorie 9 'hier heb ik geen zicht op/niet van toepassing'. Verder valt hetzelfde patroon op: vaker moeilijkheden om studenten voor te bereiden in (zeer) belangrijke mate bij eerste vijf typefuncties en vaker 'in beperkte mate' vanaf de typefuncties met verantwoordelijkheid ten aanzien van de school, onderwijsgemeenschap en maatschappij. *Let op*, de categorie 9 'niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op' blijft de grootste groep verantwoordelijken/lerarenopleiders (tot 45%) representeren binnen de GLO lager onderwijs.

- ✓ Opleiders en verantwoordelijken in de GLO lager onderwijs geven voor de meeste typefuncties aan dat er vooral 'in beperkte mate' aanpassingen aan het curriculum gebeurden. Tussen 19 en 36% van de respondenten geeft aan hier geen zicht op te hebben.

GLO secundair onderwijs

- ✓ In het verlengde van voorgaande opleidingen valt ook bij GLO secundair op dat voor de eerste vier typefuncties binnen 'verantwoordelijkheid ten aanzien van de lerende' meer dan 46% van de antwoorden worden gegeven die wijzen op een integratie 'in zeer belangrijke mate' in het curriculum binnen de theoretische component en zelfs telkens meer dan 59% als het gaat om de praktijkcomponent van de opleiding. Voor de typefunctie 'innovator en onderzoeker' lijkt het zwaartepunt rond 'in belangrijke mate' te liggen en vanaf 'typefuncties binnen verantwoordelijkheid ten aanzien van school, onderwijsgemeenschap en maatschappij' lijkt de integratie 'in beperkte' en 'belangrijke mate' aanwezig te zijn.
- ✓ Wat betreft de moeilijkheden die ervaren worden met het voorbereiden van studenten voor deze competenties, valt op dat 26 tot 37% van de verantwoordelijken en opleiders aangeeft geen zicht te hebben op eventuele moeilijkheden. Voor de eerste vijf typefuncties geldt dat er in 'belangrijke' en 'zeer belangrijke mate' moeilijkheden ervaren worden; vanaf de zesde typefunctie is dat vooral 'in beperkte mate'.
- ✓ Wat betreft curriculumaanpassingen blijkt bij GLO secundair dat deze voor de tien verschillende typefuncties eerder in beperkte mate gebeurden. Ook hier geeft 21 tot 35% van de respondenten aan 'hier geen zicht op te hebben'.
- ✓ Studenten en afgestudeerden zijn meestal minder uitgesproken positief over de integratie van de verschillende typefuncties, zoals bij de voorgaande groepen tevens bleek. Bij de eerste vier tot vijf typefuncties worden vooral de categorieën in 'belangrijke' en 'zeer belangrijke mate' aangeduid door de respondenten; vanaf de zesde typefunctie winnen ook de categorieën 'in beperkte mate' en 'helemaal niet' geïntegreerd in de theoretische- en de praktijkcomponent.

SLO aan de hogescholen

- ✓ Verantwoordelijken/lerarenopleiders geven talrijk 'in zeer belangrijke mate' aan bij de integratie van de basiscompetenties bij de eerste vier typefuncties. Vanaf de vijfde typefunctie wordt 'in belangrijke mate' het meest aangeduid en vanaf de zesde typefunctie 'partner van ouders' neemt het aantal 'in beperkte mate' toe. Een belangrijke uitzondering, tevens in vergelijking met bovenstaande opleidingen, is de laatste typefunctie, met name 'de leraar als cultuurparticipant' geven lerarenopleiders en verantwoordelijken aan dat deze in zeer belangrijke mate geïntegreerd is in het curriculum. Respondenten geven ook aan dat er geen of in beperkte aanpassingen gebeurden in functie van de implementatie van deze basiscompetenties in het curriculum.
- ✓ Moeilijkheden stellen zich ook vooral bij de eerste typefuncties. Vanaf de zesde typefunctie met verantwoordelijkheden naar school, onderwijsgemeenschap en maatschappij lijken de moeilijkheden

in mindere mate voor te komen, met uitzondering van weerom ‘de leraar als cultuurparticipant’, waarbij het zwaartepunt ‘in zeer belangrijke mate’ ligt.

- ✓ Bij studenten en afgestudeerden stellen we weerom dezelfde tendensen vast: zij zijn minder uitgesproken positief in vergelijking met verantwoordelijken/opleiders. Zij geven ook vaker in belangrijke en in beperkte mate aan. De integratie zit voor hen beter bij de praktijkcomponent in vergelijking met de theoriecomponent. De eerste vier à vijf typefuncties worden beter geïntegreerd in het curriculum dan de volgende typefuncties; vanaf de zesde typefunctie lijkt het zwaartepunt bij ‘in beperkte mate’ te liggen. ‘De leraar als cultuurparticipant’ lijkt het iets beter te doen dan typefuncties zes tot negen.

SLO aan de universiteiten

- ✓ Bij de specifieke lerarenopleidingen aan de universiteiten stellen we vast dat volgens opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders de eerste vijf typefuncties in zeer belangrijke mate geïntegreerd zitten in de theoretische component en (iets meer) in de praktijkcomponent van de opleidingen. Vanaf de zesde typefunctie blijkt de antwoordcategorie ‘in beperkte mate’ populairder.
- ✓ Wat betreft de aanpassingen in het curriculum valt het op dat meer dan 35% van de respondenten aangeeft dat er helemaal geen aanpassingen gebeurden voor de eerste vier typefuncties; vanaf de vijfde typefunctie lijken er meer aanpassingen geïmplementeerd te zijn. Opvallend is ook hier dat 1 op 3 à 4 opleidingsverantwoordelijken/lerarenopleiders aangeeft hier geen zicht op te hebben.
- ✓ Ook bij de moeilijkheden die ervaren worden om studenten hierop voor te bereiden blijkt dat 23 tot 36% aangeeft ‘hier geen zicht op te hebben’ bij verschillende typefuncties. Opvallend is de spreiding in antwoorden tot de vijfde typefunctie; vanaf de zesde typefunctie worden moeilijkheden vooral ‘in beperkte mate’ ervaren.
- ✓ Bij studenten en afgestudeerden blijkt weerom een minder uitgesproken positief beeld betreffende de integratie en lijkt integratie in de praktijkcomponent veelal iets beter. Tot de vijfde typefunctie primeert het antwoorden ‘in belangrijke mate’; vanaf de zesde typefunctie is dat eerder ‘in beperkte mate’. Opvallend zijn ook de hoge aantallen bij deze laatste typefuncties in de antwoordcategorie ‘helemaal niet’ geïntegreerd in het curriculum, oplopend tot 39% bij ‘de leraar als partner van externen’ en dit zowel bij de theoretische- als de praktijkcomponent.

SLO aan de centra voor volwassenenonderwijs

- ✓ De algemene tendens wordt ook hier bevestigd. De typefuncties die met de lerende te maken hebben, worden sterker geïntegreerd in de opleiding volgens de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders. De antwoorden ‘in zeer belangrijke mate’ springen eruit. Eén uitzondering is ‘de leraar als inhoudelijk expert’ die bij de theoretische component minder aan bod komt (35% bij categorie ‘in zeer belangrijke mate’). Vanaf de zesde typefunctie verschuift het zwaartepunt naar ‘in belangrijke mate’. Opvallend is dat dit aanhoudt tot en met ‘de leraar als cultuurparticipant’.
- ✓ Qua moeilijkheden die opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders opmerken bij de voorbereiding van studenten voor de basiscompetenties bij de verschillende typefuncties blijkt dat de

categorie in ‘belangrijke mate’ steeds de meeste antwoorden krijgt voor alle typefuncties. Opvallend is ook dat 30 tot 37% van de groep van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geen zicht heeft op de moeilijkheden die worden ervaren voor bepaalde typefuncties.

- ✓ Even opvallend is dat voor de aanpassingen ook telkens de categorieën ‘in beperkte mate’ of ‘helemaal niet’ worden aangeduid nagenoeg voor alle typefuncties. Een mogelijke verklaring is dat de verschillend typefuncties steeds geïntegreerd zaten in de opleiding tot leerkracht aan de CVO’s. 25 tot 33% van de respondenten geeft aan hier geen zicht op te hebben.
- ✓ Ook bij studenten en afgestudeerden blijkt een minder positief beeld. Tot de vijfde typefunctie primeert het antwoord ‘in belangrijke mate’; vanaf de zesde typefunctie zijn het de antwoorden ‘in beperkte mate’ en ‘in belangrijke mate’ die veelal gelden.
- ✓ Opvallend is het hogere percentage van studenten dat aangeeft ‘geen zicht te hebben’ op de integratie van de basiscompetenties bij alle typefuncties, in het bijzonder bij ‘de praktijkcomponent’. Een mogelijke verklaring is dat deze studenten op het moment van de afname van de survey (maart – april) nog geen stage-ervaringen opdeden. Bij de afgestudeerden verdwijnen de ‘hier heb ik geen zicht op’-antwoorden grotendeels.

Tabel 3.3.9 Overzicht van het voorkomen van de 10 typefuncties, uitgesplitst naar actor en opleiding

Typefuncties	OV en LO					Studenten					Afgestudeerden				
	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
GLO kleuteronderwijs	**n = 87**					**n = 415**					**n = 20**				
Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen															
Integratie theoriecomp.	0	2	23	74	1	0	6	47	43	4	0	10	35	55	0
Integratie praktijkcomp.	0	1	17	81	1	0	6	46	45	3	0	5	15	80	0
Moeilijkheden	1	7	21	50	21	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	40	32	7	2	19	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Opvoeder															
integratie theoriecomp.	0	3	30	66	1	1	11	46	38	4	0	5	55	40	0
Integratie praktijkcomp.	0	4	17	78	1	1	8	45	43	3	0	10	15	75	0
Moeilijkheden	2	7	26	44	21	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	41	30	8	2	19	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Inhoudelijk expert															
Integratie theoriecomp.	0	1	20	78	1	1	9	49	36	5	0	20	30	50	0
Integratie praktijkcomp.	0	2	24	73	1	1	9	45	41	4	0	10	20	70	0
Moeilijkheden	2	9	21	47	21	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	35	26	15	9	15	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Organisator															
Integratie theoriecomp.	0	8	32	59	1	1	13	49	31	6	0	20	40	40	0
Integratie praktijkcomp.	0	3	19	77	1	1	11	45	39	4	0	10	15	75	0
Moeilijkheden	1	14	22	41	22	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	38	34	7	5	16	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Innovator-onderzoeker															
Integratie theoriecomp.	1	26	28	43	2	1	15	51	28	5	0	30	35	35	0
Integratie praktijkcomp.	1	20	25	52	2	1	13	48	33	5	0	15	15	70	0
Moeilijkheden	0	16	28	37	19	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	12	41	26	7	14	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Partner van ouders															
Integratie theoriecomp.	1	29	29	37	4	9	25	38	15	13	0	30	50	20	0
Integratie praktijkcomp.	1	29	29	38	3	7	23	40	18	12	0	30	40	30	0
moeilijkheden	2	24	17	29	28	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
curriculumaanpassingen	17	47	10	4	22	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Lid van een schoolteam															
Integratie theoriecomp.	2	30	32	35	1	10	23	42	15	10	10	30	40	20	0
Integratie praktijkcomp.	4	16	33	46	1	7	20	43	20	10	0	20	45	35	0
Moeilijkheden	3	21	22	30	24	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	20	47	13	2	18	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Partner van externen															
Integratie theoriecomp.	2	40	28	28	2	11	26	37	13	13	10	30	40	20	0
Integratie praktijkcomp.	5	33	30	30	2	10	25	39	13	13	10	40	30	20	0
Moeilijkheden	2	28	19	23	28	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	18	45	8	6	23	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Lid van onderwijsgemeenschap															
Integratie theoriecomp.	3	26	36	30	5	8	25	39	15	13	15	40	25	20	0
Integratie praktijkcomp.	4	41	22	28	5	10	22	40	16	12	20	30	30	20	0
Moeilijkheden	1	30	18	22	29	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
curriculumaanpassingen	17	36	17	6	24	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Vervolg Tabel 3.3.9 Overzicht van het voorkomen van de 10 typefuncties, uitgesplitst naar actor en opleiding

Typefuncties	OV en LO					Studenten					Afgestudeerden				
	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
Vervolg GLO KO	**n = 87**					**n = 415**					**n = 20**				
Cultuurparticipant															
Integratie theoriecomp.	4	23	39	32	2	7	24	41	17	11	5	50	25	20	0
Integratie praktijkcomp.	4	25	32	37	2	7	24	40	18	11	5	35	40	20	0
Moeilijkheden	1	21	22	30	26	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	23	37	14	4	22	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
GLO LO	**n = 92**					**n = 706**					**n = 41**				
Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen															
Integratie theoriecomp.	1	1	24	72	2	1	9	48	38	4	0	9	40	51	0
Integratie praktijkcomp.	1	0	14	83	2	1	8	43	45	3	0	2	44	54	0
Moeilijkheden	1	7	25	37	30	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	28	37	10	1	24	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Opvoeder															
Integratie theoriecomp.	2	2	33	60	3	1	14	46	35	4	0	21	44	35	0
Integratie praktijkcomp.	1	1	14	81	3	1	11	41	44	3	2	0	54	44	0
Moeilijkheden	1	11	24	31	33	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	26	45	5	0	24	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Inhoudelijk expert															
Integratie theoriecomp.	1	2	21	74	2	1	6	42	47	4	0	5	42	53	0
Integratie praktijkcomp.	1	1	23	73	2	1	7	44	45	3	0	5	44	51	0
Moeilijkheden	2	13	23	29	33	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	12	30	29	10	19	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Organisator															
Integratie theoriecomp.	1	16	34	47	2	2	21	49	24	4	5	30	42	23	0
Integratie praktijkcomp.	1	3	21	73	2	2	13	41	40	4	0	12	42	46	0
Moeilijkheden	1	18	20	27	34	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	21	44	11	2	22	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Innovator-onderzoeker															
Integratie theoriecomp.	0	24	40	33	3	2	22	48	23	5	5	35	37	23	0
Integratie praktijkcomp.	0	20	37	41	2	2	18	46	30	4	5	21	42	32	0
Moeilijkheden	1	14	29	25	31	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	11	38	23	7	21	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Partner van ouders															
Integratie theoriecomp.	3	41	27	20	9	12	32	30	14	12	12	46	34	5	3
Integratie praktijkcomp.	2	50	23	18	7	14	33	29	13	11	17	37	32	12	2
Moeilijkheden	1	26	19	16	38	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	12	35	17	8	28	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Lid van een schoolteam															
Integratie theoriecomp.	3	35	32	22	8	9	34	32	14	11	17	46	29	5	3
Integratie praktijkcomp.	3	27	34	30	6	6	28	40	17	9	15	19	44	20	2
Moeilijkheden	2	26	13	20	39	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	22	38	12	1	27	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Partner van externen															
Integratie theoriecomp.	2	50	28	11	9	11	38	28	11	12	19	42	32	5	2
Integratie praktijkcomp.	0	54	30	10	6	14	34	31	10	11	20	39	29	10	2
Moeilijkheden	2	28	15	13	42	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	15	39	12	2	32	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Vervolg Tabel 3.3.9 Overzicht van het voorkomen van de 10 typefuncties, uitgesplitst naar actor en opleiding

Typefuncties	OV en LO					Studenten					Afgestudeerden				
	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
Vervolg GLO LO	**n = 92**					**n = 706**					**n = 41**				
Lid van onderwijsgemeenschap															
Integratie theoriecomp.	1	39	38	11	11	11	35	32	11	11	19	42	32	2	5
Integratie praktijkcomp.	3	49	30	8	10	13	32	33	12	10	24	37	29	7	3
Moeilijkheden	1	26	17	11	45	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	15	37	10	2	36	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Cultuurparticipant															
Integratie theoriecomp.	1	38	41	14	6	7	31	36	15	11	17	32	46	2	3
Integratie praktijkcomp.	2	44	34	16	4	9	31	35	15	10	15	32	39	12	2
Moeilijkheden	2	17	22	20	39	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	13	38	15	4	30	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
GLO SO	**n = 161**					**n = 997**					**n = 85**				
Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen															
Integratie theoriecomp.	1	4	32	59	3	1	10	49	35	5	1	10	44	45	0
Integratie praktijkcomp.	0	1	25	71	3	1	8	45	41	5	0	5	41	54	0
Moeilijkheden	1	10	32	31	26	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	23	43	9	3	22	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Opvoeder															
Integratie theoriecomp.	2	9	32	52	5	1	13	50	31	5	1	14	53	32	0
Integratie praktijkcomp.	0	4	33	59	4	1	11	45	38	5	0	10	42	48	0
Moeilijkheden	2	12	29	28	29	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	20	45	9	3	23	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Inhoudelijk expert															
Integratie theoriecomp.	0	3	22	74	1	1	6	44	44	5	0	7	35	58	0
Integratie praktijkcomp.	0	4	30	64	2	1	7	42	45	5	0	4	40	56	0
Moeilijkheden	4	12	28	32	24	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	17	41	12	9	21	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Organisator															
Integratie theoriecomp.	1	19	31	46	3	1	18	49	26	6	3	24	40	33	0
Integratie praktijkcomp.	0	4	32	61	3	1	12	46	36	5	1	15	39	45	0
Moeilijkheden	3	18	25	25	29	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	18	46	10	3	23	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Innovator-onderzoeker															
Integratie theoriecomp.	1	23	45	27	4	3	22	47	22	6	2	35	36	26	1
Integratie praktijkcomp.	1	19	44	33	3	3	21	42	27	7	4	29	35	32	0
Moeilijkheden	2	20	25	25	28	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	10	41	23	4	22	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Partner van ouders															
Integratie theoriecomp.	7	37	33	12	11	11	30	35	10	14	14	50	26	5	5
Integratie praktijkcomp.	6	43	28	14	9	15	30	31	10	14	26	48	18	5	3
Moeilijkheden	7	32	19	9	33	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	12	32	20	6	30	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Lid van een schoolteam															
Integratie theoriecomp.	4	30	38	20	8	8	28	41	11	12	12	48	28	8	4
Integratie praktijkcomp.	1	22	40	32	5	7	23	41	16	13	5	32	43	18	2
Moeilijkheden	4	26	23	16	31	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	14	44	10	3	29	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Vervolg Tabel 3.3.9 Overzicht van het voorkomen van de 10 typefuncties, uitgesplitst naar actor en opleiding

Typefuncties	OV en LO					Studenten					Afgestudeerden				
	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
Vervolg GLO SO	**n = 161**					**n = 997**					**n = 85**				
Partner van externen															
Integratie theoriecomp.	4	41	34	12	9	11	30	35	10	14	16	52	22	6	4
Integratie praktijkcomp.	3	41	32	17	7	13	29	33	12	13	14	48	25	11	2
Moeilijkheden	4	31	23	5	37	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	10	42	14	1	33	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Lid van onderwijsgemeenschap															
Integratie theoriecomp.	4	34	38	12	12	9	28	38	12	13	14	49	24	8	5
Integratie praktijkcomp.	4	38	33	14	11	9	27	38	13	13	19	40	31	7	3
Moeilijkheden	6	33	17	7	37	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	13	39	12	1	35	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Cultuurparticipant															
Integratie theoriecomp.	3	30	37	24	6	8	27	37	16	12	12	45	28	12	3
Integratie praktijkcomp.	2	35	35	22	6	9	25	38	16	12	8	44	34	12	2
Moeilijkheden	4	25	27	15	29	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	14	40	15	6	25	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
SLO hogescholen	**n = 43**					**n = 128**					**n = 29**				
Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen															
Integratie theoriecomp.	0	2	26	72	0	2	7	47	37	7	3	10	53	30	4
Integratie praktijkcomp.	0	3	16	79	2	2	8	39	43	8	3	17	30	47	3
Moeilijkheden	0	5	30	49	16	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	30	40	2	2	26	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Opvoeder															
Integratie theoriecomp.	0	7	33	57	3	3	18	44	29	6	3	23	50	20	4
Integratie praktijkcomp.	0	7	29	62	2	3	16	40	33	8	3	17	57	20	3
Moeilijkheden	2	12	29	40	17	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	26	49	2	2	21	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Inhoudelijk expert															
Integratie theoriecomp.	0	11	26	63	0	2	15	45	31	7	10	40	37	10	3
Integratie praktijkcomp.	0	0	19	79	2	2	9	44	37	8	7	23	43	23	4
Moeilijkheden	7	9	26	44	14	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	33	33	2	10	22	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Organisator															
Integratie theoriecomp.	0	9	42	47	2	2	17	51	24	6	7	27	50	13	3
Integratie praktijkcomp.	0	0	29	69	2	3	14	39	35	9	7	20	33	37	3
Moeilijkheden	0	12	39	33	16	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	14	56	2	5	23	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Innovator-onderzoeker															
Integratie theoriecomp.	0	9	49	40	2	5	24	47	16	8	3	33	50	10	4
Integratie praktijkcomp.	0	12	39	47	2	5	17	43	24	11	7	33	33	23	4
Moeilijkheden	0	7	47	30	16	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	11	49	14	7	19	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Vervolg Tabel 3.3.9 Overzicht van het voorkomen van de 10 typefuncties, uitgesplitst naar actor en opleiding

Typefuncties	OV en LO					Studenten					Afgestudeerden				
	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
Vervolg SLO hogescholen	**n = 43**					**n = 128**					**n = 29**				
Partner van ouders															
Integratie theoriecomp.	0	33	37	16	14	12	31	36	6	15	14	55	17	7	7
Integratie praktijkcomp.	0	40	28	23	9	13	29	37	5	16	24	35	17	14	10
Moeilijkheden	7	21	25	21	26	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	12	38	12	2	36	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Lid van een schoolteam															
Integratie theoriecomp.	2	25	36	30	7	7	34	38	8	13	14	41	35	3	7
Integratie praktijkcomp.	0	21	37	37	5	2	34	40	8	16	7	38	35	10	10
Moeilijkheden	0	23	30	26	21	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	19	41	12	2	26	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Partner van externen															
Integratie theoriecomp.	0	35	42	16	7	7	39	35	4	15	14	55	21	3	7
Integratie praktijkcomp.	0	32	35	28	5	9	34	37	4	16	14	48	21	7	10
Moeilijkheden	2	26	28	28	16	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	23	42	5	2	28	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Lid van onderwijsgemeenschap															
Integratie theoriecomp.	0	29	43	21	7	4	30	44	7	15	7	41	45	3	4
Integratie praktijkcomp.	0	39	23	33	5	5	31	43	5	16	14	45	27	7	7
Moeilijkheden	0	35	16	26	23	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	19	51	5	2	23	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Cultuurparticipant															
Integratie theoriecomp.	5	21	19	50	5	5	26	43	12	14	10	41	38	7	4
Integratie praktijkcomp.	5	18	16	56	5	5	21	50	8	16	21	28	34	10	7
Moeilijkheden	7	25	12	42	14	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	30	35	9	5	21	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
SLO universiteiten	**n = 66**					**n = 255**					**n = 73**				
Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen															
Integratie theoriecomp.	0	6	29	56	9	4	20	45	28	3	4	15	56	25	0
Integratie praktijkcomp.	0	1	29	65	5	2	13	43	33	9	1	14	47	38	0
Moeilijkheden	3	15	26	33	23	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	36	36	2	0	26	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Opvoeder															
Integratie theoriecomp.	0	4	39	46	11	8	36	39	14	3	6	46	36	12	0
Integratie praktijkcomp.	0	6	39	47	8	4	24	40	23	9	10	16	49	25	0
Moeilijkheden	4	20	23	27	26	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	36	33	2	0	29	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Inhoudelijk expert															
Integratie theoriecomp.	1	18	15	58	8	12	35	32	18	3	12	30	39	18	1
Integratie praktijkcomp.	0	6	21	67	6	4	18	42	27	9	0	17	49	33	1
Moeilijkheden	10	26	14	24	26	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	39	32	5	0	24	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Vervolg Tabel 3.3.9 Overzicht van het voorkomen van de 10 typefuncties, uitgesplitst naar actor en opleiding

Typefuncties	OV en LO					Studenten					Afgestudeerden				
	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
Vervolg SLO universiteiten	**n = 66**					**n = 255**					**n = 73**				
Organisator															
Integratie theoriecomp.	0	20	23	48	9	14	36	37	9	4	11	47	30	12	0
Integratie praktijkcomp.	0	9	27	58	6	5	19	43	23	10	4	27	47	22	0
Moeilijkheden	5	24	18	24	29	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	35	32	6	0	27	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Innovator-onderzoeker															
Integratie theoriecomp.	2	17	30	42	9	12	31	36	17	4	5	34	43	17	1
Integratie praktijkcomp.	3	21	38	32	6	14	33	30	13	10	14	38	29	18	1
Moeilijkheden	1	20	26	27	26	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	21	46	9	0	24	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Partner van ouders															
Integratie theoriecomp.	4	41	33	11	11	31	42	20	3	4	18	53	26	1	2
Integratie praktijkcomp.	5	51	30	8	6	35	43	8	4	10	33	44	21	1	1
Moeilijkheden	6	30	20	11	33	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	18	30	17	5	30	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Lid van een schoolteam															
Integratie theoriecomp.	3	33	33	23	8	26	43	23	4	4	18	48	30	3	1
Integratie praktijkcomp.	0	30	35	27	8	7	44	30	10	9	7	39	41	12	1
Moeilijkheden	5	24	18	18	35	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	26	39	5	3	27	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Partner van externen															
Integratie theoriecomp.	7	50	17	12	14	38	41	14	3	4	29	55	14	1	1
Integratie praktijkcomp.	9	51	20	11	9	39	39	9	3	10	30	47	22	0	1
Moeilijkheden	10	35	11	8	36	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	24	30	11	5	30	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Lid van onderwijsgemeenschap															
Integratie theoriecomp.	4	35	33	17	11	22	39	26	8	5	15	48	24	12	1
Integratie praktijkcomp.	3	45	26	18	8	22	43	21	4	10	18	53	23	4	2
Moeilijkheden	7	38	14	9	32	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	29	30	9	3	29	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Cultuurparticipant															
Integratie theoriecomp.	3	46	24	18	9	30	38	21	6	5	18	44	30	7	1
Integratie praktijkcomp.	3	47	30	14	6	25	43	17	5	10	16	44	33	6	1
Moeilijkheden	10	39	8	11	32	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	30	35	8	0	27	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
SLO CVO's	**n = 127**					**n = 811**					**n = 171**				
Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen															
Integratie theoriecomp.	0	2	31	62	5	1	9	51	35	4	1	14	44	39	2
Integratie praktijkcomp.	0	2	28	66	4	0	9	43	33	15	2	13	41	43	1
Moeilijkheden	2	3	25	41	29	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	31	33	8	2	26	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Opvoeder															
Integratie theoriecomp.	0	5	35	54	6	2	20	49	23	6	4	21	44	29	2
Integratie praktijkcomp.	1	2	36	56	5	1	17	42	25	15	5	16	40	37	2
Moeilijkheden	3	6	31	30	30	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	25	39	9	2	25	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Vervolg Tabel 3.3.9 Overzicht van het voorkomen van de 10 typefuncties, uitgesplitst naar actor en opleiding

Typefuncties	OV en LO					Studenten					Afgestudeerden				
	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
Vervolg SLO CVO's	**n = 127**					**n = 811**					**n = 171**				
Inhoudelijk expert															
Integratie theoriecomp.	3	19	34	35	9	13	27	39	15	6	15	30	31	20	4
Integratie praktijkcomp.	1	7	33	53	6	6	20	40	19	15	11	21	34	32	2
Moeilijkheden	2	10	33	24	34	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	20	38	15	2	25	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Organisator															
Integratie theoriecomp.	1	7	37	49	6	2	23	50	18	7	5	20	46	26	3
Integratie praktijkcomp.	0	3	31	61	5	2	18	44	21	15	4	21	39	34	2
Moeilijkheden	2	9	28	27	34	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	26	38	8	2	26	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Innovator-onderzoeker															
Integratie theoriecomp.	2	20	38	33	7	6	27	43	16	8	8	32	39	18	3
Integratie praktijkcomp.	2	19	36	36	7	5	23	37	18	17	8	29	36	25	2
Moeilijkheden	2	17	29	17	35	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	14	39	16	2	29	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Partner van ouders															
Integratie theoriecomp.	2	14	45	33	6	5	31	39	12	13	10	36	35	15	4
Integratie praktijkcomp.	5	30	32	25	8	7	29	31	10	23	20	38	22	16	4
Moeilijkheden	2	16	27	19	36	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	17	32	16	5	30	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Lid van een schoolteam															
Integratie theoriecomp.	2	14	53	25	6	5	30	40	12	13	9	37	34	16	4
Integratie praktijkcomp.	1	17	45	32	5	6	24	36	11	23	9	35	35	18	3
Moeilijkheden	2	14	33	15	36	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	18	40	12	1	29	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Partner van externen															
Integratie theoriecomp.	3	29	36	23	9	8	34	34	10	14	12	45	27	11	5
Integratie praktijkcomp.	4	33	34	20	9	9	31	27	9	24	28	33	24	11	4
Moeilijkheden	3	24	21	17	35	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	15	41	10	2	32	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Lid van onderwijsgemeenschap															
Integratie theoriecomp.	0	11	53	27	9	9	31	36	12	12	10	36	34	16	4
Integratie praktijkcomp.	2	21	42	24	11	7	25	35	10	23	15	36	30	15	4
Moeilijkheden	2	17	27	17	37	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	22	37	6	2	33	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Cultuurparticipant															
Integratie theoriecomp.	2	26	41	22	9	8	35	33	9	15	9	42	28	17	4
Integratie praktijkcomp.	5	29	34	23	9	9	29	29	9	24	19	37	28	13	3
Moeilijkheden	5	22	21	17	35	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Curriculumaanpassingen	20	35	10	2	33	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Noot. OV = bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken; LO = bevraagd bij lerarenopleiders; Antwoordmogelijkheden bij items: 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.

Voor elk van de typefuncties wordt tevens een index 'integratie van typefuncties in theoretische- en praktijkcomponent' berekend en weergegeven voor elk van de actoren. Spearman Rho correlaties tussen beide items voor elk van de typefuncties zijn voldoende hoog en variëren tussen .62 en .75.

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

Belangrijke bevindingen bij deze doelgroep (zie Tabel 3.3.9) betreffen:

- ✓ Er worden hogere indexen genoteerd bij de eerste drie tot vijf typefuncties, de typefuncties gericht op de school, de onderwijsgemeenschap en de maatschappij liggen de gemiddelde percentages lager bij de meeste opleiding, met uitzondering van de SLO CVO en de GLO kleuteronderwijs waar de gemiddelde waarden hoger blijven.
- ✓ Bij de typefuncties gericht op de lerende vinden we twee significante effecten bij de index 'integratie typefuncties in de theoretische- en de praktijkcomponent'. Voor 'de leraar als inhoudelijk expert' scoort de SLO aan de CVO's significant lager dan de GLO's en de SLO aan de hogeschool. Het betreft een middelgroot effect. Het verschil met de SLO aan de universiteit is niet significant. Ook bij de 'leraar als opvoeder' wordt er een klein, significant verschil gevonden.
- ✓ Voor de typefuncties gericht op de school, de onderwijsgemeenschap en de maatschappij worden tevens enkele significante verschillen opgetekend. Voor 'de leraar als partner van ouders' en voor 'de leraar als partner van externen' scoren de SLO aan de CVO's en de GLO kleuteronderwijs het hoogst. GLO secundair onderwijs en de SLO aan de universiteit scoren hier laagst. Ook voor 'de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap' scoort de SLO aan de CVO's het hoogst. Bij de typefunctie 'de leraar als cultuurparticipant' scoort de SLO aan de hogeschool het hoogst, gevolgd door de GLO kleuteronderwijs. De SLO aan de universiteit scoort hier het laagst.

Tabel 3.3.10 Index 'Integratie van de typefuncties in de theoretische- en de praktijkcomponent': groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse

Typefunctie De leraar als …	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNI (5)**	**SLO CVO (6)**	**Variantieanalyse** [a]
begeleider leer- en ontwikkelingsprocessen	86 18.41 (2.88)	90 18.41 (3.21)	156 17.60 (3.30)	43 18.20 (17.34)	64 17.34 (3.62)	122 17.70 (3.14)	F (5, 554) = 1.71 p > .05
Opvoeder	86 17.95 (3.36)	89 17.83 (3.59)	155 16.60 (3.92)	43 16.86 (4.01)	63 16.24 (3.99)	122 16.79 (3.92)	F (5, 551) = 2.82 p > .05,
inhoudelijk expert	86 18.29 (2.79)	90 18.07 (3.31)	159 17.77 (3.36)	43 17.67 (3.31)	64 16.82 (4.22)	119 15.17 (4.59)	F (5, 554) = 10.85 p <.001, partial η^2= .09 1, 2, 3, 4 > 6
organisator	86 17.52 (3.55)	90 16.59 (4.09)	157 16.14 (4.10)	42 16.96 (3.47)	64 16.09 (4.81)	121 16.78 (3.76)	F (5, 553) = 1.65 p > .05
innovator-onderzoeker	85 14.82 (5.33)	90 14.37 (4.68)	156 13.85 (4.70)	42 15.49 (4.00)	64 14.38 (5.21)	120 13.99 (5.27)	F (5, 550) = 1.04 p > .05
partner van ouders/verzorgers	85 13.89 (5.41)	87 11.00 (5.36)	148 10.41 (5.07)	39 12.04 (4.94)	63 9.95 (4.58)	122 13.37 (4.83)	F (5,537) = 9.02 p < .001, partial η^2 = .08 1 > 2, 3, 5; 6 > 3, 5

Vervolg Tabel 3.3.10 Index 'Integratie van de typefuncties in de theoretische- en de praktijkcomponent': groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse

Typefunctie De leraar als …	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNI (5)**	**SLO CVO (6)**	**Variantieanalyse** [a]
lid van een schoolteam	86 14.11 (5.23)	87 12.53 (5.26)	153 12.94 (4.77)	41 13.83 (4.99)	64 12.55 (5.13)	122 14.02 (4.39)	F (5, 546) = 1.97 p > .05
partner van externen	85 12.31 (5.42)	87 10.19 (4.35)	150 10.94 (4.95)	41 12.57 (4.84)	62 9.25 (5.38)	117 12.01 (5.29)	F (5, 535) = 4.64 p < .001 partial η^2 = .04 1, 6 > 5
lid van de onderwijs-gemeenschap	83 12.41 (5.61)	83 10.48 (4.39)	144 11.00 (4.88)	41 12.88 (5.17)	63 11.38 (5.48)	118 13.88 (4.28)	F (5, 525) = 6.85 p <.001 partial η^2 = .06 6 > 2, 3, 5
cultuurparticipant	85 13.57 (5.36)	88 11.29 (4.75)	152 12.26 (5.16)	42 15.01 (6.25)	64 10.89 (5.19)	118 12.44 (5.31)	F (5, 542) = 4.77 p < .001 partial η^2 = .05 4 > 2, 5; 1 > 5

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.
[a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

Studenten

Afhankelijk van de representativiteitsanalyses wordt bij een verminderde representativiteit, gecontroleerd voor mogelijk beïnvloedende variabelen. Om die reden wordt bij de doelgroep 'studenten' telkens gecontroleerd of er verschillen zijn voor de variabelen 'geslacht' en 'leeftijd'. Indien de analyses significant zijn, worden de waarden aangegeven in Tabel 3.3.11 en wordt deze variabele als co-variabele aan de analyses toegevoegd.

Opvallende bevindingen zijn:

- ✓ Typefuncties één tot vijf worden in hogere mate geïntegreerd in de curricula, in vergelijking tot de typefuncties die de verantwoordelijkheid van de leraar ten aanzien van de school, de onderwijsgemeenschap en de maatschappij weerspiegelen.
- ✓ Volgens studenten gebeurt de integratie van de typefuncties opvallend minder in de SLO aan de universiteit. De geïntegreerde lerarenopleiding voor kleuteronderwijs scoort steeds het hoogst op deze index. De effecten zijn steeds klein tot middelgroot. Er wordt één groot effect gevonden, waarbij GLO lager onderwijs en GLO secundair onderwijs hoger scoren dan GLO kleuteronderwijs en SLO aan de hogeschool, die op hun beurt significant hoger scoren op de typefunctie 'de leraar als inhoudelijk expert' dan de SLO aan de CVO's en de SLO aan de universiteit. Bij de typefuncties

gericht op school, de onderwijsgemeenschap en de maatschappij scoren de SLO aan de CVO's en GLO kleuteronderwijs regelmatig significant hoger.

- ✓ De gemiddelde waarden volgens studenten liggen lager dan de index-waarden bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders.

Tabel 3.3.11 Groepsgrootte, gemiddeldeen standaarddeviatie per opleiding en resultaten van de covariantieanalyse voor de doelgroep 'studenten'

Typefunctie De leraar als …	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNI (5)**	**SLO CVO (6)**	**Covariantieanalyse[a]**
begeleider leren & ontwikkeling	409 15.91 (3.86)	699 15.53 (4.02)	966 15.16 (4.13)	120 15.44 (4.17)	258 13.90 (4.55)	791 15.06 (4.11)	*Opleiding*: *F* (5, 3235,) = 6.77 p < .001, partial η^2 = .01 1> 3> 5; 2, 3, 4 & 6> 5 *Geslacht:* *F* (1, 3235) = 4.64, p < .05, partial η^2=.001;vrouw > man *Leeftijd:* ns.
opvoeder	409 15.40 (4.08)	698 15.07 (4.26)	962 14.76 (4.13)	121 13.94 (4.77)	259 11.70 (4.78)	780 13.49 (4.51)	*Opleiding*: *F* (5, 3221) = 24.73 p < .001, partial η^2 = .001 1 en 2 > 4, 5 en 6 3 > 6 > 5; 4 > 5 *Geslacht*: ns *Leeftijd*: *F* (1, 3221) = 6.51, p < .05, partial η^2 = .002, β = -.04
Inhoudelijk expert	407 15.29 (4.09)	698 15.95 (3.99)	965 15.90 (3.90)	120 14.56 (4.38)	258 11.90 (4.97)	780 11.32 (5.45)	*Opleiding*: *F* (5, 3220) = 87.47 p < .001, partial η^2 = .12 2 & 3 > 1 & 4 > 5 & 6 *Geslacht*: ns. *Leeftijd*: ns.
organisator	404 14.79 (4.19)	697 14.16 (4.49)	963 14.27 (4.18)	121 14.02 (4.45)	257 11.01 (4.85)	773 13.72 (4.52)	*Opleiding:* *F* (5, 3207) = 23.78 p < 001, partial η^2 = .04 1 > 2 > 6 > 5; 3 > 6 > 5 4 > 5 *Geslacht*: ns. *Leeftijd*: *F* (1, 3207) = 7.36, p < .01, partial η^2 = .002, β = -.04

Vervolg Tabel 3.3.11 Groepsgrootte, gemiddeldeen standaarddeviatie per opleiding en resultaten van de covariantieanalyse voor de doelgroep 'studenten'

Typefunctie De leraar als …	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNI (5)**	**SLO CVO (6)**	**Covariantieanalyse[a]**
innovator-onderzoeker	402 14.39 (4.27)	696 13.50 (4.63)	956 13.11 (4.75)	119 12.52 (5.06)	256 10.18 (5.34)	760 11.89 (5.20)	*Opleiding:* *F* (5, 3181) = 22.51 p < 0.001, partial η^2=.03 1 > 2, 3, 4, 5, 6 2 en 3 > 6 > 5; 4 > 5 *Geslacht*: ns. *Leeftijd*: *F* (1, 3181) = 4.82, p < .05, partial η^2 = .002, β = -.03
partner van ouders	367 11.53 (5.49)	636 9.86 (5.79)	876 9.84 (5.59)	111 9.46 (5.21)	245 5.82 (4.50)	720 10.82 (4.99)	*Opleiding:* *F* (5,2947) = 41.10 p < .001, partial η^2 = .07 1 & 6 > 2, 3, 4 > 5 *Geslacht*: *F* (1, 2947) = 6.36, p <.05, partial η^2 = .002, man > vrouw *Leeftijd*: *F* (1, 2947) = 7.38, p <.05, partial η^2 =.002, β = -.05
lid van een schoolteam	376 11.81 (5.43)	645 11.10 (5.25)	892 11.36 (5.03)	112 10.60 (4.30)	244 8.36 (4.35)	713 11.22 (4.90)	*Opleiding:* *F* (5,2974) = 16.51, p <.001, partial η^2 =.03 1 > 2, 3, 4 > 5; 6 > 5 *Geslacht*: *F* (1, 2974) = 5.98 p <.05, partial η^2 =.002 man > vrouw *Leeftijd*: *F* (1,2974) = 8.51, p<.01, partial η^2 =.003, β = -.05

Vervolg Tabel 3.3.11 Groepsgrootte, gemiddeldeen standaarddeviatie per opleiding en resultaten van de covariantieanalyse voor de doelgroep 'studenten'

Typefunctie De leraar als …	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNI (5)**	**SLO CVO (6)**	**Covariantieanalyse[a]**
partner van externen	364 10.75 (5.57)	635 9.48 (5.51)	878 10.11 (5.58)	111 9.46 (4.39)	244 5.12 (4.45)	709 10.10 (.23)	*Opleiding:* *F* (5, 2933) = 40.57 p < .005, partial η^2 =.07 1 > 2, 3, 4 > 5; 6 > 2, 4 en 5 *Geslacht*: *F* (1, 2933) = 11.67, p < 0.01, partial η^2 =.004 man > vrouw *Leeftijd*: *F* (1, 2933) = 9.76, p <.01, partial η^2 =.003, β= -.06
lid van de onderwijs-gemeenschap	366 11.35 (5.56)	641 9.85 (5.43)	885 10.84 (5.37)	111 10.72 (4.13)	244 7.72 (4.77)	713 10.87 (5.00)	*Opleiding:* *F* (5, 2952) = 20.06, p <.001, partial η^2 = .03 1 en 6 > 3 > 2 > 5; 4 > 5 *Geslacht*: *F* (1, 2952) = 17.96, p <.001, partial η^2 =.006 man > vrouw *Leeftijd*: *F* (1, 2952) = 15.21 p < .001, η^2 = .006, β= -.07
cultuur-participant	371 11.76 (5.49)	645 10.81 (5.30)	896 11.27 (5.55)	112 11.43 (4.62)	244 6.95 (5.15)	702 10.04 (5.21)	*Opleiding:* *F* (5, 2962) = 25.204 p < .001, η^2 =.04 1 > 2, 3 > 6 > 5; 4 > 5 *Geslacht*: ns. *Leeftijd*: *F* (1, 2962) = 10.81 p < .01, η^2 = .004, β = -.06

Noot. Ns = niet significant
GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.
[a]Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

Afgestudeerden

Opvallende resultaten bij deze doelgroep zijn de volgende:

- ✓ Opnieuw zien we dat de typefuncties gericht op de lerende beter geïntegreerd zijn dan de typefuncties gericht op de school, onderwijsgemeenschap en de maatschappij.
- ✓ Bij de typefuncties gericht op de lerende lijkt de SLO aan de universiteit steeds laag te scoren, terwijl de GLO kleuteronderwijs veelal bij de koplopers is. Voor de competenties 'de leraar als inhoudelijk expert' valt het onderscheid tussen de GLOs, die via de opleiding inhoudelijke expertise opbouwen en de SLO's op die voortbouwen op eerder verworven inhoudelijke expertise.
- ✓ Bij de typefuncties gericht op de school, de onderwijsgemeenschap en de maatschappij scoort GLO kleuteronderwijs en de SLO aan de CVO's hoog. De SLO aan de universiteit scoort steeds opvallend lager bij deze typefuncties volgens afgestudeerden.

Tabel 3.3.12 Groepsgrootte, gemiddeldea en standaarddeviatie per opleiding en resultaten van de covariantieanalysevoor de doelgroep 'afgestudeerden'

Typefunctie De leraar als …	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNI (5)**	**SLO CVO (6)**	**Covariantieanalyse[a]**
begeleider leer- en ontwikkeling sprocessen	20 17.33 (3.68)	43 16.43 (3.80)	91 16.04 (3.81)	28 14.76 (5.17)	77 14.07 (4.31)	181 14.94 (4.71)	*Opleiding:* F (5, 433) = 2.80, p <.05, partial η^2=.03 1, 2, 3 en 6 > 5 *Leeftijd:* F (1, 433) = 4.78, p < .03, partial η^2 = .01, β = -.0
opvoeder	20 16.67 (3.42)	43 15.12 (3.80)	91 15.13 (3.83)	28 13.10 (4.44)	77 11.39 (4.85)	181 13.66 (5.19)	*Opleiding*: F (5, 433) = 7.82, p <.001, partial η^2 =.08 1, 2, 3, 6 > 5; 1 > 4, 5 *Leeftijd:* F (1, 433) = 12.10, p <.01, partial η^2=.03, β= -.11
inhoudelijk expert	20 16.33 (4.17)	43 16.51 (3.48)	91 16.78 (3.70)	28 11.55 (4.58)	76 12.68 (4.52)	179 11.56 (6.10)	*Opleiding*: F (5, 430) = 10.88, p <.001, partial η^2 =.11 1 > 4, 5, 6 2, 3 > 4, 5, 6 *Leeftijd*: F (1, 430) = 5.38, p <.05, partial η^2 =.01, β = -.08

Vervolg Tabel 3.3.12 Groepsgrootte, gemiddeldea en standaarddeviatie per opleiding en resultaten van de covariantieanalyse

Typefunctie De leraar als …	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNI (5)**	**SLO CVO (6)**	**Covariantieanalyse[a]**
organisator	20 16.17 (3.63)	43 13.95 (4.62)	91 14.32 (4.88)	28 12.74 (5.29)	77 10.95 (4.89)	180 13.39 (5.22)	*Opleiding*: *F* (5, 432) = 6.23, p <.001, partial η^2=.07 1 > 4, 5; 2, 3, 6 > 5 *Leeftijd*: *F* (1, 432) = 10.58, p <.01, partial η^2 =.02, β= -.11
innovator-onderzoeker	20 15.33 (4.76)	43 12.71 (5.11)	91 12.61 (5.35)	28 11.67 (5.17)	76 10.79 (5.07)	180 11.54 (5.64)	*Opleiding*: *F* (5, 431) = 2.45, p <.05, partial η^2 =.03 1 > 3, 4, 5, 6 *Leeftijd*: *F* (1, 431) = 4.98, p <.05, partial η^2 =.01, β = -.08
partner van ouders/ verzorgers	20 13.00 (4.94)	40 9.08 (5.17)	82 7.40 (4.71)	26 8.08 (5.75)	72 6.71 (4.01)	166 9.68 (5.65)	*Opleiding*: *F* (5, 399) = 6.60, p <.001, partial η^2 =.08 1 > 2, 3, 4, 5, 6; 2 > 5; 6 > 3 en 5 *Leeftijd*: ns.
lid van een schoolteam	20 12.83 (4.99)	40 9.75 (5.09)	83 10.36 (4.63)	26 9.62 (4.55)	72 9.26 (4.16)	167 10.74 (5.33)	*Opleiding*: *F* (5, 401) = 2.36, p <.05, partial η^2 =.03 1 > 2, 3, 4 en 5; 6 > 5 *Leeftijd*: ns.
partner van externen	20 11.00 (5.93)	40 8.41 (5.28)	83 8.31 (5.24)	26 7.95 (4.61)	72 5.97 (3.95)	166 8.53 (5.66)	*Opleiding*: *F* (5, 400) = 3.86, p <.01, partial η^2 =.05 1, 2, 3, 6 > 5 *Leeftijd*: ns.
lid van de onderwijs-gemeenschap	20 10.00 (6.67)	40 7.83 (5.42)	82 8.46 (5.16)	27 9.38 (4.44)	72 8.24 (4.54)	166 10.20 (5.62)	*Opleiding*: *F* (5, 400) = 1.79, p >.05 6 > 2 en 5 *Leeftijd*: ns.
Cultuur-participant	20 11.17 (5.33)	40 9.50 (4.98)	83 9.71 (5.31)	27 9.38 (5.31)	72 8.47 (4.97)	167 9.68 (5.74)	*Opleiding*: *F* (5, 402) = 1.02, p >.05 1 > 5 *Leeftijd*: ns.

Noot. Ns = niet significant

GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs

[a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal

3.3.3 De basiscompetenties in het curriculum: het perspectief van studenten en afgestudeerden omtrent de integratie van de typefuncties in de opleiding

Aan studenten en afgestudeerden werd gevraagd in welke mate de typefuncties aan bod komen in de opleiding en in welke mate ze zich goed voorbereid voelen op de verschillende typefuncties. Onderstaande Tabel 3.3.13 geeft een overzicht van de vragen die voorgelegd werden aan studenten en afgestudeerden. Onderstaande items vormen samen de 'competentievoorbereidingsindex'. De betrouwbaarheid van deze index is hoog met α telkens tussen .91 en .94.

Tabel 3.3.13 Overzicht van de vragen naar voorbereiding op de tien typefuncties door de opleiding

In welke mate …
schenkt men in jouw lerarenopleiding aandacht aan jouw professionele ontwikkeling rond de leraar als...
nemen jouw lerarenopleiders een voorbeeldfunctie (voorbeeld van good practice) op omtrent de leraar als...
bereidt jouw lerarenopleiding in het curriculum/opleidingsprogramma je voor op...
bereidt jouw lerarenopleiding in de theoretische component je voor op de leraar als...
bereidt jouw lerarenopleiding in de praktijkcomponent (inclusief stage) je voor op de leraar als...
bereidt jouw lerarenopleiding in het eerste opleidingsjaar/de eerste 60 studiepunten van het modeltraject je voor op de leraar als…[a]
bereidt jouw lerarenopleiding in het tweede opleidingsjaar/ de tweede 60 studiepunten van het modeltraject je voor op de leraar als…[a]
bereidt jouw lerarenopleiding in het derde opleidingsjaar/ de derde 60 studiepunten van het modeltraject je voor op de leraar als…[a]
bereidt jouw lerarenopleiding je voor om in de onderwijspraktijk aan de slag te gaan met de leraar als ...[b]
motiveren de lerarenopleiders aan jouw opleiding om te werken rond de leraar als ...
ontwikkel je door jouw lerarenopleiding expertise omtrent de leraar als…
ervaar je moeilijkheden tijdens de lerarenopleiding in het verwerven van competenties voor jouw rol van leraar als...[c]
ben je tevreden over de voorbereiding die je krijgt in jouw lerarenopleiding omtrent ...
heb je behoefte aan meer begeleiding omtrent ...[c]

Noot. Antwoordmogelijkheden bij items: 1= helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate; 4 = in zeer belangrijke mate; 9 = hier heb ik geen zicht op

[a] Dit item werd enkel bevraagd bij studenten en afgestudeerden uit de GLO kleuteronderwijs, lager- en secundair onderwijs; [b] Dit item werd bevraagd bij studenten en afgestudeerden uit de SLO aan de universiteit, de hogeschool en de CVO's; [c] Dit item werd gehercodeerd bij de 'competentievoorbereidingsindex'.

Studenten

Gezien de non-responsanalyse zijn we nagegaan of geslacht en geboortejaar moesten meegenomen worden als covariaat. Het antwoord is hierop positief, dus werd ANCOVA uitgevoerd. De resultaten voor de studenten in Tabel 3.3.14 tonen volgend beeld:

- ✓ Weerom wordt vastgesteld dat de eerste typefuncties, die betrekking hebben op de verantwoordelijkheid naar de lerende, sterker aan bod komen en studenten hier beter op worden voorbereid dan de typefuncties die de school, de onderwijsgemeenschap en de maatschappij betreffen.
- ✓ Hoewel dezelfde tendens zichtbaar is, vallen de herhaalde laagste indexscores van de SLO aan de universiteit op.

- ✓ Waar ze bij de typefuncties gericht op de lerende (1 tot 5) eerder gemiddeld scoren, behoort de SLO aan de CVO's bij de koplopers van voorbereiding voor de typefuncties 6 tot 10. Voor de typefunctie 'de leraar als inhoudelijk expert' scoren ze even laag als SLO universiteit.

Tabel 3.3.14 Groepsgrootte, gemiddelde en standaarddeviatie per opleiding en resultaten van de covariantieanalyse bij studenten

Typefunctie De leraar als …	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNI (5)**	**SLO CVO (6)**	**Covariantieanalyse[a]**
begeleider van leer- en ontwikkelings-processen	417 14.67 (3.16)	704 14.53 (3.27)	982 14.37 (3.36)	124 14.47 (3.56)	261 13.34 (4.16)	809 14.72 (3.46)	*Opleiding:* F (5, 3289) = 6,83 p <.001, partial η^2 =.01 1, 2, 3, 4 en 6 > 5 *Geslacht*: F (1, 3289) = 10.89, p < .01, partial η^2=.003 vrouw > man *Leeftijd*: F (1, 3289) = 10.89, p < .01, partial η^2 =.000, β= -.01
opvoeder	417 14.53 (3.32)	704 14.06 (3.51)	980 13.80 (3.47)	124 13.41 (3.97)	262 11.06 (4.29)	805 13.36 (3.72)	*Opleiding:* F (5, 3284) = 29.79, p <.001, partial η^2 =.04 1 > 3, 4 en 6 > 5; 2 > 5 *Geslacht*: ns. *Leeftijd*: F (1, 3284) = 4.02, p <.05, partial η^2 =.001, β = -.02
inhoudelijk expert	417 14.30 (3.22)	703 14.98 (3.19)	981 14.83 (3.33)	124 14.11 (3.52)	261 12.11 (4.28)	805 11.95 (4.17)	*Opleiding*: F (5, 3283) = 63.72, p <.001, partial η^2 =.09 2 en 3 > 1 en 4 > 5, 6 *Geslacht*: F (1, 3283) = 6.34, p <.05, partial η^2 =.002 vrouw > man *Leeftijd*: ns.
organisator	413 13.63 (3.49)	703 13.22 (3.65)	978 13.33 (3.39)	124 13.13 (3.63)	261 10.82 (4.43)	805 12.89 (3.75)	*Opleiding*: F (5, 3276) = 20.53, p <.001, partial η^2 =.03 1, 2, 3, 4 en 6 > 5 *Geslacht*: ns. *Leeftijd*: F (1, 3276) = 5.76, p<.05, partial η^2=.002, β = -.0

Vervolg Tabel 3.3.14 Groepsgrootte, gemiddelde en standaarddeviatie per opleiding en resultaten van de covariantieanalyse bij studenten

Typefunctie De leraar als …	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNI (5)**	**SLO CVO (6)**	**Covariantieanalyse[a]**
innovator-onderzoeker	410 13.48 (3.42)	704 12.77 (3.75)	979 12.47 (3.90)	122 12.47 (4.05)	261 10.58 (4.58)	797 12.02 (4.19)	*Opleiding*: F (5, 3265) = 14.95, p < .001, partial η^2 =.02 1 > 2, 3 en 6 > 5 4 > 5 *Geslacht*: F (1, 3265) = 4.03, p <.05, partial η^2 =.001 vrouw > man *Leeftijd*: F (1, 3265) = 3.89, p <.05, partial η^2 =.001, β = -.2
partner van ouders	382 10.95 (4.46)	656 9.56 (4.67)	916 9.61 (4.56)	113 9.64 (4.18)	249 6.84 (4.09)	746 11.06 (4.21)	*Opleiding*: F (5, 3054) = 41.60, P <.001, partial η^2=.06 1 en 6 > 2, 3, 4, 5 2 en 3 > 5 *Geslacht*: F (1, 3054) = 8.18, p <.01, partial η^2=.003 man > vrouw *Leeftijd*: F (1, 3054) = 6.58, p <.05, partial η^2=.002, β=-.04
lid van een schoolteam	387 11.39 (4.48)	664 10.91 (4.30)	925 11.11 (4.12)	114 11.00 (3.33)	247 8.92 (3.90)	747 11.47 (4.09)	*Opleiding*: F (5, 3076) = 16.08, p<.001, partial η^2 =.03 1, 2, 3, 4 en 6 > 5 6 > 2 en 3 *Geslacht*: F (1, 3076) = 5.44, p <.05, partialη^2 =.002 man > vrouw *Leeftijd*: F (1, 3076) = 6.16, p >.05, partial η^2 =.002, β = -.03

Vervolg Tabel 3.3.14 Groepsgrootte, gemiddelde en standaarddeviatie per opleiding en resultaten van de covariantieanalyse bij studenten

Typefunctie De leraar als …	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNI (5)**	**SLO CVO (6)**	**Covariantieanalyse[a]**
partner van externen	387 10.58 (4.42)	662 9.74 (4.32)	922 10.23 (4.26)	114 10.20 (3.50)	247 6.84 (3.58)	748 10.72 (4.14)	*Opleiding*: F (5, 3072) = 36.49, p <.001, partialη^2 =.06 1 en 6 > 2 > 5 6 > 3 en 4 > 5 *Geslacht*: F (1, 3072) = 14.06, p <.001, partialη^2 =.005 man > vrouw *Leeftijd*: F (1, 3072) = 9.05, p <.01, partial η^2 =.003, β = -.04
lid van de onderwijs-gemeenschap	387 10.91 (4.45)	661 10.05 (4.29)	926 10.71 (4.20)	114 10.92 (3.33)	247 8.67 (4.11)	748 11.18 (4.02)	*Opleiding*: F (5, 3075) = 17.68, p <.001, partial η^2 =.03 1, 3 en 6 > 2 > 5 2, 4 > 5; 6 > 3 *Geslacht*: F (1, 3075) = 18.02, p <.001, partial η^2 =.006 man > vrouw *Leeftijd*: F (1, 3075) = 10.65, p <.01, partial η^2 =.003, β = -.04
Cultuur-participant	389 11.29 (4.33)	664 11.13 (4.05)	93 11.38 (4.27)	114 11.77 (3.56)	248 8.41 (4.25)	749 10.80 (4.07)	*Opleiding*: F (5, 3087) = 19.48, p <.001, partial η^2 =.03 1, 2, 3, 4 en 6 > 5 *Geslacht*: F (1, 3087) = 4.00, p <.05, partial η^2 =.001 man > vrouw *Leeftijd*: F (1, 3087) = 7.01, p <.01, partial η^2=.002, β = -.04

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.

[a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

Afgestudeerden

Bij afgestudeerden werd dezelfde set van vragen voorgelegd en een competentievoorbereidingsindex berekend. In Tabel 3.3.15 staan de resultaten af te lezen. Dezelfde bevindingen worden bevestigd.

- ✓ Er wordt een breuklijn vastgesteld tussen de eerste vijf typefuncties gericht op de lerende en de typefuncties gericht op de school, de onderwijsgemeenschap en de maatschappij.
- ✓ Bij de afgestudeerden vallen de hoge scores van de GLO kleuteronderwijs op. Ook de SLO aan de CVO's zitten weerom bij de koplopers voor de typefuncties gericht op de school, de onderwijsgemeenschap en de maatschappij.
- ✓ De SLO aan de universiteit lijkt ook volgens de afgestudeerden minder voor te bereiden op het leraarschap binnen verschillende typefuncties.
- ✓ Bij 'de leraar als inhoudelijk expert' vallen de lagere scores op van de drie specifieke lerarenopleidingen, zowel aan de hogescholen, de universiteiten en de CVO's.

Tabel 3.3.15 Groepsgrootte, gemiddeldeen standaarddeviatie per opleiding en resultaten van de covariantieanalyse bij afgestudeerden

Typefunctie De leraar als …	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNI (5)**	**SLO CVO (6)**	**Covariantie-analyse[a]**
begeleider van leer- en ontwikkelingspro-cessen	20 16.87 (3.26)	43 15.27 (2.78)	91 15.40 (3.19)	28 14.34 (4.25)	77 13.62 (3.84)	182 14.63 (3.93)	*Opleiding*: F (5, 433) = 3.40, p <.01, partial η^2 =.04 1 > 4 en 5 2, 3 en 6 > 5 *Geslacht*: ns. *Leeftijd*: F (1, 433) = 5.23, p <.05, partial η^2 =.01, β = -.06
opvoeder	20 16.73 (2.98)	43 14.46 (3.15)	91 14.30 (3.30)	28 12.58 (3.78)	77 11.02 (4.30)	181 13.36 (4.19)	*Opleiding*: F (5, 432) = 10.85 p <.001, partial η^2 =.11 1 > 2, 3, 4, 5 en 6 2, 3 en 6 > 5 *Geslacht*: ns. *Leeftijd*: F (1, 432) = 11.21, p < .01, partial η^2 =.03, β = -.09
inhoudelijk expert	20 16.02 (3.53)	43 15.61 (2.66)	91 15.90 (3.22)	28 12.45 (3.92)	77 13.08 (3.76)	182 12.02 (4.69)	*Opleiding*: F (5, 433) = 9.33, p <.001, partial η^2 =.10 1, 2 en 3 > 4, 5, 6 *Geslacht*: ns. *Leeftijd*: ns.

Vervolg tabel 3.3.15 Groepsgrootte, gemiddeldeen standaarddeviatie per opleiding en resultaten van de covariantieanalyse bij afgestudeerden

Typefunctie De leraar als …	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNI (5)**	**SLO CVO (6)**	**Covariantie-analyse[a]**
organisator	20 16.27 (2.94)	43 13.02 (3.92)	91 13.99 (4.06)	28 12.43 (4.23)	77 11.09 (4.26)	182 13.12 (4.29)	*Opleiding*: *F* (5, 433) = 7.30, p <.001, partial η^2= .08 1 > 2, 3, 4, 5, 6 2, 3 en 6 > 5 *Geslacht*: ns. *Leeftijd*: *F* (1, 433) = 7.85, p <.01, partial η^2 =.02, β = -.08
innovator-onderzoeker	20 15.36 (3.46)	43 12.26 (3.78)	91 12.74 (4.15)	28 12.06 (3.98)	77 11.57 (4.38)	182 11.78 (4.67)	*Opleiding*: *F* (5, 433) = 2,44, p < .05, partial η^2 =.03 1 > 2, 3, 4, 5 en 6 *Geslacht*: ns *Leeftijd*: ns
partner van ouders	20 12.66 (4.71)	40 8.72 (3.85)	85 7.70 (3.94)	27 8.61 (4.50)	73 7.90 (3.71)	167 10.69 (4.49)	*Opleiding*: *F* (5, 404) = 8.72, p <.001, partial η^2 =.10 1 > 2, 3, 4, 5 en 6 6 > 3, 4 en 5 *Geslacht:* *F* (1, 404) = 7.39, p < .01, partial η^2 =.02 man > vrouw *Leeftijd*: ns.
lid van een schoolteam	20 12.97 (4.38)	40 9.72 (4.06)	85 10.45 (4.13)	27 10.38 (3.90)	73 10.12 (3.93)	167 11.54 (4.41)	*Opleiding:* *F* (5, 404) = 3.49, p <.01, partial η^2 =.04 1 > 2, 3, 4 en 5 6 > 2, 3 en 5 *Geslacht*: *F* (1, 404) = 11.83, p < .01, partial η^2 =.03 man > vrouw *Leeftijd*: ns
partner van externen	20 11.68 (4.83)	40 8.63 (3.84)	85 8.89 (3.91)	27 9.16 (4.12)	73 8.17 (3.48)	167 10.29 (4.18)	*Opleiding*: *F* (5, 404) = 4.58, p < .001, partial η^2 =.05 1 > 2, 3, 4 en 5 6 > 3 en 5 *Geslacht*: *F* (1, 404) = 6.41, p < .05, partial η^2 =.02 man > vrouw *Leeftijd*: ns

Vervolg Tabel 3.3.15 Groepsgrootte, gemiddeldeen standaarddeviatie per opleiding en resultaten van de covariantieanalyse bij afgestudeerden

Typefunctie De leraar als …	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNI (5)**	**SLO CVO (6)**	**Covariantie-analyse[a]**
lid van de onderwijs-gemeenschap	20 11.35 (5.12)	40 8.62 (4.12)	85 9.03 (3.89)	27 10.11 (3.80)	73 9.43 (3.93)	167 11.32 (4.30)	*Opleiding*: F (5, 404) = 4.52, p < .01, partial η^2 =.05 1 en 6 > 2 en 3; 6 > 5 *Geslacht*: F (1, 404) = 7.24, p< .01, partial η^2 =.02 man > vrouw Leeftijd: ns
cultuurparticipant	20 12.92 (3.84)	40 9.89 (3.89)	85 10.29 (3.97)	27 10.37 (4.04)	73 9.88 (4.32)	167 11.05 (4.30)	*Opleiding*: F (5, 404) = 2.61, p < .05, partial η^2 =.01 1 > 2, 3, 4 en 5; 6 > 5 *Geslacht*: ns *Leeftijd*: ns

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.
[a]Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

Afgestudeerden nooit, ooit en momenteel werkzaam in onderwijs

Wanneer we een onderscheid maken tussen de afgestudeerden die momenteel of nu in het onderwijs werken en de groepen die niet meer of nooit in het onderwijs gestaan hebben, worden er geen significante verschillen gevonden tussen deze doelgroepen betreffende de verschillende typefuncties waarop voorbereid wordt door de lerarenopleiding (zie Tabel 3.3.16).

Tabel 3.3.16 Groepsgrootte, gemiddelde en standaarddeviatie opgedeeld naar ervaring binnen onderwijs bij afgestudeerden en resultaten van de covariantieanalyse[a]

Typefunctie De leraar als …	**Nu in onderwijs (1)**	**Niet meer in onderwijs (2)**	**Nooit in onderwijs (3)**	**Covariantieanalyse[a]**
begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	294 14.73 (3.88)	16 14.65 (2.63)	48 15.35 (3.25)	*Specifieke groepen van afgestudeerden:* *F* (2, 353) = .53, p > .05 *Geslacht*: ns *Leeftijd*: ns
opvoeder	293 13.30 (4.16)	16 13.38 (3.61)	48 13.86 (3.67)	*Specifieke groepen van afgestudeerden:* *F* (2, 352) = .30, p > .05, *Geslacht*: ns *Leeftijd*: ns
inhoudelijk expert	294 13.49 (4.40)	16 16.66 (3.32)	48 13.00 (4.55)	*Specifieke groepen van afgestudeerden*: *F* (2, 353) = .53, p > .05 *Geslacht*: ns *Leeftijd*: *F* (1, 353) = 23.11, p< .001, partial η^2 =.06, β = -.13
organisator	294 12.76 (4.48)	16 12.80 (2.87)	48 14.20 (3.54)	*Specifieke groepen van afgestudeerden*: *F* (2, 353) = 2.11, p > .05 *Geslacht*: ns *Leeftijd*: ns
innovator-onderzoeker	294 12.00 (4.62)	16 12.43 (4.18)	48 12.59 (3.67)	*Specifieke groepen van afgestudeerden*: *F* (2, 353) = .38, p > .05 *Geslacht*: ns *Leeftijd*: *F* (1, 353) = 5.20, p < .05, *partial*η^2 =.02, β = -.07

Vervolg Tabel 3.3.16 Groepsgrootte, gemiddelde en standaarddeviatie opgedeeld naar ervaring binnen onderwijs bij afgestudeerden en resultaten van de covariantieanalyse[a]

Typefunctie De leraar als …	**Nu in onderwijs (1)**	**Niet meer in onderwijs (2)**	**Nooit in onderwijs (3)**	**Covariantie-analyse[a]**
partner van ouders	276 9.59 (4.48)	15 10.54 (3.96)	44 10.17 (4.29)	*Specifieke groepen van afgestudeerden*: *F* (2, 330) = .45, p > .05 *Geslacht*: ns *Leeftijd*: *F* (1, 330) = 5.21, p <.05, partial η^2 =.02, β = .07
lid van een schoolteam	276 11.01 (4.34)	15 11.44 (3.72)	44 11.81 (4.01)	*Specifieke groepen van afgestudeerden*: *F* (2, 330) = .53, p > .05 *Geslacht*: *F* (1, 330) = 9.75, p <.01, partial η^2 =.03, man > vrouw *Leeftijd*: ns
partner van externen	276 9.60 (4.04)	15 10.27 (3.75)	44 10.21 (4.25)	*Specifieke groepen van afgestudeerden*: *F* (2, 330) = 7.21, p > .05 *Geslacht*: ns *Leeftijd*: ns
lid van de onderwijs-gemeenschap	276 10.36 (4.33)	15 11.16 (3.58)	44 10.86 (4.01)	*Specifieke groepen van afgestudeerden*: *F* (2, 330) = .32, p > .05 *Geslacht*: *F* (1, 330) = 4.36, p < .05, partial η^2 =.01, man > vrouw *Leeftijd*: ns
cultuurparticipant	276 10.69 (4.26)	15 11.76 (3.70)	44 11.30 (4.05)	*Specifieke groepen van afgestudeerden*: *F* (2, 330) = .67, p > .05 *Geslacht*: ns *Leeftijd*: ns

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs;
[a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

3.3.4. Welke typefuncties vinden lerarenopleiding (het meest) prioritair en op welke typefuncties dienen lerarenopleidingen volgens het werkveld meer op in te zetten?

Prioriteiten

Bij alle actoren werd via een meerkeuzevraag gevraagd welke typefuncties prioritair aan bod komen in de lerarenopleiding. Maximaal drie prioriteiten konden aangeduid worden. In Tabel 3.3.17 wordt een overzicht gegeven van de resultaten.

Belangrijke vaststellingen die worden gedaan, zijn de volgende:

- ✓ De eerste drie typefuncties worden het meest als prioritair aangeduid bij alle actoren (van 40 tot 98%).
- ✓ Mentoren en schoolleiders geven de typefunctie 'de leraar als lid van een schoolteam' veelal als prioritair aan (tussen 18 en 39%). Dit komt minder sterk naar voren bij de andere actoren, hoewel het de vaakst aangeduide typefunctie is van de vijf (6 tot 10) die gericht zijn op school, onderwijsgemeenschap en maatschappij.
- ✓ Bij de SLO aan de hogeschool valt 'de leraar als de cultuurparticipant' op als prioritaire functie bij opleiders, studenten en afgestudeerden.
- ✓ 'De leraar als innovator-onderzoeker' wordt zelden door mentoren en schoolleiders aangeduid als prioritair. De meeste aanduidingen van deze typefunctie gebeurde bij de SLO aan de universiteit bij de verantwoordelijken en lerarenopleiders (51%). Dit wordt minder sterk ervaren als prioritair bij studenten en afgestudeerden (en zelfs niet vermeld bij mentoren en schoolleiders, maar n is beperkt bij deze doelgroep om algemene uitspraken te doen). Het belang van deze typefunctie valt tevens op bij de studenten en afgestudeerden uit de SLO aan de hogeschool, in tegenstelling tot hun lerarenopleiders die dit slechts sporadisch als prioritair aanduidden. *Let op!* Gegeven het opmerkelijk hoge aantal respondenten bij de GLO aan de hogescholen in vergelijking met de schaalgrootte van deze opleidingen, vermoeden we een interpretatiefout bij verschillende mentoren en/of schoolleiders die door het woord 'hogescholen' mogelijk misleid werden.

Tabel 3.3.17 Percentage dat aangeeft dat een typefunctie prioritaire aandacht krijgt in de lerarenopleiding

GLO kleuteronderwijs	OV / LO (n = 87)	M / SL (n = 13)	S (n = 429)	A (n = 21)
Begeleider van leren en ontwikkeling	95	69	83	86
Opvoeder	75	69	76	62
Inhoudelijk expert	68	46	46	43
Organisator	32	39	39	48
Innovator-onderzoeker	24	0	18	24
Partner van ouders/verzorgers	9	0	11	5
Lid van een schoolteam	14	39	15	19
Partner van externen	5	8	0	0
Lid van de onderwijsgemeenschap	2	8	3	5
Cultuurparticipant	14	8	4	0

Vervolg Tabel 3.3.17 Percentage dat aangeeft dat een typefunctie prioritaire aandacht krijgt in de lerarenopleiding

GLO lager onderwijs	**OV / LO (n = 92)**	**M / SL (n = 43)**	**S (n = 721)**	**A (n = 45)**
Begeleider van leren en ontwikkeling	92	70	81	96
Opvoeder	75	33	73	53
Inhoudelijk expert	90	54	69	71
Organisator	23	54	30	44
Innovator-onderzoeker	23	7	16	13
Partner van ouders/verzorgers	3	2	9	2
Lid van een schoolteam	2	37	12	9
Partner van externen	2	2	0	0
Lid van de onderwijsgemeenschap	1	9	2	2
Cultuurparticipant	7	2	4	4
GLO secundair onderwijs	**OV / LO (n = 161)**	**M / SL (n = 26)**	**S (n = 1009)**	**A (n = 94)**
Begeleider van leren en ontwikkeling	95	65	75	86
Opvoeder	65	62	68	60
Inhoudelijk expert	90	85	73	82
Organisator	29	23	29	38
Innovator-onderzoeker	18	8	16	13
Partner van ouders/verzorgers	2	4	7	2
Lid van een schoolteam	11	27	14	10
Partner van externen	2	0	0	1
Lid van de onderwijsgemeenschap	4	0	4	1
Cultuurparticipant	10	0	8	4
SLO hogeschool	**OV / LO (n = 43)**	**M / SL (n = 22)**	**S (n = 130)**	**A (n = 31)**
Begeleider van leren en ontwikkeling	98	68	75	84
Opvoeder	59	41	59	45
Inhoudelijk expert	87	73	66	52
Organisator	37	50	22	32
Innovator-onderzoeker	9	5	30	36
Partner van ouders/verzorgers	5	0	5	3
Lid van een schoolteam	9	18	15	16
Partner van externen	7	0	0	0
Lid van de onderwijsgemeenschap	5	9	5	3
Cultuurparticipant	21	9	16	10
SLO universiteit	**OV / LO (n =65)**	**M / SL (n = 7)**	**S (n = 274)**	**A (n = 82)**
Begeleider van leren en ontwikkeling	94	71	91	85
Opvoeder	40	29	53	45
Inhoudelijk expert	75	86	64	70
Organisator	35	29	25	24
Innovator-onderzoeker	51	0	19	27
Partner van ouders/verzorgers	2	0	7	4
Lid van een schoolteam	20	29	18	15
Partner van externen	3	0	0	0
Lid van de onderwijsgemeenschap	2	14	7	11
Cultuurparticipant	11	14	7	10

Vervolg Tabel 3.3.17 Percentage dat aangeeft dat een typefunctie prioritaire aandacht krijgt in de lerarenopleiding

SLO CVO's	OV / LO (n = 126)	M / SL (n = 5)	S (n = 829)	A (n = 186)
Begeleider van leren en ontwikkeling	97	100	86	90
Opvoeder	70	40	61	61
Inhoudelijk expert	46	40	51	50
Organisator	41	40	24	34
Innovator-onderzoeker	26	0	19	17
Partner van ouders/verzorgers	9	0	14	9
Lid van een schoolteam	17	40	22	22
Partner van externen	3	0	0	1
Lid van de onderwijsgemeenschap	7	0	8	7
Cultuurparticipant	7	0	6	3

Noot. OV/LO= bevraagd bij pleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; M / SL= bevraagd bij mentoren en schoolleiders; S = bevraagd bij studenten; A = bevraagd bij afgestudeerden. Elke respondent kon in de survey maximum drie prioriteiten aanduiden. De waarden per kolom verwijzen naar het percentage respondenten dat deze typefunctie als prioritair hebben aangeduid.

Onvoldoende aan bod

Bij mentoren en schoolleiders werd tevens gevraagd welke typefuncties volgens hen onvoldoende aan bod kwamen in de lerarenopleiding. Tabel 3.3.18 geeft een overzicht van de antwoorden, uitgedrukt in percentages.

Bevindingen vanuit het onderwijsveld tonen aan dat:

- ✓ 'De leraar als innovator-onderzoeker' onvoldoende aandacht (>38%) krijgt in de lerarenopleidingen van de GLO's (en SLO aan de hogeschool), evenals 'de leraar als partner van ouders en verzorgers' (> 36%).
- ✓ Voor de SLO universiteit en SLO aan de CVO's werden te weinig respondenten bereikt om veralgemenende uitspraken te doen. *Let op!* Gegeven het opmerkelijk hoge aantal respondenten uit de GLO aan de hogescholen in vergelijking met de schaalgrootte van deze opleidingen, vermoeden we een interpretatiefout bij verschillende mentoren en/of schoolleiders die door het woord 'hogescholen' misleid werden. Er dient dus uiterst omzichtig omgesprongen te worden met deze resultaten.

Tabel 3.3.18 Percentage schoolleiders en mentoren dat aangeeft dat een typefunctie onvoldoende aandacht krijgt in de lerarenopleiding

GLO kleuteronderwijs	M / SL (n = 14)
Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	14
Opvoeder	14
Inhoudelijk expert	36
Organisator	36
Innovator-onderzoeker	50
Partner van ouders/verzorgers	64
Lid van een schoolteam	14
Partner van externen	43
Lid van de onderwijsgemeenschap	21
Cultuurparticipant	29

Vervolg Tabel 3.3.18 Percentage schoolleiders en mentoren dat aangeeft dat een typefunctie onvoldoende aandacht krijgt in de lerarenopleiding

GLO lager onderwijs	**M / SL (n = 42)**
Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	24
Opvoeder	29
Inhoudelijk expert	29
Organisator	29
Innovator-onderzoeker	48
Partner van ouders/verzorgers	50
Lid van een schoolteam	26
Partner van externen	26
Lid van de onderwijsgemeenschap	29
Cultuurparticipant	14
GLO secundair onderwijs	**M / SL (n = 23)**
Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	9
Opvoeder	22
Inhoudelijk expert	9
Organisator	26
Innovator-onderzoeker	35
Partner van ouders/verzorgers	39
Lid van een schoolteam	26
Partner van externen	26
Lid van de onderwijsgemeenschap	22
Cultuurparticipant	13
SLO hogeschool	**M / SL (n = 22)**
Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	32
Opvoeder	27
Inhoudelijk expert	23
Organisator	27
Innovator-onderzoeker	36
Partner van ouders/verzorgers	36
Lid van een schoolteam	32
Partner van externen	23
Lid van de onderwijsgemeenschap	18
Cultuurparticipant	0
SLO universiteit	**M / SL (n = 6)**
Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	17
Opvoeder	50
Inhoudelijk expert	17
Organisator	33
Innovator-onderzoeker	17
Partner van ouders/verzorgers	17
Lid van een schoolteam	0
Partner van externen	0
Lid van de onderwijsgemeenschap	0
Cultuurparticipant	33

Vervolg Tabel 3.3.18 Percentage schoolleiders en mentoren dat aangeeft dat een typefunctie onvoldoende aandacht krijgt in de lerarenopleiding

SLO CVO's	M / SL (n = 5)
Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	0
Opvoeder	20
Inhoudelijk expert	20
Organisator	20
Innovator-onderzoeker	60
Partner van ouders/verzorgers	20
Lid van een schoolteam	40
Partner van externen	20
Lid van de onderwijsgemeenschap	20
Cultuurparticipant	20

Noot. M/SL= bevraagd bij mentoren en schoolleiders.

3.3.5 Tekorten en compensatie voor de typefuncties

Bij lerarenopleiders werd tevens nagegaan in welke mate tekorten voor bepaalde typefuncties gecompenseerd kunnen worden bij de beoordeling van studenten. Daartoe werd vooreerst nagegaan of de basiscompetenties als criteria voor evaluatie van studenten/cursisten in de theoretische component en praktijkcomponent worden gebruikt.

De resultaten van deze vraag zijn de volgende (zie Tabel 3.3.19):

- ✓ Basiscompetenties lijken belangrijke criteria voor evaluatie in de lerarenopleiding, zowel in de praktijkcomponent als in de theoretische component.
- ✓ Basiscompetenties lijken vaker als criteria voor evaluatie ingezet te worden in de praktijkcomponent (van 87 tot 99%) in vergelijking met de theoretische component (van 69 tot 92%). Bij de SLO aan de CVO's en hogescholen blijken de basiscompetenties als criteria voor beoordeling in de theoretische component tevens sterker te scoren.
- ✓ Bij de SLO aan de universiteiten en de CVO's vallen hogere cijfers in de categorie 'niet van toepassing/geen zicht op" op.

Tabel 3.3.19 Percentage van lerarenopleiders dat de basiscompetenties gebruikt als criterium bij de evaluatie van studenten in de theoretische- en praktijkcomponent, bekeken per opleiding (in %)

Basiscompetenties als criterium bij de evaluatie in …	OV / LO		
GLO kleuteronderwijs (n = 76)	Ja	Neen	Niet van toepassing/geen zicht op
De theoretische component	79	14	7
De praktijkcomponent	98	1	1
GLO lager onderwijs (n = 83)			
De theoretische component	76	22	2
De praktijkcomponent	99	0	1
GLO secundair onderwijs (n = 149)			
De theoretische component	80	15	5
De praktijkcomponent	95	1	4

Vervolg Tabel 3.3.19 Percentage van lerarenopleiders dat de basiscompetenties gebruikt als criterium bij de evaluatie van studenten in de theoretische- en praktijkcomponent, bekeken per opleiding (in %)

Basiscompetenties als criterium bij de evaluatie in …	**OV / LO**		
SLO hogeschool (n = 39)	Ja	Neen	Niet van toepassing
De theoretische component	92	3	5
De praktijkcomponent	95	0	5
SLO universiteit (n = 62)			
De theoretische component	69	13	18
De praktijkcomponent	94	2	4
SLO CVO's (n= 112)			
De theoretische component	88	4	8
De praktijkcomponent	87	2	11

Noot. OV/LO= bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders.

Vervolgens werd aan lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken gevraagd in welke mate de lerarenopleidingen tekorten in competenties compenseert of - met andere woorden: *in welke mate kunnen studenten/cursisten slagen voor het pakket opgenomen credits (studiepunten) bekeken voor de enerzijds theoretische component en anderzijds de praktijkcomponent (inclusief stage) indien ze tekorten hebben in de typefuncties?* Op basis van beide items werden 'compensatieindexen' berekend voor elke typefunctie, waarvan de resultaten in Tabel 3.3.20 staan. Spearman Rho correlaties bij elke typefunctie zijn voldoende hoog en variëren tussen .60 en .75.

Algemeen leiden we af dat er:

- ✓ relatief weinig gecompenseerd wordt voor de tekorten, in het bijzonder bij de typefuncties gericht op de lerende. Ook bij de andere typefuncties geldt dat tekorten in de basiscompetenties slechts in beperkte mate getolereerd worden.
- ✓ twee significante verschillen merkbaar zijn. Voor de typefunctie 'de leraar als onderzoeker-innovator' is de SLO aan de universiteit significant minder tolerant tegenover de GLO lager onderwijs, secundair onderwijs en de SLO CVO die meest – maar nog steeds in beperkte mate – tolerant zijn bij tekorten op deze typefunctie. Ook voor de typefunctie 'de leraar als cultuurparticipant' merken we significante verschillen tussen opleidingen, waarbij geldt dat de SLO aan de hogescholen minst tolerant zijn tegenover GLO secundair onderwijs, die hiervoor meer – maar beperkt – tolerant zijn bij tekorten. Het gaat bij beide typefuncties om kleine effectgroottes.

Tabel 3.3.20 Groepsgrootte, gemiddelde, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse[a] voor 10 compensatieindexen per typefunctie door opleidingsverantwoordelijke en lerarenopleiders

GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyse[a]
Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen						
77 5.06 (5.40)	82 5.65 (5.12)	148 5.96 (5.36)	39 4.25 (5.36)	54 4.14 (6.51)	107 5.67 (6.24)	*F* (5, 500) = 1.28 p > .05
Opvoeder						
77 5.19 (5.50)	82 6.02 (4.78)	148 6.27 (4.94)	39 5.45 (5.42)	53 4.78 (5.76)	104 6.35 (5.84)	*F* (5, 496) = 1.09 p > .05
Inhoudelijk expert						
77 5.32 (5.25)	83 6.06 (5.34)	149 5.86 (5.95)	39 4.86 (5.22)	54 4.38 (6.94)	104 6.84 (5.91)	*F* (5, 499) = 1.66 p > .05
Organisator						
76 6.10 (5.09)	82 7.07 (4.33)	146 7.41 (4.84)	39 6.72 (4.78)	53 4.97 (5.83)	103 6.91 (5.32)	*F* (5, 492) = 2.19 p > .05
Innovator-onderzoeker						
75 7.33 (4.93)	81 8.27 (3.95)	145 8.32 (4.56)	38 7.37 (4.17)	53 5.28 (5.45)	102 8.43 (5.10)	*F* (5, 487) = 4.10 p < .01 2, 3 en 6 > 5 ω^2 = .03
Partner van ouders/verzorgers						
70 9.05 (4.47)	72 9.12 (4.61)	136 10.11 (4.76)	36 8.12 (4.99)	48 7.71 (5.33)	96 8.54 (5.08)	*F* (5, 451) = 2.51, p < .05 geen groepsverschillen
Lid van een schoolteam						
72 8.61 (4.18)	76 8.03 (4.12)	139 9.29 (4.41)	37 7.89 (4.88)	51 7.19 (5.55)	96 7.92 (5.09)	*F* (5, 464) = 2.13 p > .05
Partner van externen						
70 9.67 (4.29)	75 9.56 (4.82)	135 10.24 (4.50)	37 7.85 (5.13)	50 7.80 (5.45)	93 9.00 (4.85)	*F* (5, 453) = 2.92 p < .05 geen groepsverschillen
Lid van de onderwijs-gemeenschap						
70 10.14 (4.38)	73 9.82 (4.90)	136 10.14 (4.77)	37 7.94 (4.52)	50 8.13 (5.56)	94 9.11 (4.88)	*F* (5, 453) = 2.47 p < .05 geen groepsverschillen
Cultuurparticipant						
71 9.20 (4.42)	80 9.33 (4.64)	142 9.94 (4.88)	37 6.89 (5.22)	50 7.73 (5.81)	96 8.98 (4.94)	*F* (5, 469) = 3.12, p < .01 3 > 4 ω^2 = .02

Noot. Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate, 4 = in zeer belangrijke mate; 9 = hier heb ik geen zicht op; GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs;
[a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

3.3.6 Onderzoekscompetenties van studenten: de leraar als onderzoeker

Bij verschillende actoren (opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden) wordt tevens nagegaan in welke mate ze onderzoekscompetenties verwerven (Tabel 3.3.21) en welke voorbereidende initiatieven binnen de opleiding daartoe worden ondernomen (Tabel 3.3.22).

Tabel 3.3.21 Items bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken, lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden betreffende het beheersen van onderzoekscompetenties bij studenten

Verwerving van verschillende onderzoekscompetenties: Bij OV & LO: In welke mate zet uw lerarenopleiding in op het aanleren van onderzoekscompenties zoals... Bij S & A: In welke mate verwerf je in jouw lerarenopleiding onderzoekscompetenties zoals ...
… het reflecteren over resultaten van wetenschappelijk onderwijsonderzoek
… het bevragen van de schoolcultuur en vormingconcepten
… het aanbrengen van vernieuwende elementen op basis van eigen ervaringen
… het voeren van onderzoek en rapporteren in samenwerking met één of meerdere partners
… het voeren van onderzoek in de eigen onderwijspraktijk en rapporteren vie een actie-onderzoek
… het voeren van onderzoek en rapporteren in de vorm van een onderzoeksgerichte bachelorproef

Noot. OV/LO= bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; S = bevraagd bij studenten; A = bevraagd bij afgestudeerden
Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate; 4 = in zeer belangrijke mate; 9 = hier heb ik geen zicht op. Samen maken ze de'onderzoekscompetentie-verwervingsindex' uit.

Tabel 3.3.22 Items bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken, lerarenopleiders, studenten & afgestudeerden betreffende initiatieven om onderzoekscompetenties bij studenten te ontwikkelen

Initiatieven om onderzoekscompetenties bij studenten te ontwikkelen: Bij OV & LO: In welke mate werkt uw lerarenopleiding… Bij S & A: in welke mate werk je in jouw lerarenopleiding…
met (vaak vakoverschrijdende) projecten waarbij expliciet aandacht is voor de ontwikkeling van onderzoekscompetenties?
met onderzoeksopdrachten om vakspecifieke inhouden te verwerven?
met zelfstandig leren om vakspecifieke inhouden te verwerven?
met probleemgebaseerde didactische werkvormen?
met probleemgebaseerde didactische werkvormen waarvan de onderzoeksresultaten ook een effectieve maatschappelijke relevantie hebben?

Noot. OV/LO= bevraagd bij pleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; S = bevraagd bij studenten; A = bevraagd bij afgestudeerden
Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate, 3=in belangrijke mate, 4=in zeer belangrijke mate, 9=hier heb ik geen zicht op. Samen maken ze 'onderzoekscompetentie-voorbereidingsindex' uit.

Gebaseerd op deze sets van vragen worden twee indexen berekend, met name: de index 'verworven onderzoekscompetenties' en de index 'voorbereiding onderzoekscompetenties'. De betrouwbaarheid van beide indexen is hoog: index 'verworven onderzoekscompetenties': α = .95; index 'voorbereiding onderzoekscompetenties': α = .91. De resultaten, per actor en uitgesplitst naar opleiding, staan weergegeven in Tabel 3.3.23. Gebaseerd op de representativiteitsanalyses voor studenten worden leeftijd en geslacht meegenomen als controlevariabelen in ANCOVA, bij afgestudeerden is dat enkel leeftijd.

Enkele voorname bevindingen zijn de volgende:

- ✓ Algemeen lijken lerarenopleidingen in beperkte tot belangrijke mate bezig met de voorbereiding en de verwerving van onderzoekscompetenties bij studenten.
- ✓ Bij de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders blijkt een sterke positie van de SLO aan de universiteit bij het verwerven en voorbereiden van studenten op onderzoekscompetenties. Deze sterke positie wordt echter niet bevestigd door de studenten en afgestudeerden (zie Tabel 3.3.25). Ook de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aan SLO aan de hogescholen scoren significant hoger dan deze aan de GLO KO en de specifieke lerarenopleidignen aan CVO's . De SLO aan de CVO's lijken volgens deze actoren significant lager te scoren. De effecten zijn klein.
- ✓ Bij de studenten en afgestudeerden worden deze bevindingen niet bevestigd, hier gelden geen of enigszins andere verschillen (zie Tabel 3.3.23). Zij geven evenwel aan dat deze competenties in beperkte tot belangrijke mate voorbereid werden en verworven te hebben.
- ✓ Verschillen tussen de actoren zijn af te lezen uit Tabel 3.3.25. Voor SLO universiteit valt op dat lerarenopleiders en –verantwoordelijken van de opleiding significant positiever zijn over de verwerving van onderzoekscompetenties dan studenten en afgestudeerden. Bij andere opleidingen zijn er geen of weinig consistente verschillen tussen de actoren. Het betreft veelal kleine effecten.

Tabel 3.3.23 Groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse voor index verwerving en voorbereiding van onderzoekscompetenties door opleidings-verantwoordelijken, lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden

Perspectief op voorbereiding studenten onderzoekscompetenties	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNIV (5)**	**SLO CVO (6)**	**Variantie-analyse[a]**
Opleidingsverantwoordelijken& lerarenopleiders							
Index verworven onderzoekscompetenties α = .95	78 10.61 (3.96)	84 9.91 (3.23)	148 11.31 (4.05)	39 11.57 (3.81)	58 13.23 (4.36)	105 9.61 (4.67)	*Opleiding*: F (5, 505) = 7.46, p <.001, ω^2 = .06 3 > 6; 5 > 1; 5 > 2; 5 > 6
Index voorbereiding op onderzoekscompetenties α = .91	79 11.62 (4.49)	85 11.03 (3.86)	150 12.10 (3.74)	40 13.59 (3.85)	59 13.82 (4.18)	106 11.12 (4.58)	*Opleiding*: F (5, 512) = 5.53, p<.001, ω^2 = .04 4 > 2; 4 > 6; 5 > 2; 5 > 6

Vervolg Tabel 3.3.23 Groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse voor index verwerving en voorbereiding van onderzoekscompetenties door opleidings-verantwoordelijken, lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden

Perspectief op voorbereiding studenten onderzoekscompetenties	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantie-analyse[a]
Studenten							
Index verworven onderzoekscompetenties α = .95	372 10.25 (5.01)	655 9.58 (5.14)	910 10.90 (4.89)	112 10.67 (4.35)	240 9.01 (4.88)	710 8.74 (5.17)	*Opleiding*: *F* (5, 2991) = 5.78, p <.001, partial η^2=.01 *Geslacht*: *F* (1, 2991) = 37.75, p <.001, partial η^2=.01 man > vrouw *Leeftijd*: *F* (1, 2991) = 25.18, p <.001, partial η^2 = .01, β = -.08
Index voorbereiding op onderzoekscompetenties α = .91	380 12.55 (4.08)	673 12.33 (4.11)	928 13.00 (4.04)	113 12.31 (3.75)	239 9.81 (4.44)	736 11.10 (4.59)	*Opleiding*: *F* (5, 3062) = 21.16, p<.001, partial η^2=.03 *Leeftijd*: *F* (1, 3062) = 5.12, p <.05, partial η^2=.002, β = -.03
Afgestudeerden							
Index verworven onderzoekscompetenties α = .95	20 10.91 (4.79)	38 9.29 (4.06)	83 10.73 (4.37)	26 9.68 (4.80)	73 9.42 (4.53)	164 8.69 (5.36)	*Opleiding*: *F* (5, 397) = 1.29, p >.05 Leeftijd: ns.
Index voorbereiding op onderzoekscompetenties α = .91	20 13.07 (3.23)	39 10.67 (3.63)	83 12.63 (3.65)	26 10.33 (4.70)	73 10.88 (4.48)	164 10.61 (5.06)	*Opleiding*: F (5, 398) = 2.68, p <.05, partial η^2=.03 *Leeftijd*:ns.

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleiding aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten; SLO CVO = specifieke lerarenopleiding aan de centra voor volwassenenonderwijs.
[a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

Bij afgestudeerden wordt ook steeds het onderscheid nagegaan tussen de afgestudeerden die momenteel werkzaam zijn in het onderwijs, zij die er niet meer werkzaam zijn en de groep die nooit in het onderwijs gewerkt heeft. Er worden geen significante verschillen vastgesteld in de percepties rond voorbereiding op en verwerving van deze onderzoekscompetenties (zie Tabel 3.3.24).

Tabel 3.3.24 Groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de covariantieanalyse[a] bij afgestudeerden met geboortejaar als covariaat

Typefunctie	Nu in onderwijs (1)	Niet meer in onderwijs (2)	Nooit in onderwijs (3)	Covariantie-analyse[a]
Index verworven onderzoekscompetenties	271 9.28 (5.09)	14 10.95 (5.35)	45 9.85 (4.59)	*Specifieke groepen van afgestudeerden*: *F* (2, 326) = 1.02, p>.05 *Leeftijd*: *F* (1, 326) = 4.81, p<.05, partial η^2=.02
Index voorbereiding op onderzoekscompetenties	272 11.04 (4.67)	14 10.76 (4.45)	45 12.08 (4.45)	*Specifieke groepen van afgestudeerden:* *F* (3, 327) = .97, p > .05 *Leeftijd:* *F* (1, 327) = 1.44, p > .05

Noot. [a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

Tabel 3.3.25 Perspectieven van lerarenopleidingen: vergelijken tussen actoren. Groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse[a] voor onderzoekscompetenties

Verworven onderzoekscompetenties	OV / LO (1)	S (2)	A (3)	Variantie-analyse[a]
Bachelor kleuteronderwijs				
Index verworven onderzoekscompetenties	78 10.61 (3.96)	373 10.24 (5.01)	20 10.91 (4.79)	*F* (2, 468) = .34, p >.05
Index voorbereiding op onderzoekscompetenties	79 11.62 (4.49)	381 12.54 (4.08)	20 13.07 (3.23)	*F* (2, 477) = 1.89, p >.05
Bachelor lager onderwijs				
Index verworven onderzoekscompetenties	84 9.91 (3.23)	656 9.58 (5.13)	38 9.29 (4.06)	*F* (2, 775) = .25, p>.05
Index voorbereiding op onderzoekscompetenties	85 11.03 (3.86)	674 12.33 (4.11)	39 10.67 (3.63)	*F* (2, 795) = 6.44, p <.01, ω^2 = .01 2 > 3; 2 > 1
Bachelor secundair onderwijs				
Index verworven onderzoekscompetenties	148 11.31 (4.05)	910 10.90 (4.89)	83 10.73 (4.37)	*F* (2, 1138) = .57, p >.05
Index voorbereiding op onderzoekscompetenties	150 12.10 (3.74)	928 13.00 (4.04)	86 12.63 (3.65)	*F* (2, 1158) = 3.42, p < .05 2 > 1

Vervolg Tabel 3.3.25 Perspectieven van lerarenopleidingen: vergelijken tussen actoren. Groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse[a] voor onderzoekscompetenties

Verworven onderzoekscompetenties	OV / LO (1)	S (2)	A (3)	Variantie-analyse[a]
Specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen				
Index verworven onderzoekscompetenties	39 11.57 (3.91)	112 10.67 (4.35)	27 9.56 (4.74)	*F* (2, 174) = 1.72, p >.05
Index voorbereiding op onderzoekscompetenties	40 13.59 (3.85)	113 12.31 (3.75)	27 10.19 (4.66)	*F* (2, 176) = 6.03, p < .01, ω^2 = .05 2 > 3; 1 > 3
Specifieke lerarenopleidingen aan de universiteiten				
Index verworven onderzoekscompetenties	58 13.23 (4.36)	240 9.01 (4.88)	73 9.42 (4.53)	*F* (2, 368) = 18.75, p < .001 1 > 2; 1 > 3
Index voorbereiding op onderzoekscompetenties	59 13.82 (4.18)	239 9.81 (4.44)	73 10.88 (4.48)	*F* (2, 368) = 19.70, p < .001 1 > 2; 1 > 3
Specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's				
Index verworven onderzoekscompetenties	105 9.91 (4.67)	710 8.74 (5.17)	164 8.69 (5.36)	*F* (2, 976) = 1.40, p > .05
Index voorbereiding op onderzoekscompetenties	106 11.12 (4.58)	736 11.10 (4.59)	164 10.61 (5.06)	*F* (2, 1003) = .74, p > .05

Noot. OV / LO = bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; S = bevraagd bij studenten; A = bevraagd bij afgestudeerden.
[a] Groepsverschillen: p < .05, index is op een 20-puntenschaal.

3.3.7 De onderzoekscomponent in de lerarenopleiding

Onderzoekscompetenties bij studenten hangen mogelijk ook samen met de onderzoekende houding van de lerarenopleiding of de mate waarin er door de opleiding aan onderzoek gedaan wordt. Om die reden werd aan lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken gevraagd naar de aanwezigheid van projectmatig wetenschappelijk onderzoek in de opleiding (zie Tabel 3.3.26). Indien de opleiding werkt met onderzoeksprojecten, wordt er verder gevraagd naar de mate van participatie van lerarenopleiders, studenten/cursisten en wordt nagegaan of studenten gebruik (kunnen) maken van de data, tools en instrumenten vanuit deze onderzoeksprojecten (zie Tabel 3.3.27).

Belangrijke bevindingen zijn de volgende:

- ✓ Verschillende lerarenopleiders zijn slechts in beperkte mate betrokken bij wetenschappelijke onderzoeksprojecten. Tussen 15 en 34% van de groep van verantwoordelijken en lerarenopleiders geeft aan 'geen zicht te hebben' op de aanwezigheid van deze projecten binnen de opleiding.
- ✓ SLO CVO geeft meest aan niet betrokken te zijn bij wetenschappelijke onderzoeksprojecten (33%). Opvallend bij de SLO aan de universiteit is dat er 11% aangeeft dat er geen aanwezigheid is van onderzoeksprojecten, terwijl er eveneens 15% van de respondenten aangeeft dat er in 'zeer belangrijke mate' aan projectmatig onderzoek wordt gedaan.

- ✓ Indien er bij een opleiding projectmatig wetenschappelijk onderzoek gedaan wordt, blijkt de meerderheid van de respondenten 'in beperkte mate' te participeren. Ook studenten krijgen in 'beperkte mate' de kans/opdracht om te participeren aan projectmatig onderzoek.
- ✓ Wat betreft of studenten gebruik kunnen maken van onderzoeksprojecten (resultaten, tools, e.d.) vallen hoge percentages op van antwoorden 'hier heb ik geen zicht op', bij de GLO's (25-33%) en SLO aan de CVO's (22%). Er kan bij deze opleidingen vooral 'in beperkte mate' gebruik gemaakt worden van wetenschappelijk onderzoek door studenten. Bij de SLO aan de hogeschool en SLO aan de universiteit kan er vooral in 'belangrijke' mate gebruik gemaakt worden van onderzoeksprojecten door studenten.

Tabel 3.3.26 Perspectief van lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken omtrent de aanwezigheid en deelname aan projectwetenschappelijk onderzoek aan de lerarenopleiding (in %)

Aanwezigheid projectmatig wetenschappelijk onderzoek	**OV / LO**				
	1	**2**	**3**	**4**	**9**
GLO kleuteronderwijs (n = 85)	5	44	27	9	15
GLO lager onderwijs (n = 89)	2	49	26	4	19
GLO secundair onderwijs (n = 159)	4	41	30	6	19
SLO hogeschool (n = 42)	7	48	12	0	33
SLO universiteit (n = 66)	11	24	29	15	21
SLO CVO's (n = 123)	33	24	9	0	34

Noot. OV/LO= bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders.
Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate, 4 = in zeer belangrijke mate; 9 = hier heb ik geen zicht op.

Tabel 3.3.27 Mate waarin lerarenopleiders en studenten/cursisten deelnemen aan projectmatig wetenschappelijk onderzoek, bekeken per opleiding (in %)

Projectmatig onderzoek (PWO)	**OV / LO**				
GLO kleuteronderwijs (n = 68)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Participatie lerarenopleiders	25	44	15	9	7
Participatie studenten/cursisten	21	46	6	4	23
Gebruik maken van PWO als student	7	28	27	7	31
GLO lager onderwijs (n = 70)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Participatie lerarenopleiders	36	38	19	4	3
Participatie studenten/cursisten	14	60	9	0	17
Gebruik maken van PWO als student	6	33	27	1	33
GLO secundair onderwijs (n = 122)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Participatie lerarenopleiders	30	44	14	8	4
Participatie studenten/cursisten	11	60	15	2	12
Gebruik maken van PWO als student	8	37	28	2	25
SLO hogeschool (n = 25)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Participatie lerarenopleiders	36	44	12	0	8
Participatie studenten/cursisten	20	56	20	0	4
Gebruik maken van PWO als student	4	32	40	16	8

Vervolg Tabel 3.3.27 Mate waarin lerarenopleiders en studenten/cursisten deelnemen aan projectmatig wetenschappelijk onderzoek, bekeken per opleiding (in %)

Projectmatig onderzoek (PWO)	**OV / LO**				
SLO universiteit (n = 45)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Participatie lerarenopleiders	11	51	29	9	0
Participatie studenten/cursisten	13	44	31	7	5
Gebruik maken van PWO als student	4	24	49	16	7
SLO CVO's (n = 40)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Participatie lerarenopleiders	20	50	18	7	5
Participatie studenten/cursisten	12	58	18	0	12
Gebruik maken van PWO als student	15	38	25	0	22

Noot. OV/LO= bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders.
Antwoordmogelijkheden bij items:1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate, 4 = in zeer belangrijke mate; 9 = hier heb ik geen zicht op.

3.3.8. ICT-gebruik en infrastructuur in de lerarenopleiding

Bij het profiel van de lerarenopleider (zie onderzoeksvraag 2.1) kon u reeds lezen over welke ICT-competenties zij beschikken. In wat volgt, wordt een beschrijving gegeven van de mate waarin lerarenopleiders en mentoren ICT-competenties bij studenten trachten te stimuleren om deze toe te passen in hun onderwijspraktijk.

Tabel 3.3.28 Items bevraagd bij mentoren en lerarenopleiders die betrekking hebben op de toepassing van ICT-competenties in onderwijspraktijk

Ik stimuleer studenten om ...
actuele bronnen te zoeken via het internet
ICT te gebruiken in hun onderwijspraktijk
opdrachten te maken met het gebruik van internettoepassingen
in een elektronische leeromgeving te werken
materiaal van internet (afbeeldingen, videofragmenten) te gebruiken
ICT te gebruiken om samen te werken
digitaal leermateriaal aan te maken in een elektronische leeromgeving
ICT actief te gebruiken in hun (stage)lessen
op hun vorderingen te reflecteren in een elektronisch portfolio

Noot. Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate, 4 = in zeer belangrijke mate; 9 = hier heb ik geen zicht op.

De resultaten staan weergegeven in Tabel 3.3.29. Opvallende bevindingen zijn de volgende:

- ✓ Lerarenopleiders lijken in veelal in 'belangrijke' of 'zeer belangrijke' mate studenten te stimuleren om gebruik te maken van internet bij verschillende activiteiten. Ook bij mentoren lijkt dat bevestigd te worden.
- ✓ Twee activiteiten waarbij de toepassing van het internet minder gebruikt wordt, zijn: het aanmaken van digitaal leermateriaal en het reflecteren in een elektronisch portfolio. Dit laatste hangt mogelijk samen met het feit dat niet elke opleiding gebruik maakt van een elektronisch portfolio.

Tabel 3.3.29 Overzicht van percentages voor de vragen naar ICT-inzet stimuleren bij studenten uitgesplitst naar antwoordcategorie, opleiding en actor

Stimuleren van studenten	Lerarenopleiders (LO)					Mentoren (M)				
	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
GLO kleuteronderwijs	**(n = 83)**					**(n = 47)**				
het zoeken van actuele bronnen	0	11	47	41	1	13	28	38	19	2
ICT gebruiken in hun onderwijspraktijk	2	34	33	30	1	10	45	28	15	2
opdrachten te maken met internettoepassingen	4	31	36	28	1	21	47	15	11	6
te werken in een elektronische leeromgeving	6	24	34	35	1	23	45	15	8	9
het gebruiken van materiaal op Internet	0	24	42	33	1	9	40	28	19	4
ICT gebruiken om samen te werken	8	28	34	29	1	13	47	19	15	6
het aanmaken van digitaal leermateriaal	15	35	25	23	2	30	49	8	9	4
ICT actief gebruiken in hun (stage)lessen	6	31	36	26	1	15	55	17	11	2
te reflecteren in een elektronisch portfolio	24	28	19	17	12	30	34	17	8	11
GLO lager onderwijs	**(n = 93)**					**(n = 67)**				
het zoeken van actuele bronnen	0	15	43	41	1	1	15	45	31	8
ICT gebruiken in hun onderwijspraktijk	0	18	49	30	3	2	16	46	33	3
opdrachten te maken met internettoepassingen	2	27	42	27	2	3	25	45	16	11
te werken in een elektronische leeromgeving	2	24	38	34	2	6	30	31	24	9
het gebruiken van materiaal op Internet	0	23	38	38	1	2	10	45	40	3
ICT gebruiken om samen te werken	3	41	31	25	0	9	36	37	15	3
het aanmaken van digitaal leermateriaal	8	44	28	17	3	10	29	34	18	9
ICT actief gebruiken in hun (stage)lessen	1	26	38	33	2	4	18	48	25	5
te reflecteren in een elektronisch portfolio	42	28	15	10	5	39	36	9	3	13
GLO secundair onderwijs	**(n = 158)**					**(n = 60)**				
het zoeken van actuele bronnen	1	6	40	52	1	4	28	43	25	0
ICT te gebruiken in hun onderwijspraktijk	0	13	37	49	1	2	23	40	33	2
opdrachten te maken met internettoepassingen	0	18	36	44	2	7	33	35	20	5
te werken in een elektronische leeromgeving	1	13	37	47	2	5	35	21	37	2
het gebruiken van materiaal op Internet	0	8	43	48	1	3	20	42	32	3
ICT gebruiken om samen te werken	2	23	32	42	1	5	33	35	25	2
het aanmaken van digitaal leermateriaal	1	27	33	36	3	8	35	32	22	3

Vervolg Tabel 3.2.29 Overzicht van percentages voor de vragen naar ICT-inzet stimuleren bij studenten uitgesplitst naar antwoordcategorie, opleiding en actor

Stimuleren van studenten om gebruik te maken van Internet voor…	Lerarenopleiders (LO)					Mentoren (M)				
	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
GLO secundair onderwijs (vervolg)										
ICT actief te gebruiken hun (stage)lessen	1	15	38	45	1	3	25	38	32	2
te reflecteren in een elektronisch portfolio	18	25	21	30	6	33	25	20	13	9
SLO hogeschool	**(n = 43)**					**(n = 33)**				
het zoeken van actuele bronnen	0	5	37	58	0	0	30	40	30	0
ICT gebruiken hun onderwijspraktijk	0	14	35	49	2	0	21	42	37	0
opdrachten te maken met internettoepassingen	2	19	37	42	0	0	30	40	27	3
te werken in een elektronische leeromgeving	3	9	30	56	2	0	27	40	33	0
het gebruiken van materiaal op Internet	0	9	40	51	0	0	27	27	46	0
ICT gebruiken om samen te werken	7	19	23	46	5	9	28	27	30	6
het aanmaken van digitaal leermateriaal	4	21	28	42	5	6	40	24	27	3
ICT actief gebruiken in hun (stage)lessen	2	19	23	47	9	3	21	33	43	0
te reflecteren in een elektronisch portfolio	7	14	23	47	9	27	40	9	15	9
SLO universiteit	**(n = 66)**					**(n = 16)**				
het zoeken van actuele bronnen	1	11	30	53	5	6	37	19	38	0
ICT gebruiken in hun onderwijspraktijk	1	8	33	52	6	0	44	37	19	0
opdrachten te maken met internettoepassingen	3	8	32	51	6	6	44	31	19	0
te werken in een elektronische leeromgeving	1	15	26	53	5	12	19	31	38	0
het gebruiken van materiaal op Internet	3	6	32	54	5	6	25	25	44	0
ICT gebruiken om samen te werken	3	17	29	45	6	0	37	50	13	0
het aanmaken van digitaal leermateriaal	5	26	27	36	6	19	37	13	31	0
ICT actief gebruiken in hun (stage)lessen	3	9	30	47	11	6	44	25	25	0
te reflecteren in een elektronisch portfolio	17	14	24	36	9	31	56	0	13	0
SLO CVO's	**(n = 121)**					**(n = 6)**				
het zoeken van actuele bronnen	0	8	34	57	1	0	16	50	17	17
ICT actief gebruiken in hun onderwijspraktijk	1	7	34	55	3	0	33	33	17	17
opdrachten te maken met internettoepassingen	1	8	32	57	2	0	16	50	17	17
te werken in een elektronische leeromgeving	2	6	23	68	1	0	16	50	17	17
het gebruiken van materiaal op Internet	1	9	30	59	1	0	33	33	17	17
ICT gebruiken om samen te werken	1	7	35	53	4	16	33	17	17	17
het aanmaken van digitaal leermateriaal	3	22	29	41	5	16	17	33	17	17
ICT actief gebruiken in hun (stage)lessen	2	9	31	49	9	0	16	50	17	17
te reflecteren in een elektronisch portfolio	13	13	20	42	12	33	16	17	17	17

Noot. Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate; 4 = in zeer belangrijke mate; 9 = hier heb ik geen zicht op.

Het stimuleren van ICT-gebruik bij studenten hangt mogelijk samen met de ICT infrastructuur in de lerarenopleiding. Verschillende items in de survey peilen naar de huidige situatie (*Welke ICT-faciliteiten zijn er beschikbaar in uw lerarenopleiding?*) en de toekomstige situatie inzake infrastructuur (*In welke ICT-*

faciliteiten wilt uw lerarenopleiding in de toekomst actief investeren?). Tabel 3.3.30 biedt een overzicht van de items en de resultaten bij lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken.

Opvallende vaststellingen zijn:

- ✓ Volgens lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken is er in 'belangrijke' en 'zeer belangrijke' mate geïnvesteerd in verschillende ICT faciliteiten binnen de lerarenopleiding. De SLO aan de CVO's lijken inzake ICT faciliteiten minder goed uitgerust in vergelijking met de andere opleidingen. Hier wordt geregeld de categorie 'helemaal niet' aangeduid, bvb. bij draadloze internettoegang, online catalogussen en online ruimte om bestanden op te slaan.
- ✓ Bij intenties om te investeren vallen meteen de hoge percentages op van antwoorden 'hier heb ik geen zicht op' (van 45 tot 69%). Dit kan erop duiden dat de betrokkene niet met deze thematiek mee bezig is (en daardoor) niet op de hoogte is van de plannen betreffende en/of investeringsplannen nog weinig concreet zijn in de lerarenopleiding. De opleiders en verantwoordelijken die wel reageren op deze vragen, lijken vooral de categorieën 'in belangrijke' en 'zeer belangrijke' mate aan te duiden. Een uitzondering blijken de SLO aan de hogescholen, waar ook de categorie 'helemaal niet' aangeduid wordt.

Tabel 3.3.30 Resultaten over beschikbaarheid en intenties om te investeren in ICT faciliteiten door opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

ICT-faciliteiten	Beschikbaarheid van ICT-faciliteiten					Intentie om te investeren in ICT				
	1	2	3	4	9	1	2	3	4	9
GLO kleuteronderwijs (n = 92)										
Computerklas(sen) voor studenten/cursisten	0	19	24	56	1	3	9	10	26	52
Studeer-/werkruimtes met toegang tot internet voor studenten/cursisten	2	13	28	56	1	1	5	14	30	49
Draadloze internettoegang het hele lesgebouw/de campus	0	9	27	62	2	1	4	9	36	50
Uitgeruste leslokalen	0	12	29	58	1	1	4	12	34	49
Online catalogussen	2	7	27	61	3	1	3	9	35	52
Online ruimte om bestanden op te slaan	2	10	24	37	27	2	5	11	25	57
Eigen account dat toegang geeft tot digitale leeromgeving	0	5	12	78	5	1	3	7	36	53
Deskundige technische ondersteuning bij problemen met computers of het netwerk	0	22	28	43	7	0	9	8	30	53

Vervolg Tabel 3.3.30 Resultaten over beschikbaarheid en intenties om te investeren in ICT faciliteiten door opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

ICT-faciliteiten	Beschikbaarheid van ICT-faciliteiten					Intentie om te investeren in ICT				
GLO lager onderwijs (n = 101)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Computerklas(sen) voor studenten/cursisten	1	22	31	45	1	5	6	9	17	63
Studeer-/werkruimtes met toegang tot internet voor studenten/cursisten	0	20	31	48	1	2	4	11	21	62
Draadloze internettoegang het hele lesgebouw/de campus	1	12	23	61	3	5	3	9	21	62
Uitgeruste leslokalen	0	13	31	56	0	4	2	10	21	63
Online catalogussen	1	7	26	61	5	2	3	11	22	62
Online ruimte om bestanden op te slaan	3	12	21	39	25	2	4	10	19	65
Eigen account dat toegang geeft tot digitale leeromgeving	0	1	18	80	1	4	1	9	26	60
Deskundige technische ondersteuning bij problemen met computers of het netwerk	4	25	30	37	4	2	6	10	17	65
GLO secundair onderwijs (n = 169)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Computerklas(sen) voor studenten/cursisten	1	10	30	53	6	3	6	16	21	54
Studeer-/werkruimtes met toegang tot internet voor studenten/cursisten	1	14	25	58	2	2	4	14	29	51
Draadloze internettoegang het hele lesgebouw/de campus	2	11	15	70	2	2	3	14	28	53
Uitgeruste leslokalen	0	10	18	71	1	2	3	12	31	52
Online catalogussen	1	5	17	74	3	2	2	13	31	52
Online ruimte om bestanden op te slaan	3	7	23	49	18	1	2	16	21	60
Eigen account dat toegang geeft tot digitale leeromgeving	0	1	11	86	2	2	2	12	30	54
Deskundige technische ondersteuning bij problemen met computers of het netwerk	1	10	26	61	2	1	5	16	25	53
SLO hogeschool (n = 46)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Computerklas(sen) voor studenten/cursisten [a]	2	18	11	60	9	15	13	8	10	54
Studeer-/werkruimtes met toegang tot internet voor studenten/cursisten	0	13	22	63	2	10	10	13	13	54
Draadloze internettoegang het hele lesgebouw/de campus	4	11	13	72	0	10	8	17	13	52
Uitgeruste leslokalen	0	15	15	68	2	15	6	17	12	50
Online catalogussen	0	7	24	67	2	14	2	17	15	52
Online ruimte om bestanden op te slaan	0	11	11	65	13	15	8	11	15	51
Eigen account dat toegang geeft tot digitale leeromgeving	0	0	17	83	0	15	6	10	21	48
Deskundige technische ondersteuning bij problemen met computers of het netwerk	0	6	26	59	9	14	6	15	15	50

Vervolg Tabel 3.3.30 Resultaten over beschikbaarheid en intenties om te investeren in ICT faciliteiten door opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

ICT-faciliteiten	Beschikbaarheid van ICT-faciliteiten					Intentie om te investeren in ICT				
SLO universiteit (n = 70)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Computerklas(sen) voor studenten/cursisten	4	7	23	60	6	3	5	10	17	66
Studeer-/werkruimtes met toegang tot internet voor studenten/cursisten	1	7	17	66	9	1	3	9	18	69
Draadloze internettoegang het hele lesgebouw/de campus	3	9	21	56	11	1	0	10	20	69
Uitgeruste leslokalen	1	9	19	68	3	3	0	11	20	66
Online catalogussen	0	1	16	76	7	3	0	11	20	66
Online ruimte om bestanden op te slaan	4	3	15	64	14	3	1	10	17	69
Eigen account dat toegang geeft tot digitale leeromgeving	0	0	16	78	6	3	1	7	20	69
Deskundige technische ondersteuning bij problemen met computers of het netwerk	0	11	20	62	7	4	3	7	20	66
SLO CVO's (n = 133)	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Computerklas(sen) voor studenten/cursisten	1	21	34	40	4	1	7	19	26	47
Studeer-/werkruimtes met toegang tot internet voor studenten/cursisten	5	35	27	29	4	2	10	19	24	45
Draadloze internettoegang het hele lesgebouw/de campus	13	29	20	34	4	2	5	20	23	50
Uitgeruste leslokalen	1	13	27	55	4	0	5	22	27	46
Online catalogussen [b]	20	30	17	14	19	1	5	24	16	54
Online ruimte om bestanden op te slaan	13	18	17	33	19	1	12	13	20	54
Eigen account dat toegang geeft tot digitale leeromgeving	1	1	17	77	4	2	3	13	34	48
Deskundige technische ondersteuning bij problemen met computers of het netwerk	1	19	40	33	7	1	5	24	24	46

Noot. Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate, 3 = in belangrijke mate, 4 = in zeer belangrijke mate, 9 = hier heb ik geen zicht op.
[a] n = 45; [b] n = 134; [a] n = 91; [b] n = 47; n = 134.

3.3.9 Conclusies bij onderzoeksvraag 3.3 *'Integratie van de (nieuwe) basiscompetenties in de curricula van lerarenopleidingen'*

Binnen het PROCES-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we de integratie van de basiscompetenties in de curricula van de lerarenopleiding. Vanuit het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders (n = 660) wordt een beeld geschetst van de expertise en de samenwerking inzake competentiegericht werken in de lerarenopleiding alsook of en welke tekorten in typefuncties mogelijk getolereerd worden. Bij opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders, studenten (n = 4394) en afgestudeerden (n = 880) werd daarnaast gepeild naar de mate waarin de verschillende typefuncties geïntegreerd zijn in de theoretische- en praktijkcomponent van de opleiding. Aan opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, schoolleiders/mentoren (n = 294), studenten en afgestudeerden werd in de survey gevraagd welke typefuncties prioritair zijn. Schoolleiders en mentoren dienden teven aan te geven welke typefuncties mogelijks onvoldoende gerealiseerd worden.

Gezien het beperkte aantal schoolleiders/mentoren (n = 7) dat deze items heeft beantwoord voor de SLO aan de CVO's, kunnen we voor deze lerarenopleiding geen betrouwbare uitspraken doen vanuit het perspectief van schoolleiders en mentoren. Ook dienen uitspraken over de SLO aan de hogescholen vanuit het perspectief van het werkveld bijzonder voorzichtig te worden geïnterpreteerd. Immers, sommige schoolleiders en mentoren verwarren wellicht de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen (zie hoger).

Uitgaande van de actualisering van de basiscompetenties in 2007 wordt in dit luik bovendien specifiek aandacht geschonken aan de typefunctie 'de leraar als onderzoeker' (perspectief van opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders alsook van studenten en afgestudeerden) en aan de mate waarin de bevraagde lerarenopleiders en mentoren studenten stimuleren tot ICT-integratie in de onderwijspraktijk en welke faciliteiten daartoe voorhanden zijn binnen de opleidingen.

Vanuit de surveydata lever het antwoord op de onderzoeksvraag naar de integratie van de basiscompetenties in de curricula van de lerarenopleiding enkele voorname conclusies op.

Wat betreft de verschillende typefuncties kunnen we besluiten dat:

- ✓ Over het algemeen geven opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders 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 verantwoordelijkheid 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.

- ✓ Ook studenten en afgestudeerden geven aan beter voorbereid te zijn op de eerste typefuncties, en eerder in beperkte en belangrijke mate voor andere typefuncties. Zij zijn algemeen minder uitgesproken positief dan opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders.
- ✓ Opleidingsverantwoordelijken & lerarenopleiders rapporteren dat de competenties in zeer belangrijke mate te gelden als evaluatiecriteria, in het bijzonder binnen de praktijkcomponent. De typefuncties gericht op de lerende zijn tevens in meer belangrijke mate evaluatiecriteria in de theoretische component, in vergelijking met de school-, onderwijs- en maatschappijgerichte typefuncties.
- ✓ Opleidingsverantwoordelijken & 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 op 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.

Wat betreft de specifieke typefunctie 'leraar als onderzoeker' en de gerichtheid van lerarenopleidingen op projectmatig wetenschappelijk onderzoek gelden volgden conclusies:

- ✓ Qua onderzoekscompetenties lijkt SLO aan de universiteit zich – volgens opleidingsverantwoordelijken & 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 & 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. 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).

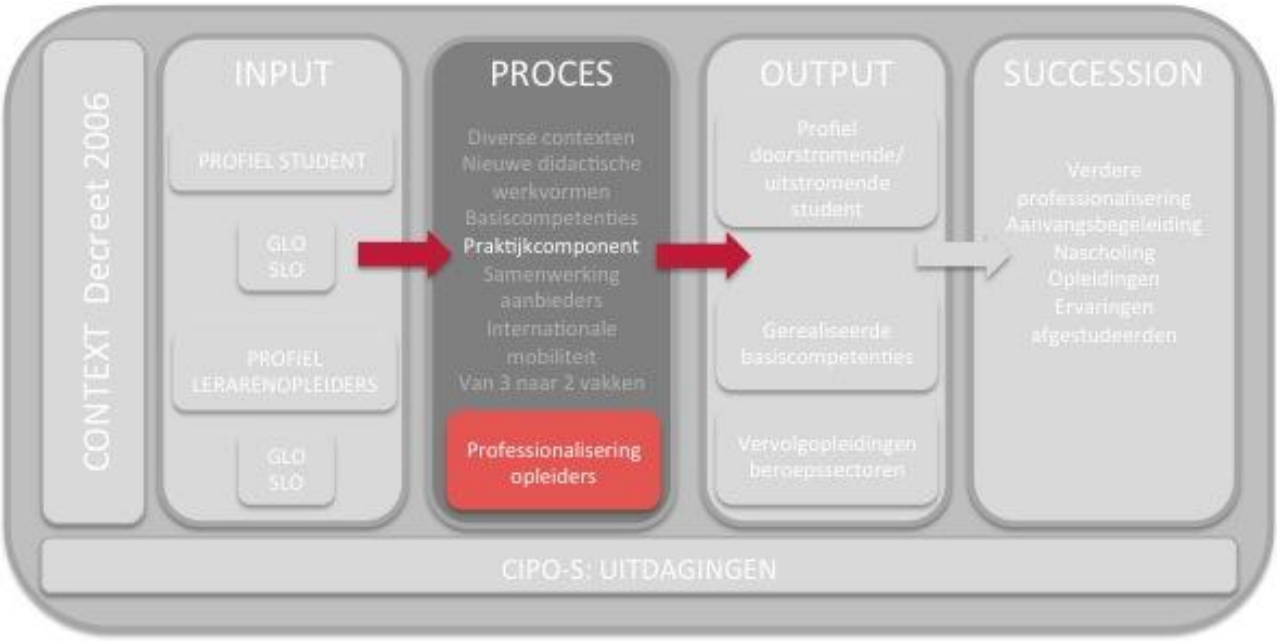
Een focus op de voorbereiding van studenten op ICT-integratie en de faciliteiten waarover lerarenopleidingen beschikken, leveren volgende conclusies:

- ✓ Studenten in de lerarenopleidingen worden door de bevraagde lerarenopleiders en mentoren in

belangrijke en zeer belangrijke mate gestimuleerd om internet en ICT te gebruiken. De ondersteunende ICT-infrastructuur lijkt in de meeste opleidingen in belangrijke en zeer belangrijke mate aanwezig te zijn volgens opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders. SLO CVO's lijken in minder mate toebedeeld met deze faciliteiten. Verdere intenties om te investeren lijken gepland, zoals aangegeven door een minderheid van respondenten (opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders).

Tot slot, is het belangrijk te melden dat er geen significante verschillen gevonden werden tussen de bevraagde afgestudeerden die momenteel in het onderwijs staan, zij die er niet meer werken en de afgestudeerden die nooit in het onderwijs lesgegeven hebben.

Onderzoeksvraag 3.4 *"Hoe wordt de huidige praktijkcomponent in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren door de verschillende actoren?"*



Aan de verschillende actoren (opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden) werd – per lerarenopleiding – gevraagd aan te geven hoe de praktijkcomponent concreet wordt ingevuld. Aan opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders is gevraagd aan te geven of een bepaalde invulling van de praktijkcomponent al dan niet aanwezig is; aan studenten en afgestudeerden of zij zelf ervaring hebben met die bepaalde invulling van de praktijkcomponent.
In Tabel 3.4.1 worden de antwoorden per item weergegeven, waarbij de percentages per opleiding worden samengevat voor de verschillende actoren. Bij opleidingsverantwoordelijken/lerarenopleiders verwijzen de percentages naar de proporties die aangeven of een bepaalde invulling van de praktijkcomponent al dan niet aanwezig is; bij studenten/afgestudeerden naar de proporties die aangeven of men er zelf ervaring mee heeft. Alle doelgroepen konden tevensaangeven dat men hierop geen zicht heeft (niet van toepassing) in de specifieke situatie van een actor per opleiding. Bij het interpreteren van de percentages, is het belangrijk rekening te houden met het feit dat het aantal bevraagde studenten eerder klein is in bepaalde opleidingen.

De voornaamste conclusies zijn (zie Tabel 3.4.1):

- ✓ Volgens de bevraagde actoren blijken **duostages** het meest te worden opgezet in de context van de GLO lager onderwijs. Binnen de respondenten voor de GLO lager onderwijs valt op dat de opleiders aangeven dat dit voor 69% gebeurt, terwijl afgestudeerden dit voor 49% onderschrijven en huidige studenten voor 39%. Duostages blijken het minst te worden geïmplementeerd in de SLO aan de CVO's, waar afgestudeerden en opleiders voor meer dan 80% aangeven dat deze niet worden opgezet. Deze discrepantie in perspectieven valt ook op bij de visie over de duostage bij de GLO

secundair onderwijs, waar opleiders dit voor 40% aangeven, afgestudeerden voor 20% en studenten voor 29%. Wat betreft de GLO kleuteronderwijs geven opleiders en afgestudeerden aan dat dit in gelijke mate wordt opgezet (40%-38%). Huidige studenten onderschrijven dit in beperktere mate (17%). Dit kan gerelateerd zijn aan het opleidingsjaar waarvoor studenten momenteel ingeschreven zijn indien de duostage pas later in de opleiding is geïmplementeerd.

- ✓ Wat betreft het item dat bevraagt of studenten **tijdens de stage een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) opstellen**, valt op dat dit concept duidelijk gekend is bij de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders in alle opleidingen, echter minder bij de studenten. Hier valt vooral op dat 63% van de studenten in de opleiding SLO aan CVO's aangeeft hierop geen zicht te hebben. Bij anderen opleidingen is dit hoogstens 28% (SLO hogescholen).

  Een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) – gekoppeld aan de stage - blijkt het sterkst geïmplementeerd in de SLO aan de universiteiten, en dit zowel volgens de opleiders (76%), afgestudeerden (52%) als de huidige studenten (42%). Ook in de GLO secundair onderwijs blijkt een POP sterk aanwezig te zijn: opleiders (79%), afgestudeerden (34%) en de huidige studenten (40%). De percentages voor de GLO kleuteronderwijs en lager onderwijs bevestigen een POP bij ongeveer 1/3 van de studenten en afgestudeerden, maar hier valt op dat de opleiders een veel sterkere mate van implementatie rapporteren (76%-80%).

Tabel 3.4.1 Invulling van de praktijkcomponent in de verschillende lerarenopleidingen en opgesplitst volgens de verschillende actoren (in %)

Invulling van de praktijkcomponent	Studenten			Afgestudeerden			Opleidingsverant-woordelijken & lerarenopleiders		
	Ja	Neen	NVT	Ja	Neen	NVT	Ja	Neen	NVT
GLO kleuteronderwijs	**n = 412**			**n = 20**			**n = 78**		
Duostage	17	54	29	40	45	15	38	56	5
Persoonlijk ontwikkelingsplan	31	49	21	35	50	15	76	15	9
Remediëring bij tekorten stage	26	30	43	40	30	30	54	35	11
Intervisie	22	41	37	35	50	15	78	17	5
Supervisiebezoeken lerarenopleider	64	16	20	75	20	5	86	10	4
GLO lager onderwijs	**n = 696**			**n = 41**			**n = 81**		
Duostage	39	43	18	49	49	2	69	30	1
Persoonlijk ontwikkelingsplan	30	50	20	34	63	2	80	14	6
Remediëring bij tekorten stage	17	42	41	10	68	22	33	56	11
Intervisie	15	49	36	27	63	10	79	17	4
Supervisiebezoeken lerarenopleider	70	14	15	78	17	5	80	15	5
GLO secundair onderwijs	**n = 984**			**n = 84**			**n = 139**		
Duostage[a]	27	52	20	20	70	11	40	51	9
Persoonlijk ontwikkelingsplan	40	41	19	34	58	7	79	16	5
Remediëring bij tekorten stage	26	33	42	18	55	27	66	23	11
Intervisie[a]	20	49	31	32	57	11	54	36	11
Supervisiebezoeken lerarenopleider	64	15	20	87	8	5	91	4	4

Vervolg Tabel 3.4.1 Invulling van de praktijkcomponent in de verschillende lerarenopleidingen en opgesplitst volgens de verschillende actoren (in %)

SLO hogescholen	**n = 126**			**n = 28**			**n = 35**		
Duostage[b]	14	52	34	11	68	21	23	68	9
Persoonlijk ontwikkelingsplan	31	41	28	29	61	11	71	23	6
Remediëring bij tekorten stage	24	29	47	11	54	36	74	14	11
Intervisie	32	31	37	25	57	18	74	14	11
Supervisiebezoeken lerarenopleider	63	14	23	79	14	7	89	3	9
SLO universiteit	**n= 249**			**n = 73**			**n = 50**		
Duostage	16	55	29	20	68	11	32	66	2
Persoonlijk ontwikkelingsplan	42	41	17	52	45	3	76	20	4
Remediëring bij tekorten stage	12	24	63	15	33	52	82	14	4
Intervisie	42	36	22	55	37	8	86	12	2
Supervisiebezoeken lerarenopleider	78	5	17	97	3	0	100	0	0
SLO CVO's	**n= 801**			**n = 167**			**n = 69**		
Duostage [c]	3	28	68	4	84	12	14	81	4
Persoonlijk ontwikkelingsplan	21	16	63	56	38	6	72	16	12
Remediëring bij tekorten stage	9	9	82	19	20	60	72	19	9
Intervisie	9	21	69	20	57	23	54	36	10
Supervisiebezoeken lerarenopleider	29	7	64	87	9	4	96	3	1

Noot. NVT: niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op.
[a] Voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders is n = 140.
[b] Voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders is n = 34.
[c] Voor opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders is n = 70.

- ✓ Wat betreft het al dan niet krijgen van **remediëring voor studenten/cursisten met tekorten in de stages**, stellen we vast dat minstens een vijfde van de afgestudeerden (tot 52% bij de SLO aan de universiteiten en 60% bij de SLO aan de CVO's) en minstens 40% van de studenten (tot 63% bij de SLO aan de universiteiten en 82% bij de SLO aan de CVO's) aangeeft hierop geen zicht te hebben of dat dit niet van toepassing is. Dit roept vragen op omdat de mening van de opleiders hierover in extreme mate verschilt (> 11%). Vergelijken we de opleidingen, dan valt op dat remediëring – voortbouwend op de visie van de opleiders (opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders) – het sterkst is geïmplementeerd in de SLO aan de universiteiten (82%), gevolgd door de SLO in de hogescholen (74%) en CVO's (72%) en de GLO secundair onderwijs (66%). Opvallend hier is het lager percentage gerapporteerd door de opleiders van de GLO lager onderwijs (33%).
  Naast de opvallende percentages van studenten/afgestudeerden die aangeven hierop geen zicht te hebben, valt op dat deze actoren aangeven dat zij in (veel) beperktere mate remediëring voor studenten/cursisten met tekorten in de stage, ervaren (zie percentages "ja" antwoorden). Uiteraard kan dit het gevolg zijn van een responsbias omdat deze vragen meer kunnen zijn beantwoord door succesvolle studenten. Immers, de cijfers geven aan datstudenten minder zicht op hebben op deze vorm van remediëring dan afgestudeerden en opleidingsverantwoordelijken.
- ✓ Wat betreft het al dan niet **deelnemen aan intervisies met andere groepen studenten/cursisten**, stellen we vast dat intervisies het sterkst geïmplementeerd zijn in de SLO aan de universiteiten en dit zowel vanuit het perspectief van de studenten (42%), afgestudeerden (55%) als de opleiders (86%).

Intervisie is het minst aanwezig in de SLO aan de CVO's: studenten (9%), afgestudeerden (20%) en opleiders (54%). Wat deze laatste opleiding betreft, stellen we zeer hoge percentages vast van studenten (69%) en afgestudeerden (23%) die aangeven dat zij hierop geen zicht hebben of dat dit niet van toepassing is. Dit percentage is in alle opleidingen boven 30%, met uitzondering van de universiteiten (22%). Intervisies zijn beperkter geïmplementeerd in de GLO kleuteronderwijs, GLO lager onderwijs en de SLO aan de hogescholen. Gemiddeld rapporteren 15-32% van de studenten, 25%-35% van de afgestudeerden en 54-87% van de opleiders, dat er intervisie is geïmplementeerd.

- ✓ Wat betreft het krijgen van **supervisiebezoeken van de lerarenopleider op de stageplaats,** valt onmiddellijk op dat dit door alle actoren van bijna alle lerarenopleidingen positief wordt bevestigd (> 63%). Deze percentages zijn het hoogst in de SLO opgezet aan de universiteiten: 78% van de studenten, 97% van de afgestudeerden en 100% van de opleiders.

  Een opvallend verschil in de geobserveerde percentages vinden we in SLO opgezet binnen de CVO's. Hier rapporteren de studenten een veel lager percentage (29%); dat verschilt dan weer van de afgestudeerden (87%) en de opleiders (96%). Dit kan te maken hebben met een sterkere spreiding van de stage over de periode van de opleiding. Dit wordt bevestigd door het feit dat deze studenten ook in de sterkste mate aangeven dat zij hierop geen zicht hebben of dat dit niet van toepassing is.

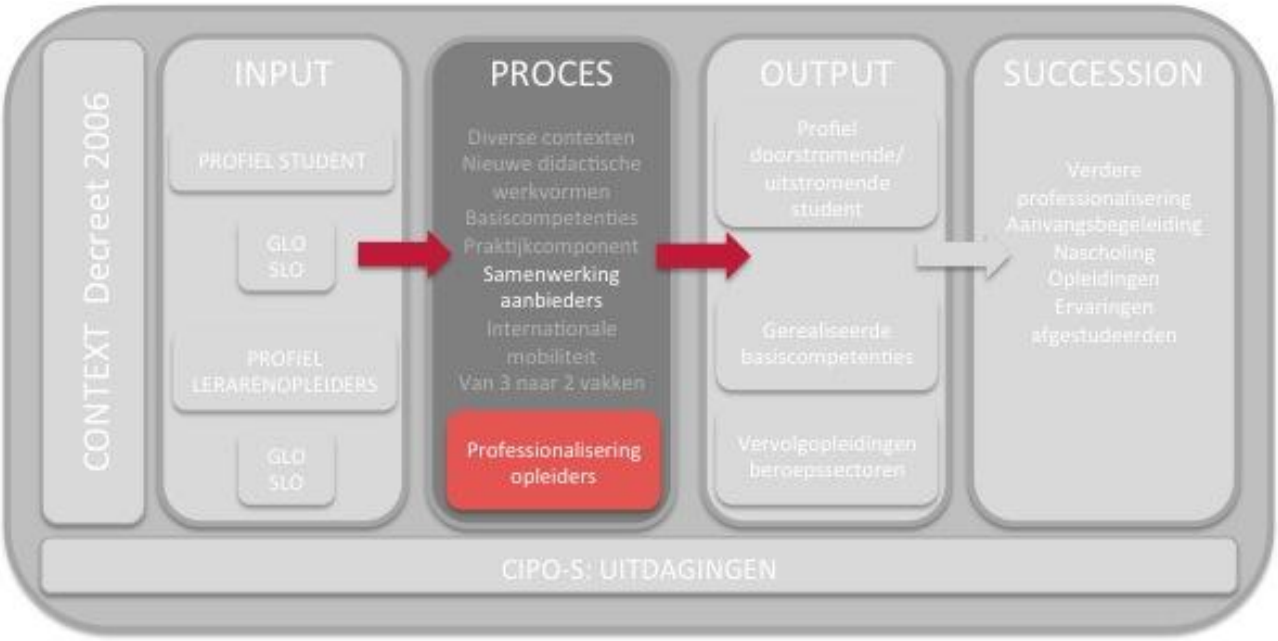
Op basis van de bevraging van zowel opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden, kunnen we samenvattend uit dit onderdeel het volgende meenemen.

- ✓ **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 sterkt 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 aanwezig 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.

Onderzoeksvraag 3.5 *"Hoe is de samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de stagescholen (o.m. betrokkenheid en afspraken met stagescholen, ondersteuning van de mentoren door de opleidingsinstellingen i.v.m. begeleiding stagiairs, lio's, beginnende leraren)?"*



In het surveyonderzoek werden in de context van deze onderzoeksvraag, twee verschillende vragen voorgelegd aan de actoren van de verschillende lerarenopleidingen. De eerste vraag polst naar de rolverdeling tussen de stagebegeleider van de lerarenopleiding en de mentor van de stageschool. Dit is bevraagd bij lerarenopleiders, studenten, afgestudeerden, schoolleiders en mentoren. De tweede vraag polst naar wie bepaalde verantwoordelijkheden opneemt bij de stagebegeleiding. Dit is bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders (samen genomen tot één groep "opleiders"), de schoolleiders en de mentoren. Uiteraard is de verwoording van de twee vragen telkens aangepast aan het perspectief van de verschillende actoren. Bij deze vragen is het niet mogelijk om indexen te berekenen en wordt per rol en type verantwoordelijkheid de rapportage voor perspectieven van actoren binnen opleidingen samengevat. Dit betekent dat de analyse zich beperkt tot het beschrijvende niveau.

3.5.1 Het opnemen van specifieke rollen door de stagebegeleider en de mentoren in de verschillende lerarenopleidingen

Bij deze deelonderzoeksvraag is gevraagd aan diverse actoren om aan te geven "in welke mate" een bepaalde rol door de mentor (stageschool) of de stagebegeleider (lerarenopleiding) wordt opgenomen. De vier

antwoordmogelijkheden hierbij waren telkens: 1=helemaal niet; 2= in beperkte mate; 3=in belangrijke mate en 4=in zeer belangrijke mate. Om de rapportage te vereenvoudigen worden de antwoordcategorieën 1-2 en 3-4 samen genomen.
Indien de actor hierop geen zicht heeft of de rol is niet van toepassing, dan wordt 9 gekozen.
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:

- ✓ C = **Coach** die studenten/cursisten ondersteunt en aanmoedigt
- ✓ I = **Informatiebron** die studenten/cursisten tips, advies en suggesties geeft
- ✓ B = **Beoordelaar** van het functioneren van studenten/cursisten tijdens de stages
- ✓ A = Studenten/cursisten **Aanzetten** tot zelfregulering (het nemen van initiatief)
- ✓ L = Studenten/cursisten stimuleren tot reflectie over hun eigen manier van **Lesgeven**
- ✓ S = Studenten/**cursisten** introduceren in de **Stage**school

In Tabel 3.5.1 vatten we de verzamelde gegevens samen. Daarbij combineren we het perspectief van de opleidingen en de verschillende actoren. Enige oplettendheid bij deze bevindingen dringt zich op aangezien een groot deel van de bevraagde schoolleiders en mentoren (n = 41) vooral aanduiden beginnende leraren uit de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen te rekruteren / begeleiden. Dit betreft 17 schoolleiders en mentoren uit het basisonderwijs en 24 uit het secundair onderwijs. Dit is eigenaardig gezien het beperkte aantal afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen in verhouding tot de andere lerarenopleidingen. Wellicht verwarren sommige schoolleiders en mentoren de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen. Dit impliceert dat we bijzonder voorzichtig dienen te zijn met uitspraken over de begeleiding van de stage in de SLO aan de hogescholen vanuit het perspectief van het werkveld.

Omdat het niet mogelijk is voor alle coaching-rollen precies aan te geven welk percentage van de verschillende actoren een score 1-2-3-4 of 9 hebben aangestipt, integreren we de resultaten op twee manieren. Ten eerste voegen we in Tabel 3.5.1 de antwoordcategorieën 1-2 (helemaal niet en in beperkte mate) en 3-4 (in belangrijke mate tot in zeer belangrijke mate) samen. Omwille van de leesbaarheid van de tabel wordt de antwoordcategorie 9 niet apart gerapporteerd. Uit Tabel 3.5.1 kan eenvoudig afgeleid worden welk percentage van de actoren per stagerol categorie ‘9’ heeft aangeduid (d.i. 100% min de gerapporteerde percentages in de antwoordcategorieën 1-2 en 3-4).Ten tweede stellen we vast dat de visie van de verschillende actoren op de eerste vijf rollen (C = Coach, I = Informatiebron, B = Beoordelaar, A = Aanzetten tot zelfregulering, en L = reflectie over eigen manier van Lesgeven) grotendeels gelijk is.
De voornaamste conclusies die we uit Tabel 3.5.1 kunnen afleiden zijn de volgende:

- ✓ Er is heel wat **overeenstemming tussen de actoren en tussen de opleidingen** in de mate waarin de verschillende rollen door stagebegeleiders en mentoren worden opgepikt. De eerste vijf rollen (CIBAL) worden vooral opgepikt door de **stagebegeleider**. Bijvoorbeeld, in de GLO kleuteronderwijs is de range in het percentage lerarenopleiders dat voor de CIBAL rollen van de stagebegeleider de score 1-2 aanduidt gelijk aan 2% tot 9%. Het percentage dat daarentegen de score 3-4 aanduidt varieert van 90% tot 97%. De range in de percentages is bij de schoolleiders en mentoren wat breder en begint lager voor de CIBAL rollen. Kijken we naar de mening van de actoren in de SLO aan de hogescholen, de universiteiten en de CVO’s dan valt op dat deze range wel wat lager begint en breder is (bv. het percentage studenten SLO aan de universiteiten dat aangeeft

dat de CIBAL rollen in (zeer) belangrijke mate worden opgenomen door hun stagebegeleider van de lerarenopleiding varieert van 40% tot 64%).

- ✓ Naast de vijf CIBAL rollen, stellen we vast dat een zesde rol op een andere manier wordt gepercipieerd door de actoren: de rol waarbij men studenten/cursisten introduceert in de stageschool. Het is weinig verrassend dat deze rol door alle actoren in alle opleidingen systematisch en dominant aan de **mentor** wordt toegewezen. Bij alle actoren in alle opleidingen haalt de mentor voor deze rol een hoger aandeel in de scores 3-4 dan de stagebegeleider van het opleidingsinstituut.
- ✓ Het valt op dat bij deze surveyvraag er slechts heel weinig actoren aangeven dat zij geen zicht hebben op deze rollen of aangeven dat dit voor hen niet van toepassing is. Er is echter één uitzondering op deze regel. De **studenten uit de SLO aan de CVO's** geven voor alle rollen in vrij grote mate aan dat zij hier **geen zicht op hebben of dat dit niet op hen van toepassing** is: tussen de 43%-46% voor de rollen opgenomen door de stagebegeleider en tussen de 50%-51% voor de rollen opgenomen door de mentor. Dit sluit aan bij de analyse van de resultaten bij onderzoeksvraag 3.4 over de invulling van de praktijkcomponent in de opleiding. Bij de SLO CVO studenten verwezen we naar een mogelijk bias omdat een belangrijk percentage van deze studenten eventueel nog niet aan de stage is begonnen of omdat zij de stage breder uitsmeren over de tijd.

Tabel 3.5.1 Perspectief van de opleidingen en de actoren op de rollen van de stagebegeleider en de mentor bij de stage (in %)

Lerarenopleiding	Lerarenopleiders		Studenten		Afgestudeerden		Schoolleiders/ mentoren	
GLO KO	**Score 1-2[a]**	**Score 3-4[a]**	**Score 1-2**	**Score 3-4**	**Score 1-2**	**Score 3-4**	**Score 1-2**	**Score 3-4**
	n = 69		n = 412		n = 20		n = 49	
Stagebegeleider								
Coach	3	96	29	67	45	55	35	63
Informatiebron	4	94	20	77	40	60	18	74
Beoordelaar	3	96	14	83	5	95	29	69
Reflectie over lesgeven	2	97	19	76	35	65	22	67
Aanzetten tot zelfregulering	9	90	27	69	40	60	22	69
Intro stageschool	68	31	54	40	75	25	66	26
Mentor								
Coach	6	87	11	85	20	80	8	92
Informatiebron	4	89	10	87	10	90	8	92
Beoordelaar	20	73	7	90	15	85	22	78
Reflectie over lesgeven	10	83	17	80	10	90	10	90
Aanzetten tot zelfregulering	17	74	16	81	25	75	16	84
Intro stageschool	19	68	24	72	25	75	18	82
GLO LO	**Lerarenopleiders**		**Studenten**		**Afgestudeerden**		**Schoolleiders/ mentoren**	
	n = 74		n = 696		n = 41		n = 88	
Stagebegeleider								
Coach	1	99	36	60	37	61	23	69
Informatiebron	4	96	29	67	34	64	16	69
Beoordelaar	1	99	18	77	12	85	8	82
Reflectie over lesgeven	0	100	28	68	24	73	10	81
Aanzetten tot zelfregulering	7	93	39	56	59	39	20	67
Intro stageschool	76	23	69	25	91	7	63	23
Mentor								
Coach	6	90	12	84	25	73	7	91
Informatiebron	4	89	8	88	15	83	10	88
Beoordelaar	24	72	9	87	17	81	16	81
Reflectie over lesgeven	22	73	13	83	20	78	7	90
Aanzetten tot zelfregulering	14	77	17	78	29	68	9	89
Intro stageschool	18	67	25	70	27	70	26	69

Noot. [a] Omdat het niet mogelijk is voor alle coaching-rollen precies aan te geven welk percentage van de verschillende actoren een score 1-2-3-4 of 9 hebben aangestipt, integreren we de resultaten: Antwoordcategorieën 1-2 (helemaal niet en in beperkte mate) en 3-4 (in belangrijke mate tot in zeer belangrijke mate) worden samengevoegd, dit wordt dan range score 1-2 en range score 3-4.

Vervolg Tabel 3.5.1 Perspectief van de opleidingen en de actoren op de rollen van de stagebegeleider en de mentor bij de stage (in %)

Lerarenopleiding	Lerarenopleiders		Studenten		Afgestudeerden		Schoolleiders/ mentoren	
GLO SO	**Score 1-2[a]**	**Score 3-4[a]**	**Score 1-2**	**Score 3-4**	**Score 1-2**	**Score 3-4**	**Score 1-2**	**Score 3-4**
	n = 129		n = 984		n = 84		n = 62	
Stagebegeleider								
Coach	4	95	23	70	30	68	16	55
Informatiebron	6	93	18	75	25	73	15	52
Beoordelaar	1	98	11	80	10	88	18	64
Reflectie over lesgeven	1	98	15	77	21	76	13	63
Aanzetten tot zelfregulering	8	91	26	66	33	64	21	47
Intro stageschool	72	25	53	38	82	16	55	20
Mentor								
Coach	4	94	23	66	20	77	10	89
Informatiebron	5	93	17	72	17	81	14	84
Beoordelaar	19	79	13	75	8	89	32	66
Reflectie over lesgeven	12	86	23	65	21	76	11	87
Aanzetten tot zelfregulering	20	75	26	62	32	66	23	76
Intro stageschool	22	72	29	59	36	60	37	58
SLO HS	**Lerarenopleiders**		**Studenten**		**Afgestudeerden**		**Schoolleiders/ mentoren**	
	n = 31		n = 126		n = 28		n = 33	
Stagebegeleider								
Coach	0	97	18	71	36	61	27	67
Informatiebron	0	97	16	73	39	57	21	73
Beoordelaar	3	94	7	79	14	82	21	70
Reflectie over lesgeven	0	97	12	75	25	71	12	82
Aanzetten tot zelfregulering	10	80	18	70	39	57	30	61
Intro stageschool	71	19	50	39	72	25	54	24
Mentor								
Coach	3	90	19	70	25	71	12	88
Informatiebron	3	90	15	71	18	78	15	85
Beoordelaar	13	81	8	77	18	79	15	85
Reflectie over lesgeven	13	77	21	64	29	68	12	88
Aanzetten tot zelfregulering	19	65	19	67	32	64	12	85
Intro stageschool	19	65	26	60	43	54	30	65

Noot. [a] Omdat het niet mogelijk is voor alle coaching-rollen precies aan te geven welk percentage van de verschillende actoren een score 1-2-3-4 of 9 hebben aangestipt, integreren we de resultaten: Antwoordcategorieën 1-2 (helemaal niet en in beperkte mate) en 3-4 (in belangrijke mate tot in zeer belangrijke mate) worden samengevoegd, dit wordt dan range score 1-2 en range score 3-4.

Vervolg Tabel 3.5.1

Lerarenopleiding	Lerarenopleiders		Studenten		Afgestudeerden		Schoolleiders/ mentoren	
SLO UNIV	**Score 1-2[a]**	**Score 3-4[a]**	**Score 1-2**	**Score 3-4**	**Score 1-2**	**Score 3-4**	**Score 1-2**	**Score 3-4**
	n = 46		n = 249		n = 73		n = 15	
Stagebegeleider								
Coach	2	98	36	52	45	55	7	73
Informatiebron	2	98	33	55	38	62	7	73
Beoordelaar	4	96	23	64	23	77	7	80
Reflectie over lesgeven	0	100	29	58	37	63	13	67
Aanzetten tot zelfregulering	9	91	48	40	55	45	13	47
Intro stageschool	72	28	79	8	79	18	50	25
Mentor								
Coach	0	96	17	71	23	74	13	87
Informatiebron	0	96	14	73	14	83	20	80
Beoordelaar	18	78	12	75	15	85	33	67
Reflectie over lesgeven	5	91	16	71	18	79	13	87
Aanzetten tot zelfregulering	6	83	28	59	36	62	20	80
Intro stageschool	2	87	33	54	35	59	25	75
SLO CVO's	**Lerarenopleiders**		**Studenten**		**Afgestudeerden**		**Schoolleiders/ mentoren**	
	n = 57		n = 801		n = 167		n = 6	
Stagebegeleider								
Coach	4	97	15	41	26	73	50	33
Informatiebron	7	93	14	43	29	71	50	17
Beoordelaar	4	96	7	48	17	83	17	83
Reflectie over lesgeven	2	98	11	46	24	75	17	67
Aanzetten tot zelfregulering	3	95	17	38	38	61	33	50
Intro stageschool	77	18	35	19	73	20	60	20
Mentor								
Coach	2	91	11	39	31	66	17	83
Informatiebron	0	93	9	41	23	74	33	67
Beoordelaar	18	77	9	40	13	84	50	50
Reflectie over lesgeven	3	88	12	38	26	70	17	83
Aanzetten tot zelfregulering	5	79	15	34	33	63	33	67
Intro stageschool	7	77	14	35	45	46	0	100

Noot. [a] Omdat het niet mogelijk is voor alle coaching-rollen precies aan te geven welk percentage van de verschillende actoren een score 1-2-3-4 of 9 hebben aangestipt, integreren we de resultaten: Antwoordcategorieën 1-2 (helemaal niet en in beperkte mate) en 3-4 (in belangrijke mate tot in zeer belangrijke mate) worden samengevoegd, dit wordt dan range score 1-2 en range score 3-4.

3.5.2 Het opnemen van stageverantwoordelijkheden door de lerarenopleiding en/of de stagescholen

Bij deze deelonderzoeksvraag is gevraagd aan de betrokken actoren in de verschillende opleidingen om aan te geven wie de verantwoordelijkheid opneemt voor een aantal taken gerelateerd aan de stage (stageschool of lerarenopleiding of gedeelde verantwoordelijkheid). De vragen werden uiteraard enkel gesteld aan de opleiders enerzijds (lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken) en aan het werkveld (schoolleiders en mentoren). De taken zijn zeer gevarieerd en werden in de survey gegroepeerd in drie clusters:

Organisatie, coördinatie en opleidingsvisie

- ✓ Verhelderen van de rolverdeling en verantwoordelijkheden van de stagescholen, de lerarenopleiding en de studenten
- ✓ Opstellen en verzekeren van samenwerkingsovereenkomst
- ✓ Bepalen van te verwerven competenties
- ✓ Afstemming theoretische component op praktijkcomponent
- ✓ Integratie activiteiten lerarenopleiding en stageschool
- ✓ Organisatie van formele en informele bijeenkomsten tussen stagebegeleiders uit de lerarenopleiding en de stagescholen
- ✓ Afbakenen doel samenwerking lerarenopleiding en stagescholen

De vorming en ondersteuning van de klas- en vakmentoren

- ✓ Bieden van professionele ontwikkeling aan mentoren op het vlak van mentorschap
- ✓ Basisvorming mentoren
- ✓ Ondersteunen van mentoren
- ✓ Organiseren van een forum voor professioneel overleg onder mentoren
- ✓ Beslissen over het toekennen van financiën tussen de lerarenopleiding en de stagescholen

De begeleiding van de studenten/cursisten

- ✓ Oplossen van conflicten tussen student en mentor
- ✓ Bieden van psychologische ondersteuning aan studenten
- ✓ Bieden van tips, advies en suggesties
- ✓ Evalueren van de stage
- ✓ Aanzetten van de student tot reflectie
- ✓ Introductie van student in het schoolleven

Omdat deze vraag focust op wie de verantwoordelijkheid neemt, konden de actoren van de verschillende opleidingen kiezen tussen de volgende antwoordmogelijkheden: (1) SS = hier neemt de stageschool de verantwoordelijkheid op; (2) LO = hier neemt onze lerarenopleiding de verantwoordelijkheid op; (3) B = hier nemen beiden (de stageschool en de lerarenopleiding) de verantwoordelijkheid op; (9) hier heb ik geen zicht op/niet van toepassing.

Tabel 3.5.2 vat de analyseresultaten samen vanuit het perspectief van de lerarenopleiders. Met een lettercode wordt de antwoordmogelijkheid weergegeven die door het grootste percentage lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken is aangeduid (SS, LO, B of 9). In bepaalde gevallen liggen de percentages dicht bij elkaar. In die gevallen zijn de twee – en soms drie – sterkste keuzecategorieën aangegeven.

Tabel 3.5.2 Perspectief van de opleiders (lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken) op het nemen van eigen of gedeelde verantwoordelijkheden voor taken tijdens de stage

Taken tijdens de stage	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO
	68	74	128	31	46	56
Organisatie, coördinatie en opleidingsvisie						
Rolverdeling en verantwoordelijkheden	LO[a]	LO	LO	LO	LO	LO
Samenwerkingsovereenkomst	LO	LO	LO	LO	LO	LO
Bepalen van te verwerven competenties	LO	LO	LO	LO	LO	LO
Afstemming theoretische component op praktijkcomponent	LO	LO	LO	LO	LO	LO
Integratie activiteiten lerarenopleiding en stageschool	LO/B	LO/B	LO/B	LO/B	LO/B	LO/B
Formele en informele bijeenkomsten	LO	LO	LO	LO	LO	LO
Afbakenen doel samenwerking lerarenopleiding en stagescholen	LO	LO	LO	LO	LO	LO
Vorming en ondersteuning van klas- en vakmentoren						
Professionele ontwikkeling	LO	LO	9	9	LO/9	SS/9
Basisvorming mentoren	LO	LO	9	LO/9	LO/9	SS/LO/9
Ondersteunen van mentoren	LO	LO	9	9	LO/9	LO/9
Forum voor professioneel overleg	LO	LO/9	9	9	9	9
Toekennen van financiën	9	9	9	9	9	9
De begeleiding van de studenten/cursisten						
Oplossen van conflicten tussen student en mentor	LO/B	LO/B	LO/B	LO/B	LO/B	LO/B
Bieden van psychologische ondersteuning	LO/B	LO/B	LO/B	LO/B	LO/B	LO/B
Bieden van tips, advies en suggesties	B	B	B	B	B	B
Evalueren van de stage	B	B	B	B	B	B
Aanzetten tot reflectie	B	B	B	LO/B	LO/B	LO/B
Introductie in het schoolleven	SS/B	SS/B	SS/B	SS/B	SS/B	SS/B

Noot. SS = stageschool; LO = Lerarenopleiding; B = Beide; 9 = ik heb hier geen zicht op/niet van toepassing.

Op basis van de gegevens in de Tabel 3.5.2 kunnen enkele duidelijke conclusies worden getrokken:

- ✓ In het algemeen valt op dat de verantwoordelijkheden voor veel taken – en dit is consistent in alle types lerarenopleiding - gelegd wordt bij de lerarenopleiding zelf; met uitzondering van begeleidingstaken van studenten/cursisten, die men als een gedeelde verantwoordelijkheid ziet.
- ✓ Taken m.b.t. de **organisatie, coördinatie en opleidingsvisie** zijn – in alle types lerarenopleidingen - volgens de opleiders een verantwoordelijkheid voor de opleidingsinstelling.
- ✓ Hetzelfde geldt voor de meeste taken m.b.t. de **vorming en ondersteuning van de klas- en vakmentoren**.
- ✓ Wat betreft de taken m.b.t. de **begeleiding van studenten/cursisten** is het perspectief van de opleiders minder eenduidig. Wat betreft de aanpak van conflicten tussen studenten en mentor en de psychologische ondersteuning van de stagiair wordt zowel verwezen naar de unieke verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding als naar een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Voor

taken die betrekking hebben op het geven van advies, tips, suggesties en taken m.b.t. reflectie op en evaluatie van de stage benadrukken zij een gedeelde verantwoordelijkheid. De introductie op het schoolleven zien zij enerzijds als een gedeelde verantwoordelijkheid, maar een belangrijk percentage benadrukt ook de specifieke rol van de stagescholen.

- ✓ Opvallend in de tabel is dat voor taken m.b.t. de **vorming en ondersteuning van de klas- en vakmentoren**,de opleiders van de meeste opleidingstypes dikwijls aangeven hier geen zicht op te hebben. Dit valt vooral op bij taken rond het forum m.b.t. professioneel overleg en rond het toekennen van financiën.

In Tabel 3.5.3 worden op een vergelijkbare manier de analyseresultaten op basis van het perspectief van de schoolleiders en de mentoren samengevat. Bij deze tabel moet benadrukt worden dat voor bepaalde opleidingen de aantallen zeer klein zijn wat een interpretatie lastiger maakt. De gegevens in de kolom voor de SLO aan de universiteiten en de CVO's is daarom licht grijs gekleurd.

De descriptieve gegevens in de tabel zijn minder eenduidig dan bij het perspectief van de opleiders. Het is lastiger om algemene conclusies te trekken:

- ✓ Ten eerste valt op dat de actoren uit het werkveld – en dit bij alle types lerarenopleiding - bij heel wat taken aangeven geen zicht te hebben op wie de verantwoordelijkheid draagt.
- ✓ Ten tweede valt op dat er weinig taken zijn die het werkveld exclusief naar zichzelf toe schuift.
- ✓ Wat betreft taken m.b.t. de **organisatie, coördinatie en opleidingsvisie** vinden we géén heldere structuur terug in het perspectief van het werkveld. Bij de GLO secundair onderwijs rapporteren veel vertegenwoordigers hierop geen zicht te hebben. In bijna alle andere opleidingen schuift het werkveld deze taken vooral naar de lerarenopleiding.
- ✓ Bij de taken m.b.t. de **vorming en ondersteuning van de klas- en vakmentoren** valt het op dat het werkveld bij de drie types GLO aangeven hierop geen zicht te hebben. Bij de drie types SLO wordt nauwelijks verwezen naar een gedeelde verantwoordelijkheid. Blijkbaar bestaat er in het werkveld geen duidelijke consistente richtinggevende aanpak voor deze taken. Voor de taak m.b.t. het toekennen van de financiën is er unanimiteit: men heeft hierop geen zicht of men vindt dit niet van toepassing.
- ✓ Wat betreft de taken m.b.t. de **begeleiding van studenten/cursisten** is het perspectief van het werkveld vrij éénduidig. Men ziet hier vooral een gedeelde verantwoordelijkheid voor opleiders en het werkveld. Enkel voor de introductie in het schoolleven vinden nogal wat actoren uit het werkveld dat dit de verantwoordelijkheid is van de stagescholen.

Tabel 3.5.3 Perspectief van het werkveld (schoolleiders en mentoren) op het nemen van eigen of gedeelde verantwoordelijkheden voor taken tijdens de stage

Perspectief van het werkveld op het nemen van verantwoordelijkheden tijdens de stage	**GLO KO**	**GLO LO**	**GLO SO**	**SLO HS**	**SLO UNIV**	**SLO CVO**
	n=49	n=83	n=67	n=37	n=12	n=5
Organisatie, coördinatie en opleidingsvisie						
Rolverdeling en verantwoordelijkheden	B/9[a]	B[a]	9	B/9	9	LO/B
Samenwerkingsovereenkomst	B/9	LO	9	LO/B	9	B
Bepalen van te verwerven competenties	LO	LO	LO/9	LO	LO	LO
Afstemming theoretische component op praktijkcomponent	LO	LO	9	LO	B	LO
Integratie activiteiten lerarenopleiding en stageschool	LO/B	LO/B	9	B/9	B/9	SS
Formele en informele bijeenkomsten	LO	LO	9	LO	LO/9	LO
Afbakenen doel samenwerking lerarenopleiding en stagescholen	LO	LO	9	LO	LO/9	B/9
Vorming en ondersteuning van klas- en vakmentoren	**GLO KO**	**GLO LO**	**GLO SO**	**SLO HS**	**SLO UNIV**	**SLO CVO**
	n=49	n=83	n=67	n=37	n=12	n=5
Professionele ontwikkeling	LO	9	9	SS/LO/ 9	LO/9	SS/9
Basisvorming mentoren	LO	LO/9	9	SS/LO/ 9	LO/9	LO/9
Ondersteunen van mentoren	9	9	9	SS/LO/ 9	LO/9	SS/9
Forum voor professioneel overleg	LO/9	9	9	SS/LO/ 9	9	B/9
Toekennen van financiën	9	9	9	9	9	9
De begeleiding van de studenten/cursisten						
Oplossen van conflicten tussen student en mentor	B	B	B	B	B/9	B/9
Bieden van psychologische ondersteuning	B	B	B	B	B/9	B
Bieden van tips, advies en suggesties	B	B	B	B	B	B
Evalueren van de stage	B	B	B	B	B	LO/B
Aanzetten tot reflectie	B	B	B	B	B	B
Introductie in het schoolleven	SS/B	SS/B	SS/B	SS/B	SS/B	SS

Noot. SS = stageschool; LO = Lerarenopleiding; B = Beide; 9 = ik heb hier geen zicht op/niet van toepassing.

3.5.3 Conclusie onderzoeksvraag 3.5 "Hoe is de samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de stagescholen?"

Om de samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de stagescholen in kaart te brengen, werden in het surveyonderzoek twee verschillende vragen voorgelegd aan de actoren van de verschillende lerarenopleidingen. De eerste vraag polst naar de rolverdeling tussen de stagebegeleider van de lerarenopleiding en de mentor van de stageschool. Dit is bevraagd bij lerarenopleiders, studenten, afgestudeerden, schoolleiders en mentoren (deze laatste twee als één groep). De tweede vraag polst naar wie bepaalde verantwoordelijkheden opneemt bij de stagebegeleiding. Dit is bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders (samen genomen tot één groep "opleiders"), de schoolleiders en de mentoren (één groep).

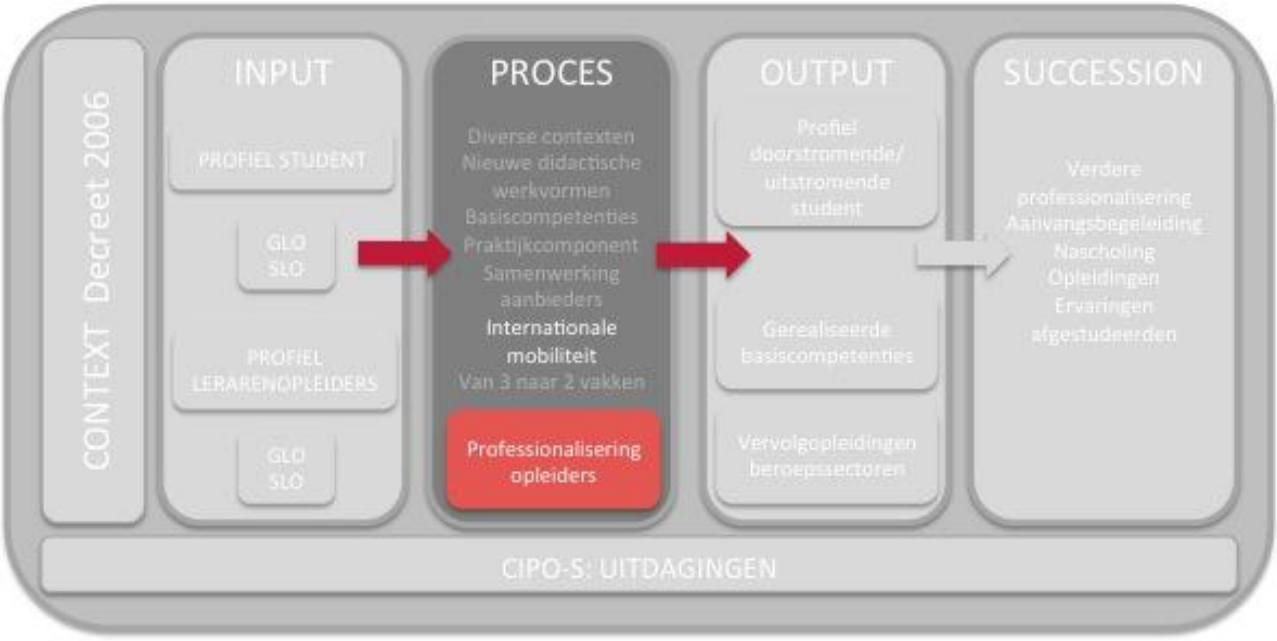
Gezien het heel beperkte aantal schoolleiders/mentoren (n = 5) dat deze items heeft beantwoord voor de SLO aan de CVO's, kunnen we voor deze lerarenopleiding geen betrouwbare uitspraken doen vanuit het perspectief van schoolleiders en mentoren. Ook dienen uitspraken over de SLO aan de hogescholen vanuit het perspectief van het werkveld bijzonder voorzichtig te worden geïnterpreteerd. Immers, sommige schoolleiders en mentoren verwarren wellicht de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen (zie hoger).

Vatten we de resultaten kort samen voor deze onderzoeksvraag m.b.t. de verdeling van rollen tussen de actoren en de verdeling van verantwoordelijkheden, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ Wat betreft de subvraag m.b.t. welke rollen men benadrukt bij de stagebegeleider (lerarenopleiding) en/of de mentor (stageschool) kunnen we het volgende samenvatten:
  - De bevraagde lerarenopleiders, studenten, afgestudeerden alsook schoolleiders en mentoren geven overwegend aan dat de rollen van C = Coach, I = Informatiebron, B = Beoordelaar, A = Aanzetten tot zelfregulering, en L = reflectie over eigen manier van Lesgeven, veelal worden toegewezen aan de stagebegeleider. De rol om S = studenten te introduceren in de Stageschool komt vooral de mentor toe.

- ✓ Wat betreft de subvraag over de verdeling van stage-gerelateerde 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.
  - 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.

Onderzoeksvraag 3.6 "*Hoe wordt de internationale mobiliteit in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren door de studenten en afgestudeerden?*"



3.6.1 Resultaten onderzoeksvraag 3.6 "*Hoe wordt de internationale mobiliteit in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren door de studenten en afgestudeerden*?"

Internationale mobiliteit is een mechanisme dat lerarenopleidingen in staat stelt om kwalitatieve leraren te ontwikkelen. In dit hoofdstukonderdeel ligt de focus op de internationale mobiliteit van de studenten. In deel IV. Resultaten kwantitatief luik onder onderzoeksvraag 4.3 ligt de nadruk op de internationale mobiliteit van de lerarenopleiders.

Vanuit het perspectief van studenten en afgestudeerden werd een groot aantal items voorgelegd m.b.t. internationale mobiliteit. De eerste reeks onderzoeksvragen kijkt vooral naar feitelijke ervaringen rond internationalisering. De volgende reeks vragen kijkt meer naar percepties over internationalisering in de lerarenopleiding.

3.6.1.1 In welke mate krijgen studenten/cursisten les van buitenlandse docenten?

Studenten geven aan dat zij niet tot sporadisch in contact komen met buitenlandse docenten (zie Tabel 3.6.1). In de SLO aan de universiteiten en aan de hogescholen komt in verhouding een hoger percentage buitenlandse docenten sporadisch les geven.

Tabel 3.6.1 In welke mate worden volgens de studenten buitenlandse docenten in de lerarenopleiding betrokken (in %)

Buitenlandse docenten	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO	TOTAAL
	n = 413	n = 697	n = 987	n = 0126	n = 249	n = 804	N = 3276
Nooit	86.9	82.5	79.4	67.5	63.9	89.3	81.8
Sporadisch	11.9	17.4	18.9	29.4	32.1	8.0	16.4
Regelmatig	0.7	0.1	1.5	3.2	3.6	2.6	1.6
Continu	0.5	0	0.1	0	0.4	0.1	0.2

Afgestudeerden aan de GLO (zie Tabel 3.6.2) geven in sterkere mate aan dat zij sporadisch les hebben gehad van buitenlandse docenten. Dit verschil met de studenten is te verklaren omdat deze buitenlandse docenten waarschijnlijk eerder in de latere jaren van de opleiding worden ingeschakeld. Opvallend is ook dat de proporties bij de SLO aan de universiteiten en aan de hogescholen duidelijk lager zijn dan wat de huidige studenten rapporteren.

Tabel 3.6.2 In welke mate worden volgens de afgestudeerden buitenlandse docenten in de opleiding betrokken (in %)

Buitenlandse docenten	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLOUNIV	SLOCVO	Totaal
	n = 20	n = 41	n = 84	n = 28	n = 73	n = 170	N = 416
Nooit	40.0	78.0	69.0	82.1	71.2	94.1	80.0
Sporadisch	55.0	22.0	29.8	14.3	23.3	5.3	18.0
Regelmatig	5.0	0	1.2	3.6	5.5	0.6	1.9
Continu	0	0	0	0	0	0	0

Het beeld dat de afgestudeerden schetsen komt sterk overeen met wat de lerarenopleiders naar voren schuiven. De percentages in Tabel 3.6.3 komen sterk overeen met wat we in de vorige tabel kunnen vaststellen.

Tabel 3.6.3 In welke mate worden volgens de lerarenopleiders buitenlandse docenten in de opleiding betrokken (in %)

Buitenlandse docenten	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO	Totaal
	n = 38	n = 51	n = 76	n = 16	n = 29	n = 83	N = 293
Nooit	50.7	63.0	51.7	42.1	46.8	74.8	57.0
Sporadisch	45.3	37.0	46.9	39.5	46.8	25.2	39.9
Regelmatig	4.0	0	1.4	18.4	6.5	0	3.1
Continu	0	0	0	0	0	0	0

3.6.1.2 In welke mate komen studenten/cursisten in contact met buitenlandse studenten?

Studenten geven aan dat zij niet tot sporadisch in contact komen met buitenlandse studenten (Tabel 3.6.4). In de GLO secundair onderwijs en de SLO aan de hogescholen ontmoeten in verhouding een hoger percentage studenten toch regelmatig (≥ 14%) buitenlandse studenten. Interessant om te zien, is dat er in zeer beperkte

mate continu contact is met dergelijke studenten; met name in de SLO aan de CVO en in de GLO secundair onderwijs.

Tabel 3.6.4 In welke mate komen studenten in contact met buitenlandse studenten (in %)

Buitenlandse studenten	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO	TOTAAL
	n = 413	n = 697	n = 987	n = 126	n = 249	n = 804	N = 3276
Nooit	61.7	58.8	41.5	52.4	72.7	71.0	57.8
Sporadisch	33.2	37.6	42.0	31.7	24.5	18.0	32.4
Regelmatig	4.1	3.0	14.0	14.3	2.0	8.3	8.1
Continu	1.0	0.6	2.4	1.6	0.8	2.6	1.7

Dit beeld verschilt nauwelijks van wat de afgestudeerden schetsen, zoals kan afgeleid worden uit Tabel 3.6.5. Het regelmatig en continu contact is hier lager, wat kan suggereren dat er sinds kort in de lerarenopleidingen meer aandacht is voor contact met buitenlandse studenten.

Tabel 3.6.5 In welke mate komen afgestudeerden in contact met buitenlandse studenten (in %)

Buitenlandse studenten	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO	TOTAAL
	n = 20	n = 41	n = 84	n = 28	n = 73	n = 170	N = 416
Nooit	65.0	43.9	42.9	67.9	69.9	72.9	62.7
Sporadisch	30.0	53.7	46.4	25.0	26.0	21.8	31.3
Regelmatig	5.0	2.4	10.7	7.1	2.7	4.7	5.5
Continu	0	0	0	0	1.4	0.6	0.5

Hetzelfde geldt voor de feedback die we hierover krijgen van de lerarenopleiders. In vergelijking met afgestudeerden, benadrukken lerarenopleiders in sterkere mate dat hun studenten regelmatig in contact komen met buitenlandse studenten.

Tabel 3.6.6 In welke mate komen – volgens lerarenopleiders - studenten in contact met buitenlandse studenten (in %)

Buitenlandse studenten	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO	TOTAAL
	n = 75	n = 81	n = 147	n = 38	n = 62	n = 111	N = 514
Nooit	28.0	34.6	21.1	13.2	43.5	64.0	35.6
Sporadisch	60.0	61.7	63.3	73.7	51.6	34.2	55.6
Regelmatig	12.0	3.7	15.0	7.9	4.8	0.9	8.0
Continu	0	0	0.7	5.3	0.0	0.9	0.8

3.6.1.3 Aan welk type internationale programma's hebben studenten deelgenomen?

Voor de bespreking van deze vraag nemen we het perspectief van afgestudeerden en studenten samen. Zij werden gevraagd aan te duiden aan welke internationale programma's zij hebben deelgenomen (meerkeuzevraag). Slechts 1/5 duidt aan één of meer vormen van internationale ervaring te hebben meegemaakt.Tabel 3.6.7 laat ook zien in welke mate de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken

aangeven dat bepaalde mobiliteitsinitiatieven worden aangeboden in de opleiding (meerkeuzevraag). Zoals te verwachten (zie Tabel 3.6.7) is de participatie aan Erasmus-initiatieven het grootst (6.61%).

Tabel 3.6.7 Participatie door studenten en afgestudeerden aan specifieke mobiliteitsinitiatieven (in %)

Participatie door studenten en afgestudeerden aan specifieke mobiliteitsinitiatieven (in %)[a]	S & A n = 5005	OV & LO n = 660
Erasmus België	3.65	31.34
Immersiestages	3.39	25.13
Kennis- of inleefstages in één van de drie taalgemeenschappen in België	2.11	18.11
Zomercursus in het buitenland	1.73	8.33
Erasmus	6.61	45.81
Comenius assistenschap	3.79	29.82
Grundtvig assistentschap	1.83	15.68
Erasmus work placement grant	0.45	4.09
Stages bij organisatie zoals service clubs, UNESCO, multilaterale organisatie zoals de VN, OESO	1.80	11.81

Noot. OV & LO = bevraagd bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders; S & A = bevraagd bij studenten en afgestudeerden. [a]Percentage studenten enafgestudeerden dat aangeeft aan het specifieke mobiliteitsinitiatief te hebben geparticipeerd. Percentage opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders dat aangeeft dat het specifieke mobiliteitsinitiatief in de opleiding wordt aangeboden.

Gegeven de lage percentages in de participatie aan internationale programma's wordt niet geanalyseerd in welke mate studenten – afhankelijk van het type lerarenopleiding - meer of minder participeren. Wel kunnen we aanstippen dat 62.5% van hen aangeven dat zij tijdens hun internationale ervaring hoofdzakelijk stage hebben gelopen; 22.3% hebben een deel van hun reguliere opleiding in deze context gevolgd.
Wat betreft de duur van deze internationale ervaring, geven 37.8% van de 127 betrokken studentleerkrachten aan dat hun verblijf korter dan één maand duurde; 14.2% geeft aan dat dit één maand duurde; 39% geeft een verblijfsduur op tussen 2 en 6 maanden, 8.7% was langer dan 7 maanden in het buitenland.

3.6.1.4 In welke mate participeren Vlaamse studentleerkrachten aan een stage in het buitenland?

Van de 416 afgestudeerden die deze vraag beantwoorden, blijkt slechts 5.3% een stage in het buitenland hebben te doorlopen. Interessant om weten is dat deze studenten vóór hun lerarenopleiding ook slechts in beperkte mate internationale ervaring hebben opgedaan; bv. 7.8% stipt aan een lange reis te hebben gemaakt; 5.2 % deed een ervaring tijdens een vorige opleiding in het hoger onderwijs (meestal Erasmus).
Bij de studenten is dit percentage 3.6% (n = 2916). Dit lager percentage is uiteraard te verklaren vanuit het feit dat bij heel wat (vooral GLO) studenten een internationale ervaring pas aan de orde is in het derde jaar van de opleiding. Indien studenten stage hebben gelopen in het buitenland, vinden zij dat de gemiddelde meerwaarde hiervan matig is: meerwaarde-index (α = .87) = 12.85/20, *SD* = 3.50.

3.6.1.5 In welke wensen Vlaamse studentleerkrachten méér aandacht voor internationale mobiliteit in hun opleiding?

Op basis van verschillende items is voor afgestudeerden en studenten een index berekend die aangeeft in welke mate zij wensen dat méér aandacht wordt besteed aan internationalisering (max. 20). In Tabel 3.6.8 wordt deze index weergegeven, uitgesplitst naar alle lerarenopleidingen.

Tabel 3.6.8 Vraag naar méér aandacht voor internationale mobiliteit (gemiddelden, standaarddeviaties en variantieanalyse)

Vraag naar meer aandacht voor internationalisering in de lerarenopleiding	Totaal	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyse[a]
	n=3434	n=78	n=81	n=134	n=34	n=52	n=94	
	7.67 (5.4)	8.41 (5.8)	8.01 (4.9)	8.70 (5.3)	8.30 (5.6)	7.17 (5.3)	6.03 (5.4)	F (5, 3428) = 28 p < .01 ω^2 = .04 6 < 1, 2,3 4 en 5

Noot. [a] p < .05.

De verschillen tussen de lerarenopleidingen in de vraag naar méér aandacht zijn significant, maar met een kleine effectgrootte. De SLO aan de CVO's blijkt systematisch significant in lagere mate méér aandacht te willen voor internationalisering dan alle andere lerarenopleidingen.

3.6.2 Resultaten onderzoeksvraag 3.6 "*Hoe wordt de internationale mobiliteit in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren door lerarenopleiders en opleidings-verantwoordelijken?*"

3.6.2.1 In welke mate hebben de Vlaamse lerarenopleidingen een algemeen beleid m.b.t. internationalisering?

Voor de bespreking van deze vraag werden aan de lerarenopleiders en de opleidingsverantwoordelijken verschillende items voorgelegd die peilen naar expertise, een actief beleid, de voorbeeldfunctie van de eigen opleiding in Vlaanderen en de mate waarin moeilijkheden ervaren worden inzake de inbedding van internationalisering in de lerarenopleiding. Als antwoordmogelijkheid kregen de respondenten: 1 = helemaal niet, 2 = in beperkte mate, 3 = in belangrijke mate en 4 = in zeer belangrijk mate. In geval de actoren hierop geen zicht hadden, konden zij dit aangeven (code 9). Tabel 3.6.9 vat de antwoorden samen en vergelijkt het perspectief van de lerarenopleiders en de opleidingsverantwoordelijken meteen tussen de types lerarenopleiding. Algemeen kan aangegeven worden dat het algemeen beleid ten aanzien van internationalisering maar beperkt is ontwikkeld omdat de gemiddelde scores voor de vier invalshoeken nauwelijks groter is dan 2.

Tabel 3.6.9 Perspectief van lerarenopleiders en de opleidingsverantwoordelijken op het algemeen beleid m.b.t. internationalisering (gemiddelde en standaarddeviatie)

Algemeen beleid m.b.t. internationalisering	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyse[a]
	n=78	n=81	n=134	n=34	n=52	n=94	
Expertise m.b.t. internationalisering	2.13 (.88)	1.89 (.76)	2.12 (.81)	2.05 (.82)	1.85 (.75)	1.83 (.92)	F (5, 466) = 2.35 p = .04 ω^2 = .01
Een actief beleid m.b.t. internationalisering	3.16 (.67)	3.08 (.67)	2.84 (.69)	2.63 (.77)	1.83 (.66)	2.26 (.96)	F (5, 456) = 29.87 p < .01 ω^2 = .24 5 < 1, 2, 3, 4 en 6 6 < 1, 2, 3 en 4
Een voorbeeld voor andere opleidingen m.b.t. internationalisering	2.29 (.97)	2.02 (.84)	2.08 (.87)	2.10 (.83)	1.42 (.53)	1.77 (.88)	F (5, 466) = 8.64 p < .01 ω^2 = .07 5 < 1, 2, 3 en 4.
Moeilijkheden m.b.t. internationalisering	2.16 (1.1)	2.12 (.96)	2.23 (.97)	2.28 (1.6)	1.68 (.77)	1.84 (.94)	F (5, 466) = 3.46 p < .01 ω^2 = .03 5 < 3

Noot. a p < .05.

Vergelijken we de verschillende types lerarenopleiding, dan stellen we systematisch een significant verschil vast.

- ✓ Wat betreft de beschikbare expertise is er een significant verschil, evenwel met een kleine effectgrootte. De verschillen tussen de opleidingen zijn in dit verband miniem.
- ✓ Kijken we naar de mate waarin er een actief beleid is, dan stellen we een significant verschil vast met een grote effectgrootte. Systematisch scoort de SLO aan de universiteiten significant lager dan de andere types lerarenopleiding. De SLO aan de CVO scoort ook systematisch lager dan de andere opleidingen, met uitzondering van de SLO aan de universiteiten.
- ✓ Het verschil tussen opleiding wat betreft het zichzelf inschatten als een "voorbeeld" m.b.t. internationalisering voor andere opleidingen, is significant met een middelhoge effectgrootte. Daarbij valt op dat de SLO aan de universiteiten systematisch significant lager scoort dan de andere types lerarenopleiding, met uitzondering van de SLO aan de CVO's.
- ✓ Het ervaren van moeilijkheden m.b.t. de inbedding van internationalisering in de lerarenopleiding blijkt ook significant te verschillen, evenwel met een kleine effectgrootte. De SLO aan de universiteiten scoort hier significant lager dan de GLO secundair onderwijs.

Samenvattend blijkt het vooral de SLO aan de universiteiten te zijn die een minder uitgesproken algemeen beleid kunnen voorleggen m.b.t. internationalisering.

3.6.2.2 In welke mate zijn lerarenopleiders actief betrokken en professionaliseren ze zich m.b.t. internationalisering?

Voor de bespreking van deze vraag werd aan de lerarenopleiders afzonderlijk twee items voorgelegd die peilen naar enerzijds hun eigen actieve betrokkenheid en anderzijds naar de mate waarin ze zich professionaliseren voor het thema internationalisering. Als antwoordmogelijkheid kregen de respondenten: 1 = helemaal niet, 2 = in beperkte mate, 3 = in belangrijke mate en 4 = in zeer belangrijk mate. In geval de lerarenopleiders hierop geen zicht hadden, konden zij 9 antwoorden.
Tabel 3.6.10 vat de scores voor deze twee vragen samen en vergelijkt het perspectief van de lerarenopleiders tussen de types lerarenopleiding. Algemeen kan aangegeven worden dat lerarenopleiders zich matig betrokken voelen bij de internationalisering, met uitzondering van de opleiders in de SLO aan de hogescholen die gemiddeld zich in belangrijke mate betrokken voelen. De mate van professionalisering scoort zeer laag.

Tabel 3.6.10 Perspectief van lerarenopleiders op het algemeen beleid m.b.t. internationalisering (gemiddelden,standaarddeviaties en variantieanalyse)

Algemeen beleid m.b.t. internationalisering	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyse
	n = 73	n = 76	n = 131	n = 33	n = 51	n = 93	
Mate van betrokkenheid bij internationalisering	2.74 (.82)	2.70 (.77)	2.77 (.82)	3.15 (.87)	2.51 (.83)	2.55 (.89)	F (5, 451) = 3.32 p < .01 ω^2 = .02 4 > 5 en 6
Professionalisering in functie van internationalisering	1.75 (.82)	1.98 (.84)	2.00 (1.02)	1.58 (.74)	1.58 (.74)	1.85 (.97)	F (5, 456) = 2.04 p > .05

Wat betreft de aandacht voor professionalisering in functie van internationalisering, stellen we geen significante verschillen tussen types lerarenopleidingen vast. Er zijn wel significante verschillen wat betreft de betrokkenheid bij internationalisering. Dit blijkt samen te hangen met een significant grotere betrokkenheid in de SLO aan de hogescholen in vergelijking met de SLO aan de universiteiten en de CVO's.

3.6.2.3 In welke mate werken lerarenopleidingen samen m.b.t. internationalisering?

Voor deze onderzoeksvraag werden aan de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken vier items voorgelegd die peilen naar samenwerkingsverbanden binnen het EnW, buiten het EnW, met andere lerarenopleidingen binnen de instelling of met andere externe partners. In de analyses wordt een wegingscoëfficiënt gehanteerd voor de opleidingsverantwoordelijken. Als antwoordmogelijkheid kregen de respondenten: 1 = helemaal niet, 2 = in beperkte mate, 3 = in belangrijke mate en 4 = in zeer belangrijk mate. Op basis van de antwoorden is een index voor samenwerking rond internationale mobiliteit berekend (max. 20; zie Tabel 3.6.11).

Tabel 3.6.11 Internationale mobiliteitsindex van lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken (gemiddelden, standaarddeviaties en variantieanalyse)

GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyse
n = 57	n = 55	n = 108	n = 32	n = 50	n = 72	
6.78 (6.5)	4.42 (5.2)	6.19 (5.7)	6.17 (5.7)	1.94 (3.72)	4.55 (5.3)	F (5, 366) = 5.78 p < .01 ω^2 = .06 1, 2, 3, 4 en 6 > 5

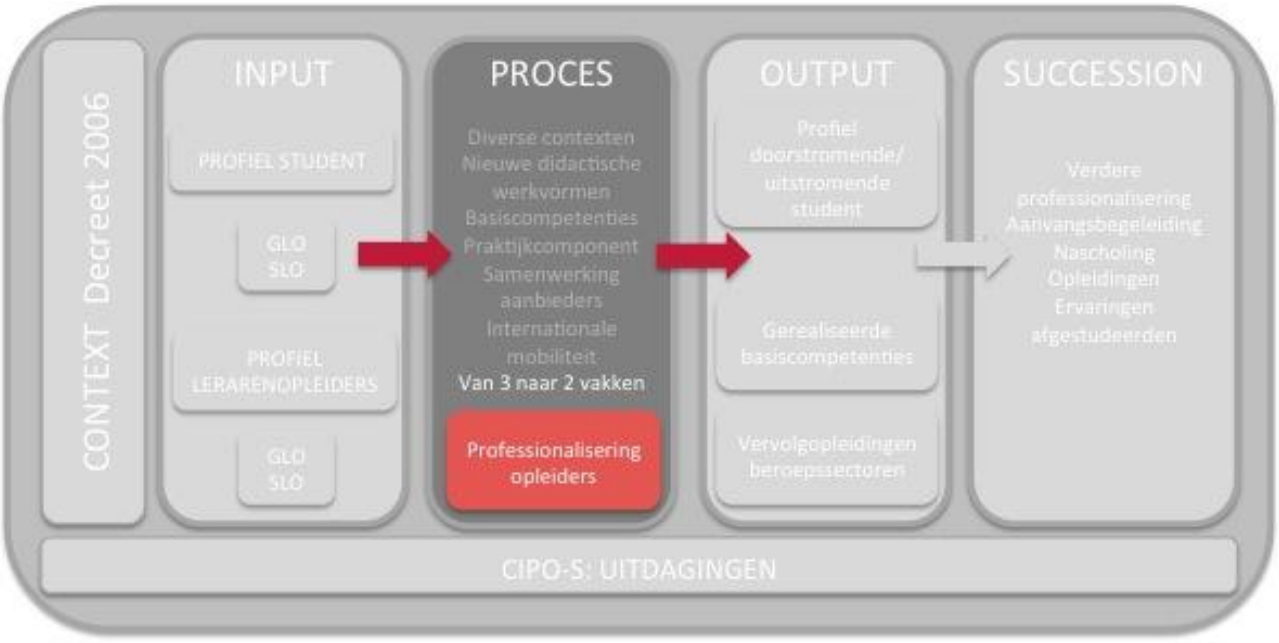
De gegevens in de tabel zijn duidelijk. Er is nauwelijks samenwerking m.b.t. internationale mobiliteit. De verschillen tussen opleidingen zijn significant, maar dit is vooral te wijten aan de zeer lage score van de SLO aan de universiteiten waar de samenwerking systematisch significant lager is dan in de andere lerarenopleidingen.

3.6.3 Conclusie onderzoeksvraag 3.6 "*Hoe wordt de internationale mobiliteit in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren?*"

Samenvattend, kunnen we uit dit onderdeel het volgende meenemen:

- ✓ Vanuit het perspectief van de bevraagde studenten en afgestudeerden kunnen we m.b.t. internationale mobiliteit het volgende samenvatten:
  - In vergelijking met lerarenopleiders geeft een hoger percentage studenten en afgestudeerden aan nooit in contact te komen met buitenlandse docenten en studenten.
  - 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.
  - De buitenlandse ervaring heeft in bijna 2/3 van de gevallen betrekking op stage en iets meer dan 1/5 op het volgen van een deel van de reguliere opleiding.
  - De bevraagde studenten en afgestudeerden rapporteren slecht een beperkte vraag naar méér aandacht voor internationalisering in de lerarenopleiding.
- ✓ Vanuit het perspectief van de bevraagde lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken besluiten we het volgende:
  - Het algemeen beleid ten aanzien van internationalisering is beperkt ontwikkeld in de Vlaamse lerarenopleidingen.
  - De opleiders zijn in de meeste opleidingen slechts matig betrokken bij internationalisering.
  - De professionalisering in functie van internationalisering scoort zeer laag.

Onderzoeksvraag 3.7 *"In welke mate draagt de overgang van drie naar twee vakken bij tot een versterking van de vakinhoudelijke opleiding binnen de geïntegreerde lerarenopleiding SO?"*



Een belangrijke beleidswijziging bij de GLO secundair onderwijs was de reductie van het aantal te beheersen 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).
We rapporteren hier de analyseresultaten bij de verschillende deelvragen rond deze reductie.

De reductie speelde in op een viertal verwachtingen m.b.t. de effecten op de deskundigheid van de studentleerkrachten. Voor elke verwachting werd aan de respondenten de keuze voorgelegd of de reductie heeft geleid tot "minder, onveranderd of meer" deskundigheid, tewerkstellingskansen enz.. De antwoorden van de lerarenopleiders en de opleidingsverantwoordelijken worden samengevat in Tabel 3.7.1. Bij de analyses werd een wegingscoëfficiënt gehanteerd voor de opleidingsverantwoordelijken.

Tabel 3.7.1 Inschatting van de gevolgen van de reductie van drie naar twee onderwijsvakken bij de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken (%)

Sinds de keuzevermindering van drie naar twee onderwijsvakken... (n = 182)	**minder**	**onveranderd**	**meer**
slaagt onze lerarenopleiding er….. in om de **basiscompetenties** te realiseren bij onze studenten/cursisten	5.8%	50.8%	43.4%
hebben onze studenten/cursisten ……**tewerkstellingskansen** in het onderwijsveld	25.3%	64.8%	9.9%
beschikken onze studenten/cursisten over ……. **vakinhoudelijke** deskundigheid (deskundig t.a.v. de inhoud van de gekozen twee vakken)	10.7%	38.2%	51.1%
beschikken onze studenten/cursisten over ……..**vakdidactische** deskundigheid (deskundig t.a.v. de didactische aspecten van de gekozen twee vakken)	5.8%	41.2%	53%

De data geven aan dat de helft van de opleiders betrokken in de GLO secundair onderwijs aangeven dat de basiscompetenties, de vakinhoudelijke deskundigheid en de vakdidactische deskundigheid verbeterd zijn sinds de invoering van de reductie van drie naar twee onderwijsvakken.
Het is interessant deze resultaten te vergelijken met het standpunt van de schoolleiders en de mentoren die de mogelijke invloed van de reductie in de praktijk ervaren. Tabel 3.7.2 vat dit perspectief samen.

Tabel 3.7.2 Inschatting van de gevolgen van de reductie van drie naar twee onderwijsvakken bij de schoolleiders en mentoren (in %)

Sinds de keuzevermindering van drie naar twee onderwijsvakken... (n = 182)	**minder**	**onveranderd**	**meer**
slaagt de lerarenopleiding er**…..** in om de **basiscompetenties** te realiseren bij hun studenten/cursisten	16.4%	65.8%	17.8%
hebben studenten/cursisten ……..**tewerkstellingskansen** in het onderwijsveld	49.3%	49.3%	1.4%
beschikken studenten/cursisten over ……. **vakinhoudelijke** deskundigheid (deskundig t.a.v. de inhoud van de gekozen twee vakken)	17.8%	57.5%	24.7%
beschikken studenten/cursisten over ……..**vakdidactische** deskundigheid (deskundig t.a.v. de didactische aspecten van de gekozen twee vakken)	13.7%	68.5%	17.8%

Een vergelijking tussen Tabel 3.7.1 en Tabel 3.7.2 maakt duidelijk dat de schoolleiders en mentoren minder positief kijken naar de gevolgen van de reductie van drie naar twee onderwijsvakken. Ze onderschrijven nauwelijks het standpunt van de opleidingen dat de basiscompetenties of de vakdidactische deskundigheid verbeterd zijn. Een kwart geeft aan dat de vakinhoudelijke expertise verbeterd is.

3.7.1 Waarvoor wordt de vrijgekomen tijd – door de reductie – prioritair gebruikt in de lerarenopleiding?

Aan de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken werden negen verschillende opties voorgelegd waarop prioritair kon gefocust worden in de tijd die vrij kwam door de reductie van drie naar twee onderwijsvakken. Respondenten konden antwoorden met 1 = niet akkoord, 2 = eerder niet akkoord, 3 = eerder akkoord, 4 = volledig akkoord. Tabel 3.7.3 vat de antwoorden samen.

Tabel 3.7.3 Prioritaire besteding van vrijgekomen tijd na de reductie van drie naar twee onderwijsvakken (gemiddelde en SD)

Door de vrijgekomen ruimte in het curriculum na de reductie van drie naar twee onderwijsvakken wordt in onze lerarenopleiding prioritair ingezet op...	***M* (*SD*)**
... het verdiepen van de vakdeskundigheid van mijn studenten/cursisten	2.99 (1.00)
... inhouden die verband houden met actuele maatschappelijke ontwikkelingen	3.07 (.80)
... inhouden die verband houden met zorg en gelijke kansen	3.18 (.90)
... inhouden die verband houden met het omgaan met diversiteit	3.14 (.80)
... het versterken van de taalvaardigheid van mijn studenten/cursisten	2.92 (1)
…het uitbreiden van de stage-component	3.25 (.90)
…het versterken van de basiscompetenties bij onze studenten/cursisten ten aanzien van de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerenden.	3.25 (.70)
Door de vrijgekomen ruimte in het curriculum na de reductie van drie naar twee onderwijsvakken wordt in onze lerarenopleiding prioritair ingezet op...	***M* (*SD*)**
… het versterken van de basiscompetenties bij onze studenten/cursisten ten aanzien van de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de school en de onderwijsgemeenschap.	3.09 (.80)
… het versterken van de basiscompetenties bij onze studenten/cursisten ten aanzien van de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de maatschappij.	3.04 (.80)

Het valt op dat de opleidingen eerder akkoord gaan met alle opties om daaraan de vrijgekomen tijd prioritair te besteden. In beperkte mate scoren de stage-component en het versterken van de basiscompetenties ten aanzien van de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de maatschappij wat hoger dan de andere opties.

3.7.2 In welke mate vindt men de financiële middelen, verbonden aan de reductie van drie naar twee onderwijsvakken, toereikend?

In de context van de beleidswijziging rond de reductie werden ook extra middelen ter beschikking gesteld. Hierover werd de volgende vraag gesteld: *In welke mate zijn de financiële middelen die de overheid voorziet voor de reductie van drie naar twee onderwijsvakken, toereikend?*De respondenten konden op de volgende manier antwoorden: 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.

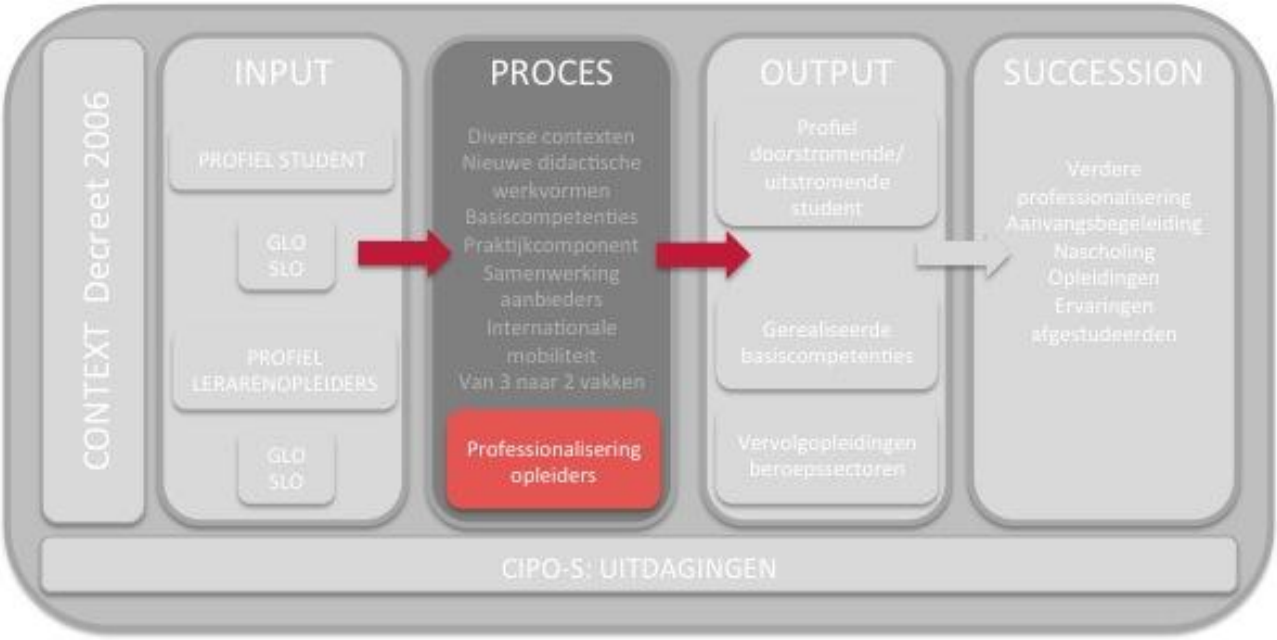
De lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken (n = 117) blijken gemiddeld aan te geven dat de financiële middelen "helemaal niet" toereikend zijn (*M* = 1.41, *SD* = 0.63).

3.7.3 Conclusie onderzoeksvraag 3.7 "In welke mate draagt de overgang van drie naar twee vakken bij tot een versterking van de vakinhoudelijke opleiding binnen de geïntegreerde lerarenopleiding SO?"

Samenvattend, kunnen we uit dit onderdeel meenemen dat:

- ✓ De helft van de bevraagde 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 bevraagde schoolleiders en mentoren zijn het hiermee niet eens. Slechts een kwart bevestigt dat – enkel – de vakinhoudelijke expertise 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 gemiddeld aan dat de beschikbare financiële middelen in functie van de reductie "helemaal niet" toereikend zijn.

Onderzoeksvraag 4 *"Wat doen lerarenopleidingen voor de verdere professionalisering van opleiders?"*



Bij deze onderzoeksvraag staan twee onderwerpen centraal:

- ✓ de aandacht die lerarenopleidingen besteden aan de professionalisering van twee centrale actoren: de lerarenopleiders en de mentoren;
- ✓ en de aandacht voor samenwerking binnen en buiten de expertisenetwerken.

De aandacht voor samenwerking lijkt initieel minder gelinkt aan professionalisering. Toch is ze een belangrijke basis voor informatie-uitwisseling, delen van ervaringen, doorspelen van bevindingen, enz.

Deze onderzoeksvragen werden exclusief voorgelegd aan opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders. Bij de analyses wordt daarom vooral het perspectief van de verschillende lerarenopleidingen vergeleken. Bij deze vergelijkingen wordt uitgegaan van indexen die aspecten van professionalisering of samenwerking bundelen.

Onderzoeksvraag 4.1 *"Welke initiatieven worden genomen voor de expertise-ontwikkeling van docenten/lectoren en mentoren?"*

Het decreet van 2006 en ook latere onderwijsvernieuwingen vroegen naar een aandacht voor professionalisering rond urgente thema's. In het survey voor de beleidsevaluatie zijn daarom 12-13 items opgenomen die de volle breedte van deze innovatieve thema's helpen dekken. De verschillende items brengen in kaart in welke mate er – vanuit het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders - aandacht besteed wordt aan:

- ✓ De professionele ontwikkeling op het vlak van **taalbegeleiding** van studenten/cursisten (lerarenopleider als taalbegeleider) (enkel opgenomen in de survey voor de lerarenopleiders)
- ✓ Omgaan met **diversiteit** in het onderwijs: d.i. aandacht hebben voor gender, allochtonen, holebi's, leerlingen met een handicap, leerlingen met leer- en gedragsmoeilijkheden, verschillende leerstijlen, noden/behoeften,...
- ✓ Functioneren in een **grootstedelijke context**: dit is o.a. aandacht voor gelijke kansen, lesgeven aan taalheterogene groepen
- ✓ Functioneren in verschillende **onderwijsvormen** (enkel bij GLO secundair onderwijs en SLO): d.i. (vak)expertise hebben om les te geven in de verschillende onderwijsvormen (ASO, TSO, KSO, BSO)
- ✓ **Competentiegericht** werken in de lerarenopleiding
- ✓ Het toepassen van specifieke **innovatieve werkvormen en tegemoetkomen aan maatschappelijke uitdagingen,** het voorbereiden van studenten op
  - taal en taalbegeleiding: d.i. leerlingen/studenten/cursisten begeleiden bij de ontwikkeling van taalbeheersing in Standaardnederlands waarbij men aan taaldoelen kan werken (toekomstige leraar als taalbegeleider)
  - nastreven van de VOET: d.i. vakoverschrijdende/leergebiedoverschrijdende eindtermen
  - geïntegreerd ICT-gebruik: d.i. het gebruiken van de krachtige mogelijkheden van ICT als ondersteunend middel bij het leren en onderwijzen
  - innovatieve evaluatievormen: d.i. het hanteren van alternatieve evaluatiemethoden (zoals observatie, vragenlijsten, portfolio, leerlingvolgsysteem, e.d.) waarbij zowel formatieve als summatieve evaluatie een plaats krijgt
  - collaboratief leren: d.i. een werkvorm waarbij leerlingen actief en doelgericht samenwerken in kleine groepen, om hun eigen en elkaars leerproces te bevorderen.
  - projectwerk: d.i. een onderwijsmethode die de lerenden in een projectsetting inzicht geeft in de praktijk van een thema om zo theoretische concepten te verwerven.
  - ondernemerschap: d.i. het bijbrengen van ondernemingszin en ondernemerschap bij leerlingen
  - activerende/interactieve werkvormen: d.i. actief ontdekken door te doen, door te delen en door te verwerken, eerder dan door te luisteren.

Voor elk professionaliseringsthema konden de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders aanduiden in welke mate hier – in hun lerarenopleiding – aandacht aan wordt besteed: 1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate en 4 = in zeer belangrijke mate. Indien de respondent hierop geen zicht heeft of het item is niet van toepassing, dan wordt 9 gekozen. Ook werd telkens gevraagd in welke mate hun lerarenopleiding investeert in de professionalisering van klas-/vakmentoren omtrent bovenstaande thema's.

In functie van het beantwoorden van de onderzoeksvraag is voor al deze thema's m.b.t. professionalisering een professionaliseringindex berekend door een gestandaardiseerde som te berekenen (maximumscore 20). Tabel 4.1.1 vat de analyseresultaten samen. In de tabel worden het indexgemiddelde en de standaarddeviatie weergegeven voor elk type lerarenopleidingen. Er worden telkens twee indexen gerapporteerd: professionalisering van de lerarenopleiders (α = .92) en van de mentoren (α = .97).

Tabel 4.1.1 Mate van professionalisering van lerarenopleiders en mentoren: professionaliserings-indexen (max. 20) en standaarddeviaties

Professionaliseringsindexen	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO
	n = 96	n = 107	n = 182	n = 51	n = 74	n = 138
Professionaliseringsindex lerarenopleiders	12.42 (4.4)[a]	10.60 (4.6)	11.89 (4.5)	12.81 (5.7)	9.21 (5.6)	11.82 (4.5)
Professionaliseringsindex mentoren	10.33 (6.45)	7.74 (5.90)	8.01 (6.27)	10.12 (6.36)	7.45 (6.18)	6.33 (6.08)

Noot. [a] De waarde tussen haakjes verwijst naar de standaarddeviatie.

Vergelijken we de aandacht voor professionalisering tussen de types lerarenopleiding dan stellen we significante verschillen vast. In de tabel valt onmiddellijk de algemene lage aandacht op voor professionalisering in alle types lerarenopleiding (maximum 12.81/20). In bepaalde types lerarenopleiding is deze aandacht significant lager dan in andere.

- ✓ Wat betreft de mate van professionalisering van lerarenopleiders stellen we een significant verschil vast: F (5, 642) = 6.06, $p < .05$, Omega Squared ($\omega^2 = .04$) wijst op een kleine effectgrootte. Post hoc analyses tonen aan dat de aandacht voor professionalisering significant lager is in de SLO aan de universiteiten in vergelijking met de volgende types lerarenopleiding: GLO kleuteronderwijs, GLO secundair onderwijs, SLO aan de hogescholen en de SLO in de CVO's.
- ✓ Wat betreft de mate van professionalisering van mentoren stellen we een significant verschil vast: F (5, 504) = 4.79, $p < .01$, Omega Squared ($\omega^2 = .04$) wijst op een kleine effectgrootte. Post hoc analyses tonen aan dat de aandacht voor professionalisering significant lager is in de SLO in de CVO's in vergelijking met de volgende types lerarenopleiding: GLO kleuteronderwijs en de SLO aan de hogescholen.

Om toch ook een zicht te krijgen op de meer specifieke aandacht voor professionaliseringsthema's in de verschillende types lerarenopleidingen is Tabel 4.1.2. uitgewerkt. Een kruisje in een cel betekent dat voor dit professionaliseringsthema in die specifieke lerarenopleiding de gemiddelde aandacht voor professionalisering hoger is dan 3 (3 = in belangrijke mate). Om dit gemiddelde te berekenen wordt de score '9' uiteraard niet meegenomen! Deze tabel is enkel uitgewerkt voor de professionalisering van de lerarenopleiders. Een analyse van de gemiddelde aandacht voor deze thema's in functie van de professionalisering van mentoren wijst uit dat bij géén enkel thema de aandacht > 3.

Tabel 4.1.2 Sterke mate van aandacht voor specifieke professionalisering van lerarenopleiders in de verschillende types lerarenopleiding

Specifieke professionalisering van lerarenopleiders	**GLO KO**[a]	**GLO LO**	**GLO SO**	**SLO HS**	**SLO UNIV**	**SLO CVO**
Taalbegeleiding van studenten/cursisten						
Omgaan met **diversiteit** in het onderwijs	X			X		
Functioneren in een **grootstedelijke context**						
Functioneren in verschillende **onderwijsvormen**				X		
Het toepassen van specifieke **innovatieve werkvormen**						
- taal en taalbegeleiding	X					
- nastreven van de VOET						
- geïntegreerd ICT-gebruik	X	X	X		X	X
- innovatieve evaluatievormen				X		
- collaboratief leren						
- projectwerk				X		
- ondernemerschap						
- activerende/interactieve werkvormen			X	X		X
Competentiegericht werken						X

Noot.[a]n-waarden zijn niet aangegeven omdat deze per professionaliseringsthema en per type lerarenopleiding verschillen. Indicatieve n-waarden kunnen afgeleid worden uit Tabel 4.1.1.

Uit de Tabel 4.1.2 kan men afleiden dat het thema “ICT” in de meeste types lerarenopleidingen als een belangrijk professionaliseringsthema wordt gevonden. Ten tweede stellen we vast dat de breedste aandacht voor professionalisering terug te vinden is in de SLO opgezet aan de hogescholen.

Samenvattend kunnen we het volgende besluiten bij de onderzoeksvraag m.b.t. de **professionalisering** in de Vlaamse lerarenopleidingen:

- ✓ Over het algemeen geven de bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders 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 effectgroottes zijn hier echter klein.
- ✓ Wat betreft specifieke professionaliseringsthema’s stellen we vast dat - volgens de bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders - de aandacht voor het geïntegreerd gebruik van ICT vrij algemeen veel aandacht krijgt.
- ✓ Uitgaande van het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders is bij de SLO opleiding aan de hogescholen de aandacht voor professionaliseringsthema’s het breedst.

Onderzoeksvraag 4.2 *"In welke mate werken aanbieders van lerarenopleidingen samen in Vlaanderen?"*

De aandacht voor samenwerkingsverbanden is bevraagd bij de opleidingsverantwoordelijken en tot op bepaalde hoogte bij de lerarenopleiders. De thema's die bevraagd werden, verschillen in die mate dat we ze dienen gescheiden te houden in deze rapportering. Gezien voor de survey werd vooropgesteld om één opleidingsverantwoordelijke per geselecteerde opleiding te bevragen, impliceert dit dat voor opleidingsverantwoordelijken de bevindingen voor deze onderzoeksvraag gebaseerd zijn op een beperkte groep respondenten (n = 49, gewogen aantal). Zoals steeds wordt in de analyses een wegingscoëfficiënt toegepast voor de opleidingsverantwoordelijken om te ondervangen dat van sommige opleidingen meer dan één opleidingsverantwoordelijke heeft deelgenomen aan deze bevraging (zie III. Methodologie, responsanalyse).

Twee grote types samenwerkingsverbanden, worden bevraagd: deze binnen het expertisenetwerk/regionaal platform en deze buiten het expertisenetwerk/regionaal platform. Daarnaast wordt ook gefocust op samenwerking met externe partners en organisatie zoals lokale bewegingen, organisaties, netwerken, enz.

4.2.1 Samenwerkingsverbanden vanuit het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken

4.2.1.1 In welke mate werken lerarenopleidingen samen met anderen?

In de survey wordt een onderscheid gemaakt tussen tien types samenwerking. In Tabel 4.2.1 wordt in een cel een kruisje geplaatst wanneer de gemiddelde aandacht voor dit type samenwerking in die lerarenopleiding hoger is dan 3 (3 = in belangrijke mate). Ter herinnering, het aantal opleidingsverantwoordelijken betrokken in het onderzoek is 49 (gewogen aantal).

Tabel 4.2.1 Mate van samenwerking met anderen

Samenwerkingspartner	GLO KO [a]	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO
GLO kleuteronderwijs	X					
GLO lager onderwijs		X				
GLO secundair onderwijs			X			
SLO hogescholen						
SLO universiteiten					X	
SLO CVO's						X
Andere lerarenopleidingen binnen uw instelling/opleiding	X	X	X	X	X	
Partnerinstellingen **binnen** het expertisenetwerk/regionaal platform	X	X	X	X	X	X
Partnerinstellingen **buiten** het expertisenetwerk/regionaal platform						
Externe partners en organisaties	X		X	X		

Noot.[a] n-waarden zijn niet aangegeven omdat deze per type lerarenopleiding en potentiële samenwerkingspartner verschillen.

Uit de Tabel 4.2.1 blijkt allereerst heel duidelijk dat types lerarenleiding sterk samenwerken met vergelijkbare types lerarenopleidingen. Er is een duidelijke samenwerking binnen de eigen instelling/opleiding en binnen het eigen expertisenetwerk. De samenwerking met externen is beperkt.

4.2.1.2 Hoe intens is de samenwerking met partners binnen en buiten het expertisenetwerk?

In de survey werden verschillende onderwerpen van een mogelijke samenwerking voorgelegd aan de opleidingsverantwoordelijken. Telkens konden zij aangeven in welke mate (schaal 1 tot 4), er een actieve samenwerking bestaat rond deze thema's binnen en buiten het eigen expertisenetwerk:

- ✓ de afstemming van het opleidingsaanbod
- ✓ de afstemming van het curriculum
- ✓ de afstemming van het EVK-/EVC-beleid
- ✓ het delen van de infrastructuur
- ✓ het ontwikkelen van een doelgroepenbeleid (instroombeleid en -begeleiding t.a.v. zij-instromers, personen met een functiebeperking, werkstudenten en allochtonen)
- ✓ de ontwikkeling van een registratiesysteem voor stageplaatsen
- ✓ de uitwerking van professionaliseringsactiviteiten voor lerarenopleiders
- ✓ de uitwerking van professionaliseringsactiviteiten voor klas-/vakmentoren (d.i. mentorenvorming)
- ✓ de uitwerking van professionaliseringsactiviteiten voor afgestudeerden uit (d.i. nascholing en aanvangsbegeleiding)
- ✓ de uitwerking van interne en externe kwaliteitszorg
- ✓ de versterking van de theoretische component (bijvoorbeeld vakdidactiek) binnen het curriculum
- ✓ het maken van afspraken over de praktijkcomponent (bijvoorbeeld stagecontracten)
- ✓ de raming van de toekomstige behoefte aan stageplaatsen
- ✓ onderwijskundig onderzoek en onderwijsontwikkeling
- ✓ de doorverwijzing van studenten/cursisten naar andere opleidingen van andere instellingen

Op basis van de input van de opleidingsverantwoordelijken is er een samenwerkingsindex berekend die voor alle thema's samen de gemiddelde samenwerking binnen (α = .87) en de gemiddelde samenwerking buiten het expertisenetwerk aangeeft (α = .91) (max. 20). Tabel 4.2.2 vat deze gemiddelde samenwerkingsindexen samen voor de verschillende types lerarenopleiding. We benadrukken dat de n-waarden van de subsamples klein zijn en we daarom geen statistische analyses toepassen bij de vergelijking van de verschillende types lerarenopleidingen.

Tabel 4.2.2 Mate van samenwerking binnen en buiten het expertisenetwerk/regionaal platform: gemiddelde (max. 20) en standaarddeviatie

Mate van samenwerking	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO
	n = 9	n = 8	n = 11	n = 4	n = 5	n= 12
Samenwerkingsindex met partners **binnen** het expertisenetwerk/regionaal platform	8.77 (4.4)[a]	7.80 (3.6)	10.78 (3.7)	10.23 (5.3)	7.11 (2.1)	11.42 (2.46)
Samenwerkingsindex met partners **buiten** het expertisenetwerk/regionaal platform	4.25 (3.3)	3.73 (2.6)	6.02 (4.9)	3.33 (3.0)	2.93 (1.7)	6.00 (3.7)

*Noot.*De waarde tussen de haakjes verwijst naar de standaarddeviatie.

Vergelijken we de aandacht voor samenwerking bij de types lerarenopleidingen dan stellen we het volgende vast:

- ✓ Ten eerste valt op dat de algemene aandacht voor samenwerking laag is.
- ✓ Ten tweede valt op dat de samenwerking binnen het expertisenetwerk/regionaal platform duidelijk groter is dan erbuiten.
- ✓ De sterkste aandacht voor samenwerking stellen we vast bij de GLO SO; de SLO HS en de SLO in de CVO's.

Op detailniveau is vervolgens nagekeken of een bepaald samenwerkingsthema – binnen het expertisenetwerk/regionaal platform – in een bepaald type lerarenopleiding veel aandacht krijgt (> 3 = in belangrijke mate). Deze analyse is niet uitgevoerd voor samenwerkingsverbanden buiten het expertisenetwerk/regionaal platform, gegeven de lage samenwerkingsscores gerapporteerd in Tabel 4.2.3.

Tabel 4.2.3 Thema's die in belangrijke mate aandacht krijgen bij samenwerking binnen het expertisenetwerk/regionaal platform (X = >3)

Thema's	GLO KO[a]	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO
Afstemming EVC/EVK beleid						X
Professionaliseringsactiviteiten voor lerarenopleiders	X				X	X
Professionaliseringsactiviteiten voor klas-/vakmentoren	X					X
Uitwerking van interne en externe kwaliteitszorg						X
Versterking van de theoretische component binnen het curriculum				X		X
Maken van afspraken over de praktijkcomponent			X	X	X	X
Onderwijskundig onderzoek en onderwijsontwikkeling	X					

We stellen vast dat :

- ✓ de samenwerkingsverbanden het sterkst aanwezig zijn bij de SLO opgezet via de CVO's.
- ✓ Samenwerkingsverbanden rond afspraken over de praktijkcomponent (bv. stagecontracten) zijn het breedst verspreid over verschillende types lerarenopleiding.

4.2.1.3 Hoe beoordelen opleidingsverantwoordelijken de samenwerking met anderen: tevredenheid, behoefte en kwaliteit?

In de survey werd aan de opleidingsverantwoordelijken gevraagd om de bestaande samenwerkingsverbanden - binnen en buiten het expertisenetwerk/regionaal platform - te beoordelen naar:

- ✓ de mate waarin zij tevreden zijn over deze samenwerking;
- ✓ de mate waarin ze een behoefte hebben aan actieve samenwerking.

Op basis van de input van de opleidingsverantwoordelijken is er voor tevredenheid en behoefte een aparte samenwerkingsindex berekend (max. 20). Deze index integreert voor de vijftien hierboven genoemde samenwerkingsthema's de score voor de mate waarin dit thema belangrijk wordt geacht voor de samenwerking. Tabel 4.2.4 vat deze indexen samen volgens de verschillende types lerarenopleiding. We

benadrukken dat de n-waarden van de sub-samples klein zijn en we daarom geen statistische analyses toepassen bij de vergelijking van de verschillende types lerarenopleiding.

Tabel 4.2.4 Mate van tevredenheid en behoefte aan samenwerking binnen en buiten het expertisenetwerk (EnW)/regionaal platform (RP): gemiddelde (max. 20) en standaarddeviatie

Samenwerkingstevredenheidsindexen	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO
	n = 9	n = 8	n = 11	n = 4	n = 5	n = 12
Samenwerkingstevredenheidsindex met partners **binnen** het EnW/RP (α = .89)	9.55 (4.5)[a]	9.17 (5.3)	9.85 (3.1)	10.57 (3.2)	6.59 (3.8)	12.40 (2.6)
Samenwerkingstevredenheidsindex met partners **buiten** het EnW/RP (α = .94)	7.16 (8.8)	7.94 (6.7)	7.80 (4.2)	6.84 (5.5)	6.08 (4.5)	7.49 (4.5)
Samenwerkingsbehoefteindex met partners **binnen** het EnW/RP (α = .90)	11.81 (3.9)	10.51 (4.3)	14.25 (3.2)	10.14 (5.2)	10.04 (1.5)	13.41 (3.2)
Samenwerkingsbehoefteindex met partners **buiten** het EnW/RP (α = .93)	9.69 (7.2)	9.50 (5.4)	11.63 (3.0)	9.06 (5.3)	8.54 (4.9)	10.03 (3.5)

Noot. De waarde tussen de haakjes verwijst naar de standaarddeviatie.

De descriptieve gegevens in de tabel helpen de volgende conclusies te onderbouwen:

- ✓ Er is duidelijk nog werk aan de winkel; de gemiddelde tevredenheid over de samenwerking blijkt niet bijster hoog. De SLO in de CVO's rapporteren een matige tevredenheid over de interne samenwerking (12.40).
- ✓ Er wordt in de verschillende types lerarenopleiding een matige behoefte geformuleerd naar samenwerking rond de vijftien thema's. Dit suggereert dat "samenwerking" niet hoog in het vaandel staat, of het kan een gevolg zijn van beperkte succesvolle ervaringen met samenwerking.
- ✓ Bij de GLO SO wordt meer uitgesproken een gemiddelde behoefte aan samenwerking gerapporteerd.

4.2.1.4 Bevordert samenwerking de kwaliteit van de eigen lerarenopleiding?

Als laatste vraag m.b.t. samenwerkingsverbanden, werd aan opleidingsverantwoordelijken gevraagd of de samenwerking met anderen, de kwaliteit van de eigen lerarenopleiding bevordert. Bij de antwoordcategorieën werd gevraagd om de "mate van" impact aan te duiden: 1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate en 4 = in zeer belangrijke mate. Indien de respondent hierop geen zicht heeft of het item is niet van toepassing, dan wordt 9 gekozen. De resultaten van deze bevraging worden samengevat in Tabel 4.2.5.

Tabel 4.2.5 Perceptie van de invloed van samenwerking op de kwaliteit van de eigen opleiding: gemiddelde (max. 20) en standaarddeviatie

	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO
Samenwerkingstevredenheidsindex (α = .84)	n = 9	n = 8	n = 11	n = 4	n = 5	n = 12
	11.84 (2.5)[a]	11.67 (3.7)	12.77 (3.9)	13.30 (2.0)	8.33 (1.7)	11.96 (3.2)

Noot.[a] De waarde tussen de haakjes verwijst naar de standaarddeviatie.

Met uitzondering van de opleidingsverantwoordelijken van de SLO aan de universiteiten, zijn de meeste verantwoordelijken matig positief over de invloed van de samenwerking op de kwaliteit van de opleiding. Uiteraard moet deze perceptie gekoppeld worden aan de mate van bestaande kwaliteitsvolle samenwerking. De eerdere gegevens dwingen ons daarom om deze percepties te relativeren en te bekijken vanuit een optiek dat er rond "samenwerking" duidelijk nog veel werk aan de winkel is in de Vlaamse lerarenopleidingen.

4.2.2 Samenwerkingsverbanden vanuit het perspectief van de lerarenopleiders

Zoals aangegeven in de inleiding werden opleidingsverantwoordelijken en opleiders apart bevraagd naar hun perspectief op de samenwerkingsverbanden in de context van de lerarenopleiding. Uiteraard wordt vanuit het perspectief van de lerarenopleiders een andere focus gekozen die dichter ligt bij de taken en verantwoordelijken van de opleiders in hun eigen onderwijspraktijk.

4.2.2.1 Hoe ervaren de lerarenopleiders de samenwerkingsverbanden rond de eigen lerarenopleiding?

Aan de lerarenopleiders werden vier types samenwerkingsverbanden voorgelegd:

- ✓ met de partnerinstellingen **binnen** het expertisenetwerk/regionaal platform
- ✓ met onderwijsinstellingen **buiten** het expertisenetwerk/regionaal platform
- ✓ met andere lerarenopleidingen **binnen uw opleidingsinstelling**
- ✓ **met externe partners en organisaties** (lokale bewegingen, regionale netwerken, en dergelijke)

Voor elk samenwerkingsverband werd hen gevraagd aan te geven in welke mate zij hiervan **op de hoogte** zijn, er actief bij **betrokken** zijn en in welke mate dit een **meerwaarde** betekent voor hun onderwijspraktijk. Antwoordcategorieën varieerden van 1 = helemaal niet tot 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate en 4 = in zeer belangrijke mate. Op basis van een gestandaardiseerde somscore werden drie indexen berekend. Tabel 4.2.6 vat de analysegegevens samen en vergelijkt de indexen over de types lerarenopleiding heen.

Tabel 4.2.6 Percepties van de lerarenopleiders m.b.t. de samenwerking rond de lerarenopleiding: gemiddelde (max. 20) en standaarddeviatie

Percepties van lerarenopleiders m.b.t. samenwerking rond de lerarenopleiding	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO
	n = 85	n = 101	n = 171	n = 47	n = 68	n = 124
Op-de-hoogte-index (α = .80)	11.78 (4.7)[a]	10.12 (4.1)	11.24 (4.2)	11.99 (4.7)	11.26 (4.5)	10.58 (4.7)
Betrokkenheidsindex (α = .75)	8.64 (4.7)	7.09 (4.8)	8.09 (4.3)	9.41 (5.1)	8.15 (5.5)	7.70 (5.0)
Meerwaarde-index (α = .83)	13.43 (4.4)	10.70 (4.8)	11.51 (4.5)	12.75 (4.3)	9.86 (4.9)	11.19 (4.8)

Noot. De waarde tussen de haakjes verwijst naar de standaarddeviatie.

In de Tabel 4.2.6 valt het volgende op:

- ✓ De mate waarin men op de hoogte is van de samenwerking, moet als laag beoordeeld worden.
- ✓ Lerarenopleiders zijn nauwelijks actief betrokken bij de samenwerking.
- ✓ Er wordt een matige meerwaarde aangegeven van samenwerking voor de kwaliteit van de eigen praktijk. Uiteraard moet dit bekeken worden vanuit het perspectief dat er weinig actieve betrokkenheid is en men weinig op de hoogte is van de samenwerking.

Vergelijken we de types lerarenopleiding:

- ✓ Er zijn geen significante verschillen vast te stellen in de mate waarin de lerarenopleiders op de hoogte zijn van (F (5,590) = 2.14, p > .05), of actief betrokken zijn bij samenwerking (F (5, 592) = 1.942, p > .05).
- ✓ Wel is er een significant verschil in de mate waarin lerarenopleiders een meerwaarde zien voor de samenwerking voor hun eigen praktijk: F (5, 570) = 5.90, p < .01, Omega Squared (ω^2 = .04) wijst op een klein effect. Post hoc analyses tonen aan dat de gepercipieerde meerwaarde voor de samenwerking significant hoger is in de GLO kleuteronderwijs en dit in vergelijking met de GLO lager onderwijs en de SLO aan de universiteiten.

4.2.2.2 Bevordert samenwerking de kwaliteit van de eigen lerarenopleiding?

Net als bij de opleidingsverantwoordelijken werd als laatste vraag gepolst naar de gepercipieerde invloed op de kwaliteit van de eigen lerarenopleiding. Bij de antwoordcategorieën werd gevraagd om de “mate van” impact aan te duiden: 1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate en 4 = in zeer belangrijke mate. De resultaten van deze bevraging worden samengevat in Tabel 4.2.7.

Hoewel er een gelijkaardig antwoord kan verwacht worden met de percepties van de lerarenopleiders rond de meerwaarde van de samenwerking voor de kwaliteit van de eigen praktijk, ligt het accent hier toch anders. De inherent ingeschatte kwaliteit van de samenwerkingsverbanden wordt bevraagd.

Tabel 4.2.7 Perceptie van de lerarenopleiders op de invloed van samenwerking op de kwaliteit van de eigen opleiding: gemiddelde (max. 20) en standaarddeviatie

	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO
Samenwerkingstevredenheidsindex (α = .84)	n = 85	n= 91	n = 164	n = 45	n = 65	n = 117
	12.26 (3.9)[a]	10.57 (3.5)	10.91 (4.0)	12.88 (4.9)	10.15 (3.9)	11.83 (4.2)

Noot. De waarde tussen de haakjes verwijst naar de standaarddeviatie.

We stellen het volgende vast:

- ✓ De meeste lerarenopleiders zijn maar in beperkte mate positief over de impact van de samenwerking op de kwaliteit van de eigen opleiding. Uiteraard moet deze perceptie opnieuw gekoppeld worden aan de mate van bestaande kwaliteitsvolle samenwerking.
- ✓ Vergelijken we de ingeschatte invloed tussen de types lerarenopleiding, dan stellen we een significant verschil vast: F (5, 561) = 4.55, $p < .01$, Omega Squared ($\omega^2 = .03$) wijst op een klein effect. Post hoc analyses tonen aan dat de gepercipieerde meerwaarde voor de samenwerking significant hoger is in de GLO kleuteronderwijs en dit in vergelijking met de GLO opleiding lager onderwijs en de SLO aan de universiteiten.
- ✓ De lerarenopleiders van de SLO in de hogescholen zijn significant positiever dan de lerarenopleiders van de SLO aan de universiteiten.

4.2.3 Conclusie onderzoeksvraag 4.2 "*In welke mate werken aanbieders van lerarenopleidingen samen in Vlaanderen?*"

Opleidingsverantwoordelijken (n = 49, gewogen aantal) en lerarenopleiders (n = 611) werden apart bevraagd naar hun perspectief op de samenwerkingsverbanden in de context van de lerarenopleiding. Uiteraard wordt vanuit het perspectief van de lerarenopleiders een andere focus gekozen die dichter ligt bij de taken en verantwoordelijken van de opleiders in hun eigen onderwijspraktijk. De thema's die in het kader van deze onderzoeksvraag werden bevraagd, verschillen in die mate dat we ze gescheiden houden in deze rapportering. Dit impliceert dat voor opleidingsverantwoordelijken de bevindingen voor deze onderzoeksvraag gebaseerd zijn op een beperkte groep respondenten (n = 49, gewogen aantal). Zoals steeds wordt in de analyses een wegingscoëfficiënt toegepast voor de opleidingsverantwoordelijken om te ondervangen dat van sommige geselecteerde opleidingen meer dan één opleidingsverantwoordelijke heeft deelgenomen aan deze bevraging (zie III. Methodologie, responsanalyse).

Samenvattend kunnen we het volgende besluiten bij de onderzoeksvraag m.b.t. de **samenwerkingsverbanden** rond de Vlaamse lerarenopleidingen:

- ✓ Vatten we alle analyses samen, dan blijkt dat – volgens de percepties en visies van de bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders – er inspanningen zijn op het vlak van samenwerking tussen de lerarenopleidingen in Vlaanderen. Uitgaande van de lage gerapporteerde feitelijke samenwerking, bekendheid met en betrokkenheid bij samenwerkingsinitiatieven, kunnen we wel stellen dat hieromtrent nog ruimte voor verbetering is.

- ✓ Vanuit het perspectief van de bevraagde opleidingsverantwoordelijken kunnen we afleiden:
  - Lerarenleiding 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. stagecontracten).
  - De gemiddelde tevredenheid over de bestaande samenwerking is niet hoog.
  - Er wordt slechts een matige behoefte aan samenwerking geformuleerd door de bevraagde opleidingsverantwoordelijken.

- ✓ Vanuit het perspectief van de bevraagde lerarenopleiders kunnen we stellen:
  - Men is maar weinig op de hoogte van de samenwerking, men is nauwelijks actief betrokken en men beoordeelt de meerwaarde van de samenwerking als matig.
  - Men ziet maar in beperkte mate een positieve invloed op de kwaliteit van de opleiding door de samenwerkingsverbanden.

Onderzoeksvraag 4.3 *"Hoe sterk is en hoe wordt de internationale mobiliteit van de opleiders in de Vlaamse lerarenopleidingen ingevuld?"*

Internationale mobiliteit is – zoals reeds eerdere gesteld – een hefboom om de kwaliteit van lerarenopleiders te vergroten. Het kan beschouwd worden als een vorm van externe professionalisering. Wat is de aard van de internationale mobiliteit van lerarenopleiders?

Van de 611 bevraagde lerarenopleiders geeft een beperkt percentage aan te hebben deelgenomen aan een of andere vorm van (internationale) mobiliteit. Dit wordt samengevat in Tabel 4.3.1.

Tabel 4.3.1 Participatie van lerarenopleiders aan vormen van (internationale) docentenmobiliteit (in %)

Type docentenmobiliteit	N = 611
het bijwonen van gastcolleges	46.97
het bijwonen van congressen in het buitenland	42.22
het volgen van een workshop in het buitenland	38.29
uitwisselingen tussen mij en een ander staflid van een instelling binnen hoger onderwijs	33.39
het begeleiden van stage-studenten in het buitenland	27.16
samenwerken met internationaal (wetenschappelijke) organisaties	15.06
een uitwisseling in het kader van onderzoeksprojecten	13.91
het organiseren van internationale symposia	12.27
een uitwisseling in het kader van 'joint programmes'	6.22
het ontvangen van mensen uit de private sector die voor korte of langere periode(s) een onderwijskundige taak opnemen in uw lerarenopleiding	4.75
het voeren van een onderzoeksproject in een andere sector	4.09
sabbatical aan een andere buitenlandse instelling binnen hoger onderwijs	3.6
de overgang maken naar de private sector in het binnen- of buitenland (d.i. intersectorale mobiliteit)	2.45

Vormen van "internationalisation at home" blijken regelmatig te worden bijgewoond (bv. bijwonen van gastcolleges, uitwisselingen met een staflid van een buitenlandse instelling).
Een actieve deelname waarbij men zelf naar het buitenland trekt, komt minder voor, met uitzondering van kortdurende initiatieven (volgen van een workshop, uitwisseling bij een onderzoeksproject, organiseren van een internationaal symposium, …).

Splitsen we deze deelname uit over de types lerarenopleiding, dan krijgen we het volgende beeld (Tabel 4.3.2). Uiteraard dient men in bepaalde gevallen rekening te houden met de lage participatie aan deze vorm van mobiliteit.

Tabel 4.3.2 Participatie van lerarenopleiders aan vormen van (internationale) docentenmobiliteit, opgesplitst naar type lerarenopleiding (in %)

Type docentenmobiliteit	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO	Totaal
Uitwisselingen staflid van andere instelling	36	35	74	14	18	27	204
	18%	17%	36%	7%	9%	13%	100%
Sabbatical	5	2	5	3	5	2	22
	23%	9%	23%	14%	23%	9%	100%
Bijwonen buitenlandse congressen	40	40	76	21	43	38	258
	16%	16%	29%	8%	17%	15%	100%
Bijwonen gastcolleges	45	46	84	25	39	48	287
	16%	16%	29%	9%	14%	17%	100%
Uitwisseling ‘joint programmes’	5	12	8	2	4	7	38
	13%	32%	21%	5%	11%	18%	100%
Uitwisseling onderzoeksprojecten	18	14	25	3	18	7	85
	21%	16%	29%	4%	21%	8%	100%
Organisatie internationaal symposia	9	12	16	6	21	11	75
	12%	16%	21%	8%	28%	15%	100%
Workshop in buitenland	37	35	75	12	31	44	234
	16%	15%	32%	5%	13%	19%	100%
Samenwerken internationale organisatie	18	14	22	8	21	9	92
	20%	15%	24%	9%	23%	10%	100%
Overgang naar private sector in binnen- of buitenland (d.i.intersectorale mobiliteit)	3	2	5	1	3	1	15
	20%	13%	33%	7%	20%	7%	100%
Onderzoeksproject	4	1	6	3	7	4	25
	16%	4%	24%	12%	28%	16%	100%
Ontvangen mensen uit private sector	3	2	13	4	2	5	29
	10%	7%	45%	14%	7%	17%	100%
Begeleiden stagestudenten in het buitenland	34	28	73	9	14	8	166
	20%	17%	44%	5%	8%	5%	100%

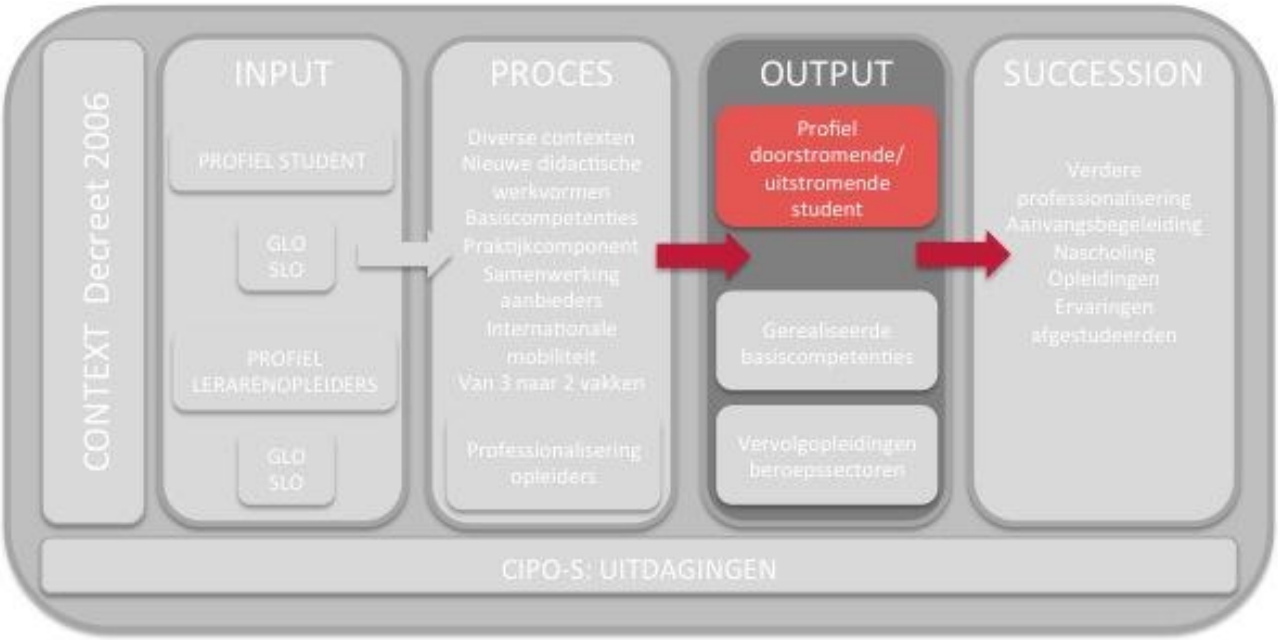
In de Tabel 4.3.2 komen enkele types internationale mobiliteit voor die betrekking hebben op de lerarenopleiding. In de tabel valt op dat de lerarenopleiders van de GLO secundair onderwijs, het meest betrokken zijn in een brede variatie aan mobiliteitsactiviteiten (zie de grijs gearceerde kolom in de tabel).

Aan de opleidingsverantwoordelijken (n = 49, gewogen aantal) is gevraagd in welke mate hun team lerarenopleiders participeert aan deze diverse initiatieven van docentenmobiliteit. Zij konden daarbij aangeven of 1 = een beperkte groep, 2 = de helft, 3 = de meerderheid, 4 = alle lerarenopleiders aan dit type mobiliteit participeren. Door het kleine aantal opleidingsverantwoordelijken is het niet relevant om een volledige tabel met percentages weer te geven. Een analyse bevestigt het beeld dat reeds in Tabel 4.3.2 naar voren komt. Vooral in de GLO secundair onderwijs vinden we aanwijzingen dat tot de helft en soms de meerderheid aan bepaalde vormen van mobiliteit participeren. Bij de andere types lerarenopleidingen blijft dit beperkt tot een kleine groep opleiders.

Samenvattend kunnen we bij deze deelvraag stellen:

- ✓ Vooral "internationalisation at home" is succesvol bij de bevraagde lerarenopleiders (n = 611).
- ✓ Uit de bevraging van lerarenopleiders blijkt dat actieve internationale mobiliteit bij lerarenopleiders zelden voorkomt en meestal beperkt is tot kortdurende initiatieven. Dit beeld wordt bevestigd door hun opleidingsverantwoordelijken (n = 49, gewogen aantal).
- ✓ Uit onze surveydata bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders komt naar voor dat de GLO secundair onderwijs het sterkst participeert aan een brede waaier aan internationale mobiliteitsinitiatieven.

Onderzoeksvraag 5 “Wat is het profiel van de uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding?”



5.1 Resultaten onderzoeksvraag 5

5.1.1 Onderzoeksvraag

Binnen het OUTPUT-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we “*Wat is het profiel van de uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding?”*. Binnen deze vijfde onderzoeksvraag focussen we op profielkenmerken van afgestudeerden als ‘geslacht’, ‘leeftijd’, ‘kennis van het Nederlands’, ‘nationaliteit’, ‘vooropleiding secundair onderwijs’, ‘basisopleiding’, ‘specifieke doelgroepen’, ‘bijzondere kenmerken’, ‘studieduur’, ‘professionele oriëntatie’ en ‘motivatie om in het lerarenberoep te stappen (of niet)’. In verband met het profiel van de uitstromende student onderzoeken we drie cohorten, namelijk afgestudeerden van het jaar 2006-2007, 2008-2009 en 2010-2011. De meting van het cohort 2010-2011 fungeert als referentiebasis voor de eerdere cohorten. Dit cohort dient als referentiepunt om in de verdere analyses naar verschillen met het verleden te kijken. Daarenboven zijn er voor dit cohort de meeste populatiegegevens uit de overheidsdatabanken beschikbaar.

5.1.2 Profielgegevens afgestudeerden 2010-2011

5.1.2.1 Beschikbaregegevens

In dit deel bespreken we de analyseresultaten met betrekking tot het profiel van het afgestudeerdencohort studentleerkrachten 2010-2011. Om het profiel van afgestudeerden in kaart te brengen werden verschillende databanken geraadpleegd waaronder de Databank Hoger Onderwijs (DHO) en de databank volwassenenonderwijs van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen (AHOVOS). Net zoals bij de discussie over de instroom van studenten, is er ook voor het cohort

afgestudeerden van het jaar 2010-2011 slechts voor een beperkt aantal variabelen volledige data beschikbaar. De databanken van AHOVOSgeven enkel volledige populatiedata voor 'geslacht', 'leeftijd' en 'nationaliteit'. Voor verdere – en vooral beleidsmatig interessante - variabelen zoals kansengroepen, basisopleiding (voor SLO-studenten), diploma hoger onderwijs (voor SLO-CVO studenten), of vooropleiding secundair onderwijs ontbreken er heel wat data. Daarom werd - in functie van deze rapportage - voor een profielanalyse gesteund op de cijfergegevens aangereikt door de geselecteerde lerarenopleidingen (zie III. Methodologie voor een beschrijving van de steekproef) en de EVALO-surveydata van afgestudeerden (n = 880). Voor variabelen zoals 'professionele oriëntatie' of motivatie om in het lerarenberoep te stappen' werd er beroep gedaan op de data uit de surveys bij afgestudeerden (n = 880). Deze combinatie van gegevens maakt een basale profielschets van de uitstromende studentleerkracht mogelijk.

De populatiedata voor afgestudeerden aan de lerarenopleidingen kunnen we verder vergelijken met de beschikbare data voor afgestudeerden aan andere opleidingen hoger onderwijs op professioneel bachelor-niveau en masterniveau. Populatiegegevens van afgestudeerden in 2010-2011 in het Hoger Beroepsonderwijs (HBO) zijn eveneens beschikbaar, maar zijn niet relevant omdat deze opleiding een andere finaliteit heeft en dus geen referentiebasis kan zijn voor de hier onderzochte afgestudeerden op bachelor- of masterniveau.

Tabel 5.1.1 toont de beschikbare data voor de profielgegevens in 2010-2011 van afgestudeerden aan de verschillende lerarenopleidingen. We maken een onderscheid tussen de variabelen waarvoor 100% van de gegevens beschikbaar zijn en de variabelen waarvoor de data onvolledig zijn. Deze tabel zal nog belangrijker worden wanneer we, in de volgende versie van de rapportage, de informatie met betrekking tot de eerdere cohorten opnemen (afstudeerjaren 2006-2007 en 2008-2009) en een vergelijking in de context van het decreet 2006 zichtbaar willen maken. Maar, nu al zien we in deze tabel een probleem opduiken dat zal persisteren bij het zoeken naar antwoorden op de onderzoeksvraag en de mogelijkheden om een en ander te vergelijken. De grijze gearceerde zones tonen de problematische cellen aan waarbij analyses nauwelijks mogelijk zijn omdat voor minder dan 50% van dit cohort geen data voorhanden zijn (bijvoorbeeld onderwijsvorm secundair onderwijs). Voor de zelf verzamelde gegevens via de EVALO-survey is ook geen vergelijking mogelijk met eerder cohorten. Deze extra EVALO-data zijn wel belangrijk omdat zij - naar de toekomst toe - de eerste referentiedata zijn voor vervolgonderzoek en de evaluatie van beleidsmaatregelen.

Tabel 5.1.1 Beschikbare data van profielgegevens afgestudeerden in 2010-2011

Profielkenmerk	Populatiedata (databanken AHOVOS: DHO en volwassenenonderwijs) (n = 1043 – 7368[a])					Administratieve gegevens geselecteerde lerarenopleidingen EVALO-onderzoek (n = 1407 – 2809[b])					Surveydata (n = 27 – 880[c])
	100%	76-99%	51-75%	26-50%	0-25%	100%	76-99%	51-75%	26-50%	0-25%	Bevraagd
Geslacht	X							X			X
Leeftijd	X							X			X
Nationaliteit	X							X			X
Kennis van het Nederlands					X				X		X
Onderwijsvorm secundair onderwijs				X				X			X
Basisopleiding (SLO)		X							X		X
Hoogst behaald diploma					X						X
Zij-instromers					X						X
Onderwijs kansarmoede-indicator				X							
Diplomaniveau moeder				X							X
Bijzonder statuut/functiebeperking					X					X	X
Werkstudent					X					X	X
Leertraject					X						X
Onderwijsvakken					X		X				X
Studieduur					X			X			X
Betrokkenheid bij het lerarenberoep											X
Beroeps-/ of studiekeuze na de lerarenopleiding											X
Tewerkstelling na de lerarenopleiding op het moment van de bevraging											X

Noot. [a]/[b/c] Aantallen betreffen de minima en maxima beschikbare data voor afgestudeerden in 2010-2011.

5.1.2.2 Algemene profielkenmerken

Tabel 5.1.2 geeft een overzicht van enkele basale profielkenmerken van het cohort afgestudeerden 2010-2011 over de zes lerarenopleidingen heen. 73% van de afgestudeerden zijn vrouwen. In de bachelor kleuteronderwijs (98%) en lager onderwijs (88%) zien we de grootste proportie vrouwelijke afgestudeerden. Aan de bachelor secundair onderwijs studeert de grootste proportie mannelijke studenten af (40%). Aan de drie specifieke lerarenopleidingen zijn ongeveer 30% van de afgestudeerden mannelijk.

Wat betreft de leeftijd van afgestudeerden aan de lerarenopleidingen stellen we vast dat meer dan de helft van de afgestudeerden tussen de 18 en 24 jaar oud zijn (52%). Aan de geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor kleuter- (82%), secundair (78%) en lager (77%) studeren hoofdzakelijk studenten af tussen de 18 en 24 jaar. Aan de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten studeren vooral studenten af tussen de 25 en 29 jaar. De afgestudeerden van de specifieke lerarenopleidingen aan de CVO's zijn over het algemeen ouder, 36% van de afgestudeerden zijn tussen de 30 en 39 jaar, 34% van de afgestudeerden zijn tussen de 25 en 29 jaar. De oudere leeftijdsgroepen (40-49 jaar, 50-59 jaar) voltooien de lerarenopleiding voornamelijk aan centra voor volwassenenonderwijs.

Tabel 5.1.2 Geslacht en leeftijd van afgestudeerden 2010-2011 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GL O LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	%SLO HS	SLO UNIV	%SLO UNIV	SLO CVO	%SLO CVO	TOTAAL	%TOTAAL
	n = 811		n = 1208		n = 2103		n = 216		n = 886		n = 2144		n = 7368	
Geslacht														
Man	15	1.85	144	11.92	845	40.18	67	31.02	252	28.44	645	30.08	1968	26.71
Vrouw	796	98.15	1064	88.08	1258	59.82	149	68.98	634	71.56	1499	69.92	5400	73.29
Leeftijd														
18-24 jaar	664	81.87	934	77.32	1645	78.22	39	18.06	327	36.91	209	9.75	3818	51.82
25-29 jaar	107	13.19	176	14.57	398	18.93	140	64.81	478	53.95	729	34.00	2028	27.52
30-39 jaar	27	3.33	75	6.21	45	2.14	29	13.43	64	7.22	774	36.10	1014	13.76
40-49 jaar	13	1.60	21	1.74	14	0.67	6	2.78	11	1.24	358	16.70	423	5.74
50-59 jaar	0	0	2	0.17	1	0.05	2	0.93	6	0.68	69	3.22	80	1.09
60-65 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0.23	5	0.07
> 65 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Noot: telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank AHOVOS: DHO en volwassenenonderwijs.

Tabel 5.1.3 geeft een overzicht van een aantal profielkenmerken van het cohort afgestudeerden in het schooljaar 2010-2011 en vergelijkt dit profiel met dat van afgestudeerden aan vergelijkbare opleidingen hoger onderwijs (Ba-Ma). Wanneer we de geïntegreerde lerarenopleidingen vergelijken met andere opleidingen op professioneel bachelor niveau stellen we vast dat de verhouding mannelijke en vrouwelijke afgestudeerden voor de bachelor kleuter- (♂= 2%, ♀= 98%) en lager onderwijs (♂= 12%, ♀= 88%) danig verschilt van deze van de andere professionele bachelors (♂= 41%, ♀= 59%). Wanneer we de geïntegreerde lerarenopleidingen vergelijken met andere opleidingen op professioneel bachelor niveau stellen we vast dat de leeftijd van afgestudeerden aan de GLO's gelijkaardig is met deze afgestudeerden aan andere professionele bachelors. Ongeveer 80% van de afgestudeerden zijn tussen 18 en 24 jaar oud, rond de 15% van de afgestudeerden zijn tussen 25 en 29 jaar oud.

Wanneer we de specifieke lerarenopleidingen vergelijken met opleidingen op master niveau stellen we vast dat het aantal mannelijke afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen ongeveer 15% lager ligt dan in de opleidingen op master niveau. Afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen hogescholen en universiteiten zijn voornamelijk tussen de 25 en 29 jaar oud (65% en 54%). De afgestudeerden aan de opleidingen op masterniveau zijn voornamelijk tussen de 18 en de 24 jaar (53%), 41% zijn tussen de 25 en 29 jaar. De specifieke lerarenopleiding aan CVO's trekken beduidend meer afgestudeerden van de leeftijdsgroep 30 tot 39 jaar (36%) aan dan de opleidingen op masterniveau (5%). Gegevens van afgestudeerden aan andere opleidingen aan CVO's vergelijken we niet met de specifieke lerarenopleiding. Er is geen referentiegroep beschikbaar met dezelfde achtergrond zoals op masterniveau en niveau van de professionele bachelors.

Tabel 5.1.4 toont een overzicht van de nationaliteiten en de kennis van het Nederlands van de afgestudeerden in 2010-2011 aan de verschillende lerarenopleidingen. Ongeveer 99% van dit cohort afgestudeerden heeft de Belgische nationaliteit. De specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen hebben een groter aandeel Nederlandse afgestudeerden (2%) en afgestudeerden met een andere nationaliteit (2%) dan de Belgische, Italiaanse, Marokkaanse, Nederlandse, Franse of Turkse. Wanneer we vergelijken met andere opleidingen (zie Tabel 5.1.5) verschillen de afgestudeerden aan de geïntegreerde lerarenopleidingen niet van nationaliteit in vergelijking met de professionele bachelors. Dit geldt eveneens voor de vergelijking van specifieke lerarenopleidingen met de masters. Voor 'kennis van het Nederlands' zijn er geen populatiegegevens beschikbaar en kunnen we bijgevolg ook niet vergelijken met andere opleidingen. Uit de data aangereikt door de geselecteerde lerarenopleidingen van het EVALO-onderzoek leiden we af dat 96% van de afgestudeerden in 2010-2011 Nederlands als moedertaal heeft.

Tabel 5.1.3 Geslacht en leeftijd van afgestudeerden in andere opleidingen, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	Andere Professionele bachelors	%ProfBa	Masters	%Masters	TOTAAL	% TOTAAL
	n = 15504		n = 16972		n = 32476	
Geslacht						
Man	6314	40.72	7863	46.33	14177	43.65
Vrouw	9190	59.28	9109	53.67	18299	56.35
Leeftijd						
18-24 jaar	12101	78.05	8957	52.78	21058	64.84
25-29 jaar	2519	16.25	6988	41.17	9507	29.27
30-39 jaar	565	3.64	799	4.71	1364	4.20
40-49 jaar	252	1.63	151	0.89	403	1.24
50-59 jaar	66	0.43	63	0.37	129	0.40
60-65 jaar	1	0.01	7	0.04	8	0.02
> 65 jaar	0	0	7	0.04	7	0.02

Noot.Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank AHOVOS: DHO.

Tabel 5.1.4 Nationaliteit en kennis van het Nederlands van afgestudeerden 2010-2011 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	%SLO HS	SLO UNIV	%SLO UNIV	SLO CVO	%SLO CVO	TOT AAL	%TOTA AL
Nationaliteit *	n = 811		n = 1208		n = 2103		n = 216		n = 886		n = 2144		n = 7368	
Belgisch	805	99.26	1198	99.17	2079	98.86	207	95.83	875	98.76	2118	98.79	7282	98.83
Italiaans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0.19	4	0.05
Marokkaans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nederlands	5	0.62	8	0.66	20	0.95	5	2.31	9	1.02	12	0.56	59	0.80
Frans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Turks	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.05	1	0.01
Andere nationaliteiten	1	0.12	2	0.17	4	0.19	4	1.85	2	0.23	9	0.42	22	0.30
Kennis van het Nederlands **	n = 87		n = 191		n = 481		n = 120		n = 139		n = 389		n = 1407	
(1)	87	100	190	99.48	480	99.79	117	97.50	138	99.28	384	98.71	1349	95.88
(2)	0	0	1	0.52	1	0.21	3	2.50	1	0.72	5	1.29	58	4.12

*Noot.**Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank AHOVOS: DHO en volwassenenonderwijs; (1) Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig), (2) Nederlands als tweede taal (vreemde taal); **aantallen gebaseerd op cijfergegevens geselecteerde lerarenopleidingen: GLO KO: gebaseerd op ingevulde gegevens van 5 opleidingen; GLO LO: gebaseerd op ingevulde gegevens van 3 opleidingen; GLO SO: gebaseerd op ingevulde gegevens van 7 opleidingen; SLO SO: gebaseerd op ingevulde gegevens 3 opleidingen; SLO UNIV: gebaseerd op ingevulde gegevens van 3 opleidingen; SLO CVO: gebaseerd op ingevulde gegevens van 4 opleidingen.

Tabel 5.1.5 Nationaliteit van afgestudeerden 2010-2011 aan andere opleidingen, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	Andere Professionele bachelors	%ProfBa	Masters	%Masters	Totaal	%Totaal
	n = 15504		n = 16972		n = 32476	
Nationaliteit						
Belgisch	15145	97.68	15495	91.30	30640	94.35
Italiaans	6	0.04	18	0.11	24	0.07
Marokkaans	14	0.09	2	0.01	16	0.05
Nederlands	241	1.55	372	2.19	613	1.89
Frans	4	0.03	31	0.18	35	0.11
Turks	3	0.02	22	0.13	25	0.08
Andere nationaliteiten	91	0.59	1032	6.08	1123	3.46

Noot.Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden 2010-2011; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank AHOVOS:DHO.

5.1.2.3 Studieachtergrond: onderwijsvorm secundair onderwijs en vooropleiding

Voor het in kaart brengen van de studieachtergrond van afgestudeerden aan de lerarenopleidingen, analyseren we de vooropleidingen van het cohort afgestudeerden 2010-2011: (1) de gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs, (2) de basisopleiding SLO, (3) het hoogst behaald diploma en/of (4) andere diploma's hoger onderwijs.

Voor 'vooropleiding secundair onderwijs' zijn er voor slechts één vierde van het cohort afgestudeerden aan de geïntegreerde lerarenopleidingen (23%) data beschikbaar (via de databanken DHO). Tabel 5.1.6 geeft een overzicht van de onderwijsvormen die de afgestudeerden in 2010-2011 volgden, zowel afgestudeerden aan de geïntegreerde lerarenopleidingen als aan andere professionele bachelors.

Het merendeel van de afgestudeerden aan geïntegreerde lerarenopleidingen volgde algemeen secundair onderwijs (48%) of technisch secundair onderwijs (45%). Het merendeel van de afgestudeerden aan professionele bachelors volgde eveneens algemeen secundair onderwijs (49%) of technisch secundair onderwijs (48%).

Tabel 5.1.6 Gevolgde onderwijsvorm van afgestudeerden in 2010-2011 per opleiding, in aantallen en percentages

Onderwijs-vorm	GLO KO*	% GLO KO*	GLO LO*	% GLO LO*	GLO SO*	% GLO SO*	GLO TOTAAL*	% GLO TOTAAL*	Andere Professionele bachelors**	% Prof Ba**
	n = 409		n = 514		n = 757		n = 1680		n = 6530	
ASO	82	20.05	340	66.15	390	51.52	812	48.33	3183	48.74
BSO	56	13.69	2	0.39	22	2.91	80	4.76	96	1.47
HBO	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.02
KSO	18	4.40	6	1.17	11	1.45	35	2.08	88	1.35
TSO	253	61.86	166	32.30	334	44.12	753	44.82	3162	48.42

Noot. *Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden in 2010-2011 aan geïntegreerde lerarenopleidingen; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DHO; **Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden in 2010-2011 aan andere opleidingen hoger onderwijs; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DHO (20% van populatiedata beschikbaar).

Betreffende "vooropleiding secundair onderwijs" van de afgestudeerden aan specifieke lerarenopleidingen zijn er geen populatiegegevens beschikbaar en nemen we de beschikbare surveydata op in Tabel 5.1.7. Deze groep kunnen we niet vergelijken met referentiedata van andere opleidingen, er zijn ook geen populatiegegevens beschikbaar op masterniveau. Het merendeel van de bevraagde afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen volgde algemeen secundair onderwijs (63.35%), 25.50% van deze afgestudeerden volgde technisch secundair onderwijs. Toch zijn er grote verschillen vast te stellen tussen de SLO's. Aan de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen volgden de afgestudeerden voornamelijk algemeen secundair onderwijs (43.33%), technisch secundair onderwijs (30%) of kunstsecundair onderwijs (23.33%). Aan de specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten volgden afgestudeerden bijna uitsluitend algemeen secundair onderwijs (94.69%). Aan de specifieke lerarenopleidingen aan CVO's volgende afgestudeerden voornamelijk algemeen secundair onderwijs (57.54%), technisch secundair onderwijs (28.77%) of beroepssecundair onderwijs (10.18%).

Tabel 5.1.7 Gevolgde onderwijsvorm van afgestudeerden in 2010-2011 per opleiding, in aantallen en percentages

Onderwijs-vorm	SLO HS	%SLO HS	SLO UNIV	%SLO UNIV	SLO CVO	%SLO CVO	TOTAAL	%TOTAAL
	n = 60		n = 113		n = 285		n = 753	
ASO	26	43.33	107	94.69	164	57.54	477	63.35
TSO	18	30.00	3	2.65	82	28.77	192	25.50
KSO	14	23.33	3	2.65	6	2.11	40	5.31
DBSO	0	0	0	0	4	1.40	4	0.53
BSO	2	3.33	0	0	29	10.18	40	5.31

*Noot.*Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

Inzake vooropleiding van afgestudeerden aan specifieke lerarenopleidingen hogescholen en universiteiten, analyseren we hun basisopleiding (95% van de populatiedata beschikbaar, zie Tabel 5.1.8). *Welke basisopleiding volgden afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten in 2010-2011?* Het merendeel van de afgestudeerden SLO HS volgde een kunstopleiding namelijk muziek en podiumkunsten (45%) en audiovisuele en beeldende kunsten (34%). Daarnaast volgde 17% van de afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen een basisopleiding in de handelswetenschappen en bedrijfskunde. De afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten hebben als vakgebied voornamelijk taal- en letterkunde (20%), psychologie en pedagogische wetenschappen (11%), bewegings- en revalidatiewetenschappen (11%) en geschiedenis (10%).

Wanneer we de basisopleiding van afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen vergelijken met het afgestudeerdencohort aan masteropleidingen (zie Tabel 5.1.8) zien we een andere verhouding van basisopleidingen. Het merendeel van de masters studeren af in economische en toegepaste economische wetenschappen (13%), industriële wetenschappen en technologie (9%) en rechten, notariaat en criminologische wetenschappen (8%). Wanneer we de STEM-studiegebieden (dit zijn exacte-wetenschappelijk en technische richtingen geclusterd in "Science, Technology, Engineering and Mathematics") vergelijken, blijkt dat er in verhouding met het percentage masters (respectievelijk 13% , 9%, 6%), weinig studenten van respectievelijk de "economische en toegepaste economische wetenschappen" (7%), de "industriële wetenschappen en technologie" (1%) en de "toegepaste wetenschappen" (1%) een specifieke lerarenopleiding afronden.

Tabel 5.1.8 Basisopleidingen van SLO-afgestudeerden in 2010-2011 per opleiding, in aantallen en percentages

Basisopleiding	SLO HS*	% SLO HS*	SLO UNIV*	% SLO UNIV*	Masters**	% Ma**
	n = 196		n = 847		n = 16972	
Archeologie en kunstwetenschappen	2	1.02	23	2.72	166	0.98
Architectuur	0	0	2	0.24	349	2.06
Audiovisuele en beeldende kunsten	67	34.18	5	0.59	487	2.87
Bewegings- en revalidatiewetenschappen	0	0	90	10.63	440	2.59
Biomedische wetenschappen	0	0	6	0.71	230	1.36
Biotechniek	0	0	2	0.24	118	0.70
Diergeneeskunde	0	0	2	0.24	204	1.20
Economische en toegepaste economische wetenschappen	0	0	59	6.97	2170	12.79
Farmaceutische wetenschappen	0	0	5	0.59	326	1.92
Gecombineerde studiegebieden	0	0	0	0	0	0
Geneeskunde	0	0	6	0.71	657	3.87
Geschiedenis	0	0	86	10.15	300	1.77
Gezondheidszorg	0	0	6	0.71	53	0.31
Godgeleerdheid, godsdienstwetenschappen en kerkelijk recht	0	0	18	2.13	82	0.48
Handelswetenschappen en bedrijfskunde	34	17.35	9	1.06	1085	6.39
Industriële wetenschappen en technologie	0	0	12	1.42	1543	9.09
Meerdere studiegebieden van toepassing	0	0	28	3.31	632	3.72
Muziek en dramatische kunst	3	1.53	1	0.12	0	0
Nautische wetenschappen	/	/	/	/	274	1.61
Muziek en podiumkunsten	88	44.90	0	0	46	0.27
Onderwijs	1	0.51	0	0	0	0
Politieke en sociale wetenschappen	0	0	61	7.20	1207	7.11
Productontwikkeling	0	0	0	0	45	0.27

Vervolg Tabel 5.1.8 Basisopleidingen van SLO-afgestudeerden in 2010-2011 per opleiding, in aantallen en percentages

Basisopleiding	SLO HS*	% SLO HS*	SLO UNIV*	% SLO UNIV*	Masters**	% Ma**
	n = 196		n = 847		n = 16972	
Psychologie en pedagogische wetenschappen	0	0	96	11.33	1232	7.26
Rechten, notariaat en criminologische wetenschappen	0	0	21	2.48	1361	8.02
Sociaal agogisch werk	0	0	1	0.12	0	0
Sociale gezondheidswetenschappen	0	0	17	2.01	363	2.14
Taal- en letterkunde	1	0.51	170	20.07	706	4.16
Tandheelkunde	0	0	0	0	86	0.51
Toegepaste biologische wetenschappen	0	0	9	1.06	434	2.56
Toegepaste taalkunde	0	0	47	5.55	532	3.13
Toegepaste wetenschappen	0	0	6	0.71	985	5.80
Verkeerskunde	/	/	/	/	18	0.11
Wetenschappen	0	0	59	6.97	695	4.09
Wijsbegeerte en moraalwetenschappen	0	0	0	0	146	0.86

Noot. *Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden in 2010-2011 aan de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DHO; **Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden in 2010-2011 aan masteropleidingen; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DHO (20% van populatiedata beschikbaar).

Voor de afgestudeerden die de EVALO-vragenlijst invulden en de lerarenopleiding beëindigden in 2010-2011, gaan we telkens het hoogst behaalde diploma na. Uit het overzicht in Tabel 5.1.9 blijkt dat de bevraagde afgestudeerden aan de geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs voornamelijk een secundair diploma hebben als hoogst behaald diploma (31.25% ASO, 31.25% TSO, 10.42% BSO) of bachelordiploma (14.58). Dit geldt eveneens voor afgestudeerden aan de GLO LO (50% ASO, 21.11% TSO) of een bachelordiploma (18.89). Afgestudeerden aan de GLO SO hebben vooral een diploma secundair onderwijs in een ASO-richting (41.40%), een bachelordiploma (28.03%) of een diploma technisch secundair onderwijs (21.66%). De afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen in universiteiten (97.35%) en in hogescholen (60%) hebben voornamelijk een masterdiploma. De afgestudeerden aan SLO HS hebben daarnaast een bachelordiploma (20%) of een diploma technisch secundair onderwijs (13.33%) Ten slotte hebben afgestudeerden aan de SLO CVO voornamelijk een masterdiploma (36.84%), bachelordiploma (35.44%) of een diploma technisch secundair onderwijs 12.28%). Deze gegevens bieden referentiedata waarmee kan vergeleken worden in vervolgonderzoek.

Tabel 5.1.9 Hoogst behaald diploma van afgestudeerden in 2010-2011 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Hoogst behaald diploma	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GL O LO	GLO SO	%GL O SO	SLO HS	% SLO HS	SLO UNIV	% SLO UNIV	SLO CVO	% SLO CVO	TOTAAL	% TOTAAL
	n = 48		n = 90		n = 157		n = 60		n = 113		n = 285		n = 753	
ASO	15	31.25	45	50.00	65	41.40	2	3.33	0	0	7	2.46	134	17.80
TSO	15	31.25	19	21.11	34	21.66	8	13.33	0	0	35	12.28	111	14.74
KSO	5	10.42	1	1.11	6	3.82	1	1.67	0	0	3	1.05	16	2.12
DBSO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1.40	4	0.53
BSO	5	10.42	0	0	2	1.27	1	1.67	0	0	20	7.02	28	3.72
Bachelor	7	14.58	17	18.89	44	28.03	12	20.00	0	0	101	35.44	182	24.17
Master	0	0	6	6.67	2	1.27	36	60.00	110	97.35	105	36.84	259	34.40
Doctoraat	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1.75	5	0.66
Andere	1	2.08	2	2.22	4	2.55	0	0	3	2.65	5	1.75	14	1.86

Noot. Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

5.1.2.4 Specifieke doelgroepen: zij-instromers en kansengroepen

Als profielkenmerk gaan we na of afgestudeerden voor aanvang van de lerarenopleiding ooit een opleiding hoger onderwijs zijn gestart zonder deze te voltooien. Tabel 5.1.10 toont per lerarenopleiding een overzicht van de afgestudeerden in 2010-2011 die reeds een opleiding hoger onderwijs zijn gestart (zonder deze te voltooien) vooraleer de lerarenopleiding aan te vangen. Deze tabel, gebaseerd op surveydata, levert de eerste gegevens op voor benchmarking onderzoek. 34% van de respondenten afgestudeerden aan een geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs en 32% aan een geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs hebben reeds een andere opleiding hoger onderwijs gestart (zonder te voltooien) vooraleer aan de lerarenopleiding te starten. Voor de afgestudeerden aan de bachelor kleuter- en secundair onderwijs is er – zoals reeds gesuggereerd bij de analyse van de groep studenten in de lerarenopleiding - een watervaleffect in hun studiekeuze.

Tabel 5.1.10 Afgestudeerden in 2010-2011 met vooropleiding hoger onderwijs voor aanvang van de lerarenopleiding, per lerarenopleiding (in percentages)

Reeds opleiding hoger onderwijs gestart voor aanvang van de lerarenopleiding	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO	TOTAAL
	n = 55	n = 95	n = 176	n = 65	n = 151	n = 338	n = 880
Ja	34%	13%	32%	17%	9%	19%	20%
Neen	66%	87%	68%	83%	91%	81%	80%

Noot. Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

Betreffende zij-instromers in de lerarenopleidingen zijn er geen populatiedata beschikbaar en baseren we ons op de surveyrespondenten (n = 880). In de vragenlijst van afgestudeerden bevragen we of afgestudeerden reeds werkervaring hadden voor de start van hun lerarenopleiding (Tabel 5.1.11). Van onze respondenten heeft 52% geen werkervaring voor aanvang van de lerarenopleiding en 48% heeft reeds werkervaring (n = 880). De specifieke lerarenopleidingen CVO heeft de grootste proportie zij-instromers bij haar afgestudeerden (82%). Daarnaast studeren er ook veel zij-instromers af in een specifieke lerarenopleiding aan hogescholen (63%). We kunnen ons afvragen of deze lerarenopleidingen hierop hebben ingespeeld en of dit specifieke uitdagingen naar voren schoof.

Tabel 5.1.11 Werkervaring van afgestudeerden in 2010-2011 voor aanvang van de lerarenopleiding, per lerarenopleiding (in percentages)

Werkervaring van afgestudeerden voor aanvang van de lerarenopleiding	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO	TOTAAL
	n = 55	n = 95	n = 176	n = 65	n = 151	n = 338	n = 880
Ja	29%	28%	15%	63%	26%	82%	48%
Neen	71%	72%	85%	37%	74%	18%	52%

Noot. Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

Om na te gaan of afgestudeerden behoren tot kansengroepen baseren we ons op de Onderwijs kansarmoede-indicator (OKI; datawarehouse Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming). Deze indicator is gebaseerd op 4 leerlingenkenmerken in het secundair onderwijs, namelijk laag opleidingsniveau van de moeder, gezinstaal niet Nederlands, buurt met hoge mate van schoolse vertraging en het verkrijgen van een schooltoelage. De onderwijskansen van leerlingen zijn beperkter indien ze meer dan andere leerlingen scoren op een aantal kenmerken. Voor de afgestudeerden in 2010-2011 aan de geïntegreerde lerarenopleidingen zijn

er voor 40% populatiegegevens beschikbaar. 60% van de afgestudeerden voldoet aan geen van de vier kenmerken en is dus geen risicoleerling. Er werd geen verschil vastgesteld tussen de afgestudeerden aan de geïntegreerde lerarenopleidingen (zie Tabel 5.1.12).

Tabel 5.1.12 Onderwijs kansarmoede-indicator (OKI) voor afgestudeerden in 2010-2011 per type lerarenopleiding, in aantallen en percentages

OKI	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	% GLO LO	GLO SO	% GLO SO	TOTAAL	%TOTAAL
	n = 409		n = 514		n = 757		n = 1680	
0	244	59.66	304	59.14	462	61.03	1010	60.12
1	122	29.83	163	31.71	230	30.38	515	30.65
2	39	9.54	41	7.98	53	7.00	133	7.92
3	4	0.98	4	0.78	7	0.92	15	0.89
4	0	0	2	0.39	5	0.66	7	0.42

Noot. Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DHO.

De populatiedata van afgestudeerden geven een indicatie van het hoogst behaald diploma van de moeder (23% populatiedata beschikbaar, voor SLO HS, UNIV en CVO geen gegevens; Tabel 5.1.13). Grotendeels beschikken de moeders van de in 2010-2011 afgestudeerden aan de geïntegreerde lerarenopleidingen over een diploma hoger secundair onderwijs (42.47%) of een diploma hoger onderwijs (40.33%). Wanneer we vergelijken met de populatiedata van andere opleidingen op professioneel bachelor niveau is dit een vergelijkbaar profiel (diploma hoger secundair onderwijs: 44% en diploma hoger onderwijs: 39%).

Tabel 5.1.13 Hoogst behaald diploma moeder van de afgestudeerden in 2010-2011 per opleiding, in aantallen en percentages

Hoogst behaald diploma moeder	GLO KO*	%GLO KO*	GLO LO*	% GLO LO*	GLO SO*	% GLO SO*	GLO TOTAAL*	% GLO TOTAAL*	Prof Ba**	% Prof Ba**
	n = 409		n = 514		n = 758		n = 1681		n = 6423	
Geen diploma lager onderwijs	0	0	4	0.78	8	1.06	12	0.71	37	0.58
Lager onderwijs	19	4.65	12	2.33	21	2.77	52	3.09	230	3.58
Lager secundair onderwijs	50	12.22	63	12.26	83	10.95	196	11.66	818	12.74
Hoger secundair onderwijs	185	45.23	206	40.08	323	42.61	714	42.47	2856	44.47
ASO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TSO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KSO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DBSO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BSO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hoger onderwijs	147	35.94	220	42.80	311	41.03	678	40.33	2482	38.64
Bachelor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Master	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Doctoraat	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Andere	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Onbekend	8	1.96	9	1.75	12	1.58	29	1.73	107	1.67

Noot. *Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DHO; **Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden; gebaseerd op populatiegegevens 21 mei 2012 Databank DHO (20% beschikbaar).

5.1.2.5 Bijzondere kenmerken van afgestudeerden: studentkenmerken, leertraject, onderwijsvakken en studieduur

Studentkenmerken

Aan afgestudeerden werd via de survey gevraagd of bepaalde specifieke studentkenmerken van toepassing waren, zoals: 'ik had een bijzonder statuut', 'ik had een studiebeurs', 'tijdens mijn lerarenopleiding heb ik vrijstellingen gekregen op basis van eerder verworven competenties (EVC)', 'tijdens mijn lerarenopleiding heb ik vrijstellingen gekregen op basis van eerder verworven kwalificaties (EVK)' en 'ik had een aanstelling als leraar op basis van het stelsel 'andere bekwaamheidsbewijzen (niet het vereiste bewijs van pedagogische bekwaamheid'. Uit Tabel 5.1.14 blijkt dat ongeveer één derde van de bevraagde afgestudeerden tijdens de lerarenopleiding vrijstellingen kreeg op basis van eerder verworven kwalificaties (29.73%). Een vierde van de bevraagde afgestudeerden kreeg tijdens de lerarenopleiding een studiebeurs (26.33%). Een vijfde van de bevraagde afgestudeerden had tijdens het volgen van de lerarenopleiding reeds een aanstelling als leraar op basis van het stelsel "andere bekwaamheidsbewijzen" (22.92%). Via de respondenten werd eveneens bevraagd of ze tijdens hun lerarenopleiding beschikten over een statuut van werkstudent. 90% van de afgestudeerden had tijdens hun lerarenopleiding geen statuut van werkstudent (Tabel 5.1.15). Het grootste aandeel afgestudeerden met een statuut van werkstudent situeert zich binnen de bachelor kleuteronderwijs (16%) en de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen (18%). Deze cijfers zijn problematisch omdat niet alle studenten zich officieel registeren als werkstudent, Tabel 5.1.15 weerspiegelt daarom enkel het perspectief van de afgestudeerden in de survey. Deze statistieken zijn te beschouwen als referentiedata voor vervolgonderzoek; we herhalen hier de problematische beschikbaarheid van populatiedata (zie Tabel 5.1.1).

Tabel 5.1.14 Studentkenmerken van afgestudeerden in 2010-2011, in percentages

Studentkenmerken	% GLO KO	% GLO LO	% GLO SO	% SLO HS	% SLO UNIV	% SLO CVO	% TOTAAL
	n = 35	n = 52	n = 94	n = 40	n = 74	n = 233	n =528
Bijzonder statuut (naast dat van werkstudent)	5.71	7.69	2.13	10.00	5.41	3.00	4.36
Studiebeurs	48.57	46.15	54.26	32.50	36.49	3.00	26.33
Vrijstellingen op basis van EVC	20.00	15.38	18.09	17.50	12.16	17.17	16.67
Vrijstellingen op basis van EVK	25.71	28.85	23.40	27.50	40.54	30.04	29.73
Aanstelling als leraar op basis van andere bekwaamheidsbewijs	0	1.92	2.13	12.50	5.41	46.78	22.92

Noot.Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

Tabel 5.1.15 Statuut van werkstudent voor afgestudeerden in 2010-2011, in percentages

Afgestudeerden tijdens de lerarenopleiding met een statuut 'werkstudent'	% GLO KO	% GLO LO	% GLO SO	% SLO HS	% SLO UNIV	% SLO CVO	% TOTAAL
	n = 55	n = 95	n = 176	n = 65	n = 151	n = 338	n = 880
Statuut van werkstudent	16%	9%	8%	18%	11%	9%	10%
Geen statuut van werkstudent	84%	91%	92%	82%	89%	91%	90%

Noot. Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

Leertraject

In functie van benchmarking (wegens ontbreken van populatiedata of gegevens steekproef) werd aan de respondenten gevraagd welk leertraject ze tijdens de lerarenopleiding volgden. Van de respondentgroep afgestudeerden volgden 73% het modeltraject. 95% van de afgestudeerden volgden een voltijds traject tijdens de lerarenopleiding (Tabel 5.1.16).

Tabel 5.1.16 Gevolgd leertraject van afgestudeerden

Gevolgd leertraject van afgestudeerden tijdens de lerarenopleiding	% GLO KO	% GLO LO	% GLO SO	% SLO HS	% SLO UNIV	% SLO CVO	% TOTAAL
	n = 55	n = 95	n = 176	n = 65	n = 151	n = 388	N = 880
Reguliere traject (modeltraject)	80.00	80.00	93.18	72.31	87.42	52.96	72.95
Verkort traject	5.45	6.32	3.41	4.62	0.66	8.58	5.45
Verlengd traject	7.27	12.63	2.84	9.23	4.64	2.96	5.00
LIO-traject (leraar-in-opleiding)	3.64	0	0	13.85	7.28	31.95	14.77
Traject via afstandsleren	3.64	0	0.57	0	0	0.59	0.57
Traject via een blended leeromgeving [a]	0	1.05	0	0	0	2.96	1.25
Voltijds/deeltijds traject	**n = 55**	**n = 95**	**n = 176**				**N = 326 (enkel GLO)**
Voltijds	94.55	90.53	97.73				95.09
Deeltijds	5.45	9.47	2.27				4.91

Noot: gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata. [a]combinatie van contactonderwijs met afstandsleren.

Keuze van onderwijsvakken in de bachelor secundair onderwijs

Via een administratieve bevraging van de geïntegreerde lerarenopleidingen uit de EVALO-steekproef krijgen we een overzicht van de gekozen onderwijsvakken door uitstromende studenten bachelor secundair onderwijs in 2010-2011 (zie Tabel 5.1.17). 25% van de afgestudeerden hebben een vakgebied behorende tot de STEM-studiegebieden (dit zijn exacte- wetenschappelijk en technische richtingen geclusterd in "Science, Technology, Engineering and Mathematics").

Tabel 5.1.17 Gekozen onderwijsvakken door afgestudeerden in 2010-2011 geïntegreerde lerarenopleiding bachelor secundair onderwijs

Onderwijsvakken	n = 1708	%
Aardrijkskunde	51	2.99
Bewegingsrecreatie	185	10.83
Bio-esthetiek	6	0.35
Biologie	110	6.44
Biotechnieken	0	0
Bouw	0	0
Chemie	1	0.06
Duits	3	0.18
Economie	64	3.75
Elektriciteit	4	0.23
Engels	135	7.90
Frans	78	4.57
Fysica	39	2.28
Geschiedenis	140	8.20
Godsdienst	46	2.69
Haartooi	4	0.23
Handel-burotica	20	1.17
Hout	0	0
Informatica	87	5.09
Latijn	12	0.70
Lichamelijke opvoeding	238	13.93
Mechanica	3	0.18
Mode	11	0.64
Muzikale opvoeding	0	0
Nederlands	106	6.21
Nederlands-gebarentaal	0	0
Nederlands-doventolk	0	0
Niet-confessionele zedenleer	16	0.94
Plastische opvoeding	36	2.11
Project algemene vakken	45	2.63
Project kunstvakken	44	2.58
Technologische opvoeding	37	2.17
Voedingverzorging	39	2.28
Wiskunde	103	6.03
Andere	45	2.63

Noot.Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 10 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair onderwijs.

Studieduur van de lerarenopleiding

Aan de geselecteerde lerarenopleidingen (GLO KO = 10, GLO LO = 8, GLO SO = 11, SLO HS = 6, SLO UNIV = 5, SLO CVO = 12) werd gevraagd studentenaantallen te registeren op basis van studierendement en studie-efficiëntie, conform met de tabel studierendement en studie-efficiëntie opgevraagd door de onderwijsvisitatie. Studentenaantallen worden opgenomen op basis van drie variabelen: afstudeerjaar, studieduur en studie-efficiëntie (de verhouding tussen het aantal studiepunten waarvoor men de facto creditbewijzen behaalde en het aantal studiepunten waarvoor de student zich tijdens zijn studieloopbaan in de opleiding één of meerder keren heeft ingeschreven, uitgedrukt in intervallen). Onderstaande Tabel 5.1.18 geeft een overzicht van het studierendement en de studie-efficiëntie van afgestudeerden van het schooljaar 2010-2011 voor de verschillende lerarenopleidingen. De afgestudeerden in 2010-2011 aan de bachelor kleuteronderwijs doen gemiddeld 2.71 jaar over de lerarenopleiding. Dit is mogelijks te wijten aan het effect van verkregen vrijstellingen aangezien een groot deel van deze afgestudeerden reeds eerder een opleiding hoger onderwijs had aangevat, zie Tabel 5.1.10. De afgestudeerden aan de bachelor lager onderwijs volgen gemiddeld de standaard studieduur (3.00 jaar). De afgestudeerden aan de bachelor secundair doen gemiddeld langer over de lerarenopleiding (3.19 jaar). Mogelijke verklaring hiervoor is het beheersen van onvoldoende domeinspecifieke vakkennis. Afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen doen gemiddeld 1.51 jaar over de lerarenopleiding. Afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen aan CVO's hebben gemiddeld 2.16 jaar nodig om de lerarenopleiding te voltooien. Deze langere studieduur lijkt het gevolg van een grotere spreiding van de stage in vergelijking met andere lerarenopleidingen (zie ook de conclusies bij de onderzoeksvraag met betrekking tot de stage). Bovendien zijn er heel veel afgestudeerden aan CVO's die hun lerarenopleiding combineerden met werken (82%, zie Tabel 5.1.11). De afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten hebben een gemiddelde studieduur van iets meer dan een jaar (1.08 jaar).

Tabel 5.1.18 Studierendement en studie-efficiëntie van afgestudeerden 2010-2011

Lerarenopleiding	Studie-efficiëntie	n	Gemiddeld aantal semesters	Gemiddeld aantal jaren
GLO KO[a]	eff ≥ 85%	199	4.95	2.66
	75% ≤ eff < 85%	15	6.73	3.40
	eff < 75%	0	0	0
Totaal GLO KO		**214**	**5.08**	**2.71**
GLO LO[b]	eff ≥ 85%	386	5.54	2.90
	75% ≤ eff < 85%	37	7.03	3.65
	eff < 75%	13	8.31	4.31
Totaal GLO LO		**436**	**5.75**	**3.00**
GLO SO	eff ≥ 85%	787	5.85	3.01
	75% ≤ eff < 85%	86	8.05	4.08
	eff < 75%	43	9.02	4.60
Totaal GLO SO		**916**	**6.21**	**3.19**
SLO HS[c]	eff ≥ 85%	96	2.85	1.51
	75% ≤ eff < 85%	9	2.78	1.56
	eff < 75%	3	2.33	1.33
Totaal SLO HS		**108**	**2.83**	**1.51**
SLO UNIV[d]	eff ≥ 85%	271	1.24	1.04
	75% ≤ eff < 85%	9	2.11	1.11
	eff < 75%	24	2.67	1.50
Totaal SLO UNIV		**304**	**1.38**	**1.08**
SLO CVO[e]	eff ≥ 85%	637	3.92	2.13
	75% ≤ eff < 85%	18	4.83	2.67
	eff < 75%	80	4.15	2.24
Totaal SLO CVO		**735**	**3.97**	**2.16**

Noot. [a] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 7 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor kleuteronderwijs.
[b] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 5 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor lager onderwijs.
c Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 7 opleidingen van 3 instellingen specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen.
[d] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 3 instellingen specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten .
[e] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 7 instellingen specifieke lerarenopleidingen aan centra voor volwassenenonderwijs.

5.1.2.6 Motivatie van afgestudeerden om in het lerarenberoep te stappen

In navolging van Rots, Aelterman, Devos & Vlerick (2010) werd de schaal van Van Huizen (2000) gebruikt om de betrokkenheid van afgestudeerden bij het lerarenberoep in kaart te brengen. De betrouwbaarheid van deze schaal is hoog (α = .84). De schaal bestaat uit 10 items te beoordelen op een vierpunten-antwoordschaal vragen naar de "mate van akkoord" gaan met een stelling: (1) niet akkoord, (2) eerder niet akkoord, (3) eerder akkoord en (4) volledig akkoord. De gestandaardiseerde somscore van de 10 items geeft weer dat de afgestudeerden (n = 880) gemiddeld een matige betrokkenheid bij het lerarenberoep rapporteren (*M* = 3.14, *SD* = .43).

Na een verdere analyse van deze betrokkenheid bij het lerarenberoep, onderzoeken we de beroeps- of studiekeuze van afgestudeerden onmiddellijk na het afstuderen aan de lerarenopleiding.

Betrokkenheid bij het lerarenberoep

Uit de non-responsanalyse (zie bijlage 2) blijkt dat voor sommige opleidingen de representativiteit naar geslacht en geboortejaar van afgestudeerden een afwijking heeft van meer dan 5%. Daarom zijn we telkens nagegaan of het geslacht en het geboortejaar van afgestudeerden significant samenhangt met hun betrokkenheid bij het lerarenberoep. De standaardfout van het gemiddelde wordt steeds gecontroleerd, maar enkel gerapporteerd indien problematisch. De t-test geeft aan dat de score van mannen (*M* =3.15; *SD* = .45) niet significant verschilt van vrouwen (*M* = 3.12; *SD* = .42) (t(878) = .72, p > .05). Geboortejaar correleert niet met de score van afgestudeerden op de schaal betrokkenheid bij het lerarenberoep (p > .05).

Binnen de actor afgestudeerden onderscheiden we drie verschillende groepen, namelijk: afgestudeerden die momenteel in het onderwijs werken, afgestudeerden die niet meer in het onderwijs werken en afgestudeerden die nog nooit in het onderwijs hebben gewerkt. Over het algemeen rapporteren de bevraagde afgestudeerden (n = 736) een matige betrokkenheid bij het lerarenberoep (*M* = 3.14, *SD* = .43). Via variantieanalyse werd nagegaan of deze drie groepen afgestudeerden van elkaar verschillen voor wat betreft de "de betrokkenheid bij het lerarenberoep". Uit de ANOVA resultaten blijkt dat er een significant verschil is tussen de drie groepen in hun score op de schaal 'betrokkenheid bij het lerarenberoep' (F (2, 733) = 6.79, p < .05, ω^2 = .02); met een kleine effectgrootte. De post hoc tests tonen aan dat dit significant verschil zich bevindt tussen de afgestudeerden die momenteel in het onderwijs werken en degene die nog nooit in het onderwijs hebben gewerkt (p < .05). Afgestudeerden die momenteel in het onderwijs werken (*M* = 3.17, *SD* = .42) geven een hogere score voor betrokkenheid dan de afgestudeerden die nog nooit in het onderwijs hebben gewerkt (*M* = 3.02, *SD* = .40).

Tabel 5.1.19 Groepsgrootte, gemiddelden en standaarddeviaties betrokkenheid van drie groepen afgestudeerden bij het lerarenberoep' en resultaten van de variantieanalyse

Betrokkenheid bij het lerarenberoep	Groepsgrootte, gemiddelden, standaarddeviaties	Variantieanalyse*
Afgestudeerden die nu in het onderwijs werken (1)	607 3.17 (.42)	*F* (2, 733) = 6.79, p < .05, ω² = .02 1 > 3
Afgestudeerden die niet meer in het onderwijs werken (2)	30 3.0 (.50)	
Afgestudeerden die nooit in het onderwijs hebben gewerkt (3)	99 3.02 (.40)	
Totaal	736 3.14 (.43)	

Noot. * p < .05

Variantieanalyse werd toegepast om na te gaan of de afgestudeerden aan de verschillende lerarenopleidingen verschillen in de mate waarin ze betrokken zijn bij het lerarenberoep. Tabel 5.2.20 vat de gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten samen van de variantieanalyse voor de schaal m.b.t. betrokkenheid bij het lerarenberoep. Uit de ANOVA resultaten blijkt dat er een significant verschil bestaat tussen de afgestudeerden aan de verschillende lerarenopleidingen (F (5, 874) = 3.76, p < .05, ω² = .02); met een kleine effectgrootte. De post hoc tests geven aan dat de betrokkenheid bij het lerarenberoep van afgestudeerden van de bachelor kleuteronderwijs significant verschilt van deze van de afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten (p < .05). Afgestudeerden aan de bachelor kleuteronderwijs rapporteren een hogere betrokkenheid (M = 3.32, SD = .54).

Tabel 5.1.20 Gemiddelden en standaarddeviaties 'betrokkenheid van afgestudeerden bij het lerarenberoep' per opleiding en resultaten van de variantieanalyse

Betrokkenheid van afgestudeerden bij het lerarenberoep	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Variantieanalyse*
	n = 55	n = 95	n = 176	n = 65	n = 151	n = 338	
Afgestudeerden 2010-2011	3.32 (.54)	3.22 (.4)	3.12 (.4)	3.1 (.43)	3.06 (.41)	3.12 (.43)	*F* (5, 874) = 3.76, p < .05, ω² = .02 1 > 5

Noot. * p < .05

Beroeps- of studiekeuze van afgestudeerden aan de lerarenopleiding

Via de survey werd gepeild naar "*Welke beroeps-/studiekeuze maken afgestudeerden onmiddellijk na het beëindigen van de lerarenopleiding?*". Ongeveer 25% van de bevraagde afgestudeerden aan specifieke lerarenopleidingen kiest onmiddellijk na het afstuderen een job buiten het onderwijs (Tabel 5.1.21). Ongeveer 10% van de afgestudeerden aan geïntegreerde lerarenopleidingen studeren verder via een bachelor-na-bachelor opleiding.

Tabel 5.1.21 Beroeps-/studiekeuze van afgestudeerden onmiddellijk na het beëindigen van de lerarenopleiding, in percentages

Beroeps-/studiekeuze onmiddellijk na het afstuderen	**GLO KO**	**GLO LO**	**GLO SO**	**SLO HS**	**SLO UNIV**	**SLO CVO**	**TOTAAL**
	n = 55	n = 95	n = 176	n = 65	n = 151	n = 338	N = 880
Volgen van een schakelprogramma	2%	8%	19%	3%	0%	0%	5%
Volgen van een bachelor-na-bacheloropleiding	13%	12%	10%	3%	0%	0%	4%
Een job binnen het onderwijs, als leraar	65%	53%	43%	49%	41%	59%	52%
Een job binnen het onderwijs, niet als leraar	0%	2%	3%	3%	4%	3%	3%
Een job buiten het onderwijs	4%	3%	6%	25%	22%	29%	18%
Een andere opleiding	0%	3%	8%	5%	10%	2%	5%
Werkzoekende of werkloos	16%	17%	10%	8%	18%	3%	10%
Anders	0%	2%	1%	4%	5%	4%	3%

Noot.Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

Ter documentatie geven we in onderstaande tabel de 'andere' beroeps- of studiekeuzes van afgestudeerden onmiddellijk na het beëindigen van de lerarenopleiding (opgelet deze aantallen zijn klein).

Tabel 5.1.22 Beroeps-/studiekeuze van afgestudeerden onmiddellijk na het beëindigen van de lerarenopleiding – categorie anders, in percentages

Beroeps-/studiekeuze onmiddellijk na het afstuderen – categorie 'anders'	**GLO LO**	**GLO SO**	**SLO HS**	**SLO UNIV**	**SLO CVO**	**TOTAAL**
	n = 2	n = 2	n = 3	n = 8	n = 12	N = 27
Naar het buitenland (reis, vrijwilligerswerk, job)	4%	0%	0%	7%	0%	11%
Comenius	0%	%	0%	0%	4%	4%
Ziekte-uitkering	0%	%	0%	0%	4%	4%
Onbekend	4%	7%	11%	22%	37%	81%

Noot. Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

5.1.2.7 Tewerkstelling na de lerarenopleiding (op het moment van de bevraging)

Algemeen zijn er van de respondenten (n = 880) op het moment van de bevraging (februari – april 2012) 84 % tewerkgesteld en 16% (nog) niet tewerkgesteld. Onderstaande Tabel 5.1.23 geeft een overzicht van de tewerkgestelde afgestudeerden per lerarenopleiding (let op: niet te vergelijken met "de beroepskeuze onmiddellijk na het beëindigen van de lerarenopleiding"). Van de tewerkgestelde afgestudeerden zijn er 67% tewerkgesteld als "leraar", 17% heeft een job die "niet te maken heeft met onderwijs of vorming" en 13% heeft een job "niet als leraar maar heeft op een andere manier te maken met onderwijs en vorming".

Tabel 5.1.23 Tewerkstelling en functies van afgestudeerden 2010-2011

Tewerkstelling afgestudeerden	**GLO KO**	**GLO LO**	**GLO SO**	**SLO HS**	**SLO UNIV**	**SLO CVO**	**TOTAAL**
	n = 55	n = 95	n = 176	n = 65	n = 151	n = 338	N = 880
Tewerkgesteld	87.3%	75.8%	60.2%	81.5%	88.1%	95.9%	83.6%
(nog) niet tewerkgesteld	12.7%	24.2%	39.8%	18.5%	11.9%	4.1%	16.4%
Huidige functie als tewerkgestelde	**GLO KO**	**GLO LO**	**GLO SO**	**SLO HS**	**SLO UNIV**	**SLO CVO**	**TOTAAL**
	n = 48	n = 72	n = 106	n = 53	n = 133	n = 324	N = 736
Leraar (n = 512)	95.8%	94.4%	79.2%	60.4%	59.4%	62.7%	69.6%
Geen leraar, job heeft op een andere manier te maken met onderwijs en vorming (n = 95)	4.2%	4.2%	11.3%	11.3%	21.1%	13.6%	12.9%
Huidige job heeft niets met onderwijs of vorming te maken (n = 129)	0.0%	1.4%	9.4%	28.3%	19.5%	23.8%	17.5%

*Noot.*Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

Aan de afgestudeerden die momenteel tewerkgesteld zijn buiten het onderwijs ("Huidige job heeft niets met onderwijs of vorming te maken"), werd gevraagd of ze reeds werkervaring als leraar hadden. Het merendeel van deze afgestudeerden heeft geen onderwijservaring (77%), 15 % heeft minder dan één schooljaar ervaring en 8% heeft meer dan één schooljaar ervaring.

Bij de afgestudeerden die momenteel niet in het onderwijs werken maar reeds onderwijservaring hebben (minder dan één schooljaar en meer dan één schooljaar) werd via een open vraag gepeild naar de reden waarom ze niet langer als leraar werken. Onderstaande tabel 5.1.24 toont de categorieën van uitstapredenen (let op: lage n).

Tabel 5.1.24 Redenen uitstap uit het lerarenberoep bij afgestudeerden 2010-2011, in percentages

Reden uitstap uit het lerarenberoep	TOTAAL (n = 30)
Geen werk meer als leraar gevonden	7%
Andere job binnen het onderwijs	3%
Aflopen tijdelijke job of interim job als leraar	20%
Interesse in job buiten het onderwijs	7%
Werkonzekerheid	3%
Slechte ervaringen (bv. klasmanagement, moeilijke leerlingen, onverwachte functiewijziging, ieder voor zich mentaliteit)	20%
Onbekend	40%

*Noot.*Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

Bovendien werd bij de afgestudeerden (let op: n= 30), die reeds één schooljaar of minder als leraar hebben gewerkt, nagegaan welke factoren ervoor zorgden dat ze een job hebben gekozen buiten het onderwijs (gebaseerd op Struyven, Vrancken, Brepoels, Engels & Lombaerts, 2012). De respondenten antwoordden op een 4-puntenschaal die "de mate van" nagaat (1= helemaal niet, 2= in beperkte mate, 3 = in belangrijke mate, 4 = in zeer belangrijke mate).

Jobtevredenheid is een factor die volgens 67% van de afgestudeerden in "(zeer) belangrijke mate" meespeelt in het kiezen van een job buiten het onderwijs. Voor 54% van de afgestudeerden speelt het hebben van een toekomstperspectief in "(zeer) belangrijke mate" een rol, voor 46% van de afgestudeerden speelt dit "(helemaal) niet" tot "in beperkte mate" een rol (Tabel 5.1.25).

De taakbelasting die het lerarenberoep met zich meebrengt, speelt voor 57% van de afgestudeerden "(helemaal) niet" tot "in beperkte mate" een rol voor 43% speelt dit een "(zeer) belangrijke mate" een rol. Ondersteuning en begeleiding geboden door scholen, speelt "(helemaal) niet" tot "in beperkte mate" een rol voor 70% van de afgestudeerden. Aantrekkelijkheid van een ander beroep speelt voor 54% van de afgestudeerden "(helemaal) niet" tot "in beperkte mate" een rol, voor 46% in een "(zeer) belangrijke mate" een rol. De relatie met ouders van leerlingen speelt ten slotte voor 87% van de afgestudeerden "(helemaal) niet" tot "in beperkte mate" een rol.

Vervolgonderzoek zou zich kunnen concentreren op een afzonderlijke analyse van de redenen om niet in het lerarenberoep te stappen, waarbij initieel belangrijke inspanningen nodig zullen zijn om deze lastig te bereiken groep respondenten in het onderzoek te betrekken.

Tabel 5.1.25 Factoren die een rol spelen in het kiezen van een job buiten het onderwijs, in percentages

Factoren die een rol spelen in het kiezen van een job buiten het onderwijs	Algemeen (n = 30)			
	1	2	3	4
Jobtevredenheid	20	13	37	30
Ondersteuning in scholen (ondersteuning en begeleiding op schoolniveau)	33	37	20	10
Taakbelasting (papier- en administratief werk, werk na de lesuren, werkdruk-	40	17	20	23
Toekomstperspectief (zekerheid over loon of contract, werkaanbod, doorgroeimogelijkheden)	26	20	37	17
Relatie met ouders (steun van, eis tot verantwoording ten aanzien van, en moeilijkheden met ouders van leerlingen)	67	20	13	0
Maatschappelijke waardering van het lerarenberoep	70	10	20	0
Aantrekkelijkheid van een ander beroep (salaris, doorgroeimogelijkheden, uitdagingen)	37	17	26	20

*Noot.*Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata;1= helemaal niet, 2= in beperkte mate, 3 = in belangrijke mate, 4 = in zeer belangrijke mate.

Aan de respondenten afgestudeerden die momenteel een job hebben buiten het onderwijs (n= 129, 5 missing) (“mijn huidige job heeft niet met onderwijs of vorming te maken”), werd gevraagd hun werkervaring voor 16 andere sectoren (zie Tabel 5.1.26) op te geven.

Onderstaande Tabel 5.1.26 geeft de werkervaring van de afgestudeerden van de verschillende lerarenopleidingen in deze sectoren. De populaire sectoren onder deze afgestudeerden zijn: de industrie (33%), horeca en toerisme (28%), andere sectoren (28%), gezondheid en maatschappelijke dienstverlening (22%), recreatie, cultuur en sport (18%) en centrale en lokale overheid of gemeenschapsvoorzieningen (17%).

Tabel 5.1.26 Werkervaring van afgestudeerden in sectoren buiten het onderwijs, in percentages

Werkervaring van afgestudeerden buiten het onderwijs - Sectoren	TOTAAL (n = 124)			GLO KO			GLO LO			GLO SO			SLO HS			SLO UNIV			SLO CVO		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Land- en tuinbouw, visserij	96	2	2	0	0	0	100	0	0	89	11	0	87	13	0	91	0	9	100	0	0
Industrie: voeding, textiel en kleding, hout, grafische industrie, chemie en farmacie, metaal	68	10	22	0	0	0	100	0	0	67	22	11	60	7	33	72	14	14	69	8	23
Energie	95	2	3	0	0	0	100	0	0	100	0	0	80	7	13	100	0	0	96	1	3
Bouw	89	4	7	0	0	0	100	0	0	100	0	0	74	13	13	91	9	0	91	1	8
Distributie: groot- en kleinhandel, garagewezen	95	2	3	0	0	0	100	0	0	100	0	0	86	7	7	100	0	0	93	3	4
Horeca en toerisme	72	9	19	0	0	0	0	0	100	78	11	11	60	0	40	82	9	9	72	10	18
Logistiek en transport	89	7	4	0	0	0	100	0	0	100	0	0	93	0	7	95	5	0	85	10	5
Post en telecommunicatie	94	3	3	0	0	0	100	0	0	89	11	0	100	0	0	100	0	0	91	4	5
Bank- en kredietwezen, verzekeringen	95	2	3	0	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	91	9	0	95	0	5
Informatica	92	3	5	0	0	0	100	0	0	89	11	0	80	0	20	95	5	0	93	3	4
Advies en bijstand aan ondernemingen en personen (bv reclame, selectie, immobiliën)	89	6	5	0	0	0	100	0	0	67	33	0	86	7	7	77	18	5	95	0	5

Vervolg Tabel 5.1.26 Werkervaring van afgestudeerden in sectoren buiten het onderwijs, in percentages

Werkervaring van afgestudeerden buiten het onderwijs - Sectoren	TOTAAL (n = 124)			GLO KO			GLO LO			GLO SO			SLO HS			SLO UNIV			SLO CVO		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Centrale en lokale overheid, gemeenschapsvoor-zieningen	83	7	10	0	0	0	100	0	0	67	33	0	100	0	0	86	9	5	81	5	14
Gezondheidszorg en maatschappelijke dienstverlening	78	3	19	0	0	0	100	0	0	100	0	0	73	7	20	86	5	9	74	3	23
Recreatie, cultuur, sport	82	7	11	0	0	0	0	0	100	67	11	22	66	7	27	86	9	5	87	6	7
Vakbonden, bedrijfs-, werkgevers- en beroepsorganisaties, overige verenigingen	94	4	2	0	0	0	100	0	0	100	0	0	93	0	7	95	5	0	92	5	3
Anders	72	8	20	0	0	0	100	0	0	78	11	11	73	7	20	54	23	23	75	4	21

Noot. Antwoordmogelijkheden bij items: 1 = geen ervaring, 2 = minder dan 1 jaar ervaring, 3 = meer dan 1 jaar ervaring; gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

5.1.2.8 Conclusie profielgegevens afgestudeerden 2010-2011

Vatten we de resultaten kort samen m.b.t. het profiel van de uitstromende student/cursist in 2010-2011 in de lerarenopleiding, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

✓ Wat betreft de **algemene profielkenmerken**(databank AHOVOS: DHO, n = 7368) kunnen we het volgende samenvatten:

- Bijna drie vierde van de van de afgestudeerden zijn vrouwen (73.29%) met een grotere vertegenwoordiging van mannen aan de bachelor secundair onderwijs (40.18%).
- Wat betreft de leeftijd van afgestudeerden aan de lerarenopleidingen stellen we vast dat meer dan de helft van de afgestudeerden tussen de 18 en 24 jaar oud zijn (51.82%), 27.52% is tussen de 25 en 29 jaar. Afgestudeerden aan de SLO aan hogescholen en SLO aan CVO' s vertegenwoordigen oudere leeftijdsgroepen. De meerheid van de afgestudeerden aan SLO HS zijn tussen de 25 en 29 jaar (64.81%). Aan de SLO aan CVO's is de meerderheid tussen 30 en 39 jaar (36.10%) en tussen 25 en 29 jaar (34.00%).

✓ Wat betreft de **studieachtergrond** (onderwijsvorm secundair onderwijs en vooropleiding) stellen we vast:

- Dat de afgestudeerden van geïntegreerde lerarenopleidingen (databank AHOVOS: DHO, 23% van de data beschikbaar) hoofdzakelijk algemeen secundair onderwijs (48.33%) of technisch secundair onderwijs (44.12%) volgden. Afgestudeerden aan de geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs volgden overwegend TSO (61.86%) en ASO (20.05%).
- Het merendeel van de afgestudeerden specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen (databank AHOVOS: DHO, n = 92) volgde een kunstopleiding namelijk muziek en podiumkunsten (45%) en audiovisuele en beeldende kunsten (34%).
- De afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten (databank AHOVOS: DHO, n = 847) hebben als vakgebied voornamelijk taal- en letterkunde (20%) , psychologie en pedagogische wetenschappen (11%), bewegings- en revalidatiewetenschappen (11%) en geschiedenis (10%).

✓ Wat betreft de **specifieke doelgroepen** van afgestudeerden (zij-instromers en kansengroepen) stellen we het volgende vast:

- De afgestudeerden (EVALO surveydata, n = 880) die reeds een andere opleiding hoger onderwijs zijn gestart (zonder te voltooien) (20%) situeren zich voornamelijk binnen de geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs (34%) en secundair onderwijs (32%).
- Op basis van de EVALO surveydata (n = 880) stellen we vast dat voornamelijk aan SLO CVO (82%) of SLO HS (63%) zij-instromers (studenten met eerdere werkervaring) zijn afgestudeerd.
- Op basis van de Databank van AHOVOS (DHO, n = 1681) blijkt het diplomaniveau van de moeders van de afgestudeerden aan de geïntegreerde lerarenopleidingen grotendeels hoger secundair onderwijs (42.47%) of hoger onderwijs (40.33%) (voor afgestudeerden aan SLO zijn er geen gegevens beschikbaar).

✓ Wat betreft de **bijzondere kenmerken** van afgestudeerden (studentkenmerken bijv. bijzonder statuut, verkregen vrijstellingen e.d., leertraject, onderwijsvakken en studieduur) stellen we op basis van de EVALO-surveydata het volgende vast:

- Een derde van de afgestudeerden (n = 528) kreeg tijdens de lerarenopleiding vrijstellingen op basis van eerder verworven kwalificaties, 10% van de bevraagde afgestudeerden had tijdens de lerarenopleiding een statuut van werkstudent. 73% van de bevraagde afgestudeerden aan geïntegreerde lerarenopleidingen (n = 326) volgde het modeltraject en 95% volgde een voltijds traject.
- Wanneer we kijken naar de studieduur – op basis van gegevens ons verstrekt door de EVALO-steekproef - doen de afgestudeerden aan de bachelor secundair onderwijs (n = 916, 3.19 jaar) en de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen (n = 108, 1.51 jaar) en CVO (n = 735, 2.16jaar) langer dan de algemene opleidingsduur over de lerarenopleiding.

✓ Wat betreft de **motivatie van afgestudeerden** om in het lerarenberoep te stappen en **tewerkstelling** stellen we het volgende vast op basis van de EVALO-surveydata:

- Afgestudeerden aan de bachelor kleuteronderwijs (n = 55) zijn meer betrokken bij het lerarenberoep (*M* = 3.32, *SD* = .54) dan de afgestudeerden (n = 151) aan de specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten (*M* = 3.06, *SD* = .41).
- Een vierde van de afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen (n = 554) kiest onmiddellijk na het afstuderen een job buiten het onderwijs.
- Van de huidige (op het moment van de bevraging) tewerkgestelde afgestudeerden (n = 736 van 880) zijn er 67% tewerkgesteld als leraar.

5.1.3 Profielgegevens afgestudeerden 2008-2009

5.1.3.1 Beschikbare gegevens

In dit deel bespreken we de analyseresultaten met betrekking tot het profiel van het afgestudeerdencohort 2008-2009. Om het profiel van afgestudeerden in kaart te brengen, werden verschillende databanken geraadpleegd waaronder de Databank Hoger Onderwijs (DHO) en de databank voor het volwassenenonderwijs van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen (AHOVOS). Net zoals bij de discussie over de instroom van studenten, is er ook voor het cohort afgestudeerden van het jaar 2008-2009 slechts voor een beperkt aantal variabelen volledige data beschikbaar. De databank van AHOVOS (DHO) geeft enkel volledige populatiedata voor 'geslacht', 'leeftijd' en 'nationaliteit'. Er zijn geen cohortdata van afgestudeerden aan CVO's in 2008-2009 beschikbaar.

Betreffende specifieke doelgroepen van afgestudeerden in 2008-2009 zoals zij-instromers en kansengroepen kunnen we geen gegevens presenteren aangezien gegevens over de werkervaring, of indicatoren kansengroepen niet beschikbaar zijn (bv. voor hoogst behaald diploma van moeder ontbreken 99,95% van de cohortdata, voor OKI ontbreken 99,95% van de cohortdata). Voor bijzondere kenmerken van afgestudeerden zoals gevolgd leertraject zijn er eveneens geen data beschikbaar.

Om het profiel van afgestudeerden in 2008-2009 aan de lerarenopleidingen te schetsen, steunen we zowel op de populatiedata van de centrale databank als op de data aangereikt door de lerarenopleidingen uit de EVALO-steekproef (zie III. Methodologie voor een beschrijving van de steekproef). De populatiedata voor afgestudeerden aan de lerarenopleidingen kunnen we verder vergelijken met de beschikbare data voor andere opleidingen hoger onderwijs op professioneel bachelor-niveau en masterniveau.

Tabel 5.1.27 toont de beschikbare data voor de profielgegevens van afgestudeerden in 2008-2009 aan de verschillende lerarenopleidingen. We maken een onderscheid tussen de variabelen waarvoor 100% van de gegevens beschikbaar zijn en de variabelen waarvoor de data onvolledig zijn. De grijze gearceerde zones tonen de problematische cellen aan waarbij analyses nauwelijks mogelijk zijn omdat voor minder dan 50% van dit cohort data voorhanden zijn (bijvoorbeeld onderwijsvorm secundair onderwijs).

Tabel 5.1.27 Beschikbare data van profielgegevens afgestudeerden in 2008-2009

Profielkenmerk	Populatiedata (databanken DHO) (n = 544 – 4357[a])					Administratieve gegevens geselecteerde lerarenopleidingen EVALO-onderzoek (n = 537 - 2240[b])				
	100%	76-99%	51-75%	26-50%	0-25%	100%	76-99%	51-75%	26-50%	0-25%
Geslacht		X								
Leeftijd		X								
Nationaliteit		X								
Kennis van het Nederlands								X		
Onderwijsvorm secundair onderwijs					X		X			
Basisopleiding (SLO)	X									
Hoogst behaald diploma					X					
Zij-instromers					X					
Onderwijs kansarmoede-indicator					X					
Onderwijsvakken							X			
Studieduur							X			

Noot. [a]/[b] Aantallen betreffen de minima en maxima beschikbare data voor afgestudeerden in 2008-2009.

5.1.3.2 Algemene profielkenmerken

Tabel 5.1.28 geeft een overzicht van enkele basale profielkenmerken van het cohort afgestudeerden 2008-2009 over vijf lerarenopleidingen heen. 77% van de afgestudeerden zijn vrouwen. In de bachelor kleuteronderwijs (98%) en lager onderwijs (89%) zien we de grootste proportie vrouwelijke afgestudeerden. Aan de bachelor secundair onderwijs studeren de grootste proportie mannelijke studenten af (40%). Aan de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten zien we een groter aandeel mannelijke afgestudeerden (35% en 27%).

Tabel 5.1.28 Geslacht en leeftijd van afgestudeerden 2008-2009 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	SLO HS	%SLO HS	SLO UNIV	%SLO UNIV	TOTAAL	%TOTAAL
	n = 846		n = 1221		n = 1746		n = 92		n = 452		n = 4357	
Geslacht												
Man	14	1.65	125	10.24	705	40.38	32	34.78	121	26.77	997	22.88
Vrouw	832	98.35	1096	89.76	1041	59.62	60	65.22	331	73.23	3360	77.12
Leeftijd												
18-24 jaar	790	93.38	1085	88.86	1623	92.96	46	50.00	371	82.08	3915	89.86
25-29 jaar	27	3.19	67	5.49	88	5.04	25	27.17	64	14.16	271	6.22
30-39 jaar	26	3.07	52	4.26	21	1.20	16	17.39	11	2.43	126	2.89
40-49 jaar	3	0.35	17	1.39	13	0.74	5	5.43	6	1.33	44	1.01
50-59 jaar	0	0	0	0	1	0.06	0	0	0	0	1	0.02
60-65 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
> 65 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Noot.Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DHO. Geen cohortgegevens betreffende afgestudeerden van CVO' s beschikbaar.

Wat betreft de leeftijd van afgestudeerden aan de lerarenopleidingen stellen we vast dat het overgrote deel van de afgestudeerden in 2008-2009 tussen de 18 en 24 jaar oud zijn (90%). Aan de geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor kleuter- (93%), secundair (93%) en lager onderwijs (89%), en de specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten (82%) studeren hoofdzakelijk studenten af tussen de 18 en 24 jaar. Aan de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen studeren beduidend iets oudere studenten af, 50% is tussen de 18 en 24 jaar, 27% tussen 25 en 29 jaar en 17% tussen 30 en 39 jaar.

Tabel 5.1.29 geeft een overzicht van een aantal profielkenmerken van het cohort afgestudeerden in het schooljaar 2008-2009 en vergelijkt dit profiel met dat van afgestudeerden aan vergelijkbare opleidingen hoger onderwijs (Ba-Ma). Wanneer we de geïntegreerde lerarenopleidingen vergelijken met andere opleidingen op professioneel bachelor niveau stellen we vast dat de verhouding mannelijke en vrouwelijke afgestudeerden voor de bachelor kleuter- (♂= 2%, ♀= 98%) en lager onderwijs (♂= 10%, ♀= 90%) danig verschilt van deze van de andere professionele bachelors (♂= 41%, ♀= 59%). Wanneer we de geïntegreerde lerarenopleidingen vergelijken met andere opleidingen op professioneel bachelor niveau stellen we vast dat de leeftijd van afgestudeerden aan de GLO's gelijkaardig is met deze van de professionele bachelors, 92% is tussen de 18 en 24 jaar. Wanneer we de specifieke lerarenopleidingen vergelijken met opleidingen op master niveau stellen we vast dat het aantal mannelijke afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen ongeveer 16% lager ligt dan in de andere opleidingen op master niveau. Afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen hogescholen en universiteiten zijn voornamelijk tussen de 18 en 24 jaar oud (50% en 82%). De afgestudeerden aan de andere opleidingen op masterniveau zijn eveneens voornamelijk tussen de 18 en 24 jaar (88%). De specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen hebben een meer diverse leeftijdsgroep dan de referentiemasters, ze hebben namelijk meer afgestudeerden tussen de 25 en 29 jaar (27%) en 30 en 39 jaar (17%) dan de masters (respectievelijk 8% en 3%).

Tabel 5.1.30 geeft een overzicht van de nationaliteiten van de afgestudeerden in 2008-2009 aan de verschillende lerarenopleidingen. Er zijn geen populatiegegevens betreffende de kennis van het Nederlands van het cohort afgestudeerden 2008-2009 beschikbaar. Daarom bespreken we de resultaten gebaseerd op de gegevens van de EVALO-steekproef. 99% van dit cohort afgestudeerden hebben de Belgische nationaliteit. Wanneer we vergelijken met andere opleidingen (zie Tabel 5.31) verschillen de afgestudeerden aan de geïntegreerde lerarenopleidingen niet qua nationaliteit in vergelijking met de professionele bachelors (98%). Dit geldt eveneens voor de vergelijking van specifieke lerarenopleidingen met de masters (96%). Voor 'kennis van het Nederlands' zijn er geen populatiegegevens beschikbaar en kunnen we bijgevolg ook niet vergelijken met andere opleidingen. Uit de data aangereikt door de geselecteerde lerarenopleidingen van het EVALO-onderzoek leiden we af dat 96% van de afgestudeerden in 2008-2009 Nederlands als moedertaal heeft.

Tabel 5.1.29 Geslacht en leeftijd van afgestudeerden andere opleidingen 2008-2009, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	Andere Professionele bachelors	%ProfBa	Masters	%Masters	TOTAAL	% TOTAAL
	n = 14462		n = 14431		n = 28893	
Geslacht						
Man	5940	41.07	6817	47.24	12757	44.15
Vrouw	8522	58.93	7614	52.76	16136	55.85
Leeftijd						
18-24 jaar	13299	91.96	12693	87.96	25992	89.96
25-29 jaar	642	4.44	1222	8.47	1864	6.45
30-39 jaar	316	2.19	386	2.67	702	2.43
40-49 jaar	173	1.20	94	0.65	267	0.92
50-59 jaar	32	0.22	30	0.21	62	0.21
60-65 jaar	0	0	5	0.03	5	0.02
> 65 jaar	0	0	1	0.01	1	0

Noot.Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DHO.

Tabel 5.1.30 Nationaliteit en kennis van het Nederlands van afgestudeerden in 2008-2009 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	% GLO KO	GLO LO	% GLO LO	GLO SO	% GLO SO	SLO HS	% SLO HS	SLO UNIV	% SLO UNIV	SLO CVO	% SLO CVO	TOTAAL	% TOTAAL
Nationaliteit*	n = 846		n = 1221		n = 1746		n = 92		n = 452				n = 4357	
Belgisch	839	99.17	1214	99.43	1730	99.08	90	97.83	444	98.23			4317	99.08
Italiaans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			0	0
Marokkaans	0	0	0	0	1	0.06	0	0	0	0			1	0.02
Nederlands	7	0.83	6	0.49	13	0.74	1	1.09	5	1.11			32	0.73
Frans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			0	0
Turks	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			0	0
Andere nationaliteiten	0	0	1	0.08	2	0.11	1	1.09	3	0.66			7	0.16
Profiel-kenmerk	**GLO KO**	**%GLO KO**	**GLO LO**	**%GLO LO**	**GLO SO**	**%GLO SO**	**SLO HS**	**% SLO HS**	**SLO UNIV**	**%SLO UNIV**	**SLO CVO**	**% SLO CVO**	**TOTAAL**	**% TOTAAL**
Kennis van het Nederlands**	n = 66		n = 107		n = 396		n = 109		n = 131		n = 315		n = 1178	
(1)	65	98.48	107	100	392	98.99	109	100	130	99.24	312	99.05	1136	96.43
(2)	1	1.52	0	0	4	1.01	0	0	1	.76	3	0.95	42	3.57

Noot. *Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DHO; Geen cohortgegevens betreffende afgestudeerden van CVO's beschikbaar. ** aantallen gebaseerd op cijfergegevens geselecteerde lerarenopleidingen: GLO KO: gebaseerd op gegevens van 5 opleidingen; GLO LO: gebaseerd op gegevens van 3 opleidingen; GLO SO: gebaseerd op gegevens van 6 opleidingen; SLO HS: gebaseerd op gegevens 7 opleidingen; SLO UNIV: gebaseerd op gegevens van 2 opleidingen; SLO CVO: gebaseerd op gegevens van 4 opleidingen ; (1) Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig), (2) Nederlands als tweede taal (vreemde taal).

Tabel 5.1.31 Nationaliteit van afgestudeerden 2008- 2009 aan andere opleidingen, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	Andere Professionele bachelors	%ProfBa	Masters	%Masters	Totaal	%Totaal
	n = 14462		n = 14431		n = 28893	
Nationaliteit						
Belgisch	14168	97.97	13512	93.63	27680	95.80
Italiaans	8	0.06	12	0.08	20	0.07
Marokkaans	10	0.07	1	0.01	11	0.04
Nederlands	192	1.33	211	1.46	403	1.39
Frans	2	0.01	11	0.08	13	0.04
Turks	1	0.01	8	0.06	9	0.03
Andere nationaliteiten	81	0.56	676	4.68	757	2.62

Noot.Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden in 2008-2009; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DHO.

5.1.3.3 Studieachtergrond: onderwijsvorm secundair onderwijs en vooropleiding

Voor het in kaart brengen van de studieachtergrond van afgestudeerden aan de lerarenopleidingen, analyseren we de vooropleidingen van het cohort afgestudeerden 2008-2009: (1) de gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs en (2) de basisopleiding SLO.

Voor 'vooropleiding secundair onderwijs' ontbreken er 99,95% van de cohortdata (databanken van AHOVOS). Daarom doen we beroep op de aangereikte gegevens via de EVALO-steekproef, echter onderwijsvorm secundair onderwijs werd enkel bevraagd bij de geïntegreerde lerarenopleidingen. Bijgevolg kunnen we geen vooropleiding secundair onderwijs betreffende afgestudeerden van de specifieke lerarenopleidingen in 2008-2009 voorleggen, dit geldt eveneens voor de referentiegroep masters (geen cohortdata). Tabel 5.1.32 geeft een overzicht van de onderwijsvormen die de bevraagde afgestudeerden aan geïntegreerde lerarenopleidingen in 2008-2009 volgden. Inzake de referentiegroep professionele bachelors is het niet mogelijk om cohortdata te rapporteren (99,99% missing).

Het merendeel van de afgestudeerden aan geïntegreerde lerarenopleidingen in 2008-2009 volgde algemeen secundair onderwijs (53%) of technisch secundair onderwijs (38%).

Tabel 5.1.32 Gevolgde onderwijsvorm van afgestudeerden in 2008-2009 per opleiding, in aantallen en percentages

Onderwijs-vorm	GLO KO	% GLO KO	GLO LO	% GLO LO	GLO SO	% GLO SO	GLO TOTAAL	% GLO TOTAAL
	n = 154		n = 420		n = 925		n = 1499	
ASO	47	30.52%	266	63.33%	480	51.89%	793	52.90%
TSO	73	47.40%	139	33.10%	364	39.35%	576	38.43%
KSO	8	5.19%	9	2.14%	34	3.68%	51	3.40%
BSO	26	16.88%	6	1.43%	47	5.08%	79	5.27%
Ander	0	0%	0	0%	1	0.11%	1	0.07%

Noot. Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden gegevens EVALO-steekproef.

Betreffende de vooropleiding van afgestudeerden aan specifieke lerarenopleidingen hogescholen en universiteiten, analyseren we hun basisopleiding (volledige cohortdata beschikbaar). *Welke basisopleiding volgden afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten in 2008-2009 (zie Tabel 5.1.33)?*

Het merendeel van de afgestudeerden SLO HS volgde een kunstopleiding namelijk audiovisuele en beeldende kunsten (51%) en muziek en podiumkunsten (37%). Daarnaast volgde 12% van de afgestudeerden van de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen een basisopleiding in de handelswetenschappen en bedrijfskunde. De afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten hebben als vakgebied voornamelijk gecombineerde studiegebieden (46%; d.i. een combinatie van verschillende studiegebieden, de databanken definiëren deze studiegebieden niet) en taal- en letterkunde (21%).

Wanneer we de basisopleiding van afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen vergelijken met het afgestudeerdencohort van masteropleidingen (zie Tabel 5.1.33) zien we een andere verhouding van basisopleidingen. Het merendeel van de masters studeert af in economische en toegepaste economische wetenschappen (12%), industriële wetenschappen en technologie (10%) en rechten, notariaat en criminologische wetenschappen (8%), psychologie en pedagogische wetenschappen (8%) en politieke en sociale wetenschappen (7%). Wanneer we de STEM-studiegebieden (dit zijn exacte- wetenschappelijk en technische richtingen geclusterd in “Science, Technology, Engineering and Mathematics”) vergelijken, blijkt dat er in verhouding met het percentage masters (respectievelijk 12%, 10%), bijna geen studenten van respectievelijk de “economische en toegepaste economische wetenschappen” (2%), de “industriële wetenschappen en technologie” (0%) een specifieke lerarenopleiding afronden.

Tabel 5.1.33 Basisopleidingen van SLO-afgestudeerden in 2008-2009 per opleiding, in aantallen en percentages

Basisopleiding	SLO HS*	% SLO HS*	SLO UNIV*	% SLO UNIV*	Masters**	% Ma**
	n = 92		n = 452		n = 14431	
Archeologie en kunstwetenschappen	0	0	17	3.76	185	1.28
Architectuur	0	0	0	0	418	2.90
Audiovisuele en beeldende kunsten	47	51.09	0	0	440	3.05
Bewegings- en revalidatiewetenschappen	0	0	25	5.53	462	3.20
Biomedische wetenschappen	0	0	34	7.52	204	1.41
Biotechniek	0	0	0	0	108	0.75
Diergeneeskunde	0	0	0	0	0	0
Economische en toegepaste economische wetenschappen	0	0	7	1.55	1712	11.86
Farmaceutische wetenschappen	0	0	2	0.44	264	1.83
Gecombineerde studiegebieden	0	0	210	46.46	0	0
Geneeskunde	0	0	2	0.44	0	0
Geschiedenis	0	0	17	3.76	321	2.22
Gezondheidszorg	0	0	0	0	69	0.48
Godgeleerdheid, godsdienstwetenschappen en kerkelijk recht	0	0	0	0	107	0.74
Handelswetenschappen en bedrijfskunde	11	11.96	0	0	948	6.57
Industriële wetenschappen en technologie	0	0	0	0	1449	10.04
Meerdere studiegebieden van toepassing	0	0	0	0	596	4.13
Muziek en dramatische kunst	0	0	0	0	0	0
Muziek en podiumkunsten	34	36.96	0	0	238	1.65
Nautische wetenschappen	0	0	0	0	35	0.24
Onderwijs	0	0	0	0	0	0

Vervolg Tabel 5.1.33 Basisopleidingen van SLO-afgestudeerden in 2008-2009 per opleiding, in aantallen en percentages

Basisopleiding	SLO HS*	% SLO HS*	SLO UNIV*	% SLO UNIV*	Masters**	% Ma**
	n = 92		n = 452		n = 14431	
Politieke en sociale wetenschappen	0	0	8	1.77	1011	7.01
Productontwikkeling	0	0	0	0	59	0.41
Psychologie en pedagogische wetenschappen	0	0	11	2.43	1130	7.83
Rechten, notariaat en criminologische wetenschappen	0	0	4	0.88	1211	8.39
Sociaal agogisch werk	0	0	0	0	0	0
Sociale gezondheidswetenschappen	0	0	7	1.55	296	2.05
Taal- en letterkunde	0	0	95	21.02	620	4.30
Tandheelkunde	0	0	0	0	72	0.50
Toegepaste biologische wetenschappen	0	0	3	0.66	411	2.85
Toegepaste taalkunde	0	0	0	0	505	3.50
Toegepaste wetenschappen	0	0	0	0	794	5.50
Verkeerskunde	0	0	0	0	17	0.12
Wetenschappen	0	0	6	1.33	631	4.37
Wijsbegeerte en moraalwetenschappen	0	0	4	0.88	118	0.82

Noot. Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden in 2010-2011 aan de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DHO; **Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden in 2010-2011 aan andere opleidingen hoger onderwijs; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DHO.

5.1.3.4 Bijzondere kenmerken van afgestudeerden: onderwijsvakken en studieduur

Keuze van onderwijsvakken in de bachelor secundair onderwijs

Via een administratieve bevraging van de geïntegreerde lerarenopleiding bachelor secundair onderwijs uit de EVALO-steekproef krijgen we een overzicht van de gekozen onderwijsvakken door uitstromende studenten in 2008-2009 (zie Tabel 5.1.34).

Ongeveer 28% van de afgestudeerden aan de bachelor secundair onderwijs in 2008-2009 heeft een vakgebied behorende tot de STEM-studiegebieden (dit zijn exacte- wetenschappelijk en technische richtingen geclusterd in “Science, Technology, Engineering and Mathematics”).

Tabel 5.1.34 Gekozen onderwijsvakken door afgestudeerden in 2008-2009 geïntegreerde lerarenopleiding bachelor secundair onderwijs

Onderwijsvakken	n = 1683	%
Aardrijkskunde	90	5.35
Bewegingsrecreatie	167	9.92
Bio-esthetiek	15	0.89
Biologie	102	6.06
Biotechnieken	0	0
Bouw	0	0
Chemie	0	0
Duits	0	0
Economie	82	4.87
Elektriciteit	5	0.30
Engels	95	5.64
Frans	52	3.09
Fysica	42	2.50
Geschiedenis	180	10.70
Godsdienst	80	4.75
Haartooi	15	0.89
Handel-burotica	36	2.14
Hout	0	0
Informatica	84	4.99
Latijn	7	0.42
Lichamelijke opvoeding	250	14.85
Mechanica	4	0.24
Mode	2	0.12
Muzikale opvoeding	0	0
Nederlands	99	5.88
Nederlands-gebarentaal	0	0
Nederlands-doventolk	0	0
Niet-confessionele zedenleer	11	0.65
Plastische opvoeding	39	2.32
Project algemene vakken	48	2.85
Project kunstvakken	0	0
Technologische opvoeding	54	3.21
Voedingverzorging	24	1.43
Wiskunde	89	5.29
Andere	11	0.65

Noot: Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 10 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair onderwijs (EVALO-steekproef).

Studieduur van de lerarenopleiding

Aan de geselecteerde lerarenopleidingen (GLO KO = 10, GLO LO = 8, GLO SO = 11, SLO HS = 6, SLO UNIV = 5, SLO CVO = 12) werd gevraagd studentenaantallen te registeren op basis van studierendement en studie-efficiëntie, conform met de tabel studierendement en studie-efficiëntie opgevraagd door de onderwijsvisitatie. Studentenaantallen worden opgenomen op basis van drie variabelen: afstudeerjaar, studieduur en studie-efficiëntie (de verhouding tussen het aantal studiepunten waarvoor men de facto creditbewijzen behaalde en het aantal studiepunten waarvoor de student zich tijdens zijn studieloopbaan in de opleiding één of meerder keren heeft ingeschreven, uitgedrukt in intervallen). Onderstaande Tabel 5.1.35 geeft een overzicht van het studierendement en de studie-efficiëntie van afgestudeerden van het schooljaar 2008-2009 voor de verschillende lerarenopleidingen.

De afgestudeerden in 2008-2009 aan de bachelor kleuteronderwijs doen gemiddeld 2.92 jaar over de lerarenopleiding. De afgestudeerden aan de bachelor lager onderwijs volgen gemiddeld de standaard studieduur (3.07 jaar). De afgestudeerden aan de bachelor secundair doen gemiddeld langer over de lerarenopleiding (3.21 jaar). Mogelijke verklaring hiervoor is het beheersen van onvoldoende domeinspecifieke vakkennis. Afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen doen gemiddeld 1.89 jaar over de lerarenopleiding (indien we refereren aan de cohortdata van 2010-2011 is het dit mogelijks te wijten aan het hoge percentage werkende studenten in deze lerarenopleiding). De afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten hebben een gemiddelde studieduur van een jaar (1.01 jaar). Afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen aan CVO's hebben gemiddeld 2.23 jaar nodig om de lerarenopleiding te voltooien. Deze langere studieduur lijkt het gevolg van een grotere spreiding van de stage in vergelijking met andere lerarenopleidingen (zie ook de conclusies bij de onderzoeksvraag met betrekking tot de stage).

Tabel 5.1.35 Studierendement en studie-efficiëntie van afgestudeerden 2008-2009

Lerarenopleiding	Studie-efficiëntie	n	Gemiddeld aantal semesters	Gemiddeld aantal jaren
GLO KO[a]	eff ≥ 85%	224	5.38	2.85
	75% ≤ eff < 85%	17	6.76	3.47
	eff < 75%	4	8.75	4.50
Totaal GLO KO		**245**	**5.53**	**2.92**
GLO LO[b]	eff ≥ 85%	385	5.76	3.00
	75% ≤ eff < 85%	30	6.87	3.47
	eff < 75%	13	7.62	4.15
Totaal GLO LO		**428**	**5.89**	**3.07**
GLO SO[c]	eff ≥ 85%	618	5.96	3.06
	75% ≤ eff < 85%	72	8.00	4.10
	eff < 75%	35	8.00	4.09
Totaal GLO SO		**725**	**6.26**	**3.21**
SLO HS[d]	eff ≥ 85%	90	3.46	1.86
	75% ≤ eff < 85%	6	2.67	1.67
	eff < 75%	18	3.94	2.17
Totaal SLO HS		**114**	**3.49**	**1.89**
SLO UNIV[e]	eff ≥ 85%	172	1.11	1.00
	75% ≤ eff < 85%	9	2.33	1.22
	eff < 75%	10	2.00	1.00
Totaal SLO UNIV		**191**	**1.21**	**1.01**
SLO CVO[f]	eff ≥ 85%	414	3.81	2.04
	75% ≤ eff < 85%	17	5.00	2.76
	eff < 75%	106	4.92	2.87
Totaal SLO CVO		**537**	**4.07**	**2.23**

Noot. [a] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 7 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor kleuteronderwijs.
[b] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 5 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor lager onderwijs.
[c] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 10 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair onderwijs.
[d] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 7 opleidingen van 4 instellingen specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen.
[e] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 2 instellingen specifieke lerarenopleidingen aan universiteiten .
[f] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 7 instellingen specifieke lerarenopleidingen aan centra voor volwassenenonderwijs.

5.1.3.5 Conclusie profielgegevens afgestudeerden in 2008 – 2009

In 2008-2009 hebben de afgestudeerden aan de lerarenopleidingen de volgende profielkenmerken:

- ✓ Op basis van de overheidsdatabank van AHOVOS (DHO, n = 4357) - met uitzondering van cohortdata betreffende afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleiding aan CVO's - stellen we het volgende vast:
  - 77.12% van de afgestudeerden is vrouwelijk. Aan de bachelor secundair onderwijs (n = 1746) studeren de grootste proportie mannelijke studenten af (40%).
  - 89.86% van de afgestudeerden is tussen de 18 en 24 jaar. Dit is verschillend voor afgestudeerden aan de SLO aan hogescholen: 50% is tussen 18 en 24 jaar, 27.17% is tussen 25 en 29 jaar en 17.39% is tussen 30 en 39 jaar.
  - 99% van de afgestudeerden in 2008-2009 heeft de Belgische nationaliteit,
- ✓ Op basis van gegevens ons aangereikt door 27 opleidingen uit de EVALO-steekproef (n = 1178) stellen we dat 96% van de afgestudeerden Nederlands als moedertaal heeft (of perfect beheerst).
- ✓ De meeste afgestudeerden aan geïntegreerde lerarenopleidingen (gegevens verstrekt door opleidingen uit de EVALO-steekproef, n = 1499) volgde algemeen secundair onderwijs (53%) of technisch secundair onderwijs (38%).
- ✓ Op basis van de overheidsdatabank van AHOVOS (DHO, n = 92) volgden afgestudeerden aan SLO HS audiovisuele en beeldende kunsten (51%) , muziek en podiumkunsten (37%) of handelswetenschappen en bedrijfskunde (12%) als basisopleiding. Afgestudeerden aan SLO UNIV (n = 452) hebben als vakgebied voornamelijk gecombineerde studiegebieden (46%; d.i. niet gedefinieerd in de databank) en taal- en letterkunde (21%). Bijna geen studenten van respectievelijk de "economische en toegepaste economische wetenschappen" (2%) en de "industriële wetenschappen en technologie" (0%) ronden een specifieke lerarenopleiding af.
- ✓ 28% van de afgestudeerden aan de bachelor secundair onderwijs in 2008-2009 (gegevens verstrekt door 10 opleidingen uit de EVALO-steekproef, n = 1683) heeft een vakgebied behorende tot de STEM-studiegebieden.

5.1.4 Profielgegevens afgestudeerden 2006-2007

5.1.4.1 Beschikbare gegevens

In dit deel 5.1.4 bespreken we de analyseresultaten met betrekking tot het profiel van het cohort afgestudeerde studentleerkrachten 2006-2007. Om het profiel van afgestudeerden in 2006-2007 in kaart te brengen, werden verschillende databanken geraadpleegd waaronder de Databank Tertiar Onderwijs (DTO) en de databank voor het volwassenenonderwijs van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen (AHOVOS).

Net zoals bij de discussie over de instroom van studenten, is er ook voor het cohort afgestudeerden van het jaar 2006-2007 slechts voor een beperkt aantal variabelen volledige data beschikbaar. De databank van AHOVOS (DTO) geeft enkel volledige populatiedata voor 'geslacht', 'leeftijd' en 'nationaliteit'. Er zijn geen cohortdata van afgestudeerden in 2006-2007 aan CVO's (databank volwassenenonderwijs) beschikbaar.

Betreffende specifieke doelgroepen van afgestudeerden met als cohort 2006-2007 zoals zij-instromers en kansengroepen kunnen we geen gegevens presenteren aangezien gegevens over de werkervaring, zij-instromers, kansengroepen niet beschikbaar zijn (bv. voor hoogst behaald diploma van moeder ontbreken 99,98% van de cohortdata). Inzake bijzondere kenmerken van afgestudeerden zoals gevolgd leertraject zijn er eveneens geen data beschikbaar.

Om te komen tot een profiel van afgestudeerde studentleerkrachten, steunen we zowel op de populatiedata van de centrale databank als op de data aangereikt door de lerarenopleidingen uit de EVALO-steekproef (zie III. Methodologie voor een beschrijving van de steekproef). De populatiedata voor afgestudeerden van de lerarenopleidingen kunnen we verder vergelijken met de beschikbare data voor andere opleidingen hoger onderwijs op professioneel bachelor-niveau en masterniveau.

Tabel 5.1.36 toont de beschikbare data voor de profielgegevens in 2006-2007 van de afgestudeerden aan de verschillende lerarenopleidingen. We maken een onderscheid tussen de variabelen waarvoor 100% van de gegevens beschikbaar zijn en de variabelen waarvoor de data onvolledig zijn. De grijze gearceerde zones tonen de problematische cellen aan waarbij analyses nauwelijks mogelijk zijn omdat voor minder dan 50% van dit cohort geen data voorhanden zijn (bijvoorbeeld onderwijsvorm secundair onderwijs).

Tabel 5.1.36 Beschikbare data van profielgegevens afgestudeerden in 2006-2007

Profielkenmerk	**Populatiedata (databank AHOVOS: DTO) (n = 342 – 6403[a])**					**Administratieve gegevens geselecteerde lerarenopleidingen EVALO-onderzoek (n = 1325 – [1950b])**				
	100%	76-99%	51-75%	26-50%	0-25%	100%	76-99%	51-75%	26-50%	0-25%
Geslacht	X									
Leeftijd	X									
Nationaliteit	X									
Kennis van het Nederlands					X				X	
Onderwijsvorm secundair onderwijs					X				X	
Basisopleiding (AILO/ILOAN)	X									
Hoogst behaald diploma										
Zij-instromers					X					
Diplomaniveau moeder					X					
Onderwijsvakken							X			
Studieduur							X			

Noot. [a]/[b] Aantallen betreffen de minima en maxima beschikbare data voor afgestudeerden in 2006-2007.

5.1.4.2 Algemene profielkenmerken

Tabel 5.1.37 geeft een overzicht van enkele basale profielkenmerken van het cohort afgestudeerden 2006-2007 over vijf lerarenopleidingen heen. 76% van de afgestudeerden zijn vrouwen. In de bachelor kleuteronderwijs (99%) en lager onderwijs (86%) zien we de grootste proportie vrouwelijke afgestudeerden. Aan de bachelor secundair onderwijs studeren de meeste mannelijke studenten af (40%). Aan de vroegere lerarenopleidingen ILOAN (initiële lerarenopleiding van academisch niveau) en AILO (academische initiële lerarenopleiding) zijn ongeveer 30% van de afgestudeerden mannelijk.

Tabel 5.1.37 Geslacht en leeftijd van afgestudeerden 2006-2007 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	ILOAN HS	% ILOAN HS	AILO UNIV	% AILO UNIV	TOTAAL	%TOTAAL
	n = 915		n = 1523		n = 1930		n = 342		n = 1693		n = 6403	
Geslacht												
Man	13	1.42	211	13.85	776	40.21	116	33.92	438	25.87	1554	24.27
Vrouw	902	98.58	1312	86.15	1154	59.79	226	66.08	1255	74.13	4849	75.73
Leeftijd												
18-24 jaar	875	95.63	1356	89.03	1825	94.56	192	56.14	1256	74.19	5504	85.96
25-29 jaar	16	1.75	83	5.45	73	3.78	116	33.92	345	20.38	633	9.89
30-39 jaar	20	2.19	70	4.60	25	1.30	27	7.89	76	4.49	218	3.40
40-49 jaar	4	0.44	14	0.92	7	0.36	7	2.05	12	0.71	44	0.69
50-59 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0.24	4	0.06
60-65 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
> 65 jaar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Noot. Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DTO.

Wat betreft de leeftijd van afgestudeerden aan de lerarenopleidingen stellen we vast dat deze vooral tussen de 18 en 24 jaar oud zijn (86%). Aan de geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor kleuter- (96%), secundair (95%) en lager onderwijs (89%) studeren hoofdzakelijk studenten af tussen de 18 en 24 jaar. Aan de vroegere lerarenopleiding ILOAN aan hogescholen en AILO aan universiteiten zijn afgestudeerden voornamelijk tussen de 18 en 24 jaar (56% en 74%), en tussen de 25 en 29 jaar (34% en 20%).

Tabel 5.1.38 geeft een overzicht van een aantal profielkenmerken van het cohort afgestudeerden in het 2006-2007 en vergelijkt dit profiel met dat van afgestudeerden aan vergelijkbare opleidingen hoger onderwijs (Ba-Ma). Wanneer we de geïntegreerde lerarenopleidingen vergelijken met andere opleidingen op professioneel bachelor niveau stellen we vast dat de verhouding mannelijke en vrouwelijke afgestudeerden voor de bachelor kleuter- (♂= 1%, ♀= 99%) en lager onderwijs (♂= 14%, ♀= 86%) danig verschilt van deze van de andere professionele bachelors (♂= 42%, ♀= 59%). Wanneer we de geïntegreerde lerarenopleidingen vergelijken met andere opleidingen op professioneel bachelor niveau stellen we vast dat de leeftijd van afgestudeerden aan de GLO's gelijkaardig is met deze afgestudeerden aan andere professionele bachelors. Ongeveer 84% van de afgestudeerden is tussen 18 en 24 jaar oud.

Wanneer we de lerarenopleidingen vergelijken met masteropleidingen stellen we vast dat het aantal mannelijke afgestudeerden aan de lerarenopleidingen ongeveer 16% lager ligt dan in de opleidingen op master niveau. Afgestudeerden aan de lerarenopleidingen hogescholen en universiteiten zijn voornamelijk tussen de 18 en 24 jaar oud (56% en 74%). De afgestudeerden aan de opleidingen op masterniveau zijn voornamelijk tussen de 18 en de 24 jaar (51%), 25% is tussen de 25 en 29 jaar en 19% tussen de 30 en 39 jaar.

Tabel 5.1.39 toont een overzicht van de nationaliteiten van de afgestudeerden in 2006-2007 aan de verschillende lerarenopleidingen. Er zijn geen populatiegegevens betreffende de kennis van het Nederlands van het cohort afgestudeerden 2006-2007 beschikbaar.

99% van het cohort afgestudeerden heeft de Belgische nationaliteit. Wanneer we vergelijken met andere opleidingen (zie Tabel 5.1.40) verschillen de afgestudeerden aan de geïntegreerde lerarenopleidingen niet van nationaliteit in vergelijking met deze afgestudeerden aan andere professionele bachelors. Dit verschilt van de vroegere lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten met de masters. Aan de lerarenopleidingen heeft het overgrote deel de Belgische nationaliteit (97% en 99%) terwijl in de referentiegroep masters 59% Belgisch is, en 38% andere nationaliteiten hebben dan de Belgische, Franse, Italiaanse, Marokkaanse, Nederlandse, of Turkse. Voor 'kennis van het Nederlands' zijn er geen populatiegegevens beschikbaar en kunnen we bijgevolg ook niet vergelijken met andere opleidingen. Uit de data aangereikt door de geselecteerde lerarenopleidingen van het EVALO-onderzoek leiden we af dat 97% van de afgestudeerden in 2006-2007 Nederlands als moedertaal heeft.

Tabel 5.1.38 Geslacht en leeftijd van afgestudeerden aan andere opleidingen 2006-2007, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	Andere Professionele bachelors	%ProfBa	Masters	%Masters	TOTAAL	% TOTAAL
	n = 13848		n = 274		n = 14122	
Geslacht						
Man	5746	41.49	153	55.84	5899	41.77
Vrouw	8102	58.51	121	44.16	8223	58.23
Leeftijd						
18-24 jaar	11699	84.48	141	51.46	11840	83.84
25-29 jaar	594	4.29	68	24.82	662	4.69
30-39 jaar	274	1.98	52	18.98	326	2.31
40-49 jaar	1265	9.13	10	3.65	1275	9.03
50-59 jaar	16	0.12	2	0.73	18	0.13
60-65 jaar	0	0	1	0.36	1	0.01
> 65 jaar	0	0	0	0	0	0

Noot.Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DTO.

Tabel 5.1.39 Nationaliteit van afgestudeerden in 2006-2007 per lerarenopleiding, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	ILOAN HS	% ILOAN HS	AILO UNIV	% AILO UNIV	TOTAAL	% TOTAAL
Nationaliteit*	n = 915		n = 1523		n = 1930		n = 342		n = 1693		n = 6403	
Belgisch	909	99.34	1507	98.95	1922	99.59	333	97.37	1680	99.23	6351	99.19
Italiaans	0	0	0	0	0	0	1	0.29	0	0	1	0.02
Marokkaans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nederlands	6	0.66	14	0.92	7	0.36	3	0.88	8	0.47	38	0.59
Frans	0	0	0	0	1	0.05	0	0	0	0	1	0.02
Turks	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Andere nationaliteiten	0	0	2	0.13	0	0	5	1.46	5	0.30	12	0,19

Noot.Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DTO; Geen populatiegegevens betreffende afgestudeerden van CVO's beschikbaar.

Profiel-kenmerk	GLO KO	%GLO KO	GLO LO	%GLO LO	GLO SO	%GLO SO	ILOAN HS	% ILOAN HS	AILO UNIV	% AILO UNIV	GPB/ D-cursus CVO	% GPB/ D-cursus CVO	TOTAAL	% TOTAAL
Kennis van het Nederlands**	n = 90		n = 119		n = 320		n = 164		n = 241		n = 335		n = 1325	
(1)	89	98.89	119	100	318	99.38	159	96.95	240	99.59	334	99.70	1284	96.90
(2)	1	1.11	0	0	2	.63	5	3.05	1	.41	1	.30	41	3.10

Noot. *Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DHO; Geen cohortgegevens betreffende afgestudeerden van CVO's beschikbaar (vroegere GPB). ** aantallen gebaseerd op cijfergegevens geselecteerde lerarenopleidingen: GLO KO: gebaseerd op gegevens van 3 opleidingen; GLO LO: gebaseerd op gegevens van 3 opleidingen; GLO SO: gebaseerd op gegevens van 5 opleidingen; ILOAN HS: gebaseerd op gegevens 7 opleidingen; AILO UNIV: gebaseerd op gegevens van 2 opleidingen; GPB/D-cursus CVO: gebaseerd op gegevens van 4 opleidingen ; (1) Nederlands als moedertaal (of perfect meertalig), (2) Nederlands als tweede taal (vreemde taal).

Tabel 5.1.40 Nationaliteit van afgestudeerden 2006-2007 aan andere opleidingen, in aantallen en percentages

Profiel-kenmerk	Andere Professionele bachelors	%ProfBa	Masters	%Masters	Totaal	%Totaal
	n = 13848		n = 274		n = 14122	
Nationaliteit						
Belgisch	13584	98.09	162	59.12	13746	97.34
Italiaans	3	0.02	0	0	3	0.02
Marokkaans	9	0.06	0	0	9	0.06
Nederlands	192	1.39	7	2.55	199	1.41
Frans	11	0.08	0	0	11	0.08
Turks	1	0.01	0	0	1	0.01
Andere nationaliteiten	48	0.35	105	38.32	153	1.08

Noot.Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden in 2006-2007; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DTO.

5.1.4.3 Studieachtergrond: onderwijsvorm secundair onderwijs en vooropleiding

Voor het in kaart brengen van de studieachtergrond van afgestudeerden aan de lerarenopleidingen, analyseren we de vooropleidingen van het cohort afgestudeerden 2006-2007: (1) de gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs en (2) de basisopleiding ILOAN/AILO. Voor 'vooropleiding secundair onderwijs' ontbreken er 99,98% van de cohortdata (databank DTO). Daarom doen we beroep op de aangereikte gegevens via de EVALO-steekproef, echter onderwijsvorm secundair onderwijs werd enkel bevraagd bij de geïntegreerde lerarenopleidingen. Bijgevolg kunnen we geen vooropleiding secundair onderwijs betreffende afgestudeerden aan de vroegere lerarenopleidingen (ILOAN/AILO/vroegere GPB opleidingen of D-cursus/aggregaat) in 2006-2007 voorleggen, dit geldt eveneens voor de referentiegroep masters (geen cohortdata).

Tabel 5.1.41 geeft een overzicht van de onderwijsvormen die de in 2006-2007 afgestudeerden aan de geïntegreerde lerarenopleidingen volgden, bevraagd via de EVALO-steekproef. Inzake de referentiegroep professionele bachelors is het niet mogelijk om cohortdata te rapporteren (99,98% missing).

Het merendeel van de afgestudeerden aan geïntegreerde lerarenopleidingen in 2006-2007 volgde algemeen secundair onderwijs (60%) of technisch secundair onderwijs (35%).

Tabel 5.1.41 Gevolgde onderwijsvorm van afgestudeerden in 2006-2007 per opleiding, in aantallen en percentages

Onderwijs-vorm	GLO KO	% GLO KO	GLO LO	% GLO LO	GLO SO	% GLO SO	GLO TOTAAL	% GLO TOTAAL
	n = 205		n = 492		n = 797		n = 1494	
ASO	77	37.56	341	69.31	480	60.23	898	60.11
TSO	93	45.37	142	28.86	282	35.38	517	34.61
KSO	10	4.88	4	0.81	15	1.88	29	1.94
BSO	25	12.20	5	1.02	20	2.51	50	3.35
Ander	0	0	1	0.20	1	0.13	2	0.13

Noot. Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden in 2006-2007 gegevens EVALO-steekproef.

Betreffende de vooropleiding van afgestudeerden aan de vroegere lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten (ILOAN en AILO), analyseren we hun basisopleiding (volledige cohortdata beschikbaar). *Welke basisopleiding volgden afgestudeerden van de specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten in 2006-2007 (zie Tabel 5.1.42)?*

De afgestudeerden aan ILOAN volgden een opleiding in onderwijs (er wordt geen opsplitsing naar vakgebieden gemaakt in de databank). De afgestudeerden aan de AILO hebben als vakgebied voornamelijk taal- en letterkunde (19%), psychologie en pedagogische wetenschappen (18%), bewegings- en revalidatiewetenschappen (11%), wetenschappen (10%) en geschiedenis (8%).

Wanneer we de basisopleiding van afgestudeerden aan de ILOAN of AILO vergelijken met de cohorten afgestudeerden van masteropleidingen (zie Tabel 5.1.42) zien we een andere verhouding van basisopleidingen. Het merendeel van de masters studeert af in wetenschappen (28%), meerdere studiegebieden van toepassing (27%; studiegebieden worden niet gedefinieerd), en biomedische wetenschappen (22%). 44% van de studiegebieden van masters bedraagt STEM-studiegebieden (dit zijn exacte- wetenschappelijk en technische richtingen geclusterd in “Science, Technology, Engineering and Mathematics”) .

Tabel 5.1.42 Basisopleidingen van ILOAN/AILO-afgestudeerden in 2006-2007 per opleiding, in aantallen en percentages

Basisopleiding	ILOAN HS	% ILOANHS	AILO UNIV	% AILO UNIV	Masters**	% Ma**
	n = 342		n = 1693		n = 274	
Archeologie en kunstwetenschappen	0	0	49	2.89	0	0
Architectuur	0	0	0	0	0	0
Audiovisuele en beeldende kunsten	0	0	0	0	0	0
Bewegings- en revalidatiewetenschappen	0	0	180	10.63	13	4.74
Biomedische wetenschappen	0	0	31	1.83	60	21.90
Biotechniek	0	0	0	0	0	0
Diergeneeskunde	0	0	10	0.59	0	0
Economische en toegepaste economische wetenschappen	0	0	106	6.26	0	0
Farmaceutische wetenschappen	0	0	11	0.65	0	0
Gecombineerde studiegebieden	0	0	16	0.95	0	0
Geneeskunde	0	0	21	1.24	0	0
Geschiedenis	0	0	141	8.33	0	0
Gezondheidszorg	0	0	0	0	0	0
Godgeleerdheid, godsdienstwetenschappen en kerkelijk recht	0	0	18	1.06	0	0
Handelswetenschappen en bedrijfskunde	0	0	0	0	0	0
Industriële wetenschappen en technologie	0	0	0	0	23	8.39
Meerdere studiegebieden van toepassing	0	0	0	0	75	27.37
Muziek en dramatische kunst	0	0	0	0	0	0
Muziek en podiumkunsten	0	0	0	0	0	0
Nautische wetenschappen	0	0	0	0	0	0
Onderwijs	342	100	0	0	0	0

Vervolg Tabel 5.1.42 Basisopleidingen van ILOAN/AILO-afgestudeerden in 2006-2007 per opleiding, in aantallen en percentages

Basisopleiding	ILOAN HS	% ILOAN HS	AILO UNIV	% AILO UNIV	Masters**	% Ma**
	n = 342		n = 1693		n = 274	
Politieke en sociale wetenschappen	0	0	105	6.20	0	0
Productontwikkeling	0	0	0	0	0	0
Psychologie en pedagogische wetenschappen	0	0	297	17.54	0	0
Rechten, notariaat en criminologische wetenschappen	0	0	60	3.54	0	0
Sociaal agogisch werk	0	0	0	0	0	0
Sociale gezondheidswetenschappen	0	0	60	3.54	0	0
Taal- en letterkunde	0	0	316	18.67	0	0
Tandheelkunde	0	0	0	0	0	0
Toegepaste biologische wetenschappen	0	0	53	3.13	27	9.85
Toegepaste taalkunde	0	0	0	0	0	0
Toegepaste wetenschappen	0	0	15	0.89	0	0
Verkeerskunde	0	0	0	0	0	0
Wetenschappen	0	0	163	9.63	76	27.74
Wijsbegeerte en moraalwetenschappen	0	0	41	2.42	0	0

Noot. Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden in 2006-2007 aan de vroegere lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DTO; **Telling is gebaseerd op aantal afgestudeerden in 2010-2011 aan andere opleidingen hoger onderwijs; gebaseerd op populatiegegevens aantal afgestudeerden 21 mei 2012 Databank DTO.

5.1.4.4 Bijzondere kenmerken van afgestudeerden: onderwijsvakken en studieduur

Keuze van onderwijsvakken in de bachelor secundair onderwijs

Via een administratieve bevraging van de geïntegreerde lerarenopleiding bachelor secundair onderwijs uit de EVALO-steekproef krijgen we een overzicht van de gekozen onderwijsvakken door afgestudeerden in 2006-2007 (zie Tabel 5.1.43).

28% van de afgestudeerden bachelor secundair onderwijs heeft een vakgebied behorende tot de STEM-studiegebieden (dit zijn exacte- wetenschappelijk en technische richtingen geclusterd in “Science, Technology, Engineering and Mathematics”).

Tabel 5.1.43 Gekozen onderwijsvakken door afgestudeerden in 2006-2007 aan de geïntegreerde lerarenopleiding bachelor secundair onderwijs

Onderwijsvakken	n = 1737	%
Aardrijkskunde	78	4.49
Bewegingsrecreatie	153	8.81
Bio-esthetiek	15	0.86
Biologie	108	6.22
Biotechnieken	0	0
Bouw	0	0
Chemie	0	0
Duits	0	0
Economie	126	7.25
Elektriciteit	3	0.17
Engels	98	5.64
Frans	70	4.03
Fysica	46	2.65
Geschiedenis	180	10.36
Godsdienst	58	3.34
Haartooi	15	0.86
Handel-burotica	35	2.01
Hout	6	0.35
Informatica	80	4.61
Latijn	19	1.09
Lichamelijke opvoeding	203	11.69
Mechanica	7	0.40
Mode	0	0
Muzikale opvoeding	0	0
Nederlands	117	6.74
Nederlands-gebarentaal	0	0
Nederlands-doventolk	0	0
Niet-confessionele zedenleer	35	2.01
Plastische opvoeding	36	2.07
Project algemene vakken	52	2.99
Project kunstvakken	0	0
Technologische opvoeding	63	3.63
Voedingverzorging	25	1.44
Wiskunde	93	5.35
Andere	16	0.92

Noot: Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 10 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair onderwijs (EVALO-steekproef).

Studieduur van de lerarenopleiding

Aan de geselecteerde huidige lerarenopleidingen (GLO KO = 10, GLO LO = 8, GLO SO = 11, SLO HS = 6, SLO UNIV = 5, SLO CVO = 12) werd gevraagd studentenaantallen te registeren op basis van studierendement en studie-efficiëntie, conform met de tabel studierendement en studie-efficiëntie opgevraagd door de onderwijsvisitatie. Studentenaantallen worden opgenomen op basis van drie variabelen: afstudeerjaar, studieduur en studie-efficiëntie (de verhouding tussen het aantal studiepunten waarvoor men de facto creditbewijzen behaalde en het aantal studiepunten waarvoor de student zich tijdens zijn studieloopbaan in de opleiding één of meerder keren heeft ingeschreven, uitgedrukt in intervallen). Onderstaande Tabel 5.1.44 geeft een overzicht van het studierendement en de studie-efficiëntie van afgestudeerden in 2006-2007 voor de verschillende lerarenopleidingen.

De afgestudeerden in 2006-2007 aan de bachelor kleuteronderwijs doen gemiddeld 2.81 jaar over de lerarenopleiding. De afgestudeerden van de bachelor lager en secundair onderwijs doen gemiddeld langer over de lerarenopleiding (3.23 en 3.17 jaar). Afgestudeerden aan de vroegere ILOAN-opleiding doen gemiddeld 1.68 jaar over de lerarenopleiding, afgestudeerden aan de vroegere AILO-opleiding 2.05 jaar. Afgestudeerden aan de vroegere GPB-opleiding/D-cursus of aggregaat hebben gemiddeld 2.41 jaar nodig om de lerarenopleiding te voltooien.

Tabel 5.1.44 Studierendement en studie-efficiëntie van afgestudeerden in 2006-2007

Lerarenopleiding	Studie-efficiëntie	n (1950)	Gemiddeld aantal semesters	Gemiddeld aantal jaren
GLO KO[a]	eff ≥ 85%	229	5.14	2.73
	75% ≤ eff < 85%	13	8.15	4.08
	eff < 75%	2	7.50	4.00
Totaal GLO KO		**244**	**5.32**	**2.81**
GLO LO[b]	eff ≥ 85%	337	6.33	3.21
	75% ≤ eff < 85%	19	6.68	3.37
	eff < 75%	10	6.80	3.60
Totaal GLO LO		**492**	**6.39**	**3.23**
GLO SO[c]	eff ≥ 85%	729	6.02	3.07
	75% ≤ eff < 85%	42	7.83	4.00
	eff < 75%	27	8.74	4.48
Totaal GLO SO		**798**	**6.21**	**3.17**
ILOAN HS[d]	eff ≥ 85%	122	2.91	1.53
	75% ≤ eff < 85%	2	3.00	1.50
	eff < 75%	16	5.56	2.81
Totaal ILOAN HS		**140**	**3.21**	**1.68**
AILO UNIV[e]	eff ≥ 85%	8	2.63	1.38
	75% ≤ eff < 85%	8	4.00	2.25
	eff < 75%	5	5.4	2.80
Totaal AILO UNIV		**21**	**3.81**	**2.05**
GPB/D-cursus CVO[f]	eff ≥ 85%	231	4.41	2.32
	75% ≤ eff < 85%	18	5.67	3.22
	eff < 75%	6	6.00	3.33
Totaal GPB/D-cursus CVO		**255**	**4.54**	**2.41**

Noot. [a] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 7 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor kleuteronderwijs.
[b] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 5 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor lager onderwijs.
[c] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 10 geïntegreerde lerarenopleidingen bachelor secundair onderwijs.
[d] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 7 opleidingen van 4 instellingen ILOAN-opleiding.
[e] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 1 instelling AILO-opleiding.
[f] Gegevens zijn gebaseerd op aantallen van 3 instellingen vroegere GPB-opleiding/D-cursus.

5.1.4.5 Conclusie profielgegevens afgestudeerden in 2006 – 2007

In 2006-2007 hebben de afgestudeerden aan de lerarenopleidingen de volgende profielkenmerken:

- ✓ Op basis van de overheidsdatabank van AHOVOS (DTO, n = 6403) - met uitzondering van cohortdata betreffende afgestudeerden aan de vroegere opleiding GPB of D-cursus aan CVO's - stellen we het volgende vast:
  - 76% van de afgestudeerden is vrouwelijk. Aan de geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs (n = 1930) studeren de meeste mannen af (40%).
  - 86% van de afgestudeerden is tussen de 18 en 24 jaar. Afgestudeerden aan de ILOAN aan hogescholen (n = 342) zijn over het algemeen iets ouder: 56% is tussen 18 en 24 jaar, 34% is tussen 25 en 29 jaar en 8% is tussen 30 en 39 jaar.
  - 99% van het cohort afgestudeerden (n = 6403) heeft de Belgische nationaliteit.
- ✓ Op basis van de gegevens ons aangereikt door 25 opleidingen uit de EVALO-steekproef (n = 1325) stellen we vast dat 97% van de afgestudeerden Nederlands als moedertaal heeft (of perfect beheerst).
- ✓ De meeste afgestudeerden – op basis van gegevens ons aangereikt door opleidingen uit de EVALO steekproef (n = 1494) - volgdealgemeen secundair onderwijs (60%) of technisch secundair onderwijs (35%). Deze algemene vaststelling stemt niet overeen met afgestudeerden aan de geïntegreerde lerarenopleidingen kleuteronderwijs: 38% volgde ASO, 45% TSO en 12% BSO in het secundair onderwijs.
- ✓ Afgestudeerden aan de ILOAN HS (overheidsdatabank van AHOVOS: DTO, n = 342) volgden een opleiding in onderwijs (34%). De afgestudeerden aan de AILO UNIV (overheidsdatabank van AHOVOS: DTO, n = 1693) hebben als vakgebied voornamelijk taal- en letterkunde (19%), psychologie en pedagogische wetenschappen (18%), bewegings- en revalidatiewetenschappen (11%), wetenschappen (10%) en geschiedenis (8%).
- ✓ Op basis van de gegevens ons aangereikt door 10 geïntegreerde lerarenopleidingen secundair onderwijs (n = 1737) stellen we ten slotte vast dat 28% van de afgestudeerden bachelor secundair onderwijs in 2006-2007 een vakgebied heeft behorende tot de STEM-studiegebieden.

5.1.5 Conclusie onderzoeksvraag 5: "Wat is het profiel van de uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding?"

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. De meting van het cohort 2010-2011 fungeert als referentiebasis voor de eerdere cohorten. Voor een samenvatting van de bevindingen per cohort verwijzen we naar 5.1.2.8 (conclusie profielgegevens afgestudeerden 2010-2011), 5.1.3.5 (conclusie profielgegevens afgestudeerden 2008-2009) en 5.1.4.5 (conclusie profielgegevens afgestudeerden 2006-2007). In Tabel 5.1.45 vergelijken we de cohorten voor die profielkenmerken waarvoor voor alle drie de cohorten gegevens beschikbaar zijn.
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 in het sterkst in de lerarenopleiding kleuteronderwijs (meer dan 98% vrouwen voor de drie cohoren). 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 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.

Tabel 5.1.45 Overzicht profielkenmerken van afgestudeerden van drie cohorten, per lerarenopleiding

Profiel-kenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
Geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs				
Geslacht	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n=811) 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar, n = 846) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 915)	98.15% vrouwelijk	98.35% vrouwelijk	98.58% vrouwelijk
Leeftijd[c]	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n = 811) 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar , n = 846) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 915)	81.87% 18-24 jaar 13.19% 25-29 jaar 3.33% 30-39 jaar 1.60% 40-49 jaar	93.38% 18-24 jaar 3.19% 25-29jaar 3.07% 30-39 jaar 0.35% 40-49 jaar	95.63% 18-24 jaar 1.75% 25-29jaar 2.19% 30-39 jaar 0.44% 40-49 jaar
Nationaliteit	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n = 811) 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar, n = 846) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 915)	99.26% Belgische	99.17% Belgische	99.34% Belgische
Kennis van het Nederlands	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef, 5 opleidingen (n = 87) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef, 5 opleidingen (n = 66) 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef, 3 opleidingen (n = 90)	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	99.48% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	98.89% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect
Vooropleiding SO	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (n = 409) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef (n = 154) 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef (n = 205)	20.05% ASO 61.86% TSO 13.69% BSO	30.52% ASO 47.40% TSO 16.88% BSO	37.56% ASO 46.37 TSO 12.20% BSO

Vervolg Tabel 5.1.45 Overzicht profielkenmerken van afgestudeerden van drie cohorten, per lerarenopleiding

Profielkenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
Geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs				
Geslacht	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n = 1208) 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar, n = 1221) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 1523)	88.08% vrouwelijk	89.76% vrouwelijk	86.15% vrouwelijk
Leeftijd[c]	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n = 1208) 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar , n = 1221) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 1523)	77.32% 18-24 jaar 14.57% 25-29jaar 6.21% 30-39 jaar 1.74% 40-49 jaar	88.86% 18-24 jaar 5.49% 25-29jaar 4.26% 30-39 jaar 1.39% 40-49 jaar	89.03% 18-24 jaar 5.45% 25-29jaar 4.60% 30-39 jaar 0.92% 40-49 jaar
Nationaliteit	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n = 1208) 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar, n = 1221) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 1523)	99.17% Belgische	99.43% Belgische	98.95% Belgische
Kennis van het Nederlands	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 3 opleidingen (n = 191) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 3 opleidingen (n = 161) 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 3 opleidingen (n = 175)	99.48% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect
Vooropleiding SO	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (n = 514) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef (n = 420) 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef (n = 492)	66.15% ASO 32.30% TSO 0.39% BSO	63.33% ASO 33.10% TSO 1.43% BSO	69.31% ASO 28.86% TSO 1.02% BSO

Vervolg Tabel 5.1.45 Overzicht profielkenmerken van afgestudeerden van drie cohorten, per lerarenopleiding

Profiel-kenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
Geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs				
Geslacht	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n = 2103) 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar, n = 1746) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 1930)	59.82% vrouwelijk	59.62% vrouwelijk	59.79% vrouwelijk
Leeftijd[c]	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n = 2103) 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar , n = 1746) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 1930)	78.22% 18-24 jaar 18.93% 25-29jaar 2.14% 30-39 jaar 0.67% 40-49 jaar	92.96% 18-24 jaar 5.04% 25-29jaar 1.20% 30-39 jaar 0.74% 40-49 jaar	94.56% 18-24 jaar 3.78% 25-29jaar 1.30% 30-39 jaar 0.36% 40-49 jaar
Nationaliteit	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n = 2103) 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar, n = 1746) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 1930)	98.86% Belgische	99.08% Belgische	98.95% Belgische
Kennis van het Nederlands	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef, 7 opleidingen (n = 481) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef, 6 opleidingen (n = 396) 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef, 5 opleidingen (n = 320)	99.79% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	98.99% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	99.38% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect
Vooropleiding SO	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (n = 757) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef (n = 925) 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef (n = 797)	51.52% ASO 44.12% TSO 2.91% BSO	51.89% ASO 39.35% TSO 3.68% BSO	60.23% ASO 35.38% TSO 2.51% BSO
Onderwijs-vakken bachelor secundair	2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef, 10 opleidingen (n = 1708) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef, 10 opleidingen (n = 1683) 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef, 10 opleidingen (n = 1737)	10.83% Bewegingsrecreatie 8.20% Geschiedenis 13.93% Lichamelijke opvoeding	9.92% Bewegingsrecreatie 10.70% Geschiedenis 14.85% Lichamelijke opvoeding	8.81% Bewegingsrecreatie 10.36% Geschiedenis 11.69% Lichamelijke opvoeding

Vervolg Tabel 5.1.45 Overzicht profielkenmerken van afgestudeerden van drie cohorten, per lerarenopleiding

Profiel-kenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
SLO HS/ILOAN HS				
Geslacht	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n = 216) 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar, n = 92) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 342)	68.98% vrouwelijk	65.22% vrouwelijk	66.08% vrouwelijk
Leeftijd[c]	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n = 216) 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar , n = 92) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 342)	18.06% 18-24 jaar 64.81% 25-29jaar 13.43% 30-39 jaar 2.78% 40-49 jaar	50.00% 18-24 jaar 27.17% 25-29jaar 17.39% 30-39 jaar 5.43% 40-49 jaar	56.14% 18-24 jaar 33.92% 25-29jaar 7.89% 30-39 jaar 2.05% 40-49 jaar
Nationaliteit	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n = 216) 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar, n = 92) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 342)	95.83% Belgische	97.83% Belgische	97.37% Belgische
Kennis van het Nederlands	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef, 3 opleidingen (n = 120) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef, 7 opleidingen (n = 109) 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO-steekproef, 7 opleidingen (n = 164)	97.50% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	100% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	96.95% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect
Vooropleiding SO	2010-2011: EVALO-surveydata (n = 60) 2008-2009: / 2006-2007: /	43.33% ASO 30.00% TSO 3.33% BSO	Geen data	Geen data
Basisopleiding voor SLO HS/ILOAN	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n =196) 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar , n = 92) 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 342)	34% audiovisuele en beeldende kunsten, 17% handelswetenschappen en bedrijfskunde, 45% muziek en podiumkunsten,	51.09% audiovisuele en beeldende kunsten, 11.96% handelswetenschappen en bedrijfskunde, 36.96% muziek en podiumkunsten	100% onderwijs [a]

Vervolg Tabel 5.1.45 Overzicht profielkenmerken van afgestudeerden van drie cohorten, per lerarenopleiding

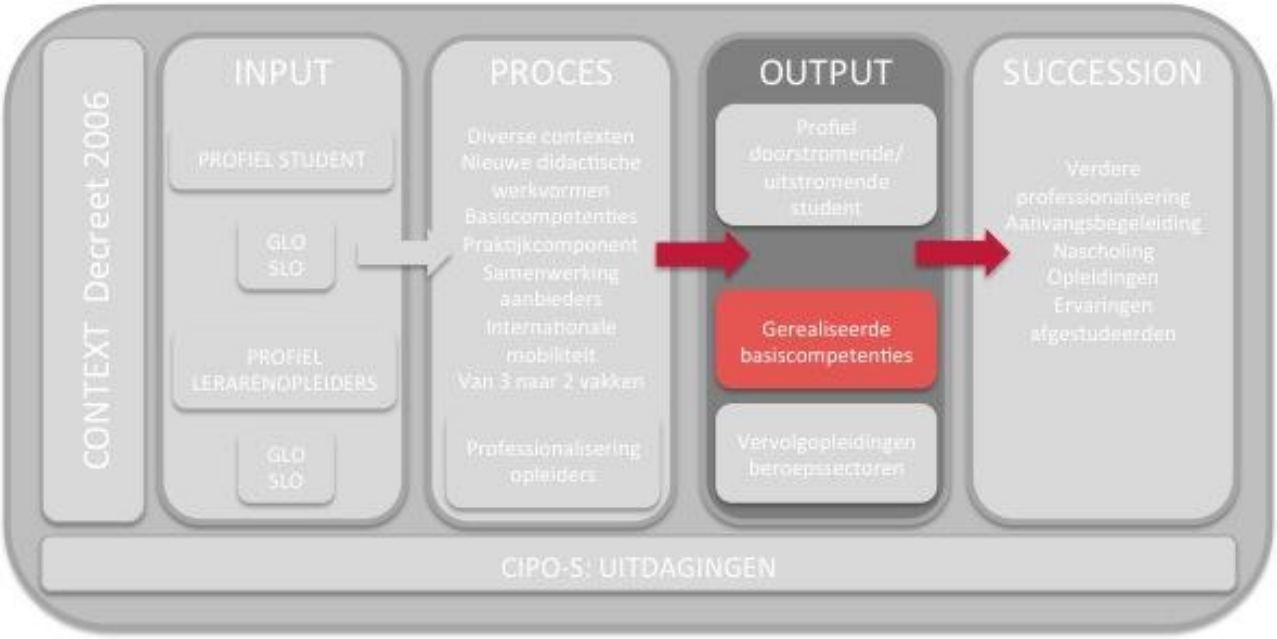
Profiel-kenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
SLO UNIV/AILO UNIV				
Geslacht	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n = 886); 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar, n = 452); 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 1693)	71.56% vrouwelijk	73.23% vrouwelijk	74.13% vrouwelijk
Leeftijd[c]	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n = 886); 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar , n = 452); 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 1693)	36.91% 18-24 jaar 53.95% 25-29jaar 7.22% 30-39 jaar 1.24% 40-49 jaar	82.08% 18-24 jaar 14.16% 25-29jaar 2.43% 30-39 jaar 1.33% 40-49 jaar	74.19% 18-24 jaar 20.38% 25-29jaar 4.49% 30-39 jaar 0.71% 40-49 jaar
Nationaliteit	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n = 886); 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar, n = 452); 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 1693)	98.76% Belgische	98.23% Belgische	99.23 Belgische
Kennis van het Nederlands	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 3 opleidingen (n = 139) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 2 opleidingen (n = 131) 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 2 opleidingen (n = 241)	99.28% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	99.24% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	99.59% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect
Voor-opleiding SO	2010-2011: EVALO-surveydata (n = 113) 2008-2009: / 2006-2007: /	94.69% ASO 2.65% TSO 0% BSO	Geen data	Geen data
Basisopleiding voor SLO UNIV/AILO	2010-2011: AHOVOS: databank DHO (100% beschikbaar, n = 847); 2008-2009: AHOVOS: databank DHO (76-99% beschikbaar , n = 452); 2006-2007: AHOVOS: databank DTO (100% beschikbaar, n = 1693)	11% bewegings- en revalidatiewetenschappen, 10%geschiedenis, 11% psychologie en pedagogische wetenschappen, 20% taal- en letterkunde	46% gecombineerde studiegebieden[b], 21% taal- en letterkunde	11% bewegings- en revalidatiewetenschappen, 8% geschiedenis, 18% psychologie en pedagogische wetenschappen, 19% taal- en letterkunde, 10% wetenschappen,

Vervolg Tabel 5.1.45 Overzicht profielkenmerken van afgestudeerden van drie cohorten, per lerarenopleiding

Profielkenmerk	Bron	2010-2011	2008-2009	2006-2007
SLO CVO / GPB/D-cursus CVO				
Geslacht	2010-2011: AHOVOS: databank volwassenenonderwijs (100% beschikbaar, n = 2144); 2008-2009: / ; 2006-2007: /	69.92% vrouwelijk	Geen cohortdata	Geen cohortdata
Leeftijd	2010-2011: AHOVOS: databank volwassenenonderwijs (100% beschikbaar, n = 2144); 2008-2009: /; 2006-2007: /	9.75% 18-24 jaar 34.00% 25-29jaar 36.10% 30-39 jaar 16.70% 40-49 jaar	Geen cohortdata	Geen cohortdata
Nationaliteit	2010-2011: AHOVOS: databank volwassenenonderwijs (100% beschikbaar, n = 2144); 2008-2009: /; 2006-2007:	98.79% Belgische	Geen cohortdata	Geen cohortdata
Kennis van het Nederlands	2010-2011: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 4 opleidingen (n = 389) 2008-2009: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 4 opleidingen (n = 315) 2006-2007: Administratieve gegevens opleidingen EVALO- steekproef, 4 opleidingen (n = 335)	98.71% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	99.05% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect	99.70% Nederlands als moedertaal of beheerst Nederlands perfect
Vooropleiding SO	2010-2011: EVALO-surveydata (n = 285) 2008-2009: / 2006-2007: /	57.54% ASO 28.77% TSO 10.18% BSO	Geen data	Geen data

Noot. [a] Er wordt geen opsplitsing naar vakgebieden gemaakt in de databank. [b]d.i. een combinatie van verschillende studiegebieden. Gecombineerde studiegebieden worden in de databanken niet gedefinieerd.

Onderzoeksvraag 6 *"In welke mate slagen de lerarenopleidingen erin de basiscompetenties te realiseren bij hun studenten in opleiding en bij hun afgestudeerden?*



6.1 Onderzoeksvraag en Meetinstrument

Binnen het OUTPUT-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we in welke mate de lerarenopleidingen erin slagen de basiscompetenties te realiseren bij hun studenten en afgestudeerden (onderzoeksvraag 6). We focussen hier op het perspectief van studenten en afgestudeerden zelf alsook dat van het afnemende veld, zijnde schoolleiders en mentoren.

Hiervoor gebruikten we de letterlijke formulering van de basiscompetenties, uiteraard rekening houdend met de differentiëring tussen de leraar kleuteronderwijs, de leraar lager onderwijs en de leraar secundair onderwijs (zie Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2007). Overeenkomstig het onderwijsniveau waaraan hun lerarenopleiding is gekoppeld, werden de studenten en afgestudeerden gevraagd om voor alle basiscompetenties aan te geven in welke mate hun lerarenopleiding hen (tot nu toe) heeft voorbereid op deze competenties. Aan schoolleiders werd gevraagd om voor het 'type' lerarenopleiding waaruit ze de meeste beginnende leraren rekruteren, te beoordelen in welke mate deze beginnende leraren zijn voorbereid op elk van de basiscompetenties. Mentoren werden gevraagd dit te doen voor het 'type' lerarenopleiding waaruit ze de meeste beginnende leraren begeleiden.

Bij alle actoren was de antwoordschaal telkens: (1) helemaal niet, (2) in beperkte mate, (3) in belangrijke mate en (4) in zeer belangrijke mate. Respondenten hadden bovendien steeds de mogelijkheid aan te geven 'hier heb ik geen zicht op'.

6.2 Schalen

In overeenstemming met het theoretisch model waarop de basiscompetenties steunen (zie Aelterman, 1998) worden drie niveaus van verantwoordelijkheden onderscheiden die verder gespecificeerd worden in tien typefuncties (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2007). In navolging van Rots, Aelterman, Devos & Vlerick (2010) werd voor elk van de tien typefuncties een schaal samengesteld door het gemiddelde te nemen van de scores op elk item (i.e. basiscompetentie) binnen deze typefunctie. Elk van deze schalen geeft dus de gemiddelde mate weer waarin de lerarenopleidingen er – volgens het perspectief van de verschillende actoren - in slagen de basiscompetenties binnen de overeenkomstige typefunctie te realiseren. Tabel 6.1 biedt een overzicht van het aantal items (basiscompetenties) per schaal (typefunctie) alsook van de interne consistentie van de schalen. Zowel voor de leraar kleuteronderwijs, de leraar lager onderwijs als de leraar secundair onderwijs, is de interne consistentie van de verschillende schalen telkens heel goed: Cronbach alpha reikend van .77 tot .94. De typefuncties 'partner van externen' en 'lid van de onderwijsgemeenschap' bevatten slechts twee items, de Cronbach's alpha is dan nietszeggend. Daarom wordt er gekeken naar de correlatie tussen de twee items.

Tabel 6.1 Overzicht van de schalen gebaseerd op de typefuncties van de basiscompetenties

Overzicht van de schalen gebaseerd op de typefuncties van de basiscompetenties	**Leraar kleuteronderwijs**		**Leraar lager onderwijs**		**Leraar secundair onderwijs**	
	α	**n**	**α**	**n**	**α**	**n**
Verantwoordelijkheden t.a.v. de lerende (29 items)	**.97**	394	**.96**	695	**.96**	2146
De leraar als…						
begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (12 items)	.94	440	.92	765	.93	2370
opvoeder (7 items)	.92	448	.91	779	.91	2476
inhoudelijk expert (3 items)	.90	475	.87	803	.91	2549
organisator (4 items)	.88	482	.86	824	.87	2554
innovator-onderzoeker (3 items)	.85	450	.77	774	.78	2513
Verantwoordelijkheden t.a.v. de school en de onderwijsgemeenschap (15 items) [a]	**.97**	382	**.96**	705	**.96**	2207
De leraar als…						
partner van ouders/verzorgers (6 items)	.94	428	.94	754	.94	2412
lid van een schoolteam (5 items)	.94	435	.94	769	.92	2443
partner van externen (2 items) [a]	.85[b]	426	.85[b]	761	.94	2326
lid van de onderwijsgemeenschap (2 items)	.86[b]	417	.87[b]	753	.83[b]	2461
Verantwoordelijkheden t.a.v. de maatschappij	/		/		/	
De leraar als…						
cultuurparticipant (1 item)	/		/		/	

[a] Voor de leraar secundair onderwijs telt de typefunctie 'leraar als partner van externen' vier items (cf. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2007). [b] Bij twee items tonen we de correlatie (Spearman's rho) tussen de items in plaats van de Cronbach's alpha.

Uit Tabel 6.1 is af te leiden dat beide items telkens voldoende met elkaar samenhangen om ze te aggregeren tot de overeenkomstige typefunctie. Alle typefuncties benaderen de normale verdeling (skewness en kurtosis telkens tussen de -1 en +1).

6.3 Perspectieven van actoren: vergelijken van lerarenopleidingen

Uitgaande van het perspectief van respectievelijk schoolleiders & mentoren, studenten en afgestudeerden bespreken we hieronder in welke mate de verschillende lerarenopleidingen erin slagen de (basiscompetenties binnen de) tien typefuncties te realiseren. Om inzicht te krijgen in de typefuncties die – volgens de verschillende actoren – meer versus minder worden gerealiseerd, werden one-sample T-tests gebruikt die nagaan of de gemiddelde beoordeling van de mate waarin een typefunctie is gerealiseerd, significant verschilt van '2.5', de middelste score op de vierpunten antwoordschaal.

Om na te gaan of er – volgens het perspectief van schoolleiders/mentoren, studenten en afgestudeerden – betekenisvolle verschillen zijn tussen lerarenopleidingen in de mate waarin ze de verschillende typefuncties realiseren, werd variantieanalyse toegepast. Uit de non-responsanalyse (zie III. Methodologie) blijkt dat voor sommige opleidingen de representativiteit naar geslacht en geboortejaar (leeftijd) van studenten een afwijking heeft van meer dan 5%. Hetzelfde geldt voor de afgestudeerden. Daarom is telkens nagegaan of het geslacht en het geboortejaar van studenten en afgestudeerden significant samenhangt met hun beoordeling van de mate waarin hun lerarenopleiding hen (tot nu toe) heeft voorbereid op de verschillende typefuncties. Voor studenten blijkt er voor geen enkele typefunctie een significant verband met geslacht; voor sommige typefuncties is er echter wel een verband met leeftijd. Voor afgestudeerden is er voor sommige typefuncties een verband met geslacht en/of leeftijd. Daarom werd 'geslacht' toegevoegd als covariaat in de variantieanalyse bedoeld om na te gaan of studenten van verschillende lerarenopleidingen de voorbereiding op de typefuncties verschillend beoordelen. Voor afgestudeerden werden zowel 'geslacht' als 'leeftijd' opgenomen als covariaat.

6.3.1 Perspectief van schoolleiders en mentoren

Aan schoolleiders en mentoren werd gevraagd om voor het 'type' lerarenopleiding waaruit ze de meeste beginnende leraren rekruteren (of begeleiden) te beoordelen in welke mate deze beginnende leraren zijn voorbereid op elk van de basiscompetenties. Voor een heel beperkt aantal schoolleiders/mentoren (n = 6) is dit de SLO aan de CVO's. Daarom kunnen we voor deze lerarenopleidingen geen betrouwbare uitspraken doen vanuit het perspectief van schoolleiders en mentoren.
Voor de vijf andere lerarenopleidingen biedt Tabel 6.2 een overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties per typefunctie. Een vreemde vaststelling is ook dat – in vergelijking met de andere lerarenopleidingen - een vrij grote groep schoolleiders en mentoren (n = 41) aanduidt vooral beginnende leraren te rekruteren / begeleiden uit de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen. Dit betreft 17 schoolleiders en mentoren uit het basisonderwijs en 24 uit het secundair onderwijs. Dit is eigenaardig gezien het beperkte aantal afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen in verhouding tot de andere lerarenopleidingen. Wellicht verwarren sommige schoolleiders en mentoren de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen. Dit impliceert dat we bijzonder voorzichtig dienen te zijn met uitspraken over de SLO aan de hogescholen vanuit het perspectief van het werkveld.

Uit Tabel 6.2 blijkt dat schoolleiders en mentoren (één groep) vinden dat **beginnende leraren uit de GLO kleuteronderwij**s over het algemeen 'in beperkte' tot 'in belangrijke mate' zijn voorbereid op de verschillende typefuncties (*M* ligt tussen 2.23 en 2.88). De verschillen tussen de typefuncties zijn niet groot. Wel menen deze actoren dat beginnende leraren uit de GLO kleuteronderwijs het beste zijn voorbereid op hun rol organisator. Het gemiddelde (*M* = 2.88) verschilt significant ($p < .001$) van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Hoewel voor de andere typefuncties de gemiddelden dichter aanleunen tegen de score '2.5', zijn er toch nog enkele statistisch significante verschillen. Ook voor de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (*M* = 2.65) en de leraar als inhoudelijk expert (*M* = 2.68) verschilt het gemiddelde significant van de middelste score '2.5', zij het slechts met een p-waarde < .05. Schoolleiders en mentoren blijken het minst tevreden over de voorbereiding van beginnende leraren uit de GLO kleuteronderwijs op hun rol als lid van de onderwijsgemeenschap. Het gemiddelde (*M* = 2.23) is significant ($p < .05$) lager dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Voor de typefuncties leraar als opvoeder, innovator-onderzoeker, partner van ouders, lid van een schoolteam, partner van externen en cultuurparticipant verschilt het gemiddelde niet significant van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal.

Daarnaast toont Tabel 6.2 dat schoolleiders en mentoren over het algemeen vinden dat **beginnende leraren uit de GLO lager onderwijs** in 'beperkte' tot 'belangrijke mate' zijn voorbereid op de verschillende typefuncties (*M* ligt tussen 2.29 en 2.71). Ook voor deze lerarenopleiding zijn de verschillen tussen de typefuncties niet groot. Niettemin geven schoolleiders en mentoren aan dat beginnende leraren uit de GLO lager onderwijs het beste zijn voorbereid op hun rol als organisator (*M* = 2.71) en als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (*M* = 2.62). Deze gemiddelden verschillen significant ($p < .001$) van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Hoewel voor de andere typefuncties de gemiddelden (nog) dichter aanleunen tegen de middelste score '2.5', zien we toch nog enkele statistisch significante verschillen. Voor de leraar als inhoudelijk expert (*M* = 2.64), als lid van een schoolteam (*M* = 2.61) en als opvoeder (*M* = 2.59) verschilt het gemiddelde significant van de middelste score '2.5', zij het slechts met een p-waarde < .05. Schoolleiders en mentoren blijken het minst tevreden over de voorbereiding van beginnende leraren lager onderwijs op hun rol als lid van de onderwijsgemeenschap (*M* = 2.29) en als partner van ouders (*M* = 2.39). De gemiddelden zijn significant ($p < .01$) lager dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Voor de andere typefuncties (leraar als innovator-onderzoeker, partner van ouders, partner van externen en cultuurparticipant) verschilt het gemiddelde niet significant van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal.

Tabel 6.2 Perspectief van schoolleiders en mentoren op de realisatie van de basiscompetenties: vergelijking tussen opleidingen. Groepsgroottes, gemiddelden[a], standaarddeviaties en resultaten van de variantieanalyses[b]

Typefunctie De leraar als …	**GLO KO (1)**	**GLO LO (2)**	**GLO SO (3)**	**SLO HS (4)**	**SLO UNIV (5)**	**Variantieanalyses**
begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen[c]	53 2.65 (.51)	95 2.62 (.40)	64 2.53 (.39)	37 2.61 (.47)	18 2.58 (.34)	F (4,266) = .68, p > .05
opvoeder [d]	52 2.63 (.49)	95 2.59 (.42)	63 2.39 (.46)	35 2.43 (.50)	17 2.50 (.43)	F (4,261) = 2.95, p > .05
inhoudelijk expert [e]	52 2.68 (.55)	94 2.64 (.54)	63 2.71 (.44)	35 2.58 (.57)	18 3.20 (.53)	F (4,261) = 4.98, p < .001, ω^2 = .06 5 > 1, 2, 3 en 4
organisator [f]	52 2.88 (.48)	93 2.71 (.46)	65 2.70 (.50)	34 2.73 (.37)	18 2.65 (.42)	F (4,261) = 1.69, p > .05
innovator-onderzoeker[g]	51 2.50 (.57)	90 2.46 (.54)	60 2.51 (.57)	32 2.42 (.52)	16 2.58 (.64)	F (4,248) = .33, p > .05
partner van ouders/verzorgers[h]	52 2.39 (.58)	84 2.35 (.49)	57 2.33 (.56)	32 2.32 (.63)	14 2.50 (.62)	F (4,238) = .34, p > .05
lid van een schoolteam[i]	52 2.55 (.60)	89 2.61 (.50)	66 2.67 (.45)	34 2.78 (.57)	17 2.91 (.35)	F (4,257) = 2.39, p > .05
partner van externen[j]	47 2.49 (.74)	79 2.49 (.60)	45 2.27 (.55)	37 2.46 (.67)	11 2.73 (.49)	F (4,208) = 1.61, p > .05
lid van de onderwijsgemeenschap[k]	40 2.23 (.68)	70 2.29 (.55)	43 2.22 (.58)	24 2.19 (.73)	14 2.57 (.47)	F (4,190) = 1.13, p > .05
cultuurparticipant[l]	36 2.32 (.59)	77 2.55 (.63)	47 2.38 (.64)	26 2.15 (.61)	15 2.60 (51)	F (4,200) = 2.70, p > .05;

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleidingen aan de universiteiten

[a] Gemiddelde op vierpuntenschaal. [b] Groepsverschillen: p < .05.[c]Gemiddelde percentage schoolleiders en mentoren dat code „9" (geen zicht op/niet van toepassing) aanduidt voor de basiscompetenties binnendeze schaal(typefunctie) is 9.34% (op n = 278). [d]Gemiddelde percentage schoolleiders en mentoren dat code „9" aanduidt voor de basiscompetenties binnendeze schaal is 11.93% (op n = 277). [e]Gemiddelde percentage schoolleiders en mentoren dat code „9" aanduidt voor de basiscompetenties binnendeze schaal is 8.02% (op n = 278).). [f]Gemiddelde percentage schoolleiders en mentoren dat code „9" aanduidt voor de basiscompetenties binnendeze schaal is 5.74% (op n = 275). [g]Gemiddelde percentage schoolleiders en mentoren dat code „9" aanduidt voor de basiscompetenties binnendeze schaal is 19.04% (op n = 275). [h]Gemiddelde percentage schoolleiders en mentoren dat code „9"aanduidt voor de basiscompetenties binnendeze schaal is 23.17% (op n = 275). [i]Gemiddelde percentage schoolleiders en mentoren dat code „9" aanduidt voor de basiscompetenties binnendeze schaal is 12.24% (op n = 275). [j]Gemiddelde percentage schoolleiders en mentoren dat code „9" aanduidt voor de basiscompetenties binnendeze schaal is 31.77% (op n = 275). [k]Gemiddelde percentage schoolleiders en mentoren dat code „9" aanduidt voor de basiscompetenties binnendeze schaal is 31.18% (op n = 275). [l]Gemiddelde percentage schoolleiders en mentoren dat code „9" aanduidt voor de basiscompetenties binnendeze schaal is 32.07% (op n = 277).

Verder geven schoolleiders en mentoren aan dat ook **beginnende leraren uit de GLO secundair onderwijs over het algemeen** in 'beperkte' tot 'belangrijke mate' zijn voorbereid op de verschillende typefuncties (*M* ligt tussen 2.22 en 2.71, zie Tabel 6.2). Alweer zien we geen grote verschillen tussen typefuncties. Wel rapporteren schoolleiders en mentoren dat beginnende leraren uit de GLO secundair onderwijs het beste zijn voorbereid op hun rol inhoudelijk expert (*M* = 2.71), als organisator (*M* = 2.70) en als lid van een schoolteam (*M* = 2.67). Deze gemiddelden verschillen telkens significant ($p < .01$) van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Schoolleiders en mentoren zijn het minst tevreden over de voorbereiding van beginnende leraren uit de GLO secundair onderwijs op hun rol als lid van de onderwijsgemeenschap (*M* = 2.22), als partner van externen (*M* = 2.27) en als partner van ouders (*M* = 2.33). Al liggen de gemiddelden vrij dicht bij '2.5', ze zijn telkens significant lager ($p < .01$ voor lid van onderwijsgemeenschap en partner van externen en $p < .05$ voor partner van ouders). Voor de typefuncties leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, opvoeder, innovator-onderzoeker en cultuurparticipant) verschilt het gemiddelde niet significant van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal.

Ook **beginnende leraren uit de SLO aan de hogescholen** zijn volgens schoolleiders en mentoren over het algemeen in 'beperkte' tot 'belangrijke mate' voorbereid op de verschillende typefuncties (*M* ligt tussen 2.19 en 2.78) (zie Tabel 6.2). Er zijn weinig grote verschillen tussen typefuncties. Toch rapporteren schoolleiders en mentoren dat beginnende leraren uit de SLO aan de hogescholen het beste zijn voorbereid op hun rol als organisator (*M* = 2.73) en als lid van een schoolteam (*M* = 2.78). Deze gemiddelden verschillen significant ($p < 01$) van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Schoolleiders en mentoren zijn het minst tevreden over de voorbereiding van beginnende leraren uit de SLO aan de hogescholen op hun rol als cultuurparticipant (*M* = 2.15) en als lid van de onderwijsgemeenschap (*M* = 2.19). De gemiddelden zijn significant (respectievelijk $p < .01$ en $p < .05$) lager dan 2.5. Voor de andere typefuncties (begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, opvoeder, inhoudelijk expert, innovator-onderzoeker, partner van ouders en partner van externen) verschilt het gemiddelde niet significant van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Let wel, gezien de mogelijke verwarring bij schoolleiders en mentoren over het onderscheid tussen de GLO en de SLO aan de hogescholen, dienen deze bevindingen met de nodige omzichtigheid te worden geïnterpreteerd.

Daarnaast wijst Tabel 6.2 uit dat schoolleiders en mentoren positief zijn over de mate waarin **beginnende leraren uit de SLO aan de universiteiten** zijn voorbereid op hun rol als inhoudelijk expert (*M* = 3.20). Het gemiddelde (*M* = 3.20) verschilt significant ($p < .001$) van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Ook voor de leraar als lid van een schoolteam (*M* = 2.78) verschilt het gemiddelde significant van de middelste score '2.5', met een p-waarde < .001. Verder vinden deze actoren dat beginnende leraren uit deze SLO in 'beperkte' tot 'belangrijke' mate zijn voorbereid op de andere acht typefuncties (*M* ligt tussen 2.50 en 2.91): leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, opvoeder, organisator, innovator-onderzoeker, partner van ouders, partner van externen, lid van de onderwijsgemeenschap en cultuurparticipant).

Vervolgens is voor de vijf bovenstaande lerarenopleidingen onderzocht of er volgens schoolleiders en mentoren betekenisvolle **verschillen** zijn **tussen lerarenopleidingen** in de mate waarin beginnende leraren voorbereid zijn op elk van de typefuncties. Zoals weergegeven in Tabel 6.2 geven schoolleiders en mentoren

enkel voor de leraar als inhoudelijk expert een significant verschil (met een middelhoge effectgrootte: ω^2 = .06) aan tussen de lerarenopleidingen. Schoolleiders en mentoren oordelen dat beginnende leraren uit de SLO aan de universiteiten beter voorbereid zijn op deze typefunctie dan beginnende leraren uit alle andere lerarenopleidingen.

6.3.2 Perspectief van studenten

Allereerst werd nagegaan of **studenten uit het eerste, tweede en derde opleidingsjaar van de geïntegreerde lerarenopleidingen** van elkaar verschillen in de mate waarin ze vinden dat hun lerarenopleiding hen tot nu heeft voorbereid op elk van de tien typefuncties. Enkel voor 'de leraar als organisator' blijkt er een significant verband met het opleidingsjaar van de student (d.i. opleidingsjaar waaruit ze de meeste opleidingsonderdelen opnemen) (F (2, 1108) = 3.48, p < .05, partial η^2 = .01). We zien dat – onder controle van leeftijd – de studenten uit het eerste opleidingsjaar (eerste 60 studiepunten van modeltraject) hun voorbereiding op de basiscompetenties binnen de typefunctie 'de leraar als organisator' positiever beoordelen dan studenten uit het derde opleidingsjaar. De gemiddelden zijn respectievelijk 3.18 en 3.05 op een vierpuntenschaal. Een mogelijke verklaring is dat, in vergelijking met studenten uit het derde opleidingsjaar, eerstejaars veelal nog weinig te maken hebben gehad met klasbeheer en –organisatie, administratieve taken e.d. (cf. de leraar als organisator). Mogelijks schatten zij de complexiteit van het lerarenberoep (en dus de nodige competenties van de leraar) op dit vlak nog minder realistisch in. Uit onderzoek blijkt immers dat veel studenten een 'praktijkschok' ervaren wanneer ze tijdens lagere stageperiodes geconfronteerd worden met de complexiteit en de (organisatorische) verantwoordelijkheden binnen het lerarenberoep (Caires, Almeida, & Martins, 2009; Cole & Knowles, 1993; Rots, Kelchtermans, & Aelterman, 2012). Zie ook de einddiscussie in dit rapport waar meer diepgaand wordt ingegaan op deze praktijkschok.

Gezien de zeer beperkte verschillen naargelang opleidingsjaar wordt geen onderscheid gemaakt naargelang het opleidingsjaar van de student. Tabel 6.3 biedt per opleiding een overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties per typefunctie.

Hieruit blijkt dat **studenten uit de GLO kleuteronderwijs** zich in 'belangrijke' tot 'zeer belangrijke' mate voorbereid voelen op de verschillende typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerende (M ligt tussen 3.07 en 3.24). Voor de verantwoordelijkheden t.a.v. de school en onderwijsgemeenschap en de maatschappij is dit 'in beperkte' tot 'in belangrijke' mate (M ligt tussen 2.52 en 2.81). Maar de verschillen tussen de typefuncties zijn niet groot. Enkel voor de typefunctie 'de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap' (M = 2.52) verschilt het gemiddelde niet significant van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Voor alle negen andere typefuncties (leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, opvoeder, inhoudelijk expert, organisator, innovator-onderzoeker, partner van ouders, lid van een schoolteam, partner van externen en cultuurparticipant) is het gemiddelde vrij hoog (M ligt tussen 2.62 en 3.24), met name telkens significant (p < .01) hoger dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal.

Tabel 6.3 Perspectief van studenten op de realisatie van de basiscompetenties: vergelijking tussen opleidingen. Groepsgrootte, gemiddelde[a] en standaarddeviatie per opleiding en resultaten van de covariantieanalyses[b]

Typefunctie	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Covariantieanalyses
begeleider leer- en ontwikkelingsprocessen	430 3.20 (.58)	724 3.14 (.57)	999 3.15 (.53)	126 3.10 (.52)	277 2.61 (.61)	826 3.03 (.58)	*Opleiding*: F (5,3375) = 39.83, p < .001, partial η^2 = .06 1 > 6 > 5 2, 3 en 4 > 5 *Leeftijd*: F (1,3375) = 17.93, p < .001, partial η^2 = .01, β = -.01
opvoeder	426 3.18 (.63)	718 3.02 (.66)	989 2.95 (.63)	126 2.89 (.61)	275 2.43 (.66)	804 2.81 (.68)	*Opleiding*: F (5,3331) = 39.33, p < .001, partial η^2 = .06 1 > 2, 3, 4, 5 en 6 2 > 3, 4 en 5 3, 4 en 6 > 5 *Leeftijd*: F (1,3331) = 18.09, p < .001, partial η^2 = .01, β = -.01
inhoudelijk expert	421 3.24 (.63)	713 3.22 (.62)	983 3.25 (.63)	125 3.10 (.67)	269 2.72 (.81)	792 2.60 (.80)	*Opleiding*: F (5, 3296) = 60.66, p < .001, partial η^2 = .08 1, 2 en 3 > 4 > 5 > 6 *Leeftijd*: F (1,3296) = 4.01, p < .05, partial η^2 = .001, β = -.004
organisator	424 3.24 (.64)	711 2.99 (.72)	980 3.08 (.66)	125 2.98 (.65)	268 2.52 (.73)	796 2.82 (.72)	*Opleiding*: F (5,3297) = 34.15, p < .001, partial η^2 = .05 1 > 3 > 2, 4, 5 en 6 2, 4 en 6 > 5 *Leeftijd*: F (1,3297) = 11.67, p < .01, partial η^2 = .004, β = -.01

Vervolg Tabel 6.3

Typefunctie	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNIV (5)	SLO CVO (6)	Covariantieanalyses[b]
innovator-onderzoeker	410 3.07 (.71)	707 2.92 (.70)	969 2.98 (.65)	121 3.02 (.55)	270 2.66 (.71)	795 2.75 (.72)	*Opleiding*: F (5, 3265) = 11.80, p < .001, partial η^2 = .02 1 > 2, 5 en 6 3 > 2 en 4 en 6 > 5 *Leeftijd*: F (1, 3265) = 14.45, p < .01, partial η^2 = .004, β = -.01
partner van ouders/ verzorgers	405 2.62 (.87)	688 2.44 (.87)	946 2.46 (.86)	117 2.32 (.73)	261 1.92 (.76)	769 2.61 (.80)	*Opleiding*: F (5, 3179) = 31.05, p < .001, partial η^2 = .05 1 > 2, 3, 4 en 5 6 > 2 en 3 en 4 > 5 *Leeftijd*: F (1,3181) = 1.09, p > .05
lid van een schoolteam	404 2.76 (.84)	685 2.65 (.85)	957 2.72 (.79)	119 2.59 (.69)	263 2.12 (.73)	760 2.58 (.79)	*Opleiding*: F (5, 3179) = 22.98, p < .001, partial η^2 = .04 1 > 2, 5 en 6 2, 3, 4 en 6 > 5 *Leeftijd*: F (1, 3179) = 10.87, p < .001, partial η^2 = .003, β = -.01
partner van externen	367 2.63 (.91)	660 2.43 (.94)	913 2.47 (.88)	116 2.41 (.71)	258 1.70 (.75)	723 2.25 (.85)	*Opleiding*: F (5, 3030) = 33.60, p < .001, partial η^2 = .05 1 > 2, 3, 4, 5, 6 2 en 3 > 5 en 6 4 en 6 > 5 *Leeftijd*: F (1, 3030) = 14.23, p < .001, partial η^2 = .01, β = -.01
lid van de onderwijs-gemeenschap	371 2.52 (.92)	660 2.38 (94)	925 2.56 (.89)	117 2.53 (.76)	262 2.39 (.92)	742 2.51 (.86)	*Opleiding*: F (5, 3070) = 6.10, p < .01, partial η^2 = .01 1, 3 en 6 > 2; 6 > 5 *Leeftijd*: F (1, 3070) = 23.72, p < .001, partial η^2 = .01, β = -.01
Cultuur-participant	385 2.81 (.85)	679 2.84 (.82)	944 2.93 (.86)	118 2.79 (.79)	263 2.49 (.91)	752 2.54 (.88)	*Opleiding*: F (5, 3134) = 9.60, p < .01, partial η^2 = .02 3 > 1 > 5 2 en 3 > 5 en 6 *Leeftijd*: F (1, 3134) = 22.24, p < .001, partial η^2 = .01, β = -.01

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleidingen aan

de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleidingen aan de universiteiten; [a] Gemiddelde op vierpuntenschaal. [b] Groepsverschillen: p < .05.

Studenten uit de GLO lager onderwijs geven aan in "belangrijke" tot "zeer belangrijke" mate voorbereid te zijn op hun rol als inhoudelijk expert (*M* = 3.22), begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (*M* = 3.14) en opvoeder (*M* = 3.02) (zie Tabel 6.3). Voor deze drie typefuncties is het gemiddelde significant hoger dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal (p < .001). Daarnaast voelen deze studenten zich in "beperkte" tot "belangrijke" mate voorbereid op hun rol als organisator (*M* = 2.99), innovator-onderzoek (*M* = 2.92), cultuurparticipant (*M* = 2.84) en lid van een schoolteam (*M* = 2.65). Ook voor deze typefuncties is het gemiddelde significant hoger (p < .001) dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Studenten uit de GLO lager onderwijs voelen zich het minst goed voorbereid op hun rol als lid van de onderwijsgemeenschap (*M* = 2.38). Dit gemiddelde ligt significant lager dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal (p < .01). Voor de typefuncties 'leraar als partner van ouders' en 'partner van externen' verschilt het gemiddelde niet significant van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal.

Verder blijkt uit Tabel 6.3 dat **studenten uit de GLO secundair onderwijs** zich in "belangrijke" tot "zeer belangrijke" mate voorbereid voelen op de verschillende typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerende (*M* ligt tussen 2.95 en 3.25). Voor de verantwoordelijkheden t.a.v. de school en onderwijsgemeenschap en t.a.v. de maatschappij is dit 'in beperkte' tot 'in belangrijke' mate (*M* = 2.46 tot *M* = 2.93). Er zijn geen grote verschillen tussen de typefuncties. Niettemin voelen deze studenten zich het beste voorbereid op hun rol als inhoudelijk expert (*M* = 3.25), begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (*M* = 3.15), organisator (*M* = 3.08), opvoeder (M = 2.95), innovator-onderzoeker (*M* = 2.98), cultuurparticipant (*M* = 2.93) en lid van een schoolteam (*M* = 2.72). Voor deze typefuncties is het gemiddelde significant hoger dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal (p < .001). Ook voor de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap (*M* = 2.56) verschilt het gemiddelde significant van de middelste score '2.5', zij het slechts met een p-waarde < .05. Voor de typefuncties 'partner van ouders' en 'partner van externen' verschilt het gemiddelde niet significant van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal

Algemeen genomen, geven **studenten uit de SLO aan de hogescholen** aan het minst voorbereid te zijn op de typefuncties 'de leraar als partner van ouders' (*M* = 2.32) en 'partner van externen' (*M* = 2.41) (zie Tabel 6.3). Voor hun rol als partner van ouders ligt het gemiddelde significant lager dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal (p < .01). Voor de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (*M* = 3.10), inhoudelijk expert (*M* = 3.10), innovator-onderzoeker (*M* = 3.02), organisator (*M* = 2.98), opvoeder (*M* = 2.89) en cultuurparticipant (*M* = 2.79) ligt het gemiddelde telkens significant (p < .001) hoger dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Voor de typefuncties 'leraar als lid van een schoolteam' en 'lid van onderwijsgemeenschap' verschilt het gemiddelde niet significant van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal.

Studenten uit de SLO aan de universiteiten voelen zich in 'beperkte' tot 'belangrijke' mate voorbereid op de meeste typefuncties (zie Tabel 6.3). Enkel voor de typefuncties 'partner van externen' (*M* = 1.70) en partner van ouders (*M* = 1.92) geven deze studenten aan 'helemaal niet' tot 'in beperkte mate' te zijn voorbereid. Voor deze beide typefuncties alsook voor de typefunctie 'leraar als lid van een schoolteam' (*M* = 2.12) is het gemiddelde significant lager dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal (p < .001). Ook

voor de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap (M = 2.39) verschilt het gemiddelde significant van de middelste score '2.5', zij het slechts met een p-waarde < .05. Voor hun rol als inhoudelijk expert (M = 2.72), innovator-onderzoeker (M = 2.66) en begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (M = 2.61) beoordelen de studenten uit de SLO aan de universiteiten hun voorbereiding telkens significant hoger dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal (p < .001 voor inhoudelijk expert en innovator-onderzoeker en p < .01 voor begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen). Voor de andere typefuncties (opvoeder, organisator en cultuurparticipant) verschilt het gemiddelde niet significant van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal.

De **studenten uit de SLO aan de CVO's** ten slotte voelen zich in 'beperkte' tot 'belangrijke' mate voorbereid op de meeste typefuncties (gemiddelde tussen 2.25 en 3.03) (zie Tabel 6.3). Enkel voor hun rol als partner van externen (M = 2.25) ligt het gemiddelde significant lager dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal (p < .001). Voor de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (M = 3.03), organisator (M = 2.82), opvoeder (M = 2.81), innovator-onderzoeker (M = 2.75) en partner van ouders (2.61) ligt het gemiddelde telkens significant (p < .001) hoger dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Hoewel de scores voor de leraar als inhoudelijk expert (M = 2.60) en lid van een schoolteam (M = 2.58) (nog) dichter aanleunen tegen de middelste score '2.5', zien we hier toch nog een statistisch significant verschil (p < .01). Voor de andere typefuncties (lid van onderwijsgemeenschap, en cultuurparticipant) verschilt het gemiddelde niet significant van de '2.5'.

Via covariantieanalyses (met leeftijd als covariaat) is vervolgens onderzocht of er **verschillen** zijn **tussen lerarenopleidingen** in de mate waarin studenten vinden dat ze tot nu toe zijn voorbereid op elk van de typefuncties (zie Tabel 6.3). Allereerst stellen we vast dat de leeftijd van de studenten significant negatief gerelateerd is aan hun beoordeling van de mate waarin ze zijn voorbereid op de verschillende typefuncties (met uitzondering van de leraar als partner van ouders). De effectgrootte is echter telkens zeer klein.
Onder controle van leeftijd zijn er voor alle typefuncties significante verschillen naargelang de opleiding van de student. De effectgroottes variëren van klein (partial η^2 = .01) tot middelhoog (partial η^2 = .08). We bespreken de duidelijkste conclusies.

Over het algemeen schatten studenten uit de GLO kleuteronderwijs hun voorbereiding op de basiscompetenties het hoogst in. Voor de leraar als opvoeder, als organisator en partner van externen is de score van studenten uit de GLO kleuteronderwijs significant hoger dan deze uit alle andere opleidingen. Voor de leraar als partner van ouders is er een significant verschil met vier van de vijf andere opleidingen (m.u.v. de SLO aan de CVO's); voor de leraar als inhoudelijk expert met de drie SLO opleidingen; voor de leraar als innovator-onderzoeker en de leraar als lid van een schoolteam met de GLO lager onderwijs en de SLO aan de universiteiten en de CVO's.
Verder beoordelen studenten uit de SLO aan de universiteiten hun voorbereiding op de basiscompetenties over het algemeen het minst positief. Voor de leraar als opvoeder, organisator, innovator-onderzoeker, partner van ouders en lid van een schoolteam rapporteren studenten uit de SLO aan de universiteiten een significant lagere mate van voorbereiding dan deze uit alle andere opleidingen. Voor de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen is er een significant verschil met vier van de vijf andere opleidingen

(m.u.v. de SLO aan de CVO's). In tegenstelling tot de beoordeling van de schoolleiders en mentoren (zie hoger) geldt dit ook voor de leraar als inhoudelijk expert.

6.3.3 Perspectief van afgestudeerden

Binnen de afgestudeerden onderscheiden we drie verschillende groepen namelijk afgestudeerden die momenteel in het onderwijs werken, afgestudeerden die niet meer in het onderwijs werken en afgestudeerden die nog nooit in het onderwijs hebben gewerkt. De resultaten van de covariantieanalyses (met geslacht en leeftijd als covariaat) wijzen uit dat er geen significant verschil bestaat tussen deze drie groepen afgestudeerden inzake de mate waarin ze vinden dat hun lerarenopleiding hen heeft voorbereid op de basiscompetenties: voor geen enkele van de tien typefuncties is er een significant verschil tussen afgestudeerden die nu, nooit of niet meer in het onderwijs werken.

Uitgaande van het perspectief van afgestudeerden bespreken we hieronder in welke mate de verschillende lerarenopleidingen erin slagen de (basiscompetenties binnen de) tien typefuncties te realiseren. Tabel 6.4 biedt per opleiding een overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties per typefunctie.

Net als studenten uit de **GLO kleuteronderwijs** voelen ook **afgestudeerden** aan deze opleiding zich in 'belangrijke' tot 'zeer belangrijke' mate voorbereid op de meeste typefuncties. Voor de typefuncties leraar als organisator (M = 3.55), inhoudelijk expert (M = 3.49), begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen(M = 3.38), opvoeder (M = 3.33) en innovator-onderzoeker (M = 3.31) ligt het gemiddelde telkens significant ($p < .001$) hoger dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Dit geldt tevens voor de leraar als partner van ouders (M = 2.90), zij het slechts met een p-waarde < .05. Voor de andere typefuncties (lid van schoolteam, partner van externen, lid van onderwijsgemeenschap, cultuurparticipant) verschilt het gemiddelde niet significant van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal.

Tabel 6.4 Perspectief van afgestudeerden op de realisatie van de basiscompetenties: vergelijking tussen opleidingen. Groepsgrootte, gemiddelde[a] en standaarddeviatie per opleiding en resultaten van de covariantieanalyses[b]

Typefunctie	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNI (5)	SLO CVO (6)	Covariantieanalyses[b]
Begeleider leer- en ontwikkelingsprocessen	21 3.38 (.70)	45 3.17 (.47)	94 3.13 (.54)	30 2.84 (.63)	83 2.71 (.49)	186 3.04 (.63)	*Opleiding*: F (5, 451) = 8.84, p < .001, partial η^2 = .09 1 en 6 > 4 1, 2, 3 en 6 > 5 *Geslacht*: F (1, 451) = 1.05, p > .05 *Leeftijd*: F (1,451) = 8.37, p < .05, partial η^2 = .02 B = -0.12
Opvoeder	21 3.33 (.79)	45 2.94 (.60)	94 2.80 (.62)	30 2.58 (.71)	83 2.49 (.59)	186 2.82 (.71)	*Opleiding*: F (5,451) = 7.63, p < .001, partial η^2 = .08 1 > 2, 3, 4 en 6 > 5 2 en 6 > 4 *Geslacht*: F (1,451) = 1.62, p > .05 Leeftijd: F (1,451) = 2.14, p > .05
Inhoudelijk expert	21 3.49 (.76)	45 3.32 (.58)	94 3.24 (.65)	30 2.88 (.68)	83 2.81 (.69)	183 2.53 (.93)	*Opleiding*: F (5,448) = 9.76, p < .001, partial η^2 = .10 1 en 2 > 4, 5 en 6 3 > 5 en 6 *Geslacht*: F (1,448) = .42, p > .05 *Leeftijd*: F (1,448) = 2.48, p >.05

Vervolg Tabel 6.4 Perspectief van afgestudeerden op de realisatie van de basiscompetenties: vergelijking tussen opleidingen. Groepsgrootte, gemiddelde[a] en standaarddeviatie per opleiding en resultaten van de covariantieanalyses[b]

Typefunctie	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNI (5)	SLO CVO (6)	Covariantieanalyses[b]
Organisator	21 3.55 (.69)	45 2.98 (.68)	93 3.17 (.68)	30 2.69 (.69)	83 2.68 (.70)	186 2.92 (.73)	Opleiding: *F* (5,450) = 7.49, p < .001, partial η^2 = .08 1 > 2, 3, 4, 5 en 6 3 > 4 en 5 6 > 5 *Geslacht*: *F* (1,450) = 1.33, p > .05 *Leeftijd*: *F* (1,450) = 2.90, p >.05
Innovator-onderzoeker	21 3.31 (.72)	45 2.89 (.67)	93 3.06 (.62)	30 2.88 (.67)	83 2.87 (.72)	186 2.85 (.73)	*Opleiding*: *F* (5,450) = 1.88, p > .05 *Geslacht*: *F* (1,450) = 1.08, p > .05 *Leeftijd*: *F* (1,450) = 1.14, p >.05
Partner van ouders/verzorgers	21 2.90 (.86)	45 2.63 (.65)	93 2.24 (.69)	30 2.14 (.85)	81 1.95 (.70)	180 2.67 (.83)	*Opleiding*: *F* (5,442) = 12.59, p < .001, partial η^2 = .13 1 en 2 > 3, 4 en 5 3 > 5 6 > 3, 4 en 5 *Geslacht*: *F* (1,442) = 3.96, p < .05, partial η^2 = .01 man > vrouw *Leeftijd*: *F* (1,442) = .11, p >.05
Lid van een schoolteam	21 2.88 (.99)	45 2.55 (.74)	93 2.56 (.65)	30 2.46 (.71)	82 2.31 (.65)	184 2.70 (.79)	*Opleiding*: *F* (5,447) = 4.55, p < .001, partial η^2 = .05 1 en 6 > 5 *Geslacht*: *F* (1,447) = 3.77, p > .05 *Leeftijd*: *F* (1,447) = 2.87, p >.05

Vervolg Tabel 6.4 Perspectief van afgestudeerden op de realisatie van de basiscompetenties: vergelijking tussen opleidingen. Groepsgrootte, gemiddelde[a] en standaarddeviatie per opleiding en resultaten van de covariantieanalyses[b]

Typefunctie	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNI (5)	SLO CVO (6)	Covariantieanalyses[b]
Partner van externen	21 2.76 (1.00)	45 2.46 (.88)	91 2.23 (.65)	30 2.29 (.77)	80 1.89 (.61)	183 2.22 (.83)	*Opleiding*: F (5, 442) = 3.69, p < .001, partial η^2 = .07 1 > 3, 4 en 6 > 5 2 > 5 *Geslacht*: F (1, 442) = 4.14, p < .01, partial η^2 = .02 man > vrouw *Leeftijd*: F (1, 442) = .52, p >.05
Lid van de onderwijs-gemeenschap	20 2.55 (.94)	44 2.30 (.92)	91 2.29 (.79)	30 2.40 (.83)	80 2.34 (.85)	182 2.57 (.84)	*Opleiding*: F (5, 439) = 1.58, p >.05 *Geslacht*: F (1, 439) = .30, p >.05 *Leeftijd*: F (1, 439) = .06, p >.05
Cultuurparticipant	20 2.90 .91	45 2.76 (.80)	91 2.71 (.75)	30 2.67 (.84)	82 2.66 (.82)	181 2.63 (.88)	*Opleiding*: F (5, 441) = .26, p >.05 *Geslacht*: F (1, 441) = .06, p >.05 *Leeftijd*: F (1, 441) = 2.06, p >.05

Noot. GLO KO = geïntegreerde lerarenopleiding kleuteronderwijs; GLO LO = geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs; GLO SO = geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs; SLO HS = specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen; SLO UNIV = specifieke lerarenopleidingen aan de universiteiten.
[a] Gemiddelde op vierpuntenschaal; [b] Groepsverschillen: p < .05.

Evenals studenten geven ook **afgestudeerden aan de GLO lager** onderwijs aan in 'belangrijke' tot 'zeer belangrijke' mate voorbereid te zijn op hun rol als inhoudelijk expert (M = 3.32) en begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (M = 3.17). Voor deze beide typefuncties is het gemiddelde significant hoger dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal (p < .001) (zie Tabel 6.4). Daarnaast voelen deze afgestudeerden zich in 'beperkte' tot 'belangrijke' mate voorbereid op hun rol als organisator (M = 2.98), opvoeder (M = 2.94) en innovator-onderzoek (M = 2.89). Ook voor deze typefuncties is het gemiddelde significant hoger (p < .001) dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Dit geldt ook voor de leraar als cultuurparticipant, zij het slechts met een p-waarde < .05. Voor de andere typefuncties (leraar als partner van ouders, lid van schoolteam, partner van externen en lid van de onderwijsgemeenschap) verschilt het gemiddelde niet significant van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal.

Verder blijkt uit Tabel 6.4 dat **afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs** zich in "beperkte" tot "belangrijke" mate voorbereid voelen op de meeste typefuncties (M ligt tussen 2.23 en 3.24). Er zijn geen grote verschillen tussen de typefuncties. Niettemin voelen deze studenten zich het beste voorbereid op hun

rol als inhoudelijk expert (*M* = 3.24), organisator (*M* = 3.17), begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (*M* = 3.13), innovator-onderzoeker (*M* = 3.06) en opvoeder (*M* = 2.80). Voor deze typefuncties is het gemiddelde significant hoger dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal ($p < .001$). Ook voor de leraar als cultuurparticipant (*M* = 2.71) verschilt het gemiddelde significant van de middelste score '2.5', zij het slechts met een p-waarde < .01. Afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs zijn het minst tevreden over hun voorbereiding op hun rol als partner van externen (*M* = 2.23) en van ouders (*M* = 2.24). Voor deze beide typefuncties is het gemiddelde significant lager dan '2.5' ($p < .001$). Dit geldt ook voor de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap (*M* = 2.29) ($p < .01$). Voor de typefunctie de 'leraar als lid van een schoolteam' verschilt het gemiddelde niet significant van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal.

Afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen voelen zich in 'beperkte' tot 'belangrijke' mate voorbereid op de meeste typefuncties (M ligt tussen 2.14 en 2.88) (zie Tabel 6.4). Zij zijn het meest tevreden over de voorbereiding op hun rol als inhoudelijk expert (*M* = 2.88) en innovator-onderzoeker (*M* = 2.88). Voor deze beide typefuncties is de gemiddelde score significant ($p < .001$) hoger dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Dit geldt ook voor de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (*M* = 2.84), zij het slechts met p-waarde < .01. Afgestudeerden aan deze opleiding zijn het minst tevreden over hun voorbereiding als partner van ouders (*M* = 2.14). Dit gemiddelde verschilt significant ($p < .05$) van '2.5'. Voor de andere typefuncties (leraar als opvoeder, lid van schoolteam, partner van externen, lid van de onderwijsgemeenschap en cultuurparticipant) verschilt het gemiddelde niet significant van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal.

Afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten voelen zich in 'beperkte' tot 'belangrijke' mate voorbereid op de meeste typefuncties (zie Tabel 6.4). Net zoals de studenten in deze opleiding, geven de afgestudeerden aan 'helemaal niet' tot 'in beperkte mate' te zijn voorbereid op hun rol als partner van externen (*M* = 1.89) en partner van ouders (*M* = 1.95). Voor deze beide typefuncties is het gemiddelde significant lager dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal ($p < .001$). Ook voor de 'leraar als lid van een schoolteam' (*M* = 2.31) verschilt het gemiddelde significant van de middelste score '2.5', zij het slechts met een p-waarde < .05. Voor hun rol als inhoudelijk expert (*M* = 2.81), innovator-onderzoeker (M = 2.87), begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (*M* = 2.71) en organisator (*M* = 2.68) beoordelen de afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten hun voorbereiding telkens significant hoger dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal ($p < .001$ voor inhoudelijk expert, innovator-onderzoeker en begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, $p < .05$ voor organisator). Voor de andere typefuncties (opvoeder, lid van onderwijsgemeenschap en cultuurparticipant) verschilt het gemiddelde niet significant van de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal.

Afgestudeerden aan de SLO aan de CVO's ten slotte voelen zich in 'beperkte' tot 'belangrijke' mate voorbereid op de verschillende typefuncties (gemiddelde tussen 2.22 en 3.04) (zie Tabel 6.4). Net als bij de studenten uit deze opleiding, ligt enkel voor de typefunctie 'leraar als partner van externen' (*M* = 2.22) het gemiddelde significant lager dan de middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal ($p < .001$). Voor de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (*M* = 3.04), organisator (*M* = 2.92), opvoeder (*M* = 2.82) en innovator-onderzoeker (*M* = 2.85) ligt het gemiddelde telkens significant ($p < .001$) hoger dan de

middelste score (2.5) op de vierpuntenschaal. Hoewel de scores voor de leraar als lid van een schoolteam (*M* = 2.70) en partner van ouders (*M* = 2.67) (nog) dichter aanleunen tegen de middelste score '2.5', zien we hier toch nog een statistisch significant verschil ($p < .01$); voor de leraar als cultuurparticipant (*M* = 2.63) is dit verschil nog significant op 5% niveau. Voor de andere typefuncties (inhoudelijk expert en lid van onderwijsgemeenschap) verschilt het gemiddelde niet significant van de '2.5'.

Via covariantieanalyses (met geslacht en leeftijd als covariaat) is vervolgens onderzocht of er **verschillen** zijn **tussen lerarenopleidingen** in de mate waarin afgestudeerden vinden dat ze voorbereid zijn op elk van de typefuncties (zie Tabel 6.4). Allereerst stellen we slechts voor twee typefuncties verschillen vast tussen mannelijke en vrouwelijke afgestudeerden. De effectgrootte is echter telkens zeer klein. Enkel voor wat betreft de beoordeling van de voorbereiding op hun rol als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen is er een negatief verband met de leeftijd van de afgestudeerden. Ook hier is de effectgrootte zeer klein.
Verder zijn er - onder controle van geslacht en leeftijd – voor de leraar als innovator-onderzoeker, lid van de onderwijsgemeenschap en cultuurparticipant geen significante verschillen naargelang de opleiding van de afgestudeerde. Voor de andere zeven typefuncties zien we wel een verband met de opleiding van de afgestudeerde. De effectgroottes variëren van middelhoog (partial $\eta^2 = .05$) tot hoog (partial $\eta^2 = .13$). Net als bij de studenten schatten afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs hun voorbereiding op de basiscompetenties over het algemeen het hoogst in (zie Tabel 6.4). Voor de leraar als opvoeder en organisator is de score van afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs significant hoger dan deze uit alle andere opleidingen. Voor de leraar als partner van externen is er een significant verschil met vier van de vijf andere opleidingen (m.u.v. de GLO lager onderwijs); voor de leraar als inhoudelijk expert met de drie SLO opleidingen; voor de leraar als partner van ouders met de GLO secundair onderwijs en de SLO aan de universiteiten en de hogescholen. Parallel met de opinie van studenten waarderen ook de afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten hun voorbereiding op de basiscompetenties over het algemeen het minst positief. Voor de leraar als partner van externen rapporteren afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten een significant lagere mate van voorbereiding dan deze uit alle andere opleidingen. Voor de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, opvoeder en partner van ouders is er een significant verschil met afgestudeerden aan de GLO's en de SLO aan de CVO's. Voor wat betreft hun voorbereiding op 'de leraar als organisator' oordelen afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten significant negatiever dan afgestudeerden aan drie van de vijf andere opleidingen (GLO kleuteronderwijs, GLO lager onderwijs en SLO aan de CVO's). Verder geven afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten – in vergelijking met deze aan de GLO - aan dat ze significant minder goed voorbereid zijn op hun rol als inhoudelijk expert. Dit resultaat is in tegenspraak met wat schoolleiders en mentoren rapporteren (zie hoger).

6.4 Perspectieven per lerarenopleiding: vergelijken van actoren

Per lerarenopleiding is nagegaan of er betekenisvolle **verschillen zijn tussen het perspectief van actoren** (schoolleiders/mentoren, studenten en afgestudeerden) op de mate waarin deze lerarenopleiding de verschillende typefuncties realiseert. Hiervoor werd variantieanalyse toegepast.
Zoals hoger aangegeven kunnen we voor de SLO aan de CVO's geen betrouwbare uitspraken doen vanuit het perspectief van schoolleiders en mentoren. Daarnaast dienen we bijzonder voorzichtig te zijn met

uitspraken over de SLO aan de hogescholen vanuit het perspectief van het werkveld (wegens mogelijke verwarring bij deze actoren tussen de GLO en de SLO aan de hogescholen, zie hoger).

6.4.1 Geïntegreerde lerarenopleidingen

Tabel 6.5, 6.6 en 6.7 bieden - respectievelijk voor de GLO kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs - per actor een overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties per typefunctie. Hier worden ook de resultaten van de variantieanalyses weergegeven.

In vergelijking met schoolleiders en mentoren, oordelen studenten en afgestudeerden uit de drie geïntegreerde lerarenopleidingen steeds positiever over hun voorbereiding op de vijf typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerende (zie Tabel 6.5, 6.6 en 6.7). De effectgroottes zijn het hoogst voor de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (partial η^2 = .8 voor GLO KO en GLO LO; partial η^2 = .07 voor GLO SO) en als inhoudelijk expert (partial η^2 = .8 voor GLO KO en GLO LO; partial η^2 = .04 voor GLO SO).Voor de voorbereiding op de typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de school en onderwijsgemeenschap zijn er slechts weinig statistisch significante verschillen tussen studenten, afgestudeerden en schoolleiders/mentoren (zie Tabel 6.5, 6.6 en 6.7). Bovendien is de effectgrootte telkens klein (partial η^2 = .01). Wat de voorbereiding op de verantwoordelijkheden t.a.v. de maatschappij (leraar als cultuurparticipant) betreft, studenten en afgestudeerden uit de GLO kleuteronderwijs beoordelen deze significant positiever dan schoolleiders en mentoren, met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .03). Voor de GLO lager onderwijs en de GLO secundair onderwijs is er enkel een significant verschil tussen studenten en schoolleiders/mentoren, telkens met een kleine effectgrootte (respectievelijk partial η^2 = .01 en partial η^2 = .02).

Tabel 6.5 Realisatie van de basiscompetenties in de GLO kleuteronderwijs: vergelijking tussen actoren. Groepsgrootte, gemiddelde[a], standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyses [b]

Typefunctie	SL & M (1)	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyses
begeleider leer- en ontwikkelingsprocessen	53 2.65 (.50)	431 3.20 (.58)	21 3.38 (.70)	F (2, 502) = 23.06, p < .001, partial η^2 = .08 2 en 3 > 1
opvoeder	52 2.63 (.49)	427 3.17 (.63)	21 3.33 (.79)	F (2, 497) = 18.98, p < .001, partial η^2 = .07 2 en 3 > 1
inhoudelijk expert	52 2.68 (.55)	422 3.24 (.63)	21 3.49 (.76)	F (2, 492) = 21.24, p < .001, partial η^2 = .08 2 en 3 > 1
organisator	52 2.88 (.48)	425 3.24 (.63)	21 3.55 (.69)	F (2, 495) = 10.67, p < .001, partial η^2= .04 2 en 3 > 1
innovator-onderzoeker	51 2.50 (.57)	411 3.07 (.71)	21 3.31 (.72)	F (2, 480) = 17.24, p < .001, partial η^2= .07 2 en 3 > 1
partner van ouders/verzorgers	52 2.39 (.58)	406 2.62 (.86)	21 2.90 (.86)	F (2, 476) = 3.22, p < .05, partial η^2= .01 2 > 1
lid van een schoolteam	52 2.54 (.60)	405 2.76 (.83)	21 2.88 (.99)	F (2,475) = 1.87, p > .05
partner van externen	47 2.49 (.74)	368 2.63 (.91)	21 2.76 (1.00)	F (2,433) = .80, p > .05
lid van de onderwijs-gemeenschap	40 2.23 (.68)	372 2.52 (.92)	20 2.55 (.94)	F (2,429) = 1.97, p > .05
cultuurparticipant	36 2.32 (.59)	386 2.81 (.84)	20 2.90 (.91)	F (2,439) = 5.91, p < .01, partial η^2= .03 2 en 3 > 1

*Noot.*SL & M = schoolleiders en mentoren. [a] Gemiddelde op 4-puntenschaal; [b] Groepsverschillen: p < .05.

Tabel 6.6 Realisatie van de basiscompetenties in de GLO lager onderwijs: vergelijking tussen actoren. Groepsgrootte, gemiddelde[a], standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyses[b]

Typefunctie	SL & M (1)	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyses
begeleider leer- en ontwikkelingsprocessen	95 2.62 (.40)	725 3.14 (.57)	45 3.17 (.47)	F (2,862) = 38.29, p < .001, partial η^2= .08 2 en 3 > 1
opvoeder	95 2.59 (.42)	719 3.02 (.66)	45 2.63 (.65)	F (2,856) = 18.86, p < .001, partial η^2= .04 2 en 3 > 1
inhoudelijk expert	94 2.64 (.54)	714 3.22 (.62)	45 3.32 (.58)	F (2,850) = 39.18, p < .001, partial η^2= .08 2 en 3 > 1
organisator	93 2.71 (.46)	712 2.99 (.71)	45 2.98 (.68)	F (2,847) = 6.97, p < .001, partial η^2= .02 2 en 3 > 1
innovator-onderzoeker	90 2.46 (.54)	708 2.92 (.70)	45 2.89 (.67)	F (2,840) = 18.52, p < .001, partial η^2= .04 2 en 3 > 1
partner van ouders/verzorgers	84 2.35 (.49)	689 2.44 (.87)	45 2.63 (.65)	F (2,815) = 1.72, p > .05
lid van een schoolteam	89 2.61 (.50)	686 2.65 (.85)	45 2.55 (.74)	F (2,817) = .37, p > .05
partner van externen	79 2.49 (.60)	661 2.44 (.94)	45 2.46 (.88)	F (2,782) = .12, p > .05
lid van de onderwijs-gemeenschap	70 2.29 (.55)	661 2.38 (.93)	44 2.30 (.92)	F (2,772) = .47, p > .05
cultuurparticipant	77 2.55 (.63)	680 2.84 (.82)	45 2.76 (.80)	F (2,799) = 4.40, p < .05, partial η^2 = .01 2 > 1

*Noot.*SL & M = schoolleiders en mentoren. [a] Gemiddelde op 4-puntenschaal; [b] Groepsverschillen: p < .05.

Tabel 6.7 Realisatie van de basiscompetenties in de GLO secundair onderwijs: vergelijking tussen actoren. Groepsgrootte, gemiddelde[a], standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyses[b].

Typefunctie	SL & M (1)	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyses
begeleider leer- en ontwikkelingsprocessen	64 2.53 (.39)	999 3.15 (.53)	94 3.13 (.54)	F (2, 1154) = 42.29, p < .001, partial η^2= .07 2 en 3 > 1
opvoeder	63 2.39 (.46)	989 2.95 (.63)	94 2.80 (.62)	F (2, 1143) = 25.93, p < .001, partial η^2= .04 2 en 3 > 1
inhoudelijk expert	63 2.71 (.44)	983 3.25 (.63)	94 3.24 (.65)	F (2, 1137) = 21.66, p < .001, partial η^2= .04 2 en 3 > 1
organisator	65 2.70 (.50)	980 3.08 (.66)	93 3.17 (.68)	F (2, 1135) = 11.47, p < .001, partial η^2= .02 2 en 3 > 1
innovator-onderzoeker	60 2.51 (.57)	969 2.98 (.65)	93 3.06 (.62)	F (2, 1119) = 16.42, p < .001, partial η^2= .03 2 en 3 > 1
partner van ouders/verzorgers	57 2.33 (.56)	946 2.46 (.86)	93 2.24 (.69)	F (2, 1093) = 3.30, p < .05, partial η^2= .01 2 > 3
lid van een schoolteam	66 2.67 (.45)	957 2.72 (.79)	93 2.56 (.65)	F (2, 1113) = 1.93, p > .05
partner van externen	45 2.27 (.55)	913 2.47 (.88)	91 2.23 (.65)	F (2, 1046) = 4.25, p < .05, partial η^2= .01 2 > 3
lid van de onderwijs-gemeenschap	43 2.22 (.58)	925 2.56 (.89)	91 2.29 (.79)	F (2, 1056) = 6.83, p < .01, partial η^2= .01 2 > 3 en 1
cultuurparticipant	47 2.38 (.64)	944 2.93 (.86)	91 2.71 (.75)	F (2, 1079) = 11.30, p < .001, partial η^2= .02 2 > 1

*Noot.*SL & M = schoolleiders en mentoren. [a]Gemiddelde op 4-puntenschaal. [b]Groepsverschillen: p < .05

6.4.2 SLO aan de hogescholen

Tabel 6.8 Realisatie van de basiscompetenties in de SLO aan de hogescholen: vergelijking tussen actoren. Groepsgrootte, gemiddelde[a], standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyses[b]

Typefunctie	SL & M (1)	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyses
begeleider leer- en ontwikkelingsprocessen	37 2.62 (.47)	126 3.10 (.52)	31 2.81 (.64)	F (2, 191) = 13.29, p < .001, partial η^2= .12 2 > 1 en 3
opvoeder	35 2.43 (.50)	126 2.89 (.61)	31 2.56 (.70)	F (2, 189) = 9.55, p < .001, partial η^2= .09 2 > 1 en 3
inhoudelijk expert	35 2.58 (.57)	125 3.10 (.67)	31 2.85 (.68)	F (2, 188) = 8.88, p < .001, partial η^2= .09 2 > 1
organisator	34 2.73 (.37)	125 2.98 (.65)	31 2.66 (.70)	F (2, 187) = 4.33, p < .05, partial η^2= .04 2 > 1
innovator-onderzoeker	32 2.42 (.52)	121 3.02 (.55)	31 2.75 (.68)	F (2, 181) = 14.64, p < .001, partial η^2= .14 2 en 3 > 1
partner van ouders/verzorgers	32 2.32 (.63)	117 2.32 (.73)	31 2.14 (.84)	F (2, 177) = .76, p >.05,
lid van een schoolteam	34 2.78 (.57)	119 2.59 (.69)	31 2.45 (.70)	F (2, 181) = 2.00, p > .05
partner van externen	27 2.46 (.67)	116 2.41 (.71)	31 2.28 (.76)	F (2, 171) = .52, p > .05,
lid van de onderwijs-gemeenschap	24 2.19 (.73)	117 2.53 (.76)	31 2.40 (.82)	F (2, 169) = 2.20, p > .05
cultuurparticipant	26 2.15 (.61)	118 2.79 (.79)	31 2.61 (.88)	F (2, 172) = 7.00, p < .001, partial η^2= .08 2 > 1

*Noot.*SL & M = schoolleiders en mentoren. [a] Gemiddelde op 4-puntenschaal. [b] Groepsverschillen: p < .05

Tabel 6.8 toont voor de SLO aan de hogescholen per actor een overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties per typefunctie. Hier worden ook de resultaten van de variantieanalyses weergegeven.
Voor wat betreft de voorbereiding op de vijf typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerende zijn er significante verschillen tussen de drie onderscheiden groepen actoren (schoolleiders/mentoren, studenten en afgestudeerden). Dit geldt ook voor de voorbereiding op de rol van de leraar als cultuurparticipant. De effectgroottes zijn klein voor de leraar als organisator (partial η^2 = .04), middelhoog voor de leraar als opvoeder (partial η^2 = .09), inhoudelijk expert (partial η^2 = .09) en cultuurparticipant (partial η^2 = .08) en hoog voor de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (partial η^2 = .12) en als innovator-onderzoeker (partial η^2 = .14). In vergelijking met schoolleiders en mentoren, oordelen studenten uit de SLO aan de hogescholen steeds positiever over hun

voorbereiding op de zes genoemde typefuncties. Let wel, gezien de mogelijke verwarring bij schoolleiders en mentoren over het onderscheid tussen de GLO en de SLO aan de hogescholen (zie hoger), dienen deze resultaten met de nodige omzichtigheid te worden geïnterpreteerd. We kunnen met meer zekerheid uitspraken doen over het verschil in perspectief tussen studenten en afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen. Studenten zijn significant positiever over hun voorbereiding op hun rol als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen en als opvoeder (zie Tabel 6.8).

6.4.3 SLO aan de universiteiten

Ook voor de SLO aan de universiteiten zijn er enkele significante verschillen in het oordeel van schoolleiders/mentoren, studenten en afgestudeerden over de mate van voorbereiding op de typefuncties. Tabel 6.9 biedt per actor een overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties per typefunctie. Hier worden ook de resultaten van de variantieanalyses weergegeven.

In tegenstelling tot de andere opleidingen, zien we voor de SLO aan de universiteiten vooral een significant verschil voor drie van de vier typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de school en onderwijsgemeenschap (m.u.v. de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap). De effectgroottes variëren van klein (partial η^2 = .02) tot middelhoog (partial η^2 = .07). In tegenstelling tot de andere opleidingen, oordeelt het werkveld significant positiever dan de studenten en afgestudeerden. Dit geldt tevens voor de voorbereiding op de typefunctie ‘leraar als inhoudelijk expert’, met een kleine effectgrootte (partial η^2 = .02).

Tabel 6.9 Realisatie van de basiscompetenties in de SLO aan de universiteiten: vergelijking tussen actoren. Groepsgrootte, gemiddelde[a], standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyses[b]

Typefunctie	SL & M (1)	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyse
begeleider leer- en ontwikkelingsprocessen	18 2.58 (.34)	277 2.61 (.61)	83 2.71 (.49)	F (2,375) = .87, p > .05
opvoeder	17 2.50 (.43)	275 2.43 (.66)	83 2.49 (.59)	F (2,372) = .34 p > .05
inhoudelijk expert	18 3.20 (.53)	269 2.72 (.81)	83 2.81 (.69)	F (2,367) = 3.50, p < .05, partial η^2= .02 1 > 2 en 3
organisator	18 2.65 (.42)	268 2.52 (.73)	83 2.68 (.70)	F (2, 366) = 1.72, p > .05
innovator-onderzoeker	16 2.58 (.64)	270 2.66 (.71)	83 2.87 (.72)	F (2, 366) = 3.17, p > .05, partial η^2= .02
partner van ouders/verzorgers	14 2.50 (.62)	261 1.92 (.76)	81 1.95 (.70)	F (2,353) = 4.09, p <.05, partial η^2= .02 1 > 2 en 3
lid van een schoolteam	17 2.92 (.35)	263 2.12 (.73)	82 2.31 (.65)	F (2, 359) = 11.87, p < .001, partial η^2= .06 1 > 2 en 3
partner van externen	11 2.73 (.49)	258 1.70 (.75)	80 1.89 (.61)	F (2,346) = 12.22, p < .001, partial η^2= .07 1 > 2 en 3
lid van de onderwijs-gemeenschap	14 2.57 (.47)	262 2.39 (.92)	80 2.34 (.85)	F (2,353) = .42, p > .05
cultuurparticipant	15 2.60 (.51)	263 2.49 (.91)	82 2.66 (.82)	F (2, 357) = 1.25, p > .05

*Noot.*SL & M = schoolleiders en mentoren. [a] Gemiddelde op 4-puntenschaal. [b] Groepsverschillen: p < .05

6.4.4 SLO aan de CVO's

Omdat we voor de SLO aan de CVO's geen betrouwbare uitspraken kunnen doen over het perspectief van schoolleiders en mentoren (zie hoger), vergelijken we hier enkel het oordeel van studenten en afgestudeerden over de mate van voorbereiding op de basiscompetenties. Tabel 6.10 toont aan dat er voor geen enkele typefunctie een significant verschil is.

Tabel 6.10 Realisatie van de basiscompetenties in de SLO aan de universiteiten: vergelijking tussen actoren. Groepsgrootte, gemiddelde [a], standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyses [b]

Typefunctie	Studenten (2)	Afgestudeerden (3)	Variantieanalyse
begeleider leer- en ontwikkelingsprocessen	826 3.03 (.58)	186 3.04 (.63)	*F* (1, 1010) = .20, p > .05
opvoeder	804 2.81 (.68)	186 2.82 (.71)	*F* (1, 988) = .01 p > .05
inhoudelijk expert	792 2.60 (.80)	183 2.53 (.93)	*F* (1, 973) = 1.00, p > .05
organisator	796 2.82 (.72)	186 2.92 (.73)	*F* (1, 980) = 3.29, p > .05
innovator-onderzoeker	795 2.75 (.72)	186 2.85 (.73	*F* (1, 979) = 2.48, p > .05
partner van ouders/verzorgers	769 2.61 (.80)	180 2.67 (.83)	*F* (1, 947) = .74, p >.05
lid van een schoolteam	760 2.58 (.79)	184 2.70 (.79)	*F* (1, 942) = 3.31, p > .05
partner van externen	723 2.25 (.85)	183 2.22 (.83)	*F* (1, 904 = .17, p > .05
lid van de onderwijs-gemeenschap	742 2.51 (.86)	182 2.57 (.84)	*F* (1, 922) = .86, p > .05
cultuurparticipant	752 2.54 (.88)	181 2.63 (.88)	*F* (1, 931) = 1.48, p > .05

[a] Gemiddelde op 4-puntenschaal. [b] Groepsverschillen: p < .05

6.5 Conclusie: Onderzoeksvraag 6 *"In welke mate slagen de lerarenopleidingen erin de basiscompetenties te realiseren bij hun studenten in opleiding en bij hun afgestudeerden?*

Binnen het OUTPUT-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we in welke mate de lerarenopleidingen erin slagen de basiscompetenties te realiseren bij hun studenten en afgestudeerden. We focussen hier op het perspectief van studenten en afgestudeerden zelf alsook dat van het afnemende veld, zijnde schoolleiders en mentoren.
Overeenkomstig het onderwijsniveau waaraan hun lerarenopleiding is gekoppeld, werden de studenten (n = 4394) en afgestudeerden (n = 880) in de survey gevraagd om voor alle basiscompetenties aan te geven in welke mate hun lerarenopleiding hen (tot nu toe) heeft voorbereid op deze competenties.
Aan schoolleiders en mentoren (als één groep, n = 294) werd gevraagd om voor het 'type' lerarenopleiding waaruit ze de meeste beginnende leraren rekruteren (of begeleiden) te beoordelen in welke mate deze beginnende leraren zijn voorbereid op elk van de basiscompetenties. Voor een heel beperkt aantal schoolleiders/mentoren (n = 6) is dit de SLO aan de CVO's. Daarom kunnen we voor deze lerarenopleidingen geen betrouwbare uitspraken doen vanuit het perspectief van schoolleiders en mentoren. Een vreemde vaststelling is ook dat – in vergelijking met de andere lerarenopleidingen - een vrij grote groep schoolleiders en mentoren (n = 41) aanduidt vooral beginnende leraren te rekruteren / begeleiden uit de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen. Dit is eigenaardig gezien het beperkte aantal afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen in verhouding tot de andere lerarenopleidingen. Wellicht verwarren sommige schoolleiders en mentoren de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen. Dit impliceert dat we bijzonder voorzichtig dienen te zijn met uitspraken over de SLO aan de hogescholen vanuit het perspectief van het werkveld.

Bij alle actoren was de antwoordschaal telkens: (1) helemaal niet, (2) in beperkte mate, (3) in belangrijke mate en (4) in zeer belangrijke mate. Bij de rapportage van de resultaten komt het begrip 'gemiddelde' voor. De gemiddelde score van een bepaalde actor, opleiding wordt ten opzichte van een benchmark geplaatst. Deze benchmark of referentiepunt wordt bepaald op basis van de vierpunten antwoordschaal. Voor deze onderzoeksvraag wordt de 2.5, de middelste score op de vierpunten antwoordschaal, als benchmark gehanteerd. Wanneer uitspraken worden gedaan betreffende de 'gemiddelde' score, dan verwijst dit aldus naar het rekenkundig gemiddelde dat geplaatst wordt op deze vierpuntenschaal met de aangegeven benchmark.

Samenvattend kunnen we voor deze onderzoeksvraag op basis van de surveydata het volgende besluiten:

- ✓ Over het algemeen zijn de bevraagde **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. Dit betekent dat hun gemiddelde score op de vierpunten antwoordschaal significant hoger is dan 2.5. 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 zijn voorbereid op deze typefunctie dan beginnende leraren uit alle andere lerarenopleidingen.

- ✓ **Schoolleiders en mentoren** zijn over het algemeen 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**. Uitgaande van de gemiddelde scores lijkt dit vooral op te gaan voor beginnende leraren uit de geïntegreerde lerarenopleidingen, hoewel we hier geen statistisch significante verschillen tussen opleidingen vaststellen.

- ✓ **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 (**gemiddelde score op de vierpunten antwoordschaal is significant hoger dan 2.5)**.** Opvallend is dat er weinig of geen verschillen zijn naargelang het opleidingsjaar van studenten in de geïntegreerde lerarenopleidingen. Voor de voorbereiding op de typefuncties 'organisator' en 'innovator-onderzoeker' zien we bovendien slechts marginale verschillen tussen studenten uit de verschillende lerarenopleidingen. Voor wat betreft de voorbereiding op de rol van de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, als opvoeder en als inhoudelijk expert zijn er echter wel significante verschillen met een middelhoge effectgrootte. Een duidelijke vaststelling is dat studenten in de GLO kleuteronderwijs hun voorbereiding op deze typefuncties over het algemeen (zeer) positief beoordelen: voor 'de leraar als opvoeder' is hun score significant hoger dan deze uit alle andere opleidingen, voor 'de leraar als inhoudelijk expert' is er een significant verschil met de drie SLO opleidingen. Ook blijkt uit onze surveydata dat studenten in de SLO aan de universiteiten voor 'de leraar als opvoeder' een significant lagere mate van voorbereiding rapporteren dan studenten uit alle andere opleidingen. Voor 'de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen' is er een significant verschil met vier van de vijf andere opleidingen (m.u.v. de SLO aan de CVO's). In tegenstelling tot de beoordeling van de schoolleiders en mentoren (zie hoger), geldt dit ook voor de leraar als inhoudelijk expert

- ✓ Net als de actoren in het werkveld zijn ook de **studenten** 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**. In tegenstelling tot wat schoolleiders en mentoren aangeven, wijzen de gemiddelde scores erop dat vooral studenten in de SLO aan de universiteiten hierover minder positief zijn. Al hebben de statistisch significante verschillen tussen opleidingen slechts een kleine effectgrootte.

- ✓ Inzake de beoordeling van de mate waarin hun lerarenopleiding hen heeft voorbereid op de basiscompetenties is er geen verband met de **tewerkstelling van afgestudeerden**: voor geen enkele van de tien typefuncties is er een significant verschil tussen afgestudeerden die nu, nooit of niet meer in het onderwijs werken

- ✓ Net als de studenten voelen ook de **afgestudeerden** aan alle zes de onderscheiden

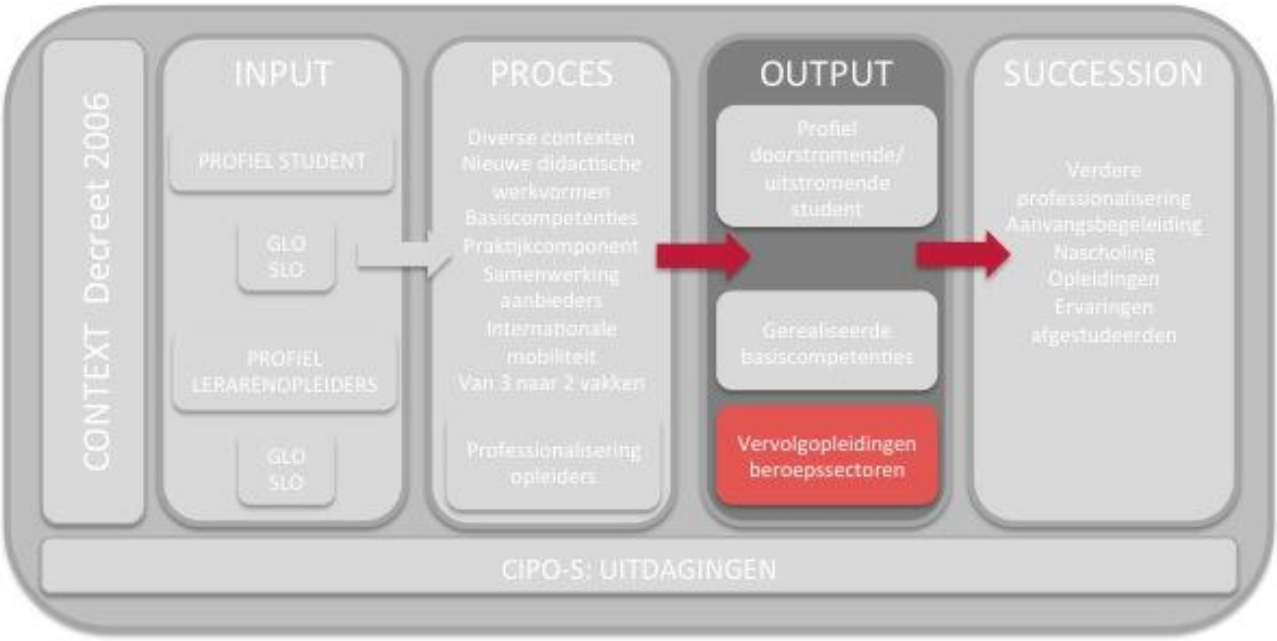
lerarenopleidingen zich over het algemeen vrij goed voorbereid op de **typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerende (**gemiddelde score op de vierpunten antwoordschaal is significant hoger dan 2.5**).** Toch zien we voor de typefuncties **'**leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen', 'als opvoeder', 'als inhoudelijk expert' en 'als organisator' significante verschillen met een middelhoge effectgrootte tussen afgestudeerden aan verschillende opleidingen. Net als bij de studenten schatten afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs hun voorbereiding op de basiscompetenties over het algemeen het hoogst in. Voor de leraar als opvoeder en organisator is de score van afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs significant hoger dan deze uit alle andere opleidingen. Voor de leraar als inhoudelijk expert is er een significant verschil met de drie SLO opleidingen. Parallel met de opinie van studenten waarderen ook de afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten hun voorbereiding op de basiscompetenties over het algemeen het minst positief. Wel is er voor geen enkele typefunctie een statistisch verschil met afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen. Voor de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen en als opvoeder rapporteren afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten een significant lagere mate van voorbereiding dan deze uit de GLO's en de SLO aan de CVO's. Voor de leraar als organisator is er een significant verschil met drie van de vijf andere opleidingen (GLO kleuteronderwijs, GLO lager onderwijs en SLO aan de CVO's). Verder geven afgestudeerden aan de SLO aan de universiteiten – in vergelijking met deze aan de GLO - aan dat ze significant minder goed voorbereid zijn op hun rol als inhoudelijk expert. Dit resultaat is in tegenspraak met wat schoolleiders en mentoren rapporteren (zie hoger).

- ✓ Studenten en afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs mogen zelf dan wel (zeer) positief zijn over hun voorbereiding op de **verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerende**, voor de meeste typefuncties wijkt hun visie significant af van deze van schoolleiders en mentoren. De effectgroottes zijn middelhoog voor 'de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen', als 'opvoeder', als 'inhoudelijk expert' en als 'innovator-onderzoeker'. Ook voor de SLO aan de hogescholen zijn er voor deze typefuncties gelijkaardige **verschillen** met een middelhoge effectgrootte **tussen de visie van studenten en afgestudeerden enerzijds en deze van de actoren in het werkveld anderzijds**. Verder oordelen studenten en afgestudeerden aan de GLO lager onderwijs significant positiever (met middelhoge effectgrootte) dan schoolleiders & mentoren over de voorbereiding op hun rol als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen en als inhoudelijk expert. Voor de GLO secundair onderwijs is er enkel voor de typefunctie 'leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen' een significant verschil met middelhoge effectgrootte tussen de beoordeling van studenten en afgestudeerden enerzijds en deze van de actoren in het werkveld anderzijds. Voor de SLO aan de universiteiten zijn er geen of slechts marginale verschillen tussen de actoren voor wat betreft hun oordeel over de voorbereiding op de **verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerende.** Voo**r** de SLO aan de CVO's kunnen we geen uitspraken doen vanuit het perspectief van het werkveld; tussen studenten en afgestudeerden zijn er geen significante verschillen in visie betreffende de voorbereiding op de basiscompetenties

- ✓ Betreffende de voorbereiding op de typefuncties binnen de **verantwoordelijkheden van de leraar**

t.a.v. de school en onderwijsgemeenschapen t.a.v. de maatschappij zijn er voor de GLO's geen of slechts marginale **verschillen in het perspectief van studenten, afgestudeerden en schoolleiders/mentoren**. Wel zien we voor de SLO aan de hogescholen een verschil met een middelhoge effectgrootte voor wat betreft de voorbereiding op de 'leraar als cultuurparticipant': studenten zijn significant positiever in vergelijking met schoolleiders & mentoren. Ook zijn er voor de SLO aan de universiteiten verschillen met een middelhoge effectgrootte voor wat betreft de voorbereiding op de typefuncties 'lid van een schoolteam' en 'partner van externen'. Heel opvallend – en in tegenstelling tot de andere opleidingen – oordeelt het werkveld significant positiever dan de studenten en afgestudeerden.

Onderzoeksvraag 7 “Naar welke (vervolg)opleidingen of beroepssectoren stromen de afgestudeerden aan de lerarenopleidingen door?”



Voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag werden in de survey bij afgestudeerden (n = 880) items opgenomen over de volgende twee thema’s:

- ✓ Beroeps-/ of studiekeuze na de lerarenopleiding
- ✓ Tewerkstelling na de lerarenopleiding op het moment van de bevraging

Deze onderzoeksvraag sluit ten dele aan bij de antwoorden voor onderzoeksvraag 5 die kijkt naar het profiel van de doorstromende en uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding. We suggereren om in dit verband de deelvraag m.b.t. motivatie door te nemen in dat deel van de rapportage.

7.1 Beroeps- of studiekeuze van afgestudeerden na het beëindigen van de lerarenopleiding

Via de survey werd gepeild naar “*Welke beroeps-/studiekeuze maken afgestudeerden onmiddellijk na het beëindigen van de lerarenopleiding?*”. Ongeveer 18% van de afgestudeerden kiest onmiddellijk na het afstuderen een job buiten het onderwijs (Tabel 7.1). Dit percentage is het hoogst voor afgestudeerden aan de specifieke lerarenopleidingen (ca. 25%). Ongeveer 10% van de afgestudeerden aan geïntegreerde lerarenopleidingen studeert verder via een bachelor-na-bachelor opleiding.

Tabel 7.1 Beroeps-/studiekeuze van afgestudeerden onmiddellijk na het beëindigen van de lerarenopleiding (in percentages)

Beroeps-/studiekeuze onmiddellijk na het afstuderen	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO	TOTAAL
	n = 55	n = 95	n = 176	n = 65	n = 151	n = 338	N = 880
Volgen van een schakelprogramma	2%	8%	19%	3%	0%	0%	5%
Volgen van een bachelor-na-bacheloropleiding	13%	12%	10%	3%	0%	0%	4%
Een job binnen het onderwijs, als leraar	65%	53%	43%	49%	41%	59%	52%
Een job binnen het onderwijs, niet als leraar	0%	2%	3%	3%	4%	3%	3%
Een job buiten het onderwijs	4%	3%	6%	25%	22%	29%	18%
Een andere opleiding	0%	3%	8%	5%	10%	2%	5%
Werkzoekende of werkloos	16%	17%	10%	8%	18%	3%	10%
Anders	0%	2%	1%	4%	5%	4%	3%

Noot. Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

Ter documentatie geven we in onderstaande Tabel 7.2 de 'andere' beroeps- of studiekeuzes van afgestudeerden onmiddellijk na het beëindigen van de lerarenopleiding (opgelet deze aantallen zijn klein).

Tabel 7.2 Beroeps-/studiekeuze van afgestudeerden onmiddellijk na het beëindigen van de lerarenopleiding – categorie anders (in %)

Beroeps-/studiekeuze onmiddellijk na het afstuderen – categorie 'anders'	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO	TOTAAL
	n = 2	n = 2	n = 3	n = 8	n = 12	N = 27
Naar het buitenland (reis, vrijwilligerswerk, job)	4%	0%	0%	7%	0%	11%
Comenius	0%	%	0%	0%	4%	4%
Ziekte-uitkering	0%	%	0%	0%	4%	4%
Onbekend	4%	7%	11%	22%	37%	81%

Noot. Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

7.2 Tewerkstelling na de lerarenopleiding op het moment van de bevraging

Algemeen zijn er van de respondenten (afgestudeerden) (n = 880) momenteel 84% tewerkgesteld en 16% (nog) niet tewerkgesteld. Onderstaande Tabel 7.3 geeft een overzicht van de tewerkgestelde afgestudeerden per lerarenopleiding (let op: het gaat om de huidige tewerkstelling, niet te verwarren met "de beroepskeuze onmiddellijk na het beëindigen van de lerarenopleiding"). Van de tewerkgestelde afgestudeerden zijn er 67% tewerkgesteld als "leraar", 17% heeft een job die "niet te maken heeft met onderwijs of vorming" en 13% heeft een job "niet als leraar maar heeft op een andere manier te maken met onderwijs en vorming".

Tabel 7.3 Tewerkstelling en functies van afgestudeerden 2010-2011

Tewerkstelling afgestudeerden	**TOTAAL (N = 880)**	**GLO KO (n = 55)**	**GLO LO (n = 95)**	**GLO SO (n = 176)**	**SLO HS (n = 65)**	**SLO UNIV (n = 151)**	**SLO CVO (n = 338)**
Tewerkgesteld	83.6%	87.3%	75.8%	60.2%	81.5%	88.1%	95.9%
(nog) niet tewerkgesteld	16.4%	12.7%	24.2%	39.8%	18.5%	11.9%	4.1%
Huidige functie als tewerkgestelde	**TOTAAL (N = 736)**	**GLO KO (n = 48)**	**GLO LO (n = 72)**	**GLO SO (n = 106)**	**SLO HS (n = 53)**	**SLO UNIV (n = 133)**	**SLO CVO (n = 324)**
Leraar (n = 512)	69.6%	95.8%	94.4%	79.2%	60.4%	59.4%	62.7%
Geen leraar, job heeft op een andere manier te maken met onderwijs en vorming (n = 95)	12.9%	4.2%	4.2%	11.3%	11.3%	21.1%	13.6%
Huidige job heeft niets met onderwijs of vorming te maken (n = 129)	17.5%	0.0%	1.4%	9.4%	28.3%	19.5%	23.8%

Noot. Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

Aan de afgestudeerden die momenteel tewerkgesteld zijn buiten het onderwijs ("Huidige job heeft niets met onderwijs of vorming te maken"), werd gevraagd of ze reeds werkervaring als leraar hadden. Het merendeel van deze afgestudeerden heeft geen onderwijservaring (77%), 15% heeft minder dan één schooljaar ervaring en 8% heeft meer dan één schooljaar ervaring.
Bij de afgestudeerden die momenteel niet in het onderwijs werken maar reeds onderwijservaring hebben, werd via een open vraag gepeild naar de reden waarom ze niet langer als leraar werken. Onderstaande Tabel 7.4 toont de categorieën van uitstapredenen (let op: lage n).

Tabel 7.4 Redenen uitstap uit het lerarenberoep bij afgestudeerden 2010-2011

Reden uitstap uit het lerarenberoep	**TOTAAL (n = 30)**
Geen werk meer als leraar gevonden	7%
Andere job binnen het onderwijs	3%
Aflopen tijdelijke job of interim job als leraar	20%
Interesse in job buiten het onderwijs	7%
Werkonzekerheid	3%
Slechte ervaringen (bv. klasmanagement, moeilijke leerlingen, onverwachte functiewijziging, ieder voor zich mentaliteit)	20%
Onbekend	40%

Noot. Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

Bovendien werd bij de afgestudeerden (let op: n = 30) die één schooljaar of minder als leraar hebben gewerkt, via gesloten vragen gepeild naar de mate waarin een reeks van motieven een rol hebben gespeeld in de keuze voor een job buiten het onderwijs (gebaseerd op Struyven, Vrancken, Brepoels, Engels & Lombaerts, 2012). De respondenten antwoordden op een 4-puntenschaal (1= helemaal niet, 2 = in beperkte mate, 3 = in belangrijke mate, 4 = in zeer belangrijke mate). De verwerking van de antwoorden bij dit item is samengevat in Tabel 7.5.

Jobtevredenheid is een factor die volgens 67% van de afgestudeerden in "(zeer) belangrijke mate" heeft meegespeeld in het kiezen van een job buiten het onderwijs. Voor 54% van de afgestudeerden heeft het hebben van een toekomstperspectief in "(zeer) belangrijke mate" een rol gespeeld, voor 46% van de afgestudeerden is dit "(helemaal) niet" tot "in beperkte mate" een rol.
De taakbelasting die het lerarenberoep met zich meebrengt, heeft voor 57% van de afgestudeerden "(helemaal) niet" tot "in beperkte mate" een rol gespeeld, voor 43% is dit in "(zeer) belangrijke mate". Ondersteuning en begeleiding geboden door de school, heeft voor 70% "(helemaal) niet" tot "in beperkte mate" een rol gespeeld. Aantrekkelijkheid van een ander beroep heeft voor 54% van de afgestudeerden "(helemaal) niet" tot "in beperkte mate" een rol gespeeld, voor 46% in "(zeer) belangrijke mate". De relatie met ouders van leerlingen ten slotte, heeft voor 87% van de afgestudeerden "(helemaal) niet" tot "in beperkte mate" een rol gespeeld.
Vervolgonderzoek zou zich kunnen concentreren op een afzonderlijke analyse van de redenen om niet in het lerarenberoep te stappen, waarbij initieel belangrijke inspanningen nodig zullen zijn om deze lastig te bereiken groep respondenten in het onderzoek te betrekken.

Tabel 7.5 Factoren die een rol spelen in het kiezen van een job buiten het onderwijs (in percentages)

Factoren die een rol spelen in het kiezen van een job buiten het onderwijs	**Algemeen (n = 30)**			
	1	**2**	**3**	**4**
Jobtevredenheid	20	13	37	30
Ondersteuning in scholen (ondersteuning en begeleiding op schoolniveau)	33	37	20	10
Taakbelasting (papier- en administratief werk, werk na de lesuren, werkdruk-	40	17	20	23
Factoren die een rol spelen in het kiezen van een job buiten het onderwijs	**Algemeen (n = 30)**			
	1	**2**	**3**	**4**
Toekomstperspectief (zekerheid over loon of contract, werkaanbod, doorgroeimogelijkheden)	26	20	37	17
Relatie met ouders (steun van, eis tot verantwoording ten aanzien van, en moeilijkheden met ouders van leerlingen)	67	20	13	0
Maatschappelijke waardering van het lerarenberoep	70	10	20	0
Aantrekkelijkheid van een ander beroep (salaris, doorgroeimogelijkheden, uitdagingen)	37	17	26	20

Noot. Gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata;1= helemaal niet; 2= in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate; 4 = in zeer belangrijke mate.

Aan de respondenten (afgestudeerden) die momenteel een job buiten het onderwijs hebben (n = 129, 5 missing) ("mijn huidige job heeft niet met onderwijs of vorming te maken"), werd gevraagd aan te geven in welke sector ze werkervaring hebben (zie Tabel 7.6). De populaire sectoren onder deze afgestudeerden zijn: de industrie (33%), horeca en toerisme (28%), gezondheid en maatschappelijke dienstverlening (22%), recreatie, cultuur en sport (18%) en centrale en lokale overheid of gemeenschapsvoorzieningen (17%).

Tabel 7.6 Werkervaring van afgestudeerden in sectoren buiten het onderwijs (in %)

Werkervaring van afgestudeerden buiten het onderwijs - Sectoren	TOTAAL (n = 124)			GLO KO			GLO LO			GLO SO			SLO HS			SLO UNIV			SLO CVO		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Land- en tuinbouw, visserij	96	2	2	0	0	0	100	0	0	89	11	0	87	13	0	91	0	9	100	0	0
Industrie: voeding, textiel en kleding, hout, grafische industrie, chemie en farmacie, metaal	68	10	22	0	0	0	100	0	0	67	22	11	60	7	33	72	14	14	69	8	23
Energie	95	2	3	0	0	0	100	0	0	100	0	0	80	7	13	100	0	0	96	1	3
Bouw	89	4	7	0	0	0	100	0	0	100	0	0	74	13	13	91	9	0	91	1	8
Distributie: groot- en kleinhandel, garagewezen	95	2	3	0	0	0	100	0	0	100	0	0	86	7	7	100	0	0	93	3	4
Horeca en toerisme	72	9	19	0	0	0	0	0	100	78	11	11	60	0	40	82	9	9	72	10	18
Logistiek en transport	89	7	4	0	0	0	100	0	0	100	0	0	93	0	7	95	5	0	85	10	5
Post en telecommunicatie	94	3	3	0	0	0	100	0	0	89	11	0	100	0	0	100	0	0	91	4	5
Bank- en kredietwezen, verzekeringen	95	2	3	0	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	91	9	0	95	0	5
Informatica	92	3	5	0	0	0	100	0	0	89	11	0	80	0	20	95	5	0	93	3	4
Advies en bijstand aan ondernemingen en personen (bv reclame, selectie, immobiliën)	89	6	5	0	0	0	100	0	0	67	33	0	86	7	7	77	18	5	95	0	5
Centrale en lokale overheid, gemeenschapsvoor-zieningen	83	7	10	0	0	0	100	0	0	67	33	0	100	0	0	86	9	5	81	5	14
Gezondheidszorg en maatschappelijke dienstverlening	78	3	19	0	0	0	100	0	0	100	0	0	73	7	20	86	5	9	74	3	23
Recreatie, cultuur, sport	82	7	11	0	0	0	0	0	100	67	11	22	66	7	27	86	9	5	87	6	7
Vakbonden, bedrijfs-, werkgevers- en beroepsorganisaties, overige verenigingen	94	4	2	0	0	0	100	0	0	100	0	0	93	0	7	95	5	0	92	5	3
Anders	72	8	20	0	0	0	100	0	0	78	11	11	73	7	20	54	23	23	75	4	21

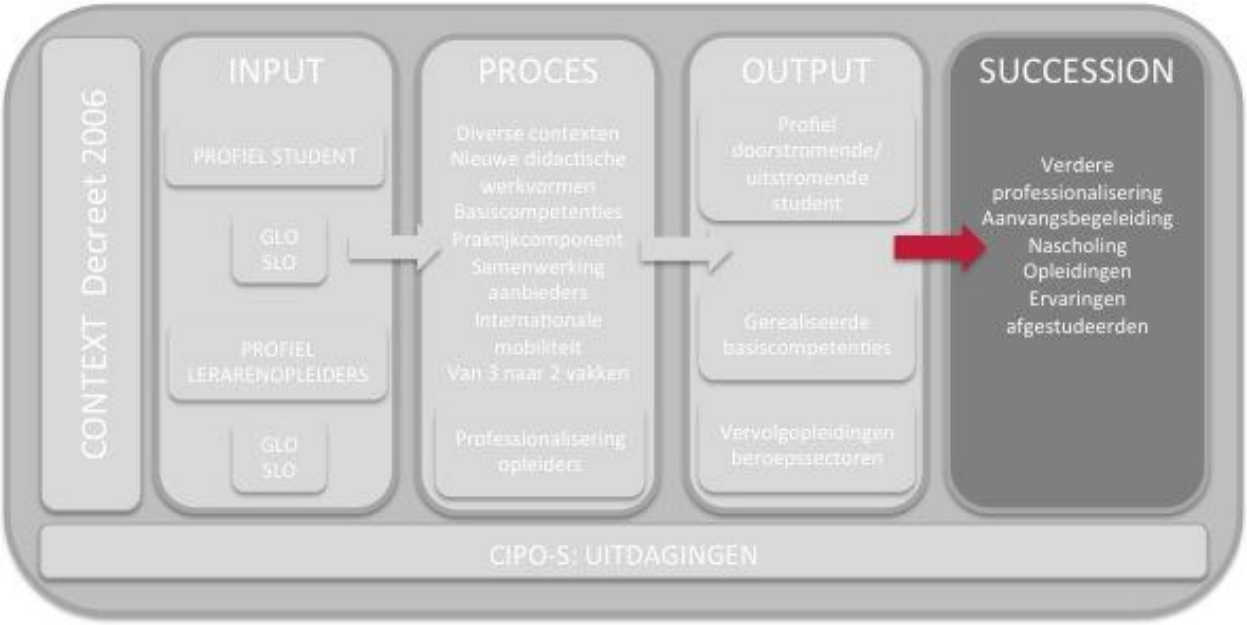
Noot. 1 = geen ervaring, 2 = minder dan 1 jaar ervaring, 3 = meer dan 1 jaar ervaring; gegevens zijn gebaseerd op de EVALO-surveydata.

7.3 Conclusie onderzoeksvraag 7 "*Naar welke vervolgopleidingen of beroepssectoren stromen de afgestudeerden uit de lerarenopleiding door?*"

Vatten we de resultaten kort samen voor deze onderzoeksvraag, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ Ongeveer 18% van de bevraagde afgestudeerden (n = 880) 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 bevraagde afgestudeerden aan geïntegreerde lerarenopleidingen studeren verder via een bachelor-na-bachelor opleiding.

Onderzoeksvraag 8 "*In welke mate nemen lerarenopleidingen initiatieven op het vlak van aanvangsbegeleiding van beginnende leraren?*"



Binnen het CIPO-S model wordt een aparte focus gelegd op het SUCCESSION-gedeelte waarbij we in het beleidsevaluatie onderzoek nagaan in welke mate de Vlaamse lerarenopleidingen de opvolging van hun afgestudeerden vorm geven. In het bijzonder brengen we de initiatieven van de lerarenopleidingen in kaart m.b.t. de aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten (onderzoeksvraag 8). We focussen hierbij op het perspectief van de lerarenopleidingen (lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken), het werkveld (schoolleiders en mentoren) en de afgestudeerden die in het onderwijsveld terechtkomen. In de analyses wordt een wegingscoëfficiënt gehanteerd voor de opleidingsverantwoordelijken.

Waar in de survey de bevraging rond de centrale onderzoeksvragen hoofdzakelijk via meerkeuzevragen/gesloten vragen gebeurde, is er in het survey voor deze onderzoeksvragen ook gewerkt met open vragen. De antwoorden op de open vragen zijn via een inhoudsanalyse verwerkt.

8.1 Perspectieven van actoren: mate van ondersteuning bij scholen door lerarenopleidingen in de begeleiding van beginnende leerkrachten

Aan de verschillende actoren werd per lerarenopleiding gevraagd om de mate en aard van aanvangsbegeleidingsinitiatieven aan te geven. De mate van ondersteuning werd steeds beantwoord met volgende antwoordschaal: (1) helemaal niet, (2) in beperkte mate, (3) in belangrijke mate en (4) in zeer belangrijke mate. Respondenten hadden daarbij steeds de mogelijkheid aan te geven "hier heb ik geen zicht

op". Om inzicht te krijgen in de aard van de initiatieven werd aan de verschillende actoren gevraagd de "soorten" ondersteuning te rapporteren. Aan de actoren die zich in het werkveld bevinden – schoolleiders, mentoren en afgestudeerden - werd ook gevraagd hun behoefte aan ondersteuning aan te geven.

8.1.1 Perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

Mate van ondersteuning door lerarenopleiding

Aan de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders werd gevraagd om op een vierpuntenschaal aan te geven in welke mate hun lerarenopleiding scholen ondersteunt betreffende de begeleiding van beginnende leraren. De vier antwoordmogelijkheden voor deze vraag zijn: 'helemaal niet', 'in beperkte mate', 'in belangrijke mate' en 'in zeer belangrijke mate'. Tevens werd de antwoordmogelijkheid 'niet van toepassing/hier heb ik geen zicht op' voorzien

In Tabel 8.1 wordt de mate van begeleiding door de lerarenopleidingen samengevat in percentages per opleiding. De percentages verwijzen naar de proporties die aangeven of ondersteuning al dan niet aanwezig is (of dat men hierop geen zicht heeft/niet van toepassing).

Tabel 8.1 Overzicht perspectief opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders over de mate waarin de lerarenopleiding initiatieven rond aanvangsbegeleiding tot stand brengt (in %)

Type lerarenopleiding	Mate van ondersteuning (%)				
	1	2	3	4	9
GLO kleuteronderwijs (n = 97)	15	25	21	9	30
GLO lager onderwijs (n =111)	18	29	15	6	32
GLO secundair onderwijs (n=182)	27	27	14	8	24
SLO aan de hogescholen (n=55)	24	16	18	15	27
SLO aan de universiteiten (n=75)	31	27	16	1	25
SLO aan de CVO's (n = 142)	19	23	23	16	19

Noot. Antwoordmogelijkheden bij items: 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.

In Tabel 8.1 valt op dat de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken uit de SLO aan de universiteiten "geen" tot een "beperkte mate" van ondersteuning (58%) vaststellen. Dit is ook het geval in de GLO secundair onderwijs waar 54% rapporteert slechts in beperkte mate ondersteuning te bieden aan scholen voor de begeleiding van beginnende leerkrachten. Vervolgens kan worden opgemerkt dat de gepercipieerde mate van ondersteuning vrij gelijk is over de opleidingen heen, waarbij de tendens is dat opleidingen eerder in beperkte mate ondersteuning bieden. Daarbij moet ook opgemerkt worden dat bij elke lerarenopleiding tussen de 19-32% van de respondenten aangeeft geen zicht te hebben op de ondersteuning die de lerarenopleiding biedt.

Aard van ondersteuning door de lerarenopleidingen

Om meer inzicht te krijgen op de aard van ondersteuning konden respondenten via een open vraag aangeven welke initiatieven er genomen worden. Op deze vraag beschrijven 33 opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders (4%) een concreet initiatief rond de ondersteuning van beginnende leraren. De respondenten

kregen overigens de mogelijkheid om tot vier verschillende initiatieven op te geven. De antwoorden van de respondenten werden gecategoriseerd; een samenvatting is te vinden in Tabel 8.2.

Tabel 8.2 Ondersteuningsvormen in de lerarenopleiding voor afgestudeerden: perspectief van lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken (in aantal respondenten)

Gepercipieerde Ondersteuningsvormen	Totaal	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO
Mentorenvorming	21	5	5	4	1	2	4
Nascholingsaanbod	9	2		4	2		1
LIO	5						5
Specifieke samenwerking met scholen(gemeenschap)	8	1		3	1		3
Startersbegeleiding door lerarenopleiding	2		1				1
Beantwoorden van eventuele vragen	1						1
Competentiegroeiplan	1	1					
Informeel bezoek	4		3			1	
Resonantiegroep praktijkveld	3		2	1			
Aanbod digitale lessen	1				1		
Docentenstages in werkveld	1			1			
Intervisiegroepen voor afgestudeerden	1			1			
Terugkomdagen	1				1		
Geen antwoord	633	92	105	176	54	73	133

Het overzicht geeft duidelijk aan dat een vorming van de mentoren het meest vermelde ondersteuningsinitiatief is. Deze wijze van begeleiding wordt overigens door alle types lerarenopleiding herkend. Andere meest voorkomende initiatieven zijn: nascholing voor afgestudeerden en specifieke samenwerkingsverbanden met scholen(gemeenschappen). Er kan opgemerkt worden dat enkele lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken uit de SLO CVO ook het LIO-statuut (leraar-in-opleiding) als een ondersteuningsinitiatief bij beginnende leerkrachten percipiëren. Feitelijk is dit nochtans geen ondersteuningvorm naar afgestudeerden maar de opleiding zelf. Andere ondersteuningsinitiatieven worden slechts in beperkte mate vernoemd. Initiatieven rond effectieve startersbegeleiding door lerarenopleidingen worden slechts minimaal vermeld.

8.1.2 Perspectief van schoolleiders en mentoren

Mate van ondersteuning door de lerarenopleidingen

Aan schoolleiders en mentoren werd gevraagd om voor het ‘type’ lerarenopleiding waaruit ze de meeste beginnende leraren rekruteren (of begeleiden), de mate van ondersteuning door de lerarenopleiding aan te

duiden. Hierbij moet opgemerkt worden dat slechts een beperkt aantal schoolleiders/mentoren deze vraag beantwoord hebben voor de SLO aan de CVO's (n=7) en de SLO aan de universiteiten (n=18).
Eigenaardig is ook dat – in vergelijking met de andere lerarenopleidingen - een vrij grote groep schoolleiders en mentoren (n = 41) aanduidt vooral beginnende leraren te rekruteren uit de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen. Dit betreft 17 schoolleiders en mentoren uit het basisonderwijs en 24 uit het secundair onderwijs. Dit is vreemd gezien het beperkte aantal afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen in verhouding tot de andere lerarenopleidingen. Wellicht verwarren sommige schoolleiders en mentoren de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen. Dit impliceert dat we bijzonder voorzichtig dienen te zijn met uitspraken over de SLO aan de hogescholen vanuit het perspectief van het werkveld.

Tabel 8.3 geeft een overzicht van de antwoorden over de mate van aanvangsondersteuning door lerarenopleidingen die we uit het perspectief van mentoren/schoolleiders konden afleiden.

Tabel 8.3 Mate waarin de lerarenopleidingen scholen ondersteunen bij de aanvangsbegeleiding van beginnende leraren: perspectief van schoolleiders en mentoren (in %)

Lerarenopleiding	Helemaal niet	In beperkte mate	In belangrijke mate	In zeer belangrijke mate	Geen zicht op	Geen antwoord
GLO kleuteronderwijs (n=56)	9	5	5	2	4	75
GLO lager onderwijs (n=99)	26	14	3	2	2	53
GLO secundair onderwijs (n=73)	22	12	4	1	0	61
SLO hogeschool (n=41)	29	14	2	2	7	44
SLO universiteit (n=18)	17	17	0	5	0	61
SLO CVO (n=7)	29	14	14	0	14	29

De laatste twee kolommen in de tabel benadrukken dat een groot percentage van schoolleiders en mentoren deze vraag niet heeft beantwoord. Hierdoor zijn de uitspraken slechts in beperkte mate te generaliseren. Maar toch is het al belangrijk te moeten vast stellen dat – en dit voor àlle types lerarenopleiding – de meerderheid van de respondenten geen ondersteuning van de lerarenopleiding bij beginnende leraren ervaart.

Aard van ondersteuning door lerarenopleiding

Om meer inzicht te krijgen in de aard van ondersteuning konden schoolleiders en mentoren bij een open survey-item aangeven welke concrete initiatieven er genomen worden. Opnieuw valt op dat slechts 18 (6%) van de schoolleiders/mentoren deze vraag heeft beantwoord. Respondenten konden tot vier verschillende initiatieven invullen. De antwoorden van de respondenten werden gecategoriseerd en worden in Tabel 8.4 samengevat.

Tabel 8.4 Door schoolleiders en mentoren gepercipieerde ondersteuningsvormen door de lerarenopleidingen bij de aanvangsbegeleiding van beginnende leraren (in aantal respondenten)

Ondersteuningsvormen	Totaal	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO
Mentorenvorming	7	1	1	2			1
Nascholingsaanbod	3		2	1			
Startersbegeleiding door hogeschool	1			1			
Administratieve ondersteuning	1	1					
Informeel bezoek	1				1		
Lesobservatie	1			1			
Projectwerk	1	1					
Resonantiegroep	1	1			1		
Startersbrochure	1		1				
Aanspreekpunt	1		1				
Begeleidingsdossier	2		1		1		
Gesprekken met scholen	2		2				
Expertise uitwisseling	1	1					
Samenwerking met de scholen(gemeenschap)	2	1		1			
Supervisiedagen	1	1					
Geen ondersteuning	3		2		1		
Geen antwoord	275	51	93	69	38	18	6

De schoolleiders/mentoren blijken de invulling van de aanvangsbegeleiding op heel uiteenlopende manieren te ervaren en te beschrijven. Opnieuw blijkt de vorming van de mentoren de meest voorkomende ondersteuningsvorm te zijn. Andere begeleidingsinitiatieven worden slechts door individuele actoren aangestipt en daardoor kunnen er hieruit weinig algemene conclusies getrokken worden. Wat wel kan worden geconcludeerd is dat mentoren/schoolleiders weinig tot geen ondersteuning ervaren door de lerarenopleidingen bij het opvangen en het verder professionaliseren van beginnende leerkrachten.

Behoefte aan ondersteuning door lerarenopleidingen

In de survey werd gevraagd naar de behoefte van schoolleiders/mentoren aan ondersteuning door de lerarenopleidingen bij de aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten. De antwoorden op dit survey item worden samengevat in Tabel 8.5. Opnieuw hebben slechts een beperkt aantal respondenten op deze vraag geantwoord, waardoor het moeilijk is de antwoorden te veralgemenen naar de populatie. Binnen de kleine groep respondenten zien we overigens ook drie schoolleiders/mentoren die aangeven géén behoefte te hebben aan ondersteuning vanuit de lerarenopleiding voor de aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten.

Tabel 8.5 Door schoolleiders en mentoren gewenste ondersteuning van de lerarenopleidingen bij de aanvangsbegeleiding van beginnende leraren

Ondersteuningsvormen	Totaal	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO
Meer controle	1				1		
Visie rond aanvangsbegeleiding	2			1	1		
Communicatie	3		1		2		
Klasmanagement	4[a]			1	1		
Mentorenvorming	2		1		1		
Mentoruren	1		1				
Navormingsaanbod	1					1	
Startersbegeleiding	2	1	1				
Voorbereiding gehele takenpakket	3	1	1	1			
Administratieve ondersteuning	2		1				
Didactische ondersteuning	1				1		
Omgaan met diversiteit	1				1		
Kennis eindtermen en leerplandoelen	1		1				
Informele contacten	1				1		
Geen behoefte	3	1				1	
Geen antwoord	279	54	96	69	36	16	7

[a] Het totaal aantal gerapporteerde ondersteuningsmiddelen is groter dan deze van de verschillende types lerarenopleidingen omdat de respondenten die geen type lerarenopleiding vermelden ook in de totaalscore worden opgenomen.

Uit Tabel 8.5 kan worden afgeleid dat de beperkte groep schoolleiders en mentoren die expliciet ondersteuning vragen vanuit de lerarenopleiding, heel diverse ondersteuningsbehoeften aangeven.
Vier schoolleiders/mentoren benadrukken ondersteuning bij het begeleiden van beginnende leraren inzake klasmanagement. Drie schoolleiders/mentoren benadrukken behoefte aan meer ondersteuning rond communicatie en ondersteuning rond het gehele takenpakket van beginnende leraren. Vervolgens wordt gevraagd – telkens n=2 – naar ondersteuning bij de visieontwikkeling m.b.t. aanvangsbegeleiding, de vorming van mentoren, de startersbegeleiding en de administratieve ondersteuning. Andere vormen van ondersteuning worden slechts één keer vermeld.

8.1.3 Perspectief van afgestudeerden

Het perspectief van de afgestudeerden over de aanvangsondersteuning vanuit de lerarenopleiding helpt om een "ervaringsbepaald" perspectief te krijgen over de ondersteuningsinitiatieven. Binnen de groep afgestudeerden onderscheiden we drie verschillende subgroepen, namelijk afgestudeerden die momenteel in het onderwijs werken (n=607), afgestudeerden die niet meer in het onderwijs werken (n=30) en

afgestudeerden die nog nooit in het onderwijs hebben gewerkt (n=99). Het is uiteraard niet relevant om deze laatste subgroep in het beantwoorden van deze onderzoeksvraag te betrekken.

Aard van aanvangsondersteuning door lerarenopleiding

Om een concreet zicht te krijgen op de aard van aanvangsbegeleiding werd aan afgestudeerden gevraagd om de initiatieven op te sommen die door hun lerarenopleiding werden opgezet. De respondenten konden tot vier verschillende initiatieven opsommen. Deze antwoorden werden gecategoriseerd en worden in Tabel 8.6 samengevat.

Tabel 8.6 Door afgestudeerden gepercipieerde aanvangsbegeleiding door de lerarenopleiding

Ondersteuningsvormen	Totaal	GLO KO	GLO LO	GLO SO	SLO HS	SLO UNIV	SLO CVO
Algemene begeleiding (tips, info…)	5	1				2	2
intervisie	2						2
klasbezoek	2						2
LIO	1						1
Ondersteuning lesvoorbereidingen	1			1			
Supervisie	2		1			1	
Terecht kunnen met vragen	1						1
Informele contacten met lerarenopleiders	2					1	1
Toesturen vacatures	1					1	
Geen ondersteuning	47	2	6	6	2	15	16
Geen antwoord	573	48	64	92	39	94	239

Ten eerste valt op dat slechts 67 afgestudeerden (10%) deze vraag hebben beantwoord. Bovendien hebben 47 van deze 67 afgestudeerden nooit een vorm van aanvangsbegeleiding vanuit de lerarenopleiding gekregen. De meest voorkomende ondersteuningsvorm gebeurde via een eerdere algemene begeleiding die werd ingevuld met tips en informatie (n=5). Alle andere vormen van aanvangsbegeleiding blijken maar sporadisch vermeld te worden.

Behoefte aan ondersteuning door de lerarenopleiding

Om de behoefte aan ondersteuning van beginnende leerkrachten in kaart te brengen, werden in de survey gesloten en open vragen opgenomen. Van alle afgestudeerden geven slechts 58 (9%) van de beginnende leerkrachten een antwoord op deze vragen.

Uit Tabel 8.7 blijkt alvast dat 21 van de beginnende leerkrachten aangeven géén behoefte te hebben aan bijkomende begeleiding door de lerarenopleiding na hun afstuderen. Wanneer er wel een behoefte is aan ondersteuning, dan is dit vooral in verband met het beter voorbereid worden op het brede takenpakket van een leerkracht (n = 12). Dit ‘brede’ takenpakket wordt door de afgestudeerden hoofdzakelijk omschreven als de voorbereiding op hun rol als lid van een schoolteam, omgaan met de plan-last, ontwikkelen van ICT-

competenties, inzicht in de algemene schoolwerking en het omgaan met de diversiteit van leerlingen. In het verlengde van ondersteuning bij dit 'brede' takenpakket, vragen beginnende leerkrachten ook naar ondersteuning rond administratieve taken bij hun start in het onderwijs.

Tabel 8.7 Behoefte aan ondersteuningsvormen door de lerarenopleiding volgens afgestudeerden (in aantal studenten)

Ondersteuningsbehoefte	Totaal	1	2	3	4	5	6
Voorbereiding brede takenpakket	12	1	3	3		3	2
Administratieve ondersteuning	7		1	1			5
Algemene startersbegeleiding	5		1			3	1
Coaching	1						1
Didactische ondersteuning	1						1
Informeel contact me opleiding (mail, klasbezoek,…)	2				1		1
Klasmanagement ondersteuning	5			1		3	1
Supervisiegesprekken	1					1	
Terugkomsessies	1					1	
Positieve feedback	1					1	
Geen behoefte	21	2	3	4	1	3	8
Geen antwoord	579	48	63	90	39	99	243

Andere behoeftes worden maar door enkelen vermeld, wat ons beperkt om algemene uitspraken te doen over de behoefte aan ondersteuning door de lerarenopleiding bij beginnende leerkrachten. De behoeftes blijken eerder betrekking te hebben op hun voorbereiding op het functioneren in het complexe werkveld en minder op specifieke inhoudelijke/didactische thema's. Uiteraard zitten we hier met een kip-ei probleem waarbij de huidige vragen van beginnende leerkrachten het gevolg kunnen zijn van een feitelijk gebrek aan aanvangsbegeleiding door de eigen opleiding.

Mate van aanvangsbegeleiding en tevredenheid bij afgestudeerden

Uiteraard spelen de scholen zelf een grote rol in het bieden van aanvangsbegeleiding voor hun beginnende leraren. Aan de afgestudeerden werd – per type lerarenopleiding - gevraagd de mate van en de tevredenheid over deze aanvangsbegeleiding (door de school) aan te geven. Dit gebeurde op basis van survey-items die gedeeltelijk waren gebaseerd op schalen uit de vragenlijst van Andrews & Quinn (2005), namelijk de schaal "mate van aanvangsbegeleiding" en de schaal "tevredenheid over aanvangsbegeleiding". In functie van de verwerking van de antwoorden, wordt voor deze beide schalen een gestandaardiseerde somscore berekend. Beide schalen hebben een hoge betrouwbaarheid (interne consistentie): $\alpha = .91$ en $\alpha = .94$.
Aan de afgestudeerden - die ooit of nog steeds als leerkracht werken - werd gevraagd in welke mate zij werden begeleid door een mentor of andere ervaren collega's. In Tabel 8.8 worden de afzonderlijke survey-items opgelijst die de thematische invulling van deze begeleiding bevragen. Uit de tabel blijkt dat 81% van

de afgestudeerden bij aanvang in 'belangrijke' tot 'zeer belangrijke' mate de kans kreeg de eigen klaspraktijk te bespreken. Tot 73% van de afgestudeerden werd expliciet aangemoedigd door een mentor of ervaren collega. Verder kreeg 66% van de afgestudeerden uitleg over de schoolwerking. De meeste van deze gerapporteerde begeleidingsvormen worden eerder in de informele sfeer opgezet. Wat verder ook opvalt is het grote aantal beginnende leerkrachten dat aangeeft geen of slechts in beperkte mate uitleg te hebben gekregen over bepaalde thema's (> 30%) in de aanvangsbegeleiding (bv. klasmanagement, lessen plannen, communiceren met ouders, de schoolwerking en het observeren van collega's).

Uit Tabel 8.8 blijkt dat afgestudeerden - over de vier verschillende onderwijsniveaus heen - vinden dat zij over het algemeen "in beperkte" tot "in belangrijke mate" ondersteuning van de school hebben gekregen bij hun start in het werkveld (*M* varieert van 2.65 tot 2.86). De verschillen tussen de onderwijsniveaus zijn niet groot. De mate van tevredenheid over de ontvangen begeleiding ligt bij de verschillende onderwijsniveaus iets hoger (*M* ligt tussen 2.77 en 3.10).

Tabel 8.8 Perceptie van afgestudeerden over de mate van begeleiding op school en de mate van tevredenheid over de aanvangsbegeleiding (uitgedrukt in %)

Begeleidingsvormen	**Mate van begeleiding bij afgestudeerden [a] (n = 249)**					**Mate van tevredenheid bij afgestudeerden [b] (n = 249)**				
	1	**2**	**3**	**4**	**9**	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
Klasmanagement	7	26	37	27	3	7	21	34	33	5
Lessen plannen	21	30	26	18	5	11	19	33	28	9
Uitleg schoolwerking	5	25	36	30	4	6	18	39	32	5
Tips communiceren ouders	27	27	21	15	10	16	28	23	19	14
Observeren collega	17	18	26	34	5	10	16	32	35	7
Aanmoediging	6	18	34	39	3	5	14	36	41	4
Discussie van onderwijsopvattingen	11	23	33	27	6	10	19	31	33	7
Voorbereiding oudercontacten	26	20	14	14	26	16	19	18	18	29
Klaspraktijk bespreken	4	12	38	43	3	5	13	33	44	4

Noot: 1=helemaal niet, 2=in beperkte mate, 3=in belangrijke mate, 4= in zeer belangrijke mate, 9= hier heb ik geen zich op/niet van toepassing; [a] Gemiddeld percentage dat code 9 (geen zicht op/niet van toepassing) aanduidt voor de items binnen index is 3,47% voor GLO kleuter (op n = 16), 5,18% voor GLO lager (op n = 30), 6,57% voor GLO secundair (op n = 39), 9,66% voor SLO HS (op n = 15), 6,94% SLO UNIV (op n=40), 8,58% in SLO CVO (op n=109), [b] Gemiddeld percentage dat code 9 (geen zicht op/niet van toepassing) aanduidt voor de items binnen index is 4,87% voor GLO kleuter (op n=16), 5,91% voor GLO lager (op n = 30), 8,84% voor GLO secundair (op n = 39), 10,39% voor SLO HS (op n = 15), 9,72% voor SLO UNIV (op n = 40), 10,48% voor GLO CVO (op n = 109).

Via variantieanalyse werd nagegaan of er verschillen zijn naargelang het onderwijsniveau. Uit de non-responsanalyse (zie III. Methodologie) blijkt dat voor sommige opleidingen de representativiteit naar geslacht en geboortejaar (leeftijd) van afgestudeerden een afwijking heeft van meer dan 5%. Daarom is nagegaan of het geslacht en het geboortejaar van afgestudeerden significant samenhangt met hun beoordeling van de mate van aanvangsbegeleiding en hun tevredenheid over de aanvangsbegeleiding. Voor geen van beide variabelen blijkt er een significant met geslacht of leeftijd; deze achtergrondvariabelen worden daarom

niet meegenomen als covariaat in de variantieanalyses waarbij is onderzocht of er verschillen zijn in de gepercipieerde 'mate van begeleiding' en de 'mate van tevredenheid' met de aanvangsbegeleiding tussen de afgestudeerden die tewerkgesteld zijn in één van de vier onderwijsniveaus (kleuter, lager, secundair en volwassenonderwijs). Dit blijkt niet het geval te zijn (zie Tabel 8.9).

Tabel 8.9 Perspectief afgestudeerden op de aanvangsbegeleiding (groepsgrootte, gemiddelde, standaarddeviatie en resultaten van de variantieanalyse)

Perspectief afgestudeerden op de aanvangsbegeleiding	KO (1)	LO (2)	SO (3)	VW (4)	Variantieanalyse
Mate van begeleiding	18 2.86 [a] (.64)	36 2.65 (.72)	150 2.81 (.75)	27 2.74 (.64)	*F* (3,227) = .594, p > .05
Mate van tevredenheid	18 3.06	36 2.77	150 2.96	26 3.10	*F* (3,226) =.1.203, p > .05

Noot. KO = onderwijsniveau kleuteronderwijs; LO = onderwijsniveau lager onderwijs; SO = onderwijsniveau secundair onderwijs; VW= onderwijsniveau volwassenonderwijs. [a] Gemiddelde op vierpuntenschaal.

Naast het mogelijke verschil tussen de onderwijsniveaus, kijken we ook na of er verschillen zijn in de 'mate van aanvangsbegeleiding' en de 'tevredenheid m.b.t. aanvangsbegeleiding' tussen afgestudeerden die nog steeds in het werkveld staan en afgestudeerden die het onderwijs hebben verlaten. Uit Tabel 8.10 blijkt de tevredenheid over de ontvangen aanvangsbegeleiding lager te liggen bij afgestudeerden die het onderwijs al hebben verlaten; maar dit verschil is niet significant. Er is ook geen significant verschil in de gepercipieerde mate van aanvangsbegeleiding tussen beide groepen afgestudeerden.

Tabel 8.10 Vergelijking tussen de mate van aanvangsbegeleiding en tevredenheid met die begeleiding tussen afgestudeerden in het werkveld en afgestudeerden die het werkveld verlaten hebben (sample grootte, gemiddelde, standaarddeviatie en resultaten t-test)

Perspectief afgestudeerden op de aanvangsbegeleiding	AFG IN [a]	AFG UIT [a]	Independent sample t-test
Mate van begeleiding	18 2.78 [b] (.72)	36 2.62 (.85)	t (242)=.764, p > .05
Mate tevredenheid	18 3.06	36 2.77	t (241)=.1.441, p > .05

[a] AFG IN = afgestudeerden werkzaam in het onderwijs; AFG UIT = afgestudeerden die - na een job als leraar - het onderwijs hebben verlaten; [b] Gemiddelde op vierpuntenschaal.

Ten laatste analyseren we in welke mate de afgestudeerden – per type lerarenopleiding – tevreden zijn over de verschillende actoren die een begeleidingsrol hebben opgenomen (de school, de mentor, de collega's en de lerarenopleiding). De resultaten van de antwoorden worden samengevat in Tabel 8.11. Bij verschillende subgroepen afgestudeerden zijn de reële aantallen respondenten vrij klein.

Tabel 8.11 Tevredenheid van afgestudeerde leerkrachten over de aanvangsbegeleiding door verschillende begeleiders (school, mentor, collega's en de eigen lerarenopleiding)

Begeleiding bij de instap in het lerarenberoep door:	Mate tevredenheid ondersteuning (%)				
1. Mijn school	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
GLO kleuteronderwijs (n = 16)	0	12	50	38	0
GLO lager onderwijs (n =30)	0	23	47	27	3
GLO secundair onderwijs (n=39)	5	15	33	39	8
SLO aan de hogescholen (n=15)	20	7	46	20	7
SLO aan de universiteiten (n=40)	2	18	47	30	3
SLO aan de CVO's (n = 109)	7	13	45	32	3
2. De mentor(en) in mijn school	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
GLO kleuteronderwijs (n = 16)	12	0	44	31	12
GLO lager onderwijs (n =30)	10	17	30	20	23
GLO secundair onderwijs (n=39)	2	8	25	51	13
SLO aan de hogescholen (n=15)	20	14	40	13	13
SLO aan de universiteiten (n=40)	5	10	42	38	5
SLO aan de CVO's (n = 109)	9	17	32	37	5
3. Collega('s) in mijn school	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
GLO kleuteronderwijs (n = 16)	0	6	56	38	0
GLO lager onderwijs (n =30)	0	10	50	40	0
GLO secundair onderwijs (n=39)	3	13	33	46	5
SLO aan de hogescholen (n=15)	7	0	67	26	0
SLO aan de universiteiten (n=40)	0	10	48	42	0
SLO aan de CVO's (n = 109)	4	15	34	43	4
4. Begeleiders uit mijn lerarenopleiding	**1**	**2**	**3**	**4**	**9**
GLO kleuteronderwijs (n = 16)	12	6	57	19	6
GLO lager onderwijs (n =30)	10	27	43	10	10
GLO secundair onderwijs (n=39)	13	12	54	13	8
SLO aan de hogescholen (n=15)	14	33	33	20	0
SLO aan de universiteiten (n=40)	23	45	27	3	2
SLO aan de CVO's (n = 109)	12	27	32	26	3

Noot. 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.

Een zeer grote meerderheid van de afgestudeerden aan de verschillende types lerarenopleiding staat positief tegenover de **begeleiding van de school** bij de instap in het beroep. Een uitschieter naar boven is de zeer grote tevredenheid bij afgestudeerden aan de GLO kleuteronderwijs (88%). Een negatieve uitschieter zien we bij de afgestudeerden aan de SLO aan de hogescholen, waarvan 27% aangeven aan dat ze niet of in slechts in beperkte mate begeleid werden bij hun instap in het werkveld.
Kijken we naar de begeleiding door **mentoren**, dan zijn afgestudeerden uit de SLO aan de universiteiten (80%), uit de GLO secundair onderwijs (76%), de GLO kleuteronderwijs (75%) en de CVO's (69%) in belangrijke tot zeer belangrijke mate tevreden over de ontvangen begeleiding van hun mentor. Maar, afgestudeerden uit de SLO aan de hogescholen (34%) en de GLO lager onderwijs (37%) zijn het minst tevreden over de ontvangen ondersteuning van een mentor bij hun start in het werkveld.

Afgestudeerden over de verschillende types opleiding heen zijn het meest tevreden over de ondersteuning die ze van **collega's in de school** hebben ontvangen. Zo is 90% van de respondenten uit de GLO lager onderwijs in belangrijke tot zeer belangrijke mate tevreden over de ondersteuning van collega's bij aanvang in het

werkveld. Over de ondersteuning van collega's wordt door afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs (16%) en de SLO in de CVO's (19%) de laagste tevredenheid gerapporteerd.

Tot slot stellen we vast dat afgestudeerden aan alle types lerarenopleiding het minst tevreden zijn over de aanvangsbegeleiding **door de gevolgde lerarenopleiding**. We lezen de hoogste percentages afgestudeerden af die aangegeven dat zij in helemaal niet tot in beperkte mate tevreden zijn hierover. Dit is vooral het geval bij de afgestudeerden uit de drie types SLO.

8.2 Conclusie onderzoeksvraag 8: "*In welke mate nemen lerarenopleidingen initiatieven op het vlak van aanvangsbegeleiding van beginnende leraren?*"

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 leerkrachten. We focussen hierbij op het perspectief van de lerarenopleidingen (lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken, n = 660), het werkveld (schoolleiders en mentoren, n = 294) en de afgestudeerden (n = 637) die in het onderwijsveld terechtkomen. Deze bevraging gebeurde zowel via meerkeuzevragen/gesloten vragen als via open vragen (verwerkt via inhoudsanalyse).
Ook voor deze onderzoeksvraag moet opgemerkt worden dat slechts een beperkt aantal schoolleiders/mentoren deze vragen beantwoord hebben voor de SLO aan de CVO's (n=7) en de SLO aan de universiteiten (n=18). Ook dienen uitspraken over de SLO aan de hogescholen vanuit het perspectief van het werkveld bijzonder voorzichtig te worden geïnterpreteerd. Immers, sommige schoolleiders en mentoren verwarren wellicht de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen aan de hogescholen (zie hoger).

Samenvattend, kunnen we uit de onderzoeksresultaten m.b.t. de onderzoeksvraag over 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.
- ✓ Een groot deel (19 – 32%) van de bevraagde lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken heeft geen zicht op de mate waarin hun lerarenopleiding scholen ondersteunt in de aanvangsbegeleiding van beginnende leraren.
- ✓ Mentorenvorming wordt zowel door de bevraagde lerarenopleiders/opleidingsverantwoordelijken als schoolleiders/mentoren als meest voorkomend ondersteuningsinitiatief benoemd. Initiatieven rond effectieve startersbegeleiding door de lerarenopleiding worden minimaal vermeld.
- ✓ 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, visie-ontwikkeling rond aanvangsbegeleiding, mentorenvorming).

- ✓ De bevraagde afgestudeerden geven aan vooral nood te hebben aan aanvangsondersteuning vanuit de lerarenopleiding m.b.t. het bredere takenpakket van een leerkracht (administratieve taken, planlast, ICT en omgaan met diversiteit).
- ✓ De aanvangsbegeleiding verzorgd door de scholen gebeurt volgens de bevraagde afgestudeerden vooral op een informele manier. 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 encommunicatie met ouders).
- ✓ Er is bij de bevraagde afgestudeerden een gemiddelde tot grote tevredenheid over de begeleiding die zij als beginnende leerkrachten krijgen van mentoren, de school en de collega's op school. Er is een opvallend lagere tevredenheid over de aanvangsbegeleiding vanuit hun lerarenopleiding.
- ✓ Algemeen vinden we in de antwoorden op deze onderzoeksvraag géén gestructureerde aanpak terug bij het aanbod aan aanvangsbegeleiding door de lerarenopleidingen en de scholen.

V. Resultaten kwalitatief luik

Binnen het EVALO-project worden er focusgroepen en individuele interviews opgezet met de verschillende actoren van de lerarenopleiding (opleidingsverantwoordelijken, lerarenopleiders, studenten en afgestudeerden) en van het werkveld (schoolleiders en mentoren). De interviews hebben drie belangrijke functies:

- versterken 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 lerarenopleiding in Vlaanderen.

Voor deze laatste functie werd geopteerd om de 'appreciative inquiry' benadering te hanteren (naar Cooperider & Whitney, 2005), hetgeen vertrekt vanuit de sterke en positieve eigenschappen van de huidige lerarenopleiding om samen en constructief naar de 'destiny' of de nabije toekomst te kijken.

De thema's die in de interviews aan bod komen, zijn sterk gelijkend en geënt op het decreet van de vernieuwde lerarenopleiding van 2006. We volgen tevens het CIPO-S model om de onderzoeksvragen te bevragen. In totaal namen 354 respondenten deel aan focusgroepen en/of telefonische interviews. Onderstaande Tabel 1 geeft een overzicht van de onderzoeksvragen en subthema's die aan bod kwamen in het kwalitatief luik. EX staat voor 'expliciet' en betekent dat de thema's doelgericht aan bod gebracht werden bij de interviews binnen de betreffende actorgroepen. SP staat voor 'spontaan'; dit verwijst naar het verloop van het interview waarbij bepaalde thema's door de betrokkenen in de gesprekken 'spontaan' worden aangebracht. Omdat beide soorten betekenisvolle perspectieven van de betrokkenen representeren, worden de gecodeerde fragmenten uit de interviews geïntegreerd bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen. In de bijlage worden per groep het aantal gegenereerde gecodeerde fragmenten weergegeven in de Tabel 1 in bijlage 6. De cijfers verwijzen naar het aantal deelnemers die uitspraken doen omtrent een thema. Bij het interpreteren van de aantallen is het belangrijk rekening te houden met het feit dat deze studie in de eerste plaats perspectieven wilt rapporteren. Niet zo zeer de kwantiteit speelt een rol. Waar getallen laag zijn en vragen expliciet aan bod kwamen, zijn er twee verklaringen gangbaar: (1) de actoren weten niet veel over een bepaald thema te zeggen of gaan er niet graag verder op in (bv. 'ondernemerschap ontwikkelen) of (2) de meningen van verschillende partijen binnen een focusgroep komen opmerkelijk overeen, waardoor een beperkt aantal personen het woord neemt en er instemmend gereageerd wordt door andere actoren (bv. korte antwoorden: 'Ja', 'dat is waar', 'bij ons hetzelfde' of via non-verbaal gedrag zoals bevestigend knikken). Data worden vertrouwelijk behandeld. Namen werden gewist of pseudoniemen worden gebruikt en verwijzingen naar bepaalde instellingen worden verwijderd. Onderzoeksvraag 9: 'Wat zijn de uitdagingen voor de toekomst van de lerarenopleiding in Vlaanderen?', wordt uitsluitend via het kwalitatieve deel beantwoord.

Tabel 1 Overzicht van de thema's en onderzoeksvragen in het kwalitatief deel, die expliciet (EX) of spontaan aan bod komen (SP), opgesplitst naar actorgroepen

Overzicht van de thema's en onderzoeksvragen in het kwalitatief deel	OV	LO	ST	AF	M	SL
OV1 PROFIEL STUDENT						
1.1. Profiel t.a.v. instromende studenten	SP	SP	SP	SP	SP	SP
1.2. Instroom en doorstroombeleid student	EX	EX	EX	EX		
OV2 PROFIEL LERARENOPLEIDER						
2.1 profiel van de lerarenopleiders	EX		SP	SP		
2.2 Personeelsbeleid t.a.v. diversiteit van lerarenopleiders	EX	EX				
OV3 PROCES						
3.1. DIVERSITEIT	**EX**					
3.1.4 Functioneren in diverse onderwijsvormen		EX	EX	EX	EX	EX
3.1.6. Grootstedelijke context		EX	EX	EX	EX	EX
3.1.8 Omgaan met diversiteit		EX	EX	EX	EX	EX
3.2. NIEUWE DIDACTISCHE WERKVORMEN	**EX**					
3.2.4 Taal en het bieden van taalbegeleiding		EX	EX	EX	SP	
3.2.6. Het nastreven van de VOET		EX	EX	EX		
3.2.8 ICT-integratie		EX	EX	EX	SP	SP
3.2.10 Implementeren van nieuwe evaluatievormen		EX	EX	EX		SP
3.2.12. Implementeren van collaboratief leren		EX	EX	EX		
3.2.14. Implementeren van projectwerk		EX	EX	EX		SP
3.2.16. Ontwikkelen van ondernemerschap:		EX	EX	EX		
3.2.18. Implementeren van activerende/interactieve werkvormen		EX	EX	EX		SP
3.3 INTEGRATIE VD BASISCOMPETENTIES						
3.3.2.1. De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	EX	EX	EX	EX		
3.3.2.2. De leraar als opvoeder	EX	EX	EX	EX		SP
3.3.2.3. De leraar als inhoudelijk expert	EX	EX	EX	EX	SP	
3.3.2.4. De leraar als organisator	EX	EX	EX	EX		
3.3.2.5.De leraar als innovator en onderzoeker	EX	EX	EX	EX		
3.3.2.6. De leraar als lid van het schoolteam	EX	EX	EX	EX		SP
3.3.2.7.De leraar als partner van ouders	EX	EX	EX	EX		
3.3.2.8. De leraar als partner van externen	EX	EX	EX	EX		
3.3.2.9. De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap	EX	EX	EX	EX		
3.3.2.10. De leraar als cultuurparticipant	EX	EX	EX	EX		
3.3.2.11. Omgaan met diversiteit	EX	EX	EX	EX		
3.3.2.12. Taalcompetenties	EX	EX	EX	EX		SP
3.4. INVULLING PRAKTIJKCOMPONENT	EX	EX	EX	EX	EX	EX
3.5. SAMENWERKING LO EN STAGESCHOLEN	EX	EX			EX	EX

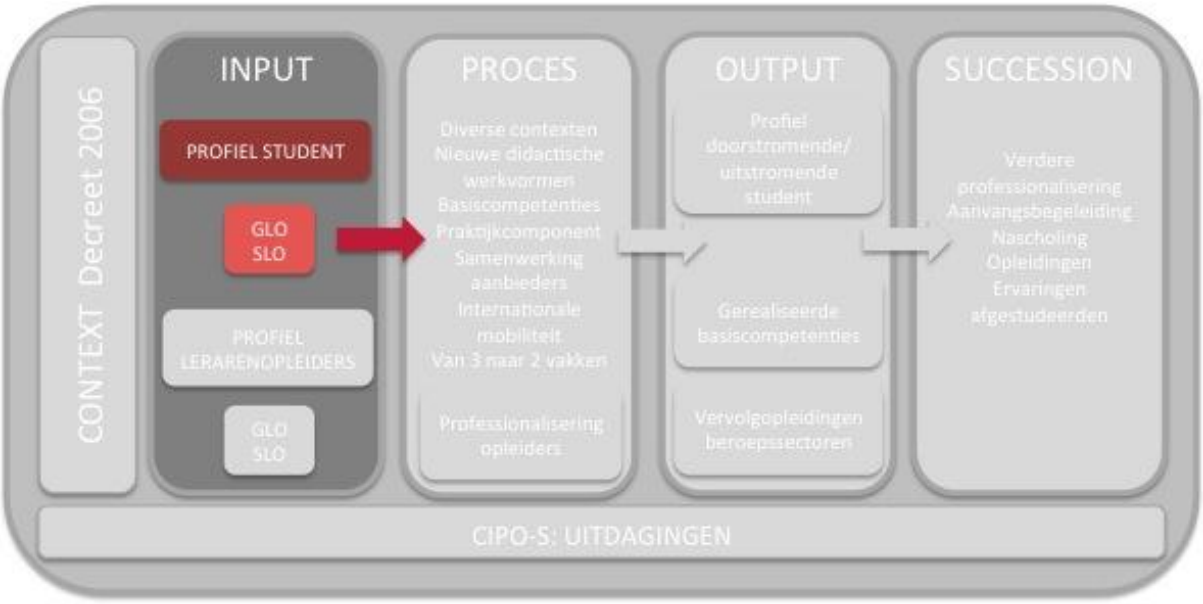
Vervolg Tabel 1 Overzicht van de thema's en onderzoeksvragen in het kwalitatief deel, die expliciet (EX) of spontaan aan bod komen (SP), opgesplitst naar actorgroepen

Overzicht van de thema's en onderzoeksvragen in het kwalitatief deel	OV	LO	ST	AF	M	SL
3.6. INTERNATIONALE MOBILITIEIT	EX	EX	EX	EX		
3.7 REDUCTIE VAN 3 NAAR 2 VAKKEN in GLO SO	EX	EX	SP	SP	EX	
OV 4 PROFESSIONALISERING					**EX**	**EX**
4.1 INTIATIEVEN VOOR EXPERTISE-ONTWIKKELING						
4.2 SAMENWERKEN TSS LERARENOPLEIDINGEN	EX	EX				
4.3 INTERNATIONALE MOBILITEIT	EX	EX				
OV 5 PROFIEL UITSTROMENDE STUDENT						
OV 6 REALISATIE BASISCOMPETENTIES (zie 3.1 – 3.7)						
OV 7 VERVOLGOPLEIDING EN BEROEPSSECTOREN	EX	EX	EX	EX	EX	EX
OV 8 AANVANGSBEGELEIDING	EX	EX	EX	EX	EX	EX
OV9 UITDAGINGEN VOOR TOEKOMST	EX	EX	EX	EX	EX	EX

Noot. 'EX': thema's die expliciet aan bod komen. 'SP': thema's die spontaan aan bod komen.

Onderzoeksvraag 1: Profiel en beleid t.a.v. instromende studenten

1.1 Resultaten Onderzoeksvraag 1.1 *"Wat is het profiel van de student/cursist die in de lerarenopleiding instroomt?"*



Binnen het INPUT-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we "*Wat is het profiel van de student/cursist die in de lerarenopleiding instroomt?".* Binnen deze eerste onderzoeksvraag focussen we ons ten eerste op het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken en de lerarenopleiders op de veranderende instroom in de lerarenopleiding. In een tweede sectie analyseren we de input van dezelfde actoren en van studenten en afgestudeerden over de initiatieven die er rond instroom- en doorstroombegeleiding worden genomen. Er wordt waarbij dieper ingegaan op visies, standpunten, ... tegenover de vooropleiding van instromers, de intakeprocedures en initiatieven m.b.t. differentiatie bij doorstroom.

1.1.1 Percepties op de veranderende instroom in de lerarenopleiding

Algemeen staan alle opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders sceptisch tegenover de veranderende instroom in de lerarenopleiding. Toch worden er verschillende standpunten over de instroom naar voorgeschoven. Volgende lerarenopleider uit de GLO **Secundair onderwijs** ziet de veranderende instroom als een positieve verschuiving in het onderwijslandschap, maar benadrukt ook het belang van verschuivingen in tijdsinvestering door de lerarenopleiding.

"We hebben het heel vaak over een soort van kloof,….de kloof van de middenklasse die geen aansluiting vindt bij een lagere klasse... Ik vind het fantastisch als we mensen kunnen binnenhalen die deze kloof kunnen dichten, ik vind dat cruciaal. Aan de andere kant is het heel moeilijk. Ik bedoel instroom is heel dubbel, je merkt ook dat je er heel veel energie moet insteken en daar zit eigenlijk voor mij het conflict." [FGLerarenopleiders10].

Uit de resultaten komt naar voor dat **lerarenopleidingen GLO kleuter, lager en secundair onderwijs** expliciet initiatieven opzetten om de instroom met verschillende etnische-culturele achtergrond te laten doorstromen. Ondanks deze initiatieven is het volgens een **opleidingsverantwoordelijke GLO** kleuteronderwijs voor sommige studenten met een andere etnisch-culturele achtergrond moeilijker om aan de slag te gaan in het onderwijs.

"Over die blanke instroom; we moeten een meer divers lerarenkorps krijgen. Maar we stoten op culturele grenzen, ik merk dat men soms in het onderwijsveld normerend is, en te weinig kansen geeft. Er zijn er een aantal die al troeven hebben en het wel halen, als het gaat over de Marokkaanse of Turkse student. Maar ik merk daar ook een bepaalde normering. Ik vind het onderwijs zeer streng." [FGLerarenopleiders5].

Overigens blijkt volgens **een lerarenopleider GLO secundair onderwijs** dat studenten met een andere etnische-culturele achtergrond een extra kloof ervaren tussen de lerarenopleiding en het secundair onderwijs.

"Je had het daarnet ook over diversiteit en hoge verwachtingen. Toevallig zat ik in dat project 'Taal is van iedereen' en wat die allochtone studenten aangaven was dat ze in een vooropleiding nooit die hoge verwachtingen kregen. En dat het een grote stap was, nu zij in de lerarenopleiding kwamen." [FGLerarenopleiders13].

Volgens deze **lerarenopleider uit een CVO** maakt de lerarenopleiding het de anderstalige studenten met een andere etnisch culturele achtergrond ook niet gemakkelijk:

"Zelfde met die allochtoon, die anderstalig is. Ook voor hem is de lerarenopleiding een echte berg waar ze over moeten. Ze moeten alles uitschrijven en neerschrijven." [FGLerarenopleiders10].

De kennis van het Nederlands wordt bij de instroom als een belangrijk struikelblok beschouwd. De kennis van het Nederlands vormt volgens een **lerarenopleider GLO lager onderwijs** een groot probleem. Hij benadrukt overigens de beperkte mogelijkheden van een opleiding om hiermee om te gaan.

"Taal, wij worden geconfronteerd met die problematiek. Het is heel moeilijk om allochtonen warm te maken voor een lerarenopleiding omdat ze zelf taalmatig te zwak zijn. Men probeert wel binnen de hogeschool een taalbeleid op te starten, maar wij botsen daar op beperkingen, wij zijn ook maar een kleine groep personeel. Want een taalbeleid kan denk ik wel toegepast worden maar er is geen aanbod dus moeten we het allemaal maar zelf uitvinden en dat is moeilijk." [FGLerarenopleiders13].

De leeftijd waarop studenten instromen, kan volgens **lerarenopleiders uit de GLO secundair onderwijs** ook een hindernis vormen. Jonge studentleerkrachten (18 jaar) hebben bij de start aan de opleiding vaak nog onvoldoende maturiteit. Het is belangrijk dat ze kansen krijgen om te evolueren:

"Nu wil ik ook iets zeggen over de onvolwassen mensen die naar onze opleidingen komen, dat klopt. Maar ik vind dat je daar rekening mee moet houden. Die komen hier naartoe en laat ze nog kind zijn. Kijk op het einde van het derde jaar hoe ze zijn geëvolueerd. Je kan toch niet verwachten dat ze al leerkracht in het eerste jaar zijn." [FGLerarenopleiders13].

Oudere instromers kiezen volgens een **lerarenopleider GLO Secundair onderwijs** vaak bewuster voor de lerarenopleiding, dan studenten die rechtstreeks vanuit de humaniora in de opleiding terechtkomen.

"Wat ik wel merk is dat als er oudere mensen in de groep zitten er wel een serieus verschil op zit. Dat die mensen er meer klaar voor zijn en dat die mensen ook meer een bewuste keuze hebben gemaakt." [FGLerarenopleiders13].

1.1.2 De vraag naar meer differentiatie

In deze paragrafen gaan we dieper in op het perspectief en beleid van lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken betreffende de kwaliteit van de 'eerder verworven kwalificaties' (EVK) en/of 'eerder verworven competenties' (EVC) van instromende studenten in de lerarenopleiding.

Uit de resultaten m.b.t. de **eerder verworven kwalificaties van studenten**, zien we dat voor de GLO opleidingen de focus voornamelijk ligt op **de vooropleiding in het secundair** (EVK). Terwijl voor de SLO opleiding eerder de nadruk ligt op **de basisopleiding in het hoger onderwijs** (EVK) of eerdere **werkervaring** (EVC).

We gaan eerst in op het niveau van de vooropleiding in het secundair onderwijs van instromende studenten in de GLO opleidingen. Vervolgens komen de SLO opleidingen aan bod en wordt dieper ingegaan op het niveau van de basisopleiding in het hoger onderwijs en/of eerdere werkervaring van instromende studenten.

Algemeen zijn **opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de GLO lerarenopleidingen** niet tevreden over het niveau van de vooropleiding in het secundair onderwijs. Dit wordt gerelateerd aan de verschuiving van ASO studenten naar meer TSO- en BSO-studenten. Volgens de volgende **opleidingsverantwoordelijke GLO kleuteronderwijs** veroorzaakt dit grote tekorten in de voorkennis:

"We zeuren allemaal over de kwaliteit van de instroom maar het zou interessant zijn om de lerarenloopbaan zo'n invulling te geven dat het beroep opnieuw aantrekkelijk wordt voor mensen met een andere vooropleiding dan de mensen die er nu in de eerste plaats voor kiezen. Maar in de lerarenopleiding kleuteronderwijs eigenlijk moet je een kat een kat durven noemen en zeggen van kijk, het statuut leraar is gelijk getrokken voor de drie niveaus van onderwijs, en voor een deel van het leerkracht kleuteronderwijs durf ik niet mijn hand in 't vuur steken dat ze dat niveau van de driejarige opleiding, professioneel bachelor niveau, voldoen. En al zeker niet aan die waslijst van competenties waar ze aan zouden moeten voldoen." [FGOpleidingsverantwoordelijken2].

De lage instroom van ASO studenten ligt volgens **opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs** in de **beperkte uitdagingen** die deze studenten krijgen in een lerarenopleiding:

"De studenten die vlot studeren komen naar onze opleiding om stage te doen, de praktijk. Die is in het eerste jaar beperkt en ze komen voor uitdaging. Waarom kiezen wij niet van ASO naar universiteit omdat wij juist voor dat beroep willen gaan en dan merken we dat er in dat eerste nog zoveel aan basis wordt gegeven dat ze niet uitgedaagd worden." [FGOpleidingsverantwoordelijken1].

Ook **opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs** zien een verschuiving van de instroom naar studenten uit TSO- en BSO- richtingen. Ondanks het feit dat deze studenten instroom meer begeleiding vragen, ziet een **opleidingsverantwoordelijke GLO secundair onderwijs** dit eerder als een aanwinst voor het onderwijs:

"Ik heb wel graag de heterogeniteit en ik heb wel graag ex-BSO en ex-TSO leerlingen. Ik vind dat wel een aanwinst voor het onderwijs." [FGOpleidingsverantwoordelijken4].

Volgende respondent benadrukt de nood aan bredere initiatieven en extra begeleiding om dit type studenten te laten doorstromen.

"Hoe je het ook draait of keert, er is één belangrijk verschil en dat is de instroom. In de lerarenopleiding secundair was het grote deel van ons ASO. Nu is het grootste deel TSO. Punt. En je haalt er ook een aantal uit BSO. Soms zit er hier en daar een goede tussen, maar het is een enkeling. Dat is de realiteit. Ofwel zeg je OK er is niemand die hier nog slaagt en dan is het ook opgelost. Ofwel zeg je we gaan er toch iets mee doen, je moet spreiden, je moet begeleiden, je moet dit, je moet dat. Ik ben voor die tweede." [FGOpleidingsverantwoordelijken4].

Naast een verschuiving in de instroom, blijkt de kloof tussen het secundair onderwijs en het hoger onderwijs volgens alle **lerarenopleiders GLO** een probleem te vormen; dixit een **lerarenopleider GLO kleuteronderwijs**:

"Wij zitten met die leergroepen die we op voorhand al een cursus geven omdat we weten dat de instroom zo zwak is, maar eigenlijk zouden ze die dingen al in het middelbaar voldoende moeten gehad hebben. Ik heb zo iets van: moeten studenten dat al niet kunnen? … Er is een grote kloof tussen secundair en de lerarenopleiding." [FGLerarenopleiders2].

Ook kampt de lerarenopleiding volgens enkele **lerarenopleiders GLO kleuteronderwijs** met een specifiek imago binnen het onderwijs en worden goede studenten afgeraden om door te stromen naar dit type lerarenopleiding:

"Het zit ingebakken in de Vlaamse cultuur, daarom dat wij zo een grote instroom krijgen uit de BSO. Ik kwam uit de Latijnse, en dat werd verguisd. 'Je gaat toch niet voor kleuterjuf studeren?" [FGLerarenopleiders5].

Om in te spelen op de noden en de voorkennis van studenten uit BSO worden binnen de lerarenopleiding initiatieven ondernomen voor individuele studenten. Desondanks pleit volgende lerarenopleider GLO **kleuteronderwijs** voor een betere communicatie over de verwachtingen voor een professionele bachelor kleuter onderwijs. Zij hoopt ook op een hogere instroom uit de ASO richtingen:

"Wij hebben daar al veel energie ingestoken in studenten die uit BSO komen. Maar ook als je kleuter kiest, is het bachelor, ook al ga je met kleuters werken. Je moet ook dezelfde competenties hebben. Ik denk dat we meer mensen moeten aanwerven die uit ASO komen of uit ergens anders in plaats altijd die energie te steken in begeleiding. Ik vraag mij af hoe het komt dat wij zo een zwakke instroom krijgen." [FGLerarenopleiders2].

Lerarenopleiders GLO secundair onderwijs sluiten zich volledig aan bij het vorige en benadrukken extra dat de voorkennis bij de start van de lerarenopleiding zeer verschillend is. Daarom moet een lerarenopleiding inzetten op een gedifferentieerde aanpak en begeleiding:

"Het zijn vaak studenten uit een technische of beroepsrichting. Op zich zijn het goede studenten maar ze hebben vaak meer begeleiding nodig. Al is het maar een studiemethode of leren leren" [FGLerarenopleiders12].

Vragen over de competenties bij de instroom liggen bij **lerarenopleiders SLO Hogeschool en Universiteit** op een ander terrein, namelijk de gelijkwaardigheid van diploma's van instromende studenten. Volgens een **lerarenopleider SLO Hogeschool** misloopt de lerarenopleiding hierdoor talentvolle en gemotiveerde mensen, die veel ervaring hebben in het werkveld en op latere leeftijd aan de slag willen als leerkracht.

"Wat ik momenteel ervaar als iets jammer en dat graag aangepast zou zien is dat bijvoorbeeld bij SLO drama de studenten daarvoor een academische bachelor ofwel een master nodig hebben of er mee bezig zijn. Dat is decretaal zo vastgelegd. Nu in de praktijk vallen sommige groepen gewoon uit de boot vallen omdat ze voor '94 zijn afgestudeerd en dat kom je zeker vaak tegen bij acteurs, die mensen eerst als acteur aan de slag gaan en dan na verloop van tijd beslissen, ik wil in het lesonderwijs stappen. Daar ervaar ik iets als een discomfort dat we die mensen niet meer kunnen aannemen omdat ze niet over een professioneel bachelor diploma beschikken. Die diploma's zijn niet gelijk geschakeld met de bachelor diploma's. Ik denk dat we die mensen dat perfect kunnen aanbieden. Ik zou het fijn vinden kon dat decreet aangepast kunnen worden." [FGLerarenopleiders6].

Ook **lerarenopleiders uit de SLO CVO** geven aan dat de ervaringen die dit soort studenten meebrengen, een pluspunt zijn voor de opleiding en het onderwijswerkveld.

1.1.3 Diversiteit: vloek of zegen?

De structuur van de lerarenopleiding geeft kandidaten uit het beroepsleven of vanuit andere studierichtingen de kans in te stromen in de opleiding. De uitspraken over deze zij-instromers gebeuren in dit onderdeel uitsluitend op basis van de GLO **secundair onderwijs**. Deze opleidingsverantwoordelijken zijn zeer positief over het groeiende aantal zij-instromers:

"Wij richten ons steeds meer op zij-instroom, dat zijn nog geen grote aantallen maar die ervaringen daarmee zijn wel bijzonder positief. De meest aangename zijn de tweede bachelors. Bijvoorbeeld studenten die een bachelor toerisme gedaan hebben en het reisbureau niet het einde vinden… Dat is een leuke piste die we aan het bewandelen zijn. En waar in begin weerstand tegen was door het korte traject die ze moeten doen en cursussen die moesten worden aangepast om die te doen passen binnen het curriculum, maar door het feit

dat die studenten kwalitatief goed zijn en het niveau van andere leerlingen omhoog trekt, wordt dat positief onthaald." [FGLerarnopleiders&Opleidingsverantwoordelijken1].

Bij het bevorderen van diversiteit duiken ook perspectieven over **genderverschillen** op. Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken zijn het er over eens dat de instroom en doorstroom van jongens ondermaats is. **Opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs** wijzen hiervoor naar de structuur van het onderwijs, de organisatie en de verwachtingen van de opleiding en het onderwijssysteem:

"Ze passen niet in dat kader. Ik denk dat we een heel vrouwelijk systeem hebben in het onderwijs. Zeker in het lager onderwijs." [FGOpleidingsverantwoordelijken1].

Verder menen enkele **opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs dat** in het werkveld bepaalde eisen worden gesteld m.b.t. orde, netheid en punctualiteit waaraan heel wat jongens (nog) niet voldoen en hierdoor afhaken.

"Als jongens zich inschrijven bij ons zijn zij diegene die ook uitvallen. Vaak hoor ik dat jongens als ze stage moeten lopen afhaken omdat alles zo op papier moest staan. Ze komen dan bij mentoren en die vragen op tijd in te dienen, map proper te houden. Terwijl ze vaak goed kunnen improviseren met kinderen. Waarom haken ze af, ze zeggen: 'Het beroep is niets voor mij', omdat ze in die strakke context van een school komen." [FGOpleidingsverantwoordelijken1].

Het thema diversiteit lokt bij **opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs** vooral reacties uit i.v.m. de instroom van studenten met een **functiebeperking**. Er zijn veel initiatieven voor studenten met een leerstoornis. In het werkveld blijven mentoren volgens de opleidingsverantwoordelijken sceptisch rond deze instroom:

"Een student met dyslexie. Er zijn mentoren die zeggen dat kan niet, zo zijn er een paar die de student meteen buist. Ik zeg laten we zien wat het wordt op het niveau van competenties want we hadden een collega die dyslexie heeft en die heeft altijd Nederlands gegeven maar mentoren zijn daar heel strikt in. Zij vinden dat dat niet kan. Dan denk ik waar zijn wij dan mee bezig om in de opleiding zeggen van ja je gaat dat moeten compenseren en wat nog allemaal." [FGOpleidingsverantwoordelijken1].

Volgens **lerarenopleiders uit de GLO opleidingen** blijft het aantrekken van **allochtone studenten** een moeilijke opdracht. Een lerarenopleider **GLO kleuteronderwijs** schrijft dit toe aan het beeld van de opleiding bij deze doelgroep:

"Een begeleider van de studenten lerarenopleiding Islam heeft mij gezegd, toen ik me afvroeg hoe krijgen we meer diversiteit in de lerarenopleiding kleuteronderwijs, dat die opleiding te weinig prestige heeft. In die cultuur." [FGLerarenopleiders5].

Lerarenopleiders GLO secundair onderwijs staan positief tegenover diversiteit in de opleiding. Ook de volgende **lerarenopleider GLO kleuteronderwijs** gelooft in de instroom van allochtone studenten, maar benadrukt extra begeleiding:

"Wij hebben wel veel vrouwelijke Marokkaanse studenten in het kleuteronderwijs. En die zijn schitterend. Maar die vallen over de beheersing van de vakinhouden. Ik geef die soms individueel bijles. Want die zijn zo waardevol." [FGLerarenopleiders5].

Om méér diversiteit in de lerarenopleiding te laten instromen en doorstromen wordt in een bepaalde **lerarenopleiding GLO lager onderwijs** een individueel traject aangeboden. Dit zou de slaagkansen vergroten:

"Ik weet niet of er bij jullie in het 1ste jaar een deeltraject bestaat... Dat bieden wij nu die studenten aan. Talentraining. Wij verplichten ze om dat te doen, we doen eerst een screening en als dat niet voldoende is moeten ze die training volgen." [FGLerarenopleiders5].

1.2 Resultaten Onderzoeksvraag 1.2 *"In welke mate hebben lerarenopleidingen een gericht instroombeleid ten aanzien van cursisten/studenten?"*

1.2.1 Het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders op het instroombeleid

Algemene visie van de deelnemers aan de focusgroepen/interviews

De veranderende instroom leidt in alle types lerarenopleidingen tot het ontwikkelen van initiatieven om deze instroom goed te oriënteren of te begeleiden. De **GLO lager onderwijs** zet zowel in op individuele gesprekken/trajecten als samenwerkingsinitiatieven met het CVO om de voorkennis bij te spijkeren:

"In het eerste jaar had elke collega zo'n 12 à 15 studenten waarmee hij ongeveer 6 gesprekken doorheen het jaar deed. We hebben een motivatiegesprek en één gesprek rond instaptoetsen. Wij noemen dat remediëringsmomenten die gepland worden doorheen het lessenrooster." [FGOpleidingsverantwoordelijken1].

"We hebben een samenwerking met het CVO waar er Frans wordt aangeboden op een bepaald niveau. Dat wordt gepland tijdens de lesuren en in het gebouw. Rond wiskunde hebben we ook iemand die aan de basisleerstof werkt, maar hebben we ondertussen ook een project ontwikkeld dat, een digitale testblad waar studenten digitaal oefeningen op kunnen maken, van makkelijke graad naar moeilijk en als ze een fout maken onmiddellijk feedback krijgen." [FGOpleidingsverantwoordelijken1].

Een **opleidingsverantwoordelijke GLO lager onderwijs** gelooft ook in projecten waarbij instromende studenten leren uit de ervaring en voorkennis van oudere studenten. Een tutoring project heeft volgens de respondent zowel een positief effect op de ondersteuning bij vakspecifieke inhouden als bij de begeleiding van de praktijkcomponent.

"We hebben ook een pal-project met peer assisted learning. We hebben gevraagd aan de derde jaars om sessies te doen met de studenten rond wiskunde, Frans en Nederlands, rond die basisvaardigheden…We doen dit ook bij stage…daar maakt men samen lesvoorbereidingen en krijgen ze hele specifieke opdrachten. Ze moeten elkaar helpen in het maken van lesvoorbereidingen dus de tweede jaars helpen de eerste jaars en dat wordt enorm als positief ervaren…" [FGOpleidingsverantwoordelijken1].

Bij **de SLO Hogeschool en Universiteit** zien we andere perspectieven op de veranderende instroom van studenten. De juiste beroepshouding vormt volgens lerarenopleiders het grootste struikelblok voor studenten. Uit uitspraken blijkt dat vooral gefocust wordt op het heroriënteren van studenten die niet passen bij het beroep van leraar. Een voorbeeld van een lerarenopleider SLO Universiteit:

"Als je een traject kunt afleggen met iemand en je focust op talent, en je komt tot: 'dat leraar worden is niets voor mij', maar je kunt als opleiding een aantal alternatieven bieden. Dan is dat ook oké denk ik. Dat is

ook een taak van onderwijs, om samen vast te stellen: 'dit is het niet'. Een faalervaring is niet altijd slecht. Wel pijnlijk, maar niet slecht. De visie op talent en op wat iemand gelukkig maakt." [FGLerarenopleiders3].

Overigens benadrukken enkele **lerarenopleiders SLO Hogeschool en Universiteit** dat investeringen voor het bevorderen van doorstroom beter moeten worden beloond.

"In die optiek is het jammer dat binnen de SLO, een student maar gefinancierd wordt als hij effectief afstudeert. Terwijl de studenten die uitvallen omdat ze het verkeerd hebben ingeschat, daar is soms een half jaar tijd en energie in geïnvesteerd. Dat is geen verloren tijd. Maar het is wel zo dat dat tijd is die niet gefinancierd wordt en dat is eigenlijk niet correct. Het is vaak net zo dat het die studenten zijn waarmee je langere feedback gesprekken hebt, en dieper in moet gaan en zo voort. Dus in een ideale wereld is er dan ook financiering aan het begin van een traject i.p.v. aan het einde." [FGLerarenopleiders3].

Intake-initiatieven

Naast de instroominitiatieven, werden in de interviews/focusgroepen ook veel elementen aangeraakt rond de intake van studenten. Het vooropstellen van minimumcriteria lokt sterk verschillende reacties uit bij lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken. **Opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs** suggereren dat er in relatie tot het opstellen van minimumcriteria er allereerst een nood is aan een goede selectie bij de start.

"Ik zou veel liever toegangsexamens doen. Ik vind leerkracht is selectie. Het is het ooit willen zijn en het is zo geweest en ik wil daar terug naartoe. Dat is zomaar geen beroep. Dit is iets speciaal. Dit moet een eliteberoep zijn. Daar moet je de beste mensen in de maatschappij voor hebben die dat gaan ronddragen." [FGOpleidingsverantwoordelijken4].

Toch wijzen volgende **opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs** op het gevaar van te strikte selectieprocedures aan de start:

"Als er nu een selectiemethode zou bestaan die daar sluitend voor is, dan natuurlijk wel, maar ik vrees dat je dus een heel aantal factoren niet kan inschatten." [FGOpleidingsverantwoordelijken4].

"Ik ben niet voor de ingangstoets. Afhankelijk van hoe je de toets maakt ga je er ofwel te veel goede uitgooien ofwel te veel slechte inlaten. Is het zo fout dat we in het eerste jaar een aantal studenten meenemen die we er misschien hadden uitgehaald met die ingangstoets en die we verliezen onderweg. Ik vind dat een student het recht heeft om zich te vergissen en te mogen herkiezen. Ik weet niet of de ingangstoets daar het goede antwoord op is." [FGLerarenopleiders3].

Volgende **lerarenopleider GLO lager onderwijs** wijst in dit verband op de ontwikkeling en het leerproces dat studenten doormaken doorheen hun opleiding.

"*Wat ik wel mis in dat verhaal is dat een aantal studenten misschien niet zouden slagen voor zo'n ingangsexamen maar die op het einde van de rit toch wel een hele mooie evolutie in de opleiding zouden doormaken."* [FGLerarenopleiders8].

Overigens benadrukt volgende **lerarenopleider SLO aan een universiteit** het gegeven dat een ingangsexamen onmogelijk de brede competenties van een leraar op een betrouwbare manier kan meten.

"Ik vind beroepshouding heel belangrijk een sturende factor in het slagen. Dat is ethisch. Als je dat moet gaan meten, met psychologische testen of zo, dat is heel moeilijk." [FGLerarenopleiders3].

Als alternatief voor de ingangsproeven, wordt het belang van intakegesprekken benadrukt door een **lerarenopleider GLO secundair onderwijs**:

"Ik vind dat intake heel belangrijk is. Hoe zorgvuldiger gesprekken kunnen verlopen die bij studenten peilen naar de gegrondheid van hun keuze, hoe beter de studenten eruit komen." [FGLerarenopleiders3].

Binnen de **SLO Hogeschool en Universiteit** wordt – bij de intake - voornamelijk ingezet op gesprekken.

"In een gesprek wordt al veel duidelijk. Voor de avondopleiding moet elke student een intake gesprek doen. Want ik heb veel studenten die denken 'het is maar een avondcursus', en snel merken dat het niet het geval is, en die haken dan snel af. Dat heeft ook invloed op andere studenten, dat is demotiverend. Het is al een zware opleiding." [FGLerarenopleiders3].

Een **opleidingsverantwoordelijke GLO secundair onderwijs** wijst vooral op de adviserende eigenschap van intakegesprekken en benadrukt het vooropstellen van dwingende minimumcriteria voor de instroom in de lerarenopleiding.

"Bindende toelatingsvoorwaarden opleggen aan kandidaten zoals een ingangsexamen. We hebben eigenlijk geen echt instrument om een intakegesprek hard te maken. Een ingangsexamen, daarvan heb ik het idee dat dit vooral kennis toetst… en competenties zoals taal en wiskunde. Maar als ik dat dan vergelijk met het beeld dat ik heb over een leerkracht is dat veel meer dan die kennis. Als wij weten dat een student over die competenties beschikt, dan kunnen wij ons volledig focussen op de vaardigheden om leraar te worden. Daarvoor krijgen wij nu te weinig tijd omdat wij ons te veel moeten bezighouden met inhouden te geven omdat de eindtermen die men ingevoerd heeft in het secundair onderwijs niet door alle inkomende studenten behaald zijn. Dus een ingangsexamen zou ons wel stellen van kijk…we kunnen ons onmiddellijk focussen op een leraar te maken…" [FGLerarenopleiders3].

Er wordt een tendens waargenomen bij **GLO's kleuter en lager onderwijs** om intensief in te zetten op het screenen van taalvaardigheid:

"Bij de instromers een screening waarbij ze vrijwillig kunnen deelnemen aan workshops naargelang het probleem dat gedetecteerd werd. Ook mondelinge screening eventueel met doorverwijzing naar hulpverleners. Die taaltoetsen kunnen we niet verplichten. Maar bijna iedereen doet dat. Ook voor de vrijwillige bijscholing komt er komt veel naar toe." [FGOpleidingsverantwoordelijken1].

Een **lerarenopleider GLO kleuteronderwijs** sluit zich hierbij aan:

"Werken met schriftelijke instaptoetsen en kijken wat het niveau is van die studenten die instappen. Nu heb je remediëring, eerst was dat vrijwillig en vanaf dit jaar verplicht." [FGLerarenopleiders2].

Initiatieven gericht op differentiatie

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders staan zowel open als weigerachtig tegenover gedifferentieerde trajecten in de opleiding. Volgende **opleidingsverantwoordelijke GLO lager onderwijs** uit zijn bezorgdheid over het uitstellen van opleidingsonderdelen en het gevolg bij latere instroom in het werkveld:

> *"Het is goed dat ze extra tijd kunnen nemen voor hetgene waar ze slecht in zijn, maar voor andere vind ik het een slecht idee omdat het eigenlijk zwakke studenten zijn die dan in het werkveld terecht komen en alles op zich afkrijgen en het niet meer aankunnen. Een student die alleen maar stage doet, ja die doet het heel goed omdat die zeeën van tijd heeft. Ze moeten allemaal op dezelfde manier beoordeeld worden."* [FGOpleidingsverantwoordelijken1].

Maar de sterke diversiteit bij instroom dwingt - volgens een **lerarenopleider GLO lager onderwijs** - de lerarenopleidingen tot een sterke mate van differentiatie. Dit kan ook voordelig zijn voor sterke studenten:

> "*Er zijn studenten die in het eerste jaar binnenkomen waarvan ik al na twee dagen kan zeggen van je kunt naar het tweede jaar bij wijze van spreken, jij bent zo sterk… maar die zijn wel heel beperkt hé. Maar die zijn er. Maar wij zitten met een enorme differentiatie en diversiteit ook van studenten die binnenstromen en daar moet de structuur een antwoord op bieden."* [FGLerarenopleiders8].

Volgende **lerarenopleider GLO lager onderwijs** wijst op het gevaar van differentiatie die enkel gericht is op de zwakkere instroom en benadrukt de nood aan voldoende uitdagingen voor sterke studenten:

> *"Omdat je daar heel erg op gefocust bent ga je de sterkere de kansen ontnemen. In het onderwijs wordt meer aandacht aan de zwakkere instromers gegeven. Maar op een moment moet je een kat een kat durven noemen. En moet er ook voor die sterke student ruimte genoeg zijn om gedifferentieerd te werken. Wat kan je die aanbieden hoe kun je die soms op minder tijd of met veel ruimte voor creativiteit is iets anders laten doen. Zodanig dat ze niet op hun sterkte worden afgerekend. Want anders haken die ook af."* [FGLerarenopleiders13].

Uit de resultaten blijkt dat in de **SLO aan een hogeschool en aan een universiteit** hoofzakelijk gedifferentieerd wordt via supervisiegesprekken waarbij lerarenopleiders proberen aan te sluiten op de individuele behoeften/vragen van studenten:

> *"Supervisie noemen we dat, ze hebben allemaal een ander traject en daar zit dan een coach bij. Daar zijn een aantal thema's die aan bod komen maar er is zeker ruimte voor, wat loopt er mis en dat doen we zo'n 5 keer per jaar… . Dat ervaren wij als zeer positief omdat wij voeling hadden met waar zij mee zitten en welke problemen er zijn. Je kan kort op de bal spelen en ze hebben steun van elkaar ernaast."* [FGLerarenopleiders6].

1.2.2 Het perspectief van studenten en afgestudeerden op het instroombeleid

Studenten en afgestudeerden - zowel van de GLO als de SLO – bevestigen de grote verschillen in niveau en motivatie van instromende studenten. **Studenten en afgestudeerden GLO secundair onderwijs** geven aan de indruk te hebben "dat veel studenten niet sterk in hun schoenen staan". Voor de praktijkcomponent wijzen ze hiervoor niet naar de lerarenopleiding die hierop goed voorbereidt. Er wordt wel naar de lerarenopleiding gewezen voor de theoriecomponent; **vooral afgestudeerden GLO secundair onderwijs** stellen zich vragen. Zij onderkennen dat veel studenten *de leerstof niet beheersen* [INTAfgestudeerden19] en dat de basiscompetentie de leerkracht als vakinhoudelijk expert door studenten als soms moeilijk wordt ervaren:

> *"Een medestudent zei dat ze wiskunde moest geven, meetkunde. Maar ze kon het zelf niet goed en de kinderen bleven maar doorvragen. Ze kon er zelf niet op antwoorden."* [INTAfgestudeerden19].

Studenten GLO secundair onderwijs geven aan dat dit laatste een verkeerd beeld kan geven van de competenties van alle leerkrachten:

> *"Maar ze kon het zelf niet goed en de kinderen bleven maar doorvragen. Ze kon er zelf niet op antwoorden. En dat vind ik dan heel raar als leerkracht."* [INTAfgestudeerden19].

Ook uit het volgend verhaal van een **student GLO secundair onderwijs** kunnen we afleiden dat studenten bij bepaalde (mede)studenten in de opleiding soms een zwak niveau observeren:

> *"Wij hadden nu een docent die pas vanaf vorig jaar les gaf aan de hogeschool, vorig jaar was haar vak simpel, heel simpel. Toen heeft ze onder haar voeten gehad van de andere docenten en in december/januari heeft zij het niveau enorm hard omhoog gehaald zodat er van de 40 maar 5 door waren. Het was wel noodzakelijk. Ik vond ook dat het niveau te laag was."* [INTstudenten1].

Studenten GLO secundair onderwijs vragen naar kleinere klassen, zodat de lerarenopleider beter kan inschatten welke competenties/motivatie ze hebben. Dit kan helpen om een gefundeerd advies te geven bij de (her)oriëntatie; al dan niet naar een andere opleiding:

> *"Wanneer je kleinere klasgroepen hebt met een leerkracht die je vaak genoeg ziet, die kent de leerlingen dan, en die kan dus de luierikken eruit pikken. Als men zorgt dat er genoeg contact is tussen leerkrachten en leerlingen, dan kan dat op die manier geblokt worden. "* [INTstudenten1].

Studenten GLO secundair onderwijs benadrukken dat de opleiding de lat voldoende hoog moet leggen en géén beeld mag creëren alsof de opleiding 'gemakkelijk zou zijn':

> "*Ook tijdens de opleiding zelf of als hogeschool, wees gewoon strenger, zorg dat je kwaliteit aflevert*." [INTstudenten1].

Studenten GLO secundair onderwijs benadrukken ook de lage motivatie van instromende studenten. Ze stellen dat deze studenten niet thuishoren in een lerarenopleiding en pleiten ervoor om studenten "*te weren die enkel een diploma willen halen*":

> "*Ik vind dat de lerarenopleiding voor mensen is die gemotiveerd zijn. Die personen moeten leken opleiden. Die personen moeten andere opleiden en motiveren die soms schoolmoe zijn*." [INTstudenten1].

Studenten en afgestudeerden GLO secundair onderwijs, en studenten GLO lager onderwijs benadrukken dat de opleiding vanaf het begin inhoudelijk en didactisch zwaarder mag zijn.

Wat betreft de motivatie wordt de motivatieproef aangehaald en bediscussieerd tussen **studenten GLO secundair onderwijs**. Ze menen dat motivatie moeilijk is om te meten maar zien in vormen zoals een sollicitatiebrief of motivatiebrief wel capaciteiten liggen. Ook bijvoorbeeld dat studenten aantoonbare bewijzen dienen aan te geven dat ze ermee bezig zijn, wordt als idee aangegeven.

Wat betreft het niveau wordt in de eerste plaats verwezen naar screeningsinstrumenten. **Afgestudeerden GLO secundair onderwijs** geloven niet in de effectiviteit van dit soort instrumenten omdat het zwakke studenten niet zal weerhouden te starten met de opleiding:

> *"Ik denk ook dat de tekorten die in het begin werden waargenomen, dat die op het einde waren weggewerkt."* [INTAfgestudeerden19].

Een **student GLO secundair onderwijs** benadrukt dat screeningstesten niet mogen verward worden met ingangsexamens:

> *"Ik ben van TSO, mijn voorkennis geschiedenis was nul. Als ik toen gebuisd was geweest, had ik het niet gehaald, terwijl ik nu bij de hoogste punten van de klas zit. Met een ingangsexamen schakel je sowieso de mensen van TSO en BSO uit."* [INTstudenten1].

Ook halen **studenten GLO secundair onderwijs** positieve ervaringen op over het gebruik van kennistesten en beginassessments; vooral in functie van de zelfinschatting van het eigen startniveau:

> *"Je doet die testen, krijgt scores, dan kom je op gesprek en gaan ze die resultaten bespreken. Hoe komt het dat je lage resultaten hebt, als je inhoudelijk minder bent, kan men je doorsturen voor een extra bijscholing. !…) Men doet dat bij ons voor de algemene vakken, schrijven, spreken, …"* [INTstudenten1].

Studenten en afgestudeerden GLO secundair onderwijs, en **studenten GLO lager onderwijs** stellen grote verschillen vast in de begeleiding die lerarenopleidingen voorzien na het invullen van een screeningstest. Sommige opleidingen pakken zelf de tekorten aan; andere verwijzen door naar gespecialiseerde instanties. Begeleiding door de opleiding verschilt ook in de mate waarin ze binnen of buiten de lesuren wordt georganiseerd:

> *"Al wat in de screeningstesten voorkwam, werd nadien ook geoefend in de opleiding"* [INTAfgestudeerden19].

> "*Je kon je inschrijven op het monitoraat. Dingen waarop jezelf kon op verbeteren. (…) Dat was buiten de lessen zelf. Normaal houden ze een aanwezigheidslijst tijdens de lessen zelf, maar bij het monitoraat niet. Je was dus daar niet verplicht. Je moest zelf zien of je wou gaan. Dat was eigenlijk dus een mogelijkheid van de lerarenopleiding als je niveau niet hoog genoeg was om je daar op in te schrijven."* [INTAfgestudeerden19].

Anderen geven aan '*dat studenten buiten de uren nog wat kunnen bijbenen*.' Of ook: "*Als je inhoudelijk minder bent, kan men je doorsturen naar het CVO voor een extra bijscholing of je kan voor je spraak naar een andere organisatie gaan.*" [INTStudenten1].

Ook **afgestudeerden GLO kleuteronderwijs** vermelden ervaringen rond niveautests:

"We moesten dan een test doen om te zien of we voldoende met de pc konden werken. Dat was in het begin van de opleiding. Want je hebt het nodig voor de taken die op de PC moesten gemaakt worden. Dus je moest dat kunnen." [INTAfgestudeerden17].

Van **afgestudeerden SLO aan CVO** is er input over een **modulair systeem** dat differentiatie ondersteunt:

"Het modulair systeem. Dus je begint op het niveau dat je beheerst. Dan, ge doet zo wat examens en dan wordt bepaald van oké, dat beheers je en dat nog niet. En dat vond ik zéér goed." [FGAfgestudeerden3].

Ook worden een aantal aanvullende ideeën gelanceerd die volgens de **studenten GLO secundair onderwijs** een toegevoegde waarde inhouden i.f.v. het differentiëren in de opleiding:

"Het was beter geweest als mensen een test namen in het begin van het jaar om zo ieder persoonlijke taken toetsen wijzen om vaardigheden verder te ontwikkelen." [FGStudenten3].

"Dan had ik misschien kunnen kiezen voor meer Frans in mijn opleidingspakket. (…) De talenten die je al bezit eigenlijk, dat je daar geen tijd meer verliest, ma dat je voor de tekorten extra tijd krijgt." [FGStudenten6].

Differentiatie wordt duidelijk gezien als een mogelijkheid om in de opleiding niveauverschillen tussen studenten aan te pakken. Met uitzondering van één **student GLO lager onderwijs** die nog meer differentiatie wenst in de opleiding, zijn **studenten en afgestudeerden GLO kleuteronderwijs en GLO lager onderwijs** zeer tevreden over de mate van differentiëren in hun opleiding. Ze verwijzen naar de keuzevakken, keuzemodules, extra oefeningen en begeleiding, vrijwillige sessies die er in de opleiding werden voorzien en wijzen enthousiast op de voordelen om op eigen interesses in te spelen. Een voorbeeld van differentiatie binnen de klas wordt aangegeven door **een student GLO lager onderwijs:**

"Daar was het dus effectief zo dat ik voor Frans en voor Wiskunde een test heb afgelegd .Ze hadden daar een sterke groep voor Frans en een zwakke groep, en hetzelfde voor wiskunde. Ik zat bijvoorbeeld voor de twee bij de zwakkeren, maar dan helpen ze aan je noden, waar dat jij tekortschoot." [FGStudenten6].

Studenten en afgestudeerden SLO aan een universiteit en SLO aan een CVO geven aan dat niet alle instromers voldoende achtergrond hebben om theorie aan de praktijk te kunnen koppelen. **Afgestudeerden SLO aan een universiteit** geven aan dat dit de maken heeft met de vooropleiding:

"Iemand dat wetenschappen gedaan heeft, zal het moeilijk hebben met de humane wetenschappen of de pure theorie over opvoeden en onderwijzen." [INTAfgestudeerden48].

Een voldoende afstemming van de lerarenopleiding op de vooropleiding, vinden **afgestudeerden SLO aan een universiteit** belangrijk en ze geven ook aan hoe dit concreet in hun opleiding werd aangepakt. Met uitzondering van één afgestudeerde SLO aan de hogeschool, zijn alle **afgestudeerden SLO aan een universiteit** tevreden over de afstemming op hun vooropleiding. Ten eerste verwijzen ze naar de oefenlessen en oefensessies waarbij zij als student werden ingedeeld naar vakgebied, en waarbij ze expliciet de theorie moesten koppelen aan de eigen onderwijsopdracht:

"Het kan inderdaad voor hen raar aanvoelen om onderwijstheorieën te moeten leren maar anderzijds gaan ze wel in een beroep waar dat noodzakelijk is dus denk ik dat de link daartussen wel goed gemaakt wordt. Voor de ene zal dat al wat vlotter gaan als voor de andere, maar er wordt zeker een link voorzien." [INTAfgestudeerden48].

Ten tweede verwijzen **afgestudeerden SLO aan een universiteit** naar de keuzemogelijkheden bij opdrachten. Dit helpt met nieuwe dingen kennis te maken; verder te gaan dan wat je reeds beheerste op basis van de vooropleiding en het helpt eigen zwaktes aan te pakken:

"Kunnen kiezen tussen opdrachten. Dat je ook zaken kon kiezen die je totaal niet kent, dat vond ik interessant. Omdat er bepaalde zaken zijn dat je al kent of via via of via je mentor al onder de knie hebt of onrechtstreeks in contact mee bent gekomen." [INTAfgestudeerden22].

Ten derde wordt verwezen naar de begeleiding en de manier waarop de mentoren omgaan met studenten. Een **afgestudeerde SLO aan een universiteit** benadrukt dat een persoonlijke begeleiding die inspeelt op de sterktes en zwaktes van de student, essentieel is. Mentoren kunnen ook goed met de specifieke vooropleiding rekening houden:

"De mentor kwam langs en zag dat het goed ging, geen probleem. Het is heel tof dat ze zeggen vol vertrouwen: 'doe maar'. Het zou misschien minder tof zijn als ze een andere procedure gevolgd zouden hebben." [INTAfgestudeerden22].

Tenslotte worden ook minder goede ervaringen meegegeven over de mate van afstemming tussen de opleiding en de vooropleiding**. Studenten en afgestudeerden SLO aan een universiteit** wijzen op de overlap in vakken, en onnodige herhaling of zelfs vereenvoudiging van wat reeds eerder werd behandeld.

Om in te spelen op de wensen en noden van studentleerkrachten, werken specifieke lerarenopleidingen met verschillende modules, deelcertificaten en vrijstellingen**. Studenten en afgestudeerden SLO aan een universiteit** zijn hierover in het algemeen tevreden en zien een meerwaarde liggen in deze (keuze)mogelijkheden omdat 'het kunnen spreiden van vakken de opleiding minder zwaar zou maken':

"Er wordt naar gestreefd om dezelfde lector voor de verschillende didactische modules te hebben, dus een lector die je opvolgt gedurende het hele traject. Iemand die ook je gehele evolutie kan waarnemen doorheen al die verschillende modules heen en die je dan ook komt observeren. Op zich vind ik dat wel goed. Zo is er op die manier toch een individuele begeleiding mogelijk." [FGStudenten2].

Er is niet bij alle deelnemers aan de focusgroepen en interviews een tevredenheid over vrijstellingen en EVC's. Deelnemers rapporteren positieve en negatieve ervaringen:

"Ze geven bij ons ook vrijstellingen als je genoeg papieren kunt voorleggen, van ik heb dat al verworven en dan ga je met de directeur overleggen en kan er een deelcertificaat voor een bepaalde module gegeven worden." [FGStudenten2].

Enkele **afgestudeerden SLO aan een universiteit** rapporteren negatieve ervaringen. Ze ervaren het verkrijgen van vrijstellingen als moeilijk. Een **afgestudeerde SLO aan een universiteit** verklaart dit als volgt:

> *"Ik weet zelfs dat ik aan mijn vroegere leraren mijn cursus was gaan afgeven en zei van kijk ik heb al communicatie gehad en veel uitgebreider. Ze zeiden ja inderdaad je hebt dat allemaal gezien maar het is aan de directie om dat te beslissen, dat waren de regels. Dat vond ik heel spijtig eigenlijk."* [INTAfgestudeerden21].

Toch wordt dit niet door alle **studenten en afgestudeerden SLO aan een universiteit** als een probleem gezien. Enkele onder hen menen zelfs uit de herhaling van de leerstof voordelen te halen. Enerzijds, in de voorsprong die ze hebben op de andere studenten, en anderzijds op de verdere kennisontwikkeling door bijvoorbeeld andere accenten te leggen dan eerder werd gezien. We citeren:

> *"Ik vind dat externe ervaringen iets belangrijks is. (…). Dat vormt je toch. Ook specifiek als leerkracht. Want uiteindelijk theorie aanreiken is goed maar het is belangrijk dat je ook mensenkennis opbouwt. Dus uiteindelijk de lerarenfundering is ook mensenkennis en ja sociaal zijn, sociaal functioneren."* [INTAfgestudeerden48].

Enkele studenten menen dat 'de erkenning' van EVC's verder moet worden uitgebouwd zodat iemand die de competenties al heeft, dat niet meer moet doet doen. Ze denken hierbij aan geïndividualiseerde leertrajecten.

Ook **studenten en afgestudeerden SLO aan een CVO** stellen vast dat het niveau van de opleiding niet eenvoudig is voor elke student. Zo stelt een **student SLO aan een CVO** vast: "*Heb iemand geweten die heeft afgehaakt omwille van het hoge niveau van de opleiding.*". Dit wordt eveneens verklaart in volgend citaat:

> *"Ik begrijp heel goed dat mensen afhaken, heel veel wordt geënt op theoretische kaders die je moet implementeren, dat is jammer. Men moet uiteindelijk wel goede praktijkleerkrachten hebben, goede schrijnwerkers,… en ik vond dat zo erg om die jongen te zien afhaken. En die sprak de taal van die gasten."* [FGStudenten13].

Afgestudeerden SLO aan een CVO denken duidelijk na over de mogelijkheden om dit probleem aan te pakken. Ze benadrukken de nood aan differentiatie binnen de opleiding: "*Men moet meer differentiëren in de manier waarop men het aanbrengt*.". Ten tweede suggereren de **afgestudeerden SLO CVO** om aparte trajecten te voorzien voor cursisten die moeilijkheden hebben met theoretische vakken:

> *"Ik zeg maar iets, op educatieve diensten van bepaalde musea zoals het STAM, dat je dan bijvoorbeeld als voorwaarde kan stellen dat je x aantal uren daar meegedraaid hebt."* [FGStudenten13].

Verder wordt ook het idee gelanceerd om '*eventueel voor mensen zonder vooropleiding een instapjaar te voorzien waarin eigenlijk enkel praktijk gegeven wordt*'. Een **student SLO aan een CVO** beschrijft dit als volgt:

> *"Dus dat je de mogelijkheid hebt om een jaar die vakexpertise te ontwikkelen. Om dan eigenlijk aan de echte lerarenopleiding te beginnen."* [INTAfgestudeerden39].

1.3 Conclusie onderzoeksvraag 1 "*Wat is het profiel van en het beleid ten aanzien van de instromende student/cursist in de lerarenopleiding?*"

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.

Perspectief van de opleidingsverantwoordelijken en de opleiders op het profiel van de instromende student/cursist

- ✓ De opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de GLO opleidingen sceptisch staan tegenover de veranderende instroom in de lerarenopleiding.
- ✓ De belangrijkste punten van zorg rond de veranderende instroom zijn: de zwakke vakspecifieke voorkennis en de lagere beheersing van het Nederlands.
- ✓ De veranderende instroom wordt slechts door een kleine groep van respondenten als positief ervaren. Allen benadrukken de grote nood aan begeleiding.
- ✓ Een centrale aanpak voor de veranderende instroom volgens de respondenten is het opzetten van gedifferentieerde trajecten.
- ✓ Het potentieel van EVC's kan volgens de respondenten herbekeken worden in de context van de gedifferentieerde trajecten

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken en opleiders op het instroombeleid en de instroom – en doorstroombegeleiding van studenten.

- ✓ Uit de gesprekken komt geen uitgekristalliseerd beeld naar voren omtrent een instroombeleid.
- ✓ Over het opleggen van minimumcriteria en instaptoetsen vandaag in de GLO opleidingen heerst er een grote verscheidenheid aan pro's en contra's bij lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken.
- ✓ Respondenten benadrukken instaptoetsen die de volle breedte van het leraarschap kunnen bepalen. Taalvaardigheid en de beroepshouding zijn daarbij een apart aandachtspunt
- ✓ Algemeen geven verschillende opleiders en verantwoordelijken in geïntegreerde lerarenopleidingen aan in te zetten op het gedifferentieerd begeleiden en remediëren van tekorten van de diversere 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.
- ✓ Een variatie aan initiatieven wordt beschreven als ingrediënten van een instroombeleid; deze verschillen afhankelijk van de types lerarenopleiding: individuele begeleiding, peer tutoring, intakegesprekken, instaptoetsen, … .
- ✓ Lerarenopleiders GLO lager onderwijs benadrukken dat de aandacht voor begeleiding door de veranderende instroom extra kosten met zich mee brengt.

- ✓ De veranderende instroom verplicht lerarenopleidingen tot differentiatie in de doorstroomfase. Dit kan ook voordelig zijn voor de sterkere studenten.

Perspectief van de studenten en de afgestudeerden op het profiel van de instromende student/cursist

- ✓ 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 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 moet worden in de manier waarop docenten/lectoren in de opleiding theorie aanbrengen. Voorstanders om een extra instapjaar te voorzien om het probleem van een diverse instroom (van personen met diploma SO tot afgestudeerde masters) op te vangen, vinden we bij de studenten SLO aan een CVO
- ✓ Studenten en afgestudeerden van zowel de GLO als de SLO observeren een instroomprobleem: een lager kennisniveau en een lage motivatie. De lagere instroom wordt gezien als een gevaar voor de beeldvorming over het beroep van leerkracht.

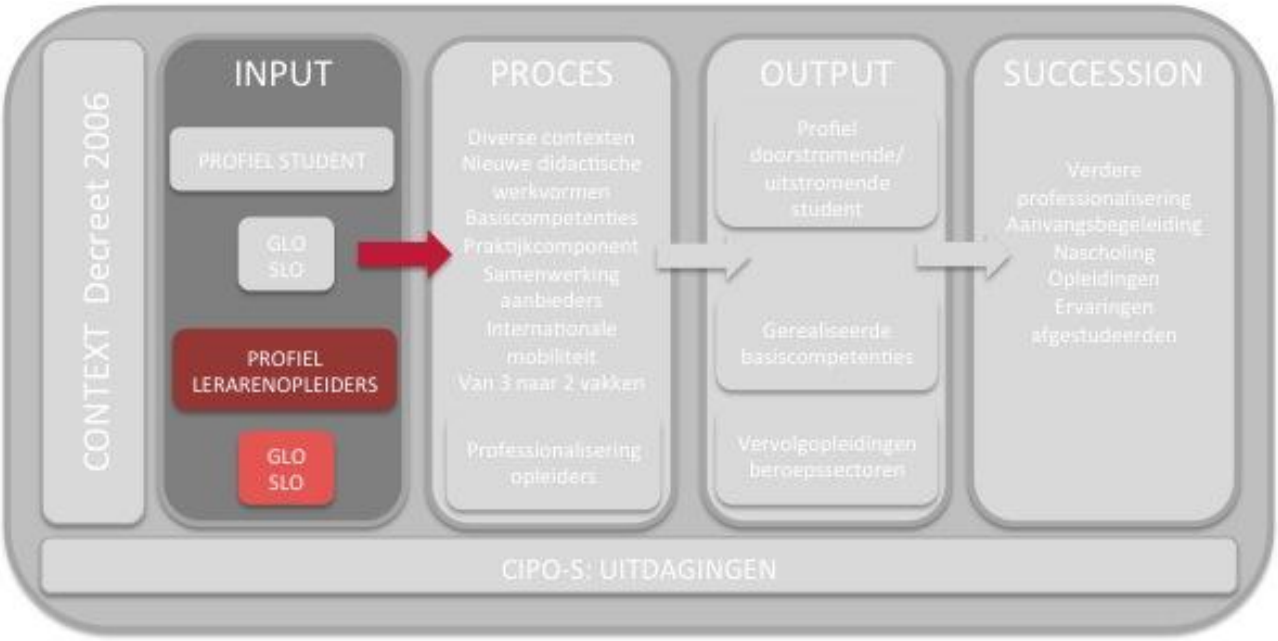
Perspectief van studenten en afgestudeerden op het instroombeleid en de instroom – en doorstroombegeleiding van studenten.

- ✓ De afgestudeerden SLO aan de hogeschool zijn tevreden omtrent de afstemming op hun vooropleiding. Er wordt verwezen naar oefenlessen, oefensessies, de keuzemogelijkheden bij opdrachten, de persoonlijke begeleiding, enz.
- ✓ Studenten SLO aan een CVO spreken waarderend over de instroom- en doorstroommogelijkheden van een modulair systeem, zoals dat geïnstalleerd is.
- ✓ Studenten en afgestudeerden SLO aan een universiteit zijn algemeen tevreden omtrent de opleidingsonderdelen/modules die de opleiding aanbiedt en het verwerven van credits/deelcertificaten. De tevredenheid omtrent vrijstellingen en EVC's is niet bij alle deelnemers vast te stellen.
- ✓ Studenten en afgestudeerden (o.a. GLO secundair onderwijs) zijn geen 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
- ✓ Studenten en afgestudeerden GLO kleuteronderwijs en lager onderwijs wijzen tevreden naar het differentiëren in de opleiding. Ze verwijzen naar de keuzevakken, keuzemodules, extra oefeningen en begeleiding, vrijwillige sessies die er in de opleiding werden voorzien.

- ✓ Naast differentiatie binnen de klas, wordt er door studenten GLO (m.b. kleuteronderwijs en lager onderwijs) ook positief verwezen naar ervaringen met differentiatie op klasniveau, waarbij de studentengroep voor een vak wordt opgedeeld in meer homogene groepen op basis van niveau
- ✓ Studenten en afgestudeerden GLO secundair onderwijs benadrukken maatregelen gebaseerd op 'kleinere klasgroepen' en 'het optrekken van het niveau'.
- ✓ Afgestudeerden SLO aan een CVO stellen vast dat er meer gedifferentieerd moet worden in de manier waarop lerarenopleiders theorie in de lerarenopleiding SLO aan een CVO aanbrengen.
- ✓ Studenten GLO lager onderwijs geven de voorkeur aan begeleiding die geïntegreerd is in het opleidingspakket of te werken met persoonlijke taken en toetsen.
- ✓ Studenten SLO aan een CVO ondersteunen in dit verband een modulair systeem.
- ✓ Studenten SLO aan een CVO stellen voor een extra instapjaar te voorzien bij instroomproblemen.

Onderzoeksvraag 2: Wat is het instroomprofiel en personeelsbeleid ten aanzien van lerarenopleiders

2.1 Resultaten Onderzoeksvraag 2.1 "*Wat is het profiel van de lerarenopleiders, zowel in de instellingen als in het werkveld (mentoren)?*"



Binnen het INPUT-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we als tweede centrale onderzoeksvraag 'Wat is het profiel van de lerarenopleiders, zowel in de instellingen als in het werkveld (mentoren)?'. Er is bij deze onderzoeksvraag een beperktere groep respondenten bevraagd via de focusgroepen en interviews. De hieronder samengevatte gegevens dienen dus met voorzichtigheid benaderd te worden.

2.1.1 Het profiel van lerarenopleiders

We stellen vast dat lerarenopleiders vooral bezorgd zijn om instromende lerarenopleiders die zelf geen leservaring hebben. Lerarenopleiders die in een vorige carrière les gegeven hebben, geven overigens aan dat ze de leservaring nu missen. We citeren een lerarenopleider GLO lager onderwijs:

> *"Ik werk nu al 14 jaar in de lerarenopleiding (...). Wat ik mis is, wij leren aan onze studenten les geven in het secundair onderwijs, maar het is 15 jaar geleden dat ik zelf nog lesgegeven heb in het secundair onderwijs. Ik zou dat heel goed vinden, moest het personeel van de lerarenopleiding op regelmatige basis een aantal maanden of een schooljaar kunnen gaan lesgeven in een secundaire*

school. (…) Ik zou graag af en toe eens teruggaan. Maar dat gaat niet, want je zit vast benoemd en je zit in de hogeschool." [FGLerarenopleiders9].

Er zijn opleidingen die verschillende initiatieven opzetten om de link met het werkveld niet te verliezen. Zo horen we bij lerarenopleiders secundair onderwijs dat de opleiding bv. docentstages opgericht:

"Ik werk mee aan het project van docentenstages (…). Ze geven les in het secundair in duo's. Dus dat je het werkveld leert kennen en de problemen erbij. Ze waren heel enthousiast" [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken1].

Een andere aanpak is het uitwisselen van leerkrachten Project Algemene Vakken (PAV) uit het secundair onderwijs (BSO) en docenten van de hogeschool. Enkele **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** raken het concept 'coaching' aan, maar benadrukken dat er nog veel opleiding en intensieve begeleiding nodig is vooraleer dit werkbaar is.

Een opleidingsverantwoordelijke maakt in deze context de aanbeveling om een lerarenopleiding op te richten voor lerarenopleiders.

Door de nadruk op competentiegericht onderwijs zijn lerarenopleiders binnen bepaalde opleidingsteams nauwer gaan samenwerken. Enkele lerarenopleiders verwijzen bv. naar hun ervaringen met duo-lessen waarbij ze samen met een collega (pedagoog met vakinhoudelijke) voor de klas stonden. Dit blijkt enorm leerrijk te zijn voor zowel de studenten als de docenten. Helaas verhoogt daardoor de werklast die als een remmende factor werkt:

"De laatste tijd hebben we de werkdruk verhoogt en door het aantal studenten hebben we daar geen tijd voor. Vroeger wast dat wel, we gingen zo bijvoorbeeld met studenten naar een demonstratie-activiteit met een pedagoog en een vaklector en dan werd dat vanuit die bril samen besproken. Was verrijkend voor de studenten maar ook voor ons." [FGLerarenopleiders7].

2.1.2 Het profiel van mentoren

Lerarenopleiders GLO secundair onderwijs halen aan dat het interessant is voor een lerarenopleiding dat oud-studenten mentor worden op hun school. Deze studenten zijn alvast vertrouwd met de werkwijze en de visie van de lerarenopleiding:

"In het kader daarvan vind ik dat oud-studenten die nu mentor zijn, dat werkt vlotter omdat die beter begrijpen hoe wij werken en hoe beoordelen, dus die kunnen vlotter meewerken aan het beoordelen van stagiairs." [FGLerarenopleiders2].

Daarnaast wordt er herhaaldelijk vermeld dat er méér geïnvesteerd moet worden in het opleiden van mentoren; ook vanuit de opleidingsinstelling. Een bestaand initiatief is de 'mentor-trefdag'; een verplichte navorming voor alle mentoren van de specifieke stagescholen. Enkele lerarenopleiders GLO secundair onderwijs benadrukken dat het wegvallen van de mentoruren een malaise heeft teweeggebracht. Ze benadrukken daarbij dat de werklast van de mentoren te hoog is en stellen voor om – in de context van het loopbaandebat - een mentorfunctie te creëren op scholen, bv. voor oudere leerkrachten.

"Dat zou toch mooi zijn om daar een rol weg te leggen voor oudere leerkrachten, die niet meer in de klas staan. Die wel nog willen werken, die nog heel veel te bieden hebben. Want dikwijls zijn dat fantastische mensen. Schatten aan ervaring. (…) Valoriseer toch die ervaring." [FGLerarenopleiders9].

2.1.3 Conclusie onderzoeksvraag 2 "Wat is het profiel van de lerarenopleiders zowel in de instellingen als in het werkveld (mentoren)?"

In de kwalitatieve bevragingen 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.

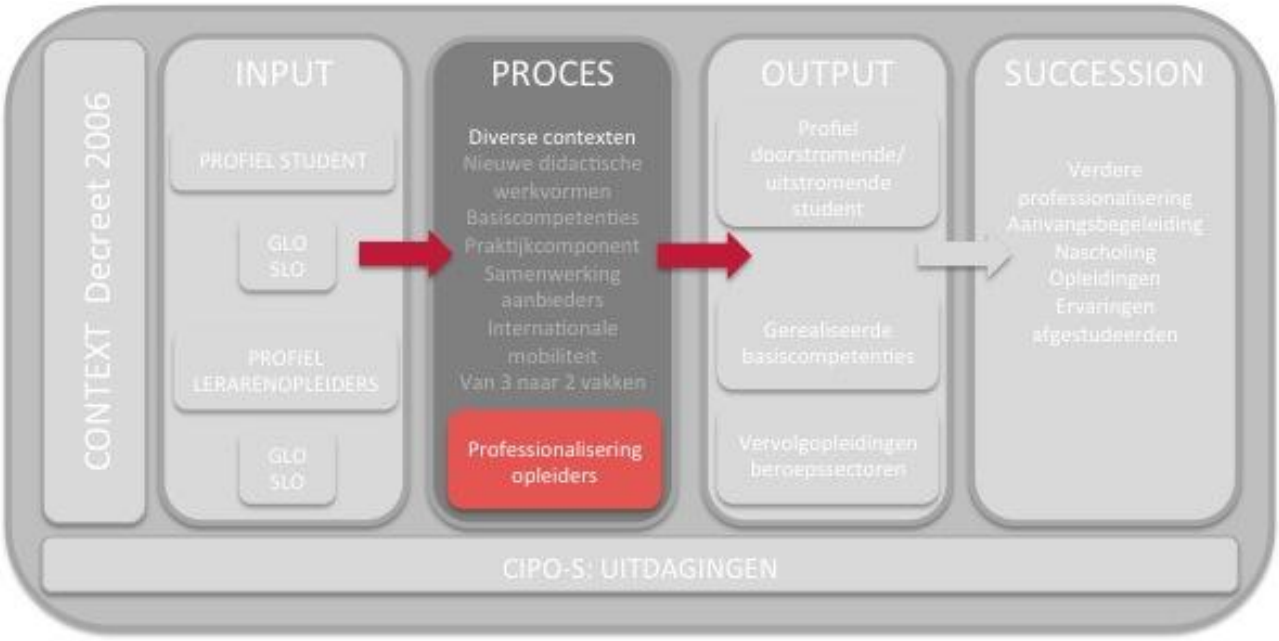
Vatten we de resultaten kort samen voor deze onderzoeksvraag m.b.t. het profiel van de lerarenopleiders dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ Lerarenopleiders vinden het een meerwaarde voor hun onderwijsopdracht als ze zelf ook les geven of hebben gegeven in een kleuter-, lagere of secundaire school. Dit doordat de voeling met het werkveld behouden blijft.
- ✓ 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.
- ✓ Een oplossing is het uitwisselen van leerkrachten en lectoren tussen school en opleidingsinstelling.
- ✓ 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.

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

Na Context en Input, staat het Proces centraal in het CIPO-S model: 'Hoe zorgen de opleidingen ervoor dat er kwalitatieve leraren kunnen uitstromen?' Welke activiteiten ontwikkelen lerarenopleidingen in Vlaanderen om leraren voor te bereiden op maatschappelijke en onderwijskundige vernieuwingen, waarop het decreet van 2006 inspeelt, zoals: Hoe worden studenten voorbereid op het omgaan met diversiteit en functioneren in een grootstedelijke context? Leren ze om vernieuwende didactiek en formatieve evaluatievormen aan te wenden? Hoe worden de basiscompetenties gerealiseerd en in het bijzonder de leraar als onderzoeker en innovator? Hoe wordt de praktijkcomponent ingericht om studenten maximaal voor te bereiden op hun job in het onderwijs? Wordt er samengewerkt en wat is daarvan de meerwaarde? Zijn studenten internationaal mobiel? Hoe wordt er omgegaan met de vrijgekomen lesruimte in GLO SO waar er niet meer voor 3 vakken gekozen wordt? Eén voor één vatten we de voornaamste input samen van de actoren rond deze 7 subvragen.

3.1 Resultaten Onderzoeksvraag 3.1 "*In welke mate bereiden lerarenopleidingen voor op het beroep van leraar in verschillende contexten?*"



Binnen het PROCES-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we hoe lerarenopleidingen ervoor zorgen dat er kwalitatieve leraren uitstromen (onderzoeksvraag 3). Eén van de deelonderzoeksvragen luidt: "In welke mate bereiden de lerarenopleidingen voor op het beroep van leraar in verschillende contexten (diverse onderwijsvormen, diversiteit in leerlingenpopulaties en de grootstedelijke context)?". In de focusgroepen en interviews werden rond deze vraag alle actoren betrokken.

3.1.1 Het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders m.b.t. de voorbereiding op het beroep van leraar in diverse contexten

Bij beide doelgroepen werden slechts in beperkte mate uitspraken rond de specifieke deelvragen geobserveerd en gecodeerd. De uitspraken representeren daarom eerder individuele standpunten.

Algemene vaststellingen

Een **opleidingsverantwoordelijke GLO Kleuteronderwijs** zegt dat de opleiding bewust gekozen heeft studenten zelf te laten zoeken naar een stageschool en dit met de insteek dat studenten op die manier in verschillende contexten terecht komen. **Opleidingsverantwoordelijken SLO Hogeschool en universiteit** wijzen vooral naar het zoeken van partners in het werkveld.

Het functioneren in diverse onderwijsvormen

Een lerarenopleider GLO lager onderwijs geeft aan dat hun opleiding stages organiseert in Waalse scholen. Hierdoor krijgen studenten een taalbad en worden ze zich bewust van de rol van taal en de vakdidactische ondersteuning. Sommige opleidingen laten hun studenten stages lopen in meerdere types onderwijs; o.a. in het bijzonder onderwijs. Lectoren GLO secundair onderwijs willen dat hun studenten kennis maken met zowel ASO, TSO als BSO. Een lerarenopleider SLO CVO haalt aan dat in hun opleiding de diversiteitscompetentie verwerkt is in het portfolio waardoor studentleerkrachten contacten moeten leggen met verschillende onderwijsvormen.

Perspectieven op de voorbereiding op het functioneren in een grootstedelijke context

Uit de interviews blijkt dat lerarenopleidingen zelf initiatieven uitwerken rond het samenwerken met scholen in de grootstedelijke context (Antwerpen en Brussel). Zo komen studenten voldoende in contact met speciale onderwijsbehoeften van leerlingen:

> *"En ik zeg eigenlijk altijd dat wij onze studenten in het kader van diversiteit, wij leiden ze op om naar mars te gaan. Ik bedoel; we leren hen wat het is met anderstaligen in contact te komen, wat het is rond zorg en*

zorgbreedte werken, wat het is als de leerlingen speciale onderwijsbehoeften hebben." [FGLerarenopleiders8].

Ook bouwen lerarenopleidingen verder op initiatieven zoals 'studenten laten logeren bij allochtone gezinnen of in studentenomgevingen in Brussel'. Lerarenopleiders melden dat studenten nog te vaak enkel stage lopen in een dorpsschool.

Perspectieven op de voorbereiding omgaan met diversiteit in leerlingenpopulatie.

Via stages in Brusselse scholen leren studenten, volgens **lerarenopleiders GLO** kleuter onderwijs, rekening houden met sociaal-economische achtergronden van kinderen. Een lerarenopleider lager onderwijs benadrukt dat dit tijd vraagt van de betrokken studenten. Ook wordt benadrukt dat deze competentie ook via het gebruik van verschillende materialen en het variëren in didactische werkvormen kan worden bereikt. Zoals eerder vermeld, wordt er ook structurele samenwerkingsverbanden opgezet tussen lerarenopleidingen en scholen in de Brusselse rand, wat helpt om gericht aan deze competentie te werken.

3.1.2 Het perspectief van mentoren en schoolleiders m.b.t. de voorbereiding op het beroep van leraar in diverse contexten

Het perspectief van schoolleiders en mentoren op het voorbereiden van studenten op het functioneren in diverse onderwijsvormen

Schoolleiders secundair onderwijs bevestigen dat lesgeven in verschillende onderwijsvormen een grote meerwaarde is voor de onderwijspraktijk van stagiairs: ze leren om op andere manieren de leerstof aan te brengen, afgestemd op de leerlingengroep. Een schoolleider secundair onderwijs benadrukt dat het traditioneel overdragen van kennis niet passend is voor de groep van leerlingen in een TSO of BSO-richting

"*Wij zijn een BSO-TSO-school met een enorme concentratie; 93% van allochtone afkomst en we tellen wel tachtig nationaliteiten. Om maar te zeggen dat traditioneel lesgeven bij ons te vergeten is. Wij zien soms beginnende leerkrachten binnenkomen die perfect kennis kunnen overdragen, in een traditioneel systeem. Maar doe dit bij ons, dan duurt dat vijf minuten en dragen ze u gewoon buiten.*" [FGSchoolleider1].

Voor stagiairs kiest een **schoolleider basisonderwijs** voor een **inwerkperiode** in elk type onderwijs. Anders bestaat het gevaar dat minder sterke studentleerkrachten door slechte ervaringen worden afgeschrikt en bv. bang zijn om in het buitengewoon onderwijs les te geven.

"Je wordt als stagiair soms gedropt in het buitengewoon onderwijs en er is geen tijd om deze op te vangen en rustig in de klas te laten inwerken. Daar halen we wel meteen de sterke leerkrachten uit die dat aankunnen. Sommige stagiairs komen na twee dagen zeggen dat we maar iemand anders moeten zoeken, want dat hij/zij nooit meer terug komt'." [FGMentoren&Schoolleiders3].

Enkele schoolleiders stellen vast dat studenten enkel in het laatste opleidingsjaar kiezen voor een stage in het buitengewoon onderwijs. Het **stimuleren van een ervaring in het buitengewoon onderwijs** zou ook in de andere opleidingsjaren moeten plaatsvinden:

"Ik vind dat studenten heel laat geconfronteerd worden met leerlingen uit het buitengewoon onderwijs. Dat is mijn persoonlijke mening, want wij krijgen vaak derdejaars stagiairs." [FGMentoren&Schoolleiders3].

Enkele schoolleiders stellen dat stagiairs nu een te **beperkt zicht hebben op het onderwijslandschap** met zijn verschillende onderwijsvormen en-niveaus. Ze hebben ook een te beperkte kennis van de eigenheid van de netten en koepels.

Het perspectief van schoolleiders en mentoren op de voorbereiding van studenten op het functioneren in een grootstedelijke context

Een terugkerende opmerking van schoolleiders **uit het basisonderwijs** is dat stagiairs de **confrontatie met multi-culturaliteit** in de grootstad als niet vanzelfsprekend ervaren. Volgens de respondenten zijn studentenleraren/stagiairs vaak zeer getroffen door de problematiek van de grootstedelijke context. Lesgeven in een grootstedelijke context wordt hierdoor weinig evident, zelfs voor ervaren leerkrachten:

"De komst van steeds meer anderstalige nieuwkomers stelt dat zelfs doorwinterde leerkrachten binnen een grootstedelijke school eigenlijk niet meer weten hoe dat ze dat moeten aanpakken." [FGMentoren&Schoolleiders1].

Stagiairs en beginnende leraren die lesgeven in een grootstedelijke context moeten **heel creatief** zijn, zo stellen schoolleiders **basisonderwijs**. Er wordt van hen verwacht dat ze de nodige tools bezitten om bijvoorbeeld taalproblemen bij anderstalige nieuwkomers aan te pakken. Bijvoorbeeld, het communiceren met pictogrammen moet volgens deze schoolleiders verworven zijn na het beëindigen van de lerarenopleiding lager onderwijs. Daarnaast stellen schoolleiders basisonderwijs dat **de lerarenopleiding meer moet voorbereiden op de klasorganisatie in een grootstedelijke context**, en de studenten goed ingeleid zijn op Gelijke Onderwijskansen (**GOK**) en Onthaalonderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers (**OKAN**).

S**choolleiders basisonderwijs** hebben het dikwijls over een **dreigend personeelstekort**. Een aantal respondenten verwijzen naar de persoonlijke voorkeur van leerkrachten afkomstig uit streken buiten de steden. Voor deze leraren is het volgens de respondenten minder aantrekkelijk om in een grootstad les te geven, en verkiest men daarom een job in een dorp. Daarnaast kaarten schoolleiders het **tekort aan van het aantal stageplaatsen** om voldoende studenten een kans te geven op een GOK-stage.

3.1.3 Het perspectief van studenten en afgestudeerden op de voorbereiding op het beroep van leraar in verschillende contexten

Het perspectief van studenten en afgestudeerden omtrent het omgaan met diversiteit, uitgesplitst naar type lerarenopleiding

Enkele **studenten GLO kleuteronderwijs** gaan dieper in op hun stage-ervaringen wanneer gevraagd wordt naar hun voorbereiding op de competentie '*omgaan met diversiteit'* in de lerarenopleiding. Zowel studenten als afgestudeerden benadrukken hun tevredenheid over deze stages. **Afgestudeerden GLO kleuteronderwijs** voegen hieraan de GOK-stage toe: *"Die niveaus liggen daar ook heel erg uit elkaar waardoor je dus echt zwaar moet differentiëren."* Over activerende werkvormen of andere vormingsactiviteiten wordt weinig gezegd; bv.: "*overlopen van de cursus en alles van de powerpoint*". Maar deze respondenten geven aan dit ze dit niet als een probleem beschouwen:

> *"Je kunt er niet veel anders mee doen. (…) Het is moeilijk om daar praktijkles over te geven."* [INT*Afgestudeerden14]*.

Studenten GLO kleuteronderwijs verwijzen enthousiast naar een aanpak die hen de theorie en de praktijk rond diversiteit leerde kennen:

> *" In de opleiding (...) er waren koffers die wij konden ontlenen om te werken rond diversiteit in de klas en zo. (...) waar je er meer informatie over kon vinden, boeken die we erbij kregen. (...) er waren heel veel verschillende workshops, lessen, praktijk en zo ... ."* [INTAfgestudeerden12].

Een minder positief verhaal horen we ook van een **afgestudeerde GLO kleuteronderwijs** die het nut van deze opdracht niet inzag:

> *"Een lessenpakket opbouwen (...). Je moet een klas observeren en aan de mentor van alles vragen en zo. (...) maar in de praktijk was dat helemaal niet nodig geweest. (...) Dat leek me helemaal niet nuttig."* [INT*Afgestudeerden*7].

Studenten en afgestudeerden GLO lager onderwijs drukken zich tevreden uit over de wijze waarop 'omgaan met diversiteit' geïntegreerd wordt in de lessen. Ze geven aan dat het zeer stimulerend werkt en ze worden aangezet om er bewust mee om te gaan:

> *"In heel kleine dingen. Zowel binnen onze eigen lessen, als naar de stages toe."* [FGStudenten12].

Studenten GLO lager onderwijs gaan dieper in op het belang **van het opleidingsjaar** waarin ze deze voorbereiding krijgen:

> *"op een correcte manier kunnen inschatten, dat kan je pas in het 3e jaar omdat je die kinderen dan langer ziet en weet welke kinderen je hebt in de klas."* [FGStudenten8].

"Die lessen die met diversiteit te maken hebben vond ik wel zeer interessant omdat er toch meer en meer inclusie is en zo. En in de scholen, meer en meer kinderen die beperkingen kunnen hebben." [INTAfgestudeerden8].

We stellen vast dat het studenten vooral ingaan op de stage, terwijl afgestudeerden vooral het belang van theoretische lessen benadrukken.

Ook **studenten GLO lager onderwijs** gaan in op hun stage-ervaringen wanneer gevraagd wordt naar hun voorbereiding op de competentie '*omgaan met diversiteit'* in de lerarenopleiding:

"Je werkt gedifferentieerd want bij elk kindje past een andere activiteit of vraag. (...) waardoor ik haar niveau optrek." [FGStudenten8].

Ook de toepassingsopdrachten in de stage blijken een meerwaarde te betekenen voor **afgestudeerden GLO lager onderwijs**. We citeren: *"Dat als je dat dan tegenkomt in de beroepssituatie je het ongeveer al eens hebt gedaan zodat je weet wat werkt." Andere* activiteiten blijken minder goed aan te slaan. Zo zegt een **afgestudeerde GLO lager onderwijs teleurgesteld**:

"We hebben wel werkjes moeten maken rond autisme en zo maar echt wat we daar in de klas aan kunnen doen, daar zijn we niet op voorbereid." [INTAfgestudeerden5].

Afgestudeerden GLO lager onderwijs tonen belangstelling informatie en theorie over diversiteit, maar verkiezen dat dit concreter gemaakt wordt, zoals bijvoorbeeld: *"een oplossing voor wanneer er leerproblemen zijn. Dat is heel weinig aan bod gekomen vind ik."* [INTAfgestudeerden7]." en beklemtonen dat alle "*best zo praktisch mogelijk"* is *"met een paar realistische voorbeelden", of dat "de praktijktheorie als aanvulling*" dient.

Een **afgestudeerde GLO lager onderwijs** benadrukt dan weer het concreet ervaren van diversiteit in de klas en dat hij dit graag in zijn opleiding had willen meekrijgen.

Afgestudeerden GLO lager onderwijs verwijzen naar het nut van gastsprekers 'waaraan je pikante vragen kunt stellen. De lectoren kunnen dat wel uitleggen, maar dan hoor je iemand die echt in die situatie zit' en '... en dan dacht je daar wél over na!'. De volgende settings scoren ook hoog: gerichte observatieopdrachten in organisaties (bijv. armoede) en instellingen (bijv. opvangcentra), en scholen met een grote diversiteit in leerlingenpopulatie. De studenten willen tijdens de opleiding 'echt in de wereld gaan kijken (...)'. Eén van de bevraagde afgestudeerden beklemtoont ook de meerwaarde van de praktijkgerichte theoretische uitleg naast de concrete observaties en opdrachten.

Afgestudeerden GLO secundair onderwijs zijn minder positief over de vele 'algemene benaderingen'. Ze willen meer nadruk op 'wat te doen met bepaalde leerlingen en situaties?' of 'hoe ga ik om met een leerling die iets niet snapt?'; "*Wat je kan tegenkomen, en hoe kan je daarop kan reageren?*"

In de interviews komt dikwijls de vraag naar voren naar een verdere concretisering:

"Een vak psychopathologie, dan gaat dat over stemmingstoornissen, maar leerlingen met ADHD, dat komt er niet in voor. Dat hebben we op zich niet gehad in de lerarenopleiding en ik vind dat zo'n

vak in de lerarenopleiding moet zitten. Je kunt dan wel klasmanagement geven, maar als je niet weet wat die stoornis inhoudt?" [FGStudenten4].

Een **afgestudeerde SLO aan een universiteit** verwoordt dit iets agressiever:

"Niet gewoon zeggen van 'die en die instanties zijn er' 'punt'. (...) Maar wat je kan doen (...) en hoe ga je daar dan op reageren? Zo meer zo'n dingen!" [INTAfgestudeerden10].

Een aantal afgestudeerden SLO aan een CVO merkt op dat er 'weinig is van blijven hangen' [FGAfgestudeerden41] wanneer naar deze competentie wordt gevraagd. Ze geven aan zich slechts weinig te herinneren over 'multi-culturaliteit' en 'culturen in de klas' [INTAfgestudeerden41].

Studenten en afgestudeerden geven aan de competentie 'omgaan met diversiteit' een smalle en een brede invulling kent. De smalle invulling wordt begrepen als '*het contact met verschillende culturen'*, de brede invulling wordt gezien als 'het kunnen differentiëren binnen een klasgroep dat meer is dan enkel o.v.v. niveau en tempo'.

Met uitzondering van één afgestudeerde, wordt het belang van omgaan met diversiteit door **alle studenten en afgestudeerden** aangegeven. Één van hen illustreert dit met een negatieve ervaring op haar eerste werkdag: *"Wat ik vond is begin september, je krijgt een lijst met alle leerlingen en eventuele probleemgevallen bijvoorbeeld ADHD."* [INTAfgestudeerden7].

Ze benadrukken het belang van extra vorming rond deze competentie in de lerarenopleiding:

"Ik zou nog meer nadruk leggen op dat er heel wat verschillen zijn tussen kinderen en dat elk kind echt verschillend is, en dat er kinderen kunnen zijn met ADHD, autisme en al di dingen, want i k denk dat sommige leerkrachten daar nog te weinig op voorbereid zijn" [INTAfgestudeerden8].

"Als je in een klas komt te staan, merk je echt dat er soms super veel problemen zijn, dat niet alle kinderen heel proefjes op hun stoel zitten, maar dat er heel veel verschillen zijn. Daar vind ik dat ze ons nog meer op moeten voorbereiden." [INTAfgestudeerden8].

Wanneer **studenten en afgestudeerden** ingaan op de voorbereiding op 'het omgaan met diversiteit' in hun lerarenopleiding, verwijzen zij meermaals naar begrippen zoals *leerstoornissen, gedragsstoornissen, ADHD, autisme, ...* . In mindere mate komen ook '*kinderen die thuis misbruikt worden', Touret, begaafde kinderen, godsdiensten, interreligieuze dialoog, ...* aan bod.

Een aantal afgestudeerden geven aan goed te zijn voorbereid. Het volgende citaat illustreert dit op een mooie manier:

"Het is in de eerste instantie iets persoonlijk voor mij. Het is veel duidelijker geworden en het is ook belangrijker dan ik dacht. Dus dat heb ik wel te danken aan de lerarenopleiding. Daar werd wel op gehamerd." [INTAfgestudeerden16].

Het perspectief van studenten en afgestudeerden omtrent de voorbereiding op het functioneren in grootstedelijke contexten, uitgesplitst naar type lerarenopleiding

We stellen uiteenlopende ervaringen vast omtrent de voorbereiding op de grootstedelijke context. Zo halen een aantal studenten en afgestudeerden tevreden enkele herinneringen op over de inhoudelijke voorbereiding op de grootstedelijke context.

Afgestudeerden GLO kleuteronderwijs verwijzen enthousiast naar thema's zoals diversiteit en armoede wanneer naar hun voorbereiding op grootstedelijke contexten wordt gevraagd:

> *"We zijn voor ons voorbereidingsproject naar allochtone scholen geweest dus scholen met veel buitenlandse kinderen en uit achterbuurten van Gent. We zijn even naar de school geweest en daarna vooral thuis bij de kinderen."* [INTAfgestudeerden14].

Ook een **afgestudeerde GLO secundair onderwijs** verwijst tevreden naar een project die haar het gevoel gaf voorbereid te worden op een grootstedelijke context:

> *"Wij stonden toen in een organisatie waar kinderen met kans armoede zaten. Waar ouders hele dagen moesten werken. Dus we zorgden voor opvang na school, huiswerkbegeleiding en eten maken."* [INTAfgestudeerden3].

Ten slotte vertelt ook deze **student SLO aan het hoger onderwijs** tevreden over de opdracht in de opleiding i.v.m. grootstedelijke context :

> *"Bij ons zeggen ze één stage in een stadscontext en één stage in een plattelandscontext. "Ik heb zelf in Antwerpen centrum gestaan en dan in Zandhoven dus dat is echt compleet iets anders qua school en qua omgeving en sfeer en zo."* [FGStudenten14].

Zowel bij projectwerk als bij stages in grootstedelijke contexten worden dezelfde argumenten aangehaald wanneer de vraag wordt gesteld waarom het zo leerrijk was:

> *"Je kreeg de kans om in extremere situaties terecht te komen. (...) Voorheen wist ik niet dat dat bestond. Ik wist wel dat er kinderen waren die het niet zo breed hebben maar verder denk je daar niet bij na."* [INTAfgestudeerden3].

en aanvullend kan volgend argument ook overtuigen:

> *"Qua omgang met die kinderen en ouders qua cultuur dat het toch anders is dan een doorsnee Vlaams gezin. Dus er ging een nieuw luik open en daar moet je ook mee rekening houden."* [FGAfgestudeerden14].

Afgestudeerden GLO kleuteronderwijs en GLO secundair onderwijs verwijzen naar stage-ervaringen die hun zelfvertrouwen opkrikte:

In het eerste en tweede hebben we in klassen gestaan om te oefenen op het lesgeven en de klas in de hand te houden. (...) We werkten met modules. (...) en dan gingen daar cursussen aan vooraf." [INTAfgestudeerden3].

"Dat vind ik eigenlijk heel aanwezig. Er zijn verschillende stages aan gekoppeld om eens les te gaan geven in een school die vooral gefocust is op leerlingen van verschillende cultuur , verschillende talen,... ." [INTAfgestudeerden3].

Maar we horen ook een praktisch probleem opduiken m.b.t. de stage; namelijk het aantal voldoende gevarieerde stageplaatsen:

"maar er zijn mensen die dan in Wommelgem of in Wijnegem moeten staan en dat is uiteindelijk allebei tussen stad en platteland. Is dit dan een goede voorbereiding?" [FGStudenten14].

Ontevreden **studenten en afgestudeerden** geven twee redenen aan waarom hun voorbereiding negatief was. In de eerste plaats voelden ze nood aan meer praktijk. In de tweede plaats bracht het omgaan met de grootstedelijke context moeilijkheden mee tijdens de stage:

" Dat is niet goed bevallen. Ik was gebuisd op stage dat jaar. Door die plaats. Dus, er zaten Russen die niets wilden doen in de les. Moslims. En echt heel weinig Vlamingen.... ." [INTAfgestudeerden11].

"Waarschijnlijk is dat wel ergens te sprake gekomen, maar ik denk niet dat er echt nog meer belang aan gehecht moet worden. (...) Ik denk dat je dat eerder zult leren wanneer je ermee in aanraking komt en dan hulp krijgt van je collega's en directie. Ik denk niet dat het er in de opleiding bij hoeft." [FGAfgestudeerden3].

Het belang en de noodzaak van een voorbereiding op de grootstedelijke context wordt verschillend gepercipieerd door **afgestudeerden SLO aan een universiteit en afgestudeerden SLO aan de hogeschool**:

"Het is in de opleiding dat je zoveel mogelijk ervaring moet op doen. Ik vind dat ze bijvoorbeeld mogen verplichten om in Brussel les te geven." [FGAfgestudeerden1].

"Wel afhankelijk van de leerkracht. Je hebt mensen dat er bij wijze van spreken voor gemaakt zijn om les te geven in een stad en mensen die daar minder goed kunnen aarden om les te geven in een stad." [FGStudenten14].

Sommige studenten benadrukken de meerwaarde van een stage in een grootstedelijke context:

"Ik denk dat dit eigenlijk voor iedereen interessant is dat je eigenlijk u eigen sterkte weet. Van, 'het stad kan ik wel of niet aan' en 'tegen het platteland kan ik niet tegen'." [FGStudenten14].

Anderen zien dit minder zitten, gegeven hun oriëntatie op tewerkstelling:

"Ik kom ook meer van op het platteland maar ik moet wel stage doen in Antwerpen. En dan denk ik van ja ... . Ze zeggen bij ons: je hebt sneller kans om een school te vinden waar je je stage gedaan

hebt. En dan denk ik van; ja als je helemaal niet van Antwerpen komt, dan is dat pech voor jou." [FGStudenten14].

Dit argument wordt ook aangehaald door een **afgestudeerde SLO aan een hogeschool**:

"Het laatste jaar van mijn master was ik al aan het lesgeven in de school waar ik nu nog altijd lesgeef. Dus ik heb geluk gehad, ik wist al waar ik terecht ging komen." [INTAfgestudeerden46].

Misschien niet onbelangrijk om te noteren, afgestudeerden kunnen ook gefrustreerd zijn rond deze thematiek:

"Heel de maatschappij kan daar iets aan doen; Variatie, niet altijd alle probleemleerlingen in één school zetten, dat moet meer gespreid zijn. Geweld tegen leerkrachten, daar moet ook meer tegen gedaan worden. Oplossingen zoeken zoals het systeem van time-out." [INTAfgestudeerde46].

Tenslotte blijken veel studenten en afgestudeerden zeer uiteenlopende opvattingen te hebben over de kenmerken van een grootstedelijke context. Hoewel respondenten zeggen dat "*leerkracht zijn moeilijk is in stedelijke contexten"* blijken zij niet goed te weten wat verstaan moet worden onder grootstedelijke context. Ook bestaan er heel wat extreme perspectieven onder afgestudeerden:

"Maar bijvoorbeeld wat wij dan tegenkomen; een groot verschil met de grootstad. Ik denk dan aan allochtonen, buitenlanders, ... Die niet goed kunnen tekenen. Dat is gewoon zo. Die mogen ook niet vanuit hun godsdienst; mensen en dieren afbeelden. Dat doen ze niet. Dan is heel rap de link gelegd want ik kan daar niet goed tegen. Ze zijn helemaal achter. Ze zijn niet zo belangrijk. Je mag niet in vakjes steken, maar er zijn verschillen." [FGStudenten14].

"Eigenlijk, die grootstedelijke context, die kinderen zijn heel anders opgevoed en dat is zo anti-leerkracht." [INTAfgestudeerde11].

Wel wordt dit extreme beeld in een ander interview gerelativeerd. De student stelt vast dat veel afhangt van de stad waarover we spreken en niet zozeer is toegeschreven aan de grootstad zoals Brussel.

"Het hangt ook af van discipline want ik heb in Veurne een interim gedaan voor een maand en dat was ook in het midden van het stad en dat waren echt gedisciplineerde leerlingen. Dat waren echt brave kinderen, maar als je dan in Oostende in de stad les geeft, ja dan heb je het moeilijk. Ervaren leerkrachten komen daar wenend thuis 's avonds heb ik al gehoord. Dus ja." [INTAfgestudeerde11].

Over de leerkracht in de grootstad bestaat er een beeld bij afgestudeerden **SLO aan een hogeschool** dat deze veel autoritairder moet zijn. Dit wordt in een ander licht geplaatst door volgende **afgestudeerde GLO secundair onderwijs:**

"Misschien gewoon meegeven dat als je wil dat de kinderen goed meewerken dat je er met een hele school aan moet werken en niet één leerkracht alleen. Eigenlijk moet je met het hele team er achter staan en niet afzwakken, maar gewoon direct discipline aanbrengen aan de leerlingen want anders gaat het niet lukken." [INTAfgestudeerde11].

Het perspectief van studenten en afgestudeerden omtrent de voorbereiding op het functioneren in diverse onderwijsvormen, uitgesplitst naar type lerarenopleiding

Naargelang de lerarenopleiding geven actoren een verschillende invulling aan hun voorbereiding op diverse onderwijsvormen. In de eerste plaats merken we verschillen tussen de geïntegreerde lerarenopleiding. **Afgestudeerden uit de GLO kleuter en lager onderwijs** verwijzen in de eerste plaats naar het buitengewoon onderwijs en hun kennismaking met het methode-onderwijs (voornamelijk Freinet en Montessori) en andere educatieve settingen.

Afgestudeerden uit de GLO secundair onderwijs verwijzen op een eenzijdige manier naar hun voorbereiding op het technisch secundair onderwijs of beroepsonderwijs. Pas wanneer door de interviewer wordt doorgevraagd naar ervaringen in andere onderwijsvormen, komt regelmatig ook het bijzonder secundair onderwijs ter sprake.

A**fgestudeerden SLO aan de universiteit** geven een bredere invulling aan het werken met diverse onderwijsvormen en zij brengen ook hun voorbereiding in andere educatieve settingen ter sprake (zoals bijv. avondonderwijs, hoger onderwijs, huiswerkbegeleiding, …).

Als **tendens** kunnen we stellen dat afgestudeerden 'stage lopen' als voornaamste activiteit opgeven die hen voorbereidt op het functioneren in diverse onderwijsvormen; dit blijkt 'het meest effectief' te zijn. Hierbij worden enkele aanbevelingen gedaan en voorwaarden gesteld die betrekking hebben op o.a. de inhoud, de implementatie in de opleiding, de duur en spreiding van de stage, de theoretische onderbouw, …

In de eerste plaats wordt het **inhoudelijke aspect van** de onderwijscontexten door de bevraagden belangrijk bevonden. We merken positieve ervaringen en waardering bij **studenten en afgestudeerden GLO kleuteronderwijs** t.a.v. het werken in methodescholen en het buitengewoon onderwijs. Specifiek m.b.t. tot deze laatste onderwijssector wordt volgende leerwinst benadrukt:

> *"... krijg je er een kijk op dat kinderen gewoon kinderen zijn, en sommige niet in een gewone klas passen. Maar dat wil niet zeggen dat ze er niet zijn."* [INTAfgestudeerden4].

Een **afgestudeerde van GLO lager onderwijs** ging dieper in op haar opleiding en verwees teleurstellend naar de modules waarin zij toch slechts oppervlakkig kennismaakte met theorie over o.a. verschillende onderwijstypes (zij bedoelt hier methode-onderwijs) en het buitengewoon onderwijs. Anderzijds leiden we uit de interviews af dat er niet altijd sprake is van een specifieke module of thema waarin kennis wordt gemaakt met diverse onderwijsvormen. Een **afgestudeerde GLO kleuteronderwijs** verwijst naar een gelijkaardige ervaring m.b.t. het buitengewoon onderwijs:

> "*We hebben wel geleerd wat type 1 en type 2 inhoudt, maar je krijgt daar niet echt een duidelijk beeld van vind ik.*" [INTAfgestudeerden16].

Dezelfde positieve ervaringen horen we bij de bevraagde studenten en afgestudeerden van het secundair onderwijs wanneer het gaat over het beroepsonderwijs. Een aantal **afgestudeerden GLO secundair onderwijs** houden zelfs het pleidooi om in de lerarenopleiding een minimum aantal uur stage in het BSO

verplicht te maken. Een teleurgestelde **student GLO secundair onderwijs** illustreert dit vanuit een andere invalshoek:

> "*Zoals jij zegt van we moeten stage geven in ASO, TSO en BSO; Bij ons wordt dat niet zo vastgelegd. Ze zeggen wel van: één stage in kunstgericht onderwijs en één in niet kunstgericht onderwijs. Eigenlijk kunnen ze bij ons ook wel zeggen dat de meeste dan automatisch naar ASO gaan. Jammer"* [FGStudenten14].

Een **afgestudeerde SLO aan de hogeschool** in een andere focusgroep deelt diezelfde mening en illustreert dit met de volgende ervaring:

> "*Ik heb in een BSO en TSO gestaan, ik kon daar terecht bij al die leerkrachten en het is daar ook belangrijk om de leerlingen een beetje te kennen."* [FGAfgestudeerden2].

Een andere afgestudeerde beschrijft de volgende meerwaarde :

> "*Je hebt klasmanagement echt wel nodig in het BSO, je moet weten te anticiperen zodat ze je niet zo ver drijven dat je doorslaat. Je moet je kalmte leren bewaren*." [FGAfgestudeerden3].

De **implementatie van de stage in de opleiding** wordt als een pijler beschouwd. Hiermee verwijzen de bevraagden naar de geleidelijke opbouw van ervaringen. Een aantal bevraagden van de lerarenopleiding secundair onderwijs leggen de klemtoon op de moeilijkheidsgraad van stages: '*je moet je er klaar voor voelen'*. De opeenvolging van ASO, TSO en tot slot BSO wordt meermaals als voorbeeld genomen.

Enkele afgestudeerden - die ervaring hadden met een aantal dagen observatiestage - verwezen telkens naar hun behoefte om er ook 'echt in te staan' en met een minimumduur van twee weken. Zowel bij studenten als afgestudeerden **van GLO secundair onderwijs** wordt drie weken als meest geschikt gezien. Verder zijn afgestudeerden en studenten tevreden over de inhoudelijke verdieping die ermee gepaard ging (bijv. kennis m.b.t. de organisatie, de structuur en de werkingsprincipes):

> '*Daar kan je al meer uithalen dan gewoon even een PowerPoint over de diverse onderwijsvormen'*." [FGAfgestudeerden16].

De voorbereiding op het kunnen functioneren in diverse onderwijsvormen wordt positief bevonden. Zo vertelt een **afgestudeerde SLO aan de hogeschool** over de grote verscheidenheid aan stageplaatsen:

> "*Ik heb van alles een beetje kunnen proeven. Ik heb in alle onderwijsvormen les gegeven. Ook in een hogeschool, zelfs psychiatrie, dus het geeft aan waar je allemaal terecht kan; dat het niet zo typisch secundair onderwijs is*." [FGAfgestudeerden2].

Maar ook andere meningen vallen in de interviews. Zo geeft een **afgestudeerde GLO kleuteronderwijs** het volgende aan:

> "(…) *als je echt daarin dieper wilt gaan, dan moet je echt al gaan verder studeren en valt het dus eigenlijk wat tegen. Het is dus niet dat je echt weet van 'hoe gaat het er in dat type onderwijs aan toe'*." [INTAfgestudeerden12].

3.1.4 Conclusie onderzoeksvraag 3.1 "In welke mate bereiden lerarenopleidingen voor op het beroep van leraar in verschillende contexten?"

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.

Samenvattend kunnen we uit de algemene beoordeling van de voorbereiding van studenten op het beroep van leraar in diverse contexten (door lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken, schoolleiders en mentoren, studenten en afgestudeerden) het volgende besluiten:

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

- ✓ 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
- ✓ Opleidingen nemen expliciet acties om diversiteit binnen de opleiding te brengen: immersiestages, stages in Brussel, verplichte stages in een variatie aan onderwijsvormen, …
- ✓ Aandacht voor verschillende contexten veronderstelt het leggen van structurele contacten met deze scholen.

Perspectief van schoolleiders en mentoren

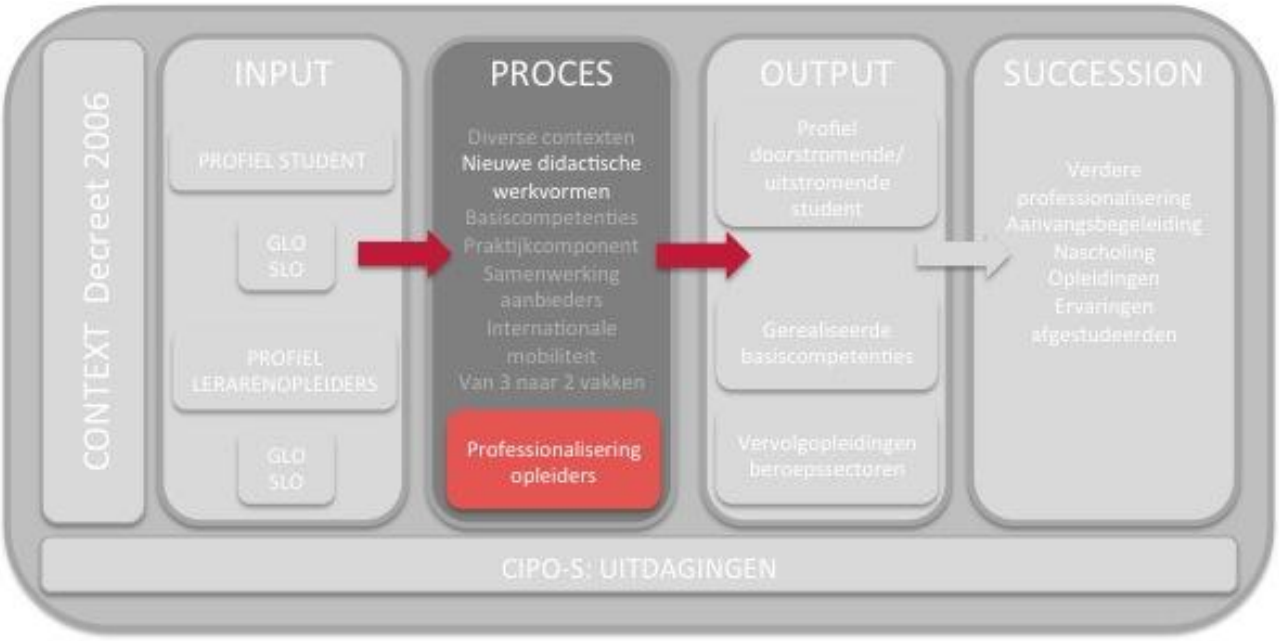
- ✓ Volgens schoolleiders bieden deze stageplaatsen interessante leerervaringen, aangezien de grootstad studenten uitdaagt om traditioneel lesgeven achterwege te laten en hun creativiteit aan te spreken. Ze zijn echter bezorgd over een dreigend personeelstekort, gezien een job in eigen dorp aantrekkelijker is dan een job in de complexe grootstad.
- ✓ Vanuit het werkveld zijn de percepties betreffende de voorbereiding van leraren op diverse contexten negatiever. Studenten zijn volgens schoolleiders verbaasd over de complexe realiteit van lesgeven in een grootstad.
- ✓ Schoolleiders en mentoren waarderen de aandacht voor verschillende contexten in opleidingen en vragen dat de aandacht hiervoor vroeger in de opleiding start.
- ✓ Schoolleiders en mentoren benadrukken dat bepaalde lerarenopleidingen het werken in een grootstedelijke context onderschatten; met name ook de klas-organisatorische dimensie.

Perspectief van studenten en afgestudeerden

- ✓ De ervaringen van studenten m.b.t. dit thema zijn zeer uiteenlopend. De tevredenheid van bevraagde studenten uit verschillende types lerarenopleidingen varieert van enthousiasme tot frustratie.

- ✓ 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.
- ✓ Studenten blijken niet de volle breedte van het thema diversiteit, grootstedelijk beleid, de verschillende onderwijsvormen, … 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.
- ✓ Er gaan stemmen op bij studenten SLO 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 praktijk. Ze dringen aan op degelijk uitgewerkte modules en suggereren tevens om externe expertise rond dit thema in de opleiding te brengen (bv. via gastsprekers).

3.2 Resultaten Onderzoeksvraag 3.2 “In welke mate bereiden lerarenopleidingen voor op nieuwe didactische werkvormen?”



Binnen het PROCES-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we hoe lerarenopleidingen ervoor zorgen dat er kwalitatieve leraren uitstromen (onderzoeksvraag 3). Eén van de deelonderzoeksvragen luidt: “In welke mate bereiden lerarenopleidingen voor op nieuwe didactische werkvormen?”.

Didactiek wordt bij deze deelvraag zeer breed opgevat. Er wordt gepeild naar: omgang met verschillen in taal, ICT-integratie binnen vakken, het aanwenden van projectwerk, alternatieve vormen van evaluatie, het ontwikkelen van ondernemerschap en het hanteren van activerende didactiek. De volgende sectie zal per element de input van de respondenten samenvatten. Het geheel is daarom zeer omvatten. We verwijzen naar de samenvattende conclusies om het overzicht te bewaren.

Bij de aanpak van deze onderzoeksvraag komen de studenten en afgestudeerden zeer uitgebreid aan het woord.

3.2.1 Perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders op de voorbereiding op nieuwe didactische werkvormen

Perspectieven op de voorbereiding op taal en het bieden van taalbegeleiding: vergelijken van lerarenopleidingen

Een lerarenopleider GLO Lager onderwijs zegt dat het 'vak' meertaligheid vooral op vlak van organisatie veel heeft veranderd. Zo is er nu samenwerking met collega-lectoren en worden er bv. duo-lessen opgezet. Zo is het mogelijk dat elk vanuit zijn/haar specialisatie leerstof aanbiedt. Er wordt - binnen het lager onderwijs - aanbevolen om Frans niet meer automatisch aan te bieden. Frans wordt dan een keuzevak. Lerarenopleidingen kunnen zo de kwaliteit van de Franse lessen in het lager onderwijs op een hoger niveau tillen. Dit wordt gelinkt aan een ingangsexamen:

> *"Ik pleit er ook voor dat Frans uit het basispakket van de lerarenopleiding wordt gehaald. Ik vind niet dat iedereen Frans zou moeten kunnen geven. (...) Tenzij we een ingangsexamen invoeren (...)."* [FGLerarenopleiders8].

Perspectieven op de voorbereiding op ICT-integratie: vergelijken van lerarenopleidingen

Lerarenopleiders SLO Hogeschool/universiteit zijn van mening dat ICT overal geïntegreerd kan worden. Zo kunnen competenties geëvalueerd worden via ICT, namelijk via het online portfolio. De lerarenopleiders SLO CVO merken op dat een leerplatform ook mogelijkheden biedt, maar dat er dan wel weer werk bij komt.

De lerarenopleiders SLO Hogeschool/Universiteit vinden dat de combinatie online portfolio en samenwerken via ICT grote kansen biedt:

> *"Ik zou willen kiezen voor het integreren van ICT en tegelijkertijd ook dat samenwerkend leren, omdat die bij ons voor de eerste keer zijn uitgeprobeerd in één portfolio waarin een student zijn evolutie in de stage communiceert, elke student heeft een peer, die de portfolio in het oog houdt voor mij en met mij in gesprek gaat. Die portfolio is tegelijkertijd een soort van peer-to-peer."* [FGLerarenopleiders6].

Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van nieuwe evaluatievormen

We stellen vast dat de meeste lerarenopleiders innoverend nadenken en reflecteren over het opzetten van nieuwe evaluatievormen. Is bv. een examen nog nodig wanneer studenten intensief werken met competenties via portfolio's? Competentiegericht onderwijs introduceert een holistische kijk op de student als geheel. Groei moet worden vastgesteld via het wekelijkse portfolio. Lectoren moeten daarom werkpunten op een accurate manier formuleren. Helaas past de huidige aard van de feedback nog niet bij deze innoverende evaluatievorm:

"Er bestaan al enkele experimenten (…) maar er wordt te weinig nagedacht van hoe wij studenten beoordelen. Studenten gaan altijd hun studiehouding richten naar de feedback en beoordeling. En als wij erover nadenken van hoe we die beoordeling kunnen aanpakken, holistisch of op een andere manier daar wordt te weinig mee gedaan. De feedback is nog te klassiek gericht op cijfers (…)." [FGLerarenopleiders8].

Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van projectwerk: vergelijken van lerarenopleidingen

Quotes zijn enkel beschikbaar van **lerarenopleiders GLO lager onderwijs**. De meesten zijn positief over projectwerk en zien er de voordelen van in. Het helpt om vaardigheden te ontwikkelen die inzetbaar zijn in de praktijk en er wordt op een meer intensieve manier kennis opgedaan:

"Daar ben ik volledig mee akkoord omdat daar meer het accent ligt op die vaardigheden en dat kan d.m.v. projecten, daar komt kennis mee naar boven. Wij zeggen altijd, je kunt nooit heel het internet vanbuiten leren, maar je moet wel weten hoe je daar op moet komen." [FGLerarenopleiders8].

Perspectieven op de voorbereiding op het ontwikkelen van ondernemerschap: vergelijken van lerarenopleidingen

Lerarenopleiders SLO vanuit het CVO zijn van mening dat er meer aandacht moet uitgaan naar het opzetten van nauwere samenwerkingen met de bedrijfswereld.

Perspectieven op de voorbereiding op de implementatie van activerende/interactieve werkvormen: vergelijken van actoren

Lerarenopleiders GLO lager onderwijs zijn grote voorstanders van activerende werkvormen, maar vooral in de latere fase van de opleiding. Ze vinden dat tijdens het eerste opleidingsjaar vooral gewerkt moet worden aan het functioneel geheel 'inhoudelijk expert' zodat studenten een stevige kennisbasis bezitten. Voor één lerarenopleider is het een droom om te kunnen werken met kleinere groepen en zo minder de nadruk te leggen op kennisreproductie:

"Ik zou het liefst hebben dat er kan gewerkt worden met kleine groepen. Dat er echt gewerkt kan worden, niet zozeer met reproductie, maar echt met koppeling, procesgericht, praktijkgericht met de nadruk op doel of uitvoering. Ik zou ook willen zien dat er een veel nauwere samenwerking komt tussen de verschillende vakken dus eigenlijk ben ik ook voorstander van projectmatig werken. Ik vind kennis belangrijk maar ik vind dat er soms op een te arme manier mee omgegaan wordt." [FGLerarenopleiders8].

3.2.2 Perspectief van mentoren en schoolleiders op de voorbereiding op nieuwe didactische werkvormen

Schoolleiders uit het basisonderwijs stellen dat lerarenopleidingen GLO **kleuteronderwijs, de SLO** en de **LIO-baan,** in **sterke mate** aandacht hebben voor het gebruik van verschillende didactische werkvormen. Studenten uit deze opleidingen proberen volgens de schoolleiders meer uit in hun klaspraktijk. **Studentleraren uit de GLO lager onderwijs hebben eerder een traditionele onderwijsopvatting**, in tegenstelling tot studenten aan de lerarenopleiding kleuteronderwijs.

Het is voor stagiairs, zo stellen **mentoren**, niet evident om (nieuwe) didactische werkvormen te integreren in hun klaspraktijk:

> *"Stagiairs zijn te vaak bezig met hun leerstof in plaats van het hanteren van didactische toepassingen."* [FGMentoren5].

> *"Niet iedere student is direct weg met nieuwe werkvormen zoals leerspelen en voeren dit niet altijd even vlot uit. Sommige stagiairs dienen hier echt op te oefenen, maar deze oefenmomenten moeten dan ook voorzien worden door de lerarenopleiding zelf."* [FGMentoren5].

Sommige didactische werkvormen zijn **onbekend** bij stagiairs:

> *"Iets wat ik graag doe is het onderwijsleergesprek. Maar daar merk ik dat het vaak fout gaat bij stagiairs. Dan moet ik hen telkens uitleggen hoe dat werkt en op welke manier je vragen stelt."* [FGMentoren5].

Het omgekeerde komt ook voor, zo stellen mentoren. Stagiairs kunnen ook **meer ervaren leraren inspireren**:

> *"Een stagiair deed al spelenderwijs aan taalbegeleiding van de leerlingen. Dat was echt fantastisch en alle leerlingen waren mee."* [FGMentoren5].

Op vlak van didactisch gebruik van ICT in de klaspraktijk, merken mentoren op dat stagiairs **heel wat vragen** hebben wanneer hen gevraagd wordt gebruik te maken van onder meer het digitaal schoolbord, de laptop of videoapparatuur in de klas. Anderzijds stellen mentoren dat de **ICT-faciliteiten in de eigen school soms ontoereikend** zijn, wat een ander obstakel is om ICT-ervaring op te doen als stagiair.

Het toepassen van nieuwe evaluatievormen is voor stagiairs niet eenvoudig. Stagiairs zijn **nog lerende op vlak van het formuleren van lesdoelstellingen gekoppeld aan de wijze van evalueren van de leerlingen**.

3.2.3 Perspectief van studenten en afgestudeerden op de voorbereiding op nieuwe didactische werkvormen

Perspectieven op de voorbereiding op taal en het bieden van taalbegeleiding

We stellen vast dat het belang van taal niet door alle **afgestudeerden GLO kleuteronderwijs** wordt onderschreven. Er is soms weinig belangstelling voor de voorbereiding op taal en het bieden van taalbegeleiding in de lerarenopleiding. Ten eerste geven enkele **afgestudeerden GLO kleuteronderwijs** aan dat taal en taalbegeleiding in het kleuteronderwijs "*misschien iets minder belangrijk is*.":

> *"Mijn zus heeft lager onderwijs gedaan en daar wordt echt wel op gehamerd en met veel testen en examens; dus dat zal ook afhangen van wat je juist studeert denk ik."* [INTAfgestudeerden16].

Bij de groep van **afgestudeerden GLO kleuteronderwijs** horen we bovendien de opvatting dat spreekvaardigheid iets is die je in de loop der tijd ontwikkeld door in het werkveld te staan:

> *"Dus in de lerarenopleiding krijg je dat wel mee maar je moet er zelf in groeien. Je krijgt de mogelijkheden maar moet in de loop van de tijd je weg zoeken. [....] maar het is iets dat je op zelfstandige basis moet onderhouden want een uitspraak dat verander je ook niet in één twee drie."* [INTAfgestudeerden16].

Afgestudeerden GLO kleuteronderwijs geven aan dat zij daar voldoende *'les rond hebben gekregen*' en '*er voldoende proeven rond hebben gedaan*'. Zij menen een voldoende kennisbasis te hebben. In tegenstelling met de afgestudeerden GLO kleuteronderwijs, tonen **afgestudeerden GLO lager onderwijs** veel belangstelling voor taal en taalbegeleiding in de lerarenopleiding. Één van de **afgestudeerde GLO lager onderwijs** drukt zich zo uit:

> "*Maar normaal, want als je je woorden niet kan schrijven; dat kan je niet maken. (...) De directie, de ouders en collega's verwachten allemaal dat er op school mooi gepraat wordt."* [INTAfgestudeerden4].

Enkele bevraagde **afgestudeerden GLO lager onderwijs** geven aan dat er hoge eisen werden gesteld en er veel aandacht aan taal wordt besteed; zowel voor de gesproken Nederlandse taal tijdens de stages als tijdens de examens waar voor schrijffouten punten werden afgetrokken:

> "*Dit is maar normaal! Want als je je woorden niet kan schrijven; dat kan je toch niet maken?"* [INTAfgestudeerden4].

Verder zijn ze enthousiast over het bezoek van de logopedist 'vanaf de eerste lessen' om stemgebruik, houding en draagkracht te evalueren.

Afgestudeerden SLO aan de hogeschool verwijzen naar hun schriftelijke cursus 'communiceren en reflecteren' wanneer naar taalbegeleiding wordt gevraagd. Het was een praktijkvak, maar was niet verplicht.

Perspectieven op de voorbereiding op het nastreven van de VOET

Studenten GLO kleuteronderwijs geven aan vaak vakoverschrijdend te werken. Vooral de vakken muzische vorming en Nederlands zouden tot deze vorming bijdragen: "*Eigenlijk een taalles en daarin werden andere vakken geïntegreerd. [...] of een gelijkaardige opdracht werden toegepast op dezelfde manier*." [FGStudenten8].

De activiteiten die **studenten GLO kleuteronderwijs** vormen in het vakoverschrijdend werken worden vooral praktisch ingevuld:

"We moesten rond één prentenboek zowel een les voor muziek, voor drama, voor beeld als voor media maken. [...]. Bijvoorbeeld uitbeelden, dat was dan drama." [FGStudenten12].

"Je kon nadenken van wat kan ik doen om het vakoverschrijdend te maken." [FG*Studenten*12].

Studenten GLO lager onderwijs zijn net zoals **studenten GLO kleuteronderwijs** tevreden over de kansen die worden gegeven om vakoverschrijdend te leren denken:

"Ik denk dat het in de lagere school wel evidenter is om op zo'n kleine dingen vakoverschrijdend te werken. (...) dan gaat het meer over algemene eindtermen." [FGStudenten12].

Zowel **de studenten en afgestudeerden van GLO kleuteronderwijs** en GLO **lager onderwijs** laten hun duidelijk merken dat ze niveau-overschrijdend willen werken. Ervaringen worden vooral aan vakken Wereldoriëntatie en Rekenen gekoppeld. Ook 'hoekenwerk" wordt aangehaald als vorm van vakoverschrijdend werken en voor het leren samenwerken. Suggesties van docenten om vakoverschrijdende te werken in theorielessen blijken waardevol. Of dit vervolgens ook in de stage praktijk wordt gestimuleerd, wordt expliciet in vraag gesteld:

"Toch anders dan mijn stageschool gewend is. Ik ben daar niet zeker genoeg voor omdat te doen. (...) Ik loop daar nu tegenaan." [FGStudenten12].

Andere studenten verwijzen naar hun bachelor-proef over 'vakoverschrijdend werken' en vertellen enthousiast over het uittesten op een school:

"Omdat ik denk dat daar in de lerarenopleiding toch niet altijd evenveel aandacht aan wordt besteed." [FGStudenten12].

We horen bij de bevraagde **afgestudeerden GLO lager onderwijs** tevredenheid: "het zat er voldoende in", "er wordt rekening mee gehouden", ... :

"Bij muzische vorming hebben we alles wat we moesten doen in de stage ook effectief zelf gedaan. (...) Ze hebben ons actief aan het werk gezet." [INTAfgestudeerden8].

Anderen verwijzen naar de samenwerking die ze in dit verband in hun **lerarenopleiding GLO secundair onderwijs** hadden met andere opleidingen **GLO lager en kleuteronderwijs**:

"Iedereen had daar een verschillend beeld over en dat vond ik dan ook interessant om ervaringen van andere te kunnen horen en ideeën te kunnen krijgen van anderen." [INTAfgestudeerden36].

Studenten GLO secundair onderwijs geven hun tevredenheid aan omtrent hun voorbereiding op vakoverschrijdend werken. Zij laten allen verstaan dat dit wel sterk 'afhankelijk is van de vakken' en 'afhankelijk van docenten' en dat 'niet alle docenten erachter staan'. Vakken waarin **studenten GLO secundair onderwijs** kennismaakten met vakoverschrijdend werken zijn vooral: PAV, projectkunstvakken/cultuur en muziek. Deze vakken werden gecombineerd met Nederlands, Frans, geschiedenis, economie, informatica, fysica, biologie, Latijn en wiskunde. Vooral vakoverschrijdend werken in vakken zoals wiskunde en Latijn blijkt sterk geapprecieerd te worden omwille van de uitdaging. Uit de verhalen in de interviews blijkt dat ervaringen gekoppeld zijn aan een project. Dit is dus eerder een uitzondering in de opleiding, maar wel inspirerend voor studenten. Andere: een bijscholing hierover organiseren, projectdagen organiseren, klassen samenvoegen, vakken samenvoegen,…

Studenten van SLO aan de universiteit en aan het CVO gingen niet diep in op dit thema; er waren weinig ervaringen rond dit thema. Vakoverschrijdend werken is wel aanwezig en het wordt vaak begrepen als projectwerk.

Perspectieven op de voorbereiding op ICT-integratie

De **studenten GLO kleuteronderwijs** zijn niet laaiend enthousiast over de voorbereiding op ICT, maar geven aan dat "*als er dan al iets rond werd gedaan, was het iets waarvan je dacht 'dit is wel iets wat ik later kan gebruiken*'." Met uitzondering van één student, zijn de studenten tevreden met de beperkte basisvaardigheden die ze hebben verworven. De student verwijst naar de effectiviteit van de opdrachten i.f.v. het leren werken met zoekmachines. De **studenten GLO kleuteronderwijs** stellen ook vragen over het rendement van ICT gerelateerde opdrachten. De beperkte noodzaak aan deze lessen wordt duidelijk gemaakt.

Drie bevraagde **afgestudeerden GLO kleuteronderwijs** geven aan dat zij in hun lerarenopleiding slechts '[...] enkele lesjes' rond ICT kregen. "*Een theoretische inleiding over ICT-toepassingen in de kleuterklas*", een praktijkvak '*informatie opzoeken op de computer'* en praktische computerlessen '*opstellen van een powerpoint*' worden in de interviews als voorbeelden toegelicht. Afgestudeerden bevestigen dat zij gestimuleerd zijn geweest in hun lerarenopleiding maar geven verder de wens mee '*dat daar eigenlijk veel meer rond gedaan moet worden*' in de lerarenopleiding. We horen voorbeelden zoals "*meer integreren in de lessen", "meer dingen mogen gaan uittesten*" en "*dat we zelf op onderzoek gaan in groepjes en dat daarna bespreken onder elkaar*". Daarnaast vertelt één afgestudeerde GLO kleuteronderwijs over recente kennismaking met het smartboard in haar huidige school:

"Daar heb ik in heel mijn lerarenopleiding nog niets over gezien en nog niets over gehoord, dus ik zou niet weten hoe het werkt (...) dat mis je dan wel." [INTAfgestudeerden16].

"Dat je daar workshops rond krijgt van 'hoe kan ik internet gebruiken via smartboard [...]. Of dat je er in groepen praktisch in workshops rond kan werken." [INTAfgestudeerden16].

Studenten GLO kleuteronderwijs maar ook **studenten GLO lager onderwijs** benadrukken het belang van de voorbereiding op ICT in de lerarenopleiding. Ze wijzen op het maatschappelijk belang:

"Voortaan is alles digitaal, dat is de realiteit en moeten we dus kunnen. (…) Nodig tijdens de opleiding" [FGStudenten16].

"Is *in elke school aanwezig. (…) Teveel ICT-problemen bij leerkrachten"* [FGStudenten16].,

De enige **student GLO lager onderwijs** die input gaf omtrent ICT had leren werken met een smartboard en was hierover erg enthousiast. Ook in zijn stageklas werden zijn vaardigheden met het smartboard goed ontvangen. Het enthousiasme omtrent de vorming in smartboard, komt ook een aantal keren terug in de interviews met **studenten GLO Secundair onderwijs.**

Smartboard wordt bij **afgestudeerden GLO lager onderwijs** aangehaald wanneer het gaat over extra behoeftes omtrent ICT-vorming. Daarnaast wordt ook de vorming in iPAD's vernoemd:

"Je hebt al heel veel kleuters die met iPAD kunnen werken." [INTAfgestudeerden1].

"ook gerichte programma's voor kinderen om met de computer te werken, en echt goede sites." [INTAfgestudeerden1].

Net zoals bij **afgestudeerden GLO kleuteronderwijs** kijken de **afgestudeerden GLO lager onderwijs** tevreden terug naar 'de basispraktijk' en 'ICT-achtergrond' die ze kregen in hun lerarenopleiding. Zelfstandige opdrachten zijn daarbij de voornaamste werkvorm. Studenten willen niet direct theoretische achtergrond of leerinhouden bij deze werkvorm:

"(...) aan de hand van filmpjes op de website van de (...) hogeschool moesten we de taken maken. […]. Het filmpje legde alles goed uit." [INTAfgestudeerden6].

Studenten benadrukken dat zij '*het tonen van voorbeelden*' bijvoorbeeld bij '*het maken van didactisch materiaal*', '*wel goed*' vinden, '*want anders wat het wat moeilijker om het echt te gaan doen*.'

Ook het belang van de 'aanspreekbaarheid' van docenten komt aan bod wanneer dieper wordt ingegaan op de ICT-begeleiding. Een van de afgestudeerden geeft haar waardering voor haar ICT-begeleider:

"Elke week is er de ICT tip van de week. [...]. Dat zijn bijvoorbeeld vijf websites die je kan gebruiken. Met oefeningen, digitale post of tekenprogramma's die kinderen gewoon leuk vinden en daar maak ik vaak gebruik van." [INTAfgestudeerden4].

In tegenstelling tot **de studenten GLO kleuteronderwijs**, stellen **studenten GLO secundair onderwijs** dat een groot deel van de ICT-gerelateerde leerstof overbodig is. Studenten pleiten ervoor dat het vak "*meer nut moet hebben*" en verwijzen naar de lessen over powerpoint, word, … "*die (...) al genoeg in andere vakken aan bod komen*". De overtuiging dat opleidingen "*meer [moeten] toespitsen op andere facetten'* van ICT zoals bijvoorbeeld 'prezi' en 'technische aspecten' wordt meermaals beargumenteerd door o.a. verhalen zoals "*ik wist de eerste les niet eens hoe de beamer aan te zetten*!".

Alleszins kunnen we uit de gesprekken vaststellen dat studenten **en afgestudeerden GLO secundair onderwijs** een voorbereiding op ICT waardevol vinden: "*Mensen stellen zich vragen over onderwijs/ICT*":

"*Elk jaar een update nodig is.*" [INTAfgestudeerden38].

"*… ook aan docenten leren.*" [FGStudenten3].

Verschillende ideeën worden door de **studenten GLO secundair onderwijs** aangereikt. Studenten suggereren om een ICT-ingangsexamen of test op te zetten en om bijscholingen uit te werken met een focus op basisvaardigheden. Studenten benadrukken dat de lerarenopleiding kansen moet bieden tot diepgang en verbreding inzake ICT -competenties.

Studenten benadrukken dat ICT niet optioneel mag zijn. Studenten suggereren een ICT-praktijkexamen, naast een nadruk op de stages: "*zodanig nodig is in de stages*"; "*door te doen; je het leert".* Een studente GLO **secundair onderwijs**, moet in dit verband haar teleurstelling over het stimuleren van ICT in de stage even kwijt:

"*Je wilt het interessant maken voor de leerlingen maar daar is van de hogeschool geen focus op, er wordt niet op gehamerd of je ICT gebruikt of niet, het is voor jezelf.*" [FGStudenten3].

Ze geeft aan dat lesgevers zich beperken tot 'suggesties doen' en dat dit niet voldoende:

"Bijvoorbeeld bij Frans laat ze dan eens een liedje horen op You-tube en zegt ze 'dit kan je gebruiken in de klas." [FGStudenten3].

Studenten GLO secundair onderwijs gaan dieper in op de relevante activiteiten: ICT-projecten, workshops met websites, spelletjes, tools, oefeningen,... zowel met een computer als via het smartboard. De basis met betrekking tot tekstverwerkingsprogramma's, relevante internetsites, zoekmachines, ... worden vooral in theorielessen en praktijklessen ontwikkeld. Ook het e-portfolio en - één enkele maal – webcasts worden aangehaald.

Wat betreft de verwachtingen omtrent de begeleiding bij hun vorming in ICT-competenties zijn de meningen verdeeld bij **studenten GLO secundair onderwijs**. Zelfstudie, experimenteren worden gewaardeerd. Anderen benadrukken groepswerk omwille van de kennis/ervaringsuitwisseling. Respondenten verwachten van de opleiding feedback en vraaggestuurde begeleiding. Studenten leren veel van docenten die zelf creatief en innovatief omgaan met ICT in de lessen. Zij imiteren dan deze "modellen". '*Het gehamer'* van docenten op het gebruik van beamer, presentaties, internet, ... , wordt geapprecieerd:

"Dan moet ik met mijn laptop opnemen wat ik doe, mijn scherm opnemen, daar een filmpje van maken en op You-tube zetten. En dan weer integreren in mijn lessen zodat ze zien via beamer hoe je het moet doen. En dan moet dit worden nagemaakt." [FGStudenten12].

Ook mentoren uit de stageschool blijken inspirerend te zijn via de tips en suggesties in de stagebegeleiding. Een student benadrukt dan ook dat leerkansen en ervaringen sterk "afhangen van je stage" en verwijst naar de povere ICT -infrastructuur in de scholen waar ze stage liep.

Zowel **studenten GLO als studenten SLO** leggen nadruk op de aanwezigheid van ICT-infrastructuur, accommodatie en materiaal '*dat je kan gebruiken'* en '*zodat je erop kan oefenen'*. Studenten SLO **aan de universiteit** bevestigen dat infrastructuur aanwezig is, maar zijn teleurgesteld dat de leerkrachten *'dit niet gebruiken terwijl dat het wel praktisch zou kunnen zijn'*.

Afgestudeerden GLO secundair onderwijs en SLO aan de universiteit geven minder input rond het ICT-thema, maar verwijzen wel naar enkele randvoorwaarden:

> "*attitude stimuleren om jaarlijks te blijven bijscholen is noodzakelijk"* [FGAfgestudeerden34].

> *"kritische kijk stimuleren om juiste inzet van ICT in de les te garanderen*" [FGAfgestudeerden34].

Toch kunnen we een tevredenheid vaststellen **afgestudeerden GLO secundair onderwijs en SLO aan de universiteit** over het stimuleren van ICT-gebruik in de lerarenopleiding. Een citaat van een **afgestudeerde SLO aan de universiteit** geeft een mooi samenvattend beeld:

> *"Er werd aangestuurd om alle middelen die er ter beschikking staan te gebruiken binnen de les. Zoals een beamer, een laptop een pc, smartboard, noem maar op, om dat allemaal te gebruiken zoals het hoort."* [FGAfgestudeerden3].

Opvallend is wel dat de voorbereiding op ICT op zeer verschillende manieren wordt aangepakt. Bij de **lerarenopleidingen GLO secundair onderwijs en SLO aan de universiteit** wordt ICT als middel ingezet, in functie van andere vormingsdoelstelling. De implementatie en/of integratie van ICT in de opleiding, is meer aanwezig en expliciete activiteiten om ICT bij te brengen worden in mindere mate in de interviews besproken:

> *"Er wordt heel veel gewerkt met multimedia toestellen. Dus alles werd digitaal gedaan. We werden echt voorbereid om vernieuwende dingen te gebruiken, digitale borden, tablets,…"* [INTAfgestudeerden36].

Vormingsactiviteiten in de **lerarenopleiding SLO** verschillen van de aanpak in de **lerarenopleiding GLO**. Zo geven studenten SLO **aan de hogeschool en universiteit** de volgende voorbeelden:

> *"We [hebben] een animatie- of film moeten maken. (...) Het was de bedoeling dat er een link was naar ons eigen vakgebied. (...) dan moesten we dit op You-tube zetten of op onze site."; "wij hebben voor het vak media een lesvoorbereiding moeten maken, en dan moeten bekijken hoe die eruit ziet."; "In wiskunde hebben we les gehad rond ICT-toepassingen o.a. met het rekentoestel";* [FGStudenten12].

Enkele **studenten SLO aan een universiteit** aan geven dat ze ook buiten de lerarenopleiding goede ICT-competenties oppikken.

Maar er zijn ook duidelijke leervragen. Bijvoorbeeld, zo mag nog dieper ingegaan worden op de mogelijkheden van het leerplatform en andere aanpakken en tools:

> *"van de elektronische leerplatformen nog wat beter gebruik gemaakt mag worden."* [FGAfgestudeerden1].

"*Hoe je leerlingen leert omgaan met facebook, met mindmaps, …"* [FGStudenten8].

Wat betreft de afgestudeerden SLO **van de hogeschool** kwam ICT in twee van de acht interviews aan bod. Respondenten geven aan dat ICT niet expliciet in hun lerarenopleiding aan bod is gekomen, maar dat de lerarenopleiding er veel gebruik van maakt. Zij argumenteren: "*stageverslagen,…., dat moet allemaal op de computer*"'. Deze studenten vragen naar: *"… gewoon een basis meekrijgen"* en lichten dit toe: *"Bijvoorbeeld in PowerPoint. Ik ben zelf niet thuis in ICT dus voor mij zou dat van pas komen*", [INTAfgestudeerden45] of "*Excel zou handig geweest zijn*." [INTAfgestudeerden46].

Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van nieuwe evaluatievormen

Studenten en afgestudeerden GLO kleuteronderwijs menen dat er weinig voorbereiding is op nieuwe evaluatievormen in de lerarenopleiding. Één student blijkt dit normaal te vinden:

> *"Maar kleuters worden ook niet in die mate geëvalueerd als kinderen uit een lagere school of uit een middelbaar."* [INTAfgestudeerden16].

Studenten GLO kleuteronderwijs verwijzen naar observatieaanpakken als basis voor de evaluatie. Maar verder blijken studenten weinig kennis te maken met nieuwe evaluatievormen.

Afgestudeerden GLO kleuteronderwijs verwijzen naar kind/leerling-volgsystemen, waaraan – volgens de meeste respondenten – voldoende aandacht werd besteed in de lerarenopleiding. Ontevreden **afgestudeerden GLO kleuteronderwijs** verwijzen naar een onoverzichtelijke cursus in de lerarenopleiding:

> *"Er was eigenlijk bijna geen enkele studente die daar deftig mee kon werken, '[...] Er zijn eigenlijk zoveel kind-volgsystemen op de markt [...]. Ik heb ook nog geen enkele school gezien die met hetzelfde kind volgsysteem werkt als waar wij mee moesten werken. Het is altijd een andere, vaak ook zelf gemaakt, die zijn zoveel beter en gemakkelijker in gebruik."* [FGAfgestudeerden1].

Verder worden suggesties gedaan om meer aandacht te hebben voor kind-volgsystemen in de lerarenopleiding aan te brengen:

> "*Een soort van kraampjes waar al die kind-volgsystemen worden gepresenteerd en je eens kan ga kijken."; "voorbeelden uit de praktijk of mensen die er zelf mee werken laten komen spreken zodat je echt weet hoe het wordt toegepast en wat de voor en nadelen zijn van zodat je er zelf een oordeel aan kan geven."; "meer een workshopvormen"; … .*" [INTAfgestudeerden16].

Studenten GLO kleuteronderwijs verwijzen ook naar de wijze waarop studenten worden geëvalueerd in de lerarenopleiding. Ze geven aan dat de evaluatie uitgebreid en continu gebeurt en zijn hieromtrent tevreden.

Naar de leerlingen toe, geven de bevraagde **afgestudeerden GLO lager onderwijs** aan dat de lerarenopleiding "*heel veel aandacht besteedt aan de verschillende soorten evaluaties*" en moesten bijvoorbeeld "*telkens evaluatie-systemen in de lesvoorbereiding integreren*". Eén van de bevraagde studenten heeft hier minder ervaring mee, maar is enthousiast over de basiskennis die ze kreeg met

betrekking tot toetsen en over de aanpak 'ontdekkend leren': "*Wij moesten dan elk in groepjes iedere vorm in zijn voor en nadelen te bespreken*." [FGAfgestudeerden16]. Ook '*toetsen leren maken in de mediatheek'* wordt enthousiast onthaald.

Afgestudeerden GLO lager onderwijs, eerder dan **studenten GLO lager onderwijs**, gaan dieper in op de wijze waarop studenten in de lerarenopleiding worden geëvalueerd. Waar studenten enkele voorbeelden zoals: *"zelfreflecties en klasbezoeken", en "het papiercontract"* aanreiken, gaan afgestudeerden in op positieve ervaringen en zijn tevreden omdat er aan de evaluatie van hun eigen functioneren veel aandacht wordt besteed in de lerarenopleiding. De stage-map of stage-schrift bijvoorbeeld, wordt meermaals in de interviews vernoemd en wordt positief bevonden. Ook benadrukken verschillende afgestudeerden de meerwaarde die ze haalden uit de zelfreflecties in de lerarenopleiding. Er is soms expliciet waardering voor de wijze waarop studenten werden geëvalueerd:

> *"Ons examen bestond eruit dat de leerkracht een ouder speelde en wij recht over elkaar moesten zitten en een gesprek moesten hebben."* [FGAfgestudeerden6].

Studenten GLO lager onderwijs merken een evolutie in evaluatietechnieken op in de lerarenopleiding. Zo stelt één student bijvoorbeeld: "*Dat verandert elk jaar, dit jaar was het met gezichtjes*." Veranderingen situeren zich volgens de studenten voornamelijk op het vlak van rapporten, bijvoorbeeld de aandacht voor attituderapporten.

Studenten GLO secundair onderwijs verwijzen naar het portfolio in het derde opleidingsjaar. De vernieuwing vulden zij in als '*je kiest zelf hoe je jezelf profileert en evalueert',* en zijn ook tevreden over de wijze waarop ze met het portfolio leren werken:

> *"Bepaalde stappen werden eerst aangereikt, eerst verkennen, plannen, groeien, evalueren, solliciteren. Daarbinnen werden wij aan de hand van enkele richtlijnen vrij gelaten om zelf te schetsen hoe de stage verliep."* [FGStudenten3].

Een enthousiaste **student GLO secundair onderwijs** wijst vooral op zijn positieve ervaringen met het sollicitatiegesprek:

> "*Als afgestudeerde moet je dan jezelf eigenlijk verkopen*." [FGStudenten3].

Verder geven studenten ook aan tevreden te zijn over de inspirerende aanpakken in de lerarenopleiding:

> *"Een voorbeeldportfolio, heel veel voorbeelden en inspiratieboeken waarin je kon kijken."*

Afgestudeerden SLO aan de hogeschool verwijzen naar schriftelijke cursussen wanneer hen wordt gevraagd naar hun voorbereiding op nieuwe evaluatievormen. Zij beklemtonen de interessante inhouden die zij meekregen omtrent verschillende evaluatievormen. Zo hebben zij een beeld meegekregen over wat evalueren inhoud, wat de gevaren zijn, de verschillende evaluatiewijzen en goede toepassingsmogelijkheden. Enkele afgestudeerden mochten ook zelf evaluatievormen ontwikkelen en presenteren aan medestudenten. Zij uiten zich tevreden over deze praktische gerichtheid in hun lerarenopleiding.

Afgestudeerde SLO aan de universiteit zijn erg positief over de twee evaluatiemomenten waarbij zij hun stage-mentoren mochten evalueren. De meerwaarde van deze opdracht lag volgens de afgestudeerden in het

vergelijken van de verschillende evaluatieverslagen en reflectieverslagen. Een familiale sfeer en voldoende ruimte creëren om dit mondeling te bespreken is volgens hen onontbeerlijk.

Eén afgestudeerde verwijst naar een vormingsactiviteit die zich buiten de lerarenopleiding situeerde maar volgens haar vermeldenswaardig is. Ze verwijst naar een studiedag en vertelt tevreden over haar kennismaking met een evaluatie-instrument op Smartboard:

> "*Ze hebben daar zo 'stembakskes'. En dan stellen ze een vraag, een stelling, en dan kon je kiezen tussen A B of C. En dan zagen die wat je duwde. Want dat kwam in grafieken."* [FGAfgestudeerden1].

Zowel **studenten SLO aan de hogeschool en universiteit** als de **studenten SLO aan het CVO** gingen niet dieper in op deze thematieken.

Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van collaboratief leren

Studenten en afgestudeerden zijn bevraagd geweest over de mate waarin zij werden voorbereid op het collaboratief leren in de lerarenopleiding en op welke wijze de voorbereiding gebeurde. We rapporteren de resultaten uitgesplitst naar het type lerarenopleiding.

Afgestudeerden GLO kleuteronderwijs benadrukken het belang en de meerwaarde van een voorbereiding op collaboratief leren in de lerarenopleiding::

> *"Ik vind dat je meer van elkaar leert en er op een andere manier mee bezig bent; Het is niet gewoon input, je bent bezig met die dingen. (…) als je opzoek gaat en zelf iets hebt onderzocht, dan heb je ook meer respect voor wat die anderen hebben onderzocht en wil je daar ook meer over weten en dat ben je meer erin geïnteresseerd."* [INTAfgestudeerden16].

Net zoals **afgestudeerden GLO kleuteronderwijs** geven **studenten GLO kleuteronderwijs** aan dat het collaboratief leren in verschillende modules, en op verschillende momenten aan bod komt. Dezelfde werkwijze komt systematisch terug: "*In groep werd op zoek gegaan naar allerlei informatie en werd daarna gepresenteerd*." **studenten GLO kleuteronderwijs** geven aan heel tevreden te zijn over de "*plezante en originele manier*" waarop wordt omgegaan met presentatievormen:

> *"Dat kon frontaal gewoon met een diavoorstelling, dat kon ook zijn in de vorm van een soort marktkraampje dat je moest gaan kijken."* [INTAfgestudeerden16].

Collaboratief leren wordt verschillend ingevuld. Naast samenwerken met medestudenten, verwijzen **studenten GLO kleuteronderwijs** ook naar "mogen meedraaien met een leerkracht". Verder geven de studenten aan dat over het collaboratief leren zelf geen les wordt gegeven.

Studenten lager onderwijs verwijzen naar gerelateerde theorielessen. Telkens werden studenten in groepen opgedeeld, of diende elk individu iets voor te bereiden om dan aan de andere studenten te presenteren. Opnieuw verwijzen ze tevreden naar het overleg en de presentaties als voorbereiding op het collaboratief leren. Een nadeel: *"Sommige groepjes bakten er niets van. Wat had ik daar dan aan?"* [FGStudenten10].

Studenten GLO lager onderwijs stellen vast dat studenten in het eerste opleidingsjaar veel kunnen leren van de studenten in de hogere opleidingsjaren, en dat hierop moet worden ingezet. Een voorbeeld ter illustratie:

> *"Dat ze de derdejaars naar die micro teaching laten gaan kijken? Dan leer je kijken, feedback geven. (...) Van 'wat is nu belangrijk en wat niet', 'wat kan ik zeggen en hoe kan ik dat het beste aanpakken'?* [INTAfgestudeerden2].

Verder verwijzen **afgestudeerden GLO lager onderwijs** naar micro-teaching waarbij ze door de observatie en feedback veel leren.

Studenten GLO secundair onderwijs verwijzen naar hun bachelor-proef. Zij dienen deze opdracht in samenwerking met een medestudent uit te voeren. Ze wijzen op de gesprekken over hoe ze elkaar inspireren en van elkaar leren tijdens overleg over bijvoorbeeld hoe bepaalde fasen moeten worden aangepakt.

Afstudeerden SLO aan de hogeschool geven aan dat hun vakdidactiek zo was opgebouwd dat zij telkens aan elkaar lesgeven en dingen uitprobeerden. Ze menen dit "*zeer zinvol te vinden omdat we onze eigen creativiteit hadden om iets te ontwikkelen en dat inspireerde.*"

Andere **afgestudeerden SLO aan de hogeschool** geeft aan dat dit veel aan bod kwam en er veel gehamerd werd op peer-educatie: *"Werken in groepjes en dus elkaar onderwijzen."* verklaart één iemand.

Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van projectwerk

Afgestudeerden GLO kleuteronderwijs verwijzen naar het portfolio wanneer hen wordt gevraagd op welke manier zij worden voorbereid om projectwerk op te zetten:

> *"Er zijn basiscompetenties en wij moesten op het einde van onze lerarenopleiding kunnen bewijzen dat wij aan al die 10 basiscompetenties hadden gewerkt door allemaal projecten en dingen rond te doen."* [INTAfgestudeerden3].

Afgestudeerden GLO lager onderwijs verwijzen naar een stage-opdracht waarbij zij een project dienden uit te werken rond een thema.

Afgestudeerden SLO aan de hogeschool vertellen enthousiast over de opdracht in de lerarenopleiding waarbij ze werden uitgedaagd om zelf een educatief project op te starten. Afgestudeerden SLO **aan de hogeschool** benadrukken dat projectwerk kan helpen om het beeld van studenten over hun eigen opleiding tot leraar te verbeteren:

> *"Ik heb dat helemaal op het einde van mijn lerarenopleiding gedaan. Maar nu denk ik dat er ik beter twee had gedaan. Eentje helemaal in het begin zodat je met die dingen geconfronteerd wordt om van daaruit, uit die ervaringen theoretische vakken te krijgen en dan op het einde één zodat je weet waar je begonnen bent en waar je geëindigd bent."* [INTAfgestudeerden44].

In tegenstelling tot de andere **afgestudeerden SLO aan de universiteit**, vertelt één **respondent** minder goede ervaringen te hebben met projectwerk in de lerarenopleiding:

"Wij hebben ook projectwerk maar daar is te weinig diepgang. Het docenten team moet dat brengen daar die zijn niet gemotiveerd. Projectwerk zijn altijd dingen die zo mooi gezegd worden." [FGAfgestudeerden1].

Afgestudeerden SLO aan de universiteit benadrukken het belang van de voorbereiding op projectwerk in de lerarenopleiding en leggen de nadruk op het zoeken naar een win-winsituatie. De voordelen van projectwerk worden benadrukt. Het wordt daarbij duidelijk dat projectwerk bij **afgestudeerden SLO aan een universiteit** vooral werd ingezet als middel om studenten voor te bereiden op het functioneren in een grootstedelijke context.

Tenslotte kunnen we vaststellen dat **afgestudeerden GLO lager onderwijs, GLO secundair onderwijs en SLO aan de universiteit** eenzelfde knelpunt ervaren. Ze willen projectwerk integreren in hun klassen, maar stellen teleurgesteld vast dat er geen tijd en ruimte voor is:

"Op veel scholen verwacht de directie dat je met een handleiding werkt omdat ze dan alle leerdoelen kunnen bereiken en dan is het eigenlijk veel moeilijk en ook niet nuttig om een heel thema uit te werken met alles wat daarmee te maken heeft." [INTAfgestudeerden4].

"Er is de vakdidactiek die je leert, maar er moet ruimte zijn in de stage, in het werkveld, om dat te mogen doen." [FGAfgestudeerden3].

Perspectieven op de voorbereiding op het ontwikkelen van ondernemerschap

Studenten GLO kleuteronderwijs verwijzen naar hun bachelor-proef wanneer gevraagd wordt naar hun ontwikkeling in ondernemerschap. Vooral begrippen zelfsturing en zelfstandigheid komen aan bod:

"Je hebt wel je promotor maar er is toch een groot deel dat je zelf moet sturen [...]. Je moet zelf denken van dit wil ik zo doen. En je wordt hier en daar geholpen maar voor de rest is het wel zelfstandig. Ik heb een volledig onderzoek gevoerd en in dat geval is het wel zo'n beetje van zelf je weg zoeken en onderzoeken hoe en wie je gaat contacteren." [FGStudenten12].

Afgestudeerden GLO kleuteronderwijs stellen het begrip zelfsturing in vraag en stellen vast dat de motivatie van het individu een cruciale rol speelt :

"Je kan zeggen stel dat ik het mij makkelijk ga maken, ik pak hier een onderwerp da ik al ken, dus je gaat daar veel gemakkelijker over schrijven. Langs de andere kant kan je zeggen je pakt onderwerpen die je niet kent, en dat is die opdracht moeilijker." [FGAfgestudeerden1].

"De student kan dan zelf zien, hoe hij ermee omgaat qua tijd. Want ik heb nu zelf gezien dat een lerarenopleiding combineren met iets anders, dat is superdruk. Misschien toch beter dat de student zelf kan kiezen." [INTAfgestudeerden21].

Studenten en afgestudeerden GLO kleuteronderwijs geloven dat zelfstandigheid het leraarschap bevordert en dus de voorbereiding hierop in de lerarenopleiding van belang is:

> *"Als je dat tijdens de lerarenopleiding alles zelf doet dan ga je later u zoveel beter en zekerder voelen."* [INTAfgestudeerden31].

Volgens **afgestudeerden GLO kleuteronderwijs** wordt aan ondernemerschap voldoende aandacht besteed:

> *"Bij kleuters wordt dit nogal getraind. We hebben elk onderdeel goed gezien. (...). En is goed aan bod gekomen."* [INTAfgestudeerden10].

Enkele afgestudeerden GLO kleuteronderwijs hebben het gevoel minder te zijn gevormd voor dit functioneel geheel. Het portfolio is het enige en geven hierbij aan dat er ondersteuning voor nodig is:

> *" (...) Ik vind dat dat wel goed gebeurt door al die supervisies en zo. We krijgen er wel heel veel kansen om elkaar daarin te helpen en je wordt ook wel goed begeleid door de lectoren."* [INTAfgestudeerden16].

Studenten GLO lager onderwijs verwijzen naar het begrip verantwoordelijkheid en dit vooral in de context van de stage:

> *"Je moet deze stage doen en regel het zelf maar en zoek maar zelf een school, doe maar en bel maar rond" dus je moet zelf zorgen voor een stageschool, voor een mentor die bij je past"* [FGStudenten12].

Afgestudeerden GLO lager onderwijs geven aan dat dit in de lerarenopleiding gestimuleerd wordt door "sommige vakken"; maar dat er geen onderdeel hier specifiek over gaat.

Ook in werkplekleren zien **studenten GLO lager onderwijs** een mate van stimuleren van ondernemerschap:

> *"Bij ons wordt er niet gezegd van je moet dat of dat doen. Onze klasmentor of stage mentor heeft ook geen verplichte dagelijkse evaluatiemomenten, je moet zelf nadenken wat je werkpunten zijn, hoe kan ik daar het best aan werken en met je stage mentor bekijk je dan hoe pak ik dat aan, hoe ga ik het doen. Als je ergens tegenaan loopt, is er geen vak waar een hapklare oplossing voor is en dan ga je zelf op zoek naar literatuur en naar achtergrond. Ik weet niet of dat ondernemerschap is maar .... ."* [FGStudenten12].

Hoewel het belang van ondernemerschap door studenten **en afgestudeerden GLO lager onderwijs** onderschreven wordt, voelen niet alle afgestudeerden GLO zich hierop voorbereid:

> "*Ik denk dat dat vooral in je karakter zit en hoe je bent" en* "*ik denk dat dat ondernemerschap van mij, dat dat spontaan in mij zit."* [FGAfgestudeerden4].

Wel zijn een aantal **afgestudeerden GLO lager onderwijs** overtuigd dat er in 'confrontatie met' wel mogelijkheden liggen "*omdat je het moet ondervinden*". Wanneer de interviewer dieper tracht in te gaan op concrete mogelijkheden, geven enkelen aan dat zij *"niet weten hoe je dat in de lerarenopleiding moet gaan implementeren."*

Ook **studenten GLO secundair onderwijs** verwijzen ook naar hun bachelor-proef als hun aanzet tot ondernemerschap:

> *"We hebben dat eigenlijk heel zelfstandig moeten doen [...]. We moesten met het voorstel komen of we dat ergens mochten doen. De dingen zelfstandig moeten doen, dan leer je daar veel meer uit.*[FGStudenten3].

Ook de verantwoordelijkheden die studenten krijgen om hun stage te organiseren komen opnieuw aan bod. Een student hier aan toe:

> *"Als je het zelf doet draait het vaak positiever uit."* [FGStudenten3].

Ook zelfredzaamheid wordt gezien als een invulling van ondernemerschap. Een student laat verstaan dat begeleiding niet mag verwaarloosd of weggelaten worden. Ook bij een andere **student** GLO **secundair onderwijs** horen we dat een minimale begeleiding nodig is:

> *"maar stel ze dan zo open dat het voor sommige studenten gewoon vrij is om te komen."* [FGStudenten3].

Enkele studenten GLO secundair onderwijs geven zelfs aan dat dit geholpen heeft als leerkracht in het werkveld:

> *"Er werd eigenlijk veel van ons verwacht in de lerarenopleiding maar dat leert je ook wel om zelfstandig te werken en dat heb je al leerkracht wel nodig. Als je dingen wilt uitwerken, moet je zelf op zoek gaan en we moesten dat echt zelf doen.[...] je moet echt wel goed bepalen wat en wanneer je iets gaat doen."* [FGStudenten12].

Ook projecten worden als voorbereiding op ondernemerschap gezien door een **student GLO secundair onderwijs**. Voorbeelden zijn een reis organiseren, een wandeling moeten gidsen, afspraken nemen, ... :

> *"We moesten zelf op zoek gaan naar een bedrijf, [...]. En het was de bedoeling dat je een dag moest werken voor een bedrijf en het geld dat we dan eigenlijk verdienden aan een goed doel te geven. Maar we moesten wel allemaal zelf op zoek gaan naar een werkplaats."* [FGStudenten12].

Ook **studenten GLO secundair onderwijs** menen dat op je eigen benen staan, zelfstandig zijn, positief is omdat "je dan direct weet waar je minpunten zijn en dan kan je daar direct aan werken," In een ander interview horen we een student argumenteren:

> *"Uiteindelijk op lange termijn vind ik dat positief want ik heb zelf moeten zoeken naar alles: 'hoe dat werkte' zodat ik het meest heb kunnen onthouden.*" [FG*Studenten3]*.

Een expliciet voorbeeld rond de voorbereiding op ondernemerschap wordt gegeven door een **student SLO aan het hoger onderwijs** wanneer hij aangeeft:

> "*We hebben rond ondernemerschap een les gehad rond GIPs en ECOMAN."* [FGStudenten14].

Enkele **afgestudeerden SLO aan de hogeschool** zien de lerarenopleiding als een "*zeer ondernemende en praktijkgerichte studie"*.

Wanneer wordt ingegaan op elementen die ervoor zorgen dat ondernemerschap bij studenten zelf werd gestimuleerd, worden volgende elementen opgesomd:

> "*Ruimte krijgen om je eigen ding te kunnen doen, en iemand die feedback geeft. (...) Om je te stimuleren, jezelf bij te werken. Dat werd vrij open gelaten."* [INTAfgestudeerden46].

> "*Praktijk.... als iemand je uitgedaagd en je raakt gemotiveerd, dan ga je dat doen. Je moet dus leerling kunnen motiveren."* [INTAfgestudeerden46].

Perspectieven op de voorbereiding op het implementeren van activerende en interactieve werkvormen

In dit onderdeel wordt nagegaan in hoeverre studenten en afgestudeerden worden voorbereid op het implementeren van interactieve en activerende werkvormen binnen de klaspraktijk. Algemeen wordt vastgesteld dat in de verschillende lerarenopleidingen studenten werken met verschillende methodieken die interactief en activerend werken bevorderen. In de volgende paragrafen wordt met quotes geïllustreerd hoe – volgens studenten en afgestudeerden - de verschillende types lerarenopleidingen hen hierin hebben ondersteund.

Er is een sterke visie aanwezig binnen alle lerarenopleidingen om activerende en interactieve werkvormen te promoten. Volgende **student SLO Universiteit** rapporteert:

> *"Wat klasmanagement betreft en aansluitend het gebruik van activerende werkvormen is waar bij ons de meeste de nadruk op is gelegd…"* [FGStudenten2].

Door activerend en interactief lesgeven na te streven wordt er volgens **deze student SLO universiteit** in de lerarenopleiding een bepaald type leerkracht vooropgesteld:

> *"Ik had het gevoel dat wij echt wel erg geduwd werden in de richting van zeer activerende leerkracht. Dus er bestaat wel een soort beeld bij ons geloof ik van wat de ideale leerkracht is…wat ik heb meegekregen van ideale leerkracht is dat die heel erg samenwerkt met de leerlingen en heel erg activerend te werk gaat dus ik heb wel dat soort van ideaalbeeld gekregen waar je naartoe moet streven…"* [FGStudenten2].

Onderstaande **student SLO universiteit** wijst op een (te) eenzijdige visie van de lerarenopleiding omtrent implementeren van deze didactische werkvormen in het curriculum:

> *"Tegenwoordig wordt er in de lerarenopleidingen veel te veel stilgestaan bij "het moet" activerend zijn maar zonder meer, … ik weet niet of iedereen beseft wat dat activerende is… terwijl voor het bord staan ook activerend kan gegeven worden. Een didactische werkvorm blijft altijd een middel om uw doel te gaan bereiken en ik vind de link met het doel dat je leerlingen iets bijleert dat daar veel te weinig wordt de nadruk op gelegd in de lerarenopleiding…"* [FGStudenten2].

In de **GLO lager onderwijs** wordt volgens de meerderheid van de studenten en afgestudeerden sterk gewerkt aan het "overdragen" van activerende en interactieve werkvormen. Vakspecifieke opleidingsonderdelen zoals inhoudelijke vakken, worden echter op een klassikale wijze aangeboden in de lerarenopleiding.

> *"We kregen veel groepswerken of een andere werkvorm aangeboden maar eigenlijk een gewoon vak zoals taal, wiskunde dat altijd maar klassikaal is en dan denk ik: 'oh jammer'. Dat kan anders"* [INTAfgestudeerden7].

Het aanbieden van een gamma aan diverse werkvormen vormt volgens volgende student **SLO hogeschool** een meerwaarde voor de latere praktijk:

> *"Ik vind het wel goed dat die werkvormen worden aangeboden, je hebt er al wat ervaring mee, ik zie nu ook in de praktijk wat werkt, en wat werkt er niet,…hen zelf dingen laat ontdekken en zelf dingen laat doen omdat dat ook varieert met de 'normale' docerende lessen natuurlijk."* [FGStudenten2].

Afgestudeerden GLO secundair onderwijs zijn positief over de ruimte die de lerarenopleiding aan hen geeft om te experimenteren met verschillende werkvormen.

> *"In het eerste jaar krijgen studenten de kans om te experimenteren. Over het algemeen staan de studenten wel open om uit te proberen en ervaringsgericht te werken."* [FGAfgestudeerden1].

Respondenten GLO secundair onderwijs geven aan zelf meer gestimuleerd te worden tot het toepassen van interactieve en activerende werkvormen wanneer deze ook in de lerarenopleiding worden toegepast:

> *"Bij de vakdidactiek economie waren de docenten gemotiveerd om alternatieve werkvormen te gebruiken. Zo weinig mogelijk frontaal lesgeven. Ze staan allemaal nogal hard achter groepswerken en zelfstudie. In de oefenlessen werden we verplicht om een alternatieve lesvorm te gebruiken."* [FGStudenten14].

Studenten uit de GLO secundair onderwijs rapporteren positief over het gebruik van activerende werkvormen, maar merken een discrepantie op tussen de visie in de lerarenopleiding en de implementatie ervan in het werkveld tijdens stages:

> *"Ik vind het heel goed dat de hogeschool ons aanspoort om creatief te zijn want daar begint het uiteindelijk mee maar het is niet gemakkelijk om het onderwijs op een, twee, drie, te gaan veranderen. Het is vanuit de hogeschool wel de bedoeling om ons als jonge leerkracht creatief te laten zijn in de scholen en op zo'n andere manier eigenlijk te gaan lesgeven maar ik denk ook bij de meeste wanneer je je stage doet, is naast een oudere leerkracht… die daar niet altijd voor te vinden zijn."* [FGStudenten3].

Overigens kan worden opgemerkt dat **afgestudeerden GLO secundair onderwijs** niet volledig overtuigd zijn over de toepasbaarheid van interactieve werkvormen in de praktijk:

> *"Dat gaat allemaal heel goed, dat zou fantastisch zijn maar dat gaat alleen maar met kinderen, leerlingen, en dergelijke die met een positieve attitude naar school komen en er*

willen zitten, ja, die gaan meedoen, die zullen wel iets vinden, da heeft daar ni veel mee te maken. Dit wat betreft mijn visie op dat vlak." [FGAfgestudeerden3].

In volgende paragrafen gaan we dieper in op de wijze waarop de lerarenopleidingen de voorbereiding van deze didactische werkvorm opneemt in haar curriculum. Volgende respondent, die **niet meer in het werkveld** zit, rapporteert:

"De lerarenopleiding geeft zelf niet altijd het voorbeeld en laat niet zien dat dit mogelijk is. Sterk afhankelijk van wie dit geeft. Docenten die zelf actief en interactief lesgeven zetten studenten aan om zelf aan de slag te gaan." [INTAfgestudeerden24].

Ook volgende respondent die **niet meer in het werkveld** zit geeft aan uitsluitend voorbeelden aangeboden gekregen te hebben in vakken, zoals vakdidactiek.

"Ik moet zeggen dat het lesgeven redelijk frontaal, direct was. Maar er werd niet echt met bepaalde werkvormen gewerkt tijdens het vakinhoudelijke. Bij vakdidactiek werd dat wel naar voren gebracht. We hadden echt een cursus 'de vakkennis' en dan 'vakdidactiek' en daar werden dan werkvormen besproken. Dat kwam sowieso wel aan bod, maar voor het opnemen van de leerstof was het meer met een cursus en aanvullen. Het kwam wel aan bod." [INTAfgestudeerden35].

In de volgende paragrafen wordt dieper ingegaan op de wijze waarop de studenten en afgestudeerden worden gevormd in het leren toepassen van interactieve en activerende werkvormen.

Globaal merken **respondenten GLO lager en kleuter onderwijs** op dat de lessen in de opleiding dikwijls actieve en interactieve werkvormen weerspiegelen. De volgende **respondent GLO lager onderwijs** kon de lessen direct gebruiken in de klaspraktijk:

"Dat was eigenlijk bijna kant en klaar een les dat je kon geven. Bij wiskunde ook, alles wat we leerden van hoe dat je trucjes kon aanbrengen was ook echt zo met vraagstukjes en zo aangeleerd aan ons." [INTAfgestudeerden10].

Ook in de GLO **secundair onderwijs** wordt dit door bepaalde vakdocenten zo aangepakt:

"De echte hoofdvakken aardrijkskunde en geschiedenis en de leraren daarvan, die gaven echt goed les, waren goede voorbeelden van hoe het moet zijn…die van geschiedenis had altijd materiaal mee, boeken, cd's, prenten, … gaf les aan de hand van materiaal en liet ons ook materiaal maken." [INTAfgestudeerden18].

Volgens respondenten GLO **lager onderwijs** worden ze tijdens de lerarenopleiding goed ingeleid op een brede waaier aan werkvormen:

"Er kwamen ook veel gastsprekers naar school die dan met ons zo echt dingen deden, bijvoorbeeld ik denk aan poppenkast. Die werkten met u, die maakten een poppenkastpop, die toonden ook zo toneeltjes en je mocht dat ook zelf doen. Al die dingen zijn zeer nuttig." [INT*Afgestudeerden7]*.

Bij de opleidingen SLO **Universiteit en Hogeschool** kan opgemerkt worden dat de nadruk op het gebruik van diverse werkvormen voornamelijk aan bod kwam via hoorcolleges of oefenlessen. Pas dan konden studenten de verschillende didactische aanpakken uittesten:

"We hebben in een aula ook zo activerende werkvormen gezien en er in de lessen zo PowerPoint dingen getoond werden waar dat wij dingen uit moesten halen en filmpjes die getoond werden zodat wij hierop ons eigen idee konden formuleren." [FGStudenten11].

Studenten SLO **Universiteit** rapporteren voornamelijk positief over de aanbod van activerende werkvormen in de lerarenopleiding. Volgende respondent rapporteert geleidelijk in contact te komen met verschillende soorten werkvormen via oefenlessen waarin er geëxperimenteerd wordt met de verschillende werkvormen:

"*In de praktijkmodule zou je die werkvormen moeten integreren, die lessen worden dus opgebouwd, eerst theoretisch lesgeven, vooral doceren en dan moet je activerende werkvormen gaan gebruiken en mag je eigenlijk helemaal niet meer doceren… dus helemaal uitwerken, creatief zijn. Dar vond ik wel goed want ik was zelf vaak gericht op enkel doceren, ja vroeger, in het middelbaar werd er uitsluitend gedoceerd en op de unief wordt er ook enkel gedoceerd, dus dat was wel even wennen om zo de juiste werkvorm te vinden."* [FGStudenten3].

Afgestudeerden uit de SLO **Universiteit** willen meer ruimte om eigen ideeën uit te testen:

"Ik heb ook geschreven, voor de lessen, seminaries, die de stagebegeleiders geven, volgens mij moeten die niet echt dingen leren aan studenten, maar de studenten zelf laten denken en werken. Dus een soort werkcolleges waar je rond case studies werkt. Waar heel veel vanuit de groep komt." [FGAfgestudeerden1].

Voornamelijk respondenten SLO **Universiteit** rapporteren positief over de samenwerkingsactiviteiten die werden opgezet om het interactief en activerend lesgeven vorm te geven:

"Ik wou heel graag activerende werkvormen gaan gebruiken, dus ik was ook blij dat mij dat aangeboden werd en we hebben dat absoluut ook niet theoretisch aangeboden gekregen maar een opdracht per 2 een thema en een werkvorm te koppelen en dat voor te brengen voor de rest en dat we met de rest en dan bespraken we wat de voor- en nadelen waren, dus we hebben dat absoluut niet theoretisch meegekregen." [FGStudenten2].

"Wij hebben een seminarie gehad, daar zaten mensen uit de SLO en mensen uit de praktijk. Er zat dus veel theoretische kennis van de SLO'ers en veel praktische kennis van de praktijkmensen. Elke groep moest nadenken over een specifieke case, lesmateriaal, en je moet per groep nadenken over een voorstel om die les te verbeteren. De groepen schoven door en dan moest je het voorstel van de groep voor u evalueren, becommentariëren, verbeteren,…Wij hebben daar heel veel geleerd omdat je daar met zoveel expertise samenzit omdat iedereen zo creatief mag/moet nadenken. En na die creativiteit komt er nog eens commentaar van een expert, de lector. Dat is een fantastische werkvorm die meer gebruikt moet worden." [FGAfgestudeerden1].

Uit de gesprekken blijkt dat alle lerarenopleidingen ruimte bieden om studenten te laten experimenteren met verschillende werkvormen. Volgend voorbeeld komt van een student GLO **kleuteronderwijs**:

"Omdat de leerkrachten goed zeiden wat er in de lesjes moesten zitten. Bv. een lied aanbrengen, dat moeten wij zelf nu bij elk thema doen, en zij zeiden van 'je moet dat zo en zo doen' en we mochten dat zelf ook eens proberen en liedjes leren zoeken. Dat zijn dingen die we nu nog altijd moeten doen." [INTAfgestudeerden13].

Ook in de GLO **lager onderwijs** worden veel werkvormen toegepast binnen de lerarenopleiding:

"Ze hebben heel veel werkvormen aangetoond en we moesten die effectief ook uitproberen. Doordat je dat moet doen, ga je dat ook sneller toepassen." [FGAfgestudeerden2m]

In de GLO **lager onderwijs** helpt de eindverhandeling om in de praktijk te experimenteren met werkvormen:

"Ik denk het uittesten van mijn eindwerk. De positieve reacties van de leerlingen op het werken van een boek in een boekbespreking. Ik had verschillende werkvormen uitgewerkt om op een creatieve manier een boek te bespreken voor de klas. De leerlingen moesten een webpagina aanmaken over een personage, het was vooral eigen ideeën" [FGAfgestudeerden2m]

Hetzelfde geldt voor de GLO **secundair onderwijs**:

"Het is wel moeilijk, omdat ze telkens de theorie er rond uitreiken en dan is het zo van, probeer maar uit, wees creatief en dan krijg je achteraf, na de lessen feedback van dit werkt precies en dit niet. Na elke oefen-les krijg je feedback, zowel door de medecursisten als leerkrachten en wordt alles overlopen en worden er tips gegeven dat je nog beter zou kunnen maken of aanpassen en wat wel werkte en niet werkte." [FGStudenten2].

De resultaten uit dit onderdeel zijn gelijkaardig aan vorige paragrafen. De afgestudeerden uit de GLO **kleuter en lager onderwijs** zijn uitermate positief over de voorbeelden en de duidelijke verwachtingen van vakdocenten binnen de lerarenopleiding. De ruimte tot experimenteren wordt volgens volgende **respondent die niet meer in het werkveld** zit onvoldoende gekoppeld aan praktische feedback en grondige evaluatie.

"Ik vind dat ze veel meer aandacht moeten besteden aan hoe je de lessen moet voorbereiden, hoe je de lessen moet geven en dat er ook meer aandacht besteed wordt in theorie, maar ook praktijk. Dat is ook heel belangrijk. We hebben veel praktijk gezien, maar de evaluatie hieromtrent vind ik niet echt 100%." [INTAfgestudeerden31].

In alle lerarenopleidingen wordt er van studenten verwacht dat ze reflecteren op hun handelen. Over de hele lijn wordt er kritisch gerapporteerd over de wijze waarop reflecteren wordt toegepast in het curriculum. Respondenten uit de GLO **secundair onderwijs** rapporteren negatief over de implementatie van het reflectieproces in de opleiding. Volgende respondent GLO secundair onderwijs wijst op het belang van reflectie:

"Zelfreflectie is ook belangrijk maar dat je in je opleiding dat niet volgens een bepaalde manier kunt doen, zodat je daar je eigen weg kunt in zoeken. Dat dit met een gesprek kan of video-opnames kan, dat dit niet gewoon geschreven antwoorden zijn op vraagjes" [FGAfgestudeerden3].

Een andere respondent GLO **Lager onderwijs** staat sceptisch tegenover de wijze waarop er gereflecteerd wordt in de lerarenopleiding:

"Reflecteren hebben we ook moeten doen bij elke opdracht en als we les gingen geven op een school. We moesten constant reflecteren, voor, tijdens en na de les. Ik heb dat vooral gezien als schrijf dat blad vol en niet hoe het beter moet." [FGAfgestudeerden2].

De lerarenopleidingen geven - volgens een **afgestudeerde die zelf het werkveld verlaten heeft** - onvoldoende zelf het voorbeeld. Om reflecterend handelen te bereiken, moeten de lessen ook op een meer interactieve en activerende wijze aangepakt worden:

"Dat ze eens voordoen dat het ook anders kan. Dat ze effectief zeggen van, mannen het is goed weer, geen lessen op de banken, laten we gaan naar de speelplaats. Dat we dat niet gewoon zien in de theorie. We hebben altijd theoretische werken moeten maken. En daarover reflecteren dan nog eens. Je kan vragen om een reflectie te schrijven, dat is 1 ding maar je kan ook zet u per 3, schrijf eens een stukje, en dan volgende week een rollenspel" [INTAfgestudeerden24].

Studenten en afgestudeerden werden ook bevraagd over de mate waarin ze begeleid worden bij het implementeren van activerende/interactieve werkvormen. Opvallend is dat respondenten benadrukken dat het toepassen van de activerende en interactieve werkvorm door de docent zelf, de meest effectieve vorm van begeleiding is.

Het zelf ervaren van de impact van een activerende werkvorm zorgt volgens **afgestudeerden GLO lager onderwijs** voor een bewustwording:

"Hij pakte de les zo aan dat hij telkens een andere werkvorm gebruikte, en hij refereerde er naar. Zo van wat vonden jullie er van, was het goed, was het niet goed. Omdat jezelf er dan bewust van te maken hoe je de les zelf opbouwt. En dan neem je dan mee naar het werkveld." [FGAfgestudeerden2].

Afgestudeerden uit de SLO **universiteit** sluiten zich hierbij aan. Een richtinggevend voorbeeld van een vakdidacticus is de beste vorm van begeleiding naar de klaspraktijk toe:

"Heel concreet voorbeeld, een docent gebruikte dezelfde technieken die hij ons later zelf aanleerde, voorbeeld in groepswerken… het feit dat hij op zijn knieën ging zitten en samen met ons interageerde. Dat heb ik in mijn stage ook gebruikt." [FGAfgestudeerden2].

3.2.3 Conclusie onderzoeksvraag 3.2 “In welke mate leiden lerarenopleidingen voor op nieuwe didactische werkvormen?”

Ook in het kwalitatief luik kwam deze onderzoeksvraag bij lerarenopleiders/verantwoordelijken en studenten/afgestudeerden expliciet aan bod. Er worden enkele spanningsvelden aangegeven. Let op, de onderstaande conclusies zijn soms gebaseerd op de inbreng van kleinere groepen respondenten.

Perspectieven van lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken

- ✓ Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken zijn over verschillende activiteiten positief, zoals activerende/interactieve werkvormen, collaboratief leren, het gebruik van projectwerk. Ze ervaren dat leerlingen intensiever bezig zijn met kennisverwerving en het aanleren van vaardigheden.
- ✓ Lerarenopleidingen zien in ICT een grote uitdaging om volledig te implementeren. De meest toegepaste vormen van ICT zijn het leerplatform en 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. Verschillende opleiders wijzen echter op een groot struikelblok, namelijk het nog steeds heersen van een klassieke evaluatiecultuur van vergelijking en concurrentie.
- ✓ Studenten in de lerarenopleidingen worden door de bevraagde 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.
- ✓ De focus op Frans introduceert een discussie om dit vak – in de GLO lager onderwijs – eerder als een keuzevak aan te bieden, gegeven de voorkennis van de studenten.
- ✓ Opleiders leggen de nadruk op het potentieel van (online)portfolio’s, maar benadrukken dat dit een geïntegreerde aanpak rond het werken met competenties vereist.
- ✓ Aandacht voor ‘ondernemerschap’ moet nog ontwikkeld worden; vooral via een samenwerking met het bedrijfsleven.

Perspectieven van studenten en afgestudeerden

Taalbeleid

- ✓ Studenten en afgestudeerden verschillen – deels afhankelijk van het type lerarenopleiding – in hun belangstelling voor taalbeleid en taalbegeleiding.
- ✓ Men benadrukt de plaats van een logopedist in de opleiding.

Vakoverschrijdend werken (VOETen)

- ✓ Vooral bij studenten GLO lager onderwijs en GLO kleuteronderwijs komt het vakoverschrijdend werken uitgebreid aan bod.

- ✓ Vakoverschrijdend werken blijkt vooral via praktijk en via projecten vorm te krijgen. Het domineert niet de didactische aanpak die naar voren wordt geschoven.

ICT-integratie

- ✓ ICT krijgt aandacht in de opleiding, maar de focus op geïntegreerd gebruik blijft beperkt.
- ✓ Studenten en afgestudeerden voelen zich niet allen voorbereid op het gebruik van ICT in de (stage)school.
- ✓ Afgestudeerden en studenten GLO SO stellen dat veel ICT gerelateerde kennis overbodig is en benadrukken praktijkrelevantie en verdiepende kennis.
- ✓ Veel blijkt af te hangen van het modelgedrag van de lesgevers in de opleiding en de mentoren in de stage.

Nieuwe evaluatievormen

- ✓ Respondenten van GLO kleuteronderwijs willen meer aandacht voor kind-volgsystemen en zijn verder niet vertrouwd me innovatieve evaluatievormen.
- ✓ Respondenten van de andere opleidingen zijn vrij positief over de inleiding op nieuwe evaluatievormen.
- ✓ Algemeen wordt benadrukt dat de evaluatievorm van de opleiding zelf belangrijk is en dat er voldoende praktijkervaringen moet worden opgezet met de nieuwe evaluatievormen.

Collaboratief leren

- ✓ Collaboratief leren wordt dor de respondenten geapprecieerd, maar er wordt afhankelijk van het type lerarenopleiding zeer verschillend mee omgegaan.
- ✓ Er is een pleidooi om samenwerkend leren nog sterker te implementeren in de lerarenopleiding zelf; bv. jaar doorbrekend peer tutoring, micro-teaching.
- ✓ Opvallend is dat collaboratief leren in de opleiding zelf vooral als klassiek groepswerk wordt ingevuld.

Projectwerk

- ✓ Projectwerk komt voor in alle types lerarenopleiding.
- ✓ Respondenten zijn gemotiveerd voor projectwerk maar gefrustreerd dat dit in de stagepraktijk lastig te implementeren is.

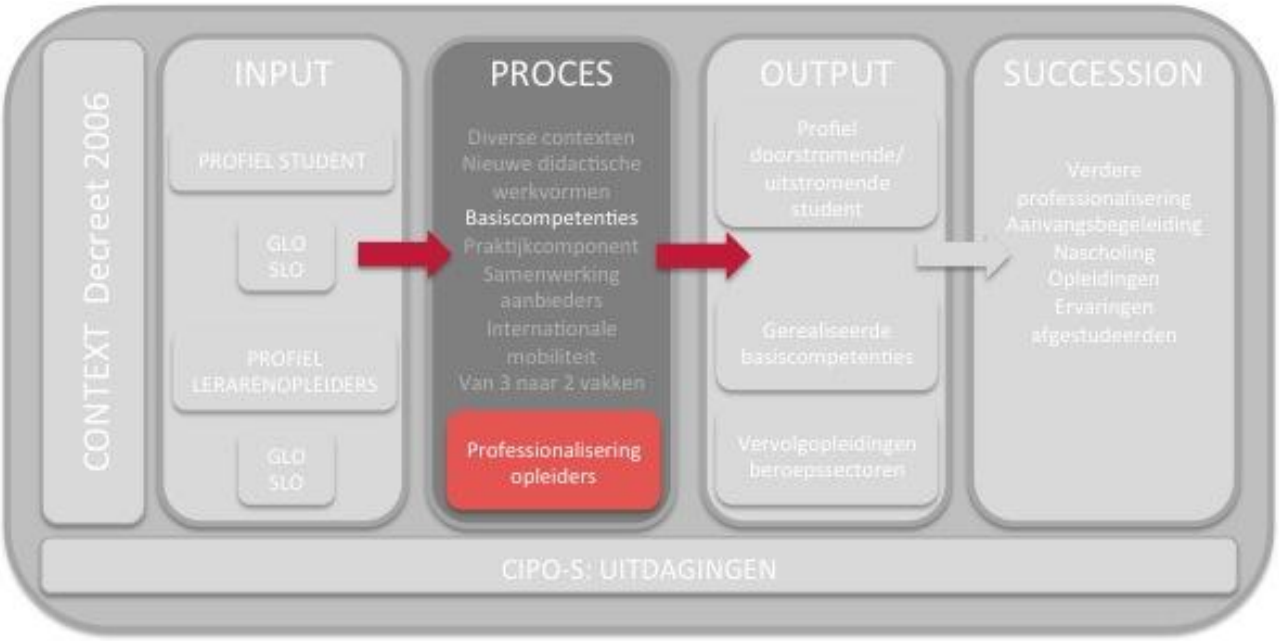
Het ontwikkelen van ondernemerschap

- ✓ De invulling van het begrip ondernemerschap is vrij eng en wordt dikwijls gereduceerd tot zelfredzaamheid, zelfstandig werken en verantwoordelijkheid nemen.
- ✓ Studenten en afgestudeerden zien niet goed hoe “ondernemerschap” in de opleiding kan geïntegreerd worden.

Activerende en interactieve werkvormen

- ✓ Respondenten onderkennen dat er een “visie” samenhangt met de nadruk op activerende en interactieve werkvormen. Deze visie kan verschillen van wat in de stage-context benadrukt wordt.
- ✓ Ook studenten en afgestudeerden beamen dat de promotie van actieve en interactieve werkvormen vanuit de lerarenopleiding groot is
- ✓ Studenten en afgestudeerden merken echter een belangrijke discrepantie met de klaspraktijk in het werkveld, waar ze vaker met traditionele leeromgevingen te maken hebben.
- ✓ De implementatie van activerende en interactieve werkvormen in de lerarenopleiding zelf wordt soms in vraag gesteld (zie GLO LO). De opleiding neemt te weinig een voorbeeldfunctie op.
- ✓ Ze wijzen er ook op dat lerarenopleiders niet altijd een rolmodel zijn betreffende het hanteren van deze nieuwe didactiek in de opleiding
- ✓ In de GLO’s wordt vaker vermeld door studenten en afgestudeerden dat de werkvormen tijdens de lessen actief en interactief zijn. Studenten en afgestudeerden uit de GLO’s geven ook 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 tevens positief en tevreden over de experimenteerruimte die ze krijgen in oefenlessen en microteaching om activerende werkvormen uit te proberen.
- ✓ Studenten en afgestudeerden zijn ervan overtuigd dat de meest effectieve manier om zelf te kiezen voor actieve/interactieve werkvormen, is ze zelf als student ervaren te hebben
- ✓ Respondenten benadrukken het belang van reflectie op de gebruikte werkvormen; iets wat niet in alle opleidingen voldoende aan bod komt.

3.3 Resultaten Onderzoeksvraag 3.3 “Hoe worden de (nieuwe) basiscompetenties geïntegreerd in de curricula van de lerarenopleidingen?”



In het CIPO-S model bevinden we ons nog steeds bij het Proces. Meer bepaald wordt nagegaan hoe de lerarenopleidingen studenten en cursisten voorbereiden op de basiscompetenties via het curriculum. Dit wordt tevens aan bod gebracht bij verschillende gesprekken bij zes actoren: opleidingsverantwoordelijken, lerarenopleiders, schoolleiders, mentoren, studenten en afgestudeerden. Gebaseerd op de aanpassingen van de basiscompetenties in 2007 wordt er specifiek aandacht geschonken aan de typefunctie ‘de leraar als onderzoeker’ en de typefunctie ‘de leraar als inhoudelijk expert’. Andere basiscompetenties komen eveneens aanbod, maar krijgen minder aandacht. Hierdoor zal de analyse van de antwoorden bij de andere typefuncties steeds gebaseerd zijn op individuele perspectieven. Dit maant tot voorzichtigheid bij het generaliseren van de conclusies.

De tekst volgt in de structuur de perspectieven van de drie groepen actoren. Daarbij wordt eerst een algemeen beeld geschetst en wordt vervolgens ingegaan op de specifieke typefuncties. Op het einde worden de gegevens samengevat.

3.3.1 Het perspectief van lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken

De invoering van de basiscompetenties ging gepaard met grote veranderingen in de opzet en inhoud van het curriculum van de lerarenopleiding. Uit gesprekken met opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders blijkt dat de verschillende types lerarenopleiding heel verschillende meningen hebben over het invullen, de impact van en de voor- en nadelen van de basiscompetenties als basis voor een curriculum.

Algemeen kan worden opgemerkt dat de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders over de hele lijn negatief rapporteren over het voorbereiden van de leerkracht op àlle typefuncties. De respondenten benadrukken dat het voorbereiden van studenten op al deze functies een onmogelijke opdracht is. Volgende **opleidingsverantwoordelijke GLO Kleuteronderwijs** wijst op het feit dat lerarenopleiders doorheen de jaren steeds meer verantwoordelijkheden krijgen toegeschoven en er te grote en onrealistische verwachtingen worden gecreëerd naar leerkrachten die intreden in het werkveld:

> *"En daar begint het hier in Vlaanderen ook wel naar toe te gaan als je ziet wat je moet realiseren op die drie jaar. Want dat verwijt krijg je dan. Twintig jaar terug kon je het nog met twee jaar, nu kom je zelfs met drie jaar niet toe. Maar je hebt dan internationale competenties, onderzoekcompetenties, en het blijft maar komen."* [FGOpleidingsverantwoordelijken2].

Volgende lerarenopleider Kleuteronderwijs sluit zich hier volledig bij aan en stelt zich de vraag of het voorbereiden op de verschillende typefuncties een haalbare kaart is:

> *"Wij worstelen daarmee in de opleiding. Eigenlijk verwachten we veel zaken van de studenten in functie van het beroep, los van hun klascontext en lesgeven. Langs andere kant vragen we ons af of we derdejaarsstudenten daar voldoende op kunnen voorbereiden want we merken dat ze als beginnende leerkracht pas geconfronteerd mee worden…"* [FGLerarenopleiders1].

Daarnaast stelt volgende **lerarenopleiders GLO** lager onderwijs vast dat de basiscompetenties zoals ze vandaag beschreven zijn veel te ruim zijn en onbegrijpelijk zijn voor de uitvoerders:

> *"Ik vind dat ze de basiscompetenties toch eens opnieuw moeten doorlichten en kijken "less is more". In de zin van hoe ze formuleren zodat ze begrijpelijk zijn voor iedereen."* [FGLerarenopleiders13].

Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs sluiten zich volledig aan bij vorige uitspraken. Ze zijn ervan overtuigd dat een lerarenopleiding studenten onmogelijk kan voorbereiden op de typefuncties die verder gaan dan een "verantwoordelijkheid voor de lerende" plaatsvinden. Het beroepsprofiel van de beginnende leerkracht wordt in vraag gesteld bij de start in het werkveld:

> *"Als we naar de basiscompetenties kijken, degene van 6 tot 10 waar ze met partners buiten de school moeten oefenen. Daar kan je niet voldoende op oefenen in de school zelf, ook de stageplaatsen staan daar niet voor te springen. Als ik kijk naar het beroepsprofiel voor de beginnende leerkracht, men zegt dat een student bij het afstuderen nog 2 jaar nodig heeft om een ervaren leerkracht te worden. Men is eigenlijk nog aan het bouwen aan een traject na de opleiding."* [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken1].

Binnen de SLO **Universiteit en Hogeschool** wordt opgemerkt dat opleidingen onvoldoende tijd hebben om alle typefuncties te realiseren. Een opleidingsverantwoordelijke SLO Universiteit of Hogeschool benadrukt dat de opleiding verplicht wordt om keuzes te maken:

"'t Is ook zo, we hebben maar 60 studiepunten. Dus ergens moet je wel prioriteiten leggen en kan je niet alles doen. Elke opleiding moet voor zichzelf kunnen uitmaken waarop ze focussen." [FGOpleidingsverantwoordelijken3].

Volgende opleidingsverantwoordelijke SLO Universiteit voegt hieraan toe dat hij van mening is dat opleidingen bevoegdheid moet krijgen om een accent te leggen op bepaalde typefuncties:

"Ik denk ruimte voor eigen accenten. Dat onze opleiding kan zeggen van "Oké, wij staan in de maatschappij. Wij vinden dit als opleiding belangrijk en dat mensen keuzes kunnen maken". Wij zeggen: wij gaan niet voor elke basiscompetentie (lacht). Wij gaan voor keuzes die wij belangrijk vinden in het werkveld en ik hoop dat wij zo verder kunnen werken." [FGOpleidingsverantwoordelijken3].

Er is een tendens waarbij lerarenopleiders uit alle type lerarenopleidingen om meer duidelijkheid vragen. Een voorbeeld van een **lerarenopleider GLO secundair onderwijs** die wil weten of de nadruk nu op vakspecialisatie moet liggen of het opleiden tot polyvalente leerkracht, kan dit toelichten:

"Ik zou graag duidelijkheid willen van de overheid of ze nu een polyvalente leerkracht willen of een vakspecialist. Ze zijn van 3 naar 2 vakken gegaan dat is dus duidelijk richting vakspecialisatie en tegelijkertijd vraagt zowel het werkveld als de overheid via andere kanalen 'er ontbreekt inzetbaarheid'. Ik heb geen voorkeur, maar kies eens zodat we ons daarop kunnen richten." [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken1].

Binnen de opleidingen van de SLO CVO horen we dezelfde geluiden. Een opleidingsverantwoordelijke SLO CVO is het niet eens met de opgelegde criteria en spreekt van een te gesloten decreet. Overigens ontbreekt het decreet aan ruimte en zelfsturing voor de opleidingsinstelling. Deze lerarenopleider SLO CVO wijst op de focus van accountability en externe beheersbaarheid:

"Het grote probleem is dat degene die het beleid uitwerkt, die denken te competentiegericht. Men probeert alles vast te legen in gesloten doelstellingen. Men heeft niet meer het vertrouwen in de lerarenopleiding, en is daarom niet meer bereid om met open doelstellingen te werken. Dat je niet weet waar je naar toe gaat. Pas in open doelstellingen ontstaat creativiteit." [FGOpleidingsverantwoordelijken3].

Dit leidt volgens een lerarenopleider GLO **lager onderwijs** tot het amper toepassen van bepaalde typefuncties. Bij evaluaties worden deze letterlijk aan de kant geschoven en niet behandeld:

"Bij ons blijkt na de uitvloeistages van het derde jaar dat de studenten op die laatste competenties: partner van externen, ouders en cultuurparticipant dat ze daar eigenlijk, dat we daar eigenlijk moeten zetten " niet van toepassing". Dat ze in hun stage weinig mogelijkheden krijgen om dat zelf te oefenen. Dat wil niet zeggen dat we dat niet hebben aangeboden in heel dat curriculum maar als puntje bij paaltje komt en ze moeten in dat schoolleven gaan staan dan mogen ze occasioneel eens meedoen een MDO." [FGLerarenopleiders13].

Als bijkomend struikelblok geven lerarenopleiders uit de GLO opleidingen aan dat er een controverse bestaat in het werkveld. Enerzijds verwacht het werkveld ervaren leerkrachten, maar anderzijds ontneemt het werkveld oefenkansen om basiscompetenties te bereiken:

"De competenties die ambitieus geformuleerd zijn door de overheid. Als je dat allemaal moet waarmaken is er echt meer geld nodig. Het werkveld is vragende partij naar ervaren leraren. Dat willen ze, goed opgeleide studenten die al veel ervaring hebben. Maar dan moeten onze studenten in de eerste plaats de kans krijgen om te mogen en te kunnen oefenen. Eerst aan de hand, begeleid en daarna zelfstandig. Groeien naar die zelfstandigheid is zeer belangrijk, maar de overheid moet bewaken dat een zulke groei mogelijk moet zijn. Je kan niet van de eerste keer verwachten dat als een student binnenkomt alles perfect is. Een student moet eigenlijk eventjes moeten kunnen vallen, om daarna weer te vertrekken. Daar is ook weinig begrip en ruimte voor." [FGLerarenopleiders12].

Ondanks de negatieve toon, zien lerarenopleiders uit de GLO opleidingen wel voordelen in het werken met basiscompetenties. Volgende lerarenopleider GLO Kleuteronderwijs benadrukt dat de implementatie van de typefuncties ervoor gezorgd heeft dat bij het opleiden van leerkrachten ook de focus buiten de klas werd gelegd:

"Als ik terug kijk naar wat ik toch wel de grootste meerwaarde vond van de implementatie van de basiscompetenties dan was het toch wel alles wat te maken heeft met breed leraarschap." [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken2].

Volgende lerarenopleider GLO **Lager onderwijs** sluit zich hierbij aan, maar benadrukt opnieuw dat studentleerkrachten onmogelijk volledig kunnen voorbereid worden op alle typefuncties:

"Dus wij creëren eigenlijk vooral een kader waarin ervaringen dan geplaatst kunnen worden. Maar dus niettemin vind ik dat heel dat denken rond die basiscompetenties wel zeer zinvol is." [FGLerarenopleiders13].

Een lerarenopleider GLO **Kleuteronderwijs** wijst op de aanpak van zijn opleiding waarbij door middel van een verbredende stage de student de typefuncties in de praktijk leert uitvoeren:

"Wij hebben de verbredingsstage: enerzijds die functionele gehelen en een aantal randactiviteiten maar anderzijds ook leren thuis leren. Waarbij die studenten met de ouders de leerling moeten begeleiden om te leren. Die moet dan tien huisbezoeken gaan doen bij die leerling en vaak zijn die ouders daar dan ook aanwezig en die worden daar ook bij betrokken bij die student." [FGLerarenopleiders13].

Alle lerarenopleiders uit de verschillende types lerarenopleiding zien de basiscompetenties als een hulpmiddel en leidraad. Een voorbeeld van een lerarenopleider Kleuter onderwijs:

"Als ik naar mezelf kijk mijn eigen werk. Ik ben iemand die zeer graag weet er van me wordt verwacht. En die basiscompetenties vind ik juist een houvast. Dus ik weet wat er wordt verwacht en dan kan ik daar naartoe werken." [FGLerarenopleiders13].

Ook deze lerarenopleider GLO **secundair onderwijs** benadrukt het belang van de basiscompetenties:

"De basiscompetenties zijn voor mij handvaten die helpen om alles wat je doet te situeren. In feite bijna een kapstok, waardoor je een stuk het vak of het onderdeel kan situeren en het opleidingsonderdeel en ook verantwoorden. Het is meer een taal die gehanteerd wordt en dat heeft het voordeel van wat jullie zeggen, een mogelijk nadeel is dat het voor sommige studenten wat formalistisch overkomt en dat het meer doordringen van de boodschap soms wel wat nood aan is maar dat het wel duidelijk wordt, je bent niet alleen een leraar enkel in je klasje, maar dat da bredere gegeven is, ma als ge gaat kijken dan is het vooral int stage dat al die elementen samenkomen." [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken2].

Overigens zorgen de basiscompetenties ervoor dat er expliciet aandacht besteed wordt aan de bredere beroepscontext van de leraar. Een voorbeeld van een **lerarenopleider GLO Kleuteronderwijs**: *"Een breder gevormde leerkracht in vergelijking met vroeger."* [FGLerarenopleiders13].

De basiscompetenties stimuleren - volgens een **lerarenopleider GLO kleuteronderwijs** - de uitwisseling en samenwerking in het team van lerarenopleiders:

"Door vanuit die basiscompetenties te werken. Mijn collega en ik werken nu samen in een module. Ik denk dat wij ook wel meer babbelen met elkaar. Dat wij nu ook vanuit het pedagogische, en mijn collega vanuit techniek kijkt . Hoe kunnen met die competenties samenwerken?" [FGLerarenopleiders1].

In de gesprekken met de respondenten werd er ook dieper ingegaan op de wijze waarop lerarenopleidingen vorm geven aan het competentiegericht werken. Als algemene tendens zien we dat veel lerarenopleidingen nog zoekende zijn naar een definitieve structuur. Volgende **opleidingsverantwoordelijke GLO lager onderwijs** verwoordt dit als volgt:

"We proberen heel goed op elkaar af te stemmen wat niet zo gemakkelijk is. We proberen er leerlijnen in te krijgen waar de geïntegreerde opdrachten eigenlijk maar 1 keer zouden gegeven worden en dan een stuk ook zouden moeten toegepast worden in de stage en in een soort portfolio." [FGOpleidingsverantwoordelijken4].

Op dit moment zijn de typefuncties op een versnipperde manier opgenomen in het curriculum. Volgende **opleidingsverantwoordelijke GLO lager onderwijs** pleit voor een curriculumaanpassing om integratie van de typefuncties te bevorderen:

"Ik denk dat je vooral moet vermijden, maar dat is dan toekomst denken he, maar als je vanuit competenties vertrekt, dat je goed gaat nagaan van waar ga je die competenties gaan verwerken en dat je dat niet op 35 plaatsen probeert versnipperd te doen maar dat je een aantal zaken terug gaat bundelen die nu af en toe wat versnipperd zitten maar …" [FGOpleidingsverantwoordelijken4].

Sommige **GLO lerarenopleidingen** pakken deze integratie aan via een modulair systeem waarbij de student zelf keuzes maakt en zich kan verdiepen. Toch wordt ook dan de versnippering en een afvinkstrategie - aan de SLO Universiteit en Hogeschool – waargenomen:

"Misschien willen we dat wel herschikt zien, minder in lijstjes die moeten worden afgevinkt worden. We moeten meer vertrekken vanuit 'wie is die student, wat heeft hij nodig'."
[FGLerarnopleiders&Opleidingsverantwoordelijken1].

Een vergelijkbare uitspraak vinden we bij een lerarenopleider SLO CVO: *"Dat vind ik een beetje een probleem. Het wordt allemaal in vakjes gegoten. Wiskunde: 'welke voet gaan jullie doen? Gaan jullie dan een kruisje zetten?' Dat is totaal artificieel."* [FGLerarenopleiders10].

De evaluatie van de basiscompetenties krijgt in de verschillende types opleidingen op een andere manier vorm:

"Doorheen onze stage-bezoeken maken wij de verslagen per basiscompetentie op. Bij het uitgroeigesprek; dat is een driehoek-gesprek op het einde van de opleiding; is het document basiscompetentie onze houvast. Een houvast voor de student, hij moet zichzelf in beeld brengen op het einde van de opleiding. Het is een houvast voor de mentor dat die heel goed weet doorheen het derde jaar van dit zijn de eindtermen bij wijze van spreken. Het gesprek gaat tekens over basiscompetentie en de student moet dan ervaringen in inbrengen en initiatieven die hij genomen heeft en moet die zelf plaatsen op die basiscompetentie. Dus in die zin is het echt een houvast de beoordeling" [FGlerarenopleiders39].

De basiscompetenties zorgen ervoor dat lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken bewuster omgaan met een brede evaluatie van de leraar. Een voorbeeld van een lerarenopleider GLO kleuteronderwijs:

"*Ik heb de indruk dat doordat document van de 10 basiscompetenties dat we binnen onze opleiding bewuster competentiegericht zijn gaan evalueren. Vroeger het bezoeken krijg je verslagen over de activiteit die gedaan was en over kenmerken van studenten. En nu is het evaluatieformulier ook competentiegericht opgebouwd. Je bent verplicht om naar de competenties te gaan kijken"* [FGlerarenopleiders16].

Maar een lerarenopleider GLO kleuteronderwijs wijst op de moeilijkheden bij het meetbaar maken van basiscompetenties: *"Ik denk dat we misschien weer de boodschap moeten geven om voorzichtig te zijn met al dat meetbaar maken.. Dat alles getoetst moet worden. Dat is dus een gevaar."* [FGLerarenopleiders13].

Deze lerarenopleider GLO kleuteronderwijs wijst lerarenopleidingen erop dat het competentiegericht leren moet herzien worden omwille van het hoog aantal beginnende leerkrachten die binnen de vijf jaar het werkveld verlaten:

"Uit onderzoek blijkt dat heel veel studenten het geen vijf jaar volhouden in het onderwijs. Heel veel haken af. Nu moeten we ons afvragen hoe het komt dat diegene die we toch tot de eindmeet brengen niet genoeg gewapend om in die maatschappij te functioneren en er ook onderwijs te geven. Mijn droom zou zijn dat diegene die het tot de eindmeet halen het ook volhouden. Vandaar dat ik zeg dat we eens terug naar die basiscompetenties moeten kijken, naar die startcompetenties kijken om toch mensen op de markt te zetten die dan ook echt dat onderwijs blijven doen en niet afhaken omdat ze het niet aankonden noch naar de inhoud of de ouders of de druk toe." [FGLerarenopleiders13].

Integratie typefunctie: de leraar als begeleider van leer en ontwikkelingsprocessen

De discussie over de integratie van deze typefunctie bleef beperkt. Uit onderstaande uitspraak van een **opleidingsverantwoordelijke GLO kleuteronderwijs** blijkt dat lerarenopleidingen reeds vroeger een duidelijke focus legde op deze typefunctie en de leerlijn hieromtrent reeds goed uitgetekend was:

"De lijn ontwikkeling begeleiding dat was natuurlijk wat we kenden van tevoren, ontwikkeling van kinderen ondersteunen, de inhouden die je daar voor moet beheersen, de didactische werkvormen, organisatievermogen, die clusters samen dat is heel vertrouwd." " [FGlerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken2].

In de lerarenopleiding GLO **Lager onderwijs** zorgde de integratie ervan wel voor een verschuiving naar het werkveld, waarbij studenten de opdracht krijgen probleemoplossend aan de slag te gaan met de praktijk:

"Wij hebben in een differentiatie nu voor derde jaarstudenten als studentenbegeleider en zij gaan dan samen met CLB en ontvangen zij leerlingen en hebben ze daar gesprekken mee." [FGLerarenopleiders13].

Overigens wordt de typefunctie ook toegepast buiten de schoolmuren en komen studenten, volgens een lerarenopleider GLO secundair onderwijs, in contact met opdrachten die buiten de klaspraktijk plaatsvinden en hen laten kennismaken met de verschillende thuissituaties van leerlingen:

"In het derde jaar vragen wij dat ze deelnemen aan alle activiteiten binnen het leraarschap. D.w.z. een leerling individueel gaan begeleiden. Bij ons is dat dus wat ruimer dan enkele het stage gebeuren." [FGLerarenopleiders3].

Lerarenopleiders van de SLO Universiteit en Hogeschool sluiten hierbij aan en merken op dat de integratie van de basiscompetenties heeft geleid tot meer aandacht voor de situatie buiten de schoolmuren:

"Begeleider van leer - en ontwikkelingsprocessen', dat is verbonden met vakdidactiek. We vertrekken vanuit praktijkvoorbeelden, cases, reële situaties.. Maar we koppelen dat aan wetenschappelijke onderbouw. Daar krijgen ze de basis, vervolgens doen ze in een OOD aan peer teaching of micro teaching. In een derde fase gaan ze een vijftal oefenlessen geven in Brusselse scholen onder onze begeleiding. Wij begeleiden heel het proces, tot en met het feedbackgesprek n.a.v. de les die zij geven . Een veilige situatie, want achteraan in de klas zijn de leerkracht en wij aanwezig." [FGLerarenopleiders3].

Integratie typefunctie: de leraar als opvoeder

Uitspraken betreffende deze typefunctie kwamen minimaal aan bod. Uit onderstaande uitspraak van een lerarenopleider GLO lager onderwijs blijkt dat respondenten zich bij deze competentie niet veel vragen stellen. Deze typefunctie wordt voornamelijk gerealiseerd door hoorcolleges en komt tijdens stages in een basisschool continu aan bod:

"Opvoeder komt volgens mij tijdens de stages heel veel aan bod." [FGLerarenopleiders13].

Integratie typefunctie: de leraar als inhoudelijk expert

Algemeen kan worden opgemerkt dat de focus op deze typefunctie in de SLO Hogeschool en Universiteit kleiner is dan in de lerarenopleidingen GLO. Volgende SLO-opleider heeft hier een verklaring voor:

> *"Inhoudelijk expert in de bachelor opleiding. SLO legt daar minder de focus. Wel op Opvoeder, Organisator, Innovator of Onderzoeker."* [FGLerarenopleiders4].

Van studenten die instromen in de SLO Universiteit en Hogeschool wordt verwacht dat ze de vakinhoudelijke kennis bezitten. Volgende lerarenopleider wijst erop dat het omzetten van de vakkennis in didactische kennis de grootste uitdaging is voor vele studenten:

> *"Ik zie dat ook in de SLO. Dat zijn Masters die de kennis al hebben. Als ze hun lesvoorbereiding moeten schrijven, denken ze heel erg vanuit die inhoud, en niet zozeer didactisch. De klik komt pas als ze moeten nadenken over hoe ze dat moeten overbrengen naar hun leerlingen."* [FGLerarenopleiders5].

Toch wordt ook in de SLO Universiteit en Hogeschool opgemerkt dat de lerarenopleiders niet altijd even tevreden zijn over de voorkennis van hun instromende studenten:

> *"Ook wij moeten in onze lerarenopleiding héél vaak inhoudelijke dingen behandelen waarvan we weten dat het essentieel is in stage lessen in het secundair onderwijs waarvan je je afvraagt hoe komt het dat dat in de basisopleiding aan de universiteit dat daar gewoon géén woord over gezegd werd?"* [FGLerarenopleiders4].

In de GLO opleidingen zien we een duidelijke trend, namelijk het omgaan met de zwakke instroom van studenten die de basisinhouden niet beheersen. Een **opleidingsverantwoordelijke GLO kleuteronderwijs** geeft aan dat haar lerarenopleiding zich bewust is van het belang, maar nog op zoek is naar een adequate aanpak: *"Vakkennis, een grondige basis, is zeker belangrijk. Daar moet iets aan gebeuren in de lerarenopleiding."* [FGLerarenopleiders11].

In de GLO **secundair onderwijs** wordt de verantwoordelijkheid bij het secundair onderwijs gelegd. Volgende respondent geeft aan hier geen extra aandacht aan te willen besteden:

> *"Ik ben er niet van overtuigd dat wij nog meer moeten inzetten op meer vakinhoudelijke kennis. Ze moet er zijn, hé! Maar niet dat wij binnen de opleiding nog meer ruimte moeten gaan creëren."* [FGLerarenopleiders11].

Als oplossing oppert een lerarenopleider GLO **secundair onderwijs** het invoeren van instroomtoetsen die een basis vormen voor het aanbieden van individuele groeitrajecten:

> *"Ideaal zou zijn dat iedereen een individueel groeitraject heeft. Op basis van de echte vak expertise die ze al opgedaan hebben. Dat je, wij doen da nu al een beetje, een soort instroomtoets of screening doet. Dat je een individueel traject maakt en dat iedereen groeit."* [FGLerarenopleiders11].

Algemeen kan worden opgemerkt dat bij lerarenopleider uit de GLO **secundair onderwijs** er veel vragen zijn over de ontwikkeling van de vakinhoudelijke expertise:

"Ik zit voor een deel ook nog met de vraag. In onze opleiding is het de gewoonte om in het 1ste semester vooral vak inhoud te geven, en dan op stage. Maar de vraag die je kan stellen is, is het belangrijk om ze eerste tegen de muur te laten lopen, dat ze doorhebben dat hun vakkennis niet genoeg is? Wat doe je eerst, die expertise of die stage-ervaring? Om dan vanuit die ervaring die expertise op te krikken. Maar ik wil ook geen studenten op een school afsturen die nonsens verkopen." [FGLerarenopleiders11].

In de GLO **opleiding lager onderwijs** wordt het eerste jaar gebruikt om de inhoudelijke expertise te ontwikkelen. Pas later in de opleiding wordt de nadruk gelegd op het lesgeven en op de andere typefuncties.

"Ik denk dat dit in het eerste jaar heel veel inhouden zijn, dus inhoudelijk expert eerder dan als lesgever." [FGLerarenopleiders13].

Niettemin moet worden opgemerkt dat het vak Frans volgens een lerarenopleider onvoldoende wordt beheerst; dit wordt bevestigd door de mentoren in :

"Vanuit mijn ervaring als vak lector Frans kan ik verzekeren dat aar een heel klein percentage studenten met voldoende bagage de stage ingaat. Wij prediken het heilige principe van 'doeltaal=voertaal'. Een taal is geen vak, je moet de leerlingen dat laten beleven. Daar zijn ze zo weinig toe in staat. Wij sturen studenten het werkveld in zonder voldoende bagage, en misschien lopen die wel met de neus tegen de muur, maar hun mentoren beheersen het ook niet." [FGLerarenopleiders13].

Volgens een **opleidingsverantwoordelijke Kleuteronderwijs** vallen studenten in het werkveld snel terug op handboeken en laten ze de inhoudelijke expertise uit in de opleiding aan de kant liggen:

"Het is makkelijk als het klaarligt. Niet de macht van de handboeken, maar studenten hebben in hun derde jaar een stage en wij merken eigenlijk dat die studenten terug achteruitgaan. Want wat gebeurt er? Die mentor zegt: ik moet mijn doelen halen. En ze denken dat ze hun doelen halen door mooi hun handboek te volgen en wat zien we? De studenten beginnen terug meer die handboeken te volgen." [FGlerarenopleiders2].

Integratie typefunctie: organisator

De geïnterviewden gingen slechts in beperkte mate in op deze typefunctie. Deze typefunctie wordt vooral gerealiseerd via de stage en binnen GLO opleidingen door het organiseren van uitstappen naar scholen.

Integratie typefunctie: innovator en onderzoeker

Tijdens de gesprekken met lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken werd – vooral gezien de expliciete aandacht hiervoor in het decreet – veel aandacht geschonken aan de typefunctie 'de leraar als onderzoeker'. Deze typefunctie lokt over alle opleidingen heen **een negatieve stemming** op. Er wordt ook weinig aandacht aan besteed. Volgende lerarenopleider GLO secundair onderwijs kan deze typefunctie niet plaatsen binnen een GLO **lerarenopleiding**:

> *"Ik heb het moeilijk met die competentie; ik vind ze hoog gegrepen en ik vind het nogal arrogant om te beweren dat onze studenten onderzoeker of innovator zouden kunnen zijn."* [FGLerarenopleiders11].

Ook volgende lerarenopleider staat heel sceptisch tegenover het opleiden van leerkrachten tot innovator en onderzoeker. Overigens geeft hij in zijn uitspraak aan zelf door de bomen; het bos niet te zien:

> *"Het is moeilijk te verwachten van onze leerkrachten dat zij uit de vakliteratuur dingen kunnen selecteren. Het is verdorie voor ons al moeilijk! Gaan wij dan nog eens verwachten dat elke leraar dat nog eens apart gaat doen. Men moet geen Levenslange Onderzoeker te zijn."* [FGLerarenopleiders11].

De **lerarenopleiders GLO** secundair onderwijs vinden deze typefunctie vaag en onduidelijk:

> *"Het woord onderzoeker is een heel ruim begrip, en vanaf wanneer doe je onderzoek? Bij ons een student is eigenlijk niet echt opgeleid om onderzoek te doen."* [FGLerarenopleiders8].

De invulling die lerarenopleidingen aan deze typefunctie geven is zeer beperkt. De invulling van de typefunctie gaat niet verder dan persoonlijke doelen en focust zich voornamelijk op zelfonderzoek. Volgende lerarenopleider aan een GLO secundair onderwijs benadrukt het leren reflecteren als basis voor onderzoek:

> *"Wij hebben ook al een aantal goede instrumenten ontwikkeld om aan zelfreflectie te doen. Waarbij we gaandeweg gezocht hebben naar 'to the point' werken. We hadden op de duur het probleem van 'over-reflecteren'. Ze krijgen echt wel heel veel feedback van werkpunten en in hun POP kunnen ze zelf kiezen hoe ze die gaan beschrijven."* [FGLerarenopleiders8].

Als struikelblok geven **lerarenopleiders GLO** secundair onderwijs ook mee dat **het werkveld niet open** staat voor innovatieve ideeën in de klaspraktijk. Ondanks deze vaststelling wijst volgende lerarenopleider GLO secundair onderwijs op het feit dat sommige mentoren er wel in slagen hun studenten op een innovatieve wijze te inspireren:

> *"Ik vind niet dat onze studenten heel erg innovatief bezig zijn: soms wel eens soms wel wat meer soms wat minder, goede (studenten)zullen daar sneller dingen in oppikken, maar ik geloof wel dat ze dat later gaan ontdekken. Dat ze zeker en vast nieuwere methodieken krijgen aangereikt, het werkveld staat ook niet altijd te springen om studenten te laten experimenteren en dan is daar de tijd en het tempo enz. maar er zijn zeer sterke vakmentoren, die er wel in slagen om de student nieuwe dingen te laten doen."* [FGLerarenopleiders11].

Volgende lerarenopleider GLO secundair onderwijs vindt dat de lerarenopleiding zelf eerst innovatief aan de slag moet gaan en niet mag achter lopen op het werkveld:

"Eerst en vooral, binnen 10 jaar hoop ik dat er ruimte is voor, en vooral tijd is voor, leerkracht als onderzoeker en leerkracht als innovator, voor de lerarenopleider zelf; omdat ik vind dat het daar momenteel zeer slecht mee gesteld is. Ik bedoel ik merk vandaag in het secundair onderwijs dat wij gewoon door de school voorbij gestoken worden. Als ik kijk naar de bronnen die gebruikt worden in de lerarenopleiding, die zijn stokoud. Iemand op congres heeft een zware uitspraak gedaan, namelijk dat de lerarenopleiding momenteel 20 jaar achter lopen. Dat was een zware uitspraak."
[FGLerarnopleiders&Opleidingsverantwoordelijken2].

Ook volgende lerarenopleider lager onderwijs droomt van meer onderzoeksinitiatieven binnen de opleiding:

"Ik droom van veel meer leren omgaan met diversiteit en veel meer leren omgaan met onderzoeksmatig werken." [FGLerarenopleiders13].

Lerarenopleiders uit de **GLO lager en secundair onderwijs** wijzen de universiteiten op hun verantwoordelijkheid bij het doorstromen van innovaties in de lerarenopleiding. Volgende lerarenopleider lager onderwijs vraagt om meer samenwerking met de academische wereld:

"Het is ook wel een taak van de universiteit om wat onderzocht wordt te laten doorstromen. Volgens mij is de lerarenopleiding wel een plaats om dingen te laten doorstromen. En om dingen te gaan proberen. Om wat ruimer te gaan dan reflectie. Maar vraag niet aan mensen in de lerarenopleiding om onderzoek te doen."
[FGLerarenopleiders8].

Een belangrijke vaststelling is dat de lerarenopleidingen deze typefunctie op een oppervlakkige manier invullen. De invulling beperkt zich tot reflectie, zelfevaluatie en supervisiesessies. Volgende lerarenopleider GLO secundair onderwijs spreekt zich voorzichtig uit over zijn zorg omtrent onderzoekend handelen in de lerarenopleiding:

"Het innovatieve zit zeker in het uitproberen van nieuwe aanpakken tijdens een stage, het onderzoekgedeelte proberen we in zekere zin te stimuleren, maar het is allemaal heel voorzichtig en zeker niet volgens onderzoek "pur sang". Na een onderzoek, ik zeg hier dus voorzichtig 'onderzoek', gaan ze ideeën uitproberen voor een klas, dat kom ik tegen, dat heb ik nog niet geprobeerd, dat zag ik op een website of ontwikkelen ze op basis van eigen ideeën een eigen constructie. Is dit nu onderzoek?"
[FGLerarenopleiders11].

Onderzoekend handelen wordt op diverse manieren geïnterpreteerd:

"Dat doet mij eraan herinneren dat er bij die basiscompetenties 'action research' stond, en dat is eigenlijk niet meer dan een duur woord, voor reflecteren. Als je plant van ik ga dat de volgende keer anders doen dan en dan zie ik hoe het uitdraait en ik trek daar mijn conclusies uit… ik vind dat ook een onderzoekje."
[FGLerarenopleiders8].

Volgende lerarenopleider GLO secundair onderwijs bevestigt dit:

"Bij mijn weten hebben wij binnen onze opleidingen deze competentie vooral geëxpliciteerd in het kader van reflecteren en geprobeerd om de studenten als onderzoeker aan het werk te zetten in hun eigen 'praktijk'."
[FGLerarenopleiders11].

Indien er gepeild wordt naar de wensen van lerarenopleiders GLO, dan zien we dat onderzoekend handelen vooral op de werkplek moet worden aangepakt:

"Die onderzoekende houding en ruimte voor onderzoek is belangrijk omdat ik vind dat wij de kans moeten krijgen om zelf het onderzoek te doen. Dat het praktijkonderzoek is en dat wij vooral heel duidelijk de relevantie zien en de meerwaarde van de resultaten. In overleg met het werkveld." [FGLerarenopleiders13].

Integratie typefunctie: lid van een schoolteam

Uitspraken betreffende deze typefunctie komen slechts sporadisch voor. Deze typefunctie wordt voornamelijk gerealiseerd binnen de stages. Volgende lerarenopleider SLO Hogeschool en Universiteit zien het werkveld als de ideale plaats voor het ontwikkelen van deze typefunctie:

"Ik denk dat we hier de stage zelf ook als een activiteit moeten beschouwen. Als ik denk aan 'lid van het schoolteam', 'Lid van de onderwijsgemeenschap', dit ontwikkel je door het aanwezig zijn op de school zelf." [FGLerarenopleiders3].

Integratie typefunctie: partner van ouders

Een belangrijke vaststelling is dat alle lerarenopleidingen deze typefunctie willen realiseren in het werkveld, maar hiervoor geen aansluiting vinden. Volgende **opleidingsverantwoordelijke GLO kleuteronderwijs** krijgt regelmatig te horen dat studenten niet de mogelijkheid krijgen of niet gestimuleerd worden door mentoren om ervaringen met ouders op te doen:

"Ook gewoon de ervaring van de realiteit want zo'n dingen inderdaad daar zitten theorieën van communicatie en participatie tot dat je van die dingen ervaart en als je dan in een school staat waar eigenlijk studenten sterk afgeschermd worden van die ouders dat de mentor zegt van kijk de ouders zijn daar dan zal ik het wel weer over nemen, dus dan doe ik die contacten wel." [FGOpleidingsverantwoordelijken2].

Een lerarenopleider GLO secundair onderwijs ziet dezelfde belemmeringen door het werkveld:

"Partner van ouders… dat ik heel moeilijk. Ze hebben dat op scholen ook niet graag dat studenten met ouders een gesprek voeren. Dat ligt heel moeilijk." [FGLerarenopleiders8].

Om hiermee om te gaan kiest de GLO **lager onderwijs** voor initiatieven buiten de schoolmuren:

"Wij hebben studenten die voorlezen aan huis en dus zo wel makkelijker contact hebben met ouders." [FGLerarenopleiders8].

Ondanks deze initiatieven vindt een lerarenopleider GLO lager onderwijs dat scholen een verantwoordelijkheid hebben om studenten kansen te bieden rond deze typefunctie:

"Scholen durven studenten niet met de ouders in contact laten komen. Nu hebben wij met de stagescholen vergaderd en daar werd iets gezegd wat een stilte creëerde: 'je moet wel beseffen dat die mensen volgend jaar personeel zijn en dat die dat volgend jaar ook moeten kunnen." [FGLerarenopleiders8].

Ook in de lerarenopleiding SLO **Hogeschool en Universiteit** krijgen studenten niet de kans hieraan te werken:

"Wij proberen opdrachten te zoeken, uit te schrijven, formuleren, om daaraan tegemoet te komen. Het is niet eenvoudig om goede opdrachten te vinden, die ook gewild zijn in de stage scholen. Bijvoorbeeld: een student verplichten een oudercontact mee te maken. In sommige scholen is dat een probleem en mag de student niet aanwezig zijn. Dan geven we alternatieve opdrachten om toch aan die competentie te kunnen voldoen." [FGLerarenopleiders3].

Integratie typefunctie: partner van externen

Alle lerarenopleidingen werken op een vergelijkbare manier aan deze typefunctie. Er wordt gekozen om buitenschoolse projecten op te zetten met externe partners. Deze projecten helpen studenten in contact te brengen met partners van de onderwijsgemeenschap. In de **GLO opleidingen** wordt dit geleidelijk opgebouwd. In het derde jaar wordt er van studenten verwacht zelfstandig contact te hebben met partners. Een voorbeeld van een lerarenopleider GLO lager onderwijs:

"We werken daar intensief aan samen met externe partners en meer concreet in mijn geval voor erfgoed educatie. Afhankelijk van het onderwerp of het thema van het jaar komen daar nog andere externe partners bij. Je gaat samenwerken met partners voor die keuzemodule om die module mee te dragen, want anders verliest die module, toch heel veel van haar waarde. In het derde jaar is het de bedoeling dat de studenten zelf samenwerken met die partners en ook dingen ontwikkelen voor partners. Vaak zijn die partners vragende partij om de vertaalslag te maken van bepaalde thema's naar het onderwijs." [FGLerarenopleiders13].

Volgende lerarenopleider GLO kleuteronderwijs ervaart dat externe partners open staan om met studenten samen te werken; gegeven een win-winrelatie:

"*Onze studenten kunnen voor die partners iets uitwerken maar die partners kunnen daar in de meeste gevallen ook effectief iets mee doen. Zij het wel met de nodige bijsturing."* [FGLerarenopleiders13].

Ook binnen de GLO secundair zien lerarenopleiders dat buitenschoolse initiatieven een belangrijke bijdrage leveren aan de lerarenopleiding, een partner school en een externe partner. Volgende lerarenopleider GLO secundair laat studenten leerlingen gidsen in een museum:

"Die hebben al twee keer een school gegidst in een museum. Projectwerk is een goed initiatief om samenwerking te creëren. En voor andere vakken gebeurt dat ook." [FGLerarenopleiders2].

Ondanks de beperkte tijd die SLO **Hogescholen en Universiteiten** hebben, trachten zij - volgens de respondenten - projecten op te zetten die studenten helpen met externen in contact te treden:

"Ze moeten voor scholen in kaart brengen met welke externen die school samenwerkt. Wie zijn dan de aanspreekpunten, het CLB, het JAC, ..? Ze moeten dan een aantal interviews doen met die externen om na te gaan wat die link is. Ze hebben niet veel tijd he, een jaar. We willen wel dat ze weten dat een school geen entiteit is die op zich staat, maar wel samenwerkt met andere instanties." [FGLerarenopleiders3].

Integratie typefunctie: lid van onderwijsgemeenschap

Er kwamen weinig uitspraken voor over deze typefunctie. Dit is symptomatisch voor de beperkte aandacht voor deze typefunctie. Uit het beperkt aantal bijdragen, blijkt dat deze typefunctie voornamelijk gerealiseerd wordt via hoorcolleges of op een weinig gestuurde manier tijdens stages. Deze typefunctie lijkt moeilijk te integreren in het curriculum:

"Dat vind ik zelf ook het moeilijkste om zichtbaar te realiseren,. Je probeert hen zoveel als mogelijk mee te geven door onderwerpen te kiezen voor een discussie. Maar dat is zo summier en ik heb het gevoel dat ze dat niet zelf door hebben dat je daaraan probeert te werken." [FGLerarenopleiders13].

Volgende lerarenopleider SLO Hogeschool beschouwt de stage als de enige activiteit die de ontwikkeling van deze typefunctie kan ondersteunen:

"Ik denk dat we hier de stage zelf ook als een activiteit moeten beschouwen. Als ik denk aan die decretale attitudes. Aan 'lid van het schoolteam', 'Lid van de onderwijsgemeenschap' . Door het aanwezig zijn op de school zelf." [FGLerarenopleiders3].

Integratie typefunctie: cultuurparticipant

Algemeen wordt vastgesteld dat over deze typefunctie veel verwarring en onduidelijkheid bestaat. De lerarenopleidingen SLO komen in deze typefunctie niet aan het woord. Dit kan toe te schrijven zijn aan een beperkte integratie van deze typefunctie in deze opleidingen. Lerarenopleidingen GLO onderwijs beschouwen de typefunctie als breed dat op diverse manieren kan worden ingevuld. Een voorbeeld door volgende twee **lerarenopleiders GLO** lager onderwijs:

"Cultuurparticipant …, dat is zo ruim." [FGLerarenopleiders8].

"Wij hebben in het verlengde van die basiscompetenties leerlijnen uitgezet en cultuureducatie was een van de moeilijkste leerlijnen om uit te zetten omdat we daar eerst zaten met begrippen die je moest afbakenen en cultuur is zo breed en zo moeilijk te vatten om in een structuur te gieten." [FGLerarenopleiders13].

Lerarenopleiders uit de **GLO kleuteronderwijs** sluiten zich hierbij aan en merken op dat deze typefunctie moeilijk zichtbaar te maken is binnen het curriculum:

"Cultuurparticipant vind ik zelf ook het moeilijkste om zichtbaar te realiseren,. Je probeert hen zoveel als mogelijk mee te geven door onderwerpen te kiezen voor een discussie. Maar dat is zo summier en ik heb het gevoel dat ze dat niet zelf door hebben dat je daaraan probeert te werken." [FGLerarenopleiders13].

Overigens moet opgemerkt worden dat **lerarenopleiders GLO** secundair onderwijs het belang van deze typefunctie wel inzien, maar niet weten hoe dit in te vullen met concrete initiatieven:

"Als je naar cultuurparticipant gaat kijken. Ik kan me niet voorstellen dat een leraar wiskunde een goede leerkracht kan zijn, zonder dat maatschappelijk te kaderen." [FGLerarenopleiders3].

Op dit moment wordt de typefunctie voornamelijk op vrijwillige basis aangepakt door bv. studenten naar theater of musea te sturen. Volgende lerarenopleider GLO lager onderwijs benadrukt dat de opleiding studenten hierin stimuleert, maar niet verplicht:

"Als je als lector je studenten kunt warm maken voor zoiets, dat is iets essentieels. Die uitstap die wij doen in het begin van het jaar, daar hebben wij ook over gepraat. Gaan we hen daarvoor verplichten..? We hebben beslist van dat niet te doen." [FGlerarenopleiders8].

Daarnaast wordt er van **studenten GLO lager onderwijs** verwacht om cultuur te integreren binnen de stage:

"De student krijgt dan een opdracht om een aantal cultuuractiviteiten van heel verschillende orde bij te wonen en we hebben dan discussie en gesprekken daarboven en de vraag, wat kun je daar nu mee doen in concrete stage situatie." [FGLerarenopleiders8].

Volgens de respondenten uit de GLO secundair onderwijs trachten ze deze typefunctie voornamelijk door middel van buitenschoolse opdrachten te realiseren. Daarom worden studenten aangezet om cultuur toegankelijk te maken in de verschillende onderwijsvormen. Volgende lerarenopleider GLO secundair onderwijs werkt hiervoor samen met externe partners:

"Wij zijn naar het belle-vue museum geweest, eigenlijk een saai museum, maar studenten kregen de opdracht van hoe maak ik het aantrekkelijk. Studenten vroegen: moeten we dat met BSO doen? Dat was wel een uitdaging. Studenten hebben hetzelfde didactische materiaal voor BSO leerlingen. Wij hebben ook gewerkt met een blog. Studenten maakten een blog en ze hadden antennes naar culture activiteiten, boeken en films." [FGLerarenopleiders8].

De volgende lerarenopleider GLO kleuteronderwijs ziet de buitenlandse stage als een kans om studenten met cultuur in aanraking te helpen komen:

"Als die naar het buitenland trekt en daar in aanraking komt effectief met een andere cultuur en zich moet aanpassen en dat dan ook meebrengt naar hier." [FGLerarenopleiders13].

De nieuwe basiscompetenties

Taalcompetenties

Taal wordt binnen alle **lerarenopleidingen GLO** als een belemmerende factor beschouwd. Lerarenopleidingen nemen sinds kort initiatieven voor taalbevordering. Dit helpt om in te spelen op de diverse instroom en taal in de kijker te stellen. Een voorbeeld van een lerarenopleider GLO secundair onderwijs:

"Eerst bieden we voor de start van het academiejaar een taalcursus taal aan, vrijwillig. Dat gaat over 100 tal studenten. …We vertrekken ook met een screening waarbij de studenten zien waaraan ze meer moeten werken. Daarna hebben ze de mogelijkheid om in moderaten te stappen of om individueel behandeld te worden. De laatste keer hadden we 90% die slaagden dus het werkt wel. Studenten vinden het een inspanning want het is niet in de les zitten en volgen, het is een parcours die ze zelf moeten bewaken." [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken1].

Het gebruik van screeningstesten en remediërende maatregelen om taalproblemen aan te pakken, zien we in alle GLO lerarenopleidingen. Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken GLO verwachten dat deze initiatieven de doorstroom van studenten in de opleiding bevordert:

"We hebben het een iets minder grote naam gegeven, taalscreening, en het is wel een verplichting bij ons. Daardoor komen er punten waar de student hoog of laag op scoort. En naarmate de leerling zwak is worden er workshops gegeven. De taalscreening zelf is voor iedereen en de workshops zijn toegespitst op de tekorten van de studenten. We merken wel dat dit helpt naar de doorstroming op het gebied van taal omdat in het secundair onderwijs toch veel mensen falen door taalgebruik." [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken1].

Naast de GLO opleidingen, leeft een dergelijke visie ook bij de lerarenopleiders SLO CVO:

"Elke leerkracht is ook taalleerkracht!" [FGLerarenopleiders10].

Binnen de lerarenopleiding GLO opleiding wordt bv. bewust gekozen voor een taalgroeidossier waarbij de student over het curriculum heen groeit als taalleerkracht:

"Wij zijn nagegaan welke taken een student nu bij ieder van ons moet maken. Die taken hebben we verzameld en dan heeft de vakgroep die taken ontleedt, om na te gaan waar zo een taak aan moet voldoen. Of dat nu voor een taal docent is of voor een docent wetenschappen. En dan werken wij met een routeboekje - student en docent met hetzelfde boekje-. Zo hebben ze een taalgroeidossier, waarin ze alle elementen van zichzelf en de docenten inzitten. Wij kunnen dat wel allemaal zeggen, maar het is niet allemaal rozengeur en maneschijn. Maar ik denk wel dat we kunnen zeggen dat er positieve stappen zijn." [FGLerarenopleiders13].

Deze lijn wordt doorgetrokken in de stage. Een voorbeeld van een lerarenopleider GLO Kleuteronderwijs:

"Wij hebben ook een taalgroeidossier, waarin de feedback van mentoren wordt opgeschreven." [FGlerarenopleiders2].

Algemeen kan worden vastgesteld dat lerarenopleiders ijveren voor het toepassen van minimumcriteria en aandacht voor taal binnen de opleiding:

"Strenger zijn qua taal. Vroeger moest men 60% halen op Nederlands, schriftelijk en mondeling, of je kon niet afstuderen als leerkracht, en dat is weggevallen Werken met uitsluitingscriteria. Het probleem is dat taal bij ons geen deel uitmaakt van alle modules waardoor studenten compenseren." [FGLerarenopleiders2].

Omgaan met diversiteit

Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken GLO rapporteren over het belang van aandacht voor diversiteit maar vinden het moeilijk dit binnen het curriculum te implementeren. Een lerarenopleider GLO kleuteronderwijs wil bv. meer stage in diverse contexten:

"Als ik denk aan onze studenten, die hebben nog veel te veel stage onder de kerktoren gedaan. We leiden ze veel te weinig op om daar expert in worden." [FGLerarenopleiders13].

Volgende lerarenopleider GLO **lager onderwijs** benadrukt de geleidelijke aanpak om diversiteit na te streven:

"De studenten bouwen dus eerst een theoretisch kader op, 'wat is diversiteit, welke soorten heb je allemaal' maar dan gaan we het ook heel praktijkgericht sturen, dan gaan we samenwerken met externe partners en dan gaan we bijvoorbeeld samenwerken met de scharnier en katrol: Dat zijn organisaties waar onze studenten eigenlijk een huisgezin toegewezen krijgen en dat ze daar eigenlijk ook een beetje studiebegeleiding doen bij deze gezinnen." [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken2].

Volgens volgende lerarenopleider GLO **secundair onderwijs** is het contact met een multiculturele stage een ideale aanpak. Er wordt ook benadrukt dat de studentleerkrachten nog jong zijn om een volledig maatschappelijk beeld te vormen over de brede context van het lerarenberoep:

"Als ze in het 3e jaar stage doen en dus effectief alleen voor de klas komen te staan en in multiculturele scholen terecht komen, merken ze zelf dat ze daar iets aan hebben gehad en dat ze dat kunnen gebruiken. Maar studenten die afhaken, die ervaren dat 'ik zie dat wel zitten voor die vakken en die stage, maar al die dingen dat erbij komen niet' en dan probeer je dat uit te leggen en om te buigen, maar die hebben het daar moeilijk mee. Studenten die afstuderen beseffen waarom ze meer taal en diversiteit hebben gekregen, maar tijdens de opleiding zelf, op het moment dat ze het krijgen, is het soms een belasting." [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken1].

"In welke mate is men daar op 18 – 21j rijp voor om dat mee in zijn bagage te nemen en in welke mate past dat in het maatschappelijke beeld dat men heeft over het lerarenberoep. Het leraarsbeeld zou veel waardevoller moeten overkomen. Het wordt vaak in termen van economisch kader geplaatst, geld mee verdienen, status mee opbouwen." [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken1].

3.3.2 Het perspectief van schoolleiders en mentoren op de integratie van de basiscompetenties in de curricula van de lerarenopleiding

De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

Als voorwaarde voor het opnemen van de rol als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, benadrukken mentoren van het secundair onderwijs: **het onder de knie hebben van de leerstof** die de leraar aanbrengt:

> *"Wanneer stagestudenten geen sterke theoretische basis hebben, komen andere zaken zoals 'de leraar als begeleider' in het gedrang, waaronder aandacht hebben voor differentiatietechnieken bijvoorbeeld."* [FGMentoren&Schoolleiders5].

Mentoren van het secundair onderwijs bemerken dat stagiairs vaak **sterk vast houden aan de leerstof,** wat maakt dat '*ze voorbijgaan aan de interactie met de leerlingen*." [FGMentoren5].

De leraar als opvoeder

Wat betreft de rol van de leraar als opvoeder stellen schoolleiders en mentoren het volgende voorop:

> *"Een leerkracht is ook een opvoeder, en zij moeten kunnen stralen, enthousiast zijn. Zij moeten in staat zijn onmiddellijk in te grijpen, en kinderen meteen te wijzen op hun fouten. Veel conflicten tussen kinderen op school zijn een goede zaak, want kinderen kunnen er uit leren. Naar school gaan is eigenlijk ook leren samen leven en samen werken. Kinderen zijn tegenwoordig mondiger, en het is aan de leerkracht om de tucht te kunnen behouden. De orde moet gehandhaafd worden."* [FGMentoren&Schoolleiders2].

De leraar als inhoudelijk expert

Mentoren uit het secundair hechten veel belang aan de leraar als inhoudelijk expert. Een leraar **secundair** onderwijs moet een **sterke inhoudelijke voorbereiding** krijgen tijdens zijn lerarenopleiding en moet **gemotiveerd kiezen voor het lerarenberoep**. Idealiter moeten studentleraren gedurende twee jaar worden ondergedompeld in een vakgebied. Nadien kunnen ze kiezen – via een extra opleidingsjaar – om leraar te volgen. In dat jaar verwerven ze didactische vaardigheden. Zij die niet voor de lerarenopleiding kiezen, hebben dan een sterke inhoudelijke bagage en kunnen ervoor opteren de stap te zetten naar een sector buiten het onderwijs. Op die manier zal onderwijs over sterk voorbereide leraren beschikken die bewust kiezen voor het lerarenberoep:

> *"Geef studenten een 'onderdompeling' in één of twee vakken gedurende twee jaar zodat ze nadien, net zoals bij de masters, de keuze kunnen maken of ze al dan niet in het onderwijs gaan. Want nu krijgen we dikwijls stagiaires over de vloer die zeggen 'oh ja, ik ga die stage nu doen omdat ik nu eenmaal in die opleiding zit, maar eigenlijk weet ik nog niet of ik in het onderwijs ga' (...). Na twee jaar basisopleiding kunnen ze dan zeggen of ze nog een extra jaartje er bij doen voor in het onderwijs te stappen." [*FGMentoren5].

Mentoren secundair onderwijs stellen dat een beginnende leraar meer dient te weten dan wat er in een handboek staat. Een leraar in het secundair onderwijs **dient zijn vak 'te bezitten'** en dient verbanden te kunnen leggen naar leerstof van het vorige jaar of naar andere vakken. Bovendien moeten leraren de leerstof kunnen **koppelen aan de actualiteit en de leefwereld van jongeren**:

"Ik denk dat dit heel belangrijk is om daar van te vertrekken. Het is een basiscapaciteit om vakgericht te zijn én meer dan dat. Een goede leraar is iemand die enthousiasme uitstraalt, die zijn vak graag doet, die boeiend, meeslepend is door leerlingen aan te zetten en hen doet nadenken over de leerstof. Je moet hen aan het werk zetten als regisseur van een toneel. Laat de leerlingen stapsgewijs nadenken hoe ze zaken zouden aanpakken of hoe ze zouden omgaan met zaken. Dat is een kenmerk van een ideale leerkracht: die moet heel goed in staat zijn te luisteren en om paar stappen vooruit te denken." [FGMentoren5].

Parate kennis en het aanbrengen van weetjes gerelateerd aan de leerstof, zijn volgens mentoren een belangrijke eigenschap van goede leraren. Maar mentoren stellen vast dat **stagiairs zich beperken tot hun vak** en zelf weinig extra opzoeken als aanvulling van de leerstof:

"Studenten beschikken over minder 'weetjes' dan vroeger. Het zou wel tof zijn moesten ze meer weten dan dat ze moeten geven aan de leerlingen, en dat gebeurt af en toe bij stagiairs. Maar studenten hebben niet altijd het automatisme zelf iets extra op te zoeken, zo een extra weetje, of vertellen geen anekdote of ervaring gerelateerd aan de vakinhoud." [FGMentoren5].

Leraren die ervaren dat ze onvoldoende inhoudelijk sterk zijn voor een vak, moeten zich meer **bijscholen**:

"Als kinderen vragen waarom een bepaald antwoord fout is, zeggen leraren soms "omdat het zo in de verbetersleutel staat". Maar zo hoort het niet: een leraar moet kunnen uitleggen waarom iets fout is. Dat is de essentie van leren: fouten-analyse." [FGMentoren&Schoolleiders2].

Eén mentor stelt dat beginnende leraren secundair onderwijs qua vakkennis beter presteren wanneer ze een vooropleiding ASO hebben gevolgd.

De leraar als inhoudelijk expert houdt voor mentoren ook in dat de **leraar zelfzeker voor de klas** staat. Mentoren stellen dat verschillende stagiairs en beginnende leraren het niet eenvoudig vinden zich de basiskennis eigen te maken. Ze houden vast aan de leerstof in het handboek, waardoor ze maar in beperkte mate oog hebben voor de **interactie met hun klas**. Een beginnende leraar zou alle inhoudelijke kennis reeds moeten beheersen, waardoor zij zich kunnen richten op de vraag hoe de leerstof overbrengen. Een mentor stelt:

"Het probleem is dat veel van de stagiaires en beginnende leerkrachten zo sterk aan hun leerstof vasthangen, ze zijn er zo hard mee bezig en stellen zich de vraag 'gaat dat wel lukken? Wat is de volgende stap?' zodat ze de interactie missen met de klas. Daar zit volgens mij het probleem want ze zijn met hun eigen leerstof bezig." [FGMentoren5].

Mentoren ervaren dat beginnende leraren met een **masterdiploma een sterkere vakinhoudelijke kennis** hebben dan bachelors. Studenten in een bachelor-opleiding krijgen eerder een kennismaking met een vak. Ze zien dit als een probleem, wanneer leraren worden ingezet in een ander aanverwant vak:

*"Beginnende leerkrachten met een diploma voor het geven van twee vakken worden in de praktijk soms aangesteld in een ander vak. Dat vak is wel aanverwant aan hun vakken, maar is toch niet helemaal hetzelfde, en dat laat zich vooral voelen bij bachelors. Komt ook wel voor bij masters, maar minder. Bijvoorbeeld mensen met vooropleiding geschiedenis moeten dan PAV gaan geven. Het trekt er wel een beetje op, maar is toch anders. Dat wordt dan moeilijk. Voorbeeld mensen met een wetenschappelijk diploma moeten alles wetenschappelijk kunnen geven, terwijl fysica is geen biologie." [*FGMentoren5].

Ten slotte stellen mentoren dat leraren **gepassioneerd moeten zijn** over een lesonderwerp in plaats van zich te focussen op de leerplandoelstellingen. Vakkennis hebben en het handboek volgen is belangrijk, maar in het secundair onderwijs speelt de **juiste ingesteldheid en het enthousiasme** van de leraar in de klas een bepalende rol:

"Mijn ervaring als leraar is dat wanneer ik spreek vanuit persoonlijke interesse, dat ik de leerlingen vaak 'mee heb' omdat ze dan ook voelen dat ik gepassioneerd ben rond dat onderwerp. Als een stagiair dat kan uitstralen, zou dat veel uitmaken. Dan kom je ook in een meer spontane sfeer terecht. Er is dan automatisch meer interactie" [FGMentoren5].

De leraar als organisator

Mentoren uit het basisonderwijs stellen dat stagiairs weinig aandacht hebben voor de planning en organisatie op vlak van klaslokalen in orde stellen, leerlingen laten weten wanneer een toets doorgaat. Een leraar moet **zelf planmatig zijn,** zodat leerlingen ook deze attitude ontwikkelen:

"Doordat de studenten gewoon zijn over zoveel verschillende communicatiekanalen te beschikken, wordt alles steeds meer op de lange baan gezet. Wanneer het gaat over iets in de toekomst, komt steeds meer de attitude naar voren: "waarom zouden we daar nu al aan beginnen?. Toch is het juist de kracht om heel vooruitziend te zijn als leerkracht." [FGMentoren&Schoolleiders2].

De competenties die samengaan met de leraar als organisator kunnen studenten vooral verwerven door hen **in te zetten in de werking van de school**. Dit kan onder meer bij een schoolreis, GWP (Geïntegreerde Werkperiode), opzetten van onthaaldagen of een Open Leercentrum (OLC).

De leraar als innovator en onderzoeker

Mentoren uit het basisonderwijs herhalen dat er maar weinig **innovatief wordt aangebracht door stagiairs.** Ze nemen de klassieke instructiestijl over van leerkrachten, in plaats van deze te vernieuwen:

"Vroeger dachten meer ervaren leraren te kunnen leren van nieuwe stagiaires, omdat zij nieuwe lesmethodes meenamen. Maar nu gebeurt het omgekeerde. Stagiaires nemen meestal de methodes van de leerkrachten over, waardoor men vaak uitkomt bij een hele klassieke, saaie stijl van lesgeven. Innovatie gaat deels verloren." [FGMentoren&Schoolleiders2].

Mentoren in het secundair onderwijs zijn positief over de vaststelling dat studentleraren nu meer doen aan **zelfreflectie**.

De leraar als cultuurparticipant

Schoolleiders uit het basisonderwijs en secundair onderwijs vinden dat de leraar als cultuurparticipant benoemen een belangrijke typefunctie is. Een leraar moet de actualiteit te volgen en open staan voor cultuur. Een leraar moet met beide voeten in de wereld te staan, zodat hij of zij leerlingen kan betrekken in een gesprek over de actualiteit. Een leraar kan niet alles weten, maar kan wel modelleren hoe hij/zij spontaan op iets opzoekt. Dit is een belangrijke **attitude**. Een schoolleider basisonderwijs stelt echter vast:

"Bij uitstappen merk ik dat beginnen de leraren niet snel geneigd zijn iets te doen met cultuur omdat het hen zelf niet erg interesseert. Ze denken ook te snel dat het te moeilijk is voor de kinderen. Zeker iemand die in de bovenbouw lesgeeft, die moet met zijn beide voeten in de wereld staan: weten wat er in de wereld omgaat." [FGMentoren&Schoolleiders2].

3.3.3 Het perspectief van studenten en afgestudeerden

3.3.3.1 Algemeen perspectief omtrent de basiscompetenties in het curriculum

Respondenten GLO en SLO geven een algemene beoordeling omtrent de integratie van de basiscompetenties in de lerarenopleiding. Hoewel verschillen werden opgemerkt in de interviews stelt de meerderheid van de **actoren zich tevreden** omtrent de implementatie van de basiscompetenties in het curriculum en geven aan dat ze **'**allemaal zijn besproken en de meeste goed werden aangepakt'.

Studenten en afgestudeerden GLO verwijzen in de eerste plaats naar de stage: "dan *moeten we reflecteren aan de hand van die opleidingscompetenties"* [FGStudenten10].

De meerwaarde die ligt in de combinatie tussen stage en reflectie horen we ook **bij respondenten SLO.** Over de verworven basiscompetenties dienen ze in een ontwikkelingsplan of portfolio te reflecteren:

> *"Wij moeten eerst een startportfolio maken per geheel en zeggen in welke mate we dat al bereikt hebben en wat onze werkpunten zijn en dan opgedeeld (…). Dan zeg ik welke opdrachten ik heb ondernomen (…) Ik heb die en die activiteit ondernomen en dit en dit bijgeleerd en dit heeft zo bijgedragen tot die competentie."* [INTAfgestudeerden41].

Studenten en afgestudeerden SLO wijzen hieromtrent naar de verantwoordelijkheid die er bij de studenten wordt gelegd: *"Bij ons is het wel zo dat we verantwoordelijk zijn dat die competenties aan bod komen. Dus bijvoorbeeld in mijn huidige stage* (Jolien_ST4). De verantwoordelijkheid wordt ook gelegd bij de modules waaraan eveneens een reflectie wordt gekoppeld. Volgend citaat ter illustratie:

> *"We moeten telkens op het einde van de module die 10 competenties invullen en over reflecteren. Van 'hoe ben je daarin geëvolueerd', 'welke werkpunten heb je nog?', 'wat heb je goed gedaan?', 'wat kan er nog beter?'. Voor elk van die 10 competenties moet je dat dan uitwerken en een globale slotreflectie over jezelf als leraar schrijven. En dat moeten we elke module opnieuw doen.*" [FGStudenten2].

Afgestudeerden GLO verwijzen ook naar de verschillende modules waarin telkens enkele basiscompetenties werden behandeld en die hiermee verband houden:

"Op een jaar tijd waren er zeker vier modules. En dan moesten wij die basiscompetenties verdelen over groepen en dan zeggen van jij houdt daar rekening mee en jij daarmee. (....). Iedereen moest op een jaar alle basiscompetenties gedaan hebben, en dat was wel mogelijk want we hadden vier à vijf modules op een jaar en hadden dat drie jaar lang." [FGStudenten10].

In lerarenopleidingen wordt deze keuzevrijheid verschillend ingevuld, bijvoorbeeld door de organisatie van keuzemodules zoals wordt toegelicht met volgend citaat:

"Je kon kiezen of organisator van een school of leerlingen begeleider, dan heb ik gekozen voor de module leerlingenbegeleider omdat mij dat persoonlijk lag." [INTAfgestudeerden6].

Deze keuzevrijheid omtrent bepaalde competenties wordt gewaardeerd, hoewel andere **afgestudeerden GLO hieromtrent ook** nadelen aangeven. Een eerste nadeel betreft het ontbreken van een voorbereiding op de betreffende competenties waarin zij geen keuzeonderdeel kozen, bijv. "partner van externen".

Een ander nadeel leggen **studenten en afgestudeerden van de GLO en SLO** in de handen van de opleidingen en stellen vast dat bepaalde competenties in de opleiding niet volwaardig worden ingevuld.

Respondenten GLO en SLO stellen vast dat bepaalde competenties niet goed worden begrepen en zien hierin een reden liggen waarom bepaalde competenties minder worden belicht. Zo stellen bijvoorbeeld enkele **studenten GLO** het volgende vast:

"Ondernemerschap dat wordt verwacht van ons maar daar wordt door ons niet naar gekeken. Die competenties zijn ook te breed." [FGStudenten3].

Zowel **studenten als afgestudeerden GLO** vragen om in de opleiding belang te hechten aan begripsverduidelijkingen en de praktische toelichtingen bij deze vaak "abstracte", "vage" of "omslachtige" verwoordingen. "

Vooral met de thema's buiten de school. We klampen ons nog steeds teveel vast aan de theorie die we de leerlingen moeten meegeven. Maar 'je moet flexibel zijn als lesgever' , maar wat doe je hiermee in situaties die totaal onverwacht zijn?" [FGStudenten2].

Ook omtrent 'erover reflecteren' en 'in gesprek gaan met elkaar' wordt noodzakelijk beschouwd om deze inhouden concreet te maken: "*Zo kunnen we niet alleen onze mening verruimen, maar dan kunt je ook nog eens elkaar tips geven en helpen."* [INTstudenten2].

Beide wensen worden benadrukt met *'vroeg genoeg'*, zowel in 'het academisch jaar' (m.a.w. september), maar ook binnen de opleidingsjaren (al vanaf het eerste opleidingsjaar), wordt herhaald. Verder wordt de suggestie gedaan om dit '*domein per domein te belichten', 'te verwerken in verschillende vakken' en 'inplannen van: deze week gaan we rond die domeinen werken.*' [FGStudenten12]. Het telkens terugkerende argument kan worden geïllustreerd met volgend citaat:

"Ons laten werken rond bepaalde doelen, zodat we naar onze laatste stage toe, dat is toch telkens routine bij ons. (...) dan weten we ook waar we minder goed in zijn en daardoor kunnen ze er extra aan werken." [FGStudenten12].

Toch horen we ook een nuancering en begrip bij studenten en afgestudeerden GLO. Ze zijn het erover eens dat basiscompetenties zoals cultuurparticipant, lid van een onderwijsgemeenschap en partner van externen en ouders, *'afhangt van je eigen*' en dus persoonsgebonden is.

"Iedereen heeft een andere manier van omgaan met ouders bijvoorbeeld. Sommige zijn beter, andere zijn minder goed. Ook zo met het functioneren binnen een schoolteam." [FGStudenten10].

"Je kan wel tips krijgen maar dat is je eigen karakter ... . Ik vind niet dat je begeleiding daarin nodig hebt. (...). Je moet overal wat aan wennen en met de tijd lukt dat." [FGStudenten10].

Voor de lerarenopleiding is dit geen gemakkelijke opdracht om studenten op de betreffende competenties voor te bereiden, zo menen een aantal respondenten.

"Werken in team valt allemaal onder je competenties en je beroepsvorming zit er ook al in. Ik denk dat het heel moeilijk is om studenten daarop voor te bereiden." [INTAfgestudeerden1].

"Ik denk inderdaad dat die opdrachten wel werken op die competenties. En dan lid van een schoolteam, extern , … . Ik weet het niet zo goed om het integreren in de opleiding." [INTAfgestudeerden41].

Een opmerkelijke overtuiging horen we ten slotte bij **bevraagden SLO.** Zij geven aan dat de voorbereiding op deze competenties onmogelijk allemaal in de opleiding kan worden mogelijk gemaakt. Volgend citaat kan de argumenten van deze studenten en afgestudeerden samenvatten met volgend idee:

"Ik denk dat de toekomst daarin anders zal moeten zijn dan dat we het allemaal in een opleiding proberen te steken. Dat is iets dat onmogelijk is en ik denk niet dat we al die competenties op een jaar of verschillende jaren in 60 studiepunten kunnen steken. Ik denk dat het veel belangrijker is dat de universiteiten gaan samenwerken met die scholen en de beginnende leerkrachten en dat er op die manier een betere instapbegeleiding is voor leerkrachten.." [INTAfgestudeerden41].

Ook menen enkele **afgestudeerden GLO** dat dit leerproces zich voornamelijk in het beroep situeert:

"Maar door jezelf in het werkveld te smijten komt dat wel in aanmerking en er zijn collega's die je dan daarbij wel helpen. (...). Als leerkracht ben je levenslang aan het leren." [INTAfgestudeerden36].

3.3.3.2 De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

Studenten en afgestudeerden GLO spreken hun mening uit omtrent de voorbereiding op dit functioneel geheel in hun lerarenopleiding. Ze vinden hun voorbereiding op dit functioneel geheel zeer belangrijk en geven hun overtuiging – op een soms eigenaardige manier – weer:

"*Het is belangrijk dat je genoeg differentieert in de klas om het aanbod zo ruim mogelijk te maken voor alle kinderen die je hebt*." [INTAfgestudeerde17].

"Klassen zitten vol leerlingen met leerproblemen, dus het vraagt wel een heel andere aanpak denk ik." [INT*Afgestudeerden*6].

Het belang omtrent de voorbereiding op dit functioneel geheel in de lerarenopleiding wordt ook door **studenten SLO** aangegeven:

"Dat is echt een prioriteit tegenwoordig. Zowel binnen het GOK beleid als in het beleid dat een school voert. 'In hoeverre willen wij een heterogene klasgevoel aanpakken?' dus ik vind het wel interessant dat je op z'n minst iets daarvan al weet." [FGAfgestudeerden2].

"*Ik vind de kennis ook belangrijk maar het leren leren belangrijker. En natuurlijk de attitude en die houding errond."* [FGStudenten5].

Zowel bij **respondenten GLO als SLO** horen we een algemeen bevredigd gevoel wanneer wordt gevraagd naar hun vorming inzake het functioneel geheel: begeleider van leerprocessen. We stellen vast dat er verschillende meningen zijn wanneer dieper op hun vorming wordt ingaan. Enerzijds horen we **zekerheid en tevredenheid** bij respondenten omtrent hun voorbereiding:

"*Er wordt je zodanig veel aangeboden zodat je wel een mooie basis hebt om te kunnen starten.*" [FGStudentenafgestudeerden52].

"En ook dat ik op vlak van leerstoornissen en zorgbeleid heel veel heb geleerd. In mijn geval is het niet zo dat ik vind dat ik op die vlakken tekorten heb." [FGStudentenafgestudeerden3].

Respondenten GLO geven verder aan *'duidelijke info te hebben gekregen" en* verwijzen hierbij voornamelijk naar de lessen en cursussen met betrekking tot dit functioneel geheel. Ze gaan uitbundig in op vakken zoals 'het eerstejaars vak 'ontwikkelen, leren en onderwijzen' en het vak 'Leerzorg'. Ze zijn tevreden over diepgang van de leerinhouden die zich bijvoorbeeld richten op *"diversiteit in de klas*" en "*alle problemen die een kind kan hebben'.* De theorielessen, maar ook het *"krijgen van tips*" en opdrachten die hen toelaat om zich in één "*zelfgekozen onderwerp te verdiepen*", worden door de studenten het meest positief bevonden.

Tevreden **respondenten SLO** verwijzen naar andere vormingsactiviteiten die deze theoretische verdieping bijbrachten. De stage, de organisatie van bijscholingen, opdrachten, wordt uitvoerig op ingegaan. Volgend citaten ter illustratie:

"Dat is eerder iets dat ik heb geleerd uit ervaring en vooral dat we daar specifieke bijscholing voor hebben, dus ik denk dit jaar hebben we een tweetal bijscholingen gehad over leerstoornissen." [FGStudenten11].

"We kregen als opdracht: 'interviewt een leerling met een leerstoornis en leerkracht afzonderlijk. Daar kruipt echt wel veel tijd in, maar ik heb er uit geleerd." [INTAfgestudeerden46].

"*Mijn stage. Daardoor ben ik echt gesprongen … . Eigenlijk al de praktijk."* [FGafgestudeerdestudent45].

Naast praktijk hebben ook docenten volgens de afgestudeerden SLO een waardevolle bijdrage om deze vorming te creëren. Voorafgaand aan een omschrijving van een goede begeleiding die een afgestudeerde mocht ervaren zoals volgend citaat, wordt **het belang van meer individuele begeleiding** benadrukt.

"Ik had een leerkracht, die gaf vakdidactiek, (...) die heeft mij zeer goed geholpen door al de methodes te overlopen, (...) wat zijn de goede en minder goede boeken. Ze is ook naar mijn les komen kijken en in het eerste jaar had ik een leerling met dyslectici en dat was heel moeilijk. Ook daarbij heeft ze mij geholpen." [INTAfgestudeerden46].

Ook wordt enthousiast vertelt omtrent de ervaringen die de lerarenopleider in de lessen bracht. Wat zeer leerrijk en boeiend is voor de studenten.

"De leerkracht die dat ons allemaal heeft voorgelicht heeft een eigen praktijk voor kinderen met leerstoornissen en gedragsproblemen op te vangen. Dus hij kan veel praktijkvoorbeelden aangeven waardoor dat allemaal veel concreter wordt, je kunt je er een beter beeld van vormen." [FGStudenten13].

Toch horen we ook **respondenten GLO en SLO** die minder tevreden zijn over hun voorbereiding op het functioneel geheel leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen. Ze geven aan dat zij tot hiertoe "*eigenlijk niet zoveel in de lerarenopleiding hebben gezien'*: *Buiten die éne oefening en die éne tekst dat ik daarrond gelezen heb werden we daar niet op voorbereid."* [INTAfgestudeerden50].

Daarnaast horen we ook twijfels bij een aantal **studenten GLO** omtrent ze nog niet weten of ze "*zouden kunnen omgaan met leerlingen met leerproblemen of met een moeilijke thuis situatie*".

Ze suggereren dat de leerstof in de opleiding verder doorgetrokken mag worden "*om te zien of die acties ook werken"*. Dit wordt bijvoorbeeld verduidelijkt met een voorbeeld **in volgend citaat:**

"Kennismaken met het kind en volgsysteem vind ik een goede zaak, maar effectief ook de zekerheid krijgen dat het goed is en dat je het zelf kunt uitvoeren." [FGStudenten8].

Een aantal afgestudeerden GLO Afgestudeerde GLO geven aan dat je over leerproblemen en leerstoornissen "*beter kunt leren uit ondervinding*" omdat het "*zo ruim en verschillend*" is van persoon tot persoon [FGAfgestudeerden50]. Ze argumenteert:

Je weet de standaard. Je weet bijvoorbeeld het typebeeld van ADHD. En je krijgt dan theorie over autisme. Maar ik heb al drie jaar een autist in de klas gehad en das altijd iets helemaal anders. Dus je bent daar nooit echt op voorbereid vanuit je lerarenopleiding." [INT*Afgestudeerden*27].

Tenslotte geeft een **afgestudeerde GLO** mee dat een groot deel van haar leerproces in het moment lag waarop zij haar "*eerste stap in het werkveld zette*". Ze verduidelijkt:

"Vooral wat er naast het lesgeven kan gebeuren in de school. Dat heb ik ervaren begin september. (...). Het leren lesgeven, het zien dat de leerlingen je begrijpen. En de evolutie van de leerlingen." [INTAfgestudeerde37].

Enkele afgestudeerden SLO refereren zij naar haar huidige beroepscontext en vertellen waarderend over de collega's op haar school die haar sterk ondersteunen in haar functioneren als begeleider van leer-en ontwikkelingsprocessen.

3.3.3.3 De leraar als opvoeder

Respondenten GLO en SLO geven hun opvattingen mee omtrent het functioneel geheel: leraar als opvoeder. Het belang ervan omtrent hun voorbereiding wordt geheel in de verf gezet. Met uitzondering van één respondent, vinden allen het belangrijk dat een grondige voorbereiding wordt gegarandeerd in de lerarenopleidingen. Volgend citaat kan dit bijv. staven:

"*Want dat komt nu ook wel heel veel voor; leerlingen die problemen hebben thuis, leerlingen die gepest worden in de klas; … En daar worden wij ook een beetje voor opgeleid."* [FGStudenten12].

"Ik denk dat het belangrijk is dat iedereen daarmee geconfronteerd wordt. Met al die problemen waarmee je geconfronteerd wordt en leren hoe je daarmee moet omgaan." [FG*Studenten*6].

Respondenten GLO en SLO gaan dieper in op hun voorbereiding op leraar als opvoeder en tonen hen allen tevreden. Thema's zoals taalproblematiek, kans armoede, en dergelijke… worden sterk gewaardeerd. Enkele respondenten merken tevreden op wat zij hieromtrent hebben bijgeleerd en stellen tevreden vast dat ze hierdoor op een andere manier zijn gaan handelen. De leerwinst zit hem volgens de respondenten in het verkrijgen van begrip en inzicht in "waarden en normen van de school", "de opvoeding van het kind" en 'de problematieken'. Een toelichting wordt bijvoorbeeld gegeven in volgend citaat: "*Dat wanneer een leerling reageert volgens een bepaald systeem, dat hij daar geen controle over heeft, dat het eigenlijk zijn fout niet is."*

Verder gaan **respondenten GLO en SLO** in op de vormingsactiviteiten die voor hen doorslaggevend waren t.a.v. hun ontwikkeling in competenties omtrent dit functioneel geheel. de voorkeur wordt door beide groepen gegeven aan gastsprekers/workshops' als vormingsactiviteit: "*om te weten hoe leerkrachten met ervaring ermee omgaan, en om te weten hoe het bij anderen overkomt*" en geven verder hun tevredenheid aan over de praktische invulling bij deze theorielessen. Enkele verschillen zijn tussen de doelgroepen te merken. Respondenten GLO verwijzen voornamelijk naar de vele lessen, theorievakken en modules omtrent de begeleiding van probleemleerlingen en/of 'hoe je leerlingen moet begeleiden met problemen' [INTAfgestudeerden32]. Studenten SLO verwijzen voornamelijk naar vakken zoals 'pedagogische componenten van het leraarschap'. Activiteiten zoals groepsdiscussie aan de hand van stellingen en/of filmanalyse worden besproken. Telkens wordt tevens het belang van de begeleider/lesgever benadrukt. Volgende citaten kunnen dit illustreren.

> *"We hebben gediscussieerd over stellingen over 'wat we kunnen zeggen of doen tegen die leerlingen."* [FGStudenten13].

> *"Alle theorieën werden allemaal vanuit die positieve invalshoek gegeven. Ik ben heel enthousiast over die fantastische docente die me dat allemaal heeft bijgebracht."* [INTAfgestudeerde50]

> "*Dat was de enige leerkracht die in het beroepsonderwijs de diversiteit op een juiste manier kon inschatten. Dat is helemaal iets anders om van daaruit groepsmanagement te gaan geven. Ze kon zo mooie ervaringen meegeven, en dat stimuleert enorm*." [FGStudenten13].

Naast de theoretische lessen geven respondenten **GLO en SLO** overtuigend "*de lesstage*" en ' projecten' (bijv. omtrent opvoedingskansen aan kansarme gezinnen) op als voornaamste vormingsactiviteit omdat een goede voorbereiding zou worden gerealiseerd in de lerarenopleiding. De reden die hieraan wordt gekoppeld is "*het zelf ondervinden"*.

Toch ook zijn er respondenten die aangeven dat hun voorbereiding hieromtrent niet geheel voldoet aan hun verwachtingen. We merken op dat de behoeftes bij deze studenten GLO zich voornamelijk situeren op het vlak van leerinhouden die zij in de theoretische component krijgen. Ze geven bijvoorbeeld aan geen vorming te hebben gehad in het leren omgaan met kinderen die bijv. gepest worden of geconfronteerd werden met dood, of kanker,.. . Ze weten niet hoe zo'n gesprek gevoerd moet worden: "Hoe je *daaraan moet beginnen, wat je mag zeggen, wat je niet mag zeggen."*

Een kritiekpunt met betrekking tot de voorbereiding op dit functioneel geheel 'leraar als opvoeder' in de lerarenopleiding wordt ten slotte aangegeven door enkele **afgestudeerden GLO**. Ze stellen dat de lerarenopleiding beginnende leraren aflevert die voornamelijk opgeleid zijn om les te geven aan "het perfecte kind.". Ze verklaart:

> *"Ik denk dat ze dat meer in de opleiding moeten steken; over het niet perfecte kind. Dus ook moeilijke kinderen* [INTafgestudeerden15].

Ten slotte wordt er door enkele **afgestudeerden SLO** gepleit voor meer aandacht in de lerarenopleiding voor de allochtone cultuur. Een citaat kan dit belang staven:

> *"En in de opleiding zijn ze heel de tijd bezig over alternatieve werkvormen en remediëring en het moet pedagogisch verantwoord zijn. (...) Maar ik geef les in een school met veel allochtonen. Wij groeien op in een debatcultuur, met overleg. En die kinderen groeien op in een hiërarchische cultuur. Dus al die theorieën die werken allemaal niet."* [FGAfgestudeerden3].

3.3.3.4 De leraar als inhoudelijk expert

Studenten en afgestudeerden GLO hechten in een sterke mate belang aan een goede voorbereiding op dit functioneel geheel. Het belang van didactiek t.a.v. dit functioneel geheel wordt ook door **respondenten SLO** benadrukt. Ze geven hun overtuiging mee dat "*je eigenlijk een match hebt tussen expert en het kunnen overbrengen, dus didactische kennis*."

Het beschikken over de nodige kennis wordt door zowel **studenten als afgestudeerden** noodzakelijk gezien maar de reden die zij eraan geven verschilt.

> *"Als daar niet goed in bent, dan hang je vast aan je lesvoorbereiding. Dan zie je niet wat er rond jou gebeurt. Zoals; De leerlingen snappen ze het?; Letten ze op? Als je de kennis beheerst dan maak je tijd om verder te gaan."* [FGStudenten3].

> *"Omdat scholen ook al verschillend omgaan met een vak, en dus niet voor onvolkomen feiten hoeft komen te staan."* [FGafgestudeerde9].

Studenten en afgestudeerden GLO geven hun ervaringen aan omtrent de voorbereiding op het functioneel geheel: leraar als vak-expert in de lerarenopleiding. Ze drukken hun tevredenheid uit omtrent hun vorming en geven aan 'genoeg ervaring' en 'genoeg basiskennis' te hebben. Verder wordt ook de vaststelling gedaan door studenten dat opleidingen er "*echt wel mee bezig zijn*" en "*een goede school zijn op vlak van vakinhoud*'. En wordt door afgestudeerden GLO vastgesteld dat '*veel inhoudelijke verdieping is van alle vlakken*' en '*dat de eisen naar inhouden toe goed*' zijn. Wel vinden ze het belangrijk dat het nut van een vak duidelijk wordt gemaakt en de tijd die in dat vak moet worden gestoken in verhouding staat. Dit omdat zij het gevoel moeten hebben dat ze er "*er later niets mee zouden kunnen doen*".

Verdeelde meningen zijn te horen bij **respondenten GLO** omtrent de grote inzet op het inhoudelijk aspect. Ze geven aan dat de voorbereiding niet voldoet aan hun verwachtingen en geven vijf redenen aan die hun ontevredenheid kunnen verklaren.

Ten eerste wordt een tekort vastgesteld door enkele **afgestudeerden GLO** inzake de theoretische uitdieping in de lerarenopleiding: *"Ik vind de theorie niet voldoende."* [INTAfgestudeerden11]. Ze benadrukken het belang dat lerarenopleidingen verstandig moeten omgaan met de theoretische verdieping van de vakken. Ze geven aan dat hun gekozen vakken wat "*uitgebreider konden*"; omdat bepaalde inhouden "*onvoldoende aan bod kwamen*" of de discrepantie tussen bepaalde vakken groot was. We stellen dat de zwakkere studenten maar ook de sterkere studenten beiden nadelen ondervinden. Wensen situeren zich in de overtuiging dat er niet vanuit mag worden gegaan dat bepaalde kennis aanwezig is en op verder wordt gebouwd.

"Als ik kijk naar sommige vakken, bv .wiskunde, als je daar diep op ingaat dan moeten sommige studenten afhaken. En als je dan kijkt naar andere vakken die aan de oppervlakte blijven." [FGafgestudeerde1].

Ten tweede wordt een tekort vastgesteld inzake het geven van praktische voorbeelden in de theoretische lessen in de lerarenopleiding. **Ze** benadrukken enerzijds dat lerarenopleidingen verstandig moeten omgaan met de vormgeving van de lessen. Ze geven aan dat theorie soms '*aan één stuk werd gegeven zonder wat afwisseling erin*', en dat dit voor sommige studenten niet eenvoudig was. Ook verstandig omgaan met de tijdsafstemming theorie en praktijk verdient volgens de respondenten de aandacht. Bijvoorbeeld zelfde opleidingsjaar, module, opleidingsonderdeel ... .

"Ja ze legde ons dan dingen uit zoals verzameling en unie… dat was kei theoretisch en we kregen daar geen voorbeelden van en dan moesten we iets verzinnen hoe we dat met kleuters…" [FGStudenten10].

"... geschiedenis en frans.: Zodanig veel theorie, dus vakinhoudelijk staan we sterk. Maar voor praktische zaken staan we niet sterk zoals die jaarplannen." [FGStudenten3].

Ten derde wordt een tekort vastgesteld inzake praktische oefeningen van vaardigheden in de lerarenopleiding. Aangegeven inzet zou zowel bepaalde noodzakelijke inhouden binnen en buiten het vakdomein ondermijnen, maar zouden ook de voorbeeldfunctie van de lessen verdwijnen. Volgende voorbeelden kunnen dit illustreren:

"Als we les moeten geven in de stage [...], dan moest je dat nog terug zelf leren, terug zelf onderzoeken. Terwijl de leerstof die we dan zelf moesten leren was dan te ingewikkeld en moeten we ook niet meer gebruiken eigenlijk." [FGStudenten3].

"Ik heb in het eerste jaar dat ik werkte watergewenning moeten geven maar ik heb dat nooit moeten geven in mijn stage. We hebben er wel theorie over gezien maar meer niet. Dus ik wist niet goed hoe te beginnen." [FGStudenten10].

Ten vierde wordt een tekort vastgesteld inzake creatief denken in de lerarenopleiding: *"In het eerste jaar beginnen ze van nul en zijn ze zo theoretisch dat het creatieve verloren gaan. Zo van die lessen gaan het creatief denken stimuleren."* [FGStudenten10].

Ten slotte wordt een tekort vastgesteld inzake de expertise die stagebegeleiders hebben in de lerarenopleiding.

"Misschien moeten ze een paar lectoren aannemen die dan echt stagecontroles doen en die dan ook een beetje van alle vakken kennis hebben. Want nu …, de leraar van muziek komt kijken wanneer je muziek geeft, maar… ." [FGStudenten12].

Bij enkele **afgestudeerde SLO** horen we de wens om tijdens stages, naast didactiek, ook feedback op het inhoudelijke aspect wenselijk is.

3.3.3.5 De leraar als 'organisator'

Respondenten SLO blijken een hoge graad van belang te hechten aan dit functioneel geheel. We citeren:

> "*Organisator; ik vind dat zeer belangrijk. Onderwijs is vooral organiseren. (…) Dus je moet dat blijven bezitten en toepassen in nieuwe situaties. Dus die organisatie is heel belangrijk, dat leer je het eerst aan."* [FGStudenten13].

> *"Wij hebben zelf ook uitstappen leren organiseren, uitwerken en geven omdat, dat zit nu in onze opleiding en elke leerkracht komt daarmee in contact dus dat is wel iets wat goed gedaan moet worden."* [FGStudenten12]

Respondenten GLO tonen zich tevreden omtrent hun voorbereiding op het functioneel geheel 'leraar als organisator' **en** geven aan dat zij over het algemeen voldoende zijn voorbereid. "*Je leert heel goed hoe je een klas moet organiseren of hoe je een activiteit moet plannen.*" [FGAfgestudeerden1].

We kunnen uit de antwoorden van de respondenten besluiten dat de invulling van de voorbereiding op dit functioneel geheel wordt ingevuld op twee niveaus: het niveau van de klas en het niveau van de school.

[1] Omtrent de vormingsactiviteiten op het niveau van de school, toont het gros van de respondenten GLO en SLO zich tevreden. Hierbij wordt door de respondenten eerder verwezen naar specifieke projecten of opdrachten, waarbij studenten (rand)activiteiten in de scholen of een excursie buiten de scholen dienen te organiseren. **Respondenten** geven aan dat deze theorie in de lerarenopleiding niet uitgebreid is, maar louter *"gaat over de uitwerking van thema's."* [FGStudenten8]. We horen hierbij een opmerkelijk voordeel dat meermaals door de respondenten wordt aangegeven:

> *"Want ja, als je een aantal activiteiten gaat doen in verschillende scholen. Dan ben je overal ene keer geweest, alles is een keer mogen proeven en voor jezelf is dat ook goed eh, want ze kennen jouw. (…) Ik had onmiddellijk werk als ik afgestudeerd was."* [INTAfgestudeerden38].

Uit de antwoorden van studenten en afgestudeerden **GLO** blijkt dat de opdrachten en projecten niet steeds in en/of buiten de school plaatsvinden. Enkele respondenten geven ook aan dat zij voor zichzelf de activiteiten organiseren of dat er ook opdrachten binnen de opleiding plaatsvonden. Enkele **respondenten GLO geven** te kennen dat zij een integratie in de opleiding, eerder dan a.d.h.v. een keuzemodule, voor ogen hebben. Ook deze bevraagden kijken hier zeer tevreden tegenaan:

> *"Bij een uitstap dat ze zeiden: jullie zijn zelfstandig genoeg dus jullie moeten er zelf geraken. Dat is nodig in het leven om zelfstandig te kunnen zijn. Bij een sportdag moet je ook kunnen organiseren."* [INTAfgestudeerden40].

Een behoefte die hieromtrent wordt aangegeven door **studenten en afgestudeerden GLO, is** een voorbereiding op de administratieve context van scholen en de financiële middelen waarover scholen beschikken: *"dingen zoals schoolrekeningen, geldzaken,…"* Ter voorbeeld wijzen ze op de budgeten die je als leerkracht hebt die je maximaal kan of mag gebruiken als je op uitstap gaat. Ze benadrukken dat dit zeer waardevol is om dit meer aan bod te laten komen in de lerarenopleiding:

> *"Op dat vlak krijg je ook een idee van hoe een school werkt, wat zijn de budgeten, hoe worden die verdeeld… (…) Maar op dat vlak ben ik helemaal leek als ik hier afstudeer. Van hoe een school op financieel vlak werkt of draait."* [FGStudenten12].

[2] Omtrent het tweede niveau, het niveau van de klas, horen we uiteenlopende standpunten voor wat betreft hun vorming. Drie argumenten worden gegeven om hun tevredenheid, maar ook hun ontevredenheid te duiden.

Het eerste argument betreft de structuur van de opleiding. Bij tevreden respondenten, die hun vorming koppelen aan de structurele organisatie van de lerarenopleiding en verantwoordelijkheden die aan studenten werden toegekend in de opleiding, horen we dit:

> *"De richting heeft ervoor gezorgd dat we zelfstandig zijn geworden, op vlak van organiseren, taken, lessen. Je moet zien dat alles af is. Dus qua plannen en organiseren ben ik vooruit gegaan."* [INTAfgestudeerden40].

> *"Door het traject te doorlopen leer je eigenlijk planmatig te werken.(…) Structuur… en door alles planmatig te doen. Daar heb ik veel van opgestoken."* [INTAfgestudeerde15].

Enkele respondenten **GLO** stellen dit in vraag:

> *"Ze lieten je dus zeer zelfstandig waardoor je hebt zelf leert organiseren. Maar of ze me hebben ook leren organiseren; dat was minder het geval. Ze gaven je een periode tijd om je taken te maken maar leren van hoe je het doet, dat was niet het geval, eerder van: zoek het maar zelf."* [INTAfgestudeerden40].

Het tweede argument betreft de vormingsactiviteiten die in de opleiding plaatsvonden. Voornamelijk **'de stage'** – zowel observatie als lesstage - heeft volgens de respondenten een meerwaarde:

> *"Hoe je het echt moet doen in de klas leer je vooral door ervaring."* [FGStudenten8].

> *"We hadden constant opdrachten, zeker vanaf het tweede jaar, stagevoorbereidingen, om de twee dagen mails sturen van kijk, dat is in orde mevrouw, meneer."* [INTAfgestudeerde15].

Het derde argument betreft de **lesvoorbereidingen**. **Afgestudeerden SLO** stellen tevreden vast dat de lesvoorbereidingen een meerwaarde vormen voor het beroep van leerkracht. Ze benadrukken in de eerste plaats de verantwoordelijkheden van de leerkracht om het leerplan te volgen en dan kan het lesvoorbereidingsformulier een houvast beiden, wat achteraf administratief kan worden aangetoond.

Verschillende ervaringen worden aangegeven door respondenten SLO m.b.t. de ervaringen met lesvoorbereidingen. Enerzijds horen we deze positieve bevindingen:

> *"Ons werd gevraagd enkel de structuur en de vragen in de lesvoorbereidingen mee te geven. Dus niets volledig uitgeschreven. Ik ben daar heel tevreden mee. Het geeft een grotere vrijheid. Je bent niet verplicht tot aapjeswerk, en het bespaart een heleboel tijd."* [FGStudenten9].

Maar anderzijds horen we ook het tegenovergestelde in de interviews met studenten terugkomen, net zoals in de interviews met respondenten SLO:

> *"Ik vind die kapstok belangrijk en het is belangrijk dat we met die kapstok bezig zijn, maar waarom is dat ook altijd zo'n typische keurslijf met een lange tekst."* [FGAfgestudeerden3]. *"Ik vind dat zo verloren, omdat die uren tijd hadden zij kunnen bezig zijn met effectief te zeggen 'ik ga die les echt zo doen' in plaats van dat echt uit te typen* [FGAfgestudeerden3].

Tenslotte wijzen enkele respondenten SLO erop dat het klasmanagement te weinig aan bod komt in de lerarenopleiding. Zo benadrukken **afgestudeerden SLO** hun noden omtrent de voorbereiding op klasmanagement en doen het voorstel om klasmanagement als apart vak te beschouwen.

> *"Een apart vak, waarin je praktisch zegt van kijk zo doet je dat. (…) van hoe sta ik dan voor de klas, of hoe pak ik dat probleem aan. Dus specifieke problemen kunnen daar in voorkomen. Een praktisch vak daarin en ook oplijstingen. Gewoon een document wat zij nu de wettelijke verplichting van de leerkracht."* [FGAfgestudeerden3].

3.3.3.6 De leraar als innovator en onderzoeker

Studenten en afgestudeerden GLO en SLO tonen zich tevreden omtrent hun voorbereiding op het functioneel geheel 'leraar als innovator en onderzoeker'. Zij verwijzen naar de kansen die er in hun opleiding werden geboden en menen dat zij voldoende worden uitgedaagd om dingen te onderzoeken en innoverend te zijn. Ter voorbeeld wordt door respondenten GLO aangegeven dat zij gestimuleerd werden op bijvoorbeeld een attitude om '*niet elk jaar dezelfde les te geven'*, en ook door '*op zoek te gaan naar nieuwe lesmethodes*'. **Respondenten SLO** schrijven dit expliciet toe aan het experimenteren die erbij gepaard ging. Bij een andere bevraagde horen we "*onderzoek naar onderwijsmethodes en we mochten dit uitproberen".* Respondenten **GLO** brengen dit ten slotte in verband met het zelfontdekkend leren van kinderen en menen dat zij werden gestimuleerd om hierover na te denken. Zo omschrijft ze het in het interview:

> *"Hiervoor moesten de studenten bijvoorbeeld een opdracht doen waarbij nagedacht moest worden over wat je als kind kunt ontdekken en voorbereiden en dergelijke."*[FGStudenten10].

De tevredenheid van studenten en afgestudeerden GLO hangt nauw samen met de vormingsactiviteiten die hieromtrent in de lerarenopleidingen werden georganiseerd. Algemeen kunnen we vaststellen dat deze competenties in een aantal opleidingen impliciet en geïntegreerd in de lerarenopleiding voorkomen. Onderstaande citaten kunnen duidelijk de verschillende ervaringen uit opleidingen weergeven:

> *"Wij kregen heel vaak de kans om zelf aan het werk te gaan en om heel veel dingen zelf te onderzoeken, dat vind ik nog altijd schitterend. Doordat je zelf dingen kan doen, leer je echt meer bij dus dat zit echt wel goed ."* [FGStudenten10].

Respondenten GLO verwijzen in de eerste plaats tevreden naar hun bachelor-proef als geschikte vormingsactiviteit. De bachelor-proef gaf enkele **studenten GLO** de kans om iets vernieuwend te brengen zoals bijvoorbeeld '*zelf een spel ontwikkelen*' [FGStudenten8]. Bovendien zou *'je zo je eigen interesses kunnen volgen en op onderzoek gaan'*. **Enkele studenten GLO** zagen in de bachelor-proef een interessante meerwaarde zoals dit in volgende citaten wordt weergeven:

> *"Dan kom je weer in contact met verschillende aanpakken en methoden en je kan zelf een steentje bijdragen."* [FGStudenten6].

Verder verwijzen **respondenten GLO** naar projecten zoals bijvoorbeeld in volgend citaat wordt aangegeven:

> *"Ik heb kinder-onderzoeken en ontdekken gedaan op een methodeschool. Dus zij onderzoeken de context. Alles vanuit het kind laten komen, zien dat het proces belangrijker is dan het product. Dat heb ik genomen als keuzepraktijk, dat is drie weken voltijds."* [FGStudenten8].

Daarnaast wordt verwezen naar de opdrachten, lessen en projecten in bepaalde vakken. Opdrachten die als voorbeeld worden genomen zijn: "*de actualiteit betrekken*" *"het zelf creëren van een cursus"; "taken met nieuwe dingen en onderwerpen waarmee we aan de slag moeten gaan"*, "*omtrent de nieuwe eindtermen, en dat wij daar dan activiteiten rond moesten zoeken*."

"Dat waren heel veel taken. Dus we moesten eigenlijk constant dingen gaan maken. Bijvoorbeeld: didactisch materiaal uitvinden of een bestaand spel aanpassen naar wiskunde of taal. (...) We moesten het dan uitproberen in de stage en voorstellen op het einde van het schooljaar." [INTAfgestudeerden11].

Een tweede luik is de stage. Enkele toepassingsopdrachten dat **respondenten GLO** tijdens de stage moeten uitvoeren worden ook als voorbereiding op dit functioneel beschouwd. Zo wordt bijvoorbeeld gevraagd om bij moeilijkheden dat studenten ervaren telkens in het stageverslag de oplossingsmogelijkheden uit te werken. Voorbeelden die worden aangegeven zijn de volgende:

"Inhouden dat je zelf moet opzoeken, dingen die je moet zoeken in de bibliotheek of op internet om kinderen te helpen; wat kan ik doen in de klas, dat praktische, die stappen." [INTAfgestudeerden1].

Enkele **studenten GLO** hameren hierbij op het belang om "*achteraf ook iets (...) met deze inhouden te doen*". Ze suggereren: *"bijvoorbeeld in de vorm van een reflectiegesprek waarbij uitwisseling tussen studenten mogelijk is."*

Daarnaast geven enkele **bevraagden GLO** ook aan dat zij voldoende gestimuleerd worden in de lerarenopleiding om levenslang te leren. Het gebruik van wetenschappelijke literatuur zou volgens respondenten minder van toepassing zijn. Verder wordt door enkele **afgestudeerden GLO** aangegeven dat hieromtrent wel nood voor is. Eén van hen verduidelijkt zich zo:

Ik vind wel dat daar nood voor is. Er is niet zo heel veel ingegaan op welke mogelijkheden er zijn en waar je dingen kan ontlenen. Daar is misschien echt wel een nood aan. Ze hadden daar meer informatie over moeten geven, over bibliotheken,… . (…) En qua wetenschappelijk gebruik van bronnen en zo, was misschien wat minder." [FGStudenten10].

Enkele **afgestudeerden SLO** geven aan dat het verplicht werd om onderzoek te doen naar een educatief onderwerp maar uiten zich daarom niet minder tevreden: *"Ik heb zeer diepgaand onderzoek geleverd, voornamelijk literatuurstudie."* Het gebruik van diepgaand wetenschappelijke literatuur en onderzoek op internationaal niveau wordt ook door **afgestudeerden SLO** aangegeven.

De wens om hieromtrent meer inzicht mee te krijgen en eveneens meer kansen te krijgen om eerder een bijdrage te doen dan in 'vorming" wordt meermaals bevestigd. Ook wordt bij **afgestudeerden SLO** verwezen naar de koppeling onderzoeksprojecten en stageprojecten, en geven het idee meer in win-win situatie en vragend van beide kanten te werken.

Verder wordt door **afgestudeerden GLO** ook expliciet verwezen naar bijvakken waarin studenten bundels moesten uitwerken omtrent een onderwerp zoals 'anorexia of holibies', wat volledig op eigen onderzoek was gebaseerd. Het belang van feedback wordt hierbij benadrukt. Daarnaast komt ook het vak ICT expliciet aan bod, waarin veel aandacht is voor moderne technieken; multimedia toestellen en digitalisering. Een combinatie wordt ook aangehaald:

"Een vriendin van mij deed haar eindwerk over de iPAD in het onderwijs." [FGafgestudeerden3].

Afgestudeerden SLO geven aan dat de begeleiding vanuit de scholen erg goed was. De bevraagde student geeft aan dat hij het belangrijk vindt om begeleiding te krijgen met oog op het optimaliseren van iets wat niet echt zoveel van gekend is. Zoals hij illustreert:

> *"Ik ben iemand is die veel opzoekt maar als ik dan vastzit, (...) maar toch proberen. Het is goed dat ze je verder op weg helpen en ik niet vast blijf zitten."* [INTafgestuderden3].

Deze ervaringen zijn niet bij alle bevraagden het geval. Zo geven enkele bevraagde **afgestudeerden GLO** aan dat de stageschool hiervoor kan openstaan, maar zij soms stootten tegen het concept 'innoverend'. Één van hen verklaart:

> *"Dan krijg je het discussiepunt van wat vinden wij vernieuwend en wat vindt de school vernieuwend; bijvoorbeeld een werkvorm de bij ons niet vaak in de klas wordt gebruikt, wordt in een andere school wel vaak gebruikt. En dus dat is moeilijk."* [INTAfgestudeerde3].

Enkele **afgestudeerden SLO** menen dat de lerarenopleiding hierop niet hoeft in te zetten. Ook zien zij onderzoekend handelen als een attitude. Deze onderzoekende houding op je eigen handelen is vereist. Ook volgende overtuiging is te horen omtrent de voorbereiding op competenties m.b.t. dit functieprofiel.:

> *"Dit is afhankelijk van uw persoonlijkheid. Je hebt mensen die graag het boekje volgen, en je hebt mensen die graag nieuwe dingen zoeken."* [INTAfgestudeerde2].

3.3.3.7 De leraar als lid van een schoolteam

Respondenten GLO en SLO tonen zich tevreden omtrent hun voorbereiding op het functioneel geheel 'leraar als lid van een schoolteam' en geven aan dat het voldoende voorkomt in de opleiding. **Respondenten GLO** wijzen op de "*teamgerichte competenties*" als sterkst ontwikkelde basiscompetenties in de opleiding. Vormingsactiviteiten zoals groepswerken en supervisie worden dan ook in deze context aangehaald en erkend door **respondenten GLO.** Een aantal **studenten GLO** verwijzen daarnaast ook naar de sfeer onderling met medestudenten. Zowel voorbeelden van samenwerking die onder begeleiding van de docent vallen, maar ook de spontane samenwerkingen komen aan bod:

> *"Taken samen maken, samen lessen voorbereiden, dat ging na een tijdje spontaan. Als we stage hadden en sommige deden hetzelfde onderwerp gingen we samen zitten en samen een lessenpakket uitbouwen."* [INTAfgestudeerden11].

Wat betreft specifieke vormingsactiviteiten die hen voorbereidingen op dit functioneel geheel stellen we vast dat de voorbereiding niet in dezelfde mate werd ervaren in de opleiding. **Respondenten GLO en SLO** wijzen hun voorbereiding voornamelijk toe de stage-praktijk. Volgens hen is praktijkervaring de beste manier om *"voeling te krijgen met deze competenties"* en kennis te maken met bijvoorbeeld *"kleine dingen zoals administratie, leerlingendossiers, aanwezigheden, maar ook verschillende vormen van schoolculturen.*" Ook de duur en beoordeling van de stage wordt als belangrijk element benadrukt door **studenten GLO** om je als lid van een schoolteam te kunnen engageren. Vergaderingen kunnen bijwonen is een belangrijke wens die terugkomt bij een **aantal respondenten.** Hierbij benadrukken ze evenwel de integratie van specifieke toepassingsopdrachten in functie van dit functioneel geheel (bijv. de observatie van een klassenraad).

Hierbij aansluitend stellen enkele **studenten GLO** vast dat de pauzes tijdens de stage cruciaal zijn om contact op te bouwen. Ze wijzen op het belang van informeel contact, en menen dat dit nodig is om je goed te voelen als lid van een schoolteam. Ook bij **afgestudeerden GLO** wordt deze overtuiging uitgedrukt en geven verder aan "*dat dit ook een beetje aan jezelf ligt.*"

De tevredenheid van de **afgestudeerden GLO** wordt daarnaast toegeschreven aan de theorie die zij vooraf aan de stage in de lessen kregen. Bovendien wijzen ze ook op de grondige opvolging van de lerarenopleiders die hen deze meerwaarde gaf. Een citaat kan dit verklaren:

"…en moesten we het toepassen op onze stageschool. Dan kwamen de leerkrachten niet enkel observeren in de klas maar ook in de leraarskamers." [INTAfgestudeerden15].

We stellen vast dat de theorie met betrekking tot 'leraar als lid van een schoolteam' in de lerarenopleiding GLO vooral wordt ingevuld door leerinhouden die betrekking hebben op de relaties en communicatie binnen de school. Een voorbereidende activiteit bijvoorbeeld ligt hem volgens enkele **studenten GLO** in de projectdagen in de vorm van milieu dag, gezondheidsdag,... die zij in de opleiding dienden te organiseren en geven bijv. ook volgende meerwaarde mee: *"Ik denk wel dat het nu veel gemakkelijker is om die stap te zetten om toch zoiets te organiseren."*

Toch zijn ook enkele **respondenten GLO** niet tevreden omtrent hun voorbereiding. Ywee verklaringen zijn hiervoor te vinden. Enerzijds wijzen enkele op de theorie en de afwezigheid of 'oppervlakkigheid' waarop dit werd behandeld. Zo horen we bijvoorbeeld volgend citaat enkele keren terugkomen: *"Je krijgt daar wel eens info over maar dat is het."* [FGStudenten10]. Ook over de begeleiding en evaluatie wordt weinig meegegeven door enkele **studenten GLO**: *"want of je nu die vergaderingen bij woonde of niet, het werd toch niet gecontroleerd.",* aldus de student. Een teleurstellende toon komt erbij: *"en als je dan geen leuk schoolteam hebt dan is dat echt niet plezant."*

Ze wijzen daarnaast op hun behoefte inzake de administratieve en juridische voorbereiding (bv. het invullen van de agenda). *"Misschien zou het handig zijn dat je als leerling rondgaat in een school, en dat daar iemand de uitleg doet van dat kan er allemaal gebeuren naast het lesgeven. Een school onderzoeken eigenlijk."* [INTAfgestudeerden4].

Toch stellen enkele **studenten GLO** vast dat andere zaken vaak moeilijk te realiseren zijn als stagiair. Eén van hen omschrijft dit en drukt volgende wens uit:

"Het is moeilijk als stagiaire om klaszorgdocumenten in te vullen van leerlingen, en brieven op te stellen en dergelijke. (…) ze zouden (...) die documenten kunnen aanreiken en de administratie wat erbinnen een klas komt kijken te behandelen. Zoals bijvoorbeeld geld, afwezigheden, …." [FGStudenten6].

Ook het voordeel dat LIO-studenten volgens **enkele afgestudeerden SLO** hebben met betrekking tot dit functioneel geheel wordt aangehaald en menen dat deze studenten meer het voordeel hebben om als een echte leerkracht te worden beschouwd, en dus meer leerkansen te krijgen:

"Je voelt dat je niet alleen staat en dat je lid bent van een schoolteam. Ook de directeur die achter jou staat, die eigenlijk mee begeleidt, precies een tweede mentor." [INTAfgestudeerden47].

Anderzijds worden minder positieve ervaringen aan de stage gekoppeld. **Afgestudeerden GLO** stellen bijvoorbeeld vast dat stagescholen een grote impact hebben op de kansen die een student krijgt om deze competenties te ontwikkelen. Volgens enkele afgestudeerden "*hangt dat af van de visie van de stageschool"* en uit zich dit in enerzijds directeurs die zeggen *"je bent maar een stagiair, en andere nemen je volledig op*

in het schoolteam." Zo geven **afgestudeerden GLO** in de interviews een gelijkaardige ervaring te hebben gehad. Eén van de afgestudeerden geeft een krachtige duiding van deze ervaring:

> *"Ik heb op een stageschool gestaan (...) waar dat ik personeelsvergadering mocht bijwonen en, in de leraarskamer mocht. Maar ik heb ook in een school gestaan waar ik niet in de leraarskamer mocht en dus mijn boterhammen op at in de klas."* [FGStudenten10].

Studenten GLO verwijzen naar de beperkte samenwerking die er in het huidige werkveld is. Ze denken na over hoe dit kan worden gestimuleerd en benadrukken het belang van uitwisseling van kennis en lesvoorbereidingen.

Toch worden ook positieve ervaringen aangegeven en wordt overtuigend gesproken over het meterschap die in bepaalde scholen wordt georganiseerd. Ze wijzen dit als oplossing aan:

> "*Bij ons krijg je een meter die zich in het eerste jaar over u ontfermt. (...) Dat is wel ideaal."* [FGStudenten10].

In deze context wordt aansluitend door **afgestudeerden GLO** afsluitend gesuggereerd dat lerarenopleidingen vooraf aan de stagescholen hun verwachtingen moeten aangeven omdat *"het van belang is om de student te betrekken in het schoolteam".*

Dit functioneel geheel wordt door enkele respondenten GLO in vraag gesteld met betrekking tot de voorbereiding. De vraag of deze ontwikkeling moet plaatsvinden binnen de lerarenopleiding, wordt in twijfel getrokken. Daarover zijn niet alle afgestudeerden het eens. Grotendeels is dit te wijten aan de ervaringen op de stage praktijk.

> *"Heel moeilijke competenties is om echt aan te pakken. Uiteindelijk ben je nog geen lid van het schoolteam. (....) heel moeilijk om als startcompetenties mee te geven zelfs. Het is iets wat je van het eerste jaar moet ervaren, net zoals zo vele nieuwe dingen."* [INTAfgestudeerden37].

Een tegenovergestelde overtuiging horen we ook. Enkele **afgestudeerden GLO** zeggen overtuigend dat dit functioneel geheel sterk samenhangt met "*je eigen karakter*" en dat naast tips krijgen hieromtrent geen begeleiding nodig is. "*Je moet overal wat aan wennen en om den duur lukt dat."* argumenteert één van hen. Ten slotte horen we enkele **afgestudeerden SLO** ook volgende visie verwoorden:

> "*Als je in een goed team zit, neem je automatisch taken op jouw. Ik denk dat je dat leert eens je bezig bent."* [INTAfgestudeerden46].

3.3.3.8 De leraar als partner van ouders

Bij **respondenten GLO** horen we opnieuw een gedragenheid t.a.v. het belang van een goede voorbereiding op deze competenties. We horen argumenten t.a.v. een maatschappelijk belang zoals bijvoorbeeld: "*dit is een problematiek die meer en meer aan bod komt*." Maar evenzeer argumenten uit eigen ervaringswereld: "*je zag dan wel op stage dat veel ouders bij jouw komen en soms wist je niet zo goed hoe je moest reageren.*"

Het gros van de **studenten en afgestudeerden GLO** tonen zich tevreden omtrent hun voorbereiding op het functioneel geheel 'leraar als partner van ouders' maar gemengde gevoelens zijn overigens ook waar te nemen. De mate van voorbereiding op dit functioneel geheel blijkt zeer verschillend te zijn bij **studenten GLO,** en hangt hier nauw mee samen.

Tevreden respondenten GLO geven aan een goede achtergrond te hebben gekregen met de theorie. Inhouden die in de interviews aan bod komen zijn bijvoorbeeld: *"hoe je het best kan communiceren met ouders" en "hoe je de ouder kan betrekken in je klasgebeuren"* Opdrachten die in de interviews voorkomen zijn voorbeelden zoals: een cursus of vak 'communicatie met ouders' (bijvoorbeeld 'hoe stel ik een brief op, hoe organiseer ik oudercontacten, ..'.); een opdracht om artikels omtrent dit thema te lezen.

Voornamelijk komt de echte ervaring bij **respondenten GLO** in de praktijkervaringen/in stages aan bod: We kunnen twee vormen onderscheiden waaromtrent hun tevredenheid bestaat en waarop zij in de interviews dieper ingaan. Enerzijds de observatieopdrachten en anderzijds de projectopdracht tijdens de stage.

Met betrekking tot de observatieopdrachten horen we **afgestudeerden GLO** vertellen ervaring te hebben tijdens hun lerarenopleiding met oudercontacten, ze mochten onder toezicht van hun mentor er één bijwonen en tonen zich hierover tevreden. Hieromtrent worden de kansen die een lange stage-duur biedt sterk gewaardeerd:

"Hoe langer je in een klas staat, hoe meer contact je krijgt met ouders. Dus dat was vooral in het derde (...) dat we contact met kinderen en ouders konden hebben." [INTafgestudeerde3].

Met betrekking tot projectopdrachten verwijzen enkele **afgestudeerden** GLO tevreden naar de *"speciale stage"* die in hun lerarenopleiding werd mogelijk gemaakt en waaruit zij een zeer goede voorbereiding hebben gehad: *"We hebben modules gehad met ouderparticipatie en dat moeten uitwerken in de praktijk. (...). Bijvoorbeeld met de ouders een schoolfeest organiseren."* [INTAfgestudeerden2].

Daarnaast zijn er ook zeer goede ervaringen binnen de theorielessen die **respondenten GLO** voorbereiden op dit functioneel geheel. Het rollenspel bijvoorbeeld wordt voornamelijk aangehaald als goede voorbereidingsactiviteit en wordt ook gewaardeerd wanneer ze als examenopdracht worden ingezet:

"We moesten ook een oudergesprek met een fictieve situatie voorbereiden en doorgeven aan docenten."; 'Je leert toch wel hoe reageren op ouders"; zodat we ons beter voorbereid voelden"; "lezen van dialogen, hoe ze zouden reageren". "communicatie met anderstalige ouders". Er wordt belang aan gehecht." [INTafgestuderden5].

In tegenstelling tot respondenten GLO, waar de stage/praktijk als belangrijkste vormingscontext wordt beschouwd, ligt de tevredenheid van **afgestudeerden SLO** voornamelijk in de lessen waarin praktische toepassingen werden geïntegreerd. Ze wijzen bijvoorbeeld op vormingsactiviteiten die gericht waren op "*hoe betrek je ouders in het onderwijs*". Ze zijn tevreden over de rollenspellen, het groepswerk en de klasgesprekken rond deze thema's omdat het *"heel interactief was".*

Minder tevreden respondenten geven eveneens hun redenen, opmerkingen en ervaringen mee**.** Enerzijds, voornamelijk bij **bevraagden GLO**, omtrent de onvolledigheid van informatie: "*Dat was maar één les op drie jaar. Dat mocht nog een beetje meer zijn.*" "*meer te zeggen (...) wat er allemaal bij komt [kijken]*". Anderzijds omtrent de aandacht naar deze competenties: de behoefte om deze leerinhouden agogisch in te vullen en de praktijk te kunnen ondervinden wordt benadrukt .

"Ze mogen ons een beetje waarschuwen dat de aanpak van de ouders niet altijd gelijkend is tegenover beginnende leraren, dan tegenover ervaren leraren" [INTAfgestudeerde7].

Tenslotte geven enkele **afgestudeerden GLO** spontaan hun overtuiging mee dat de voorbereiding op dit functioneel geheel "*moeilijk is aan te leren*" tijdens de lerarenopleiding maar eerder "*iets dat je in de praktijk moet ondervinden*" en *"Iets waarin je vooral in groeit in het werkveld*". Ze vragen zich af of dit al dan niet tijdens de lerarenopleiding moet worden ontwikkeld.

Tenslotte horen we ook de overtuiging bji enkele afgestudeerden GLO en SLO dat dit niet in de lerarenopleiding aan bod moet komen maar je dit eerder leert als je aan de slag gaat. Argumenten van deze respondenten verwijzen naar de praktische organisatie ervan, naar de relatie ouders en stagiair die enerzijds gaan omtrent *"er is weinig contact tijdens een stage met ouders."* [FGStudenten10]. En anderzijds omtrent *"ouders gaan niet bij een stagiair"* [FGAfgestudeerden14]. de voorbereiding op dit functioneel geheel "*moeilijk is aan te leren*" tijdens de lerarenopleiding maar eerder *"Iets waarin je vooral in groeit in het werkveld*".

3.3.3.9 De leraar als partner van externen

Respondenten GLO en SLO tonen zich tevreden omtrent hun voorbereiding op het functioneel geheel 'leraar als partner van externen' en verwijzen naar enerzijds de stages en projecten als goede voorbereiding op dit functioneel geheel.

Respondenten SLO verwijzen naar 'de verbrede oefenstage' waarbij studenten buiten de schoolcontext op een andere manier toch educatief bezig zijn, bijvoorbeeld kunst educatieve organisaties. Deze 'grensverleggende' praktijk als vorm van projectwerk bezit volgens hen bovendien een belangrijke meerwaarde voor het beroep van leraar.

Ervaringen van **respondenten GLO** omtrent projecten zijn zeer positief en uiteenlopend. Projecten die worden beschreven gaan enerzijds omtrent initiatieven die worden genomen in samenwerking met scholen of "externe instanties". Uit de ervaringen van **studenten GLO** blijkt deze samenwerking door de lerarenopleidingen zowel impliciet als expliciet te worden opgezet. Voorbeelden die zich situeren op vlak van zowel de brede sociaal-culturele non-profitsector komen ook aan bod in de interviews met **studenten GLO (bijv.** "*intergenerationeel project*" waarbij studenten dienden samen te werken mensen uit een rusthuis.)

> "*Scholen mogen een probleemvraag voorleggen en dan ontstaan er projectgroepjes die werken rond de vraag. Ik had een project rond sociale vaardigheden."* [FGStudenten12].

> "*We moesten zelf een eigen project maken en opstellen, en dan hebben we veel gebruik moeten maken van externen. Ook aanspreken, afspraken regelen, alles zelf plannen, en dan leer je ook hoe je dat moet doen*." [FGStudenten6].

> "*Dan was het ook wel de bedoeling dat je je ging informeren. Als je bijvoorbeeld een musea wou bezoeken moest je nagaan welk aanbod zij hadden voor kinderen en kijken of je dat wilde gebruiken of niet, of je dat wilde aanpassen of niet. In dat opzicht hebben zij ons goed voorbereid."* [FGStudenten6].

Anderzijds verwijzen studenten en afgestudeerden ook naar de opdrachten met opzoekingswerk en (interview)opdrachten om met verschillende mensen te gaan praten, waarbij de nadruk ligt op zelfinitiatief en netwerken. De meerwaarde hiervan voor hun ontwikkeling o.v.v. 'partner van externen' ligt hem volgens de **studenten GLO** in de verplichting om personen en organisaties aan te spreken *"dat verruimt je blik"; "de stap is kleiner om er nog een keer naartoe te gaan."* [INTAfgestudeerden2], maar ook: *"je weet wie aan te spreken, welke budgeten, …"*.

Enkele afgestudeerden GLO geven bijvoorbeeld aan dat de lerarenopleiding het meest de basiscompetenties omtrent samenwerkingen als leerkracht heeft bevorderd: *"kinesisten, diensten,*

overlegmomenten, ... (...) samenwerking met CLB, de revalidatiecentra, zelfs de meneer die het fruit komt brengen" [INTAfgestudeerden40].

Tenslotte zijn er ook **afgestudeerden GLO** die zich enthousiast uitspreken over het gamma aan leerrijke bedrijfsbezoeken die zij in hun opleiding hebben georganiseerd:

> "*Dat gaat dan vooral over economie en handel (...) bijvoorbeeld ziekenhuizen gaan bezoeken, een fruitsappenfabrikant, de brandweer,..."* [FGAfgestudeerden1].

Respondenten GLO die werden bevraagd en aangaven dat er niet veel vormingsactiviteiten georganiseerd werden in de opleiding, geven eveneens aan dat zij hieromtrent ook geen noden hebben. Eén van hen argumenteert dit als volgt:

> "*Wij als leerkracht zeggen dat we een probleem ondervinden en dat wordt dan geobserveerd door de directie of door zorgleerkrachten en die hebben vaak meer contact met externen*" [INTAfgestudeerden15].

Enkele respondenten SLO geven aan 'niet in contact (te zijn) gekomen met externen buiten de school' maar nuanceren dit: "*Je moet wel weten (...) waarnaar je die moet doorverwijzen. (...) dat wijst zichzelf wel uit."* [INTAfgestudeerden42].

3.3.3.10 De leraar als lid van een onderwijsgemeenschap

Respondenten GLO en SLO gaan dieper in op hun vorming omtrent dit functioneel geheel. De ervaringen van respondenten GLO zijn sterk verdeeld. Enerzijds horen we een oprechte tevredenheid bij **respondenten *GLO*** omtrent hun voorbereiding op het functioneel geheel 'leraar als lid van een onderwijsgemeenschap wijzen dit toe aan de lessen en cursussen zoals bijvoorbeeld 'Onderwijs in Vlaanderen' en 'Onderwijsgemeenschap' die zij hieromtrent hebben gevolgd: "*Dit werd ingevuld met praktische voorbeelden en opdrachten zoals bijvoorbeeld het verzamelen van artikels*". De voorbereidende activiteiten situeren zich in vakken waar ze verschillende leerplannen en onderwijskoepels onder de loep hebben genomen. Ook het vak 'onderwijsbeleid' wordt aangehaald, en waar ze dezelfde thema's heel concreet bespreken. Ook het bijwonen van een debat krijgt in deze context een waarderend woord en beschouwen dit als waardevolle ervaring. Verder wordt ook waarde gegeven aangegeven aan gastsprekers (bv. het bezoek van de inspectie) en wordt verwezen naar een aantal interessante boeken zoals bijv. '*wegwijs in het onderwijs'*.

Anderzijds tonen enkele **respondenten GLO** zich ook matig tevreden omtrent hun voorbereiding op het functioneel geheel 'leraar als lid van een onderwijsgemeenschap'. Ook hier zijn de ervaringen uiteenlopend. Enkele deelnemers geven aan zich niet echt veel te herinneren van hun voorbereiding op dit functioneel geheel, terwijl anderen dit als *"oké"* benoemen en aangeven dat zij daaromtrent niet *"heel veel informatie over hebben gekregen."*. Een aantal van de studenten GLO die wel een voorbereiding kregen, melden ten slotte minder tevreden te zijn over deze vorming, omdat de theoretische lessen die omwille van "*het doceren"* voor hen **aan** meerwaarde ontbrak i.f.v. hun vorming:

> *"Dat waren heel veel uren luisteren, en de helft weet ik daarvan niet meer. (...). Ik had meer het gevoel van "leer dat boek maar gewoon en trek uw plan ermee."* [FGstudenten10].

Toch maken zij zich weinig zorgen omtrent dit ontbreken aan vorming: ze menen dat het een competentie is die verder versterkt zal worden als ze in het onderwijsveld staan. Bovendien is hun interesse voor dit functioneel geheel niet sterk aanwezig.

In tegenstelling met GLO, zijn de ervaringen van respondenten **SLO gelijkaardig. Allen** menen dat dit aan bod is gekomen in de opleiding a.d.h.v. oefeningen en/of gesprekken en stellen zich hiermee tevreden. Sommige respondenten **SLO geloven** dat "*ze (...) daarvoor echt leerkracht [moeten] zijn*", anderen niet, maar achten 'betrokkenheid' noodzakelijk om een ontwikkeling t.a.v. dit functioneel geheel te creëren. Ter illustratie:

> *"Ik denk niet dat je alleen maar lid bent van een onderwijsgemeenschap als je leerkracht bent. (...) Ik heb opgeschreven dat je als lid mee bent in de ontwikkeling van het onderwijs en je eigen rol daarin. (...) Ik denk dat je daarover met andere mensen kan praten zonder dat je daar effectief les aan geeft, en/of er nog altijd mee bezig bent. Ik denk dat die gemeenschap veel breder is."* [FGStudenten5].

3.3.3.11 De leraar als cultuurparticipant

Studenten en afgestudeerden SLO geven hun mening omtrent dit functioneel geheel. Ze zijn overtuigd van dit belang en argumenteren dat het bezig zijn met de ontwikkeling en vorming van mensen cruciaal is in het beroep van leraar. Thema's worden opgesomd waarop dit functioneel geheel betrekking heeft. Ze benoemen deze invulling zo: "*Min of meer een bijdrage aan de maatschappelijke oriëntering en vorming van leerlingen en bewustmaking in tijd in de samenleving."* [FGStudenten11].

> "*De actualiteit in de lessen, de opdrachten 'zoek nu eens voorbeelden die aangeven -de leerlingen van de wereld rondom ons; achterstand ... ."; de nadruk lag vooral op "Antwerpen de meest culturele stad ter wereld' en diversiteit*." [INTAfgestudeerde4].

Ook studenten en afgestudeerden GLO geven hun mening omtrent dit functioneel geheel. Opvallend is de eenzijdige benadering die zij hieraan geven. Telkens verwijzen zij naar cultureel-esthetische benaderingen, welke thema's hebben zoals muziek, beeld en drama bevatten.

Opmerkelijk wordt gesuggereerd "of de vaste gebieden zoals beeld, lichamelijke vorming,... worden bedoeld". Dit zou volgens enkele **afgestudeerden GLO** aanwezig zijn. **Respondenten SLO** geven aan op welke gebieden zij in hun opleiding werden gestimuleerd om als cultuurparticipant.

> "*Bereid zijn op de deelname aan de samenleving en daar zit een cultureel aspect in. Maar voor mij is dat eerder dat je bewust bent van je medemensen, cultureel verschillen en van de samenleving*." [FGStudenten11].

Studenten en afgestudeerden GLO werden bevraagd omtrent dit functioneel geheel en tonen een verschillende mate van tevredenheid omtrent hun voorbereiding op het functioneel geheel 'leraar als cultuurparticipant'.

Een eerste groep van **respondenten GLO** toont zich tevreden omtrent hun voorbereiding op het functioneel geheel 'leraar als cultuurparticipant'. We krijgen in de interviews tal van voorbereidingsactiviteiten voorgeschoteld waar **afgestudeerden GLO** tevreden over zijn. Het domein cultuur-esthetisch (theater, beeld, musea, ...) komt het vaakst aan bod. Ze kijken tevreden terug naar de opdrachten zoals '*het bezoek aan'*

organisaties of bijvoorbeeld museumbezoeken, en de taken over cultuur in hun opleiding die hen hierop voorbereidde (bijv. cultuurdag georganiseerd, een cultuurbox gemaakt, muzische dag,…):

> "*Ik ben zelf naar een cultuurgezelschap gestapt. Je leerde het cultuurveld beter kennen. In het 2de semester deed ik een stage in een cultureel centrum en moest de voorstelling voor scholen voorstellen. Ik moest toen naar alle scholen stappen in mijn eigen stad."* [FGStudenten3].

Religie (godsdiensten), sociaal-politiek domeinen (kennismaken met andere landen) worden ook een paar keer vernoemd. Ze verwijzen bijv. tevreden naar de vele uitstappen die werden gedaan in de opleiding.

> "*We zijn naar Rome geweest, naar het Afrika-museum, naar Planckendael, en ik vind dat je dat ook moet meenemen ..., ook met jouw kinderen op uitstap moet gaan. Zij leren daar veel van bij. Ze krijgen een andere kijk."* [FGStudenten6].

Eén keer wordt verwezen naar het sociaaleconomisch domein (armoede). Enkele studenten **GLO** verwijzen in het interview over de andere kijk die zij kregen in hun opleiding door bijvoorbeeld een project waaraan supervisies waren gekoppeld:

> "*Dat is helemaal niet mijn wereld. En je kent eigenlijk niet zoveel mensen of kinderen. (...) dat vond ik nu net boeiend. Dat je zo'n andere kijk hebt. (...). En oké, je hebt daar vorige jaar over geleerd van wat is kans armoede en wat kan dat allemaal zijn, maar dan zie je het eens met je eigen ogen, ben je daar thuis en dan beleef je dat echt. Daar blijf je wel bij stilstaan*." [FGStudenten3].

De ervaring die de bevraagden bij hun stage hadden, is toe te schrijven aan de ervaring die bijvoorbeeld in volgend citaat wordt omschreven:

> "*De mentor had mij gevraagd om een les te geven rond het thema Afrika. (...) ik had de leerlingen gevraagd om dingen uit Afrika mee te nemen om de klas wat in de te kleden. (...) Niet alleen spreken over Afrika als land, maar ook hoe de mensen daar leven. Hoe ze daar functioneren. (...) We hebben ook in het laatste jaar een show gegeven waar mensen binnenkomen en er geld wordt ingezameld waar ze van allerlei didactisch materiaal aankopen en dat wordt dan met de studenten meegestuurd*." [INTAfgestudeerden38].

Één kleine groep van **studenten GLO** tonen zich matig tevreden omtrent hun voorbereiding op het functioneel geheel 'leraar als cultuurparticipant' en geven aan dat dit slechts vaag werd ingevuld.

Uit de antwoorden van de bevraagden blijken verschillende ervaringen te bestaan omtrent hun vorming. Antwoorden die we horen: '*helemaal niets van geleerd of gezegd"; "minder de nadruk op gelegd*", *"Is wel ok." tot "ja dat is goed*". Vooral op activiteiten in de praktijk wordt ingegaan, over een theoretische invulling, welke slechts tweemaal wordt aangehaald, is een **afgestudeerde GLO lager onderwijs** niet tevreden.

Afgestudeerden GLO geven aan dat hieromtrent nog noden zijn, en ook de nadruk op het belang wordt gelegd. Volgend citaat ter illustratie: *"Een module over de verschillende godsdiensten (...) elke week een uurtje of twee uren (...) want nu weten eigenlijk veel leerkrachten niets."* [INTAfgestudeerden11].

Een groep van **afgestudeerden GLO** geven aan zich geen specifieke voorbereidingsactiviteiten te herinneren (geen vakken te hebben gehad of geen theorie hierover hebben gezien) of een wijze waarop zij werden voorbereid op dit functioneel geheel. We citeren: "*het is me niet bijgebleven*". Wel wijzen enkelen op de boodschap zoals in volgend citaat wordt meegegeven: "*Ik moest nog groeien om meer cultuur in mijn les te brengen.*"

Tenslotte geven afgestudeerden SLO aan dat deze ervaringen in mindere mate voorkomen. Enkel ‘een oefening in tekst’ werd herinnerd door een **afgestudeerde SLO** maar geeft hierbij meteen de oppervlakkigheid aan van deze ervaring.

3.3.3.12 Omgaan met diversiteit

Respondenten GLO en SLO geven aan hierrond *‘veel te hebben gedaan’* en zijn tevreden omtrent hun vorming in omgaan met diversiteit Alle deelnemers geven aan dat dit een belangrijke houding is die een leerkracht moet hebben.

De voorbeelden die respondenten GLO aangeven situeren zich o.v.v. omgaan met diversiteit binnen de klascontext. Ze **v**erwijzen in grote mate naar het leren differentiëren wanneer naar hun voorbereiding met omgaan met diversiteit wordt gevraagd.

Activiteiten zoals lessen en cursussen waarbij gastsprekers worden uitgenodigd of waarbij praktijk aan te pas komt, wordt sterk gewaardeerd door zowel respondenten GLO als SLO. Gastprekers worden het vaakst vernoemd bij SLO als vormingsactiviteit op deze attitude en wordt sterk gewaardeerd. Vooral het gesprek die eraan vooraf hangt of het nagesprek heeft belang: : *“Het was een les waardoor ik er achteraf nog lang heb over nagedacht.* Ervaringen met gastsprekers worden voornamelijk in het kader van thema’s zoals buitengewoon onderwijs, kansarmoede, taalproblematiek, … . Naast armoede en meertalige diversiteit wordt ook door **studenten SLO** inclusie als gespreksonderwerp aangehaald. Ook kleine discussies omtrent stellingen of filmfragmenten worden door **studenten SLO** aangehaald en interessant bevonden. Een voorkeur voor kleinere groepen wordt benadrukt en taken waarbij een gesprek wordt aangekoppeld.

Verder verwijzen studenten en afgestudeerden naar de projecten die zij deden in de opleiding omtrent kansarmoede, maar geven ook de noodzaak van de voorkennis/theoretische inleiding aan.

> *“Het is net als voor de leerlingen zelf dat het interessant wordt door ervaring. Je beleeft meer, neemt meer op.”* [FGStudenten3].

Ook observaties en interviews worden door **studenten SLO** als opdracht hoog gewaardeerd om een idee te vormen. En slotte verwijzen ze naar voorbeelden waarin zij bijvoorbeeld moesten samenwerken met verschillende culturen en dat het contact nodig is om zoveel mogelijk vooroordelen achter zich te plaatsen en angsten te voorkomen.

3.3.3.13 Integratie van de taalcompetenties

S**tudenten GLO** werden hieromtrent bevraagd en tonen zich tevreden omtrent hun voorbereiding. ze stellen dat hun vorming omtrent “*communicatie, spelling en uitspraak een grote brok vormt in de opleiding en dat dat wel goed is.*” Verder gaan ze dieper in op de strenge begeleiding in de opleiding: “*bij spelling moet je 70% halen om te slagen voor de module.”* [INTAfgestudeerden1]. Ze argumenteren overtuigend het belang ervandoor te wijzen op de voorbeeldfunctie dat ze hebben als leerkracht. Enthousiaste ervaringen omtrent taal in de opleiding zijn te horen:

"Ze zetten je aan om zelf te leren en te zoeken. We hadden een eerste werkje, (...) je groeit daarin. Dat is ook positief naar andere vakken toe." [FGStudenten12].

Studenten GLO gaan voornamelijk in op hun voorbereiding in Franse taalvaardigheden. Zij geven aan dat zij de Franse taal niet voldoende beheersen en er meer nadruk in de opleiding mag liggen op Frans in aantal uren, maar ook op het mondelinge gebruik van de Franse taal. Ze geven aan dat zij een ruimere vocabulaire willen hebben, en dat zij hen eveneens ook beter thuis zouden voelen in het Frans. Naast de eigen competenties verwijzen zij ook naar de Brusselse context waarin zij terecht kunnen komen als leerkracht, maar zich niet in staat voelen om hierbinnen te functioneren wanneer deze vaardigheden ontbreken.

Studenten GLO zijn waarderend over de vormingsactiviteiten waarin gastsprekers worden uitgenodigd die toelichten hoe taal geïntegreerd kan worden in de klas. Waarderen zijn ze bijvoorbeeld over gastprekers die kwamen spreken " rond taalbeleid (...)" en argumenteren zo: "*Ze komen ook echt uit het onderwijs*"

"Wij hebben eerst zelf spelletjes gespeeld. (...) en uitgelegd hoe wij dat konden doen in de klas." [FGStudenten3].

In het interview wordt taligheid nog breder benaderd door enkele **studenten GLO** en halen ze thema's zoals "*talige lessen maken, omgaan met anderstaligen*" aan waarop de opleiding inzette. Ten slotte gaan ze ook dieper in op de reflectiemomenten die hieraan werden gekoppeld:

"Hoe we zelf dat talige aspect hebben behandeld; in welke mate we onze talenten op dat vlak hebben ontplooid." [FGStudenten9].

De **afgestudeerden GLO** die werden bevraagd omtrent hun voorbereiding op taalcompetenties geven te kennen sterk bewust te zijn gemaakt van het belang van de taalattitude als leerkracht. Ze verwijzen naar het stimulerend gedrag van begeleiders en bijvoorbeeld het vak "taal" waarin ze leerden hoe leerkrachten zich aan anderstalige leerlingen d.m.v. beeld/beweging verstaanbaar konden maken. Andere**n stellen dat** de aandacht voor taal werd gecreëerd door bepaalde opdrachten zoals bijvoorbeeld om een aantal weken lang met kinderen van allochtone afkomst taalspelletjes te gaan spelen.

3.3.4 Conclusies bij onderzoeksvraag 3.3 'Integratie van de (nieuwe) basiscompetenties in de curricula van lerarenopleidingen'

In het kwalitatief onderzoekluik werd deze onderzoeksvraag bij lerarenopleiders/opleidings-verantwoordelijken en bij studenten/afgestudeerden expliciet aan bod gebracht. Let op, sommige groepen respondenten participeerden in mindere mate aan dit onderzoekluik:

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken en opleiders

- ✓ 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 meer duidelijkheid vragen voor wat betreft de concrete invulling van de basiscompetenties. Als bijkomend struikelblok geven lerarenopleiders uit de GLO opleidingen aan dat er een controverse wordt opgemerkt in de houding die het werkveld tegenover de basiscompetenties stelt. De basiscompetenties worden in het werkveld niet op dezelfde wijze benaderd als in de opleidingsinstelling
- ✓ De interpretatie en invulling van een competentiegericht curriculum verschilt over de types lerarenopleidingen heen.
- ✓ 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 respondenten geven expliciet aan dat studenten niet alle typefunctie bereiken. Het beschikbare beroepsprofiel wordt wat betreft de haalbaarheid – in vraag gesteld.
- ✓ Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders vragen naar beleidsruimte om typefuncties prioritair te stellen.
- ✓ Voor het bereiken van bepaalde typefuncties is een samenwerking met het werkveld nodig; deze ruimte is er onvoldoende.
- ✓ Veel lerarenopleidingen zijn nog zoekende naar een ideale vormgeving van hun competentiegericht onderwijs. Respondenten zien veel versnippering en een gebrek aan integratie. Ook de evaluatie stelt de opleidingen voor uitdagingen.
- ✓ Er komen veel vragen rond de volgende typefuncties:
- 'De leraar als inhoudelijk expert' in de GLO LO en SO. De discussie herneemt de zorg rond de instroom, de instaptoetsen, enz. De beheersing van het Frans wordt als kritisch ervaren in de GLO LO.
- De 'de leraar als onderzoeker' lokt negatieve reacties uit en wordt weinig nagestreefd. Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders vinden deze typefunctie vaag, beperkt ingevuld en te weinig afgestemd op de specificiteit van de lerarenopleiding. 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
- 'De leraar als partner van ouders' willen respondenten gerealiseerd zien op de school; daarbij zien opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders veel belemmeringen; deels door het werkveld zelf.

- De ‘leraar als lid van de onderwijsgemeenschap’ lijkt moeilijk te realiseren in de opleiding.
- Rond de ‘leraar als cultuurparticipant’ bestaat zeer veel verwarring en onduidelijkheid.

✓ Wat betreft de nieuwe competenties, die na het decreet van 2006 werden benadrukt, blijkt:

✓ Taalcompetenties worden meer en meer aangepakt, maar er is weinig systematiek over types lerarenopleiding heen. Er is nood aan minimumcriteria.

✓ ‘Diversiteit’ vraagt veel aandacht en is lastig te implementeren. Ze stellen zich ook de vraag of dit bij de leeftijdsgroep wel te realiseren is.

Perspectief van studenten en afgestudeerden

Vatten we de resultaten kort samen voor deze onderzoeksvraag, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

✓ Studenten en afgestudeerden geven aan dat alle basiscompetenties zijn besproken en aan bod zijn gekomen in de lerarenopleiding. Toch stellen ze ook vast dat bepaalde competenties zoals cultuurparticipant, lid van een onderwijsgemeenschap en partner van externen en ouders in mindere mate aan bod komen. Volgens sommige respondenten GLO kan het aanbod van keuzemodules in de opleiding dit verklaren.

✓ Studenten en afgestudeerden geven aan dat niet alle basiscompetenties worden begrepen. Ze vragen lerarenopleidingen om belang te hechten aan begripsverduidelijking en praktische toelichting bij deze vaak “abstracte”, “vage” of “omslachtige” verwoordingen. Volgens sommige respondenten kan dit verklaren waarom bepaalde competenties minder worden belicht in de lerarenopleiding.

✓ Studenten en afgestudeerden verwijzen naar de stage en de hieraan gekoppelde reflecties als belangrijke vormingsactiviteit op de basiscompetenties. De toepassing ervan blijkt verschillend tussen GLO en SLO. In de geïntegreerde lerarenopleidingen wordt eerder gewerkt met gerichte opdrachten. In de specifieke lerarenopleidingen wordt de verantwoordelijkheid eerder bij de student gelegd.

✓ Meermaals horen we bij respondenten de twijfel of bepaalde functionele gehelen in de opleidingen moeten worden aangeleerd of niet

Vatten we de resultaten kort samen voor de typefunctie **‘leraar als begeleider van leerprocessen’**, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

✓ Respondenten GLO als SLO tonen zich tevreden wanneer wordt gevraagd naar hun vorming. Wanneer dieper op hun vorming wordt ingaan, blijken hun ervaringen sterk te verschillen. Ontevredenheid omtrent de vorming wordt o.a. verklaard door het ontbreken aan praktische oefening en training. De betreffende respondenten wensen kansen in de opleiding om theorie zelf uit te proberen en uit te voeren zodat zekerheid omtrent hun ‘kunnen’ kan worden opgebouwd.

✓ Respondenten GLO wijzen voornamelijk naar theoretische lessen en cursussen wanneer hen gevraagd wordt naar belangrijke vormingsactiviteiten. Respondenten SLO verwijzen in tegenstelling tot hen naar de stage, bijscholingen, workshops, bepaalde opdrachten (voornamelijk buiten de opleidingsinstellingen), … en gaan hier uitvoerig op in.

✓ Theorie m.b.t. dit functioneel geheel wordt verschillend ingevuld bij opleidingen GLO en opleiding SLO. Studenten en afgestudeerden GLO verwijzen bijvoorbeeld op cursussen omtrent thema’s zoals

leerproblemen, leerstoornissen, leerzorg, zorgsystemen, … terwijl studenten en afgestudeerden SLO dieper ingaan op thema's zoals bijvoorbeeld lesvoorbereidingen en 'leren leren van leerlingen'.

Vatten we de resultaten kort samen voor de typefunctie **'leraar als opvoeder'**, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ Met uitzondering van enkele studenten GLO die menen dat hun voorbereiding niet geheel voldoet aan de verwachtingen, toont de meerderheid van de respondenten GLO en SLO zich tevreden. De behoeften van de studenten GLO situeren zich in de leerinhouden omtrent het omgaan met leerlingen in moeilijke situaties, pestgedrag in de klas,…
- ✓ Naast de theoretische lessen (met voorkeur voor gastsprekers, klasgesprekken en groepsdiscussies) geven respondenten GLO en SLO overtuigend "*de (les)stage*" en 'de projecten' (bijv. omtrent opvoedingskansen aan kansarme gezinnen) op als voornaamste vormingsactiviteit. De reden die hieraan wordt gekoppeld is "het zelf ondervinden en/of voelen".
- ✓ Specifieke thema's zoals taalproblematiek, kans armoede, diversiteit, inclusie, … komen aan bod in de opleidingen en worden het meest gewaardeerd.
- ✓ Enkele afgestudeerden GLO benadrukken dat de opleiding zich niet mag richten op 'het perfecte kind' of 'de voorbeeldige leerling'.

Vatten we de resultaten kort samen voor de typefunctie **'leraar als inhoudelijk expert'**, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ Verdeelde meningen zijn te horen bij respondenten GLO omtrent de grote inzet op het inhoudelijk aspect. Enkele studenten en afgestudeerden GLO geven aan dat de voorbereiding niet voldoet aan hun verwachtingen en geven vijf redenen aan die hun ontevredenheid kunnen verklaren. Studenten en afgestudeerden GLO kleuteronderwijs geven volgende redenen aan hun ontevredenheid:
  - tekort aan praktische oefening
  - tekort aan creatieve aandacht
  - tekort aan theorie
  - tekort aan praktische gerichtheid bij theorie
- ✓ Studenten en afgestudeerden GLO hechten in een sterke mate belang aan een goede voorbereiding op dit functioneel geheel. Het belang van didactiek t.a.v. dit functioneel geheel wordt ook door respondenten SLO benadrukt. Deze laatste doelgroep geeft aan dat zij de inhoudelijk expertise reeds in hun vooropleiding hebben ontwikkeld maar dat didactiek van even groot belang is zodat overdracht gerealiseerd wordt.

Vatten we de resultaten kort samen voor de typefunctie **'leraar als organisator'**, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ We kunnen uit de antwoorden van de studenten GLO besluiten dat de invulling van de voorbereiding op dit functioneel geheel wordt ingevuld op twee niveaus: het niveau van de school en het niveau van de klas.
- ✓ Omtrent de vormingsactiviteiten op het niveau van de school [1], toont het gros van de respondenten GLO en SLO zich tevreden. Hierbij wordt door de respondenten verwezen naar specifieke projecten of opdrachten, waarbij studenten bijvoorbeeld (rand)activiteiten in de scholen of een excursie buiten de

scholen dienen te organiseren. [2] Omtrent het tweede niveau, het niveau van de klas, horen we uiteenlopende ervaringen en tevredenheid voor wat betreft hun vorming. De structurele organisatie van de lerarenopleiding, de stage en lesvoorbereidingen worden als belangrijkste elementen van hun vorming gezien.

- ✓ Enkele studenten en afgestudeerden GLO melden de behoefte om in de lerarenopleiding ook een vorming te krijgen inzake de administratieve context van scholen en de financiële middelen waarover scholen beschikken.
- ✓ Enkele respondenten SLO menen dat klasmanagement te weinig aan bod komt in de lerarenopleiding. Ze doen het voorstel om klasmanagement als apart vak te beschouwen.

Vatten we de resultaten kort samen voor de typefunctie **'leraar als innovator/onderzoeker'**, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- Studenten en afgestudeerden GLO tonen zich tevreden omtrent hun voorbereiding op het functioneel geheel 'leraar als innovator en onderzoeker' en wijzen dit voornamelijk toe aan de ervaringen met hun bachelor-proef waarbij het thema innoverend dient te zijn.
- ✓ Respondenten GLO verwijzen tevreden naar de kansen die er in hun opleiding worden geboden om te kunnen experimenteren. Ze menen tevens dat zij voldoende worden uitgedaagd om dingen te onderzoeken en innoverend te zijn. Daarnaast worden zij voldoende gestimuleerd om levenslang te leren.
- ✓ Studenten en afgestudeerden GLO naar vormingsactiviteiten zoals stages, projecten (bij sommigen dient het thema van het project zelf ook innoverend moet zijn: de innovatiestage), toepassingsopdrachten (lesformulier), of opdrachten zoals het ontwerpen van een eigen cursus (eigen cursus).
- ✓ Enkele afgestudeerden SLO wijzen op het belang om 'de vertaling naar de leerlingen' aangeleerd te krijgen in de lerarenopleiding.
- ✓ Studenten en afgestudeerden GLO geven aan dat het gebruik van wetenschappelijke literatuur slechts beperkt is en dat er ook weinig sprake is van wetenschappelijke gerichtheid in de opleiding. Dit in tegenstelling tot enkele afgestudeerden SLO aan een CVO: ze geven aan wetenschappelijke literatuur en onderzoek op internationaal niveau te moeten gebruiken.

Vatten we de resultaten kort samen voor de typefunctie **'leraar als lid van een schoolteam'**, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ Studenten en afgestudeerden GLO leggen de nadruk in de voorbereiding tot het functioneel geheel enerzijds op 'het team' en anderzijds op 'de schoolwerking en –relaties'.
- ✓ Respondenten GLO en SLO uiten zich tevreden omtrent de voorbereiding op de leraar als lid van een schoolteam en wijzen dit voornamelijk toe de stagepraktijk. Wel wordt de stagepraktijk verschillend ingevuld.
- ✓ Afgestudeerden SLO verwijzen naar de meerwaarde om specifieke toepassingsopdrachten bij je stage te moeten uitvoeren en zien in het overleg met de stage mentor eveneens voorbereidingskansen liggen.
- ✓ Afgestudeerde en studenten GLO leggen zijn tevreden omtrent hun ontwikkeling inzake teamgerichte competenties en zien dit als deel van hun ontwikkeling in dit functioneel geheel. Vormingsactiviteiten zoals groepswerken en supervisie, maar ook de sfeer onderling met medestudenten vormen belangrijke aspecten voor hun vorming. Wat betreft de ontwikkeling van competenties inzake schoolwerking en -

relaties verwijzen respondenten voornamelijk naar projectdagen, lessen opvoedkunde, groepswerken en stage.

Vatten we de resultaten kort samen voor de typefunctie '**leraar als partner van ouders'**, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ De meerderheid van studenten en afgestudeerden zijn tevreden over hun voorbereiding op dit functioneel geheel. We stellen vast dat de mate van voorbereiding en de wijze waarop de activiteiten worden vormgegeven verschillend zijn bij de respondenten GLO en SLO.
- ✓ Respondenten GLO tonen zich tevreden omtrent hun voorbereiding op het functioneel geheel 'leraar als partner van ouders' en wijzen dit voornamelijk toe aan activiteiten die zich in de stage/praktijk situeren. Daarnaast zijn er ook zeer goede ervaringen binnen de theorie component. Het rollenspel bijvoorbeeld wordt voornamelijk aangehaald als goede voorbereidingsactiviteit en wordt tevens gewaardeerd wanneer ze als examenopdracht worden ingezet:
- ✓ In tegenstelling tot respondenten GLO, waar de stage/praktijk als belangrijkste vormingscontext wordt beschouwd, ligt de tevredenheid van afgestudeerden SLO voornamelijk in de lessen waarin praktische toepassingen werden geïntegreerd. Ze wijzen bijvoorbeeld op vormingsactiviteiten die gericht waren op "hoe betrek je ouders in het onderwijs". Ze zijn tevreden over de rollenspellen, het groepswerk en de klasgesprekken rond deze thema's omdat het "heel interactief was".".
- ✓ Respondenten GLO vinden het jammer dat hun voorbereiding voor dit functioneel geheel sterk afhankelijk is van de stageplaats en de houding van ouders t.a.v. een stagiar. Tevens hebben ze de behoefte om ook in de lessen "meer te zien [...] wat er allemaal bij komt [kijken]".

Vatten we de resultaten kort samen voor de typefunctie **'leraar als partner van externen'**, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ Respondenten GLO en SLO tonen zich tevreden omtrent hun voorbereiding op het functioneel geheel 'leraar als partner van externen' en verwijzen naar enerzijds de stages en projecten als goede voorbereiding op dit functioneel geheel.
- ✓ Respondenten GLO tonen verschillen in de mate waarop zij op dit functioneel werden voorbereid in hun opleiding. Zij melden hieromtrent geen expliciete noden.
- ✓ Studenten GLO verwijzen naar ten eerste naar projecten (waarbij 'zelf moeten organiseren') in samenwerking met scholen, samenwerking met organisaties (de brede sociaal-culturele sector) . Ten tweede wijzen ze naar opdrachten met opzoekingswerk. In opdrachten, waarbij de nadruk ligt op zelf initiatief en doelgerichte contacten, zien zij een meerwaarde liggen. Volgens de respondenten brengt dit een versterking van de durf om personen en organisaties aan te spreken.
- ✓ Respondenten SLO verwijzen bijvoorbeeld naar 'de verbrede oefenstage' waarbij studenten buiten de schoolcontext op een andere manier toch educatief bezig zijn en hierdoor in contact komen met externen.

Vatten we de resultaten kort samen voor de typefunctie **'leraar als lid van een onderwijsgemeenschap',** dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ De ervaringen van respondenten GLO zijn sterk verdeeld. Enerzijds horen we een oprechte tevredenheid bij respondenten *GLO* omtrent hun voorbereiding op het functioneel geheel 'leraar als lid van een

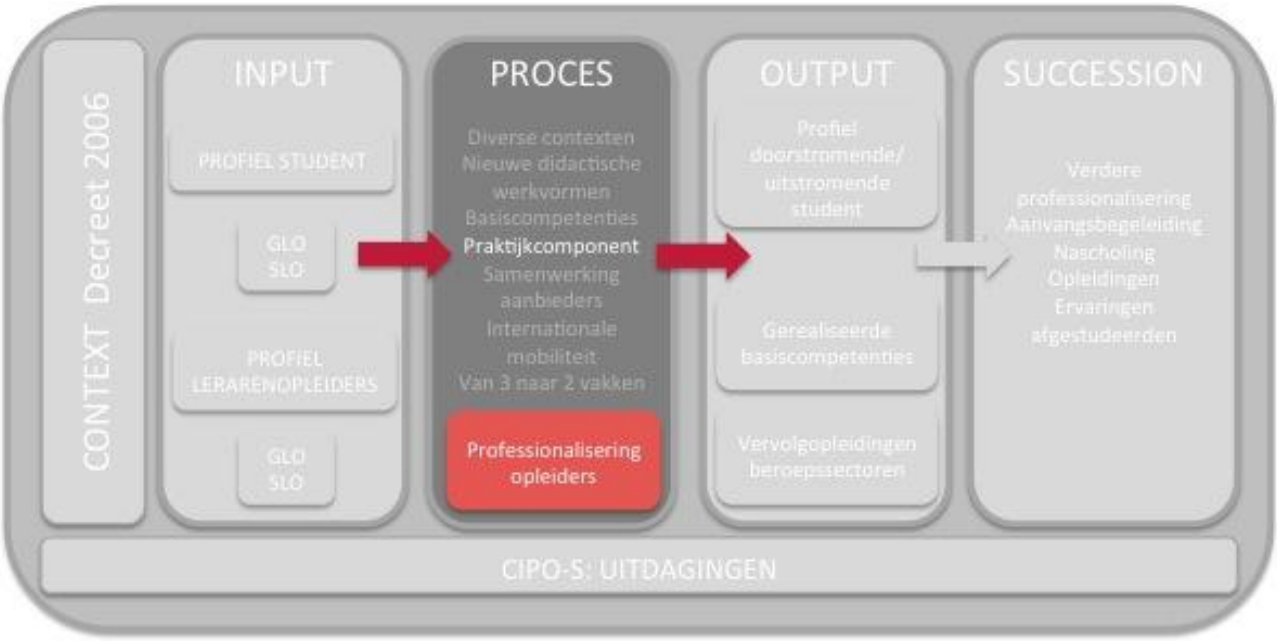
onderwijsgemeenschap wijzen dit toe aan de lessen en cursussen. Anderzijds tonen enkele respondenten GLO zich ook matig tevreden maar maken zij zich weinig zorgen: ze menen dat het een competentie is die verder versterkt zal worden als ze in het onderwijsveld staan.

- ✓ Afgestudeerde GLO verwijzen naar theoretische lessen en opdrachten (bijv. waarbij verschillende leerplannen en onderwijskoepels onder de loep werden genomen) als meerwaarde voor dit functioneel geheel. Over 'het bijwonen van een debat' zijn enkele afgestudeerden GLO zeer enthousiast.
- ✓ Enkele studenten SLO menen dat je voor dit functioneel geheel 'echt leerkracht moet zijn'. Anderen stellen enkel 'betrokkenheid' als noodzakelijk voor de ontwikkeling van dit functioneel geheel.
- ✓ Afgestudeerden SLO geven aan dat zij voornamelijk a.d.h.v. oefeningen en gesprekken werden voorbereid op dit functioneel geheel.

Vatten we de resultaten kort samen voor de typefunctie **'leraar als cultuurparticipant',** dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ De betekenis die respondenten GLO en SLO geven aan 'leraar als cultuurparticipant' verschilt sterk. Opvallend is de twijfel bij respondenten GLO en de eenzijdige benadering die ze geven aan dit functioneel geheel: telkens verwijzen zij naar cultureel-esthetische benaderingen, welke thema's hebben zoals muziek, beeld en drama bevatten. Respondenten SLO daarentegen zijn overtuigd van dit belang en gaan dieper in op argumenten en betekenissen omtrent dit functioneel geheel.
- ✓ Studenten en afgestudeerden GLO tonen een verschillende mate van tevredenheid omtrent hun voorbereiding. De ervaringen van respondenten GLO zijn tevens sterk verschillend. In tegenstelling tot de respondenten GLO horen we bij respondenten SLO gelijkaardige ervaringen terugkomen.
- ✓ Afgestudeerden SLO geven aan dat in mindere mate ervaring te hebben met dit functioneel geheel. Ze herinneren zich weinig en denken dat dit met de oppervlakkigheid van de ervaringen hiermee moet te maken hebben.
- ✓ Voorbereidingsactiviteiten waarover afgestudeerden GLO tevreden zijn, liggen voornamelijk in het cultuur-esthetische (theater, beeld, musea, ...) domein. Ze kijken tevreden terug naar bijvoorbeeld de opdrachten zoals 'het bezoek aan' organisaties of bijvoorbeeld museumbezoeken, en de taken over cultuur in hun opleiding die hen hierop voorbereidde (bijv. cultuurdag georganiseerd, een cultuurbox gemaakt, muzische dag,…).
- ✓ Afgestudeerden GLO geven aan dat hieromtrent nog noden zijn, en ook de nadruk op het belang wordt gelegd.

3.4 Resultaten Onderzoeksvraag 3.4 *"Hoe wordt de huidige praktijkcomponent in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren door de verschillende actoren?"*



Hoe de praktijkcomponent vorm krijgt binnen de lerarenopleiding en hoe deze ervaren wordt door de verschillende actoren in de opleiding en het werkveld, zijn de centrale vragen in deze onderzoeksvraag binnen het Proces van het CIPO-S model.

3.4.1 Het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

3.4.1.1 Algemene vaststellingen

Algemeen zijn lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijke het erover eens dat de praktijkcomponent cruciaal is binnen de lerarenopleiding:

> *"Op het moment dat een student die leerinhouden kan vertalen in rijke activiteiten, dan heb ik een 'wauw-ervaring'."* [FGLerarenopleiders5].

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders ervaren in dit verband een te hoge werkdruk, dat de kwaliteit van de stagebegeleiding verlaagt. Elke lerarenopleiding vraagt naar een uitbreiding van de stage. Sommige respondenten zien dat wel als een bedreiging van hun eigen lesopdracht. Volgende **lerarenopleider GLO secundair onderwijs** wenst om die reden geen uitbreiding van de praktijkcomponent:

"Mijn collega's willen meer investeren in praktijk, maar dat is het stomste wat je kunt doen. Je moet grotere groepen gaan maken om dan meer te kunnen rondrijden in Vlaanderen en te verongelukken wanneer je uw boterhammen in de auto moet op eten. Ik denk dat meer praktijk echt niet de goede oplossing is. Ik heb meer zin in een systeem… met veel meer begeleiding naar de stages toe. Daar mis ik tijd, middelen en ruimte voor. Daar klaagt de student over, het werkveld en eerlijk gezegd ik ook, ondanks dat ik mijn job graag doe. Je hebt geen tijd om je met zinnige en essentiële zaken bezig te houden, want je moet heel veel andere zaken doen zoals computerprogramma's invullen en dat vind ik heel jammer. We kunnen ook eens een denkoefening doen i.v.m. minder samenwerking [FGLerarenopleiders12].

Ook deze **lerarenopleider GLO lager onderwijs** herhaalt de te hoge werklast en vraagt meer tijd om studenten te begeleiden:

"Zowel in het kamp van de lectoren als van de mentoren zou ik voldoende tijd willen hebben om die studenten te coachen. Om daar gesprekken mee te hebben als je gaat bijwonen en niet van de ene naar de andere te hollen en de studenten moeten de kans hebben om te experimenteren en echt te leren zonder dat ze direct veroordeeld worden." [FGLerarenopleiders8].

Naast vorige bevinding zien we dat lerarenopleiders een uitgesproken mening hebben over de wijze waarop de praktijkcomponent moet ingevuld en geïntegreerd worden. Volgende **lerarenopleider GLO kleuteronderwijs** benadrukt dat de lerarenopleider model moet staan zodat studenten didactische werkvormen implementeren in de stage:

"Ik heb gemerkt dat de lerarenopleiders als model belangrijk is. Als je zelf een inhoudsanalyse doet en de handelingen stelt en de vragen luidop stelt, dan gaat er soms een lichtje branden. Dat modelleren maakt het volgens mij een positieve ervaring." [FGLerarenopleiders5].

Lerarenopleiders aan Hogescholen en Universiteiten wijzen op het belang van reflectie op de stage. Veel studenten ervaren een te zware werklast die hen niet toelaat na te denken over hun stage-ervaringen. Overigens stelt deze respondent zich ook negatief op tegenover de plaats van het portfolio en competenties bij de stage:

"Onze scheefgetrokken situatie i.v.m. portfolio. Het gaat om de student die aantoont dat hij iets heeft, en dat schriftelijk kan weergeven. Wij zijn daar zoekende in en heel open. Op dit moment is heel dat portfolio gebeuren en competentieprofiel bij ons een loopje aan het nemen. Dat wordt niet meer gehanteerd zoals het moet. Het effect dat ik zie bij studenten doorheen het jaar is gedrevenheid, passie, naar een beladenheid en gebukt gaan onder werk. Ik denk dat dat wordt verdergezet in de praktijk. Ik zie een schrijfmoeheid bij de studenten en leesmoeheid bij de lector. Als we naar het portfolio kijken; er wordt veel geschreven maar niet veel gereflecteerd." [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken1].

Volgende **lerarenopleider SLO CVO** benadrukt de meerwaarde die zich volgens hem ligt in het intensief contact met het werkveld. Een LIO-traject is volgens deze lerarenopleider de wijze om cursisten met het werkveld in contact te brengen:

"Eens dat je de basisvaardigheden onder de knie hebt kan je beter in de praktijk aan de slag gaan. Voorbeeld het LIO-traject. Die cursisten vinden dan wel de nodige ondersteuning bij de mentoren. Daar leer

je veel meer dan bij ons. Je werkt praktisch van niks tot expert op het einde van het jaar. Dat je ook concreter op de bal, veel concreter kunt begeleiden en input geven." [FGLerarenopleiders6].

3.4.1.2 De kritische organisatie van de praktijkcomponent

Volgende **lerarenopleider secundair onderwijs** stelt dat in alle lerarenopleidingen er tijd en middelen te kort zin om de praktijkcomponent goed te organiseren en pleit om de invulling anders aan te pakken:

"Wij hebben nu opnieuw een nieuwe denktankgroep-stage overheen de hele opleiding opgericht en ik denk dat ik daar dezelfde verhalen ga horen van meer tijd, meer geld, meer middelen. En ik wil een keer een andere denkoefening maken. Vanuit die andere context en nieuwe agenda." [FGLerarenopleiders12].

Enkele **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** willen niet méér stage-uren. Volgende respondent is ervan overtuigd dat minder uren stage, maar gecombineerd met meer begeleiding meer garanties biedt:

"We geloven niet dat het aantal uren belangrijk zijn in het groeien van een student, het is niet omdat je 20 uur geeft of 25 dat het veel beter gaat zijn. Wij denken dat de kwaliteit van begeleiding belangrijk is. Wij hebben het aantal uren naar beneden getrokken, ook om de studenten wat meer de kans te geven om hun voorbereiding degelijker uit te werken." [FGLerarenopleiders12].

Het tekort aan stageplaatsen wordt als een groot struikelblok beschouwd:

"Bovenal vind ik dat het niet meer moet zijn dat lerarenopleidingen moeten smeken naar stageplaatsen. De stageplaats en context moeten realistische zijn,. En dat moet in overleg met de sector, maar als dat voldaan is, moet daar positief op kunnen ingespeeld worden, daar de secundaire scholen ook partners zijn." [FGLerarenopleiders12].

3.4.1.3 Invulling van de praktijkcomponent binnen de opleidingsinstelling

Gevarieerde invulling van de praktijkcomponent

Binnen de opleidingsinstelling wordt in grote mate en in de verschillende types lerarenopleiding beroep gedaan op **micro-teaching**. Deze invulling van de praktijkcomponent wordt hoofdzakelijk ingezet als een veilige voorbereiding op de eerste stappen in de praktijk. Bij micro-teaching wordt overigens in grote mate gebruik gemaakt van peers die feedback geven op een medestudent. Een voorbeeld van een lerarenopleider SLO Hogeschool en Universiteit:

"Daarnaast loopt 'concretisering, dat is zoals peer tutoring. We proberen daar zo weinig mogelijk zelf te doen. We proberen daar zo veel mogelijk ervaringen van de student in te steken via micro teaching Laagdrempeligheid staat centraal, want elk micro teaching moment wordt opgenomen op video en de meeste worden klassikaal besproken." [FGLerarenopleiders3].

De voorbereiding op de eerste stappen in het werkveld worden het beste begeleid door voldoende vakdidactiek aan te brengen die gericht is op praktijkkennis en voorbeelden uit het werkveld:

"De ervaring die je hebt in stagescholen door goed te kijken en die je meepakt naar uw didactieklessen, naar uw ateliers… Pak ze mee, leg ze voor. Hen leren uit praktijkervaring, uit voorbeelden, die voorleggen en nog niet zeggen wat er gaat gebeuren. Maar zeggen: "Wat doen we hiermee? Waarom doen we dit? Gaan ze daarop reageren? Gaat iedereen dit fijn vinden? Dan moeten ze daarover gaan nadenken." [FGLerarenopleiders9].

Volgende lerarenopleider GLO **secundair onderwijs** benadrukt dat studenten intensiever moeten voorbereid worden binnen de opleidingsmuren, voordat ze in een klassetting terechtkomen. Hij is er overigens van overtuigd dat het werkveld stagiaires meer als een aanwinst zal ervaren dan als een last:

"Minder samenwerking met het werkveld.… Ik wil werken aan onze hogeschool en de lessen die gegeven worden, onze eigen studenten in de eerste plaats, ook wel aan het werkveld, maar niet meer investeren in het werkveld, meer rondrijden, gaatjes volboeken. Wij moeten bijna bloemen en pralines gaan uitdelen, smeken om stages. Smeken inderdaad voor de plaatsen. Ik denk als je ze beter voorbereid naar het werkveld stuurt, het werkveld dit gaat ervaren als een serieuze winst." [FGLerarenopleiders12].

Begeleiding met betrekking tot de praktijkcomponent

Uit resultaten blijkt dat alle types lerarenopleiding tot de vaststelling kwamen dat reflecteren te weinig begeleid wordt en er nood is aan concrete oplossingen om dit vorm te geven. Als oplossing willen enkele respondenten supervisie integreren in de curricula. In volgende lerarenopleiding GLO **lager onderwijs** werd geïnvesteerd in de professionalisering van docenten om supervisie als werkvorm te leren hanteren. Een voorbeeld van een **opleidingsverantwoordelijke GLO lager onderwijs**:

"We gaan 2 groepen supervisie inrichten en we zoeken een externe die een jaar lang met die mensen werkt met die werkvorm. Er zijn denk ik een 8-tal collega's met groepen die dat hebben gedaan. Ze werden daarvoor vrij gemaakt dus ze moesten dat ook volgen. Dat was dus een versterkende factor dat ze daarvoor vrij kregen in hun lessenrooster. Dat werd ook steeds meer ingebed in de visie van de opleiding. We hebben dat ook steeds meer in ons curriculum opgenomen, omdat we die begeleidingsstijl en stage-gesprekken met studenten belangrijk vinden. Dat was vrijblijvend, maar we merken wel dat de meeste studenten komen. We hebben in onze curriculum vernieuwing dat opleidingsonderdeel ingebed en noemen dat een persoonlijk leertraject doorheen de opleiding." [FGOpleidingsverantwoordelijken1].

Om aan de slag te gaan met deze supervisie, kregen lerarenopleiders in deze opleidingsinstelling de kans een opleiding te volgen:

"Het zijn dus enkel de mensen die de opleiding gehad hebben. Omdat we de werkvorm ook als supervisie willen bewaken. Er zijn ook mensen die zeggen kijk ik heb dat nu gevolgd maar ik zie dat niet zitten om supervisie te doen; en dat kan voorlopig, voorlopig kan dat omdat ik het ook een meerwaarde vind om in stage gesprekken in het eerste en tweede jaar wat feeling te krijgen met hoe breng je studenten aan tot

reflecteren en tot inzichten in hun persoonlijk handelen enz. Maar het is dus wel een investering van personeel." [FGOpleidingsverantwoordelijken1].

Volgende **opleidingsverantwoordelijke GLO lager onderwijs** ondervond dat begeleiding en et beoordelen van de praktijkcomponent afzonderlijk moet benaderd worden om supervisie vorm te geven:

"In het derde jaar gaat het uit van de stage lector die punten geeft en supervisor moest zijn. Dat ging moeilijk dus heb ik de zaken in 2 gesplitst. Ofwel ga je punten geven en evalueren, maar je gaat dan nooit die groep superviseren. Dus dat de student ook vrijuit kon praten, dat dat dus gescheiden was." [FGOpleidingsverantwoordelijken1].

Uit resultaten blijkt dat lerarenopleidingen naast supervisie, gebruik maken van een portfolio als reflectiedocument. De respondenten GLO lager onderwijs leggen de verantwoordelijkheid voor de uitwerking van het portfolio bij de student. Volgende opleidingsverantwoordelijke lager onderwijs geeft aan problemen te ondervinden met de begeleiding ervan:

"Wij organiseren een portfoliodag en zeggen: heb je een probleem dan kom je af en wij gaan je ondersteunen of gewoon informatie geven. Het probleem is: ze komen niet af. We hebben 2 dagen georganiseerd. Toen ze hoorden dat het niet verplicht was om te komen, bleven ze gewoon thuis. Dus wij houden een beetje ons hart vast. Dus ik heb er geen goed gevoel bij. We moeten dat dus dringend aanpakken. We willen het niet dwingend maken, maar ik denk toch wel dat we op hun verantwoordelijkheid moeten wijzen." [FGOpleidingsverantwoordelijken1].

Ondanks deze negatieve ervaring benadrukt volgende **opleidingsverantwoordelijke GLO** lager onderwijs ook positieve ervaringen:

"*Bij ons werken wij al van bij de start met zo'n portfolio. Dus van doe maar, en je moet kunnen aantonen hoe je leert en zo verder. Er zijn 3 momenten in het eerste jaar dat dat begeleid wordt. In het tweede jaar zelfs maar ene keer denk ik. Ze moeten dus zelf verder werken en we zijn heel tevreden over de kwaliteit van de portfolio's en het is ongelooflijk wat mensen daarmee doen als je hen zo'n vrijheid geeft."* [FGOpleidingsverantwoordelijken1].

3.4.1.4 Invulling praktijkcomponent buiten de opleidingsinstelling

Bij opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders gevraagd naar meer praktijk in het werkveld veelvuldig. De meerderheid van de lerarenopleiders wil studenten zo snel mogelijk in contact brengen met het werkveld. Lerarenopleiders uit de SLO **Universiteit en Hogeschool** sluiten zich hier volledig bij aan en vragen om studenten ook minder-gekende schoolculturen en andere onderwijsvormen te leren kennen:

"De beroepshouding staat centraal, want alles is geënt op de passie van de leerkracht. Van zodra de seminaries beginnen moedigen we aan dat studenten al met stages beginnen. Vanaf volgend jaar is dat verplicht." [FGLerarenopleiders3].

"Wij verplichten onze studenten om in minstens 2 scholen actief te zijn bij 3 verschillende vakmentoren. Ze moeten zowel ASO, BSO en TSO doen. Omdat ze anders enkel vertrouwd zijn met 1 of 2 studierichtingen uit het verleden. Dus het opent hun ogen als ze een andere school binnenstappen met een andere schoolcultuur. Als ze moeten gaan naar een niet-vertrouwde situatie moeten ze die drempel over. Wij verplichten ze om dat absoluut te doen." [FGLerarenopleiders3].

Maar volgende **opleidingsverantwoordelijke GLO kleuteronderwijs** vraagt naar geleidelijkheid zodat de studenten "veilig" in de praktijk terechtkomen:

"Ik droom ervan dat studenten doorheen stages op een andere manier zouden kunnen leren dan nu. En in stages hebben wij nog altijd heel sterk het gevoel dat studenten daar meteen uitvoerend moeten presteren. En dat de kans krijgen om zichzelf daar goed te voelen, te onderzoeken, te leren, te discussiëren, visie te ontwikkelen enz.. Dat dat iets is voor na de uren of achteraf maar dat ze dus eigenlijk meteen uitvoerend moeten zijn … Maar voor de rest krijgen zij geen kans om wat ze leren, te verkennen. Bij ons moeten ze meteen gaan doen, ze mogen daar niet zo half en half een beetje met de mentor werken, nee 'ze moeten de klas dan maar kunnen overnemen' en dat moet zo rap mogelijk gebeuren." [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken2].

Volgende lerarenopleider GLO **lager onderwijs** kijkt weemoedig terug naar de tijd van de oefenscholen:

"Tijdens mijn opleiding hadden wij een oefenschool en dat is iets dat met de schaalvergroting verloren is gegaan. Wij hadden een eigen oefenschool in huis waar de mensen uren kregen om te begeleiden. Dus dat heeft ooit bestaan met het ontstaan van hogescholen is dat systeem verdwenen." [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken3].

Naast de nood aan voldoende veilige oefenmomenten met intensieve begeleiding wordt een intensieve afwisseling tussen praktijk en theorie benadrukt. Volgende lerarenopleiders Hogeschool en Universiteit garandeert dit de transfer van theorie naar praktijk:

"In de avondopleiding waar we met volwassenen en werkstudenten werken, moet de student een halve dag per week stage lopen. Die zijn constant bezig met praktijk en ervaren de wisselwerking tussen theorie en praktijk. Dat is voor velen een groot voordeel, zo groeien ze al doende, door te experimenteren en dingen uit de opleiding mee te nemen naar de praktijk en omgekeerd. Voor sommigen is dat moeilijk omdat ze de transfer niet kunnen maken. Als dat wel gaat, groeien ze heel snel. Indien niet, dan haken ze soms af." [FGLerarenopleiders3].

Organisatie

Zoals reeds eerdere aangehaald willen opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders de duur van stages in het werkveld verlengen. Een voorbeeld van een lerarenopleider **GLO lager onderwijs:**

"Als het de bedoeling is dat ze rekening houden met de diversiteit in de klas, dan moeten ze langer tijd doorbrengen in die klas. Want wij hadden een stage in het tweede jaar die gereduceerd is tot een week. Ik denk dat 14 dagen echt een minimum is, 14 dagen per stage." [FGLerarenopleiders8].

In de GLO **lager onderwijs** helpt het verlengen van de stage als middel om toegang te krijgen tot een bredere beroepscontext:

"Wat wij nu volgend jaar gaan proberen te doen is om de lange stage in het derde jaar tien weken van te maken. Vijf vaste weken waar ze hele weken op de school zijn en vijf variabele weken. Waarin ze, in die vijf variabele weken, voor, wat is het dan drie studiepunten, taken moeten uitvoeren." [FGLerarenopleiders8].

Inzake de organisatie van de stage wil een **opleidingsverantwoordelijke GLO secundair onderwijs** naar een systeem waarbij studenten pas in het werkveld aan de slag gaan nadat ze geslaagd zijn voor bepaalde opleidingsonderdelen:

"Dus als de student Nederlands en Engels heeft, heeft hij twee verschillende stage punten in zijn tweede jaar, maar hij moet die stages wel koppelen. Een student in het derde jaar kan geen stage opnemen als hij ook zijn vakken niet opneemt." [FGLerarenopleiders11].

Uit de resultaten blijkt dat de communicatie en organisatie tussen de opleiding en stageschool niet altijd even vlot verloopt. Om de begeleiding van stagiaires in het werkveld te optimaliseren schakelt deze **opleidingsverantwoordelijke GLO Kleuteronderwijs** een ankerdocent in die de communicatie versterkt en steeds ter beschikking is bij vragen van student of stageschool.

"We proberen om een groepje studenten een heel jaar lang op een zelfde school stage te laten lopen en een heel jaar lang door eenzelfde docent te laten opvolgen waardoor die ene docent echt een partner wordt van de school in het begeleiden van die studenten. Zij zien voorts van de opleiding niemand, enkel die ene docent, een heel jaar lang. Dat wil zeggen dat je daar, of dat we toch streven naar een goede samenwerking tussen directie, ankerdocent en mentor vanuit het idee van gelijkwaardigheid, samen opleiden, samen werken aan begeleiding van de student ." [FGOpleidingsverantwoordelijken2].

Afstemming en invulling

Stages leveren soms spanningen op tussen de visie van de opleiding en deze van het werkveld. Het zoeken naar een evenwicht is een uitdaging voor de opleidingsinstelling:

"Het is van de LO-groep uit sterk gegroeid vanuit de positieve ervaringen uit het basisonderwijs, die we nu ook proberen door te trekken naar het secundair onderwijs, maar daar stuiten we soms nog op wat tegenwind, maar de wisselwerking tussen het werkveld en de opleiding is, die moet er zijn, die is absoluut noodzakelijk om goede leerkrachten te vormgeven, de kansen voor studenten om op scholen te kunnen functioneren en voldoende begeleiding rond te krijgen zijn van beide kanten uit. Het is een ongelooflijke wisselwerking, wij krijgen ook input in de opleiding voor wat wij dan theoretisch doorgeven. Dat geef je dan opnieuw door aan je volgende studentengroepen, die wisselwerking, dat is de grote uitdaging." [FGLerarenopleiders12].

Een lerarenopleider GLO secundair onderwijs vindt dat de inbreng van studenten nieuwe inzichten introduceert in het werkveld:

"Ik ervaar als positief het omgaan met spanningsveld tussen hetgeen in de opleiding als vernieuwend wordt aangeboden en het werkveld. Daar is voortdurend een spanningsveld en via de realisaties van studenten is

het heel aangenaam en positief als je hoort dat men door bepaalde werkvormen en lesrealisaties als positief ervaren door het gezien te hebben." [FGLerarenopleiders9].

Lerarenopleiders GLO secundair onderwijs zien de stage ook als een leermoment voor de opleidingsinstelling en zichzelf:

"Meepakken! Altijd weer meepakken wat je gezien hebt in stage. Altijd terug naar uw didactische praktijk meepakken en zeggen: "Kijk, ik heb net vanmiddag nog iemand gezien die les gaf in Genk, Sint-Lodewijk, beroepsklas 4e jaar, met dat handboek, en die deed dit. Wat denk je dat er gebeurd is en waarom is dat gebeurd? En hoe zou ze dat opgelost hebben?". Ja, zo…" [FGLerarenopleiders3].

Begeleiding van de mentor

Naast het tekort aan begeleiding bij reflectie, geven **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** ook aan dat de begeleiding door mentoren te veel gebaseerd is op het vrijwillig initiatief. Dit vinden we in alle types lerarenpopleiding terug. Lerarenopleidingen moet teveel beroep doen op 'goodwill':

"Eigenlijk teren we nu veel op de goodwill van scholen en personen binnen die scholen, om die mentorfunctie op te nemen. Want ze krijgen daar bij wijze van spreken, er meestal niets voor, ze krijgen veel werk, voor hun goodwill. Dat is heel vaak terug te leiden tot mentoruren, het ligt nog altijd gevoelig bij de scholen. Het contact tussen werkveld en school is aan het verwateren door verschillende contextsituaties." [FGLerarenopleiders12].

Volgende **opleidingsverantwoordelijke GLO kleuteronderwijs** ziet het voorzien van een vergoeding of compensatie indien leerkrachten de rol van mentor op zich nemen:

"*Ik denk dat we het daar allemaal over eens zijn, de tijd van het vrijwilligerswerk op dat vlak, is dood. Als ik bedragen zie van scholen die vergoeding krijgen voor de inzet van mentoren in Nederland. Dan denk ik van, ja moest ik maar die vierduizend euro hebben die die ene mentor als vergoeding krijgt voor het werk dat hij of zij in die basisschool doet, dan kunnen we alweer een stap verder."* [FGOpleidingsverantwoordelijken2].

Volgende lerarenopleider GLO **lager onderwijs** droomt ervan om door middel van mentorvorming de verantwoordelijkheid van het werkveld bij het opleiden van leraren te vergroten:

"Maar mijn droom is om die stagescholen zelf te behouden, natuurlijk heb je daar als hogeschool geen impact op maar met die mentorvorming moet je proberen meer verantwoordelijkheid durven te schuiven om dat proces van dat reflecteren, van onderzoeken meer daar proberen te laten plaats vinden." [FGLerarenopleiders11].

Veel **lerarenopleiders GLO** secundair onderwijs twijfelen aan de expertise en voorkennis van mentoren bij het begeleiden van studenten. Volgende lerarenopleider GLO **secundair onderwijs** wijst erop dat door een tekort aan stageplaatsen op dit moment onvoldoende duidelijk is welke voorkennis mentoren hebben. Hij heeft een voorkeur voor duidelijke matching tussen student en mentor:

"Wij zouden een betere voorkennis moeten hebben van wie onze mentoren precies zijn. Want als we zoeken naar een stageplaats zijn we al blij dat we een stageplaats gevonden hebben. Maar ik ken een aantal mentoren, en dan weet ik, als je die mentor bij die student zet, dan lukt het niet. Bv een student die veel structuur nodig heeft... Je moet kunnen matchen" [FGLerarenopleiders5].

Volgende lerarenopleider GLO **secundair onderwijs** schuift deze laatste verantwoordelijkheid door naar de opleidingsinstelling zelf. Hij vindt dat de opleidingsinstelling de plicht heeft om mentoren te professionaliseren:

"Ze worden niet meer beoordeeld door een mentor achteraan in de klas, maar ze moeten wekelijks reflectiegesprekken met die mentor voeren over zijn functioneren. Dus de mentor heeft vaardigheden nodig om dat goed te beheren, dat is een andere insteek dan achteraan in een klas te zitten en tips geven… meer algemene vragen. En daar zou in de toekomst nog meer aandacht aan moeten besteedt worden in hoe een mentor dat beter kan doen." [FGLerarenopleiders2].

Lerarenopleiders GLO secundair onderwijs vullen de verantwoordelijkheden van mentoren verschillend in. Volgende lerarenopleiding vindt bijvoorbeeld vooral de beoordeling door de mentor ontzettend belangrijk:

"Het is volgens mij belangrijk dat de mentoren gedetailleerde feedback geven. De meeste doen dat ook wel met die nieuwe formulieren. De beoordeling van de stage door de mentoren maakt voor mij de stage geslaagd of niet." [FGLerarenopleiders2].

Een andere lerarenopleider GLO secundair onderwijs geeft geen grote verantwoordelijkheid aan mentoren bij de evaluatie:

"Het telt mee maar het is miniem omwille van het probleem dat ze aangeven dat ze niet die grote verantwoordelijkheid willen." [FGLerarenopleiders2].

Lerarenopleiders GLO secundair onderwijs zien regelmatig een discrepantie tussen de evaluatie van de mentor en hun eigen beoordeling:

"De mentoren geven in hun commentaar bruikbare feedback, maar dan geven ze op een vierpuntschaal een drie. En ik heb een concreet voorbeeld van een student die 3x onvoldoende had van ons en de mentor maakt een verslag waar heel wat werkpunten staan en geeft toch een voldoende. Ik heb die stage als onvoldoende gequoteerd." [FGLerarenopleiders2].

Enkele **lerarenopleiders GLO** lager en secundair onderwijs staan sceptisch tegenover de begeleiding door mentoren. Ze voelen een discrepantie aan tussen de eigen visie op de opleiding wil meegeven en de conservatieve houding in het werkveld. Voorbeeld van een lerarenopleider GLO lager onderwijs:

"Ik vind dat mentoren eerder een negatieve factor dan een positieve zijn voor studenten. Want dat is ook precies zo van "wij moeten doen wat onze mentoren doen, wij moeten luisteren naar hen, want zij zijn ons voorbeeld". Dat is niet waar. Het probleem is dat mentoren ook enkel studenten goed vinden die een kloon zijn van zichzelf. Het is de perceptie van hoe ze zichzelf zien en ze vinden zichzelf dikwijls heel erg goed of heel erg efficiënt. Ja, en wanneer iemand het anders aanpakt, is het van "wat doet die nu"… Als je dan in

een leraarskamer gaat zitten… Pfff, zo negatief, wat je daar allemaal hoort. Dan denk ik van "maar mensen, doen jullie job eigenlijk wel graag? Allé,, zoek iets anders." [FGLerarenopleiders9].

Onderstaande uitspraak van een lerarenopleider GLO secundair onderwijs sluit hierop aan:

"Een lerarenopleiding moet eigenlijk een voortrekkersrol spelen en de zaak is de achterban meekrijgen die meer conservatief zijn. Je ziet dat dat studenten in stagescholen terugvallen op elementaire, verouderde didactiek. Maar ik hoor regelmatig dat mijn studenten zeggen dat de mentor gezegd heeft dat ze bijgeleerd hebben van de studenten. Bv met ICT, lap top, … sommige krijgen een openbaring van 'Tiens, dat is interessant'. Dat is een goede mentor, die openstaat om bij te leren." [FGLerarenopleiders2].

Maar lerarenopleiders uit de GLO lerarenopleidingen onderkennen ook dat de praktijk niet altijd zo ideaal i als voorgespiegeld. Niet alles is steeds te verwezenlijken met elke klasgroep:

"Want wij hebben goed zeggen, wij zitten in die ideale wereld. Dus ik vraag ook aan de mentor of het haalbaar is; want ik sta niet in die praktijk, dus die koppeling vind ik belangrijk. Ik hoor soms van studenten 'ik mag niet van de pedagoge'. Ik heb 25 jaar ervaring in middelbaar, ik zeg, dat is de theorie, en ik spreek over real life, dat gaat zo niet. In sommige klassen gaat dat wel en andere niet, maar dat moeten ze leren." [FGLerarenopleiders2].

Lerarenopleiders die ervaring in het werkveld hebben, kunnen daardoor het perspectief van een mentor beter begrijpen:

"Dat kan ik beamen, de vragen die wij soms stellen aan de stagescholen zijn voor hen overdreven. Als je daar 19 jaar hebt gewerkt, dan begrijp je dat beter. Dat is het grote verschil tussen realiteit en utopie. En er is altijd een grote afstand tussen die twee." [FGLerarenopleiders2].

Begeleiding door de stagebegeleider van de opleidingsinstelling

Uit de resultaten komt naar voor dat lerarenopleiders ervan overtuigd zijn dat goede begeleiding gegarandeerd is, wanneer verschillende lerarenopleiders daarin betrokken worden. Een lerarenopleider **GLO kleuteronderwijs** stelt voor om in dit verband de verantwoordelijkheid van de mentor pas naar het einde van het opleidingstraject te vergroten.:

"Langs de ene kant vind ik het een succes om zo veel mogelijk te bezoeken waardoor we er controle op hebben. Een student krijgt ongeveer 6 verschillende vaklectoren op bezoek doorheen het jaar en de pedagoog 2, soms 3 keer. Zo heeft de student het gevoel dat ze verschillende docenten gezien hebben en de mentor ook het gevoel heeft van: 'Het is niet mijn verantwoordelijkheid alleen maar er is altijd iemand die mijn verhaal ondersteunt of een ander verhaal heeft'. Bij de derdejaars vragen we ons ook af hoe we de mentor een groter aandeel kunnen laten hebben bij de beoordeling. Maar niet elke mentor wil die verantwoordelijkheid." [FGLerarenopleiders2].

Ook volgende **lerarenopleider aan de SLO Hogeschool en Universiteit** vinden dat daarbij stagebezoeken helpen bij het ontwikkelen en beoordelen van studenten tot leerkracht:

"Wij begeleiden die 9 keer, negen lessen waar we telkens bij zijn. Wat op zich vrij veel is. Het grote voordeel is dat we telkens feedback geven waardoor ze ook kunnen groeien. We laten ze zoveel mogelijk door verschillende mensen evalueren en beoordelen, zodat ze door verschillende brillen worden beoordeeld. Al die input samen moeten ze zelf gebruiken… door middel van reflectie." [FGLerarenopleiders3].

In volgende SLO aan een universiteit maken de lerarenopleiders gebruik van videomateriaal dat geanalyseerd wordt tijdens mondelinge feedbackmomenten. Deze analyses worden gekoppeld aan individuele opdrachten en worden opgenomen in het persoonlijk ontwikkelingsplan [POP] van de student:

*"Dan begint de student aan de stage. Wij gaan naar de stageplaats op bezoek en nemen de les op video op. Er volgt een nabespreking. De opname wordt bekeken door de student. De les zelf bespreken we. Na de dieptebespreking van de student, die hij op basis van de video heeft gemaakt. Ik ga die video enkel samen met de student bekijken wanneer er blinde vlekken zijn. Dat kan helpen om barrières naar beneden te halen. Nadien opnieuw een gesprek om het lesbezoek, tussentijdse feedback en de eigen analyse terug te koppelen aan de initiële POP. Daar voorzien we ruimte om een aantal gerichte opdrachten bij te geven, naast de verplichte opdrachten." [*FGLerarenopleiders3].

3.4.1.5 Type invulling van de praktijkcomponent

De praktijkcomponent wordt in de verschillende types lerarenopleiding op een verschillende manier ingevuld. Maar allen pleiten ervoor om op het einde van de opleiding een langdurige zelfstandige stage in te voeren:

"Het is goed dat ze zelfstandig kunnen lesgeven zonder mentor… een verstandige mentor laat een derdejaars ook eens alleen … het is toch een stressfactor dat er iemand op u vingers staat te zien. Dat moedig ik wel aan, van probeer maar, als het mislukt, dat is niet erg. Studenten appreciëren dat ook als je zegt van je mag alleen lesgeven. Dat geeft vertrouwen." [FGLerarenopleiders2].

Volgende getuigenis van een **lerarenopleider GLO kleuteronderwijs** benadrukt de meerwaarde van zelfstandige stages, maar verwijst naar de veranderende rol van de stageschool in dit verband:

"Ik vind die zelfstandige stage of uitgroeistage, ik denk dat iedereen dat probeert te realiseren, maar dan vraag ik mij af of dat wel voldoende is om die competenties te bereiken bij die studenten op het einde van het jaar. Bij ons zijn maar 4 weken uitgroeistage waar studenten de kans hebben om iets meer te doen dan enkel het lesgeven. Dat is misschien te weinig. Maar als je die periode kan langer maken dan kom je weer op dat ander punt nl de rol van de stageschool. En daar zijn we met de opleiding op gebotst, met de stagescholen, de mentoren, van hoe kunnen we jullie rol vergroten in de beoordeling. Kan je die kwaliteit dan waarborgen…" [FGLerarenopleiders2].

Toch vragen enkele **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** voorzichtigheid bij het invoeren van deze stages. Niet alle studenten zijn op het eind van de lerarenopleiding klaar om zelfstandig te staan en hebben nood aan een intensieve begeleiding. Een gedifferentieerde aanpak is nodig:

"Ik ben ook voor de zelfstandige stage en dat zou voor elke student moeten kunnen, ik begrijp dat er criteria zijn om de kwaliteit te waarborgen. De doelstelling zijn voor iedereen t zelfde!… Dat zou mooi zijn. In principe zou iedereen dat niveau moeten bereikt hebben, maar voor die studenten die minder begeleiding nodig hebben, kan je dan meer toeleggen op degene die wel zwakker zijn." [FGLerarenopleiders2].

Volgende **lerarenopleider GLO secundair onderwijs** herhaalt het belang van differentiatie op het einde van het traject. Niet alle studenten hebben hier begrip voor:

"Misschien een oplossing dat je voor iedereen een zelfstandige stage inbouwt maar dan voor de zwakkere studenten een soort variant van een zelfstandige stage zodat die toch de kans heeft om zelfstandig in het vak te leren staan. Want die ervaring is belangrijk voor studenten Maar daar moet het werkveld voor open staan… ze mogen ons niet als een last beschouwen… aanvaarden dat er studenten zijn die nog veel moeten leren. En een mentor die al 20 jaar lesgeeft beoordeeld een student alsof die ook 20jaar lesgeeft, dat kan niet." [FGLerarenopleiders2].

Naast de zelfstandige stage wordt een grote verscheidenheid aan alternatieve stage-mogelijkheden naar voren geschoven. Lerarenopleiders vinden – GLO secundair onderwijs – dat studenten in het derde jaar al voldoende bekwaam zijn om uitgebreide opdrachten aan te pakken:

"We hebben onlangs een stage ingevoerd voor derdejaars die ervoor bekwaam zijn en dan wordt er samen met de school een overeenkomst gemaakt met wat ze moeten doen en dat is in samenspraak met de school en dat ervaren wij als interessant. Wat ze daar effectief gaan uitvoeren staat daar in, dus opdrachten, lesgeven, vervangingen, lesmateriaal uitwerken. Dat is heel veelzijdig. Wij begeleiden niet meer. Wij spreken af dat we niet meer op bezoek gaan. De beoordeling vindt plaats door de mensen ter plaatse, met de studenten en met ons." [FGLerarenopleiders2].

Sommige lerarenopleidingen geven sterke studenten de mogelijkheid om via werkplekleren aan de slag te gaan. In deze stagevorm gaan studenten voor een langere tijd op zelfstandige wijze aan de slag in een school. Een voorbeeld van een opleidingsverantwoordelijke kleuter onderwijs:

"We gaan volgend academiejaar een project voorbereiden voor sterke studenten waarbij het centrale uitgangspunt is 'competentie verwerven op de werkplek'." [FGOpleidingsverantwoordelijken2].

Lerarenopleiders GLO secundair onderwijs willen ook meer contact met de bedrijfswereld in functie van stage:

"Leraar is een beroep, ik denk dat dit nog te weinig gezien wordt en dat we meer moeten gaan naar bedrijfsstages in de beroepenwereld." [FGLerarenopleiders2].

In **SLO's aan een CVO** zien we veel aandacht voor peer learning. Dit gebeurt door middel van intervisiesessies en duo-stages. Een voorbeeld van intervisie door een lerarenopleider CVO:

"Ik dacht aan intervisie in onze praktijk. De eerste keer dat je lesgeeft eerst een kleine cursistengroep zonder lector, feedback geven, korte peer-evaluatie doen en die zaken nemen ze dan mee naar het echte oefenlesmoment waar ze dan bijgestuurd worden en dat werd bewust gedaan om te leren dat leerlingen later

ook wel klaar zijn voor feedback en dat het niet altijd vanuit de leerkracht moet gebeuren of die een centrale rol moet spelen." [FGLerarenopleiders6].

Een opleidingsverantwoordelijke SLO aan een CVO spreekt zich positief uit over duo-stages:

"Bij ons, de studenten moeten in peers gaan. En die coachen elkaar en die gaan elkaar op het einde evalueren. Dat dit doorweegt in de evaluatie van de student op zich. Maar het kunnen evalueren van een medestudent en daarvoor goede argumenten aandragen, is heel belangrijk als leraar. En voor een groot stuk van hun stage zitten ze in duo." [FGOpleidingsverantwoordelijken3].

3.4.1.6 Type invulling in functie van beroepscontexten

Behalve de stages gekoppeld aan de klaspraktijk, hebben lerarenopleidingen ook oog voor de stages in verband met de bredere beroepscontext. Voornamelijk **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** rapporteren over stages die gericht zijn op het ontwikkelen van competenties buiten de klascontext:

"In het derde jaar wordt die stage uitgebreid en krijgen we andere projecten in de stage die een beetje uit het reguliere aanbod stage lopen." [FGLerarenopleiders2].

Ook **lerarenopleiders SLO aan een universiteit** hebben oog voor stages die buiten het reguliere aanbod en focussen op het ontwikkelen van verantwoordelijkheden in functie van de school of maatschappij:

"We geven ook de mogelijkheid tot een buurthuiswerking, naschoolse opvang, huiswerkbegeleiding, begeleiding van ouders bij het huiswerk. Daarbij komen de competenties 'Partner van externen' aan bod, 'partner van ouders'." [FGLerarenopleiders3].

3.4.2 Het perspectief van schoolleiders en mentoren

Wat sterk naar voor komt tijdens de focusgroepgesprekken met schoolleiders en mentoren is het belang dat gehecht wordt aan het verwerven van de **basiscompetenties** tijdens de praktijkcomponent in de [stage]scholen. De theoretische opleidingscomponent van de lerarenopleiding staat voorop. Maar de **werkelijke schoolcontext** wordt uiterst leerrijk bevonden voor studenten in opleiden voor het leren omgaan met een brede waaier aan uitdagingen, waaronder klasmanagement [de leraar als organisator] en het leren communiceren met ouders omtrent het kind [de leraar als partner van ouders].

Dat dit leren tijd vraagt, bevestigt het werkveld. Een mentor van het secundair onderwijs stelt dat stagiairs tijdens hun stage vooral oog hebben voor de kennis en vaardigheden van de leerlingen. Maar aandacht hebben voor **attitudes van leerlingen** - bijvoorbeeld tijdens de lessen lichamelijke opvoeding - blijft vaak achterwege.

Een schoolleider van het secundair onderwijs is vragende partij naar de lerarenopleiding toe om **studentleraren meer voor te bereiden op het leren evalueren van leerlingen en het opstellen van een jaarplanning.**

3.4.2.1 De praktijkcomponent – periode en lengte van de stage op scholen

Schoolleiders en mentoren zijn sterk voorstander van **langdurige stage** lopen op de school of verkiezen dat stagiairs op regelmatige basis mee draaien met de schoolwerking van één dezelfde school. Op die manier kan een leraar in opleiding proeven van allerlei factoren eigen aan het onderwijsgebeuren. Het bieden van **experimenteerruimte**, het mogen maken van fouten in het ruimer kader van leren, stelt het werkveld voorop. Een mentor van het basisonderwijs stelt hierbij aansluitend dat wanneer stagiairs die regelmatig op dezelfde school komen, sneller betrokken worden bij de schoolwerking waarbij beroep kan gedaan worden op de inbreng en opinie van de stagiair betreffende bepaalde situaties die zich voordoen op de school.

[FGMentoren&Schoolleiders1].

Voor een langere periode samen met een meer ervaren leraar voor de klas staan, ziet het werkveld als positief.

Mentor basisonderwijs 1*: "Een heel jaar een student bij jou hebben, maakt dat je voor heel wat activiteiten iemand extra hebt om je te helpen, maar die op dat moment ook heel veel bijleert." [*FGMentoren1].

Mentor basisonderwijs 2*: "Vooral de uitgroeistages vind ik zeer positief van laatstejaarsstudenten die meedoen met klasuitstappen zoals bosklas en natuurklas."* [FGMentoren&Schoolleiders3].

Schoolleider secundair onderwijs*: "De schoolstartstage is een win-winsituatie voor iedereen: de school kan stagiairs inzetten om zaken op te nemen, de stagiair kan ervaren wat er allemaal bij de opstart van een schooljaar komt kijken. En dan heb ik het over de onthaaldag zelf, de administratie in orde brengen, telefoontjes opnemen,…."* [FGMentoren&Schoolleiders5].

Vervolgens vinden schoolleiders van het basisonderwijs dat studenten in de lerarenopleiding te weinig **praktijkervaring** opdoen in hun **eerste opleidingsjaar**. Stages van eerstejaarsstudenten worden eveneens als kort beschouwd ten opzichte van stages van derdejaarsstudenten. Eerstejaarsstudenten zouden volgens de schoolleiders van het basisonderwijs vroeger geconfronteerd moeten worden met lesgeven in het buitengewoon onderwijs." [FGMentoren&Schoolleiders3].

Wanneer leraren in opleiding stage doen, dient aandacht te worden besteed aan **talenten** van de stagiair. Een mentor van het basisonderwijs benadrukt dat het een leerrijke ervaring is voor zowel de stagiair als de school wanneer hij/zij de stageweek invulling kan geven op basis van een **thema** waar hun talent ligt, zoals muziek, sport, ed. Het focussen op talenten eerder dan op de werkpunten van de stagiair, stelt de mentor van het basisonderwijs als een belangrijk aandachtspunt naar andere mentoren toe [FGMentoren2].

3.4.2.2 De praktijkcomponent – begeleiding door de mentor

Mentoren van het basisonderwijs stellen bij voorkeur dat stagiairs de stage aanvangen bij d**e start van het nieuw schooljaar.** Bovendien stellen mentoren van het basisonderwijs dat wanneer stagiaires een langere periode de schoolwerking mee ondersteunen, je op basis van een **vertrouwensrelatie** als mentor in een veilig kader werkpunten kan formuleren voor de stagiair. Hetgeen minder als evident wordt beschouwd door de mentoren wanneer de stagiair voor een korte periode stage doet op de school [FGMentoren1].

Een schoolleider van het secundair onderwijs stelt dat stagiairs zeer veel vertrouwen krijgen, maar dat controle als concept niet als negatief mag gezien worden, maar wel nodig is. Bijvoorbeeld op het vlak van het bekijken van de lesvoorbereidingen. Dit helpt de student om vooruit te komen, zichzelf te ontwikkelen. *"Ik denk dat er te weinig controle is en teveel vertrouwen op het woord dat een student geeft".*

Een schoolleider van het basisonderwijs stelt hierbij aansluitend de negatieve connotatie aan de kaak dat gegeven wordt aan het begrip controle [FGMentoren&Schoolleiders4].

Een mentor van het basisonderwijs geeft aan het belangrijk te vinden dat de lerarenopleiding de stageschool op de hoogte brengt van het verdere verloop van de student aan de lerarenopleiding of het werkveld [FGMentoren4].

3.4.2.3 De praktijkcomponent – vernieuwende aanpak brengen als stagiair

Iets wat kritisch zijn mentoren van het basisonderwijs ten aanzien van de vernieuwende aanpak van sommige stagiairs. Mentoren geven aan dat studenten van de lerarenopleidingen soms **weigerachtig** staan tegenover ICT zoals het digitaal schoolbord of het gebruik van een beamer. De school verwacht dat juist stagestudenten komen met vernieuwing. Dit loopt niet zo. Leraren volgen bijscholing, en beweren soms meer aan de slag te gaan met vernieuwingen dan de studenten. De beweging van de lerarenopleiding en deze van de school loopt niet parallel. Dit zet aan tot volgende kritische reactie:

> *"Elke leerkracht op onze school is op nascholing geweest. Wanneer we dan stagiairs krijgen die vernieuwing afweren, dan denk ik soms 'waar zijn we mee bezig?' Die twee dingen lopen niet tegelijk, de lerarenopleiding lijkt achterop met die dingen."* [FGMentoren&Schoolleiders1].

3.4.2.4 De praktijkcomponent – reflectievaardigheid van de stagiairs

Over het algemeen stellen mentoren en schoolleiders dat studentleraren goed worden ondersteund in het ontwikkelen van de vaardigheid van reflecteren. In beperkte mate stelt het werkveld als kritische noot ten aanzien van de voorbereiding van studentleraren hierop:

> "*Reflectie is een heel mooi woord, maar wanneer reflectie enkel bestaat uit het feit dat elk achterblad van de voorbereiding is ingevuld…dat is geen reflectie. Ik denk dat er te weinig écht met de studenten wordt gesproken wat nu hun ervaring was. En de ervaring die ze hebben is dikwijls te beperkt om al een volledig beeld te krijgen van wat het eigenlijk is om leerkracht te zijn."* [FGMentoren&Schoolleiders1].

Eén mentor van het secundair onderwijs stelt dat wanneer studenten een les hebben gegeven zonder **conflictsituatie** met de leerlingen, ze nadien het moeilijk vinden om hier over te reflecteren.

> "*Ik mis in dat opzicht wel wat het reflectievermogen van de meeste stagiaires die ik krijg. De tevredenheid van de student is dikwijls heel hoog, maar de reflectie is nadien vaak heel beperkt."* [FGMentoren&Schoolleiders5].

Schoolleiders van het secundair onderwijs kunnen zich in dit standpunt niet helemaal vinden:

Schoolleider 1: "Ik wou zeggen dat mijn ervaring daar heel anders in is. Ik vind net dat stagiairs wel heel kritisch kunnen zijn. Ik merk dan ook wel grote verschillen tussen van welke opleidingsinstelling dat ze komen".

Schoolleider 2: "Meestal vind ik dat stagiairs negatiever in hun eigen beoordeling zijn dan mezelf. Ik heb ook niet de idee dat stagiairs zich dan inhouden omdat ze bang zijn en om mij ammunitie te geven." [FGMentoren&Schoolleiders5].

3.4.2.5 De praktijkcomponent – competenties van de stagiairs

In het algemeen zijn mentoren en schoolleiders tevreden over de stagiairs op hun school en de verworven competenties tijdens de lerarenopleiding. Deze tevredenheid is er vooral over **derdejaarsstudenten** gezien hun **zelfstandigheid**, het nemen van **initiatief** en het vinden van hun weg naar het leraarsberoep [FGMentoren&Schoolleiders4].

Daarnaast stellen mentoren van zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs dat **de vakkennis** van de leraar belangrijk is. De lerarenopleiding investeert in de theoretische bagage van leraren in opleiding. Daarnaast stelt het werkveld dat naast vakkennis, ook het passioneel kunnen vertellen over de leerstof, een belangrijke vaardigheid is van de leraar. Op die manier stimuleer je interactie met de groep van leerlingen [FGMentoren1].

Het werkveld merkt op dat stagiairs die ervaring hebben met de **jeugdbeweging**, beschikken over vaardigheden die ingezet kunnen worden bij het organiseren van activiteiten op school. Een mentor van het basisonderwijs deelt mee:

"*Bij het organiseren van spelnamiddagen merk je vaak het verschiltussen stagiairs die met de jeugdbeweging of zo'n organisatie te maken hebben gehad."* [FGMentoren1].

3.4.2.6 De praktijkcomponent - Begeleiding door de mentor in de [stage]school

Mentoren stellen zich op als **aanspreekpunt** waarbij ze een helpende en ondersteunende functie hebben. Het ondersteunen van de stagiair vanuit een positieve insteek en kansen tot groeien, in tegenstelling tot het voor ogen stellen van een gevormd ideaalbeeld van de 'ideale leraar'. Een mentor van het basisonderwijs geeft aan:

"Wij hebben een begeleidende functie. Maar ook het opvolgen van de stagiair, het bekijken van lesvoorbereidingen, het volgen van de lessen en nadien een gesprek opzetten met hen vanuit een positieve manier, behoort tot de opdracht van een mentor. Of stagiairs nu goed of minder goed zijn dat laten we eerder in het midden. Maar wij proberen hen te helpen en die hulpfunctie…daar zijn de studenten heel veel meegeholpen en dat is voor hen een stap voorwaarts." [FGMentoren2].

Een terugkerend aandachtspunt geformuleerd door mentoren zelf is de **positieve benadering van stagiairs** bij het begeleiden als mentor. Mentoren van **het basisonderwijs** benadrukken binnen hun functie als mentor het positief bevestigen, het open staan voor vernieuwing en het stapsgewijs hoger leggen van de lat voor de

stagiair met het oog op het leerproces tijdens de stageperiode. **Tussendoor opbouwende feedback** overbrengen ervaren mentoren als waardevol [FGMentoren2].

Een mentor van het secundair onderwijs stelt aansluitend dat je als mentor **werkpunten** kan duiden tijdens reflectiemoment en dit ter verbetering en stimuleren leerproces van de stagiairs.

> *"Het op tafel leggen van deze werkpunten is juist positief. Als mentor dienen we de stagiair duidelijk te maken dat dit niet tegendraads werkt: cijfers naar beneden halen. Een werkpunt wordt een nieuwe doelstelling voor volgende leservaringen. Hier dien je als mentor vertrouwen te winnen van de stagiair".*

> *"Het is belangrijk om als mentor een veilig klimaat te creëren voor stagiairs en aan te geven van bij het begin dat het veilig is om te falen." [*FGMentoren1].

Mentoren tonen een grote bereidwilligheid stagiairs te begeleiden, maar geven eveneens aan nood te hebben aan uren voor deze begeleiding een plaats te geven. **Effectieve contacturen** met de stagiair in tegenstelling tot mailverkeer, noemen mentoren van zowel basisonderwijs als secundair onderwijs als waardevol. Het delen van kennis en ervaring kan het best verlopen via persoonlijke contactmomenten [FGMentoren1].

Vervolgens stellen mentoren van het basisonderwijs en secundair onderwijs dat mentoren **rechten** maar ook **plichten** hebben. Een mentor van het basisonderwijs spreekt van een **gedragscode**:

> *"Daarnaast vind ik dat er een soort gedragscode moet komen voor ons als mentor, want als stagiair moet je soms ook geluk hebben met je mentor. Als je een mentor hebt als stagiair die dat tegen zijn zin stagiairs begeleidt, dat is dan ook jammer."* [FGMentoren1].

Naast een gedragscode als mentor doet het zich voor bij scholen om een gedragscode op te stellen voor stagiairs. Een mentor van het basisonderwijs licht toe:

> *"Gezien soms negatieve ervaringen met sommige stagiairs in het verleden heeft onze school de stap gezet naar een gedragscode voor stagiairs. Hierin stellen we bepaalde afspraken naar onder andere kleding en mailverkeer toe. Het al dan niet dragen van bepaalde kleding geven we aandacht aangezien leerlingen de stagiair ook als leerkracht beschouwen…stagiairs zijn ook een rolmodel voor leerlingen."* [FGMentoren1].

Ten slotte stelt een schoolleider van het basisonderwijs dat het belangrijk is dat stagiairs **mogen leren, met vallen en opstaan:**

> *"Sommige mentoren/klasleerkrachten schermen stagiairs af van moeilijke lessituaties. Mentoren nemen soms een moederrol op in plaats van een mentorenrol. En daar denk ik dat het belangrijk is dat stagiairs mogen falen, dat het een leerproces is. En dit juist om stagiairs weerbaarder en sterker te maken. Ik vind het aldus belangrijk dat op hun stage ook met moeilijke lessituaties worden geconfronteerd."* [FGMentoren&Schoolleiders1].

Ten slotte stelt een schoolleider van het basisonderwijs dat mentoren én stagebegeleiders het nodige vertrouwen mogen stellen in stagiairs, maar dat **gecontroleerd vertrouwen** gewenst is. Het opvolgen van de studentleraar is nodig gezien niet iedere stagiair zijn eigen leerproces volledig in eigen handen neemt:

> *"Blind vertrouwen op de student en zijn gemaakte lesvoorbereiding, is niet echt gewenst. Het geven van vertrouwen aan de student is een positief gegeven, maar het moet een gecontroleerd vertrouwen zijn. Je mag er niet van uit gaan dat iedere student in staat is om op zelfstandige basis kennis te verwerven, taken netjes af te werken, zaken te ordenen, en alles doet dat wij verwachten dat ze daarmee doen."* [FGMentoren&Schoolleiders4].

3.4.2.7 De praktijkcomponent - Begeleiding van de stagebegeleider aan de lerarenopleiding

Betrekken van de mentor bij de beoordeling van stagiairs

Een terugkerende vraag van mentoren naar de lerarenopleiding toe heeft betrekking op de mate waarin mentoren [willen] **betrokken** zijn op de **beoordeling van de stagiairs**. Mentoren zijn van mening een goed zicht te hebben op hoe de stagiair functioneert in de school tijdens de stage. Mentoren vragen dat de lerarenopleiding meer beroep doet op hun ervaring en indrukken van de stage. Bovendien stellen mentoren dat stagebegeleiders van de lerarenopleiding eerder **korte bezoeken** brengen, die toch doorslaggevend zijn voor het bepalen van een cijfer op de prestaties van de stagiair. Een mentor van het basisonderwijs stelt:

"Ik zou graag zien dat er vanuit de lerarenopleiding wat meer vertrouwen komt in ons als mentor. Het gebeurt dat ik een stagiair 14 dagen begeleidt en dat iemand van de lerarenopleiding maar één moment komt bijwonen. Soms is een stagiair wat nerveus. Dat kort bezoekje van een uur over die periode van 14 dagen, we zien dat dit toch nog veel bepalend is." [FGMentor1].

De vraag naar het meer bijdragen aan de beoordeling van de stagiairs, is eveneens een vraag naar intensiever **partnerschap** waarbij de stagebegeleider van de lerarenopleiding en de mentor/begeleider van de (stage)school **elkaar wederzijds aanvullen**. Een mentor van het basisonderwijs stelt:

"Dat we de bezoekende docenten van de opleidingsscholen terug nauwer kunnen betrekken bij de stages." [FGMentoren2].

Naast de vraag tot meer kunnen meebepalen bij het beoordelen van de stagiair, vragen mentoren van het secundair meer beslissingsbevoegdheid vanuit de school en als mentor. Een mentor van het secundair verklaart nader:

"Stel dat een stage misloopt, dan zouden we als school sneller moeten kunnen ingrijpen om bijvoorbeeld de omschakeling te voorzien van een lesstage naar een observatiestage. Als je merkt dat een stagiair zaken niet voldoende begrijpt of overbrengt…dan zou deze stagiair soms meer gebaat zijn met het observeren van de leerkracht met ervaring. Nu is het maken van deze omschakeling omslachtig gezien die contracten. Daarom vind ik dat er meer beslissingsbevoegdheid zou mogen gaan naar de school." [FGMentoren5].

Kwaliteitsopvolging gevraagd

Schoolleiders en mentoren zijn vragende partij voor **meer kwaliteitsopvolging** vanuit de lerarenopleiding wanneer stagiairs op de school stage lopen. Een schoolleider van het basisonderwijs deelt de volgende mening:

"Ik denk ook dat het heel belangrijk is dat er een sterke ondersteuning is vanuit de lerarenopleiding naar de student. Daarmee bedoel ik dat wanneer stagiairs op stage komen, ze veel beter voorbereid worden en dat de lesvoorbereidingen die vooraf zijn afgegeven grondig worden nagekeken. Stagebegeleiders van de lerarenopleiding zouden meer momenten moeten inplannen voor langs te komen op de school waar de stagiair stage loopt. We missen daar ***kwaliteitsopvolging*** *vanuit de hogeschool."* [FGMentoren&Schoolleiders1].

Meer opvolging wordt gevraagd ook voor **studentleraren in de hogere opleidingsjaren** van de opleiding tot leraar:

"Het valt mij op dat er vanuit de lerarenopleiding voor tweede en derde jaar stagiaires minder opvolging is wanneer ze stage lopen in een school. Omdat men zich da zou kunnen concentreren op hun eerstejaars om te "tutoren" in taal en wiskunde. Dat is basiskennis die wij als een evidentie beschouwen. Dus die leerkrachten die in feiten mentor moeten zijn worden thuis gehouden om "tutoren." [FGMentoren&Schoolleiders1].

Vervolgens zijn mentoren van het basisonderwijs vragende partij voor het **opzetten van samenkomsten op regelmatige basis** samengesteld uit de mentor van de school, de stagebegeleider van de opleidingsinstelling en de student zelf. Ze verkiezen een driehoeksverhouding met het oog op het systematisch opvolgen van de student gedurende de stageperiode. Een mentor van het basisonderwijs ziet meer tussentijdse samenkomsten als grote meerwaarde:

"In al die tussenliggende fases, is er nooit een vorm van gesprek bij ons. Het lijkt mij heel positief moest dit wel kunnen. Het hoeft niet zo uitgebreid te zijn als dat eindgesprek, want dat is vrij uitgebreid. Maar het zou veel positiever zijn als daar tussenin ook gesprekken waren met mensen van de lerarenopleiding en de stagiair zelf. Tot onze spijt moeten we vaststellen dat we soms niemand van de hogeschool zien, zelf niet om eens een keer te komen kijken, laat staan om daar een gesprek over te hebben." [FGMentoren&Schoolleiders4].

Het organiseren van **samenkomsten vooral bij de start van een stageperiode**, ziet een mentor van het secundair als waardevol zodat iedereen elkaar van bij het begin leert kennen. Deze mentor stelt:

"*Bij ons op school richt de lerarenopleiding een samenkomst in waar alle stagiairs één dag naar de school komen. Hier krijgen ze uitleg over de werking van de school en krijgen ze een rondleiding. Maar de vakleerkrachten en/of de stagebegeleider van bepaalde vakken is niet altijd op deze samenkomst. Nochtans lijkt me dit zeer zinvol indien een stagiair bepaalde problemen ervaart tijdens de stage. Het opnemen van contact met personen kan dan vlotter verlopen. Terwijl dat nu altijd via de stagementor van de school verloopt, en dat is eigenlijk een omweg."* [FGMentoren5].

Dat deze samenkomsten er in beperkte mate zijn, kadert het werkveld in de drukke agenda van [stage]begeleiders aan de lerarenopleiding, waarvoor begrip is. Schoolleiders van secundair geven aan dat ze deze hoge werkdruk aan de lerarenopleiding ervaren: het vluchtig langskomen, weinig tijd voor het opzetten van een gesprek en aansturen op het mailen/op papier zetten van de beoordeling van de stage [FGMentoren&Schoolleiders5].

Werkervaring van [stage]begeleiders aan de lerarenopleiding

Mentoren van zowel het basis- als secundair onderwijs geven sterk aan dat ze werkervaring van lerarenopleiders en stagebegeleiders van primordiaal belang vinden. Met de ene voet in de praktijk staan, en de andere voet in de lerarenopleiding met het oog op het overbrengen van kennis aan studentleraren, is een gewenste combinatie. Tijdens de focusgroepgesprekken uit het werkveld een kritische noot ten aanzien van de werkervaring en leeftijd van actoren aan de lerarenopleiding [FGMentoren5].

Een mentor van het basisonderwijs stelt hieromtrent:

"Mijn ervaring is dat de bezoekende docenten van de lerarenopleiding jong zijn of geen ervaring hebben van voor de klas te staan." [FGMentoren2].

3.4.3 Het perspectief van studenten en afgestudeerden

3.4.3.1 Algemene beoordeling van studenten en afgestudeerden omtrent de invulling van de huidige praktijkcomponent

Algemeen kunnen we stellen dat studenten en afgestudeerden de praktijkcomponent "*belangrijk vinden*". Hoewel er verschillen zijn op te merken omtrent de invulling naargelang de opleiding zijn studenten en afgestudeerden hieromtrent tevreden [FGStudenten10]. Vooral *"de praktijkgerichte lessen en stage"* worden sterk gewaardeerd en in veel gevallen gerekend tot één van de meest positieve ervaringen in hun lerarenopleiding. *"Omdat dit heel concreet is, ook door het zelf ervaren en uittesten*", wordt voornamelijk als reden gegeven [INTAfgestudeerden14]. We citeren:

"*Ik denk de stagetijd omdat je daar het meeste leert en het meeste ervaring opdoet en voldoening uit haalt dat je weet dat je goed bezig bent*." [INTAfgestudeerden14].

"*Sowieso de stages, de praktijk*." [INTAfgestudeerden27].

Een opmerkelijk gegeven is dat het begrip *"praktijklessen"* door studenten en afgestudeerden verschillend wordt gebruikt. De ene keer verwijzen ze naar *"praktijkgerichte theorielessen"* terwijl de andere keer naar *"het aan elkaar lesgeven"* of *"micro-teaching"* wordt verwezen.

Een tweede opmerkelijk feit is de nadruk dat studenten en afgestudeerden leggen op reflectie. Zowel het schriftelijk als mondeling reflecteren wordt gewaardeerd. Op een aantal reflectievormen wordt dieper ingegaan.

Gezien deze uiteenlopende ervaringen en opvattingen van studenten en afgestudeerden, wordt ook aan de elk van de verschillende vormingsactiviteiten aandacht geschonken. Per lerarenopleiding bespreken we de perspectieven van studenten en afgestudeerden omtrent één component van de invulling van de praktijkcomponent.

3.4.3.2 Perspectieven van studenten en afgestudeerden omtrent praktijkgerichte theorielessen als invulling van de huidige praktijkcomponent, uitgesplitst naar opleiding

Studenten en afgestudeerden SLO maken een expliciet onderscheid omtrent enerzijds de vakken of onderdelen, en anderzijds het type lerarenopleider waaromtrent zij hun uitspraak doen. Volgende citaten kunnen dit illustreren:

"Enerzijds in de vakdidactiek. Anderzijds in de theoretische algemene vakken dus de onderwijskundige vakken." [INTAfgestudeerden48].

"We hebben een praktisch gedeelte en een theoretisch gedeelte." [FGStudenten11].

"We krijgen een individuele begeleider toegewezen. Over de proffen op zich, (...) voor het theoretische gedeelte, die proffen geven een theorie in een aula, daar heb ik op zich niet zo veel aan." [FGStudenten11].

Studenten en afgestudeerden GLO zetten het belang van de praktijkcomponent in de verf. We horen overtuigend de verwijzing naar de praktijkgerichtheid in theorielessen als meerwaarde voor hun vorming. *"Niet echt de kennis maar 'hoe breng je de kennis over?'; 'Op welke manier en met welke werkvormen?'"*, Ze gaan dieper op in op ervaringen met praktijkgerichte theorielessen in hun lerarenopleiding en uiten hun waardering. Twee redenen worden gegeven:

"Omdat praktijklessen heel concreet zijn." [INTAfgestudeerden48].

"Omdat we zelf [kunnen] ervaren en uittesten." [INTAfgestudeerden33].

Studenten en afgestudeerden SLO geven net zoals **respondenten GLO** een tevreden indruk omtrent de praktijkgerichtheid van de vakken. **Respondenten SLO** blijken de praktijkgerichtheid in *"de cursussen"* in het *"algemeen vrij goed"* te vinden [INTAfgestudeerden41] en rapporteren dat er veel "praktisch wordt gedacht rond de theorie*"* [FGStudenten13]. Zo maken enkele studenten SLO bijvoorbeeld expliciet dat *"bijna in elk vak (...) zit bijna de helft praktijk"* en dat de lerarenopleiding er *"heel veel belang aan hecht*" [FGStudenten13].

Ook **studenten en afgestudeerden GLO** drukken zich - breed genomen - tevreden uit over de praktijkgerichtheid van de theorielessen in de opleiding. Toch merken zij op, dat ervaringen binnen dezelfde lerarenopleiding uiteenlopend kunnen zijn omdat dit sterk afhangt van enerzijds het vak en anderzijds de lerarenopleider. Ook ervaringen, opleidingsoverstijgend, en de meningen omtrent de mate van praktijkgerichtheid liggen enigszins uit elkaar. Langs de ene kant horen we bij **respondenten** dat praktijk te weinig aan bod komt:

"Die link tussen theorie en praktijk… daar is te weinig focus op. Dat je door hebt waarom je die theorie krijgt en dat je je tijdens je stage dingen begint af te vragen. Daar draait heel dat reflecteren over maar ik denk niet dat we daarin slagen dat studenten doorhebben waardoor ze bepaalde keuzes maken, wanneer ze bijvoorbeeld niet ervaringsgericht moeten werken, … dat ze zich daar bewust van zijn." [FG*Afgestudeerden1]*.

Zo horen we anderzijds ook de overtuiging dat *'hun lerarenopleiding (...) veel theorie [heeft] gegeven en dat die goed verbonden is met de praktijk'* [INTAfgestudeerden38]. Opvallend is de aandacht van **respondenten GLO** aandacht voor combinatievormen. Het gamma aan goede werkwijzen zoals *"werken met voorbeeldjes'* (voorbeelden tonen, voorbeelden demonstreren en 'laten werken met voorbeelden'), *'werken met liedjes en echt zo de stappen van lessen"* wordt door **studenten en afgestudeerden GLO** verder uitgebreid met combinaties zoals instructievormen met opdrachtvormen te combineren, of opdrachtvormen zoals ontwerp te integreren [FGStudenten3]. De meerwaarde van het juist leren interpreteren i.f.v. het gebruik, wordt o.a. in volgende citaten verwoord:

"I.p.v. uitleg te geven bijvoorbeeld, dat ook eens effectief laten maken, doen. Als je iets moet doen dan onthoud je dat beter dan als je er gewoon uitleg over krijgt. Dus het zou meer doelgericht moeten zijn." [FGStudenten3].

Over het gamma aan goede werkwijzen **blijken studenten en afgestudeerden SLO** in hun opleiding ook erg tevreden. Ook hier worden tal van werkende voorbeelden worden aangeven zoals *'het analyseren van een filmfragment'* [INTAfgestudeerden41]; *'een les waarin je (...) zelf kon ontdekken en kijken hoe het werkte'* [INTAfgestudeerden41] en *'workshops gegeven door gastsprekers'*.

Niet elke bevraagde **respondent GLO** ervaart de wijze waarop de lerarenopleider praktijk toepast in de lessen even positief.

"En de docenten moeten voorbeelden geven en die toepassen op leerlingen zelf, en niet op ons." [INTAfgestudeerden7].

Bij de **bevraagden GLO** bestaat een appreciatie voor lerarenopleiders die achter het zelfstandig leren staan. De rol van de lerarenopleider wordt sterk benadrukt. Zij geven aan het "belangrijker (te) vinden om begeleiding te krijgen bij het zelfstandig leren" omdat zij overtuigd zijn dat studenten *"hiervan het meeste opsteken*: *"Het zelf moeten doen is beter dan iemand die het uit je handen pakt en die je komt lesgeven."* [INTAfgestudeerden40].

We horen twee elementen die het potentieel hebben volgens de **studenten en afgestudeerden GLO** om de ervaringen met het zelfstandig leren rijker te maken. Enerzijds een vraaggestuurdebegeleiding bij praktijkervaring en anderzijds een snelle tijdsopvolging van theorie-praktijk. We verduidelijken met volgende citaten:

"*Meer theorie en uitleg krijgen wanneer wij problemen hebben met de praktijk"* [INTAfgestudeerden7].

"Bijvoorbeeld: je leert iets, en dat meteen in praktijk brengen." [INTAfgestudeerden40].

Ook tijdens de evaluatiemomenten is oog hebben voor de praktijkgerichtheid belangrijk voor **studenten GLO**. Toepassingen zoals "*situaties worden gegeven en jij moet bepalen wat je als leraar zou doen*"; "*een voorbeeld worden getoond en moet nagebootst worden*" en "*rollenspelen*" worden zowel in de context van lessen als van evaluaties aangegeven en tonen zich hierover erg tevreden. De meerwaarde die studenten **en afgestudeerden GLO** hieromtrent ondervinden wordt voornamelijk verwoordt vanuit hun negatieve ervaringen. Naast 'het kunnen toepassen', kunnen we de meerwaarde voor hun leren volgens de **studenten en afgestudeerden GLO** toeschrijven aan de leerwinst op lange termijn en de terugkoppeling naar de eigen competenties. We illustreren dit met volgende citaten.

"Dus was dat examen ook zo'n beetje van 'Je leert dat nu gewoon'. Maar geef ons dat examen nu nog eens en dan zal dat al heel wat minder zijn." [FGStudenten6].

Opvallend in de interviews met zowel **studenten als afgestudeerden SLO** zijn de waarderende uitspraken over de lerarenopleiders en hun begeleiding. Ze vinden bijvoorbeeld *"bepaalde leerkrachten zeer gemotiveerd"* , "*goed voorbereid"* en doen *"hun uiterste best om iedere les toch een beetje anders te doen"*. Verschillend van de bevraagde **studenten en afgestudeerden SLO** beschouwen zij de rol van hun

verschillende lerarenopleiders complementair en spreken zij zich waarderend uit. De kern van een goede begeleiding is volgens **studenten en afgestudeerden SLO** iemand die de link kan zijn tussen theorie en praktijk, academisch geschoold is, op de hoogte zijn van de laatste ontwikkelingen, 'teach what you preach' als basishouding en praktijkervaring. Daarnaast geven **studenten en afgestudeerden SLO** ook aan dat de houding van de lerarenopleider en de gedragenheid van een opleidingsteam een belangrijke meerwaarde vormt t.a.v. de begeleiding.

Ook minder goede ervaringen worden in de interviews opgerakeld. Toch brengt dit ons een interessant inzicht bij. We presenteren twee kritische opvattingen in de vorm van een stelling die door afgestudeerden werden aangegeven. Enerzijds willen ze duiden op het gevaar van onvoldoende voorbereiding wanneer de aandacht voor vaardigheden in de theoretische lessen ontbreekt. Anderzijds willen ze duiden op het belang om te oefenen in de praktijk. We illustreren hun argumenten met volgende citaten:

> *"Wanneer er dan bepaalde situaties niet voorkwamen in uw stage, leer je daar niet mee omgaan."* [INTAfgestudeerden47].

Toch horen wij dit inmiddels ook bij de andere **studenten en afgestudeerden SLO** dat de praktijkgerichtheid binnen het theoretische gedeelte sterker mag worden gemaakt. Volgende suggestie wordt gedaan:

> *"Nadat je dat hebt besproken dat misschien ook eens in de realiteit gaan uitvoeren om te zien wat er nu heeft gewerkt en wat niet."* [INTAfgestudeerden41].

Ten slotte wordt door studenten **GLO enkele** wensen aangegeven. Ten eerste pleiten studenten GLO ervoor om aandacht te hebben voor het behoud van *'kleine klassen met veel interactie en veel praktijk'* wil men de beginnende leerkrachten overlevingskansen geven [INTstudenten1]. Ook bij andere studenten bestaat er vrees nu er meer aula's zullen worden gebouwd. Ten tweede wordt door verschillende afgestudeerden gehamerd op het feit dat er *"gigantisch hard nagedacht wordt en gigantisch veel tijd en energie wordt gestoken in de onderbouw van de doelstellingen"* maar *"dat het belangrijk is dat je de mensen de kans geeft om dieper in te gaan op dat theoretische en academische."* [FGStudenten1]. Een afgestudeerde pleit er expliciet voor om onderzoek mogelijk te maken in de lerarenopleiding:

> *"De meeste studenten zitten daar om les te geven dus je wilt het praktische weten dat je in je klas direct kan toepassen. Maar dan moet ook getoond worden dat er plaats is voor onderzoek en het ook vanuit de studenten kan komen. Dat je de kans er toe krijgt om bij andere vakken iets van onderzoek of doctoraat te doen."* [FGStudenten1].

3.4.3.3 Perspectieven van studenten en afgestudeerden omtrent micro-teaching als invulling van de huidige praktijkcomponent, uitgesplitst naar opleiding

Een algemeen opvallend gegeven zijn de verschillende benamingen die hieromtrent door de bevraagden worden gebruikt. **Respondenten SLO** verwijzen naar de oefenlessen, proeflessen, indoorstage of … en geven ons talrijke positieve ervaringen mee. Wel wordt door het gebruik van deze begrippen expliciet duidelijk dat micro-teaching bij de bevraagden voornamelijk in de lerarenopleiding wordt georganiseerd ter voorbereiding op de stage in het werkveld. In sommige opleidingen wordt het micro-teaching als voorwaarde ingezet voor de stage.

> "*We werden daar ook op geëvalueerd en nadien als we slaagden mochten we verder naar de stageschool."* [FGafgestudeerde2].

We stellen daarnaast vast dat het niet steeds duidelijk is of het in de interviews steeds gaat om micro-teaching of eerder om peer-teaching. Volgend citaat ter illustratie

> "*Per twee kregen wij een bepaald onderwerp, (...) en een aantal werkvormen. Je moest per twee zelf gaan zoeken naar 'wat zit daar achter' en dan moesten wij zelf aan onze medestudenten gaan lesgeven over die werkvormen."* [FGStudenten12].

Studenten en afgestudeerden GLO zeggen ervaring te hebben met micro-teaching in de opleiding en uiten hun tevredenheid hieromtrent. "*Dat we zelf lessen moesten geven aan medestudenten*", beschouwen zij als één van de meest positieve ervaringen in hun lerarenopleiding [INTAfgestudeerden53]. Ook stellen enkele respondenten bijvoorbeeld vast dat dit hen "[..] sterk [heeft] laten doen groeien". **Enkele afgestudeerden SLO** geven aan "*het micro-teaching hen positief is bijgebleven."* [FGStudenten1]. "*Je leert er enorm veel van bij*" en "*enorm leerrijk*" zijn herhaalde overtuigingen die zich zowel studenten **en afgestudeerden SLO** situeert.

De mate van ervaring verschilt bij de **deelnemers GLO**. Zo melden enerzijds enkele respondenten dat zij "*bij de meeste leerkrachten (...) oefenlesjes [moesten] geven"*, en geven hiermee aan dat beiden een grote mate van ervaring met micro-teaching in hun lerarenopleiding genoten [FGStudenten10].

Anderzijds horen we bij andere respondenten dat zij *"[…] eens les [mochten] geven aan hun medestudenten"* en wilden hiermee bedoelen dat zij micro-teaching slechts in beperkte mate hebben gehad in hun lerarenopleiding [FGStudenten10].

Dat micro-teaching in GLO opleidingen voornamelijk "*in het eerste jaar"* georganiseerd wordt, en dit *"een goede start*" vormt, wordt vrijwel door de meerderheid van **de studenten en afgestudeerden GLO** aangegeven. De mate waarin deze georganiseerd worden varieert van *'een paar voorbeeldlessen'* [INTAfgestudeerde11] tot *'een gans jaar door was dat eigenlijk'* [INTAfgestudeerde11].

In tegenstelling tot de verhalen van enkele afgestudeerden SLO waarin we horen dat micro-teaching georganiseerd wordt "In het eerste of tweede semester" van hun lerarenopleiding. Overeenstemming in de SLO opleidingen is er wel omtrent het vak, de duur en de feedback: "*Wij hadden vakdidactiek."*

[FGAfgestudeerden2]. *"Iedereen moet zo'n 20 minuten lesgeven."* [FGStudenten1]. *"We krijgen dan feedback van onze vakdocenten en de medestudenten."* [FGStudenten1].

Opvallend is de verwijzing naar de geleidelijke opbouw waarin micro-teaching wordt georganiseerd en dat dit op verschillende wijzen wordt georganiseerd. Telkens wordt een geleidelijke opbouw aangegeven maar worden verschillende klemtonen inzake het tijdsaspect, competenties en criteria. Dit kunnen we verduidelijken door volgende citaten:

> "*Bij mij was het eerst 10 minuten les en dan een half uur, en dan 50 minuten. Je krijgt dus een heel geleidelijke opbouw van lessen.*" [FGAfgestudeerden3].

> "*Ja in die indoorstage week die ik heb gehad werden de criteria eigenlijk steeds groter. In het begin waren de lessen gequoteerd, de tweede opdracht werd dan ook gequoteerd maar kwam er iets bij waar je verder op kon bouwen en waar ze iets nieuw inbrengen.*" [FGafgestudeerde2].

Een opmerkelijke combinatie wordt ook aangegeven en gewaardeerd door afgestudeerden SLO. We citeren:

> "*Eerst moest je een reeks oefenlessen volgen, er waren 4 oefenlessen van een kwartier. Na die 1e reeks oefenlessen was er een tweede reeks waar je 3 lessen van 50min moet geven. Daar kreeg je geen feedback meer van de leerlingen maar van de leerkracht zelf. Dat is een leuke manier om te leren omdat je kan groeien* [INTAfgestudeerden50].

Redenen waarom micro-teaching een meerwaarde biedt als vormingsactiviteit in de lerarenopleiding worden expliciet verwoord en meermaals bevestigd in de interviews met **respondenten GLO**, namelijk: het leren in functie van het beroep en stage; het leren van elkaar; het leren kennen en controleren van de eigen attitude als leerkracht; leren uit aangegeven criteria. Enkele redenen die **respondenten SLO** hiervoor bijkomend opgeven zijn onder andere dat micro-teaching zorgt voor een goede sfeer, een win-win situatie creëert voor student en medestudent, oefening in een veilige omgeving mogelijk maakt, grotere kans geeft op goede ervaring in werkveld en op professionaliteit en kansen biedt om lesvoorbereidingen efficiënter te maken, geeft inzicht tot wie je bent, verrijkt je competenties als leerkracht en verbreedt je visie en beeld, de meerwaarde van feedback, veilige omgeving en het oefenen om een lesplan op te maken. Ook volgens **respondenten GLO** geeft micro-teaching kansen voor oefening in een veilige omgeving en voor diepgang en theoretisch inzicht. Het enthousiasme wijten sommigen **respondenten GLO** aan de goede samenwerking die zij hadden met een medestudent en beschouwen dit als grote meerwaarde. Ter illustratie

> "*Ze deden vaak de thema's die we in de stage moesten geven dus we konden die ideeën gebruiken in de stage. In het eerste jaar was dat wel je moest leren om stage te doen. Dat is een nieuwe stap."* [FGStudenten10].

> *"Als je zelf iets moet geven, ga je veel dieper zoeken, naar hoe bijvoorbeeld een werkvorm in elkaar zit, wat de voor-en nadelen zijn."* [FGStudenten11].

Ook worden positieve punten verwoord die betrekking hadden op de specifieke ervaring van enkele **bevraagden GLO**. Ze kunnen ook doorgaans gelden als tips voor lerarenopleiders. Zo horen we **studenten en afgestudeerden in de GLO** verwijzen naar de keuzevrijheid in oefeningen of thema's en aandacht voor

'de interesse en het leren van de student' door het geven van o.a. waardevolle feedback worden als belangrijke elementen in de begeleiding beschouwd. Ter illustratie

"Ze lieten ons doen. Ze lieten ons heel vrij. Het was zo van: doe maar!; probeer maar!; je mag vallen!; je mag falen! En ik denk dat het wel een heel belangrijke boodschap was." [FGStudenten1].

Verder worden een aantal elementen aangegeven die hun ervaringen met micro-teaching positief versterkten. De elementen waarvoor **respondenten GLO** appreciatie tonen hebben voornamelijk betrekking op aspecten van ondersteuning en begeleiding bij micro-teaching. Zo tonen **studenten en afgestudeerden GLO** hun waardering t.a.v. het samenwerken met medestudenten, met het werkveld, en het werken met video-opname en zien hierin een toegevoegde meerwaarde. Ter illustratie:

"Ik heb ook voor 'communicatie met externen' gekozen omdat we dan samenwerken met Poelbos, de lagere school. En omdat we dan de lesvoorbereiding door de klasjuf moeten laten nakijken, maar eerst informatie vragen over de beginsituatie van de leerlingen, en dan moeten we eigenlijk, ja.. lesgeven." [FGStudenten6].

Ook **zetten enkele studenten** en **afgestudeerden GLO** het belang van reflectie en feedback bij micro-teaching in de verf. Zij pleiten voor een noodzakelijke aanwezigheid van reflectie en feedback bij micro-teaching, en geldt hier dus eerder als voorwaarde. Zij stellen immers vast dat van leerwinst door micro-teaching geen sprake is wanneer dit ontbreekt of wanneer *"dat (...) heel miniem [is]"* [INTAfgestudeerde9]. Een voorbeeldcitaat:

"Er miste iets. Ik denk de reflectie achteraf. Niet omdat de werkvorm niet zo goed loopt, daar leer je ook uit, maar dan is dat net belangrijk van daar bij stil te staan. Van mijn medestudenten weet ik ook dat iedereen zei 'ik weet niet of die micro-teachings zo geweldig waren'." [FGStudenten12].

Ook uit de verhalen van de **studenten en afgestudeerden SLO** kunnen we afleiden dat "*feedback van de medecursisten en van de docent"* als vanzelfsprekend beschouwd wordt als onderdeel van micro-teaching." [FGAfgestudeerden3].

Ook zien **studenten en afgestudeerden GLO een** meerwaarde liggen in bepaalde omstandigheden omtrent de evaluatie. De positieve ervaringen kunnen volgens de **studenten en afgestudeerden GLO** worden versterkt door de aanvulling van feedback. Peer feedback en video-opnames kunnen daarbij een hulp bieden. Bepaalde elementen van micro-teaching leert studenten 'feedback te geven' (toepassing is bijv.: *werken met kaartjes waarop staat op welk aspect studenten moeten letten)* en 'met feedback om te gaan', kansen geeft om zichzelf beter te leren kennen' en kan verrijkend zijn door de theoretische kennis en inzichten die worden meegegeven. Het vertrouwen tussen studenten blijkt noodzakelijk, zoals wordt omschreven in volgend citaat:

"*We moesten feedback geven maar dat verliep eerst erg stroef. Leerlingen durfden elkaar geen kritiek geven. Dan heeft de prof begonnen met kennismakingsvormen, wat zo'n vijf uur in beslag nam: we wandelden door de schoolgebouwen en al. Daarna verliep het allemaal vlotter, en kon iedereen het goed met elkaar vinden.*" [FGStudenten9].

Afgestudeerden SLO erkennen de rol die hun begeleider heeft. *"Omdat je zo veel ziet op korte tijd, en je het allemaal zo theoretisch meekrijgt"* stelt een van hen vast dat de begeleider moet zorgen dat "*iedereen met*

hetzelfde doel" aan micro-teaching doet. Hierbij zijn factoren zoals "*leren van elkaar te zien*" en "*positieve feedback meegeven*" onontbeerlijk." [INTAfgestudeerden47].

De begeleiding moet volgens enkele **afgestudeerden en studenten SLO** aan **bepaalde voorwaarden** voldoen om te kunnen spreken van goede ervaringen. Ten eerste wijzen ze net zoals respondenten GLO op de theoretische ondersteuning die de begeleider bij micro-teaching moet voorzien. Ten tweede benadrukken ze dat de verwachtingen duidelijk moeten worden gecommuniceerd. Ten slotte stellen ze vast dat de begeleiding door meerdere personen een verrijking betekent, ook in functie van de evaluatie. We illustreren

"*Voor de opvolging; veel beter telkens bij iemand anders. Vaker oefening. En genoeg uren ook. Dan sta je toch steviger in je schoenen."* [INTstudenten1].

Enkele **afgestudeerden SLO** ervaren dat ook het evalueren een nuttige bijdrage levert aan de prestaties en motivatie van de studenten (bijv. drang zich te bewijzen) en tegemoet komt aan de groep prestaties. We illustreren met volgende ervaring:

"*Op een bepaald moment moesten we proeflessen geven en ze zeiden ook in de mailcorrespondentie dat voor die proeflessen is tevens een onderdeel waarop je geëvalueerd zal worden. En je kon echt het verschil zien tussen mensen waarbij dat duidelijk en efficiënt gebeurde. En ik vond dat goed dat daarop werd geëvalueerd*." [FGStudenten9].

Het enthousiasme van deze studenten en afgestudeerde in bovenstaand citaat omtrent "micro-teaching als goede voorbereiding op de stage, wordt tenslotte genuanceerd door enkele **studenten GLO.** Zij ervaren een 'zekere spanning' tijdens het micro-teaching omdat "*de drempel (...) veel hoger [is] om les te geven voor de medestudenten*" [INTstudenten1]. Deze studenten verkiezen de reële stage boven micro-teaching. Hun gevoel omschrijven zij zoals in dit citaat

"*Als je lesgeeft voor een klas 12-jarigen, die je later nooit meer zal terugzien dan kan je proberen. En wanneer het mislukt?: Dan is het zo*!" [FGStudenten3].

"Dat is helemaal anders dan als je uiteindelijk voor een klas kinderen staat dan als je voor een klas staat met medestudenten. Dat geeft een heel ander gevoel, dan heb je minder zenuwen." [INTAfgestudeerden10].

Ook enkele **afgestudeerden SLO** verwijzen ter nuancering naar hun toenmalige medestudenten die niet enthousiast waren over mircro-teaching. Eén van de afgestudeerden tracht dit in het interview te verklaren:

"Het was zo dat je een onderwerp kreeg en we dit moesten aanleren. Terwijl didactisch gezien, je nog niet weet hoe je dat moet doen. (...) Er zijn mensen die er minder voor zijn gemaakt. Dat is heel confronterend en niet iedereen heeft dat graag." [INTAfgestudeerden47].

Tenslotte menen enkele **afgestudeerden SLO** dat micro-teaching geen voorbereiding is op het reële beroep van leraar en geen efficiëntie leert inzake lesvoorbereidingen. Ter illustratie:

"Ze werkten allemaal mee met mijn les. Dus er kon niets fout gaan, dus ik pleit ervoor om het te doen op een testpubliek." *."* [FGAfgestudeerden3].

Ook enkele **studenten GLO gaan hierop** dieper in en lanceren luidop enkele ideeën omtrent de inzet van video-opnames en de inzet van derdejaars voor feedback bij micro-teaching van eerstejaars (*Als een opleidingsonderdeel voor de derdejaars)*. Volgende citaten kunnen dit toelichten:

"Op You-tube heb ik iets raar teruggevonden. (...) Het is precies een voetbalmatch: ze zien naar uw hoofd en er wordt met pijlen gewerkt. En zo van "dat kan beter, en hier een tip op die fase'. Ik zou dat super vinden hé." [FGStudenten6].

Tenslotte pleiten enkele **afgestudeerden GLO** voor het gebruik van demo-lessen te promoten. Ze argumenteren dat "*het (...) altijd wel interessant [is] om naar een les te kijken die slecht of goed gegeven is, maar dat er (...) naast micro-teaching zeer weinig mogelijkheden [zijn] om praktijkvoorbeelden binnen een les aan bod te brengen."* [INTAfgestudeerden47]. Ze lichten dit in het interview verder toe:

"*Zo'n demo-les. Dat je die dan kan bekijken en uit leren. Een volledige les, die moet dan opgenomen worden met toestellen. Dat mag een hele les zijn maar het zou interessanter zijn dat ze verschillende delen tonen en didactisch uitleggen."* [INTAfgestudeerden47].

Micro-teaching kan volgens enkele **studenten GLO** ook een interessant alternatief bieden voor het tekort aan stageplaatsen.

"Zelf heb ik een grote voorkennis van informatica, waardoor ik door de leerkracht daarvan soms ingeschakeld wordt om samen met hem les te geven. Voor mij is dat erg interessant omdat ik zo individueel les kan geven. Ook studenten vinden dat erg fijn omdat ze minder snel iets aan de professor durven vragen, omdat ze bang zijn dat het domme dingen zijn. Voor mij is dit erg leerrijk." [INTstudenten1].

3.4.3.4 Perspectieven van studenten en afgestudeerden omtrent observatiestage als invulling van de huidige praktijkcomponent, uitgesplitst naar opleiding

Respondenten GLO doen uitspraken omtrent de observatiestage in hun opleiding. Dat de observatiestage aanwezig is in de opleiding kunnen we afleiden uit volgende uitspraak: *"Wij moeten dat genoeg doen."* [INTstudenten1]. Hoewel de meerderheid van de respondenten SLO positieve ervaringen hebben met de observatiestage, zijn toch een aantal verschillen te horen bij **afgestudeerden aan de SLO** Zo verwijzen enkele afgestudeerden SLO bijvoorbeeld naar de "*kijk en luisterstage*" in hun opleiding [FGStudenten11]. Maar stellen ook enkele afgestudeerden teleurstellend: *"We hebben misschien iets te weinig kijkstages gedaan"* [FGAfgestudeerden16]. De ervaring met deze observaties ligt niet steeds in de reëel situatie van het werkveld. We citeren:

"Je moet wel een observatieverslag schrijven over een les die jij als observator hebt gedaan dus van je medecursist, we moesten er zeven maken , dus wat zijn de positieve en negatieve punten van die persoon invullen en posten , op zich valt dat allemaal best wel mee." [FGStudenten11].

We stellen vast dat de observatiestage in de opleiding op een verschillende wijze georganiseerd wordt binnen de **GLO opleidingen.**

Wel kunnen we stellen dat de bevraagden vooral "*in het eerste jaar (...) observaties [hebben]*." [INTAfgestudeerden32]. Gemiddeld gaat het om "*10 dagen observatiestage" of "voor twee weken"* [FGAfgestudeerden2]. Ook zijn verschillen op te merken omtrent de opdracht zelf. Enerzijds horen we enkele afgestudeerden GLO aangeven dat zij "[…] *enkel [mochten] observeren*" [INTAfgestudeerden12], terwijl de opdracht van enkele andere bevraagde afgestudeerden *"vooral observeren was" en* werd uitgebreid met *"bepaalde activiteiten die je moest doen."* [INTAfgestudeerden17].

Studenten en afgestudeerden SLO geven aan de observatiestage "*helemaal in het begin gehad*" te hebben [INTAfgestudeerden41]. Gemiddeld zou dit om "10 uur observatiestage" gaan [FGAfgestudeerden2]. Enkele **afgestudeerden** gaan dieper in op opdrachten die erbij gepaard gingen:

"En dan krijg je drie opdrachten daarbij, eentje ervan was de les beschrijven, eentje ging over de interactie met de leerlingen, maar eigenlijk moest je niet specifiek letten op wat de leerkracht deed. Je kreeg daar drie schrijfopdrachten en moest je acht lessen gaan volgen , op zich niet slecht." [INTAfgestudeerden41].

Ook bij afgestudeerden GLO horen we dat meermaals taken aan deze stage worden gekoppeld:

"Dus taken dat je krijgt en zelf op de school afstappen voor interviews met leerkrachten" [FGAfgestudeerden3].

Observatiestage wordt volgens **studenten en afgestudeerden GLO** voornamelijk ingezet als middel ter voorbereiding op hun lesstage. Ook de **afgestudeerden GLO** geven aan dat een evolutie merkbaar is: "*Dat gaat heel geleidelijk aan. In begin mocht je maar enkel observeren*." **Studenten en afgestudeerden aan de GLO** blijken over deze geleidelijke implementering enthousiast. De activiteit wordt als volgt omschreven:

"Een week gewoon meedraaien in de klas, dan moet je geen les geven maar als er een activiteit is (...) dan doe je dat altijd. Dan kan je de klas ook bestuderen." [INTAfgestudeerde14].

Volgens **de studenten en afgestudeerden GLO** is de ervaring met observatiestages pas interessant wanneer hetgene dat geobserveerd moet worden aansluit bij de theorie die in de opleiding werd gezien omdat je dit *"ook in de praktijk ziet en niet enkel op school."*

"Toevallig, observatiestage geschiedenis, ze vertelde net wat wij juist geleerd hadden. Ik kwam op het werkveld tegen wat ik op de hogeschool leerde over Griekse cultuur dit werkte versterkend. Dat was toeval." [FGStudenten3].

De observatiestage die in het werkveld plaatsvind wordt als meerwaarde gezien bij **afgestudeerden SLO**. Twee redenen worden hieromtrent opgehaald die we met volgende citaten trachten te duiden:

"Dan hebben ze direct kennis met het werkveld." [FGAfgestudeerden3].

"En dan in te stappen van oké, ik voel mij geroepen" [FGAfgestudeerden3].

De **respondenten GLO** geven aan dat deze goede ervaringen kunnen versterkt worden. De voordelen van de voorbereidende stage zijn immers bij iedere stageperiode wenselijk, toch wanneer ze "*een andere klas*" voor zich krijgen. Verschillende redenen die zij hiervoor aangeven kunnen we in volgende citaten lezen:

"Omdat dit kansen geeft om op zekere afstand kennis te maken met het werkveld." [FGStudenten8].

"Omdat we verschillende manieren zien van leerkrachten; we met nog meer werkvormen te maken krijgen; (...) omdat we met nog méér te maken krijgen." [FGStudenten8].

Dat observatiestages een meerwaarde vormen in de opleiding wordt door een afgestudeerde expliciet gemaakt. Hij ziet het als een *"zeer leerrijke*" ervaring en verwoord zijn waardering in volgende citaten:

"Een keer gaan zien hoe dat het er aan toe gaat in andere vakken." [FGAfgestudeerden3].

" Uw eigen instrument op de verschillende manieren gegeven kan worden." [INTAfgestudeerden41].

"Een ervaring waardoor theorieën interessant worden." [INTAfgestudeerden25].

De positieve ervaringen kunnen volgens enkele **afgestudeerden SLO** nog versterkt worden door observatiestages ook na de eigenlijke stages te organiseren: *"Maar achteraf nogmaals opnieuw een kijkstages te doen, zou misschien wel goed zijn."* [INTAfgestudeerden41]. Volgend citaat ter verduidelijking:

"Nu ik zelf aan het lesgeven ben heb ik wel het verlangen om observatiestages te doen. (...) Zou dit willen toetsen aan de ervaringen die ik nu heb opgebouwd. (...) Toen had dat voor mij niet zoveel zin omdat ik zelf weinig ervaring had." [INTAfgestudeerden41].

Wel worden twee voorwaarden verwoord door de studenten dat volgens hen een betere ervaring met observatiestages zou creëren. Enerzijds wensen ze *observatiestages met langere periodes en anderzijds dat ze vaker in de opleiding worden georganiseerd*.

De meerwaarde van de observatiestage voor de vorming ligt volgens een afgestudeerde voornamelijk in de *'gewenning aan dat klaslokaal en aan die leerlingen'* [INTAfgestudeerden41]. Toch geven zij ook aan dat deze meerwaarde niet bij iedereen vanzelfsprekend wordt ervoeren en dat sommige '*studenten de observatiestage ook vaak als tijdverdrijf zien'.* Twee redenen hiervoor worden aangegeven door **afgestudeerden SLO**. Enerzijds is voor de studenten **en afgestudeerden** de doelstelling niet steeds duidelijk en benadrukken zij dat het *'moet worden duidelijk gemaakt wat het nut ervan is':* :*"Ik denk dat velen achteraf pas het nut ervan inzien."* [INTAfgestudeerden41].

Anderzijds wordt er niet steeds voldoende uitdaging in gezien en is het volgens de studenten **en afgestudeerden** '*misschien beter om verplichte observaties te doen bij verschillende leerkrachten*':

"Ik heb de "pech" gehad een hele goeie mentor te hebben. Ik had iemand wiens klas goed samen hing en die had dat onder controle. Die les wordt amper gestoord. Met als gevolg dat als je daar achteraan zit het moeilijk is om daar nog iets uit te halen omdat al een groot deel al op voorhand geweest is." [INTAfgestudeerden41].

Dat de meerwaarde hiervan niet door elke student wordt ingezien wordt ook door enkele andere **afgestudeerden SLO** vastgesteld en bevestigd: "*Sommigen verslijten daar inderdaad hun broek*". Volgens hen is het omwille van deze reden: "want in het begin zit je daar met een gevoel van: wil ik de opleiding doen, misschien wel, misschien niet" [INTAfgestudeerden41]:

"*Maar wat volgens mij beter zou zijn is dat je af en toe eens gaat observeren."* [INTAfgestudeerden41].

"*Dan ga je stage geven en dan moet je het allemaal zelf doen en leer je van jezelf maar niet van anderen of toch minder. Kortom; blijvend leren van enerzijds jezelf en anderzijds van anderen*" [INTAfgestudeerden41].

Een minder goede ervaring volgens **studenten GLO** dat bij observatieopdrachten komt kijken zijn de reflectieverslagen: *"Bijvoorbeeld, wij moeten nog minstens dertig pagina's observaties schrijven.*" [INTstudenten1].

Ten slotte wordt ook volgend pijnpunt aangehaald in verband met de stage.

Ten aanzien van de observatiestage horen we bij studenten twee pijnpunten opduiken. Tussen de lijnen door lezen we hun vraag om rekening te houden met enkele eisen dat het observeren stelt. Zo stellen ze vast dat observeren een zekere focus en veel concentratie vraagt en ervaren moeilijkheden wanneer er meerdere kinderen geobserveerd moeten worden of wanneer andere opdrachten tegelijk moeten worden uitgevoerd. We illustreren:

"Observeren is zeer moeilijk om te doen. Want dan moet je echt observeren maar wij zijn met zoveel bezig dat we niet constant kunnen observeren." [FGStudenten8].

Verder wordt door de **studenten GLO** een knelpunt op tafel gelegd dat betrekking heeft op de druk die zij ondervinden. Ze kaarten de verwachtingen aan die lerarenopleidingen in studenten stellen. Volgend citaat kan dit verklaren:

"*Ze zeggen dat we elke dag iets moeten vertellen over die kleuters, maar dat kan zijn omdat die kleuters niets doen waardoor we zelf observaties gaan verzinnen om te voldoen aan de eisen van de opleiding."* [FGStudenten8].

Tenslotte benadrukken zij hun sterke interesse in "*het kunnen observeren*" maar spreken de wens uit dat zij zich eerder willen toespitsen op "*het observeren van één echt probleem"*, en er ook daadwerkelijk *"een oplossing voor zoeken*". Enkele **studenten GLO** menen dat een participerende stage een betere invulling aan het observeren zou bieden. We verduidelijken:

"Dan volg je de activiteiten van de juf, maar observeer je tegelijkertijd ook. (...) observeren zonder die verplichte opdrachten te moeten doen." [FGStudenten8].

Ook **afgestudeerden SLO** ervaren enkele problemen met betrekking tot de observatiestage.

"Ik had uiteindelijk een school gevonden. Het is natuurlijk ook allemaal overladend hé, dus als je dan in contact komt met… alleen al de organisatie van een kijkstage, dan moet je dat vragen aan die coördinator, aan het secretariaat, die leerkracht… en dan hebben ze al zoiets van… We hebben echt al antwoorden gehad van "Nee, mevrouw we hebben er al teveel…" [FGStudenten13].

Enkele **afgestudeerden SLO** geloven daarom dat de observatiestage ook een bijkomende meerwaarde en oplossing biedt voor huidig probleem. Volgend citaat kan dit toelichten: "*Want dat gaat al volgens mij een*

grote filter zijn van mensen die anders de opleiding voltooien en dan toch na een paar jaar gewoon afhaken, ja".

3.4.3.5 Perspectieven van studenten en afgestudeerden omtrent individuele stage en duo-stage als invulling van de huidige praktijkcomponent, uitgesplitst naar opleiding

Er komen twee vormen van stage ter sprake, namelijk de lesstage in de school en de keuzestage. Deze laatste vorm komt aan bod bij het hoofdstuk omtrent de onderzoeksvraag "*hoe worden basiscompetenties geïntegreerd in het curriculum van de lerarenopleidingen*". Dit deel gaat in op de individuele lesstage en de duo-stages in de school.

Studenten en afgestudeerden GLO gaan in op hun ervaringen met hun lesstage, wanneer naar de invulling van het praktijkcomponent wordt gevraagd. Het enthousiasme is zeer duidelijk uit de interviews te merken. Enkele **respondenten GLO** geven bijvoorbeeld "de stage" op als antwoord wanneer naar de meest positieve ervaring uit hun lerarenopleiding wordt gevraagd. De redenen die hun tevredenheid verklaren situeren zich voornamelijk in de leerwinst die de deelnemers uit de ervaringen in hun stage halen. *"Ik vond vooral de stages heel leerrijk, daar heb ik het meeste uitgeleerd*." [INTAfgestudeerden55], horen we regelmatig aanhalen. Volgen citaat ter illustratie:

"*Omdat dat iets is wat je later doet en daar leer je het meeste uit. Uit de lessen leer je ook veel maar als je het zelf kan doen dan leer je wel het meeste.*" [INTAfgestudeerde13].

Ook wordt de ervaring met duo-stages verwoord: "*En dan moesten wij met twee in 1 klas gaan staan en elk een paar uren doen. Dat waren maar twee dagen ofzo.*" [FGStudenten6]. Ze tonen bovendien hun appreciatie t.a.v. de keuze die ze hadden omtrent "*met wie je dat deed*" en geeft in twee redenen de meerwaarde van de duo-stage t.a.v. de latere beroepscontext aan:

"Ik vond wel goed dat we met twee daar stonden, dat we ons meer op ons gemak voelden." [FGStudenten6].

"En dat ze je niet direct in een klas gooien. Dat vond ik wel goed." [FGStudenten6].

Het tijdsaspect in de eerste plaats, maar ook de wijze waarop de stage wordt georganiseerd horen we dit verschil: *"vier uurkes, twee per week*" [FGStudenten3]. Hoewel hiervoor waardering blijkt, wordt toch ook één knelpunt vastgesteld en aangegeven door enkele studenten **GLO.** We citeren:

"Ze hebben mij in het 1ste jaar samen gezet met iemand anders. Ik heb geen enkele les in het 1ste jaar alleen gegeven. Dat had als resultaat, dat ik in het tweede kwam en direct merkte; dit is niets voor mij. (...) Ik ben van vak veranderd in het tweede en dat was moeilijk." [FGStudenten12].

Ook studenten en afgestudeerden SLO gaan in op hun ervaringen omtrent de lesstage. Hun tevredenheid is zeer duidelijk uit de interviews te merken *Enkele* **afgestudeerden SLO** benadrukken bijvoorbeeld "*nooit gedacht te hebben er zoveel voldoening uit te halen*". [INTAfgestudeerden42]. Ook hier worden positieve

ervaringen met duo-stages in de interviews aangegeven door enkele **afgestudeerden SLO**. Één van hen staaft z'n enthousiasme: *"Samen les geven; dat vond ik wel positief."* [FGAfgestudeerden2].

In de interviews horen we tal van uitspraken die ons info geven over de meerwaarde die studenten **en afgestudeerden GLO** in de stage zien. De belangrijkste redenen die studenten **en afgestudeerden** aan de meerwaarde toekennen zijn het geven van zekerheid omtrent je keuze, het bieden van een waarheidsgetrouw beeld van het beroep en het creëren van extra kansen. Ter illustratie:

"*Vanaf dat je stage doet, weet je of het iets voor jou is of niet."* [INTAfgestudeerde15].

Waarom de stage een grote meerwaarde biedt in hun vorming tot leraar, wordt door een afgestudeerde **GLO** expliciet aangegeven en verwijzen naar het leren uit de confrontatie zoals het zich in de werkelijkheid voordoet. We vatten het in volgende citaten:

"Je wordt geconfronteerd met problemen en met moeilijke leerlingen. (...) In theorie is dat allemaal mooi. Je moet dat in goede banen proberen te leiden, soms lukt dat, soms lukt dat niet, maar ook uit de negatieve dingen kan je dingen uit leren." [INTAfgestudeerden22].

We stellen vast dat het aantal stage-uren en de stage spreiding in de opleidingsjaren verschillend zijn bij de bevraagden. Specifiek wat wordt gewaardeerd ten aanzien van de organisatie en implementering van de stage in de opleiding zijn stages vanaf het begin van de opleiding worden georganiseerd, aansluiten bij de realiteit en in het eerste opleidingsjaar door de opleiding worden georganiseerd.

"Ik vind het goed dat je onmiddellijk in je eerste jaar de klas moet overnemen. En ook al een paar dagen na elkaar. Je wordt er ingesmeten; dat vond ik wel goed." [INTAfgestudeerden13].

Omtrent de organisatie van de stage in de **lerarenopleiding GLO** kunnen we besluiten dat in het eerste opleidingsjaar de lesstage slechts in een beperkte mate georganiseerd wordt. "*In ons eerste jaar was dat niet zoveel. Dat was eerder naar het einde van het jaar toe*.", zo stelt een afgestudeerde in het interview en hij vervolgt dit met volgende wens: "*Dat vond ik wel goed maar ik vind dat ze dat meer mochten doen, niet zo alleen op het einde van het jaar maar ook tijdens."* [FGStudenten6].

De organisatie van de stage in de opleiding blijkt sterk te verschillen naargelang de opleidingen GLO. De verschillen situeren zich al binnen de opleidingsjaren. Zo horen we omtrent het eerste opleidingsjaar enerzijds "*in je eerste jaar twee uurtjes lesgeven* [FGStudenten12]. En anderzijds *"een volledige week"* [FGStudenten12]. Omtrent de stage-uren in het tweede opleidingsjaar is minder informatie voor handen. In het derde opleidingsjaar horen we gemiddeld dat *"stageperiodes van max 3 weken"* gangbaar zijn.

Ook bij **studenten en afgestudeerden SLO** zijn verschillende ervaringen te horen omtrent de stages als invulling van het praktijkcomponent. We stellen vast dat de stage duur telkens gaat om een duur van twee keer 20 uur: *"Je hebt 20 uur begeleiding, 20 uur zelfstandig (...). Dus 40 uur dat je in de klas stond"*." [FGAfgestudeerden2]. Ook door een aantal studenten **SLO** en wordt een pleidooi gevoerd voor meer stage-uren. Ze benadrukt het volgende: "*Bij de SLO heb je maar 40 stage-uren en dat vind ik veel te weinig."* [FGStudenten1]. Toch wordt de overgang van begeleide naar zelfstandige stage door studenten **en afgestudeerden SLO** als een goede manier van werken gezien en wordt benadrukt:

"Je mentor die constant aanwezig is tijdens de les en je bijstuurt. En dan plots 20 uur zelfstandige stage waarbij je volledig individueel aan je lot wordt overgelaten. De manier van werken vond ik er eigenlijk goed aan." [INTAfgestudeerden42].

In sommige lerarenopleidingen SLO wordt een voorwaarde gekoppeld aan de overgang van de begeleide stage naar de zelfstandige stage. We citeren:

"Indien je na 20 uur begeleiding nog niet klaar was, dan moest je nog eens extra uren begeleiding krijgen. Was je wel klaar dan kon je aan die zelfstandige beginnen." [INTAfgestudeerden42].

Studenten en afgestudeerden GLO geven naast het wensen van *'meer stage'* ook elementen mee die de stage-ervaringen beter zouden kunnen maken. Wat wordt gewenst ten aanzien van de organisatie en implementering, wordt gevat in de geleidelijke opbouw en een langere stageperiode (in één dezelfde klas organiseren) in het derde opleidingsjaar (één lange ononderbroken stageperiode organiseren), inhoudelijke ondersteuning bieden wanneer problemen zich voordoen

"Uw periode van lesgeven is zo beperkt, je kan geen band creëren met de leerlingen en je stageperiodes zijn max drie weken in het 3de jaar. Als je dan zo'n basisvak hebt als wiskunde, dan heb je veel uren. Ik heb geschiedenis en biologie, een klas zag ik dan één of twee uur." [FGStudenten4].

"We hebben dan bepaalde periodes stage bijv. drie weken stage, twee weken tussen, en weer drie weken stage. Maar in het dagelijkse leven is het allemaal achter elkaar. (...) Een langere stageperiode achter elkaar waardoor je niet alles op voorhand kan voorbereiden. (...) ik ga dan beseffen en dan leren doseren." [FGStudenten9].

Enkele **studenten GLO** leggen verder ook een belangrijk element bloot welke zij belangrijk beschouwen voor het bekomen van een positieve ervaring met de lesstage:

"Wij hebben het geluk voor technische vakken, die vakken hebben zoveel uren in één klas. Wij staan 12 uur bij dezelfde mentor, bij dezelfde leerlingen, je kent die klas op één week tijd wel heel goed." [FGStudenten3].

Verder worden in de interviews nog elementen aangegeven die de positieve ervaring versterken. Enerzijds hebben ze betrekking op de organisatie van de stage. Zoals bijvoorbeeld volgend citaat aangeeft:

"Voor bio-esthetiek moesten wij onze stagescholen ook zelf zoeken. Het eerste jaar werd dat gegeven, het tweede jaar moesten wij dat zelf zoeken" [INTAfgestudeerden39].

Anderzijds hebben ze betrekking op de begeleiding die zij voor en tijdens de stage.

Elementen zoals moet kansen bieden aan studenten en komt daarom meer dan één keer de stage observeren; moet objectief waardeoordeel uitspreken en daarom voldoende lang observeren om voldoende input te hebben; moeten iedere vorm van inspanning erkennen en waarderen en daarom feedback geven; moeten duidelijk communiceren over de verwachtingen zowel naar studenten als naar stagiair. Verder ook elementen zoals: de geleidelijke afbouw op maat van lesvoorbereidingen; het creëren van een goede sfeer en menselijke omgang; het terechtkunnen bij je begeleider; een begeleider die stap voor stap gaat meedenken; het geven van waardevolle feedback en een begeleidersteam die ondersteuning bieden.:

"Op twee maanden tijd kwamen dan 2 tot 3 keer een uurtje gedurende je stage een kijkje nemen naar je les en dan geven ze punten. Dat dan eigenlijk niet." [INTAfgestudeerden8].

"Dat was een heel team van mensen die op elkaar afgestemd zijn en je opvolgen. Die nemen dat heel fel ter harten en op die manier krijg je langs alle kanten feedback. Het is het geheel van het team dat maakt dat je goed omkaderd bent." [INTAfgestudeerden36].

Dat de begeleiding en ondersteuning voorafgaand en tijdens de stage noodzakelijk zijn, o.a. bij het maken van lesvoorbereidingen, haalt de overtuiging van het gros van de studenten GLO. Het belang van een duidelijke communicatie en meer samenwerking met mentoren en stagescholen, en een betere stage aanpak en voldoende begeleiding vanuit de hogeschool voor de stage praktijk wordt steveig benadrukt. Specifiek wat wordt gewaardeerd ten aanzien van de begeleiding bij de stage zijn volgende elementen: een begeleidend stage-gesprek bij elke stage, mentoren ontmoetingen, schriftelijke duiding omtrent doelstellingen en verwachtingen, begeleiding en opvolging doorheen de volledige stage, een aanspreekbare begeleiding tijdens de stage, een waarderend begeleider die erkenning geeft gesprekken voorafgaand aan de stage; voldoende sturing en ondersteuning in het begin van de stage; geleidelijke afbouw van sturing en ondersteuning tijdens de stage;

"Studenten waarbij het niet goed ging, moesten hun lesvoorbereidingen opschrijven [...]dat de stagebegeleider het zag, en dat die connectie helpt om de overgang te maken. (...). Studenten kunnen dus beter hiermee verder gaan tot het denkproces oké zit." [FGStudenten9].

Kortom, bovenstaande elementen met betrekking tot de organisatie van stages mogen lerarenopleidingen volgens **studenten en afgestudeerden GLO**, niet uit het oog verliezen willen de lerarenopleidingen goede of betere ervaringen met de stage praktijk bij studenten bekomen. Voor lerarenopleidingen SLO worden voornamelijk elementen omtrent communicatie (belang informele babbel), zelfevaluatie (bijv. aan de hand van video opnames) en eigen verantwoordelijkheden (bijvoorbeeld zelf voor stageplaats zorgen) benadrukt.

Tenslotte wordt ook de vertrouwensband met de begeleiding tijdens de lesstagepraktijk zeer belangrijk geacht voor zowel **de afgestudeerden als de studenten GLO**. De bevraagde studenten uiten zich hieromtrent ook zeer tevreden. Een **student** GLO vertelt tevreden over haar "*vaste procesbegeleider voor het hele jaar*". Dat *"zij elk jaar iemand anders heeft*", vindt zij geen probleem. Tenslotte wordt ook aangegeven dat het initiatief nemen ook van de student moet komen en dat een coachende houding zeer sterk wordt gewaardeerd. We illustreren dit met volgende citaten:

"Ik had een zeer goede mentor die altijd vroeg 'en wat vond je nu zelf?' Ze probeerde mij echt wel meer te coachen dan mij te verbeteren, dat was heel leuk. Zo leer je ook van jezelf wat er bij jou past en wat niet." [INTAfgestudeerden4].

De voorkeur die zij hebben omtrent meerdere begeleiders wordt ook door een afgestudeerde GLO en SLO verwoord. We citeren zijn wens:

"En misschien ook door meerdere personen omdat soms één persoon een bepaalde visie heeft op iets of een bepaalde kijk heeft op hoe jij lesgeeft maar misschien dat andere mensen daar dan anders over denken en dat je dan een beter beeld hebt van jezelf." [INTAfgestudeerden8].

Niet steeds worden goede ervaringen aangegeven door **studenten SLO** met de lerarenopleiders. Vaak gaat het om een verschillende visie, een verschillende overtuiging of gewoonweg 'het klikte niet'. Volgende citaten geven enkele voorbeelden – die de stage-ervaring negatief hebben beïnvloed. Volgende betekenissen willen we meegeven – positieve feedback en feedback dat aan verwachtingen tegemoet komt - blijkt het meest effectief om eruit te leren.

> *"Ik heb stage gekregen, veertig uur, dat was lesgeven en dan kwam de leerkracht kijken en opmerkingen geven maar dat had niets te maken met het lange termijnbeeld. En dat is juist hetgene waarvoor je moet structureren en organiseren a.d.h.v. een leerplan. En, dat heeft wat ontbroken".* [INTAfgestudeerden43].

Een aantal **knelpunten worden gesignaleerd** door studenten en afgestudeerden omtrent de stage. Een eerste knelpunt komt vanuit de vaststelling van studenten dat "*vanaf dat je stage doet, weet je of het iets voor jouw is of niet*." Zonder te weten wat lesgeven is of wat het beroep inhoud, weten studenten niet of zij de juiste keuze hebben gemaakt. Stages die voor de eerste keer worden georganiseerd in het tweede opleidingsjaar, vormen een probleem. Zo blijkt uit de ervaringen die volgende **afgestudeerde** ook beschrijft:

> *"Er waren studenten die het eerste jaar heel goed waren in theorie, maar dan in het tweede wanneer de stages kwamen, zijn gestopt. Dus dat is de basis denk ik.*" [INTAfgestudeerden15].

> Een tweede knelpunt wordt aangegeven door enkele **studenten GLO.** Het betreft het probleem met het tekort aan stageplaatsen. Ook respondenten SLO ondervinden dit als knelpunt. Enkele van hen vertellen teleurgesteld over hun zoektocht naar een stageschool waar zij vriendelijk de deur werd gewezen. Ter illustratie: *"Nee, mevrouw we hebben er al teveel… . Nu hebben we er efkes genoeg gehad."* [FGStudenten13].

> "*Ik heb scholen gedaan waar ik dus stage zou moeten lopen, maar dat het gewoon niet toegelaten wordt."* [FGStudenten13].

Enkele **studenten GLO** zien een oorzaak liggen bij hun opleidingsinstelling die "*eigenlijk te laat is met het vragen van zijn stageplaatsen en dan de overschot moet nemen.*" [FGStudenten6]. De voornaamste reden die hieromtrent wordt aangeven wordt in citaat meegegeven:

> *"Er zijn wel genoeg scholen maar niet alle scholen nemen studenten aan. .[...] je merkt wel (...). Dat scholen vaak vragen om enkel oud-studenten te sturen als stagiaire.[…]."* [FGStudenten12].

In volgend citaat worden twee redenen aangegeven die volgens de student het probleem verklaren.

> *"Aan de ene kant bots je op scholen die afspraken hebben met de hogeschool, met de dagopleiding dan die zeggen van 'wij hebben al zoveel leerlingen, dat kan er niet meer bij'.*[FGStudenten6].

> *"En ik ken dan ook veel scholen die zeggen van ja, pff, en dan in uw laatste jaar 6 weken, 'goh ja, dat is wel veel werk, dat zien we niet zitten'. (...). Dus er is een bepaalde werkdruk."* [FGStudenten12].

Dit knelpunt heeft enkele nadelen tot gevolg die zowel door **studenten als afgestudeerden GLO worden** aangegeven. "*De ervaringen in de stageschool zijn niet steeds positief*". Op twee manieren wordt dit ervaren.

Enerzijds zijn ze bezorgd over de tendens die gaande is betreffende de keuzes inzake stagescholen die hogescholen maken: *"Elke student die van daar terugkomt heeft gezegd van 'nee, dat is echt niet goed, je moet daar geen studenten naartoe sturen. ', en toch zit die school er weer tussen."* [FGStudenten6]. Ze hebben volgende overtuiging *"Als de visie van een school niet aansluit bij de visie van de hogeschool dan moet je daar ook geen stagiaires meer naartoe sturen.".*

Daarnaast krijgen niet alle studenten dezelfde kansen om hun competenties te ontwikkelen. Een hogeschool moet hiervoor oog hebben. Volgend citaat kan dit probleem toelichten:

> *"Ik ken studenten die mochten meedraaien in het schoolteam. Maar ik bijvoorbeeld, mocht niet in de leraarskamer. (...) sommige zeggen 'je bent maar een stagiair', en andere scholen nemen u volledig op in het schoolteam."* [INTAfgestudeerden14].

"*De ervaring",* zo stellen zij beiden, *"hangt het af van stageschool tot stageschool*". Ze hebben de overtuiging dat "de visie van de school" ermee te maken heeft. Beiden doen in het interview een voorstel waar zij stellen dat er een bewuste keuze moet worden gemaakt. Opmerkelijk leggen zij de bal in een verschillend kamp. We horen de twee oplossingen die hieromtrent worden gelanceerd. Een eerste oplossing wordt gezien in het bieden van keuzevrijheid aan de leerkrachten inzake stagiairs. Een afgestudeerde meent dat scholen hierdoor meer open zullen staan. De tweede oplossing die wordt aangehaald is tegengesteld aan voorgaande oplossing. Volgens de student zou een lerarenopleiding de kansen moeten krijgen om een stageschool te kiezen dat aansluit bij de noden van de student, zodat de ervaring voor zowel de student als de stageschool positief is. We illustreren dit graag met volgende citaten:

> *"Want ik merk dat op sommige scholen alleen de directie beslist. En die wijzen je dan toe bij een leerkracht die dat misschien niet wilt. En dan staat die daar meteen minder open voor."* [INTAfgestudeerden14].

Bij enkele studenten SLO horen we een wens met betrekking tot het inrichten van oefenscholen als oplossing voor dit probleem. We citeren:

> *"Ik denk dat oefenschooltjes juist wel goed zijn. Ik heb een voorbeeld gezien van een school waar alle stage studentes naartoe gaan en daar kunnen zij de nieuwste technieken op loslaten omdat die dat gewoon zijn."* [FG*Studenten*13].

Een derde knelpunt gaat over het ontbreken van de begeleiding vanuit de hogeschool. Twee studenten doen hieromtrent uitspraken:

> *"De begeleiding van de stage kwam in meerdere mate van de mentor dan van de hogeschool want er zijn zodanig veel studenten dat ze niet veel kunnen begeleiden. Het kwam eigenlijk volledig terecht op de schouders van de mentor."* [INTAfgestudeerden4].

Omtrent de begeleiding en evaluatie wordt dit gegeven ook in de uitspaken van enkele afgestudeerden SLO teruggevonden: *"De stagebegeleider kwam twee keer per stage deel kijken om de evolutie binnen de schoolcontext te zien."*

Overige kritische bemerkingen en knelpunten die we te horen krijgen in de interviews, komen neer op wat in volgende citaten is te lezen. We illustreren dit met volgende citaten:

"Die stages worden gewoon gericht op lesgeven. Alles daarbuiten maak je weinig kennis mee." [INTAfgestudeerden8].

"De hogeschool wilt precies veel te snel vernieuwen." [FGStudenten3].

"Daar voel ik mij geremd binnen wiskunde nu ik mijn stages doe. Je hebt tijdsdruk. En als stagiaire kan ik niet alles verwezenlijken dat ik wil." [FGStudenten1].

Reflecteren en evalueren

In de eerste plaats doen we vaststellingen over de perspectieven van studenten **en afgestudeerden aan de GLO** omtrent het reflecteren als invulling van de praktijkcomponent. Er wordt ingegaan op de wijze waarop gereflecteerd kan worden. Twee manieren om te reflecteren worden aangehaald waarover respondenten tevreden zijn. Enerzijds horen we de schriftelijke wijze waarop gereflecteerd kan worden, namelijk het stageverslag. Anderzijds horen we de mondelinge wijze waarop gereflecteerd kan worden zoals overleg met begeleiders en studenten.

"Dat ging eigenlijk vooral om de opleiding waar er kleine werkgroepjes zijn met een lector bij en een paar studenten met groepje van 12." [INTstudenten1].

Ook respondenten SLO tonen zich tevreden over de ervaring met reflectie als invulling van de praktijkcomponent in hun lerarenopleiding. Meermaals horen we bij de bevraagden deze bevinding terugkomen: *"Dat was een positief punt dat je leert reflecteren. In het begin dacht ik 'ooh ik kan het wel', maar naar het einde was ik daar toch veel meer mee bezig."* [INTAfgestudeerden42]. Toch benadrukken enkele studenten SLO ook dat opleidingen verstandig moeten omspringen met de mate waarin gereflecteerd wordt zodoende geen afkeer bij studenten te bekomen. We citeren: *"Wij moeten over elke activiteit die we ondernemen (...) reflecteren."* [FGStudenten11].

De meerwaarde van reflecteren wordt door respondenten SLO expliciet verwoord: "*Het geeft de nodige achtergrond voor verdere lessen".* Ze merken op dat de meerwaarde van reflecteren in de lerarenopleiding sterk afhangt van twee betrokkenen. Enerzijds verwijzen ze naar de begeleider en stellen vast dat zonder begeleiding je het "*zelf ook niet echt leert"* Anderzijds wordt verwezen naar de student als persoon en stellen reflectie hierbij in vraag. Een citaat ter illustratie

"Ik heb het idee dat de mensen die al nadenken over zichzelf (...), dat die daar geen toegevoegde waarde meer aan hebben om te laten zien dat je iets geleerd hebt." [FGStudenten11].

Ook wordt het belang van reflectie door studenten **en afgestudeerden GLO** aangegeven, maar is verschillend van respondenten SLO. Studenten en afgestudeerden GLO geven tevreden aan dat zij met verschillende aanpakken van reflectie te maken krijgen in de opleiding. Er worden twee manieren van reflectie onderscheiden: een schriftelijke en mondelinge reflectie:

"na elke stage moesten we een zelfreflectie indienen" [FGStudenten6].

"In het eerste jaar na de stage zaten we in groepjes samen." [FGStudenten6].

Studenten GLO geven de voorkeur aan het mondeling reflecteren. Toch geven zij ook aan dat beide wijzen nodig zijn, en omdat de zelfreflectie "*echt rijk is op papier om na de denken over jezelf*". Verder geven zij ook aan dat naast deze twee vormen ook "*andere manieren mogen aangereikt worden om dat te doen*" [FGStudenten6].

Hun voorkeur voor mondelinge reflecties blijkt uit de argumenten die o.a. betrekking hebben op de meerwaarde van 'snelle interactie', krijgen van tips, brainstormen tot ideeën, reflectie over anderen geeft inzicht over zichzelf, … . weergegeven worden in volgende citaten.

> *"Ik vind dat je in een gesprek meer kunt toevoegen en meer kunt zeggen dan dat er in papier staat."* [FGStudenten6].

> *"Ja… dan zouden we ideeën kunnen opdoen van elkaar, hoe andere problemen aanpakken. (...) Als een bepaalde kleuter iets niet kan en ik weet niet hoe daar mee om te gaan en mijn mentor ook niet meteen, dan is het interessant om daar met een groepje over te babbelen."* [INTAfgestudeerden3].

Een aantal elementen versterken het mondeling reflecteren volgens de studenten GLO. Ze stellen vast dat interactie belangrijk is en dat de ervaring van medestudenten omtrent het reflecteren een belangrijke rol speelt. Reflecteren over de anderen verreikt je eigen inzicht.

Niet enkel tijdens de schoolstage, maar ook bijvoorbeeld bij micro-teaching worden deze reflectiesessies door de **studenten GLO** noodzakelijk geacht. Voornamelijk wanneer een les aan medestudenten niet goed verloopt, horen we de noodzaak tot reflectie: "daar leer je ook uit, maar dat is dan net belangrijk van daarbij stil te staan."

Net zoals in GLO opleidingen wordt reflecteren in SLO **opleidingen** op verschillende manieren vormgegeven. Ook inzake het medium. We onderscheiden de schriftelijke reflecties van de mondelinge reflecties. Wat betreft de mondelinge reflectie verwijzen respondenten SLO naar begrippen als 'groepsreflecties', 'terugkomsessies, 'terugkomseminaries', en supervisies. De reflectiegesprekken waarin de student in een gesprek gaat met de stagebegeleider en reflecteert over de stage, wordt **door vele respondenten SLO** als belangrijke vormingsactiviteit besproken. Ze hebben de voorkeur voor reflectiegesprekken die plaatsvinden "v*lak na de lesmomenten of aan het einde van de stages".* Verder wordt ook ingegaan op "tussentijdse evaluaties". De waardering van deze afgestudeerden SLO omtrent deze vorm van reflectie kunnen we vatten in volgend citaat:

> *"Kort op de bal. Ook dingen die ik gewoon onmiddellijk kan toepassen naar de volgende les toe al." ".* [INTAfgestudeerden43].

Wensen om te reflecteren of wensen omtrent bepaalde aspecten worden verwoord door **studenten GLO**. Of zij al eerdere ervaringen hadden, al dan niet positief, allen geven zij ons een beeld omtrent hun persoonlijke voorkeuren. We geven een beeld: reflectie op vaste momenten (bijv. Bijeenkomsten); reflectie dient in alle opleidingsjaren aandacht te krijgen (bijv. stage-gesprekken én supervisie); studenten moeten voldoende ervaring krijgen met reflectie en supervisie. Integreren binnen de lessen en aanwezigheden verplicht maken kan hieromtrent helpen;

"In het eerste jaar, (...) vier keer ofzo. (...) Maar die lijn is nooit doorgetrokken geweest binnen heel de opleiding zelf. (...) dat is al twee jaar lang niet meer gedaan geweest." [FG*Studenten6]*.

"Het is wel jammer dat je pas nadat je een jaar supervisie hebt gedaan pas doorkrijgt hoe het eigenlijk werkt." [INTAfgestudeerde*11]*.

Zoals wordt aangegeven, wordt de voorkeur om reflecties binnen de lessen te integreren en tevens de aanwezigheid van studenten te controleren, door sommige van de bevraagden studenten **en afgestudeerden GLO** belangrijk geacht. Tegenstrijdige meningen worden ook vertegenwoordigd. Ze menen dat een minimale begeleiding nodig is voor iedere student maar reflectielessen kunnen niet worden verplicht:

Bij **studenten GLO** horen we eenzelfde appreciatie uiten omtrent supervisie. Ze verklaren dit tevens door de meerwaarde die zij ondervinden inzake hun relaties en omgang.

"Mensen leven meer met je mee. Het was een andere evaluatievorm dan andere stagejaren. (...) ze vroegen naar je eigen ervaringen, naar hoe je je voelde bij je stage." [FGStudenten3].

Omtrent de **schriftelijke reflecties** uiten studenten zich niet steeds tevreden omtrent de voorwaarden en vormgeving. Ze verwijzen bijvoorbeeld vaak naar de herhaling die zich voordoet en menen dat ze "*constant hetzelfde aan het opschrijven"* zijn. Ook omtrent het aantal reflecties, doelstelling en lay-out zijn er verschillen in de ervaringen en meningen.

We horen verschillende suggesties omtrent de inhoud en vormgeving van het reflectieverslag. Volgens studenten **en afgestudeerden** dient een stageverslag de kern weer te geven en over meer dan één ervaring te gaan: *"Een halve pagina schrijven na paar lessen vind ik wel super zinvol."* ;*"Ik denk dat het zinvoller is om voorbeeld zeven lessen in één te reflecteren."*

Het portfolio komt het meest aan bod als vorm van schriftelijke reflectie. In alle gevallen werd er gewerkt met een online platform of *"zet je dat in het e-archief"*.

Studenten SLO **aan de universiteit** verwoorden de meerwaarde van het portfolio zoals samengevat in volgende citaten:

"Het reflecteren is dan overkoepelend" [FGStudenten11].

"Het portfolio is een heel handig instrument om uw eigen leertraject uit te stippelen." [FGStudenten11].

Respondenten GLO en SLO verwijzen verder ook naar het portfolio, de schriftelijke opdrachtvorm. We kunnen vaststellen dat het portfolio bij de bevraagden GLO voornamelijk in het derde opleidingsjaar werd geïntroduceerd en lijken de meerwaarde voor hun vorming tot leraar te ondervinden: *"Ik voelde me er nu pas klaar voor. Ook door dat portfolio."*

Respondenten SLO onderscheiden twee werkwijzen waarop met het portfolio in de opleiding wordt gewerkt. Enerzijds gebruiken zij de benaming 'werkplan' en wordt omschreven zoals bijvoorbeeld in volgend citaat:

"Dat was een onderdeel van de stage en dat ging er van uit, je had vijf werkpunten die je moest kiezen waar je slecht in bent. En dan moest aan de hand daarvan een werkplan maken en op het einde van het jaar moest je kunnen aantonen hoe je geëvolueerd was." [INTAfgestudeerden46].

Anderzijds wordt 'het ontwikkelingsplan' gebruikt. Enkele **afgestudeerden SLO** geven aan dat dit in hun lerarenopleiding vooral gericht was op reflectie omtrent de eigen basiscompetenties in de stage-context. Een blijk van ontevredenheid is hieromtrent te merken bij een **afgestudeerde**: "*Je hebt de tien basiscompetenties en moet daar een boek schrijven per basiscompetentie."* In het interview benadrukt ze haar voorkeur om dit ook mondeling te kunnen uitvoeren en dat zij dat *"graag op band had gezet".* Ze verklaart zich zo:

"Waar ik mij in mijn lerarenopleiding enorm gestoord aan heb is dat mijn stagebegeleidster één keer per stage is gekomen en voor al de rest heeft ze mij gequoteerd op mijn schrijftalent. Ik schrijf wel goed en steek daar veel tijd in, maar ik heb daarbij het gevoel dat ik niet ben beoordeeld op mijn lesgeven; maar op hoe goed ik kan schrijven, lullen, zeveren. En dat vind ik heel erg." [INTAfgestudeerden42].

De reden waarom het portfolio positief bevonden wordt ligt hem vooral in het belang om navolging te krijgen bij de reflecties die worden gedaan. De reden die een student GLO hieromtrent exemplarisch aangeeft is de volgende: *"Dat je stilstaat bij je reflecties en je het opnieuw kan plannen."* [FGStudenten3].

Studenten GLO menen dat het portfolio toepassen belangrijk blijft 'over alle jaren' en niet in het derde opleidingsjaar mag ophouden [FGStudenten3]. Enkele uitspraken kunnen hun overtuiging kaderen:

"Reflecties zijn belangrijk maar geef ons de kans om ons te verbeteren." [FG*Studenten3]*.

"Ik heb ook heel vaak het gevoel dat ik twintig keer hetzelfde schreef." [FGStudenten3].

Verder wordt er door enkele studenten SLO tevreden ingegaan op de organisatorische manier van werken: *"een project over heel de SLO gebeurt".* Vooral de manier waarop het leertraject in kaart wordt gebracht, met in het bijzonder "*het globaal beeld van leerkracht los en individuele reflecties",* en feedback die wordt gegeven, gelden ter bewijs van hun tevredenheid:

"We vertrekken altijd vanuit de vorige eindevaluatie module. Dus we krijgen die dan terug met feedback en op basis daarvan gaan we zien wat is nu de evolutie geweest over het algemeen." [FG*Studenten11]*

Zoals meerdere malen werd opgemerkt, spelen opleidingsjaren een rol in de keuze waarop studenten worden geëvalueerd. Dat deze algemene wijziging over de opleidingsjaren heen wordt opgemerkt ,is een vaststelling van **studenten**. Ze stellen twee tendensen vast. Volgende citaten geven hun tevredenheid aan: Enerzijds naarmate een student evolueert, worden zij op bredere competenties geëvalueerd. Anderzijds, naarmate het aantal stage-ervaringen stijgt bij studenten, naarmate begeleiders afstand doen van opleidingsdenken.

"Ik zit maar in mijn 2de jaar maar merk dat ik per stageperiode anders wordt beoordeeld. (...) Je wordt meer beoordeelt op andere competenties hoe verder je gaat. Het wordt breder, hoe meer je de competenties beheerst. Ik ervaar dat als positief." [FGStudenten3].

In de laatste vaststelling geeft de student verder in het interview zijn appreciatie voor de externe evaluator; waarna de andere aanwezigen zijn visie bevestigen. Volgende voordelen worden aangehaald:

"Die persoon kent je niet, je begint met een nieuwe lijn" [FGStudenten3].

Verder geven **afgestudeerden** teleurstellend aan dat dit slechts een korte periode in de opleiding kon worden georganiseerd. Een citaat illustreert:

"Door financiële middelen af te nemen zijn die supervisies gestopt en is er ook geen ruimte meer. En de lectoren zeggen ook dat het goed geweest is. Middelen… ." [FGStudenten1].

Daarnaast worden ook kenmerken van goede begeleiding in de interviews omschreven. Een goede sturing met samenvattende initiatieven wordt als belangrijkste eigenschap omschreven. Eén van de ervaringen die ten oorsprong lag aan deze kenmerken van een goede begeleider, wordt in volgend citaat geschetst:

"'Welke waren de punten op het agenda? of 'Wat waren de grootste problemen?', dat mocht doorgetrokken worden." (...) "Dieper en uitgebreider." [FG*Studenten*6].

Uit de interviews blijkt ondersteuning en begeleiding gewaardeerd te worden door de **afgestudeerden SLO**. Zo wordt verwezen naar de reflectieleidraad als ondersteunend instrument, "*Eigenlijk zo'n soort documentje waar een paar puntjes stonden om ons te helpen bij een reflectie te schrijven."* [FGStudenten1]. En wordt de flexibiliteit en de mate waarin studenten reflecties "*zelf konden invullen"* gewaardeerd. Enkele afgestudeerde verklaren *"Er zijn dagen waar je minder snel iets schrijft maar ook dagen waar je iets snel kan schrijven."* [FGStudenten1].

Deze studenten **en afgestudeerden SLO** vertellen ook minder rooskleurig over hun ervaringen omtrent de begeleiding in de opleiding. We horen we deze ontevredenheid van enkele studenten SLO*: "Ik heb reflecties moeten schrijven die door niemand gelezen worden"* [FGStudenten11]. Tenslotte verwijzen we graag naar een opmerking dat ons - door zijn meerwaarde – brengt bij het portfolio: *"Ze zouden er ook echt iets mee moeten doen".*

Enkele **studenten GLO** zien in "parallellessen" kansen liggen om verbetering mogelijk te maken. We citeren:

"Parallelessen zijn heel leerrijk. (...) Daar leren we uit. Je krijgt tips, je reflecteert, geeft de les opnieuw en merk dat het beter gaat." [FGStudenten3].

3.4.4 Conclusies bij onderzoeksvraag 3.4 "Hoe wordt de huidige praktijkcomponent in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren door de verschillende actoren?"

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:

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

- ✓ 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
- ✓ 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.
- ✓ Er is een tekort aan stageplaatsen. De respondenten benadrukken een variatie aan activiteiten binnen en buiten de opleidingsinstelling.
- ✓ Reflectie op de praktijk wordt als een essentieel onderdeel beschouwd; maar algemeen vinden respondenten dat dit te weinig gebeurt door gebrek aan begeleiding en degelijke instrumenten.
- ✓ Naast supervisie schuiven lerarenopleiders het portfolio naar voren. Maar de implementatie ervan vergt een opleiding voor de opleiders en veel begeleiding.
- ✓ Personele ingrepen kunnen de link opleidingsinstelling-school versterken; bv. een ankerdocent.
- ✓ Respondenten vinden mentoren belangrijk maar hun rol is teveel gebaseerd op goodwill, vrijwilligheid. Het gaat om een feitelijke taakstelling die enkel structureel kan ingepland worden wanneer er compensaties of vergoedingen voorzien zijn in het werkveld.
- ✓ Lerarenopleiders benadrukken een professionalisering van de mentorenopleiding. Ze vinden dat deze mentorenopleiding deels de taak is van de opleidingen. De aandacht dient daarbij de gaan naar evaluatie en visie.
- ✓ Differentiatie dringt zich op in het aanpakken van de praktijkcomponent, aandacht voor zwakke en sterke studenten leidt tot alternatieve trajecten (werkplekleren, bedrijfsstages, duo-stages, …).

Perspectief schoolleiders en mentoren

- ✓ 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.

- ✓ Schoolleiders en mentoren zijn van mening dat studenten goed worden voorbereid op het reflecteren.
- ✓ Het werkveld vindt het uiterst waardevol wanneer stagiairs meedraaien in de werking van de school zodat een win-win-situatie zich voordoet.
- ✓ Mentoren vinden het in de begeleiding van stagiairs belangrijk dat er vertrokken wordt van een positieve benadering waar openheid is voor trial and error.
- ✓ Mentoren van het basis- en secundair onderwijs wensen meer betrokken te worden bij de beoordeling van stagiairs.
- ✓ 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.

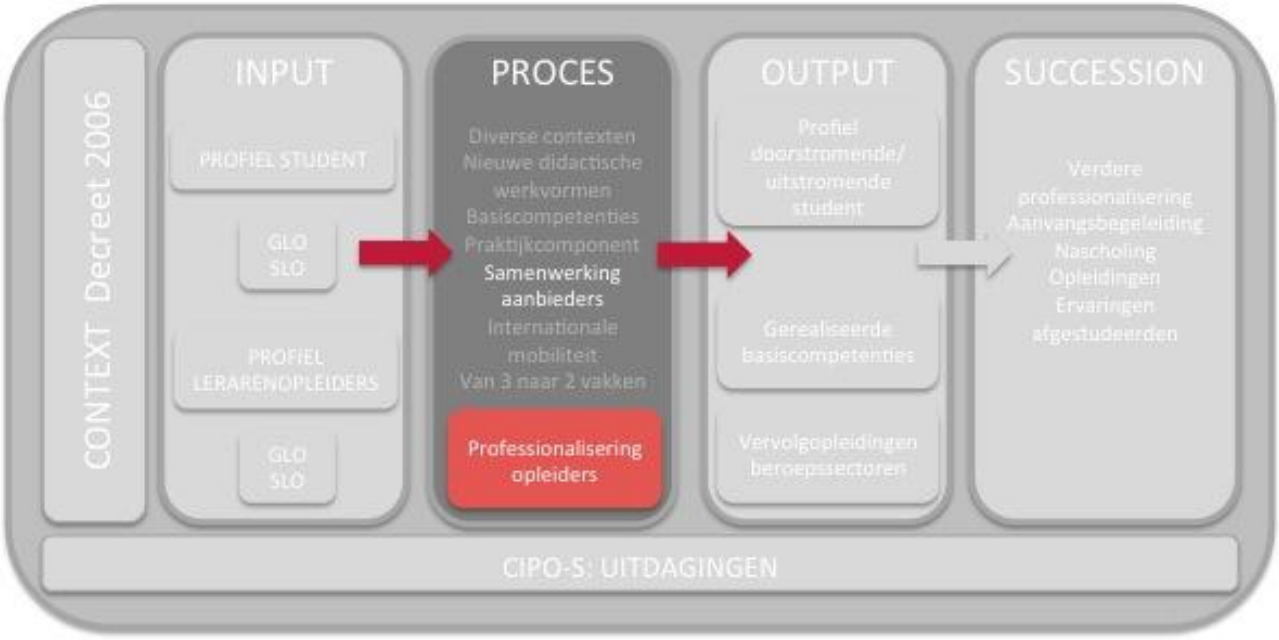
Perspectief studenten en afgestudeerden

- ✓ Algemeen kunnen we tevredenheid bij respondenten GLO en SLO 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. De praktijkcomponent wordt verder ingevuld met o.a. de observatiestages, micro-teaching, reflecties en evaluaties.
- ✓ Studenten en afgestudeerden zetten het belang van reflectie en feedback bij de praktijkcomponent in de lerarenopleiding in de verf. Ze pleiten voor een noodzakelijke aanwezigheid van reflectie en feedback bij de vormingsactiviteiten in de praktijkcomponent. Zij stellen immers vast dat van leerwinst geen sprake is wanneer reflectie of feedback ontbreekt of wanneer minimaal is.
- ✓ Opvallend in de interviews met zowel studenten als afgestudeerden zijn de uiteenlopende ervaringen met de begeleiding in de lerarenopleiding. Tal van waarderende uitspraken, maar eveneens teleurstellingen over de lerarenopleiders en hun begeleiding worden aangegeven. Bij de meerderheid van de respondenten bestaat een appreciatie voor lerarenopleiders die achter het zelfstandig leren staan of waarin studenten een verantwoordelijkheid mogen opnemen.
- ✓ Over het gamma aan goede werkwijzen, omtrent de praktijkgerichtheid in de theorie component van de opleiding, blijken zowel studenten en afgestudeerden GLO als SLO erg tevreden te zijn. Ook hier worden tal van werkende voorbeelden worden aangeven
- ✓ Micro-teaching en observatiestages worden in GLO opleidingen voornamelijk in het eerste opleidingsjaar georganiseerd. Respondenten GLO zien dit als geschikte voorbereiding op de de effectieve lesstage. De toepassing ervan in de verschillende opleidingen is zeer verschillend maar wordt door de meerderheid positief ervaren.
- ✓ Studenten en afgestudeerden GLO hebben ervaringen met de duo-stage. Bevraagde

afgestudeerden SLO 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.

- ✓ Stages worden in de geïntegreerde lerarenopleidingen geleidelijk aan opgebouwd, vanaf het eerste opleidingsjaar tot het derde opleidingsjaar. Studenten en afgestudeerden GLO lager onderwijs geven aan dat de stage in het eerste opleidingsjaar eerder uitzonderlijk is.
- ✓ Studenten GLO stellen vast dat de evaluatiewijze en -focus in de opleiding een verandert naarmate de opleiding vordert. Ze verwijzen enthousiast naar de externe evaluator die wordt ingeschakeld, dat meer competenties van leerkracht in rekening worden genomen en dat meer aandacht is voor zelfevaluatie en reflectie.
- ✓ Studenten en afgestudeerden GLO benadrukken het belang om in het derde opleidingsjaar een ondoorbroken en langere stageperiode te organiseren. Ze benadrukken verder het belang om een groot aantal/meer stage-uren in ééndezelfde klas te organiseren
- ✓ Enkele kritiekpunten worden in de interviews opgegeven die verband houden met de stageverslagen, lesvoorbereidingen en begeleiding.
- ✓ Enkele studenten en afgestudeerden GLO stellen vast dat lerarenopleiders vanuit de hogeschool zich onttrekken in hun rol als begeleider en vinden dit gebrek aan begeleiding problematisch voor zowel studenten als de stagementoren in de school.
- ✓ Respondenten GLO en SLO stellen het tekort aan stageplaatsen als probleem voorop, en geven enkele mogelijke redenen op. Studenten en afgestudeerden GLO lager onderwijs wijzen op de problematiek omtrent de slechte ervaringen van studenten met bepaalde stagescholen, en zien dit als een gevolg hiervan. Studenten en afgestudeerden GLO kleuteronderwijs trachten tenslotte enkele oplossingen hiervoor aan te reiken.

3.5 Resultaten Onderzoeksvraag 3.5 "Hoe is de samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de stagescholen *(o.m. betrokkenheid en afspraken met stagescholen, ondersteuning van de mentoren door de opleidingsinstellingen i.v.m. begeleiding stagiairs, LIO's, beginnende leraren)?"*



Welke vormen van samenwerking stellen we vast met het werkveld en tussen de verschillende lerarenopleidingen en hoe wordt deze samenwerking ervaren door de verschillende actoren? Deze vragen staan centraal in dit aspect m.b.t; het Proces binnen het CIPO-S model.

3.5.1 Perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

Stagescholen: rollen van stagebegeleider en mentoren in de lerarenopleidingen

In de gesprekken klinkt - zowel bij lerarenopleiders als opleidingsverantwoordelijken - de vraag naar een grotere betrokkenheid van de mentor bij het opleiden van de studenten. Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken zijn ervan overtuigd dat er meer uitwisseling en kruisbestuiving moet gebeuren tussen lerarenopleiding en het werkveld:

> *"Dromen is dus een open houding van alle partijen. Dat zou een mooi toekomstscenario zijn. Openstaan om te dialogeren met elkaar. Respect voor elkaar."* [FGLerarenopleiders2].

Hiervoor wordt gekeken in de richting van de overheid om dit te stimuleren. Binnen enkele lerarenopleidingen worden overlegplatforms georganiseerd waarop mentoren en directies uitgenodigd

worden. Maar "mentoren" worden vooral aangekaart in een discussie over méér middelen, niet zozeer een herverdeling van bestaande middelen. Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken herhalen dat de afschaffing van de mentoruren zeer negatieve gevolgen had voor de kwaliteit van het begeleiden van studenten op een stageplaats:

> *"Dus wat wij doen is bijvoorbeeld, praktijklectoren die we nu hebben, teruggeven aan hun werkveld als een soort van 'mentor-coach'."* [FGOpleidingsverantwoordelijken2].

Een lerarenopleider Secundair onderwijs zegt dat men binnen de opleiding er bewust voor kiest om de mentor een rol te geven in het volledige stage-gebeuren, meer bepaald communiceert de mentor ook op regelmatige basis met de lerarenopleiding en gebeurt dus niet alle communicatie via de student.

Ondersteunings- en begeleidingsinitiatieven tussen opleidingsinstelling en mentor

Een opleidingsverantwoordelijke uit het kleuteronderwijs hanteert het principe van een drietrapsbegeleiding waarin de mentor de student begeleidt en de lector een begeleidende en ondersteunende rol heeft tegenover de mentor. Respondenten erkennen het belang van luisteren naar de mentor en te polsen naar zijn/haar noden. Er leeft zeer expliciet de gedachte om een mentoropleiding verplicht te maken. Deze opleiding van mentoren door de lerarenopleiding vormt niet alleen een meerwaarde voor de mentor, helpt ook indirect de ontwikkeling van de student. Dit heeft ook voordelen bij het uitwerken van een relatie met de mentoren:

> *"We zijn drie jaar geleden begonnen met formeel, opleidingen voor mentoren. Met in het achterhoofd: als onze mentoren door ons gevormd zijn, is dat een win-winsituatie."* [FGOpleidingsverantwoordelijken3].

Ook hier komt weer het pijnpunt van een financiële vergoeding voor mentoren naar boven. Directeuren blijven desondanks de afgeschafte vergoeding uren vrijmaken in het takenpakket van de mentoren. Om die mentoren te helpen zijn er initiatieven; bv. het oprichten van een mentorengroep waar binnen informeel overleg kan gebeuren of de organisatie van resonantiegroepen. Dergelijke 'praatgroepen' worden in het leven geroepen om - naast praktische zaken - ook bezorgdheden, frustraties en successen te bespreken. Belangrijk is dat dergelijke initiatieven tijdens de schooluren kunnen plaatsvinden. Door deze gesprekken ontstaat een duurzame relatie. Volgens een lerarenopleider Kleuteronderwijs komt er nu regelmatig de vraag van stagescholen om – in de schoolcontext - een mentorenvorming te geven, maar opleidingsinstellingen hebben hier echter meestal niet de tijd en ruimte voor. Dit lijkt een gemiste kans.

Samenwerking tussen de opleidingsinstelling en de stageschool

Een punt waar alle gesprekken uiteindelijk bij eindigden is het feit dat er geijverd moet worden voor een intensievere samenwerking tussen het werkveld, de scholen, en de opleidingsinstellingen. Via deze structurele contacten sijpelt innovatie door naar het werkveld en de visie van scholen op de rol van de stages ontwikkeld worden:

> *"De toekomst is dat we het opleiden gaan verbinden naar de scholen."* [FGOpleidingsverantwoordelijken2].

Scholen zien, volgens de meeste lerarenopleiders, de stage te vaak als een last. Vooral in termen van: deze leerling doet het niet goed, ik ga die verloren tijd zelf moeten inhalen en mijn klas remediëren. Alle respondenten benadrukken dat scholen een groot aandeel hebben in het opleiden van toekomstige leerkrachten:

> *"Ik had iets in die richting genoteerd over een intensievere samenwerking met het secundaire onderwijs. Eigenlijk zouden de deuren van secundaire scholen en lerarenopleidingen moeten kunnen openstaan. Veel meer samen gaan opleiden en niet enkel dat we bepaalde dingen bij elkaar komen doen. We zitten in een situatie van: wij komen stage kopen en in ruil leen jij dienstverlening. Ik vind dat een verwrongen houding. We zouden meer bij elkaar moeten gaan leren."* [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken1].

Sommigen vragen zelfs naar sturende maatregelen zodat scholen kunnen aangesproken worden op hun verantwoordelijkheid:

> *"Er moet een inspanningsverplichting komen bij de secundaire scholen. Het is hun taak om mee te werken aan de vorming van nieuwe leerkrachten."* [FGLerarenopleiders12].

Opleidingsverantwoordelijken kleuteronderwijs geven aan dat scholen open staan voor overleg en input. Maar ze begrijpen de tegenreactie van mentoren en scholen omdat het begeleiden van stagiairs inderdaad bovenop het bestaande takenpakket komt.

Lerarenopleiders GLO kleuteronderwijs waarschuwen voor een oppervlakkige communicatie "op papier". Het heen en weer schuiven me evaluatieverslagen/portfolio's werkt blijkbaar niet. Het gevolg is dat de opleidingswereld en de schoolwereld naast elkaar functioneren en geen synergie kennen. Vrijwel alle respondenten uiten hierover hun bezorgdheid en er wordt gezocht naar alternatieven. Deze bezorgdheid wordt door alle respondenten geuit. Een lerarenopleider Secundair onderwijs verwijst naar een stagepartnerschap aan met scholen. Dit betekent dat er stages gelopen worden in scholen waar de lerarenopleiding projecten ondersteunt. Ook benadrukken **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** de werking van overlegplatformen, in vele vormen en gedaanten, waarin stakeholders van het werkveld en de lerarenopleiding samen werken.

Lerarenopleiders secundair onderwijs zijn vooral bezorgd over de kwaliteit van de ondersteuning en begeleiding die ze aan stagescholen geven. Er is een versnipperen van studenten over vele stagescholen, waardoor er een grote werklast ontstaat voor praktijkbegeleiders. Zo lukt het niet om duurzame relaties aan te gaan met mentoren en directies. Lerarenopleiders ervaren een en ander soms als het 'droppen' van studenten in de school. Een sterke aanbeveling en vermijdt het zelf zoeken naar stageplaatsen door het ontwikkelen van een systeem waarbij automatisch stageplaatsen worden toegewezen. Verder benadrukken lerarenopleiders de meerwaarde van een meer individuele begeleiding en ondersteuning van een student:

> *"Als ik mag dromen dan vind ik het heel belangrijk dat er uitgegaan wordt van een stuk de eigenheid van de student op het moment, want we zitten altijd te praten van begeleiding en groeikansen, maar dat is niet voor iedereen gelijk, dat vraagt veel tijd. Dan zou ik echt willen op staan dat je de student individueel bekijkt en de mogelijkheden schept voor die student om individueel te groeien."* [FGLerarenopleiders12].

Een lerarenopleider ziet een grote winst in het aanspreken van afgestudeerden. Het heeft voordelen om ze niet los te laten en hen eventueel in te schakelen als mentoren:

"Daarom ook het actiepunt: een leerkracht in het werkveld, blijft lid van de lerarenopleiding." [FGLerarenopleiders5].

Anderen wijzen in dit verband naar de rol van de pedagogische begeleiders:

"In die zin zou ik ook graag pedagogische begeleiders als sterke brugfiguur situeren tussen opleiding en school." [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken3].

3.5.2 Perspectief van schoolleiders en mentoren op de invulling van de praktijkcomponent

Sterk op de voorgrond tijdens de focusgroepen komt de vraag van het werkveld naar **meer samenwerking** met het werkveld met het oog op **kruisbestuiving**. Mentoren en schoolleiders van het **basis- en secundair onderwijs** geloven sterk in de kracht van **samenspraak** en samenwerking." [FGMentoren&Schoolleiders5].
Een mentor van het basisonderwijs geeft aan:

*"Het meer in samenspraak doen als school met de lerarenopleiding, daar geloof ik heel sterk in, dat de samenwerking ten goede kan komen." [*FGMentoren1].

Opdat een **goede samenwerking** plaatsvindt tussen de (stage)scholen en de lerarenopleiding, spelen volgens de mentoren en schoolleiders **diverse factoren een sleutelrol**. Een eerste bepalende factor is meer **transparante communicatie** en overleg zodat **verwachtingen** van de school en de lerarenopleiding gekend zijn. Weten wat van elkaar verwacht kan/mag worden, is noodzakelijk volgens schoolleiders en mentoren.

Een mentor basisonderwijs geeft de nood aan **meer overleg** aan tussen de (stage)school en de lerarenopleiding. Het op de hoogte zijn van de achtergrond van de stagiair (zijn traject) of de verwachtingen die je als mentor kan/mag stellen aan het kennen en kunnen van de stagiair, rekening houdend met het opleidingsjaar van de stagiair [FGMentoren3].
Een schoolleider van het secundair onderwijs benadrukt het belang aan transparante communicatie van de verwachtingen:

"Verwachtingen communiceren maakt dat duidelijkheid is wat we mogen verwachten ,wat mogen wij niet verwachten, wat moeten die studenten nu precies wel doen en wat mogen ze doen en wat mogen ze niet doen. Moeten ze nog voorbereidingen maken of moeten ze die niet meer maken? En hoe moeten zie dan maken als ze dat dan nog moeten doen?" [FGMentoren&Schoolleiders4].

Het communiceren van de **verwachtingen** verloopt via diverse wegen:

Schoolleider 1 secundair onderwijs: *"Er zijn een aantal hogescholen die aan hun studenten of rechtstreeks naar de stageschool een bundel meegeven waarin vrij uitgebreid de verwachtingen ten*

aanzien van de stagiair staan. Ik zou bijna zeggen de rechten en de plichten". [FGMentoren&Schoolleiders4].

Schoolleider 2 secundair onderwijs*: "Wij hebben regelmatig vergaderingen met hogescholen en daar wordt duidelijk afgesproken wat is. Dus als ik een stage-vademecum bekijk en er is mij iets niet onduidelijk, vraag ik toelichting. Duidelijke afspraken maken en kort op de bal spelen."* [FGMentoren&Schoolleiders4].

Mentoren geven echter aan dat deze informatieve bundels soms worden opgesteld in een moeilijk vakjargon [FGMentoren5].

Het werkveld stelt dat het op de hoogte zijn van de leerlijn van studenten aan de lerarenopleiding positief is en verduidelijkend werkt voor het stellen van verwachtingen naar de stagiair toe. Een mentor van het basisonderwijs stelt in het kader van afstemming en transparante communicatie:

"Het samen bekijken van de leerlijn van studenten in opleiding en afstemmen welke doelen uitsluitend in de lerarenopleiding worden gerealiseerd, aan welke doelen gezamenlijk wordt gewerkt en welke doelen de school ruimte en tijd ter beschikking krijgt om dat te realiseren." [FGMentoren4].

Schoolleiders en mentoren hechten vervolgens veel belang aan **vaste aanspreekpunten** opdat er een goede samenwerking tussen de (stage)school en de lerarenopleiding kan plaatsvinden. Een vast aanspreekpunt aan de lerarenopleiding zien schoolleiders van het secundair onderwijs als een grote meerwaarde in situaties wanneer de stage niet loopt zoals verwacht zodat bij problemen de situatie kan worden rechtgezet. Continuïteit van één vast persoon als aanspreekpunt staat hier voorop.

"Het contacteren van een vast aanspreekpersoon die verantwoordelijk is voor die student die bij mij in de klas staat, geeft duidelijkheid. Maar spijtig genoeg heeft niet elke lerarenopleiding één vast persoon, en bel je eerder naar de hogeschool zelf en word je doorverwezen, om uiteindelijk via een omweg bij de betrokken persoon terecht te komen." [FGMentoren&Schoolleiders4].

Werken met **vaste aanspreekpunten** werkt zowel voor de stagiair, de school als de lerarenopleiding. Dit wekt **vertrouwen** op, waarbij de stagiair meer beroep kan doen op een vertrouwenspersoon. Meer afstemming op elkaars verwachtingen in het opleiden van studentleraren maakt volgens schoolleiders en mentoren dat iedereen sterker betrokken raakt op de stage, wat ten gunste komt aan de samenwerking als team [FGMentoren&Schoolleiders4].

Een mentor-coach in het basisonderwijs benoemt de werking op haar school als positief. Als mentor-coach is hij/zij **aanspreekpunt** voor de klasmentoren en functioneert als een doorgeefluik naar de lerarenopleiding toe, wat de communicatie en wisselwerking tijdens de stageperiode vlotter doet verlopen [FGMentoren1].

Naast de vraag van schoolleiders en mentoren naar vaste aanspreekpunten, zijn ze vragende partij voor het **verspreiden van stagiairs over de verschillende scholen in regio's**. Een schoolleider van het basisonderwijs stelt naar de lerarenopleidingen toe de gerichte vraag stagiairs meer te verspreiden en scholen meer te ondersteunen in het begeleiden van de stagiairs:

"Het bieden van de nodige ondersteuningsmiddelen vanuit de lerarenopleiding zal aanzetten meer stagiairs te aanvaarden. Een school die stagiairs aanvaardt, dient hier voor ondersteuning te krijgen. Scholen die weigeren, hebben er voordeel aan. Voor scholen die vandaag stagiairs aanvaarden, staat er niets tegenover. Deze manier van werken heeft volgens mij een omgekeerd effect." [FGMentoren&Schoolleiders4].

Een schoolleider van het basisonderwijs richt zich evengoed naar de lerarenopleidingen en stelt dat scholen zich meer zullen **engageren** voor het opnemen van stagiairs indien de stage-opdracht van de stagiair meer wordt **afgestemd op de leerlijn van de school en de leerkracht**.

"Als school geven wij een stuk werk uit handen, waarbij we weten dat het zal niet lopen zoals vooropgesteld, maar dat nemen we erbij want stagiairs moeten kansen krijgen. Maar als er dan voor ons bepaald wordt welke thema's en inhouden de stagiair moet geven, ondanks dat dit reeds aan bod is gekomen in de klas, dan is dat spijtig".

Een schoolleider van het secundair onderwijs richt zich eerder naar de andere secundaire scholen toe met de vraag zich te **engageren voor het opnemen van stagiairs**.

*"Scholen kunnen vandaag weigeren maar op die manier ontzeggen ze kansen voor toekomstige leren." [*FGMentoren&Schoolleiders4].

Een mentor van het basisonderwijs bevestigt dat scholen niet staan te springen voor stagiairs op te nemen en te begeleiden. De school waartoe de mentor behoort vraagt dat leraren beargumenteren waarom ze dit schooljaar geen stagiairs verkiezen in hun klas. Leraren worden gehoord indien ze gegronde redenen in rekening brengen.

"Wat doen wij om daar een beetje de collega's ruimte in te geven: wij doen een rondschrijven naar alle scholen van de scholengemeenschap en wij vragen wie van de leerkrachten een stagiair kan opnemen. Het gebeurt dat een leerkracht niet dit schooljaar, maar wel het schooljaar daarop bereidwillig is. Daar is begrip voor, want als je een stagiair goed wilt begeleiden, dan steek je er enorm veel tijd in. Daarom krijgen bij ons de leerkrachten de kans om dat dus aan te geven. En dat vinden ze ook wel vrij positief." [FGMentoren&Schoolleiders4].

Een schoolleider van het basisonderwijs is uiterst tevreden over de manier waarop **de scholengemeenschap** een **structuur** heeft voor het toewijzen van stagiairs aan scholen. De scholengemeenschap stelt mentoren ter beschikking als aanspreekpunt voor leerkrachten die een stagiair begeleiden. De structuur biedt de nodige **vrijheid** voor leraren om op basis van gegronde redenen een schooljaar geen stagiairs op te nemen. Anderzijds biedt de structuur ook de nodige veiligheid gezien een mentor als aanspreekpunt tussen de lerarenopleiding en de leraar van een school.

"En ik denk dat die structuur hen de veiligheid geeft om te zeggen "ok, dan vertrouw ik erop als je mij een stagiair stuurt dat je mij vooraf de informatie geeft die ik moet hebben, want dat doen we dus ook. Als we een eerstejaars stagiair hebben waar we merken dat die zich niet goed voorbereide volgende die die stagiair krijgt weet vooraf, van het moeten dat die een voorbereiding niet heeft verwittig je mij want dan nemen wij maatregelen en dat geeft een stuk veiligheid aan die klas mentor." [FGMentoren&Schoolleiders4].

Een volgend aspect dat schoolleiders en mentoren naar voor schuiven met het oog op een goede samenwerking tussen de (stage)school en de lerarenopleiding heeft betrekking op het **respecteren van elkaars werk**. Meer beroep doen op elkaars kennis en ervaring brengt **waardering** met zich mee. Meer **wisselwerking** tussen de lerarenopleiding en de scholen kan hieraan tegemoet komen.

Mentor 1 basisonderwijs: *"De wisselwerking is interessant. Leerkrachten uit het werkveld die als praktijklector in de lerarenopleiding meedraaien, en anderzijds lerarenopleiders die een tijdje staan in een school. Deze wisselwerking en wederzijdsheid doet respect voor elkaars werkt toenemen, en vooral…de leert er ook veel van."* [FGMentoren1].

Mentor 2 basisonderwijs: *"Wij hebben soms ook docenten die bij ons in de klas komen les geven. Dan krijg je toch wat meer respect…dan zien zij dat het lesgeven wat moeilijker is dan zij dachten."* [FGMentoren1].

Mentor 3 basisonderwijs: *"Wanneer de school en de lerarenopleiding van elkaar weten hoe ze werken, zal dit leiden tot minder kritische bedenkingen. Deze zijn er vandaag soms wel, maar zijn deels ook toe te wijden aan onwetendheid."* [FGMentoren&Schoolleiders1].

Vervolgens spreken mentoren en schoolleiders **positief over bestaande samenwerking** met de lerarenopleiding op vlak van het organiseren van vakoverschrijdende projecten, kennis maken met en het uitwerken van een GOK-beleid, het samen bepalen van een onderwerp voor een eindwerk door laatstejaarsstudenten [bachelorproef/masterproef]. Deze initiatieven slagen en worden als positief benoemd aangezien een win-win-situatie ontstaat voor zowel de school, de student als de lerarenopleiding." [FGMentoren&Schoolleiders3 en FGMentoren&Schoolleiders5].

Ten slotte zijn schoolleiders en mentoren zeer positief over de **mentoropleiding en mentordagen** aangeboden door de lerarenopleiding als begeleidingsinitiatief. Mentoren van het secundair geven hier over aan:

Mentor 1 secundair onderwijs: *"De mentoropleiding aan hogeschool X heb ik gevolgd. Ik voelde dat de hogeschool geëngageerd is op binnen scholen expertise op te bouwen in het begeleiden van stagiairs."* [FGMentoren5].

Mentor 2 secundair onderwijs: "*Wat ik nog het interessantste vond aan de mentoropleiding was het contact met de collega-mentoren. Het feit dat je hoort hoe het op andere scholen er aan toegaat. Dat je merkt het is niet alleen ik ben die met die moeilijkheden ervaar in de context van intervisie van stagiairs en begeleiden van beginnende leraren."* [FGMentoren5].

3.5.3 Perspectief van studenten en afgestudeerden op de invulling van de praktijkcomponent

Rollen voor de stagebegeleider en de mentoren in de lerarenopleidingen

Studenten SLO aan een CVO halen aan dat de nadruk moet liggen op een betere samenwerking. Zo hebben ze het over **netwerking tussen stad, stagescholen, de lerarenopleiding én het werkveld** om een éénduidig opleidingsconcept te ervaren, waarbij ieders rol duidelijk is bij het opleiden van toekomstige leerkrachten. Een afgestudeerde GLO kleuteronderwijs zegt bv. weinig zicht te hebben op de samenwerking tussen lerarenopleiding en stageschool.

Ondersteunings- en begeleidingsinitiatieven van opleidingsinstelling en mentor

Geen enkele student of afgestudeerde haalt recente ondersteunings- en begeleidingsinitiatieven aan vanuit de lerarenopleiding. Een student GLO Secundair onderwijs meldt dat de **begeleiding van mentoren veel beter zou moeten**. Afgestudeerden herhalen het nut van een goede mentorenopleiding opgezet door de opleidingsinstelling:

> *"Als je een zelfstandige stage doet mag dat alleen bij een mentor die een opleiding heeft gehad daar rond. Die weet hoe hij tips moet geven en hoe hij moet omgaan met studenten en dat vind ik eigenlijk noodzakelijk voor elke mentor. Ik vind dat iedereen die een stagiair moet opleiden, daar wel meer over mag weten."* [INTAfgestudeerden16].

Respondenten stellen de vraag of de **verwachtingen en de visies** van de opleidingsinstelling en de mentor wel in lijn liggen? Zo doet een student kleuteronderwijs de **aanbeveling** een **evaluatieformulier** te ontwikkelen zodat de student de mentor kan evalueren wat betreft verwachtingen en visie. Zo kunnen lerarenopleidingen ook nagaan of de mentor akkoord gaat met de opzet van de stage zoals die vanuit de lerarenopleiding is opgezet:

> *"Ik denk dat ze ergens (...) een soort evaluatieformulier moeten kunnen maken waar ze bekijken wat de invloed van de mentor geweest is op het lesgeven. Want ik heb toch wel al vaak gehoord dat de mensen zeggen. (...) de mentor die zegt dat het allemaal goed is, en dan komen ze één keer kijken en de (...) lector vond dat het op niks trok"* [FGStudenten 6].

Een **aanbeveling** die vaker wordt meegegeven dat de mentor op bezoek gaat in de opleidingsinstelling voor de aanvang van de stage. Dit stroomlijnt het contact tussen opleidingsinstelling en de mentor. Er wordt mogelijkheden voor overleg en heldere communicatie gecreëerd, de mentor weet nu waar de student vandaan komt.

Samenwerking tussen de opleidingsinstelling en de stageschool

De meerderheid van de respondenten is **niet tevreden** over samenwerking tussen lerarenopleiding en stageschool. Ze zijn meestal ontevreden over de kwaliteit van de contacten. Een afgestudeerde die niet meer werkzaam is in het onderwijs maakt bijvoorbeeld de bedenking dat ze vroeger zelf stagescholen mocht kiezen. Maar door die keuzevrijheid is het vaak onmogelijk voor een lerarenopleiding om op korte tijd een efficiënt samenwerkingsverband met de gekozen scholen op te zetten. Een opmerking specifiek voor studenten **en afgestudeerden vanuit het kleuteronderwijs** is dat er vaak wel voldoende communicatie is, maar dat veel materialen en dergelijke niet beschikbaar zijn in stagescholen die wel gebruikt worden binnen de opleiding.

De **communicatie verloopt meestal via de student** zelf, **documenten** zoals competenties die de student onder de knie moet hebben en evaluatieformulieren in combinatie met enkele **klasbezoeken** van de stagebeleider. De communicatie verloopt dus hoofdzakelijk via "papier". Andere voorbeelden zijn **opstartgesprekken en doorgroeigesprekken** tussen opleidingsinstituut en stageschool:

> *"Wij hebben een opstartgesprek gehad. Onze docent gaat dan mee naar onze stageschool en die legt dan even uit van zo gaan we aan de slag en dat wordt verwacht. (...) Op het einde heb je een doorgroeigesprek en worden die punten allemaal even doorlopen, zowel als student als mentor moet je een evaluatieformulier invullen om te zien of de doelstellingen zijn bereikt."* [FGStudenten12].

De respondenten geven bijna allemaal dat de organisatorische verantwoordelijkheid hoofdzakelijk bij henzelf ligt. Ze vinden wel dat het de taak is van de opleiding is om contact op te nemen met de stageschool. Een student GLO secundair onderwijs stelt voor dat in de toekomst de betrokkenen van de stageschool en de lerarenopleiding congresmatig samenzitten om alles in verband met de stage en evaluatie te bespreken. Een student HS/Univ benadrukt ook dat de lerarenopleiding een band kan opbouwen met stagescholen via nascholingen:

> *"Als je als school de lerarenopleiding goed kent is de drempel minder groot. Hoe kan je dat doen, door bijvoorbeeld de lerarenopleiding met de school te doen samenwerken en dat die bijvoorbeeld ook nascholingen verzorgt voor de leerkrachten die op die school werken waardoor je een band aanhaalt met die school en daar afspraken over maakt."* [FGStudenten13].

Volgens een **afgestudeerde GLO lager onderwijs** is er niet altijd een beter contact tussen de opleiding en een partnerschool, vergeleken met een stageschool waar stagebegeleiders vanuit de opleiding minder komen:

> *"Misschien een wekelijkse evaluatie mailen naar de school bijvoorbeeld dat ze weten wat hun stagiaire aan het doen is, want sommige stagescholen zeggen dan niets en op het einde valt de bom en dan is het te laat."* [INTAfgestudeerden12].

Binnen **de SLO-opleidingen** blijkt er een goede samenwerking te zijn tussen de opleidingsinstelling en de stageschool. Deze lerarenopleiding werken met kerngroepen die het contact met de stagescholen onderhouden:

"De samenwerking is eigenlijk wel goed met onze opleiding in die zin dat we vanuit de kerngroepen, dus vanuit het vakspecifieke, heeft elke titularis bij ons wel zijn banden met de verschillende scholen en verloopt die samenwerking tot nu toe vlot." [INTAfgestudeerden48].

Eén van de **aanbevelingen** komt van een student secundair onderwijs om een **congres** te organiseren zodat de stagebegeleiders en vakleerkrachten en mentoren van de stageschool en de mentoren van de opleidingsinstelling een beter en uitgebreider contact hebben. Zo kan er uitwisseling tussen de scholen ontstaan rond wat een school van een leerling verwacht en omgekeerd wat een opleidingsinstelling als belangrijke vaardigheden voorop stelt.

Samenwerking tussen de stagebegeleider uit de opleidingsinstelling en de mentor op de stageschool

Respondenten zijn zeer **ontevreden** over de frequentie van klasbezoeken tijdens de stage. Stagebegeleiders komen te weinig op bezoek in de stageschool. **Aanbevelingen** zijn: wekelijks telefonisch contact, meerdere klasbezoeken om op tijd in te grijpen, bezoek van de mentor aan het opleidingsinstituut. Alle aanbevelingen suggereren dat stagebegeleiders meer moeten investeren in overleg; méér dan de vluchtige tien minuten na een lesobservatie.

Studenten en afgestudeerden benadrukken het belang van voldoende en goed **overleg** tussen de opleiding en de mentor; er ontstaan teveel verwarrende situaties. Een mentor moet ook durven opkomen tegen stagebegeleiders wanneer het gaat over de evaluatie van de student.

Samenwerking tussen opleidingsinstelling en industrie

Studenten en afgestudeerden erkennen de meerwaarde van **gastcolleges** tijdens de opleiding. Eén **afgestudeerde GLO secundair onderwijs** haalt zelfs de mogelijkheid aan van **stages als leerkracht in de privé-sector**. Een afgestudeerde SLO vanuit CVO vindt dat industrieën en scholen samen een **draagvlak voor innovatie** moeten creëren vermits scholen nog te vaak achterop lopen als het gaat over vernieuwingen. Eén iemand vindt het nuttig dat de industrie betrokken wordt bij het opstellen van leerplannen omdat de leerlingen, eens afgestudeerd, hier ook terecht zullen komen. Dit wordt echter afgeblokt door een afgestudeerde SLO Universiteit omdat het de opdracht van onderwijs is om **kritische burgers** voort te brengen en niet zomaar de industrie te laten bepalen wat studenten op het einde van de rit moet kunnen en kennen:

"Ik denk dat dit fundamenteel is, onderwijs is opvoeding, je gaat kritische burgers maken en zorgt ervoor dat je kunt lezen, schrijven en denken. (...) Jij [als school] moet zorgen dat je algemeen goed gevormde, degelijke opgeleide leerlingen aflevert en op een bepaald moment, want je gaat de belangen van een bedrijf dienen en niet die van de (...). Ik denk dat dat zelfs een negatieve evolutie is." [FGAfgestudeerden3]

3.5.4 Conclusies bij onderzoeksvraag 3.5 "*Hoe is de samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de stagescholen?*"

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.

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

- ✓ Lerarenopleiders/opleidingsverantwoordelijken 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.
- ✓ De samenwerking met het werkveld kan gestimuleerd worden door mentoren een duidelijke plaats te geven in de opleiding en deze functie formeel te erkennen. De afschaffing van de mentoruren ervoeren de respondenten als zeer negatief voor de onmiddellijke begeleiding van studenten op de werkplek.
- ✓ Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken herhalen het belang van een mentorenopleiding. Ze suggereren om mentoren ook te betrekken in de opleiding.
- ✓ Een constante in de gesprekken is het – voorwaardelijk - opzetten van een structurele relatie tussen de opleiding en de stagescholen.
- ✓ Opleidingen moeten een win-win situatie creëren opdat scholen stage niet als een last ervaren. Ze vragen sturende maatregelen van het beleid in dit verband.
- ✓ Men suggereert het opzetten van een systeem van automatische toewijzing van stagescholen zodat tijd gewonnen wordt in het "zoek" proces. De pedagogische begeleiders zouden hierin ook een rol kunnen spelen.
- ✓ De kern van samenwerking is een directe communicatie; niet een verder uitbouw van administratieve instrumenten [bv. verslagen, portfolio's].

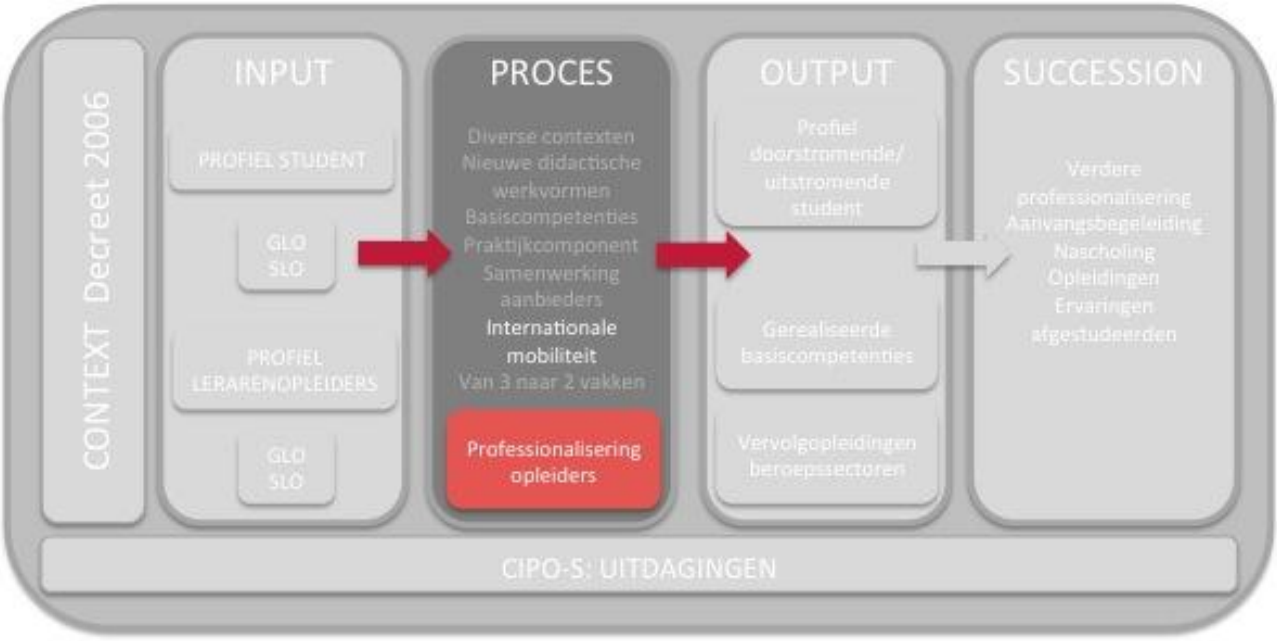
Perspectief van schoolleiders en mentoren

- ✓ 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
- ✓ Schoolleiders en mentoren van het basis- en secundair onderwijs vragen meer samenwerking met de lerarenopleiding met het oog op **kruisbestuiving**. Samenwerking en samenspraak gaan hierbij hand in hand.
- ✓ Een bepalende factor voor het slagen van samenwerking is **transparante communicatie** en **duidelijke verwachtingen** van alle partijen: de lerarenopleiding, de stageschool en de stagiair.
- ✓ Schoolleiders en mentoren hechten veel belang aan **vaste aanspreekpunten** binnen de school als

binnen de lerarenopleidingen met het oog op het maximaal begeleiden van de stagiair tijdens de stageperiode.

- ✓ Het werkveld erkent dat de **weigering van stagiairs** kansen van toekomstige leraren ontzegt. Niet alle scholen engageren zich voor het begeleiden van stagiairs. De bestaande manier van het toewijzen van stagiairs aan stagescholen vraagt aangepakt te worden.
- ✓ Het werkveld is zeer tevreden over de aangeboden **mentoropleidingen en mentordagen** aangeboden door de lerarenopleidingen.

3.6 Resultaten Onderzoeksvraag 3.6 "*Hoe wordt de internationale mobiliteit in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren door de studenten en afgestudeerden*?"



Internationale mobiliteit is een aanvullend mechanisme dat lerarenopleidingen in staat stelt om kwalitatieve leraren te ontwikkelen. In dit hoofdstukonderdeel ligt de focus op de internationale mobiliteit van de studenten. Naast studenten, geven ook opleiders en opleidingsverantwoordelijken via het kwalitatieve luik hun visie op internationalisering. Ter informatie, verder in dit eindrapport – zie onderzoeksvraag 4.3 - ligt de nadruk op de internationale mobiliteit van lerarenopleiders.

3.6.1 Het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders op internationale mobiliteit

Een lerarenopleider lager onderwijs geeft aan dat de opleiding de ambitie heeft om zo'n **20% van de derdejaars** naar het buitenland te sturen. Binnen de meeste opleidingsinstituten is er een **dienst internationalisering**. Over de meerwaarde van internationalisering zijn velen het eens. Het is vooral een eye-opener. Volgens lerarenopleiders keren studenten als een andere persoon terug, ze functioneren zelfstandiger en hebben sterkere probleemoplossende vaardigheden:

"Nieuwe methodieken binnenbrengen, andere leermethoden geven, dus geeft dat een meerwaarde die internationalisering, zowel voor hen als mens. De studenten worden rijker, ze leren in andere mogelijkheden, met minder mogelijkheden hun plan trekken. Ze moeten probleemoplossend werken, zonder dat ze kunnen

teruggrijpen naar ons, (...) Maar de studenten die in Suriname leven of elders, leven veel zelfstandiger. Het zijn andere mensen wanneer ze terugkomen." [FGLerarnopleiders12].

Negatieve ervaringen gaan vooral over het feit dat de student zich wel "amuseert", maar dat het aangeboden takenpakket inhoudelijk te zwak is en de student geen competenties verder ontwikkelt. Ook zijn lerarenopleiders kritisch over de feitelijke motieven voor buitenlandse stages. Volgens een lerarenopleider Secundair onderwijs kiezen studenten hiervoor als een vorm van **escapisme**. De eigen opleiding vinden deze studenten te streng. Lerarenopleiders stellen zich de vraag of elke student 'recht' heeft op een buitenlandse ervaring. Zo gaan er stemmen op om dit te koppelen aan prestaties tijdens de stages. Een aantal lerarenopleidingen werken reeds volgens zo'n aanpak. Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken zien wel een probleem in de zwakke beheersing van het Engels; dit tast de meerwaarde aan van de uitwisseling:

"Dan krijg je studenten uit China of Japan die daar niets van begrijpen. Ze moeten een A2 hebben. Dat wil zeggen dat je op een postkaart "groetjes" of zo kan zeggen. Dat is het. En die komen theoretische vakken volgen. Die worden speciaal in het Engels gedoceerd, maar ze kennen geen Engels. Als in het licht van mobiliteit als voorwaarde zou gesteld worden dat je de taal moet beheersen, dat zou al veel geven." [FGOpleidingsverantwoordelijken3].

Internationaliseren kan veel omvatten. Zo benadrukken respondenten de relevantie van een stage of verblijf in **Wallonië**. Anderen benadrukken de focus op het **multiculturele** in de eigen stad of regio in plaats van een buitenlandervaring. Het buitenland is ook in Vlaanderen aanwezig. Ook verwijzen enkele lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken naar **Nederland** als een bestemming met meerwaarde voor de lerarenopleiding. Er blijkt niet altijd ruimte te zijn voor dergelijke alternatieven:

"Ik ben al lang vragende partij om een keer naar Nederland te gaan. Je hebt daar veel meer andere onderwijssystemen dan bij ons. En daar is dan ook geen ruimte en geen geld voor. Dan doen wij dan allemaal op vrijwillige basis. (...) Maar ze moeten het allemaal zelf betalen. Dus ja, ik vind dat ook niet echt democratisch." [FGLerarnopleiders9].

Lerarenopleiders hogeschool en universiteit zijn over het algemeen tevreden over de **docentenmobiliteit**. Zo is er sprake van uitwisselingsprojecten van experten. De studentenmobiliteit wordt dikwijls belemmerd door de korte duur van de lerarenopleiding. Het is moeilijk om studenten voor langere tijd naar het buitenland te laten gaan. Alternatieven zijn: internationale uitstappen in projectvorm, bv. een week observeren in een Nederlandse school. Volgens lerarenopleiders secundair onderwijs is er te weinig ruimte binnen het takenpakket van een lector om naar het buitenland te trekken.

Ze benadrukken dat een **goed contact** met de buitenlandse opleidings- of stage-instelling een belangrijke randvoorwaarde is. Dit verzekert zowel ondersteuning, als controle over het inhoudelijke niveau. Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken hekelen de papiermolen. Ook vinden enkele respondenten het erg dat visitaties enkel kijken naar het aantal studenten dat naar het buitenland is getrokken en niet naar de kwaliteit van dergelijke uitwisselingen.

Voor studenten uit een lerarenopleiding aan een **CVO** is de internationale mobiliteit niet aan de orde, omdat de meeste studenten reeds een job hebben.

3.6.2 Perspectief van studenten en afgestudeerden op internationale mobiliteit

De gesprekken rond internationale mobiliteit zijn vooral gevoerd met **afgestudeerden en studenten van de GLO lager en secundair onderwijs.** Bij andere doelgroepen werd er minder gerapporteerd over dit thema.

Studenten uit de GLO **secundair onderwijs** staan positief tegenover de verrijking door internationale mobiliteit. Toch geven enkele studenten kritiek op de mate van stimulering, organisatie en implementatie van internationalisering in het curriculum. De invulling van internationale mobiliteit lijkt sterk te verschillen tussen de verschillende opleidingsinstellingen. Volgens volgende **student GLO secundair onderwijs** wordt het initiatief tot internationale mobiliteit in grote mate bij de student zelf gelegd. Internationalisering wordt volgens deze student op geen enkele manier opgenomen in het curriculum:

> *"Bij ons wordt daar niets rond gedaan, je mag op buitenlandse stage, maar dat is nogal vaag bij ons. Je kan bij een organisatie gaan, maar je moet dan ook geen rekening houden met je eigen vak. Daarenboven moet je nog steeds in België al je stage-uren invullen. Die buitenlandse stages vallen niet onder de standaard stage-uren."* [FGStudenten15].

Het omgekeerde komt ook voor, zo stelt volgende respondent GLO **secundair onderwijs** dat ze binnen zijn opleidingsinstelling verplicht worden om aan internationale mobiliteit te doen. De opleiding vult internationale mobiliteit overigens ook in door studenten het onderwijssysteem over de taalgrens te leren kennen:

> *"In ons derde jaar worden wij verplicht om naar het buitenland of over de taalgrens te gaan… Brussel hoort daarbij. Wij worden gedwongen om te gaan kijken hoe het in andere systemen eraan toegaat."* [FGStudenten15].

Volgende **respondent GLO secundair onderwijs** rapporteert dat de grote meerwaarde van internationale mobiliteit voornamelijk ligt in het leren kennen van andere onderwijssystemen:

> *"Je kan daar iets van opsteken voor jezelf, wat de punten zijn die je kan meenemen naar Vlaanderen. Je moet contact opnemen met mensen die je helemaal niet kent, die ook een andere taal spreken. Dat is erg verrijkend, voor jezelf, en ook voor jezelf als leerkracht."* [FGStudenten15].

Afgestudeerden GLO lager onderwijs rapporteren eveneens positief over de voordelen van internationalisering. Maar **afgestudeerden GLO lager onderwijs** rapporteren daarnaast negatieve ervaringen wat betreft de organisatie en de invulling ervan:

> *"Ik moet eerlijk zijn, de Erasmus waar ik ben geweest dat was een beetje een mislukking. Dat kwam grotendeels door de coördinator van de school… de begeleiding vanuit België die het eigenlijk deed mislopen."* [INTAfgestudeerden4].

De respondent vraagt om een andere invulling te geven aan internationalisering in haar opleidingsinstelling. Stages in Vlaanderen blijven noodzakelijk; ook wanneer studenten voor een langere periode naar het buitenland trekken:

"Ik zou er stage-momenten bijsteken. Al is het maar observeren of een keer een tussendoortje doen, maar ik vind het niet verantwoord dat je 3 maanden naar het buitenland gaat en dan geen klas ziet." [INTAfgestudeerden4].

Uit volgend voorbeeld kan opnieuw vastgesteld worden dat de invulling van een buitenlandse ervaring divers is doorheen de verschillende opleidingsinstellingen. Een afgestudeerde GLO **lager onderwijs** benadrukt de openheid van de eigen opleiding om studenten kansen te geven bij buitenlandse initiatieven:

"In het laatste jaar ben ik op buitenlandse stage geweest. Ik vind het wel mooi dat ik die kans kreeg om in het buitenland ervaring op te doen, bij mij was het Suriname. Ook wel nog goed georganiseerd dat je jezelf kan professionaliseren. Dat je u ding kunt kiezen terwijl andere mensen die bijvoorbeeld liever in België aan een project werken . Er zijn veel keuzes en dat vond ik wel zeer positief." [INTAfgestudeerden8].

Uit de resultaten blijkt dat afgestudeerden en studenten aan de SLO **opleidingen** in beperkte mate kansen krijgen voor een buitenlandse stage. Volgens respondenten zou de mogelijkheid en de invulling tot internationale mobiliteit gepromoot en herbekeken moeten worden.

Toelatingsvoorwaarden

De verschillende opleidingsinstellingen lijken op heel verschillende manier om te gaan met de toelatingsvoorwaarden om met internationale mobiliteit bij studenten om te gaan. Volgende respondent GLO **secundair onderwijs** gaat niet akkoord met het advies dat studenten met minder hoge resultaten geen kans krijgen voor een buitenlandse ervaring:

"Dat is voor heel veel een verrijking maar je moet al heel veel punten gehaald hebben om dat te mogen doen,…want de meeste die dat gedaan hebben komen met een heel rijk iets terug. Het is afwegen van wie staat met welke competentie het verst. Ik vind dat iedereen die kans wel zou mogen hebben. Dus niet dat iemand moet een 14 hebben, maar ook iemand die een 10 heeft zou mogen kunnen gaan vind ik" [FGAfgestudeerden1].

Type programma

Het aanbod aan mobiliteitsprogramma's is in de verschillende types lerarenopleidingen sterk verschillend. Een constante is het Erasmus programma. De internationale mobiliteit wordt bij studenten en afgestudeerden uit de GLO **lager en kleuter onderwijs** veel ingevuld met buitenlandse stage in West-Afrika. Deze projecten worden volgens een respondent GLO **lager onderwijs** verwerkt in het gehele curriculum, waardoor ook studenten die niet kiezen voor de buitenlandse stage toch betrokken worden bij het ontwikkelen van didactisch materiaal dat past in het andere schoolsysteem:

"Er zijn projecten op school waarin leerlingen uit school naar Gambia en Senegal vertrekken. In het tweede jaar maak je tijdens een module, dus tijdens een werkweek een doos met allemaal didactisch materiaal die de leerlingen dan, als je naar uw derde jaar gaat, kan je dat meenemen naar Gambia of Senegal." [FGStudenten 6].

Respondenten uit de GLO **lager onderwijs** benaderukken dat internationalisering op een heel brede manier kan worden ingevuld in het curriculum. Een buitenlandervaring is niet de enige manier:

"*We hebben ook een module 'grenzen verleggen' en daarbinnen kwamen er wel enkele organisaties zoals Mobile School, da was dus heel interessant, die kwamen hier ook met heel hun wagen op de parking. Dus als je nu niet die buitenlandse stage doet dan word je toch wel nog genoeg geprikkeld vind ik."* [FGStudenten6].

Ook volgende student GLO **lager onderwijs** is van mening dat internationalisering binnen de lerarenopleiding best breder aangepakt wordt dan enkel via een buitenlandse stage:

"Bij de taak van onderwijsbeleid moesten we ook een land gaan vergelijken, dus een ander land dan België, in verband met school. Op die manier weet je hoe dat het daar is, het is niet allemaal zoals bij ons." [FGStudenten6].

Overigens nemen sommige lerarenopleidingen het initiatief om deel te nemen aan uitwisselingen tussen lerarenopleidingen, waardoor studenten tijdens hun opleiding in contact komen met buitenlandse student-leerkrachten. Volgende respondent GLO **lager onderwijs** is hierover zeer positief:

"Kwamen er twee Hollandse studentes naar onze school, hier onderwijs genieten een jaar, met ons mee participeren aan het onderwijsveld, en we hebben ook enkele ideeën uitgewisseld over het onderwijs: verschillende dingen, verschillen qua opleiding…" [FGStudenten6].

Het aanbod aan programma's bij SLO opleidingen is volgens respondenten zeer beperkt. De programma's worden alternatief ingevuld en zijn beperkter in de tijd. Volgende student SLO CVO kreeg de kans in te stappen in een kortdurend Erasmus project met een focus op oudercontacten:

"Ik ben dit jaar nog op Erasmus geweest naar Finland. En daar was een stuk van mijn stage heb ik daar mogen doen omdat ze daar speciale aandacht hebben naar hoe ga je communiceren naar ouders van gehandicapte kinderen. En je had daar een dag dat je echt met die ouders kon gaan praten terwijl je dat denk ik hier niet hebt. En dat was wel een leuke ervaring." [FGStudenten13].

Een andere respondent SLO **Universiteit** rapporteert participeerde eveneens aan een kortdurende Erasmus project:

"Dat was van Erasmus. Dat is een samenwerking tussen Antwerpen, Ierland en Noorwegen.. Ieder jaar gaat het ergens anders door…" [FGStudenten 14].

Een andere afgestudeerde **CVO** kreeg binnen haar job als leerkracht de kans om via een seminarie met internationale studiegroepen in contact te komen met andere schoolsystemen. Binnen de CVO opleiding ligt het opdoen van een internationale ervaring beperkter en gebeurt het op basis van het initiatief van de cursist:

"Daar zijn op Europees vlak, studiegroepen opgericht. Dat zijn eigenlijk studiegroepen die opgericht zijn om grensoverschrijdend, om te kijken hoe ze daar hun doelstellingen behalen. Op vrijwillige basis bestaat de mogelijkheid om je stage in het buitenland te voltooien." [FGAfgestudeerden3].

Bestemming

De internationale bestemmingen bij internationaliseringsprogramma's zijn heel verschillend. Afgestudeerden **GLO kleuter en lager onderwijs** kregen het meest de mogelijkheid om een stage uit te voeren buiten Europa, zoals in West-Afrika. Dit blijkt samen te hangen met de georganiseerde samenwerkingsprojecten van de opleiding en hoe dit verder verwerkt is in het gehele curriculum. De invulling kan ook voor individuele respondenten sterk verschillen. Volgende respondent GLO **kleuteronderwijs** ervaarde haar buitenlandse stage in Afrika niet als een meerwaarde:

"Ik ben 2 maanden naar Afrika geweest om daar stage te doen. In begin deed ik in een blanke school stage en dat was zoals bij ons. Uiteindelijk hebben we toen zelf gevraagd om andere scholen te zien en dan gingen we op bezoek bij arme scholen waar ze met 3 op 2 stoelen zitten en dat vond ik heel interessant want die hadden echt die Afrika-visie. Maar of dat nu echt een meerwaarde geweest is?… Eigenlijk niet." [FGStudenten 10].

Het omgekeerde wordt door een andere student GLO **kleuteronderwijs** gerapporteerd:

"Wij zijn 3 maand naar Togo geweest. Wij hebben eerst 2 maanden die leerkrachten opgeleid en dan een maand getoond hoe het moest. Dan heb je iets van 'je hebt iets bereikt'. En nu hebben we gehoord dat er zelden nog met een stok wordt geslagen en dan voel je je goed." [FGStudenten 10].

Takenpakket

Het takenpakket bij internationale mobiliteit is zeer wisselend tussen de verschillende opleidingsinstellingen. Er is weinig overeenstemming terug te vinden. Zeker is dat internationale mobiliteit tussen de verschillende opleidingsinstellingen niet op elkaar is afgestemd. Het takenpakket loopt uiteen van het lesgeven in een ontwikkelingsland tot het lesgeven in een Europees onderwijssysteem tot het bijwonen van lessen op een universitaire lerarenopleiding zonder enige vorm van stage uit te voeren. Voor de volgende respondent GLO **lager onderwijs** werd haar takenpakket beperkt tot:

"De hoofdopdracht was eigenlijk les volgen aan de universiteit. Dat wil dus zeggen in het kantoor van de lector zitten en met 2 studenten en de lector babbelen over dat vak, want de meerderheid van de Turkse studenten spreekt geen Engels dus wij konden niet in een gewone klas zitten want dan verstonden we elkaar niet." [INTAfgestudeerden4].

Meerwaarde

De meerwaarde van internationale mobiliteit wordt door studenten en afgestudeerden individueel ingeschat. Dit varieert van een persoonlijke meerwaarde [persoonlijkheid], tot een meerwaarde voor de lokale stageschool, tot het ontwikkelen van diversiteitscompetenties. Afgestudeerden kleuteronderwijs zijn kritisch over de uiteindelijke meerwaarde van dergelijke programma's. Een afgestudeerde GLO **lager onderwijs** blijft positief over haar ontwikkeling als leraar-opvoeder:

"Daar heb ik geleerd dat je als opvoeder soms moet leren kijken naar de andere manieren van leven." [INTAfgestudeerden4].

Volgende respondent - die **niet meer binnen het werkveld** aan de slag is - beschouwt zijn buitenlandse ervaring als meerwaarde doordat hij zichzelf kon ontwikkelen als een begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen:

"Ik denk vooral -maar dat ligt dan aan de Afrikaanse cultuur- meer geduld gekregen. Toch wel dingen die je als vanzelfsprekend beschouwt stap voor stap uitleggen. Meer geduld tonen bij leerlingen die het minder snel snappen." [INTAfgestudeerden4].

M'n ziet vooral als grootste meerwaarde dat het eigen zelfvertrouwen ontwikkelt [afgestudeerde GLO **lager en een afgestudeerde die het lerarenberoep verlaten]:**

"Vooral veel meer zelfvertrouwen om les te geven, omdat je daar echt in een vreemd land en vreemde cultuur staat en toch je plan moet trekken en als je dan terugkomt dan heb je zoiets van ja als ik het in het buitenland kon, dan kan ik het hier zeker." [INTAfgestudeerden8].

"Je bouwt er zelfvertrouwen op, je leert daar heel veel…" [INTAfgestudeerden30].

Begeleiding

In de discussies over begeleiding bij internationale mobiliteit door de opleidingsinstelling, kwamen uitsluitend studenten en afgestudeerden uit de GLO **lager onderwijs** aan bod. Volgens deze respondenten is er een fundamenteel probleem bij de doorstroom van informatie over internationale mobiliteit tot bij de student. Er is veel ruis in de communicatie. Studenten en afgestudeerden geven wel aan dat ze de informatie te pakken krijgen wanneer ze zelf initiatief nemen. Een goed opgezette informatiesessie is volgens volgende respondent lager onderwijs een oplossing:

Al was het maar een vrijblijvende infosessie over wat je allemaal kan doen binnen de opleiding, als je naar het buitenland wilt gaan of als je na je opleiding naar het buitenland wil gaan". Gewoon een infodag om te tonen "Dat zijn alle dingen die er zijn, je kan daar is langs gaan voor meer informatie." [INTAfgestudeerden8].

Volgende respondent GLO **lager onderwijs** benadrukt het feit dat infodagen omtrent internationale mobiliteit georganiseerd worden zonder alle geïnteresseerde studenten te bereiken.

"Het wordt wel gedaan maar daar gaat niet veel volk naartoe. Ze zouden wat meer reclame moeten maken." [FGStudenten 6].

Indien je als student buiten het aanbod van de opleiding wil deelnemen aan een buitenlands project word je volgens volgende respondent weinig geïnformeerd, weinig gestimuleerd en weinig begeleid:

"Ik vind niet dat we echt worden geïnformeerd over projecten om naar het buitenland te gaan. Ook na onze opleiding: 'Wat als ik in het buiteland wil gaan lesgeven?". Ik vind niet dat we daar niet echt op voorbereid worden, buiten dan twee georganiseerde projecten waar je naar Senegal of Gambia kan gaan" [FGStudenten 6].

Volgens respondenten GLO **lager onderwijs** is er een ruim aanbod aan internationaliseringsmogelijkheden aanwezig maar stroomt de informatie weinig tot niet door tot bij de student:

"Wat ik spijtig vond was dat er eigenlijk een project staat 'A life long learning' en dat daar heel wat verschillende middelen worden aangereikt om naar het buitenland te gaan, en we hebben daar nooit iets van gezien op school." [FGStudenten6].

Naast een tekort aan informatie, rapporteert volgende respondent ook een tekort aan opvolging en een ondermaatse kwaliteit aan begeleiding wanneer ze in het buitenland haar stage uitvoerde:

"De begeleiding vanuit Turkije was dus heel goed, maar het was de begeleiding vanuit België die het eigenlijk deed mislopen. Het begon eigenlijk als met de data van het academiejaar die verkeerd waren doorgegeven. Gelukkig had ik goed contact met de Turkse begeleider." [INTAfgestudeerden4].

Implementatie binnen het curriculum

Uit de reeds besproken sectie, kan worden geconcludeerd dat de implementatie van internationale mobiliteit in het curriculum heel divers gebeurt. De implementering varieert van opleidingsonderdelen die verplicht zijn, tot keuzeonderdelen of een zelfstandig initiatief. Een gemeenschappelijk kenmerk is wel in de GLO **lerarenopleidingen** het tijdstip waarin internationalisering wordt geïmplementeerd gelijk loopt: het tweede jaar van de opleiding. Volgende respondent GLO **secundair onderwijs** besliste niet in zijn tweede jaar op buitenlandse stage te vertrekken, maar in zijn derde jaar:

"Eigenlijk vragen ze dat wel vrij vroeg, op het einde van je tweede jaar. Ik ging normaal op Erasmus gaan maar heb dat toch niet gedaan omdat ik dacht meer kansen te hebben hier in België. Niet alle docenten staan achter dat project ook." [FGStudenten 3].

De opleidingen rekenen op de zelfstandigheid van de studenten, wanneer ze een ander project willen aanpakken dan het standaardaanbod. Voorbeeld van een afgestudeerde die niet meer als leerkracht werkzaam is:

"We hebben doorheen het tweede jaar heel veel infosessies gehad over internationalisering. Maar ik vind wel dat Erasmus Belgica veel meer gepromoot werd. Er werden wel andere voorbeelden aangehaald maar het was meer van zoek je eigen project en kom het dan aan ons vertellen. En ze gingen het dan goedkeuren of niet, maar veel begeleiding was er daar niet in." [INTAfgestudeerden31].

3.6.3 Conclusie onderzoeksvraag 3.6 "*Hoe wordt de internationale mobiliteit in de lerarenopleidingen ingevuld en/of ervaren?"*

Deze onderzoeksvraag werd ook expliciet aan bod gebracht bij lerarenopleiders/verantwoordelijken en studenten/afgestudeerden.

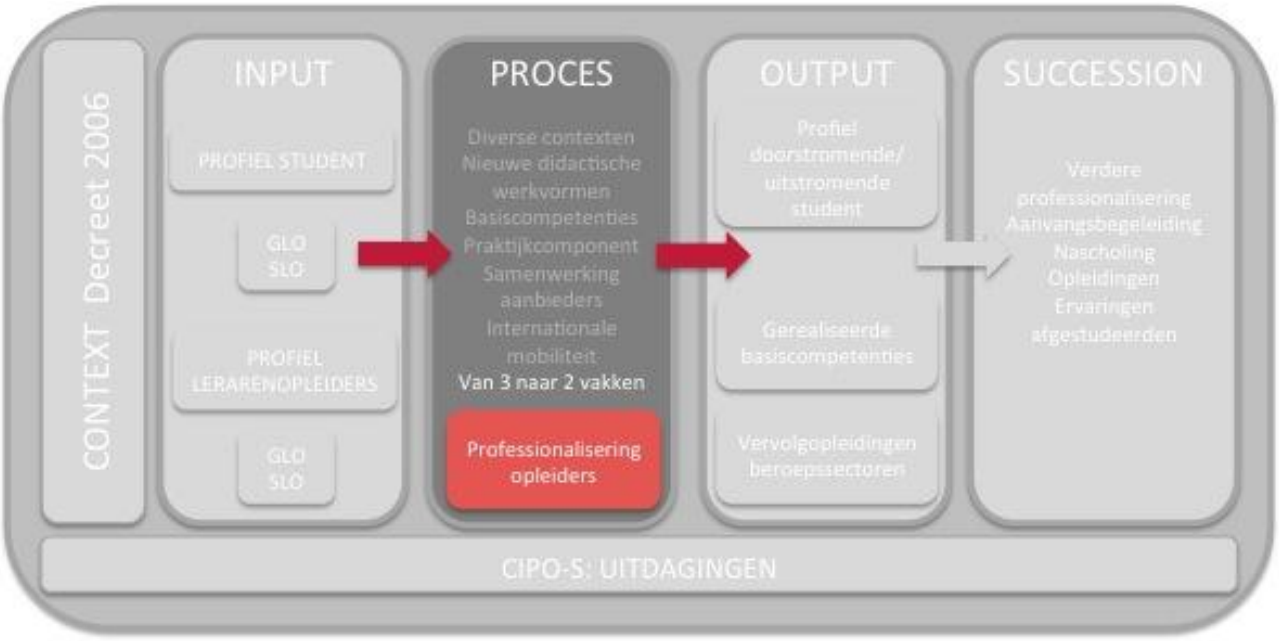
Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

- ✓ De grondhouding van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders is positief. 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.
- ✓ Lerarenopleiders zijn tevreden over de docentenmobiliteit; maar geven aan dat er weinig ruimte is binnen de lesopdracht.
- ✓ 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
- ✓ Zo schuiven ze Wallonië en Nederland naar voren als en opportuniteit voor uitwisseling, naast het opzoeken van multi-culturaliteit in eigen stad en regio.
- ✓ Men stelt voor om selectief te zijn in welke studenten participeren aan een buitenlandervaring.
- ✓ 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
- ✓ Een kritisch punt is de beheersing van de Engelse taal bij studenten.

Perspectief studenten en afgestudeerden

- ✓ Studenten en afgestudeerden staan positief tegenover internationale mobiliteit.
- ✓ 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,
- ✓ Respondenten ervaren zeer grote verschillen tussen de kansen tot internationalisering in verschillende opleidingen en instellingen. Studenten ervaren een gebrekkige integratie in het curriculum Internationale mobiliteit is tussen de verschillende opleidingsinstellingen niet op elkaar is afgestemd wat betreft het takenpakket.
- ✓ Naast het Erasmus programma is er een groeiend, gewaardeerd, maar weinig gestructureerd aanbod rond internationalisering.
- ✓ In de GLO opleidingen wordt internationale mobiliteit hoofdzakelijk in het tweede jaar geïmplementeerd.
- ✓ De informatiedoorstroom rond internationalisering in de opleiding is onvoldoende ontwikkeld.
- ✓ Studenten geven kritiek op de stimulering, organisatie en implementatie van internationalisering in het curriculum door de opleiding. Er zijn voorbeelden waar dit wel zeer zorgzaam gebeurt [zie stage in West Afrika bij GLO KO en LO].

3.7 Resultaten Onderzoeksvraag 3.7 *"In welke mate draagt de overgang van drie naar twee vakken bij tot een versterking van de vakinhoudelijke opleiding binnen de geïntegreerde lerarenopleiding SO?"*



Deze specifieke onderzoeksvraag is enkel relevant in de context van de opleiding GLO Secundair onderwijs. Het decreet van 2006 gaf aan dat opleidingen - in plaats van studenten voor te bereiden op drie vakinhoudelijke expertises – de keuze konden verminderen tot twee vakken. Dit roept de vraag op of dit het beoogde kwaliteitseffect heeft gehad en hoe de betrokkenen de 'vrijgekomen' tijd in het curriculum hebben benut in dit aspect van het Proces binnen het CIPO-S model? Er moet opgemerkt worden dat er voor deze deel-onderzoeksvraag geen input is van schoolleiders en/of mentoren.

3.7.1 Perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

De overgrote meerderheid van opleidingsverantwoordelijken en opleiders is het eens dat het derde vak vroeger als een **last** ervaren werd. Volgens sommige lerarenopleiders secundair onderwijs is de aanpassing dor het decreet een **positieve** evolutie. Studenten zullen bekwamer zijn en sneller werk vinden. Dit wordt echter niet door iedereen onderkend. Sommigen rapporteren dat volgens hen studenten juist moeilijker aan een job gaan geraken. Er is nu een minder heterogene leerkrachtenpool. Hierover bestaat dus **geen sluitende mening**:

> *"Ik weet wel dat in alle opleidingen tot een curriculumherziening heeft geleid en ik vind dat binnen die curriculumherziening een reductie is geweest van alles. Dat is wat ik daar van onthoud. Kost veel geld,*

rendement weet ik niet, bovendien zorgt het ervoor dat naar plaatsing van studenten voor stage nog moeilijker is geworden; het is moeilijker om hen aan het werk te krijgen in een stageschool en naar werkgelegenheid is het voor studenten ook niet evident bv. om met een grote interesse voor aardrijkskunde of geschiedenis aan de slag te gaan." [FGLerarenopleiders11].

Men ziet ook een ander voordeel omdat de keuze nu gericht is op eenzelfde soort vakken en er ruimte is vrijgekomen voor competenties m.b.t. taal, multi-culturaliteit die voordien minder aan bod kwamen in een opleiding:

"Er zijn wel andere elementen bijgekomen; er is meer ingezet op taal, diversiteit, innovatie. Het feit dat daar toch ruimte is gecreëerd voor andere dingen die er vroeger minder expliciet in zaten, die in andere vakken versnipperd zijn, dit alles vind ik er niet zo slecht aan." [FGLerarenopleiders11].

Daartegenover staat dan weer dat er minder contacturen per student mogelijk zijn. Opleidingsverantwoordelijken secundair onderwijs merken dat er meer ruimte is vrijgekomen voor het aanpakken van andere **werkvormen**, bijvoorbeeld projectwerking, er is niet zozeer extra geïnvesteerd in vakinhoud. Enkelen zijn van mening dat leidt tot een sterkere motivatie bij de studenten. Dit wordt echter tegengesproken door anderen. Teveel werkvormen wordt vaak te belastend ervaren door de studenten:

"Heel creatieve en projectmatige onderwijsvormen dat studenten klagen dat het wat te veel geworden is. Dat de studentenpopulatie vragen naar iets klassieker kennisoverdracht dan dat ze nu in grote mate krijgen." [FGOpleidingsverantwoordelijken4].

Een ander positief gevolg is dat de **gelijkwaardigheid** van vakken wordt beklemtoond. Een negatief gevolg, volgens een opleidingsverantwoordelijke Secundair onderwijs, is dan weer dat er een zwakkere instroom is.

Maar, gecombineerd met de informatie over de **hervorming** van het secundair onderwijs, zien lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken secundair onderwijs een zorgpunt. Er zullen misschien minder leerkrachten aan de bak kunnen. Deze evolutie zou dan haaks staan op de bedoelingen van het decreet van 2006:

"Als je kijkt naar de voorherstructurering van het secundair onderwijs dan is de evolutie die we gemaakt hebben in de lerarenopleiding staat daar dwars tegenover. Het secundair, de hervorming die voorligt, pleit voor minder leerkrachten per klas, dus meer capaciteiten, meer vakken die de leraar moet beheersen, tja , we zijn van drie naar twee gegaan en nu zouden ze er 4 of 5 moeten kunnen. Als dat uitgevoerd wordt?" [FGLerarenopleiders11].

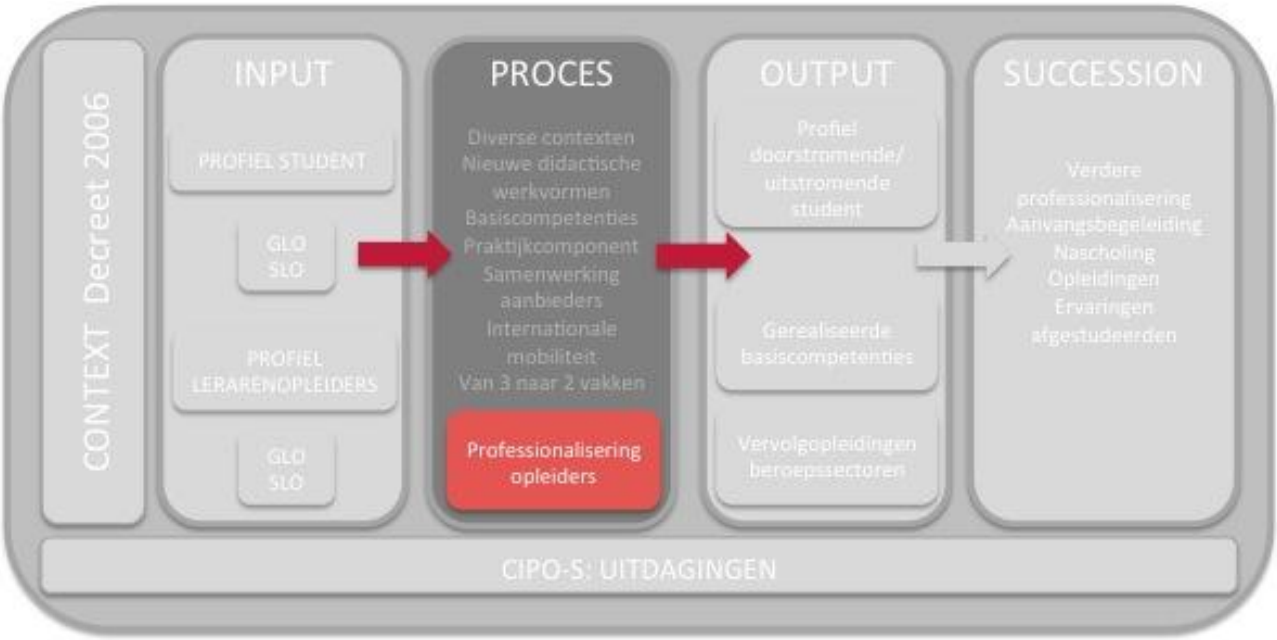
3.7.2 Conclusie onderzoeksvraag 3.7 “In welke mate draagt de overgang van drie naar twee vakken bij tot een versterking van de vakinhoudelijke opleiding binnen de geïntegreerde lerarenopleiding SO?”

Samenvattend, kunnen vanuit de reacties van opleidingsverantwoordelijken/lerarenopleiders en schoolleiders/mentoren van de GLO secundair onderwijs volgende conclusies afleiden:

- ✓ **Opleiders en verantwoordelijken** in de lerarenopleidingen stellen dat er niet zozeer geïnvesteerd is in inhoud, wel in een uitgebreider aantal werkvormen (bv. projecten, modules, …).
- ✓ Men benadrukt dat de versterking van de opleiding vooral gebeurt door meer aandacht voor de variatie aan werkvormen en meer aandacht voor specifieke competenties m.b.t. taal en diversiteit.
- ✓ 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

Onderzoeksvraag 4 "Wat doen lerarenopleiders voor de verdere professionalisering van opleiders?"



4.1 Resultaten Onderzoeksvraag 4.1 "*Welke initiatieven worden genomen voor de expertise-ontwikkeling van docenten/lectoren en mentoren?*"

4.1.1 "Welke initiatieven worden genomen voor de expertise-ontwikkeling van docenten/lectoren?"

Lerarenopleiders van het GLO kleuteronderwijs en GLO lager onderwijs geven aan dat hun professionalisering vooral ontstaat door in het werkveld te staan. Ze verwijzen daarvoor naar het belang voor de eigen praktijk om bijvoorbeeld innovaties te kunnen integreren. Anderzijds verwijzen ze naar het belang voor de instructie-aanpakken bij hun studenten. Volgens **de lerarenopleiders GLO lager onderwijs** kan een opleider enkel op die manier voeling met de realiteit worden behouden en aan studenten een adequaat beeld van het beroep worden gegeven. We citeren:

"Het is belangrijk voor ons als docenten om de voeling met de realiteit niet te verliezen want we kunnen wel studenten afleveren die theoretisch gezien prima studenten zijn, maar één keer dat ze in de realiteit komen

worden ze met een aantal dingen geconfronteerd waar ze misschien moeilijk op voor te bereiden zijn vanuit een opleiding. Daarom is het belangrijk dat we zelf de voeling niet verliezen." [FGlerarenopleiders13].

Lerarenopleiders GLO secundair onderwijs ervaren professionalisering wanneer ze contact hebben met mentoren in het werkveld en wanneer ze kennis maken met andere visies op onderwijs. Een lerarenopleider ziet in bepaalde bezoeken aan scholen een belangrijke meerwaarde liggen:

"Wat wij soms ook doen is de lagere scholen bezoeken die bijvoorbeeld heel ver staan op het vlak van meervoudige intelligentie en ook daar binnen de lagere scholen vind ik het belangrijk dat je ook voldoende ziet wat er leeft in de praktijk dat je daar inspiratie haalt." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

De voorkeur omtrent professionaliseringsactiviteiten zijn zeer uiteenlopend. Een **lerarenopleider SLO aan een universiteit** merkt op en meent dat het "*een beetje afhangt van de eigen leerstijl." [*FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3]. Ter illustratie:

"Ik vind het dus heel interessant, vooral het netwerk, dat er echt zo'n aantal netwerken van ontstaat dat je eigenlijk zit na te denken." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

"Ja voor mij is het echt het contact met de studenten en ook wel werkveld heel belangrijk, dat lijkt me heel raar in de leraarsopleiding maar je krijgt praktijkvoorbeelden en dat lijkt me echt wel boeiend." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

In de gesprekken valt op dat lerarenopleiders veel wensen/behoeften hebben aan professionaliseringsactiviteiten. Enkele **opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs**, en lerarenopleiders, ongeacht het type lerarenopleiding, benadrukken dat ze hiervoor onvoldoende tijd en ruimte hebben of krijgen. We illustreren:

"Als je zo'n interessant artikel vindt dat het heel zinvol is. Alleen merk ik bij mezelf dat de tijd vaak ontbreekt om de tijd daar voor te nemen om daar concreet iets mee te gaan doen." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

"En ook onze eigen professionalisering, ik wil meer tijd daarvoor." [FGlerarenopleiders5].

Er wordt ook een wisselende evolutie waargenomen door **opleidingsverantwoordelijken GLO** lager onderwijs. Dat blijkt niet alleen samen te hangen met 'tijd' als bepalende factor, maar ook met het nemen van initiatieven door collega's of opleidingsverantwoordelijken:

"Aantal jaar voordat ik opleidingshoofd was, hebben wij een 2-daagse met het hele team gehad rond positief taalgebruik dus communicatie en taalgebruik. Ondertussen waren er al een aantal collega's weg en jonge collega's die dat allemaal niet meer hebben meegemaakt." [FGopleidingsverantwoordelijken1].

"Nu zelf heb ik met mijn collega's een 2-jarige opleiding gevolgd, supervisor en het jaar nadien is nog een andere collega gestart en dat waren nogal beïnvloedende factoren die maken dat het toch wel gelukt is denk ik." [FGopleidingsverantwoordelijken1].

"En welke leerproces verwacht je dan bij uw eigen lectoren? HOV2: Dat portfolio is dus met 4-tal gedragen geweest. We hebben wel geprobeerd in elk leergebied iemand te hebben. We hebben dat in het begin van het academiejaar op het opleidingscommissie voorgebracht, naar iedereen het systeem uitgelegd, maar verder is daar niks mee gebeurd. Dus ik denk dat dringend heropgenomen moet worden om te kijken van hoe gaan we het bijsturen."

Naast het nemen/krijgen van tijd voor professionalisering benadrukken **lerarenopleiders GLO lager onderwijs** ook dat tijd moet worden gevonden om de verrijking en professionalisering te implementeren in het eigen vak of module. Enkele lerarenopleiders SLO **aan de hogeschool/universiteit** sluiten zich hierbij aan, maar benadrukken ook dat een professionaliseringstraject nog extra mogelijkheden biedt:

> *"Zo'n professionaliseringstraject of vorming biedt daar soms meer kansen toe omdat je daar ook gaat nadenken met mensen. Hoe kunnen we dat nu implementeren en daar schiet de tijd vaak te kort binnen mijn eigen agenda als ik het aan mezelf overlaat."* [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

Zoals reeds werd aangegeven, sommen de actoren een waaier aan **professionaliseringsactiviteiten** op in de gesprekken. **Opleidingsverantwoordelijken GLO** kleuteronderwijs geven - tevreden - aan dat ze hiervoor extra uren kunnen aanvragen voor wat dan '*bijkomende expertiseontwikkeling'* genoemd wordt [FGopleidingsverantwoordelijken]. De invulling hiervan is onder andere: lesgeven in een school, bijscholing, 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,… . **Opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs** verwijzen ook naar functioneringsgesprekken en evaluatiegesprekken die zij ervaren als een ondersteuning van de professionalisering van lerarenopleiders in hun opleidingsinstelling. Eén **opleidingsverantwoordelijke GLO lager onderwijs** geeft aan dat zij dit jaarlijks organiseert voor beginnende lerarenopleiders, en driejaarlijks voor lerarenopleiders met langere werkervaring in de lerarenopleiding. Ze verduidelijkt dit als volgt:

> *"Ik heb jaarlijks functioneringsgesprekken met nieuwe mensen die tot 3 jaar in dienst zijn en om de 3 jaar mijn collega's die al langer in dienst zijn en dan vertrekken we vanuit wat mensen goed doen, minder goed doen, graag doen, minder graag doen en uiteraard als je dan naar de toekomst gaat kijken hoort daar altijd professionalisering bij. Dan zeg je, kijk wat zou je nog beter willen of kunnen. Waar heb je zin in de komende jaren en dan gaan we kijken wat is er, en die vragen worden dan gebundeld om eventueel een professionaliseringstraject voor de opleiding uit te werken."* [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

Verder horen we in de gesprekken ook reacties van GLO LO op het streng reguleren van de professionalisering in bepaalde lerarenopleidingsinstellingen. Ze verklaart:

> *"Ik denk dat dat bij ons wel iets is dat heel streng gereguleerd is. Het is zo bij ons dat voordat je naar een evaluatiegesprek bij ons komt dat je eerst zelf een evaluatierapport zelf schrijft, waarbij je de competenties zelf evalueert, waarbij je ook een overzicht moet bezorgen van de professionalisering die je gevolgd hebt de voorbije 3 jaar dus dat moet je ook allemaal oplijsten. Maar dat neemt niet weg dat ik bijvoorbeeld niet aansluit bij het competentiegericht onderdeel en dan kom je inderdaad in het vaarwater van de benoeming."* [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

Uit een ander voorbeeld blijkt – volgens een **opleidingsverantwoordelijke GLO** lager onderwijs - dat specifiek wordt ingezet op beginnende leerkrachten:

> *"En voor de jonge collega's is er ook een programma voorzien maar dat is op XXXX breed eh. Dat is dan voor alle departementen dan, maar er is ook een onthaal in de XXXX."* [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3]. [de naam van de instelling is gemaskeerd]

De geïnventariseerde professionaliseringsactiviteiten kunnen geordend worden in volgens de 5 contexten waarin ze opgezet worden: binnen de persoonlijke/individuele context, binnen de lerarenopleidingscontext, binnen de schoolcontext [het werkveld], binnen de onderwijscontext en buiten de onderwijssector situeren.

Ook professionaliseringsactiviteiten in het buitenland worden als één categorie beschouwd, maar worden in volgend deelonderzoeksvraag behandeld.

[1]. Professionaliseringsactiviteiten in de ***persoonlijke context***, wijzen bijvoorbeeld op de individuele activiteiten zoals het lezen van vakliteratuur, of het ondernemen van eigen onderzoeksactiviteiten, zelfreflectie, … . Deze vormen worden in de interviews enkel aan bod gebracht wanneer lerarenopleiders hun behoefte uitdrukten. We citeren:

"Ik heb nood aan vakliteratuur en aan reflecteren. Ik denk dat dat een beetje afhangt van de leerstijl." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

[2]. Professionaliseringactiviteiten die zich ***binnen de opleidingscontext*** bevinden, combineren aandacht voor een waaier aan thema's; bv. beleid, beheer, begeleiding en opleidingscultuur. We bespreken hier onder een variatie aan uitspraken die deze interne vorm van professionaliseren typeren bij de opleidingsverantwoordelijken en opleiders. Wat daarbij opvalt is dat professionalisering niet altijd als een aparte activiteit wordt beschouwd, maar als een gevolg van het bewust functioneren in de complexe opleidingscontext. In wat volgt, overlopen we citaten die interne professionalisering benaderen via:

- **informele** contacten en uitwisseling;
- **formele** contacten en uitwisseling;
- het gebruik van **communicatietools**;
- **instellingsaanpakken** gericht op beschikbaar stellen van professionaliseringsuren, persoonlijke ontwikkelingsplannen, ontwikkelingsprojecten, onderzoeksprojecten, enz. ;
- **instellingsaanpakken** die de begeleiding van [beginnende] leerkrachten benadrukken.
- **Instellingsaanpakken** die interne professionalisering vorm geven

[2.1]. lerarenopleiders SLO **aan een universiteit** verwijzen naar de meerwaarde van informele contacten met studenten. **Opleidingsverantwoordelijken GLO** lager onderwijs geven aan dat de mate waarin deze informele uitwisseling gebeurd sterk afhangt van de cultuur van de opleidingsinstelling. We illustreren dit met volgend citaat van één van de opleidingsverantwoordelijken:

"Ik denk dat we in onze opleiding zo praktijkgericht zijn dat uitwisseling met studenten eigenlijk gewoon centraal staat." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

De diversiteit in de studentengroep en de groei van het aantal zij-instromers, zorgen volgens de lerarenopleiders voor vernieuwende elementen in de opleiding. "*Ze stellen vaak kritische vragen waar je dan zelf opnieuw aangespoord wordt om dingen eens zelf te gaan uitklaren of uitroept*.", verduidelijkt een lerarenopleider SLO aan een universiteit." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

"Contact met de studenten vind ik heel erg boeiend en ook zo hoe langer, hoe meer mix van de studenten, het zijn geen 18-jarigen meer." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

Ook wijzen andere lerarenopleiders SLO aan een universiteit op het belang van blijvend contact met de studenten ook nadat de opleiding werd beëindigd, en zien hierin kansen voor professionalisering.

Lerarenopleiders SLO aan een CVO verwijzen naar de meerwaarde van informele contacten met collega's en de verschillende specialisaties en expertises in het opleidingsteam: "*In het universitair systeem werken wij met docenten en assistenten en eigenlijk is dat ook een vorm van samen onderwijs geven die heel bevruchtend werkt*." **lerarenopleiders GLO** kleuteronderwijs wijzen op het belang van een

aanstellingsbeleid dat aandacht heeft voor een goede mix in de opleidingsteams wat betreft leeftijd, specialisme en diploma's. Professionalisering door samen les te geven kan binnen/buiten de instelling worden georganiseerd. Zo gaat een **opleidingsverantwoordelijke GLO** lager onderwijs dieper in op co-teaching:

"Dit jaar is een collega een week in een Nederlandse hogeschool gaan co-teachen omdat zij meer wou gaan doen rond wetenschap in de klas en dan hebben we samen gezocht naar een school of instelling in Nederland die op dat vlak heel ver stond maar uiteindelijk haar keuze geworden om te kijken, waar ga ik dat dan doen en op welke manier is dat haalbaar." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

Informeel contact binnen de lerarenopleiding wordt door verschillende lerarenopleiders SLO **aan de hogeschool en SLO aan de universiteit** als een basis voor professionalisering gezien: "*dat is eigenlijk, ja een beetje organisch gegroeid door voortdurend met collega's ideeën uit te wisselen.* Het informele overleg zet lerarenopleiders gemakkelijker aan tot overleggen en tot het deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. **Opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs** benadrukken de meerwaarde van een gemeenschappelijke werkruimte in de opleiding. Eén van de opleidingsverantwoordelijke verklaart:

"… hebben we sinds dit jaar een gemeenschappelijke werkruimte, voor docent, kleuter, lager en secundair onderwijs en dan merk je dat daar wel veel meer uitwisseling gebeurt." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

[2.2]. De onderlinge contacten en uitwisseling kan ook formeel opgezet worden. Hieronder vallen initiatieven voor overleg en uitwisseling in functie van de studenten. Opleiders verwijzen bijvoorbeeld naar observatiemomenten bij de lesstage van een student en intervisiemomenten die met collega's worden opgezet over studentenbegeleiding,

"Waar je met collega's echt wel intervisiemomenten had en waarin je dan bekeek hoe kan ik verder gaan in dat begeleiden van mijn studenten in dat proces, dat evalueren." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

Andere formele overlegvormen zijn deze die opgezet worden over het eigen functioneren: groepssupervisie omtrent lerarenbegeleiding, vakgroep-overschrijdende werkgroepen. Vooral **lerarenopleiders GLO kleuteronderwijs** en **opleidingsverantwoordelijken GLO** lager onderwijs halen dit soort activiteiten in de interviews aan:

"Samen met de collega's en dat was heel tof omdat het inspeelt op werkvaardigheden en ook omdat je het samen met collega's doet." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

"We hebben gewerkt aan supervisie. Dus begeleiden van studenten. Dat was vooral in functie van ja collega's mee te nemen in het begeleidingsthema van studenten en de stagebegeleiding." [FGopleidingsverantwoordelijken1].

Formele overlegvormen kunnen ook betrekking hebben op de lerarenopleidingen als geheel; bv. systematische intervisies met andere lerarenopleidingen. Uit de interviews blijkt dat dit zowel in opleidingen GLO als SLO gebeurd. Volgende citaten van een lerarenopleider SLO aan een universiteit en een **opleidingsverantwoordelijke GLO** lager onderwijs illustreren dit:

"Binnen de lerarenopleiding vind ik de 'systematische intervisie'[?] een interessant gegeven, contact met andere opleidingen. Niet iedereen moet hetzelfde doen." [FGlerarenopleiders4].

"We hebben bijvoorbeeld in intervisiesessies uitsluitend overschrijdend kleuter- en secundair onderwijs over kernreflectie en hoe ga je reflecteren met studenten, en dan neem je echt wel de tijd om langer stil te staan bij problemen of succeservaring terwijl je dat in vak-overleg minder gaat doen." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

[2.3]. Daarnaast wordt door lerarenopleiders SLO **aan een CVO en opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs** verwezen naar online contacten. Zowel leerplatformen, emailverkeer, nieuwsbrieven, … worden ingezet voor onderlinge informatie-uitwisselingen in lerarenopleidingen. Volgende citaten geven hiervan illustraties:

"Ik heb nu een algemene vormingscoördinator bij ons en ik heb tegen die groep collega's al gezegd van kijk dit stukje op ons leerplatform is om ideeën uit te wisselen, we gaan dat niet naar mekaar mailen, we plaatsen dat op het leerplatform zodanig dat je kan gaan kijken wat voor interessants iets is er bijgeplakt." [FGlerarenopleiders10].

"En als ik zo dingen krijg van studiedagen en zo heel gericht naar bepaalde vakken, dan stuur ik het door naar bepaalde collega's. Voorbeeld iets van dyslexie of zo, dus niet meer algemeen enzovoort, maar meer gericht. We hebben ook steeds een nieuwsbrief, dus dat is voor iedereen. Daar zitten alle interne en externe navormingen dus dat komt vanuit de dienst onderwijs en ontwikkeling, dus daar kunnen collega's ook altijd terecht." [FGopleidingsverantwoordelijken1].

[2.4]. Uit de antwoorden blijkt dat een visie op professionalisering - vanuit de opleidingsinstelling – vrij bepalend voor de feitelijke professionalisering van de lerarenopleiders. De mogelijkheid om professionaliseringsuren aan te vragen, zoals reeds eerder aangehaald, is een duidelijke indicator dat de opleiding belang hecht aan professionalisering [zie [FGopleidingsverantwoordelijken2]. De opleiding kan ook de feitelijke professionalisering aansturen en stimuleren door de opzet van een onderzoeksproject of een navormingsplan. Een citaat van een lerarenopleider GLO secundair onderwijs illustreert dit:

"Vorig jaar hadden we zo een plan met digitale borden en die moesten wij allemaal besturen, hanteren en wij hebben dat allemaal gedaan. (...) Ik vond dat een goed idee." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken2].

De lerarenopleiding kan professionalisering van lerarenopleiders ook aansturen en stimuleren door te werken met een persoonlijk ontwikkelingsplan, professionaliseringspaden, functioneringsgesprekken en een opleiding-gestuurd professionaliseringsproject. We citeren:

"Dan wordt er echt gekeken naar wat zijn de behoeften van de verschillende collega's en dan mogen we daar echt heel concrete vragen indienen en dan gaan mensen die daar gespecialiseerd in zijn op zoek naar een geschikt professionaliseringsaanbod en dat vind ik inderdaad ook wel interessant." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

Een citaat van lerarenopleiders SLO aan de universiteit illustreert het potentieel van professionaliseringsprojecten:

"Dat werd ook door alle collega's als een "wauw moment" ervaren. Omdat je niet alleen samen aan het professionaliseren bent, maar ook samen professioneel nadenkt van 'hoe kunnen we dat toepassen' en ook samen nadenkt over drempels die je ervaart. Dus dat is enerzijds tijd krijgen voor verdieping, langer bezig zijn met hetzelfde thema en anderzijds ook de mogelijkheid voelen om tot interactie te gaan met elkaar zowel over wat goed loopt als over wat minder goed loopt en over de opleidingen heen, da's niet gemakkelijk." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

[2.5]. Instellingen kunnen de professionalisering ook opzetten door de begeleiding van [beginnende] leerkrachten te systematiseren. Initiatieven zoals duo-teaching, voorbeeldlessen, en parallel collega's worden door lerarenopleiders SLO aan een universiteit aangehaald als initiatieven om lectoren in de opleiding te begeleiden in zijn/haar professionalisering. Vooral beginnende lectoren halen hier veel meerwaarde uit:

"Met een collega voor de klas te staan dat is bijzonder verrijkend voor uw eigen professioneel handelen en om een inzicht te krijgen." [FGlerarenopleiders4].

"Dat wordt soms opgevangen door de lessen op te nemen die dan verschillende jaren na elkaar bekeken worden. Dus die voorbeeldlessen zijn voor de studenten bedoeld maar ook voor beginnende lectoren." [FGlerarenopleiders4].

[2.6]. **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs en lerarenopleiders SLO aan een CVO** benadrukken expliciet het opzetten van nascholingen, bijscholingen en vormingsactiviteiten:

"Kort samengevat, bij ons op school worden wij verplicht om 3 bijscholingen per jaar te volgen, dat en dat, dat is het niet, zo bedoel ik het niet, je moet dat zo niet aanpakken. Je moet mensen tijd geven om te kunnen ingraven in iets, om er te kunnen werken en dat doe je niet met een halve dag te gaan werken en dan op en neer naar Leuven." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

Ook de contacten die lerarenopleiders met andere aanwezigen op een nascholing, of tijdens een workshop hebben, wordt als een kans benadrukt door een **opleidingsverantwoordelijke GLO** lager onderwijs:

"Je ziet dat vaak na een workshop, als je samen een workshop volgt voorbeeld over woordenschatontwikkeling oh ja ik heb nog dat en ik heb nog dat, daar worden evenveel gegevens uitgewisseld en je gaat nog met meer materiaal naar huis dan eigenlijk in de workshop aan bod was." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

Ook wordt in het kader van een vak ook professionaliseringsactiviteiten ondernomen. Vaak kunnen deze volgens de lectoren zeer interessant zijn. Volgend voorbeeld kan dit illustreren:

"Er zijn toch nog altijd een aantal zaken waar je vragende partij bent vanuit je eigen vakgebied. Vind ik zeker meerwaarde voor de praktijk omdat je daar ook opnieuw aanwezig bent als lerarenopleider maar ook als leerkracht. Dus daar krijg je dan opnieuw de uitwisseling tussen leerkrachten, studenten en lerarenopleiders." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

[3]. Professionaliseringsinitiatieven die zich ***binnen een schoolcontext*** situeren, verwijzen enerzijds naar het tijdelijk lesgeven in een klas, en anderzijds "zelf in het werkveld gaan staan" als stagebegeleider. Vooral **lerarenopleiders GLO** secundair onderwijs en een SLO aan een CVO blijken in te gaan op dit soort initiatieven:

"Wij gaan volgende jaar ook starten met job-merging waarin dan collega's van de hogeschool terug naar de praktijk gaan en dat de leerkrachten van het secundair onderwijs een tijdje les komen geven of een project doen op de hogeschool." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

"Ook vanuit de opleiding zijn er collega's gevormd tot stagebegeleider, die gekoppeld worden aan een school… Waarin een ideale situatie: de ene collega is stagebegeleider in de school en heeft contact en overleg met de verschillende mentoren in die bepaalde school." [FGlerarenopleiders12].

Ook een **opleidingsverantwoordelijke GLO** kleuteronderwijs geeft dit aan als een unieke ervaring:

"Twee jaar geleden heb ik dat zelf gedaan en heb ik een week lang eigenlijk als een stagiaire meegedraaid in een kleuterschool. Dat houdt in dat ik dat gedaan heb zoals we dat van onze studenten verwachten, met alles erop en eraan, van les voorbereidingen tot reflecties, in één school." [FGopleidingsverantwoordelijken2].

Werkveldactiviteiten worden door **lerarenopleiders GLO kleuteronderwijs** aangegeven: "Dus dat wij, lectoren, bepaalde activiteiten organiseren." *[*FGlerarenopleiders13*]*. Een **opleidingsverantwoordelijke GLO** lager onderwijs vermeldt volgend initiatief:

"Op basis van curriculumstudies of op het werkveld kun je vragen van kijk daar zijn er problemen bij, inhoudelijk, werkvormen ofzo, en dan heb je een basis, of ervaring van uzelf of collega's. Maar dat kan je wel vragen aan de vakgroep van kan je daar een professionaliseringstraject of bijscholing of externe vooropstellen dat da iets inhoudelijks wordt. Bij ons wordt dat een beetje doorgeschoven naar volgend jaar naar de vakgroep maar dat is ook totaal de bedoeling." [FGopleidingsverantwoordelijken1].

Tenslotte worden ook initiatieven naar de bedrijfswereld toe vernoemd als een vorm van professionalisering:

"Ik heb een snuffelstage gedaan in de Carrefour gedurende 2 weken en zo ben ik op gebied van verkoop en marketing veel geleerd. Die mogelijkheden bestaan dus wel." [FGopleidingsverantwoordelijken1].

4.1.2 "Welke initiatieven worden genomen voor de expertise-ontwikkeling van mentoren?"

Aan lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken werd gevraagd in welke mate de lerarenopleiding initiatieven neemt voor de professionalisering van mentoren. Het belang dat mentoren ondersteunt worden in hun professionalisering, wordt onderschreven door een **lerarenopleider SLO aan een universiteit**. Één van de lerarenopleiders benadrukt de verantwoordelijkheden die bij de mentor worden gelegd:

"Als je maar één stagiair om de vijf jaar krijgt, ja … Maar als jij diegene bent die altijd de stagiairs in de klas krijgt en ècht die mensen professioneel wil begeleiden dan moet je zelf ook professioneel in zijn." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

Ook **lerarenopleiders GLO lager onderwijs** benadrukken het belang van professionalisering van mentoren en vinden dat het onderwijsbeleid en de opleidingsinstellingen dringend de handen uit de mouwen mogen steken:

"Want ik vind, in Vlaanderen wordt dat nog stiefmoederlijk behandeld, die professionalisering. Qua professionaliseringsbeleid is er nog werk aan de winkel." [FGlerarenopleiders5].

Ze halen Frankrijk als voorbeeld aan, om de beperkte rol van lerarenopleidingen in Vlaanderen te duiden:

*"In Frankrijk is het zo dat mentoren die laatstejaarsstudenten hebben als stagiaire, (...) automatisch teruggeroepen worden voor professionalisering." [*FGlerarenopleiders5].

Verder werd met lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken dieper ingegaan op initiatieven van lerarenopleidingen om de mentorenopleiding te versterken. **Lerenopleiders GLO kleuteronderwijs en lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** verwijzen enthousiast naar de ontmoetingsdag die hun

lerarenopleiding organiseert; een dag waarop mentoren hun project mogen voorstellen aan collega's. De grote opkomst wordt gezien als een indicator voor de meerwaarde hiervan voor de mentoren.

Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs verwijzen naar de mentorenopleiding van hun lerarenopleidingen:

"Mentoren kunnen zich daar vrijwillig voor inschrijven. Dat gaat dan over feedback geven aan stagiairs en beginnende leerkrachten." [FGlerarenopleiders2].

Mentorenopleidingen kunnen ook op initiatief van expertisenetwerken opgezet worden:

"Als je gezamenlijk de mentorenopleiding begint te organiseren, wat nu al gebeurt he. Dat zijn concrete dingen en die moet je uiteen doen en daar moet je je profileren als zijnde dit is iets van XXXX [verwijzing naar een EnW]. Wij brengen de mentorenopleiding gezamenlijk uit.

Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs stellen teleurgesteld vast:

We hadden voor de fusie, een, een interactor noemde dat. Dat was een samenwerking tussen vier KHBO's in Nederland, en dat was een samenwerkingsverband tussen vier/vijf Vlaamse lerarenopleidingen. (...) Dus we hadden zo'n netwerk van scholen, dat nu met de fusie voorbij is." [FGlerarenopleiders2].

Ook vanuit het **perspectief van mentoren en schoolleiders** wordt nagegaan welke initiatieven worden genomen voor de expertise-ontwikkeling van de mentoren in de scholen van het leerplichtonderwijs.

Een **mentor van het secundair onderwijs** geeft aan een mentorenopleiding te hebben gevolgd aan de lerarenopleiding en is hier over erg positief. Via deze opleiding maakte de mentor kennis met de 'manier van denken' aan de lerarenopleiding en ontwikkelde reflectievaardigheden voor latere gesprekken met stagiairs/beginnende leraren:

*"Ik heb een mentorenopleiding gevolgd en heb daar heel veel positieve ervaringen opgedaan en bijgeleerd. Ik was als beginnende mentor nieuw in het vak en ik heb daar heel veel opgestoken. Onder andere over reflecterend denken, waardoor ik 'de manier van denken' aan de hogeschool leerde kennen. En ik vond dat positief." [*FGMentoren&Schoolleiders5].

Dezelfde mentor stelt echter kritisch ten aanzien van de reductie van financiële middelen voor het mentorschap:

Mentor 1 secundair onderwijs: *"Dan rond je de mentorenopleiding af…en plots verneem je dat de hele zaak van het mentorschap van de tafel wordt geschoven. Dan heb je daar drie levensjaren in geïnvesteerd. Nu, in mijn geval, ben ik heel blij dat onze directeur, samen met andere schoolhoofden, dit mentorschap heeft verder gezet.*

Mentor 1 basisonderwijs: *"Maar dat mag je niet veralgemenen"*

Mentor 1 secundair onderwijs: *"Nee inderdaad, dat is uitzonderlijk." [*FGMentoren&Schoolleiders4].

Naast de mentorenvorming in het kader van professionalisering van mentoren en leraren, spreekt **een mentor van het basisonderwijs** zich uit over navorming voor het hele lerarenteam. Een tweede mentor van het basisonderwijs spreekt over de genoten supervisiemomenten voor mentoren georganiseerd door de lerarenopleiding:

Mentor 1 basisonderwijs: *"De lerarenopleiding organiseerde navorming voor de leerkrachten en mezelf als mentor omtrent didactisch en praktisch gebruik van smartboards, podcasting, blogs, ed.*

Een aantal nieuwe projecten binnen het ICT-gebeuren werden informatief goed naar voor gebracht." [FGMentoren1].

Mentor 2 basisonderwijs: *"Als mentor nam ik deel aan supervisiemomenten aan de hogeschool voor mentoren. Hier kregen we de kans ervaringen met elkaar te delen en bespraken we hoe bepaalde zaken aan te pakken als mentor. Daar steek je veel van op. Spijtig genoeg zijn deze samenkomsten stop gezet omwille van een gebrek aan financiële middelen. Maar enkele mensen komen toch nog op regelmatige basis vrijblijvende samen, vooral omdat we het zo zinvol vinden."* [FGMentoren&Schoolleiders4].

Zowel bij mentoren **als schoolleiders van het basisonderwijs** komt aan bod: het te beperkte budget voor nascholing waarover de basisscholen beschikken voor de professionele ontwikkeling van hun leerkrachten. De beperkte financiële middelen voor het ondersteunen van het mentorschap kaarten de respondenten hierbij eveneens aan. Een **schoolleider van het secundair onderwijs** beklemtoont:

"Er vallen heel wat extra taken buiten de pedagogische didactische opdracht van leraren, ze zitten bijna aan hun maximum." [FGMentoren&Schoolleiders4].

4.1.3 Conclusie Onderzoeksvraag 4.1 "Welke initiatieven worden genomen voor de expertise-ontwikkeling van docenten/lectoren en mentoren?"

In de focusgroepgesprekken en interviews met lerarenopleiders/verantwoordelijken wordt expliciet gepeild naar de huidige professionalisering van lerarenopleiders. De professionalisering van mentoren in het werkveld werd als thema in de gesprekken met schoolleiders en mentoren expliciet aan bod gebracht. We herhalen dat de respons bij bepaalde subgroepen soms beperkt is en de conclusies dus gebaseerd kunnen zijn op de input van minder respondenten:

Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken

Vatten we de resultaten kort samen, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven bij de lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken:

- ✓ Een brede waaier aan professionaliseringsactiviteiten worden door lerarenopleiders aangehaald die ondernomen (kunnen) worden, 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, professionaliseringtraject, functioneringsgesprek, een opleidingsgestuurde 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 beginnende lectoren halen hier veel meerwaarde uit voor hun onderwijsopdracht.
- ✓ Lerarenopleiders SLO aan de universiteiten benadrukken expliciet het belang van een professionalisering van de mentoren
- ✓ Er is een grote unanimiteit in de stelling dat beleidsmakers en opleidingsinstellingen dringend werk moeten maken van de professionalisering van mentoren. Dit wordt het sterkst gesteld bij lerarenopleiders GLO lager onderwijs.
- ✓ De meeste initiatieven rond mentorenopleidingen vinden we bij lerarenopleiders GLO kleuteronderwijs en lerarenopleiders GLO secundair onderwijs.
- ✓ 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.

Schoolleiders en mentoren geven het volgende aan:

- ✓ De mentoropleiding aan de lerarenopleiding[en] wordt als zeer positief bevonden door schoolleiders en mentoren van het basis- en secundair onderwijs.
- ✓ De reductie van de financiële middelen ter ondersteuning van het mentorschap, stellen mentoren en schoolleiders kritisch aan de kaak.
- ✓ Supervisiemomenten voor mentoren georganiseerd door de lerarenopleidingen worden warm onthaald. Dit zijn zeer leerrijke momenten.
- ✓ Zowel bij mentoren als schoolleiders van het basisonderwijs komt sterk naar voor het te beperkte budget voor nascholing waarover de basisscholen beschikken voor het stimuleren van de professionele ontwikkeling van de leerkrachten.

4.2 Resultaten Onderzoeksvraag 4.2 "*In welke mate werken aanbieders van lerarenopleidingen samen in Vlaanderen*?"

4.2.1 Het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

Aan opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders werd gevraagd in welke mate de lerarenopleidingen samenwerken met andere aanbieders van lerarenopleidingen in Vlaanderen. **Lerarenopleiders GLO kleuteronderwijs** geven aan dat deze samenwerkingsverbanden zorgen voor een meerwaarde zoals volgende citaten weergeven:

> *"Als je met een vakgroep opleidingsoverstijgend werkt, zullen daar meer algemene zaken aan bod komen niet typisch gelinkt aan de praktijk van je eigen lerarenopleiding."* [FGStudenten8].

> *"… laten ons voelen dat je een lerarenopleiding in z'n geheel bent in Vlaanderen (...) Ik vind het zichtbaar in onze eigen netwerken, ik vind het zichtbaar in de samenwerking."* [FGStudenten8].

Enkele **opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs** geven aan dat zij samenwerking met andere aanbieders van lerarenopleidingen belangrijk vinden maar beklemtonen dat de huidige cultuur van controle de concurrentie versterkt en dit niet aanzet tot meer en betere samenwerking. Eén van de opleidingsverantwoordelijken verklaart:

> *"Op die manier worden we tegenover elkaar uitgespeeld. Als je juist naar netwerking en samenwerking moet, moet je vertrekken van meer vertrouwen en waardering. Dat vind ik wel heel belangrijk."* [FGStudenten8].

Verder in het interview wordt Finland als voorbeeld naar voren gebracht om het pleidooi voor een systeem van stimulatie en netwerking, dat voor meer samenwerking zou zorgen, te beargumenteren. De opleidingsverantwoordelijken zien in deze manier van werken heel wat elementen liggen die het huidige individualisme van opleidingsinstellingen zouden overstijgen. We citeren:

> *"Ze doen geen inspectie, maar ze zijn wel heel streng met de kwaliteit van de leraars, ze zijn heel streng in hun eisen, maar ze zeggen, het is niet te controleren."* [FGlerarenopleiders5].

De komst van de expertisenetwerken en het regionaal platform was één van de thema's die nauw verband hield met deze onderzoeksvraag en waar in de meeste gevallen dieper op werd ingegaan. Sommige opleidingen hebben ook samenwerkingsverbanden die niet via het expertisenetwerk lopen:

> *"Wij hebben zelf binnen de lerarenopleiding een partnerovereenkomst met andere lerarenopleidingen. Dus dat is eigenlijk op eigen initiatief van de hogeschool. En je gaat eigenlijk over hogescholen heen. Men gaat dan concreet en praktisch werken met collega's die rond hetzelfde thema aan het werken zijn."* [FGStudenten8]

We stellen vast dat er uiteenlopende visies zijn omtrent de komst van de expertisenetwerken. Vooral **opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs en GLO secundair onderwijs** gaan dieper in op de meerwaarde van het expertisenetwerk voor de samenwerkingsverbanden met andere opleidingen. Ze menen dat er sinds de komst van het expertisenetwerk meer samenwerking is tussen hogescholen onderling en dat er een Vlaamse onderwijssfeer lijkt te komen. Volgende citaten ter illustratie:

"Ik vind een heel groot voordeel ervan, dat er nu toch al meer samenwerking is tussen hogescholen-secundaire scholen en hogescholen onderling." [FGopleidingsverantwoordelijken2].

"Er begint iets te komen en er begint denk ik los van het ministerie van onderwijs toch zo in die zin een klein beetje een Vlaams onderwijsachtige sfeer te komen. Dat vind ik wel heel goed en ik zou willen dat die nog groter werd." [FGopleidingsverantwoordelijken3].

Anderzijds merken opleidingsverantwoordelijken **en lerarenopleiders GLO lager onderwijs** een neerwaartse evolutie met betrekking tot de samenwerkingsverbanden en wijzen ze op de concurrentie die er speelt. Eén van de opleidingsverantwoordelijken vergelijkt deze ervaringen met samenwerkingsverbanden voordat de associaties bestonden: *"dan was het idee om niet te concurreren, Zo ver mogelijk van elkaar, om elkaar wat te overbruggen."* Daarnaast geven opleidingsverantwoordelijken ook aan: *"dat die netten ook remmend werken"*. Eén van de **opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs** verklaart dit zo:

"Ik vind het heel jammer dat we nooit eens met lerarenopleiding X kunnen samenwerken omdat we met zoveel dezelfde elementen geconfronteerd worden. En toch gewoon alleen maar omdat we binnen een ander net zitten, gaat dat niet." [FGopleidingsverantwoordelijken3].

Niet enkel op het niveau van de opleidingen worden de samenwerkingsverbanden verschillend ervaren. Zo horen we ook enkele lerarenopleiders **en opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs** ervaringen meegeven omtrent de relaties tussen lerarenopleiders. Ze gaan dieper in op het contact met collega's van andere opleidingen. Zowel een opwaartse, neutrale of neerwaartse evolutie i.v.m. de intensiteit, het aantal en diepgang van de contacten wordt en in de interviews aangeven. Volgende citaten kunnen de verschillen duiden:

"Eigenlijk vind ik het iets fantastisch. Ik ben daar zeer positief over en heb de collega's veel beter leren kennen." [FGopleidingsverantwoordelijken3].

"Wat ik ook merk in het expertisenetwerk; sommige zijn uit Leuven, sommige uit Brugge,..." [FGlerarenopleiders12].

"Die contacten zijn blijven bestaan maar dan in de associatie Leuven. Alleen Antwerpen niet. Contacten waren er toen al tussen de collega's." [FGlerarenopleiders12].

Met betrekking tot de positieve ervaringen omtrent de samenwerkingsverbanden via expertisenetwerken worden tal van voordelen benadrukt die ook een meerwaarde bieden op andere vlakken. Ten eerste wordt door **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs en opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs** dieper ingegaan op de expertise-uitwisseling op tal van vlakken. Ook stellen we vast dat in de interviews zeer verschillende thema's worden aangehaald waarrond wordt samengewerkt. Zo wordt in de interviews door **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs en opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs** verwezen naar thema's zoals taalbeleid, plastische opvoeding, didactiek en domein specifieke leerresultaten, mentoren vorming waarrond zij in het expertisenetwerk samenwerken. Volgende citaten ter illustratie:

"Wij hebben daarmee samengewerkt rond taalbeleid, maar heel breed, ook in de vakken. Wij zijn nu in de fase dat er een soort individuele begeleiding komt naar de lectoren toe om het taalbeleid meer te implementeren in het pakket." [FGlerarenopleiders5].

"We zijn tezamen gestart met een aantal vakleerkrachten PO. Het is de bedoeling om samen te gaan kijken naar evaluatiemethodes. Wat bij plastische opvoeding iets heel moeilijk is." [FGopleidingsverantwoordelijken11].

"We gaan proberen samen tot methodes te komen om die in onze didactiek in te werken. We hebben ook gemerkt dat er heel wat vakleraren op hebben zitten te wachten, op een stem in de opleiding, zeker op didactisch niveau." [FGopleidingsverantwoordelijken11].

"We zijn nu voor de hogescholen bezig rond domeinspecifieke leerresultaten en dat is zo'n moment waarbij je nog concreet samenzit, alle Vlaamse opleidingen voor lager onderwijs. En dan merk je: dat is ook verrijkend" [FGopleidingsverantwoordelijken1].

Ten tweede verwijzen **opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs** ook naar de output van de samenwerking en wijzen zij op de voordelen voor de mentoren in het werkveld.

"We hebben ook echt de output. Ik geef een voorbeeld: een gemeenschappelijk model van lesvoorbereiding of van evaluatie is ontwikkeld." [FGopleidingsverantwoordelijken3].

Dat **opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs** de meerwaarde van deze expertisenetwerken inzien wordt duidelijk. Bovendien geven zij aan dat zij hun lerarenopleidersteam zoveel mogelijk trachten te stimuleren om betrokken te zijn bij het expertisenetwerk. Ze verwijzen bijvoorbeeld naar de studiedagen, de gesprekken,… en zien deze voordelen voor hun lerarenopleiders en ook voor hun hele opleiding gelden.

"En dat wordt ook wel gestimuleerd om daar naar toe te gaan. Naar studiedagen enzoverder. Daar wordt niet moeilijk over gedaan met lesverschuivingen." [FGopleidingsverantwoordelijken1].

"In die zin zitten collega's wel in netwerken met andere collega's van hun vakgebied en dat ze contacten hebben, en dat proberen we wel te promoten." [FGStudenten8].

Toch worden ook tal van moeilijkheden met de samenwerkingsverbanden via het expertisenetwerk aangegeven door lerarenopleiders **en opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs**. De moeilijkheden hebben betrekking op tijd en ruimte. Eén van de opleidingsverantwoordelijken verklaart:

"Het vraagt wat tijd. Je moet vergaderingen opzetten."

"Blijft natuurlijk wel de realiteit dat mensen al veel werk hebben binnen hun vakken." [FGopleidingsverantwoordelijken3].

Moeilijkheden worden op verschillende niveaus waargenomen, zowel op het niveau van de hele opleiding, de lerarenopleider als ook ... . Ten eerste horen we een overkoepelend probleem door een **lerarenopleider SLO aan de universiteit** aangeven:

"Dat zijn dikwijls grote bedragen die worden voorgesteld. En dan kunnen wij daar als opleiding gewoon niet op ingaan. Eén of twee mensen kunnen dat volgen en dan is het weer niet iedereen die meekan" [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

We beginnen op het niveau van de **lerarenopleider** en de contacten met andere lerarenopleiders binnen het expertisenetwerk. De moeilijkheden hebben betrekking op de het afstemmen van de agenda's tussen de verschillende lerarenopleiders om tot een gemeenschappelijk moment te komen: *"Een agenda naast elkaar leggen is geen sinecure blijkbaar tussen al die instellingen."* [FGopleidingsverantwoordelijken1]. Maar ook op het feit dat de lerarenopleiders zeer verschillende doelen en profielen hebben, zoals volgende citaten verhelderen:

"De oorspronkelijke bedoeling is dat we leren van mekaar, dat we de krachten bundelen enzovoort, maar je zit daar natuurlijk met drie types instellingen met verschillende doeleinden." [FGopleidingsverantwoordelijken3].

"Je gaat toch wel nogal appelen en peren samen gooien, en dat was natuurlijk ook de bedoeling, ik snap het he. Maar in zijn uitwerking blijft dat een moeilijk thema." [FGopleidingsverantwoordelijken3].

Verder worden ook enkele knelpunten met betrekking tot het expertisenetwerk aangegeven door **opleidingsverantwoordelijken**. Ze stellen bijvoorbeeld vast dat er "*veel dubbel werk is gedaan" en/*of "*in verschillende netwerken soms een beetje parallelle dingen gebeuren die meer uit elkaar groeien."* [FGopleidingsverantwoordelijken3]. In volgende citaten worden de ervaringen van **opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs** verwoord en in verband gebracht met efficiëntie en nadelen omtrent tijd en geld. Er wordt een pleidooi gevoerd dat er meer moet worden gecommuniceerd tussen de expertisenetwerken omtrent de eigen werkzaamheden en dat een samenwerking baat zou hebben bij ieders expertise.

"Het is absoluut niet efficiënt dat iedereen in verschillende regio's rond taalbeleid werkt en iedereen maar dezelfde projecten zit uit te schrijven. Daar gaat gewoon veel energie verloren door het gescheiden te houden." [FGopleidingsverantwoordelijken1].

Ook wordt door **opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs en GLO secundair onderwijs** vastgesteld dat er ook weinig of geen uitwisseling is tussen hun opleiding en het expertisenetwerk: "*Soms merk ik ook dat een aantal collega's niet op de hoogte zijn."* Een van de **opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs** stelt bovendien teleurgesteld te zijn dat zij ook niet weet *"wat de andere expertisenetwerken dan precies soms aan output hebben"* [FGopleidingsverantwoordelijken3].Volgens haar heeft het te maken met de vraagstelling *"van wat mag gepubliceerd worden en wat niet"*:

"Want dat is ook soms zo een probleem hé; van wat mag gepubliceerd worden en wat niet. Daar zitten we ook op te discussiëren terwijl eigenlijk alles zou moeten open zijn want dat is het geld van de overheid he." [FGopleidingsverantwoordelijken3].

Ze beklemtonen dat "*een net, een doolhof van organisaties en van platforms (...)."* [FGopleidingsverantwoordelijken3], moeilijk op één lijn kan worden gewerkt. Zo begint een **opleidingsverantwoordelijke** haar verhaal omtrent het voorstel om een studiedag voor vakleerkrachten geschiedenis te organiseren en dit uitmondt in een discussie omtrent vragen zoals:

"In welk forum moeten we dat doen? Moeten we dat doen bij de Vlaamse leerkrachten geschiedenis? Moeten we dat doen binnen het Vlaams expertisenetwerk? Moeten we dat doen in overleg met de lerarenopleiding?" [FGopleidingsverantwoordelijken3].

Opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs vermelden niet enkel minpunten omtrent de communicatie- en informatiedoorstroom tussen de expertisenetwerken en van de expertisenetwerken naar de individuele lerarenopleidingen, maar ook van de expertisenetwerken naar het werkveld: "*Ik denk dat de doorstroom naar het werkveld heel beperkt is."* Ze stellen samenvattend vast dat dringend meer werk moet gemaakt worden van de doorstroom van de informatie, zowel naar de hele personeelsgroep als naar het werkveld: "*Dus wij hebben een website, van alles. Dat zijn heel mooie projecten, maar het zou nog breder moeten bekend geraken*." [FGopleidingsverantwoordelijken3]. Dat deze nood aanwezig is, wordt ook aangegeven door **een opleidingsverantwoordelijke GLO lager onderwijs**:

"Wat ik ook jammer vind is dat die netwerken zich op niveau van hogescholen bevinden en dat daar eigenlijk geen praktijkmensen zitten." [FGopleidingsverantwoordelijken1].

Eén van de **opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs** gaat dieper in op haar ervaringen waaruit blijkt dat er ook expertisenetwerken al zijn begonnen om dit aan te pakken. Zo vertelt één van de opleidingsverantwoordelijken dat het expertisenetwerk reeds pogingen heeft ondernomen "*door de*

pedagogische begeleidingsdienst nauwer te betrekken bij de werking van het expertisecentrum in de hoop van dan de doorstroom te bevorderen" [FGopleidingsverantwoordelijken3]. Ook in andere interviews aangegeven wordt aangegeven dat expertisenetwerken inspanningen doen om een aantal van de hoger vermelde moeilijkheden aan te pakken. **Opleidingsverantwoordelijken GLO van het secundair onderwijs** stellen bijvoorbeeld:

> *"Ik vind dat een beetje meer moeite wordt gedaan om daar mensen bij te betrekken."* [FGopleidingsverantwoordelijken3].

> *"Ondertussen is dat wel wat gecompenseerd en wordt er nu ook gekeken van wat hebben die hogescholen en universiteiten nog nodig hebben om …"* [FGStudenten8].

4.2.2 Conclusie Onderzoeksvraag 4.2 “In welke mate werken aanbieders van lerarenopleidingen samen in Vlaanderen?”

In de focusgroepgesprekken en interviews met lerarenopleiders/verantwoordelijken werd expliciet gepeild naar deze onderzoeksvraag.

Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken

Vatten we de resultaten kort samen, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ Lerarenopleiders GLO kleuteronderwijs geven aan dat samenwerkingsverbanden met andere aanbieders van opleidingen zorgen voor een meerwaarde die niet specifiek in de context van een ENW werd aangegeven.
- ✓ Enkele opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs beklemtonen dat de huidige cultuur van controle de concurrentie versterkt.
- ✓ Sommige opleidingen hebben ook samenwerkingsverbanden die niet via het expertisenetwerk zijn opgestart.
- ✓ Uit de interviews met opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders GLO lager onderwijs blijkt dat er uiteenlopende visies bestaan omtrent de meerwaarde van de expertisenetwerken in de samenwerkingsverbanden:
  - Een positieve evolutie omdat meer en sterkere samenwerking
  - Een negatieve evolutie omwille van het concurrentiegevoel, beperkingen door onderwijsnetten
- ✓ Dat de bevraagde opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs de meerwaarde van deze expertisenetwerken inzien voor hun team van lerarenopleiders wordt duidelijk. Bovendien geven zij aan dat zij hen zoveel mogelijk trachten te stimuleren om betrokken te zijn bij het expertisenetwerk.
- ✓ Verder worden ook enkele knelpunten aangereikt door opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs en opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs
  - uitwisseling is tussen haar opleiding en het expertisenetwerk:
  - Uitwisseling tussen expertisenetwerken
  - Uitwisseling tussen expertisenetwerken en werkveld
- ✓ Opleidingsverantwoordelijke GLO secundair onderwijs ervaren een actieve inzet van expertisenetwerken om moeilijkheden m.b.t. communicatie- en informatiedoorstroom van de expertisenetwerken naar de individuele lerarenopleidingen maar ook van de expertisenetwerken naar het werkveld, aan te pakken.

4.3 Resultaten Onderzoeksvraag 4.3 "*Hoe sterk is en hoe wordt de internationale mobiliteit van de opleiders in de Vlaamse lerarenopleidingen ingevuld?*"

4.3.1 Het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

Een aantal opleidingsverantwoordelijken SLO aan een universiteit en SLO aan een CVO, gaan in op de vraag naar de meerwaarde van internationalisering in de lerarenopleidingen. Enerzijds horen we boodschappen die duiden op "*ben geen voorstander van internationalisering als doel"* [FGopleidingsverantwoordelijken4]. dat dit in de gegeven context geen prioriteit is.

> *"Maar je mag daar ook niet het grote heil van verwachten, want het is een beetje een hype. Zoals wij nu verplicht worden van tegen 2014 20% internationalisering hebben."* [FGopleidingsverantwoordelijken3].

> *"Wij zijn maar een opleiding van 60 studiepunten, we hebben al zoveel werk. Hoe kan dat dan een prioriteit zijn?"* [FGlerarenopleiders4].

Anderzijds horen we ook deelnemers die volledig achter het concept van internationalisering staan en tal van ervaringen meegeven. Algemeen stellen we voor deze groep vast dat de meerwaarde van internationalisering voornamelijk gelinkt wordt aan enerzijds innovatie en vernieuwing, en anderzijds expertise en netwerken. Volgende citaten staven dit:

> *"Want innovatie kan je moeilijk realiseren door alleen 'naar je eigen navel' te kijken. Alles wat met vernieuwing te maken heeft is toch sterk gekoppeld aan internationalisering."* [FGopleidingsverantwoordelijken3].

> *"Internationale contacten om ginds het werkveld te bezoeken, maar ook docentenuitwisseling: van hier naar ginder gaan en omgekeerd, je kan zo een heleboel expertise binnenhalen, of contacten."* [FGlerarenopleiders4].

Opleidingsverantwoordelijken SLO aan een CVO tonen zich tevreden omtrent de internationalisering in de lerarenopleiding en geven enkele elementen aan die dit verklaren. In de eerste plaats wordt verwezen naar het actief internationaliseringsbeleid in hun opleiding. Eén van de opleidingsverantwoordelijken SLO aan een CVO geeft aan dat "*internationalisering op niveau van lectoren een belangrijk aandachtspunt is. Dus er wordt heel veel in geïnvesteerd en veel mee gedaan."* Ze staaft het actieve opleidingsbeleid op niveau van lectoren met volgend voorbeeld:

> *"Sommigen hebben een eigen netwerk, bijvoorbeeld over alles wat met internet te maken heeft. En zo kunnen zij ook internationale netwerken op poten zetten."* [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Ten tweede wordt door lerarenopleiders SLO **aan een universiteit** verwezen naar de meerwaarde van contacten met studenten die op Erasmus zijn geweest. Zo merkt één van hen tevreden op dat men voor internationalisering *"niet altijd buiten de grenzen moet gaan zoeken."* De andere lerarenopleiders bevestigen dit. *"Dat het niet alleen verrijkend is voor studenten maar ook voor [hen]zelf.",* aldus de respondent. Volgende citaten kunnen dit illustreren.

"Wij sturen ook studenten naar Finland en dan zie je dat er heel veel leuke dingen terugkomen van daar, waar we zelf dingen uit oppikken ..." [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

Ten derde wordt door lerarenopleiders **en opleidingsverantwoordelijken SLO aan een universiteit en SLO aan een CVO** verwezen naar de meerwaarde van contacten met collega's uit het buitenland. Eén van de opleidingsverantwoordelijken ervaart dat "*die hun internationale expertise binnen brengen"*. Dit wordt door een **opleidingsverantwoordelijke SLO aan een CVO** ook als doel gesteld: *"Ja, het is de bedoeling dat ze nieuwe inzichten meebrengen en integreren in onze opleidingen."* [FGopleidingsverantwoordelijken4].; [FGopleidingsverantwoordelijken3]. De aard van de contacten is uiteenlopend:

"Wij hebben ook buitenlandse docenten die bij ons aanwezig zijn. Soms als gastdocent maar ook soms als stafdocent in de lerarenopleiding." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken wijzen als vierde element op de stimulans vanuit de opleiding. Zo stelt één van de lerarenopleiders:

"Op het departement hebben wij een stafmedewerker internationalisering. Zo hebben wij een aantal jaren terug die overeenkomst gesloten" [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Ze tonen zich tevreden over de internationale gerichtheid van de opleiding. Eén van de lerarenopleiders wijst bijvoorbeeld op de individuele activiteiten zoals het lezen van "*wetenschappelijke literatuur maar ook professioneel gerichte literatuur"*, of het ondernemen van eigen onderzoeksactiviteiten waar ze echt wel buiten *"Vlaanderen moeten gaan kijken en literatuur moet opvolgen"*. In dit verband verwijst een opleidingsverantwoordelijken SLO **aan een** universiteit naar het belang van 'internalisation at home':

"Ik vind dat er meer moet ingezet worden op 'internationalisation at home', doordat je inderdaad expertise kan gaan vinden via literatuur, onderzoek, enzovoort."

De opleiding kan ook het feitelijke internationaliseringsbeleid aansturen en stimuleren door het opzetten van onderzoeksprojecten in een internationale context. Een citaat van een **lerarenopleider GLO secundair onderwijs** illustreert dit:

"We hebben een onderzoeker die in diverse landen geweest is om met de grote associaties, conservatoria in muziekopleidingen, om daar in het kader van pedagogisch muziek-didactisch onderzoek te doen, naar congressen te gaan, papers uit te wisselen." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Zowel de eigen internationale mobiliteit van lerarenopleiders [waarbij men zelf naar het buitenland trekt] als het uitnodigen van stafleden van een buitenlandse instelling, worden als zeer interessant ervaren door de bevraagde opleidingsverantwoordelijken.

"Maar die komen ook naar hier. Er zijn al twee departementen uit Scandinavische landen die naar hier geweest zijn en daar steken wij en zij van op." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

"Hebben dus sinds een aantal jaren een samenwerkingsovereenkomst met het INA [Institut National d'Art] in Kinshasa. Dit is in het kader van onderzoek, want heel dit stuk zit in de internationaliseringsdoelstelling van de hogeschool, wij lopen daarin mee." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

"Dus ook mobiliteit van docenten. Onze docenten gaan naar daar en de docenten van daar komen naar ons. Om dat mogelijk te maken is er nog een ander traject geweest rond onderzoek in kader van ontwikkelingssamenwerking waardoor er meer middelen kwamen om heen en weer te gaan. Want met normale budgeten was dat niet mogelijk." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Hoewel beide vormen voorkomen wordt er i.v.m. buitenlandse ervaringen door **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** aangegeven dat *"daar relatief weinig op ingespeeld wordt"*. Door één van de lerarenopleiders wordt verwezen naar het gegeven dat "*daar wel bepaalde financiële middelen tegenover staan*" [FGopleidingsverantwoordelijken12]. Dit wordt bevestigd door een andere **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs**. "*Dat het praktisch niet altijd haalbaar is, dat wijst ook op het ontbreken van vervanging."* Volgens de opleider *"Het betekent dat je de studenten voor drie weken of twee weken aan een haakje moet hangen"* [FGopleidingsverantwoordelijken12].

Enkele lerarenopleiders en **opleidingsverantwoordelijken GLO** secundair onderwijs geven aan dat in hun opleiding inspanningen worden gedaan om de internationale mobiliteit van lerarenopleiders mogelijk te maken.

"In onze opleiding er voor kiezen, want niet zo evident is, want alle lessen moeten gegeven worden. Maar we zeggen ook: als iemand wil internationaliseren, mag het praktische de collega niet tegenhouden, we proberen dat op te lossen. We vinden het ook goed dat de leerkracht het voorbeeld geeft en dat professionalisering aandacht krijgt in een organisatie." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

"Bij ons is dat ook zo in de vakgroep, als iemand naar het buitenland wil gaan, wordt dat bij ons besproken, wanneer dat binnen de lesuren valt, wordt gekeken hoe het overgenomen kan worden. Dus in principe gaan de lessen door, of op basis van vervangingsopdrachten." [FGopleidingsverantwoordelijken12].

"Maar wij hebben daar een beperking in gevoerd, in dat opzicht dat wij beslissen of we al dan niet gaan." [FGopleidingsverantwoordelijken12].

Tal van samenwerkingsverbanden in internationale context worden aangehaald. Landen zoals Zweden, "een instituut in Hongarije", "samenwerkingsovereenkomst met het INA [Institut National d'Art] in Kinshasa" Turkije, Nederland, "het hoge noorden in Zweden", Londen, Parijs, … worden enthousiast opgesomd. Ook voordelen zoals "*zij kijken op een heel andere manier naar het onderwijs dan wij dat doen"* [FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3]. Dit wordt bevestigd door een **lerarenopleider GLO secundair onderwijs** die meent dat er "er wel vaak conflicten zullen zijn in denken, handelen en ervaren, dat is boeiend".[FGlerarenopleiders&opleidingsverantwoordelijken3].

"We hebben met een hogeschool in Nederland samengewerkt, rond materiaaluitwisseling en het LIO-baantraject. Er is ook een studievisitatie geweest vanuit de overheid, dat ze verschillende scholen bezocht hebben in het kader van dat werkplekleren." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

"Mobiliteit voor docenten is een hele positieve ervaring." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

De mate waarin naar het buitenland wordt gegaan, de aard van de activiteit en de functie waarbinnen deze opdracht of vraag vertrekt, kent een sterk uiteenlopend karakter bij de lerarenopleiders. Het zoeken naar contacten is de eerste functie die we terugvinden.

"Toen wij naar Suriname geweest zijn, heb ik daar effectief alle stagescholen gaan aanspreken en nieuwe stagescholen gaan aanspreken. We hebben daar wel gewerkt." [FGopleidingsverantwoordelijken12].

Uit de verhalen kunnen we afleiden dat dit voor een aantal opleiders "*een fantastisch moment is om ervaringen uit te wisselen"*. Opleiders beklemtonen de waarde van het uitwisselen van aanpakken en materiaal:

"Het geweldige is dat je een week de tijd krijgt om te experimenteren, gedachten uitwisselen, dag in, dag uit zonder dat je onderbroken wordt door het feit dat je moet gaan lesgeven." [FGStudenten8].

Daarnaast horen we ook verhalen waarin **opleiders GLO secundair onderwijs** vertellen over hun ervaringen waarin zij deelnamen aan internationale activiteiten zoals "*zo'n tackle course*", "een Dalton Congres" en "een *seminarie"*. Daarnaast kiezen **lerarenopleiders GLO** secundair onderwijs ervoor "*om zo'n week lessen te gaan volgen*"; "*te gaan lesgeven*"; of in een project te stappen in het buitenland. Maar tenslotte, zo geven opleidingsverantwoordelijken SLO **aan een CVO** aan in een focusgroep, kan de opleiding ook worden uitgenodigd om "*zelf een lezing te gaan geven op een internationale conferentie", "hun verhaal te gaan doen bij een buitenlandse organisatie"* of om in land te gaan lesgeven" [FGopleidingsverantwoordelijken4]. Zich aansluiten bij een beweging blijkt ook een manier te zijn die, volgens één van de **lerarenopleiders,** ook een notie van internationalisering meebrengt. Ze verklaart zich zo:

> *"Ik heb ook een opleiding gehad tot Freinet-leerkracht, ik zit ook in de Freinet-beweging. Ik vind ook dat een mogelijkheid tot internationalisering."* [FGopleidingsverantwoordelijken12].

Ondanks deze positieve ervaringen die ze aangeven, geven opleidingsverantwoordelijken SLO **aan een CVO** anderzijds toch teleurgesteld aan dat "het *een enorme organisatorische klus is"* en dat ze "*slechts weinig middelen hebben voor internationalisering*" t.a.v. hogescholen [FGopleidingsverantwoordelijken4]. Maar in deze context horen we anderzijds ook enthousiast aangeven dat "*zo instanties bestaan dat wij beurzen kunnen aanvragen om dat te realiseren. Dat wordt dan een stuk gefinancierd."* [FGopleidingsverantwoordelijken4]. Ook een andere **opleidingsverantwoordelijke SLO aan een CVO** bevestigt dit en toont zich zeer tevreden hieromtrent. We citeren:

> *"Maar wij hebben toch een aantal keer via EPOS of Grundtvig, lectoren op internationale nascholing kunnen sturen. Dat is toch al enkele jaren en dat is wel een meerwaarde. Dat wordt dan ook teruggekoppeld in het volledig team."* [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Toch geven sommige opleidingsverantwoordelijken aan onvoldoende zicht te hebben op de mate waarin het personeelsstatuut van lerarenopleiders bepaalde vormen van internationale mobiliteit toelaat:

> "*Waar ik niet zo sterk in thuis ben, maar ik wel wil vragen: als wij nu met mensen weggaan, moeten we allerlei flexibele oplossingen zoeken. Maar ik weet niet of ons personeelsstatuut bijvoorbeeld toestaat dat iemand die zegt ik ga een maand naar de USA, of je die dan eigenlijk kan vervangen. Ik denk het niet hé*?" [FGopleidingsverantwoordelijken3].

Tenslotte wordt ook deze kritische opmerking omtrent financiën meegegeven door een **lerarenopleider GLO secundair onderwijs**:

> *"Het is natuurlijk een dure grap. (...) Maar er zijn dikwijls ook mensen die het goed doen zonder die reizen. En ja, als we het dan hebben over geldtekort, dan denk ik ook: 'Zou het niet beter zijn om eerst eens te zien waar we het geld nodig hebben?'. Maar je moet kunnen gaan kijken, dat is zeker…"* [FGlerarenopleiders2].

4.3.2 Conclusie onderzoeksvraag 4.3 “Hoe sterk is en hoe wordt de internationale mobiliteit van de opleiders in de Vlaamse lerarenopleidingen ingevuld?”

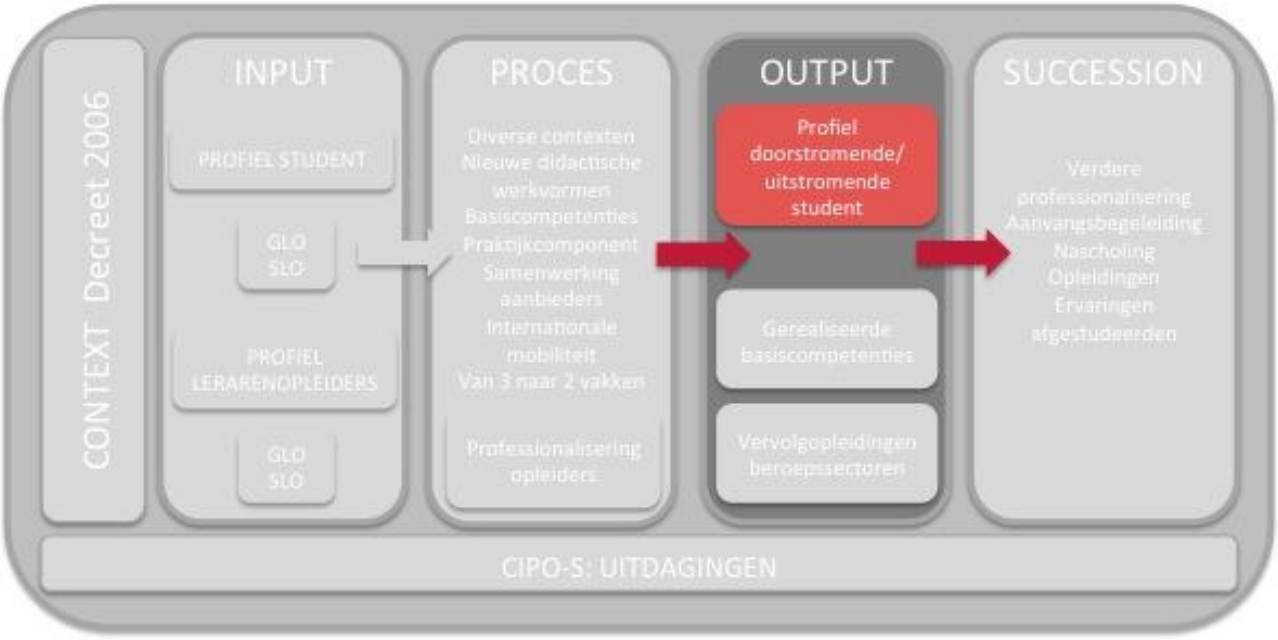
In de focusgroepgesprekken en interviews met lerarenopleiders/verantwoordelijken werd expliciet gepeild naar deze onderzoeksvraag.

Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken

Vatten we de resultaten samen bij deze onderzoeksvraag, dan kunnen we het volgende naar voren schuiven:

- ✓ Algemeen stellen we vast dat de meerwaarde van internationalisering door opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders voornamelijk gelinkt wordt aan enerzijds innovatie en vernieuwing, en anderzijds expertise en netwerken.
- ✓ De bevraagde lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken tonen zich over het algemeen tevreden over de internationale gerichtheid van hun opleiding. Zij beklemtonen zowel de waarde van
- ✓ de eigen internationale mobiliteit van lerarenopleiders [waarbij men zelf naar het buitenland trekt, bv. in het kader van stagebezoeken van studenten, onderzoeksprojecten in een internationale context, congressen etc.] als van “Internationalisation at home” [bv. via contacten met studenten die op internationale uitwisseling zijn, het uitnodigen van stafleden van een buitenlandse instelling, wetenschappelijke literatuur, onderzoek e.d.].
- ✓ De internationale mobiliteit van lerarenopleiders wordt bemoeilijkt door aspecten die te maken heb met gebrek aan financiële middelen, tijd en organisatorische complexiteit.

Onderzoeksvraag 5 "*Wat is het profiel van de uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding?*"



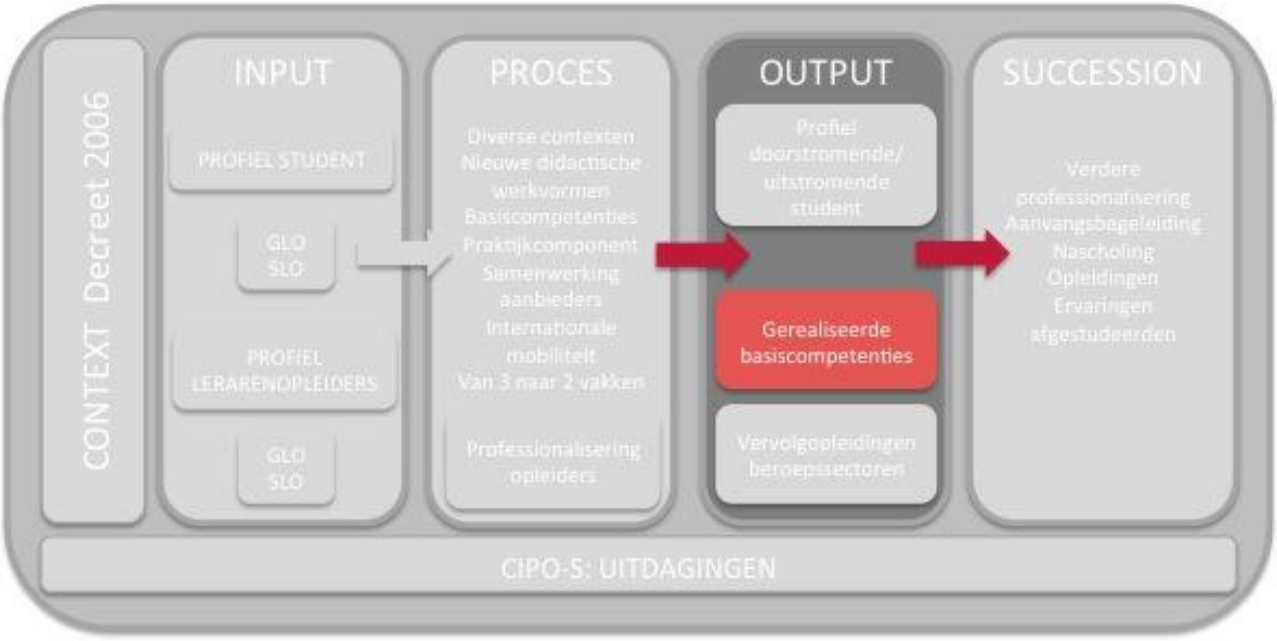
5.1 Resultaten Onderzoeksvraag 5 "*Wat is het profiel van de uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding?*"

Binnen het OUTPUT-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we "Wat is het profiel van de uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding?". Profielgegevens werden niet in kaart gebracht via de focusgroepgesprekken en telefonische interviews in het kwalitatieve onderzoekluik. Wel werd op basis van deze vijfde onderzoeksvraag in het kwalitatieve luik de nadruk gelegd op de "professionele oriëntatie" en "motivatie om in het lerarenberoep te stappen [of niet]". Het kwalitatieve luik tracht hierover informatie te verzamelen bij afgestudeerden die het lerarenberoep uitstromen. Overigens wordt er aandacht besteed aan de doorstroom van afgestudeerden die het lerarenberoep verlaten en in andere beroepssectoren of studierichtingen terechtkomen. Een verdieping hiervan, en de verdieping met betrekking tot de specifieke studiekeuze en beroepskeuze komen aan bod bij onderzoeksvraag 7.

5.2 Conclusie onderzoeksvraag 5 "Wat is het profiel van de uitstromende student/cursist in de lerarenopleiding?"

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

Onderzoeksvraag 6 "*In welke mate slagen de lerarenopleidingen erin de basiscompetenties te realiseren bij hun studenten in opleiding en bij hun afgestudeerden?*"



6.1 Resultaten Onderzoeksvraag 6 "In welke mate slagen de lerarenopleidingen erin de basiscompetenties te realiseren bij hun studenten in opleiding en bij hun afgestudeerden?"

Binnen het OUPUT-gedeelte van het CIPO-S model onderzoeken we in welke mate de lerarenopleidingen erin slagen de basiscompetenties te realiseren bij hun studenten en afgestudeerden. Net zoals in de survey spitsen we ook in het kwalitatieve luik vooral toe op het perspectief van studenten en afgestudeerden alsook op dat van het werkveld, met name de schoolleiders en mentoren. Het perspectief van de opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders komt slechts beperkt aan bod.

Binnen de focusgroepen en individuele interviews kwamen de verschillende typefuncties aan bod. Evenwel moet worden opgemerkt dat er meer aandacht ging naar bepaalde typefuncties zoals: de leraar als inhoudelijk expert, innovator-onderzoeker, en de typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de school en onderwijsgemeenschap en t.a.v. de maatschappij. Tot slot wordt de aandacht gericht op de realisatie van de geactualiseerde basiscompetenties.

6.1.1 Het perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders op de realisatie van de basiscompetenties

6.1.1.1 Algemene visie op de realisatie van de basiscompetenties

Na analyse van de gesprekken met lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken moeten we tot de vaststelling komen dat de rapportage omtrent deze onderzoeksvraag slechts in beperkte mate werd beantwoord. Lerarenopleiders gingen tijdens de gesprekken vooral in op de integratie van de basiscompetenties in het curriculum van hun lerarenopleiding en op hun visie tegenover het basiscompetentiemodel. Deze onderdelen worden uitgebreid besproken in onderzoeksvraag 3.3 [zie hoger]. De realisatie van basiscompetenties komt daar ook naar voor.

In volgende analyses worden voornamelijk de realisatie van de typefuncties: "Inhoudelijk expert" en "Innovator en onderzoeker" besproken. Graag willen we de lezer erop wijzen dat de uitspraken betreffende het perspectief van lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijke omtrent de realisatie van de typefuncties steeds gebaseerd zijn op persoonsgebonden of institutioneel gebonden uitspraken. Bijkomend kan u in het responsoverzicht in bijlage terugvinden dat de rapportering van de actoren aan de SLO heel beperkt is. De zwakke antwoordtendens zorgt ervoor dat – vanuit het kwalitatieve luik - geen uitspraken kunnen gedaan worden voor deze types lerarenopleidingen omtrent de realisatie van de basiscompetenties.

De analyse leert ons dat opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders sceptisch staan tegenover de realisatie van alle basiscompetenties. De oorzaken hiervoor worden voornamelijk toegekend aan het **niet toepassen van de in de lerarenopleiding verworven competenties in het werkveld.** Volgende opleidingsverantwoordelijke kleuteronderwijs meldt dat de transfer van de opleiding naar het werkveld moeilijk gemaakt wordt en de afgestudeerde veelal vervalt in de vastgeroeste gewoontes van het werkveld.

> *"De alumni geven dat ook aan, je stroomt hier uit met hele mooie, idealistische ideeën over hoe het zou moeten en kunnen zijn maar de conservatieve reflex in het onderwijs om het dan toch maar weer met werkblaadjes en weet ik wat allemaal te gaan doen, is heel groot. De groepsdruk en de sociale druk in het onderwijs is zeer groot, van: als je te veel wilt doen en creatief wilt zijn, dan steek je wat te veel boven het maaiveld uit en dan ga je er ook weer aan, he. Dat frustreert mij eigenlijk nog het meest."* [FGOpleidingsverantwoordelijken2].

Volgende opleidingsverantwoordelijk SLO CVO sluit zich hierbij aan en kent het probleem toe aan een onvoldoende ontwikkelde identiteit als leerkracht.

> *"Ik vraag mij af of dat niet te maken heeft dat wij er onvoldoende in slagen in de lerarenopleiding van die tweede identiteit bij studenten als leraar als gekoesterd iets bij het afstuderen te ontwikkelen en te versterken. Dat we te weinig oog hebben voor het agogische. Als een student afstudeert met een zeer sterke identiteit als leraar "Ik ben de leraar die afstudeert aan die opleiding, en daar heb ik dat geleerd en ik ga ze 't wel eens tonen", met een grote zekerheid. Als ge dat kunt bewerken bij uw studenten, natuurlijk wij hebben maar 60 studiepunten, da's niet veel hé. Vroeger hadden we er maar 38. Op die 60 slaagden we er heel moeilijk in dat te doen."* [FGOpleidingsverantwoordelijken3].

Een lerarenopleider GLO kleuteronderwijs wijst ook op de **beperkte tijd** die ze als lerarenopleiding hebben om studenten tot een volwaardige leerkracht te laten ontwikkelen en dit in een brede beroepscontext.

> *"Wij hebben heel veel taken om op drie jaar aan te leren."* [FGLerarenopleiders8].

Overigens geeft een lerarenopleider GLO lager onderwijs aan niet overtuigd te zijn dat een lerarenopleiding **bij alle studenten alle basiscompetenties kan realiseren**. Daarbij is de respondent van mening dat leerkrachten niet in alles getalenteerd kunnen zijn en slechts een echte kernbasis moeten bezitten om in het werkveld te starten.

"We moeten goed opletten dat we er vanaf stappen dat niet iedereen leerkracht kan worden. Nu gaat men ervan uit dat, als je dat maar juist begeleidt, dan maak je er wel eentje van. Maar sorry, van mij kunnen ze ook geen biologe maken. Er zijn veel talenten die ik niet heb en dat moet men zuiver krijgen. Daarom zeg ik: less is more. Die talenten die nodig zijn, die aan de basis liggen, ik denk dat we daar eens over moeten nadenken." [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken2]

Een opleidingsverantwoordelijke kleuteronderwijs droomt hierdoor van een langere professionalisering tijdens de beginjaren waarbij de band met de opleidingsinstelling blijft. Het realiseren van de basiscompetenties plaatst ze hierdoor binnen een langere periode met intensieve ondersteuning tijdens de eerste jaren in het werkveld.

"Mijn droom is dat de basiscompetenties een tussenstap worden, in een opleiding die niet meer in een schijven idee van drie is. Het is niet noodzakelijk een vermastering van de opleiding, daar heb ik het niet over. Men is altijd bezig over dat binnen de 5 jaar één op de drie leerkrachten wegvalt... Ik merk ook dat heel veel basiscompetenties, ondanks de stage-ervaring, pas duidelijk worden als mensen bezig zijn. En ik denk dat in LIO, die leerkrachten in opleiding, dat de basiscompetenties in die zin een tussenstap kent. Dus ik heb eigenlijk een soort van droom, waarbij men bij wijze van spreken 2 jaar naar de hogeschool zou gaan, maar dat er daarna nog 5 jaar een band is, waardoor er constant die vorming en begeleiding is. Ik denk dat dat eigenlijk meer aansluit bij sommige noden." [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken2].

6.1.1.2 Typefunctie: de leraar als inhoudelijk expert

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. In de GLO lager onderwijs geven twee lerarenopleiders aan dat ze op dit moment onvoldoende garanties hebben om de kloof tussen de zwakke instroom en een voldoende geachte uitstroom te overbruggen. Een voorbeeld van een vaklector Frans in de GLO lager onderwijs:

"Wij hebben een onderzoek gedaan naar de beginsituatie van het vak Frans; van de taalbeheersing Frans van beginnende studenten in de lerarenopleiding lager onderwijs, in heel Vlaanderen. En wij hebben in kaart gebracht wat hun beginsituatie is op het gebied van Frans, en getoetst aan het Europees referentiekader. Als we kijken hoeveel uren er naar Frans gaan in de lerarenopleiding, dan is het onmogelijk om die kloof te overbruggen. Dus vanuit het beleid moet er dringend een antwoord gegeven worden. Zoals het nu is, wordt er zware schade aangericht." [FGLerarenopleiders5].

Volgende lerarenopleider GLO secundair onderwijs uit zich verontrust over de realisatie van deze typefunctie en kent dit toe aan de ruime instroom van studenten uit het beroepssecundair onderwijs. Als oplossing oppert deze respondent het invoeren van individuele trajecten.

"Ik heb geen probleem met die diverse instroom, integendeel, dat is uitdagend, maar vanuit het secundair is er misschien een vertekend beeld, van 'je hebt je diploma, je kunt het hoger onderwijs wel aan'. Dat is misschien het probleem. We moeten ze misschien van aan het begin er op wijzen. Bijvoorbeeld in de lerarenopleiding kleuteronderwijs hebben we veel mensen van kinderverzorging [BSO] en die zijn fantastisch met kinderen, maar die moeten van nul beginnen op inhoudelijk vlak of zelf van min 5. Daarom dat individueel traject. Laat ze van elkaar leren. Hun sterke punten hebben ze al, hun zwakke punten, daar hebben ze meer tijd voor nodig." [FGLerarenopleiders5].

Volgens een lerarenopleider GLO secundair geeft ook het werkveld aan dat de instromende afgestudeerden onvoldoende inhoudelijke expertise bezitten.

"Ik hoor leraren secundair onderwijs nog altijd en zelfs meer zeggen 'de studenten kennen hun vak onvoldoende'." [FGLerarenopleiders11].

Algemeen kan opgemerkt worden dat opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders uit de GLO opleidingen pleiten voor **meer tijd in het curriculum om de inhoudelijke expertise bij studenten te realiseren**. Ook volgende lerarenopleider uit de GLO kleuteronderwijs is hier voorstander van:

"Ik pleit ook voor meer en degelijke vakinhoudelijke kennis." [FGLerarenopleiders11].

Niettegenstaande wijst volgende lerarenopleider GLO kleuteronderwijs op het gevaar dat de **aandacht voor de brede beroepscontext van de leraar** hierdoor zou kunnen verloren gaan.

"Een grondige basiskennis van de achtergrond van het vak, dat is één. Twee is voldoende geprikkeld worden en nieuwsgierig zijn om zelf in dat vak door te dringen en er iets mee te gaan doen. Drie is 'leraarschap' , ik vind dat er veel te weinig aandacht gaat naar leraarschap." [FGLerarenopleiders11].

6.1.1.3 Typefunctie: de leraar als innovator-onderzoeker

Deze typefunctie dringt volgens lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken onvoldoende door in het werkveld omwille van de **conservatieve houding die het werkveld inneemt tegenover verandering en vernieuwing**. Een uitspraak van een opleidingsverantwoordelijke SLO CVO:

"Ik hoor dat op verschillende fora, dat als pas afgestudeerde leraren in het werkveld komen, het voor hen heel moeilijk is om de innovatie en soms de reflectieve houding die ze hebben aangeleerd in het werkveld doorgang te doen krijgen." [FGOpleidingsverantwoordelijken3].

Volgens volgende **opleidingsverantwoordelijke GLO** kleuteronderwijs heerst er een discrepantie tussen de visie van de lerarenopleiding en deze in het werkveld.

"Bijvoorbeeld het ervaringsgerichte. Dat is nu ondertussen al veertig jaar oud. We leiden al veertig jaar leerkrachten op om vanuit de praktijk, een ervaringsgerichte visie… Maar ik zie daar eigenlijk niks van in het werkveld …" [FGOpleidingsverantwoordelijken2].

Ook volgende opleidingsverantwoordelijke SLO Hogeschool en Universiteit komt tot dezelfde vaststelling.

"Eens men in het werkveld komt, is het moeilijk om wat men geleerd heeft in de lerarenopleiding verder te zetten." [FGOpleidingsverantwoordelijken3].

6.1.1.4 Typefunctie: de leraar als partner van ouders

Sommige opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders geven aan dat het ontwikkelen van de basiscompetenties binnen de typefunctie "leraar als partner van ouders" **vooral in het werkveld** gebeurt.

"Wat nu in een opleiding moeilijk is, we blijven allemaal toch zitten met een aantal van die basis competenties, dat je alle mogelijke moeite doet om de studenten daarop voor te bereiden en dat contact met de ouders en zo verder… Maar wat toch maar effectief in die realiteit van dat eerste jaar … Want ik hoor dat goed bij afgestudeerden van 'nu beseffen we wel pas wat dat contact met ouders en zo verder inhoudt'. Dat gevoel en dat blijft uit bevragingen komen vanuit afgestudeerde studenten die toch nog altijd." [FGOpleidingsverantwoordelijken2].

6.1.2 Het perspectief van schoolleiders en mentoren op de realisatie van de basiscompetenties

In de focusgroepen en individuele interviews zijn schoolleiders en mentoren bevraagd over hun visie op de mate waarin de lerarenopleidingen erin slagen de verschillende basiscompetenties te realiseren bij hun afgestudeerden. Bij het analyseren van de antwoordtendensen op deze onderzoeksvraag merken we op dat de verklaringen of argumenten die hier worden gesteld, gebaseerd zijn op individuele ervaringen van schoolleiders en mentoren uit het basis- en secundair onderwijs.

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

Een schoolleider van het basisonderwijs is minder positief over de mate waarin de typefunctie van de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen wordt gerealiseerd. Dit heeft volgens de respondent te maken met het feit beginnende leraren vasthangen aan het klassikaal of traditioneel lesgeven. Net afgestudeerden zijn volgens deze geïnterviewde **minder voorbereid op nieuwe vormen van leren en instructie:**

"*Ik vind dat afgestudeerde studenten aan de lerarenopleiding iets minder voorbereid zijn op onderwijs waarin traditioneel lesgeven niet gedaan wordt. Dus als je werkt met onderwijs waarin je continu in niveaugroepen en met instructiemomenten in kleine groepen werkt en eigenlijk als begeleider daar staat, dat is voor die mensen echt naar adem happen. Omdat zij nog zijn van 'Ik bereid een les wiskunde voor, ik geef die les aan de klassikale groep*." [FGSchoolleider1].

Vervolgens valt het schoolleiders van het secundair onderwijs op dat afgestudeerde leerkrachten in beperkte mate **kennis** hebben van onder meer de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen of geen gebruik maken van

[actuele] onderwijskundige begrippen of in beperkte mate op de hoogte zijn van ontwikkelingen in het onderwijslandschap. Twee schoolleiders delen mee:

> *"Ik ondervind dat pas afgestudeerde leraren in het onderwijs, maar ik ondervind dat ook bij de stagiairs, dat zij de doelstellingen, eindtermen en ontwikkelingsdoelen niet kennen. Je moet ze als leraar niet vanbuiten kennen, maar ze kunnen ze niet opzoeken." [*FGMentoren&Schoolleiders4].

> *"Ik kom frequent beginnende leraren tegen die niet weten wat GOK is."*
> *[*FGMentoren&Schoolleiders4].

6.1.2.2 Typefunctie: de leraar als opvoeder

Een mentor uit het secundair onderwijs stelt dat in de lerarenopleiding de **klemtoon meer verschoven is van de leraar als inhoudelijk expert naar de leraar als opvoeder.** Deze verschuiving is volgens de mentor toe te wijzen aan het competentiegericht werken dat gemeengoed wordt. Daar waar vroeger de klemtoon eerder lag op de leraar als inhoudelijk expert, is de klemtoon sterker komen liggen op het vormen van leraren als opvoeder.

> "V*roeger, dat merken wij, waren afgestudeerde leraren inhoudelijk sterker. Maar omdat er nu via de opleiding een verschuiving is van de inhoud naar het competentiemodel, dus vaardigheden en attitudes, krijg je de opmerking: 'Inhoudelijk gezien wist men vroeger meer'. Dus de aandacht is volgens mij nu voor een deel verschoven naar opvoeding, en minder naar het inhoudelijk*"
> [FGMentoren&Schoolleiders5].

6.1.2.3 Typefunctie: de leraar als inhoudelijk expert

Schoolleiders en mentoren van het basis- en secundair onderwijs uiten hun **bezorgdheid** omtrent het **kennisniveau** van pas afgestudeerde leraren. Men verwacht geen perfect afgeleverde leerkrachten maar een minimum aan kennis wordt vereist. De voorbereiding van toekomstige leraren op hun rol als inhoudelijk expert, wordt als een **pijnpunt** ervaren. Een schoolleider uit het basisonderwijs stelt:

> "*Vandaag stel ik me vanuit een bezorgdheid de vraag of pas afgestudeerden aan de lerarenopleiding wel voldoende Frans kunnen wanneer ze kiezen voor het onderwijsvak Frans. Die vragen zou ik mij niet meer moeten stellen, maar die stel ik vandaag wel degelijk. Ik wil hiermee niet zeggen dat pas afgestudeerden alles perfect moeten kunnen, maar een minimumniveau kennis vraag ik."*
> *[*FGMentoren&Schoolleiders4].

Mentoren van het secundair onderwijs delen de mening dat de lerarenopleiding te veel de focus legt op het verwerven van vaardigheden. Het beschikken over **kennis betekent de start voor een goede leerkracht** waarna je de nodige vaardigheden kan ontwikkelen om deze kennis over te brengen. Een mentor van het secundair onderwijs stelt:

> "*Er wordt zo veel gedaan rond het verwerven van allerhande vaardigheden, dat de kennis verdwijnt. Als leerkracht kan je zeggen 'je hebt een mooie leerstijl' , maar je start wel met kennis. Het hebben van prachtige vaardigheden is niet voldoende… de kern van kennis moet er zijn." [*FGMentoren3].

Schoolleiders uit het secundair onderwijs geven aan moeite te hebben met het feit dat sommige zij-instromers de lerarenopleiding volgen aan de Specifieke Lerarenopleiding, zonder dat ze **getoetst** worden op hun [reeds verworven] **vakkennis**.

> Schoolleider 1 secundair onderwijs: *"Ik spreek nu over bijvoorbeeld onze leerkrachten haartooi op de school. Wij hebben een kappersafdeling. Deze beginnende leraren hebben drie jaar in een salon gewerkt maar zijn niet meer mee met de nieuwe technieken. En uiteindelijk, die komen dan op onze school, hebben soms helemaal de drive niet meer van de vakkennis, want ze zijn 10 à 15 jaar geleden afgestudeerd. En tijdens de SLO werden ze niet op vakkennis getoetst. Die mogen wel les gaan geven na deze opleiding en krijgen lesbevoegdheid. Maar als deze beginnende leraar drie of vier jaar in een kapsalon gewerkt heeft en die mocht daar alleen maar haar wassen omdat ze de rest niet kon, heeft ze ook praktijkervaring, hé. Ze hebben die ervaring op papier wel, maar wat hebben ze daarmee gedaan?." [*FGSchoolleider1].

Anderzijds stellen mentoren van het secundair onderwijs kritisch dat de Specifieke Lerarenopleiding aan de universiteiten misschien te veel gefocust zijn op het overdragen van kennis. In deze lerarenopleiding zou meer gesleuteld kunnen worden aan het ontwikkelen van de **vaardigheden** van toekomstige leraren." [FGMentoren3].

Naast het grote belang dat gehecht wordt aan de vakbekwaamheid van beginnende leraren, stellen mentoren en schoolleiders van het secundair onderwijs dat het **voortdurend groeien van de leraar als vakinhoudelijk expert** belangrijk is.

> Mentor secundair onderwijs*: "Bij het expert zijn, kan je ook nog verder expert worden! Dat vind ik belangrijk om te benadrukken." [*FGMentoren4].

> Schoolleider 1 secundair onderwijs: *"Je bent expert na tien jaar, dat zegt het onderzoek. Het is daarom heel belangrijk dat je de kans geeft aan beginnende leraren en leraren die op latere leeftijd kiezen voor het lerarenberoep om daarin te groeien." [*FGMentoren&Schoolleiders5].

> Schoolleider 2 basisonderwijs: *"De leraar als inhoudelijk expert evolueert ook na de lerarenopleiding. Dit is onder andere afhankelijk van de schoolcontext waarin je terecht komt, de leerlingengroep." [*FGMentoren&Schoolleiders1].

6.1.2.4 Typefunctie: de leraar als organisator

In het algemeen spreken mentoren en schoolleiders van het basisonderwijs positief over beginnende leraren en hun vaardigheden voor het organiseren van activiteiten op de school. Een schoolleider van het basisonderwijs getuigt:

> *"Wij hebben de ervaring dat beginnende leraren bij klasoverschrijdende activiteiten toch wel een inbreng doen. Wat wij zeer sterk waarderen. Zij komen ook met ideeën af die op dat moment toch wel vrij goed zijn en verandering brengen aangezien sommige zaken op de school al jaren worden*

*georganiseerd volgens een vast stramien. De inbreng van beginnende leraren wordt echt gewaardeerd." [*FGMentoren&Schoolleiders1].

Een schoolleider van het basisonderwijs merkt ook op dat je als school de verantwoordelijkheid hebt beginnende leraren goed op te vangen, zodat ze **deel worden van de school als organisatie**, en hierdoor zelf zaken gaan organiseren:

*"Dan moet je ze goed opvangen in een groep. Wanneer je een aantal overlegmomenten organiseert zodat ze kennismaken met de manier van organiseren in de school, dan gaan ze daar wel mee in op. Je moet ze kansen geven om zaken op te nemen." [*FGMentoren&Schoolleiders1].

6.1.2.5 Typefunctie: de leraar als innovator en onderzoeker

Opdat de beginnende leraar zijn kwaliteiten van leraar als innovator en onderzoeker kan ontwikkelen, dient er, zo stellen mentoren en schoolleiders van het basisonderwijs, **openheid te zijn voor vernieuwing en het nemen van initiatief**:

Schoolleider basisonderwijs: *"Sommige scholen aanvaarden niet altijd even gemakkelijk dat nieuwe leerkrachten willen vernieuwen." [*FGSchoolleider1].

Mentor basisonderwijs: "*Als mentor dien je de beginnende leraar voldoende los te laten en ruimte te geven voor initiatief te nemen." [*FGMentoren2].

Eens deze openheid er is, ervaren mentoren van het basisonderwijs de meerwaarde hiervan. Een mentor getuigt:

*"De school plaatste SMART-borden. Dat was voor mij even zoeken hoe hiermee te werken in de klas. We hebben hiervoor de nodige begeleiding gekregen vanuit de school. Maar de beginnende leraar, nieuw op onze school, heeft me toch wel sterk op weg gezet om PowerPoint te gebruiken met het SMART-bord. Op dat moment heb ik veel bijgeleerd…ja, dat was een fijne ervaring!." [*FGMentoren2].

Als beginnende leraar is het volgens het werkveld niet even evident om je competenties als innovator verder te ontwikkelen. Tijdens je eerste werkervaring komt er veel op je af. Een schoolleider van *het secundair* onderwijs is van mening dat*:*

*"beginnende leraren niet toe zijn hun rol van leraar als innovator volledig op te nemen. Zij moeten zo al hun plaats zoeken in het organiseren van hun klas. Wanneer dat op punt is, kan men pas tot innoveren komen." [*FGMentoren&Schoolleiders1].

6.1.2.6 Typefunctie: de leraar als partner van ouders

Net als de bevraagde opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders erkennen de actoren uit het werkveld dat het verwerven van competenties binnen de rol van leraar als partner van ouders, slechts kan gebeuren in de reële **schoolcontext**. Samen met ouders zoeken naar een passende begeleiding wanneer het kind niet goed

functioneert in de klas, of het bijwonen van oudercontacten worden als zeer leerrijk bevonden voor beginnende leraren.

6.1.2.7 Typefunctie: de leraar als lid van het schoolteam

Schoolleiders en mentoren van het basisonderwijs stellen vast dat beginnende leraren zich engageren in de school en het lerarenteam bijstaan bij het organiseren van zaken. Het wordt door het werkveld op prijs gesteld dat beginnende leraren zelfstandig zijn en hun visie op het schoolbeleid durven communiceren naar mede-collega's en directie. Daar waar vroeger werd ervaren dat deze inspraak en participatie beperkt was, beweren mentoren en schoolleiders van het basisonderwijs dat beginnende leraren durven initiatief te nemen als lid van het schoolteam.

6.1.2.8 Typefuncties: de leraar als partner van externen en als lid van de onderwijsgemeenschap

De typefuncties "de leraar als partner van externen" en "als lid van de onderwijsgemeenschap" worden weinig aangehaald door de schoolleiders en mentoren in de [focusgroep]gesprekken. Wel wordt aangegeven dat er een positieve evolutie is van samenwerking van de school met externen.

6.1.2.9 Typefunctie de leraar als cultuurparticipant

De typefunctie "de leraar als cultuurparticipant" worden weinig aangehaald door schoolleiders en mentoren in de interviews. Wel worden twee interessante uitspraken teruggevonden. Enerzijds stelt een mentor basisonderwijs [FGMentoren1]. vast dat studenten een beperkte culturele bagage hebben om door te geven en over te brengen aan leerlingen. Anderzijds horen we bij een schoolleider secundair onderwijs een tevredenheid omwille van een positieve ervaring in het verleden met een stagiair omtrent het opzetten van een project in samenwerking met een museum [FGmentoren&Schoolleiders1].

6.1.3 Het perspectief van studenten en afgestudeerden op de realisatie van de basiscompetenties

Binnen de focusgroepen en individuele interviews met studenten en afgestudeerden kwamen de verschillende typefuncties aanbod. Wel moet worden opgemerkt dat er meer aandacht ging naar bepaalde typefuncties zoals de leraar als inhoudelijk expert en innovator-onderzoeker alsook naar de typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de school en onderwijsgemeenschap en t.a.v. de maatschappij. Tot slot wordt de aandacht gericht op de realisatie van de geactualiseerde basiscompetenties.

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

In de [focusgroep]interviews komt deze typefunctie vooral aan bod bij studenten en afgestudeerden uit de GLO **kleuteronderwijs**. Dit kan toe te schrijven zijn aan de spontaniteit van deze actoren om hierover te rapporteren alsook aan de aandacht van de onderzoeker bij deze actor op deze typefunctie. Studenten en **afgestudeerden GLO kleuteronderwijs** rapporteren eenzijdig positieve over de realisatie van deze typefunctie. Desalniettemin wordt de voorbereiding op deze typefunctie voornamelijk op een theoretische wijze aangeboden en vraagt volgende respondent zich af of zij wel voldoende voorbereid is op het werkveld.

"Ik heb het gevoel dat we genoeg begeleiding hebben gehad om te beginnen, de basis. We hebben de theoretische vakken gehad en wat ervaring, maar of dat voldoende is om mijn plan te trekken? Dus daar heb ik wat schrik voor als ik in september begin te werken. Het werkveld is anders dan de opleiding." [FGStudenten 8].

Binnen de typefunctie "leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen" werd specifiek aandacht besteed aan de voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs. Resultaten zijn vooral gebaseerd op het perspectief van studenten en afgestudeerden uit de GLO lager en secundair onderwijs. Respondenten uit de GLO secundair onderwijs rapporteren positiever over hun voorbereiding op het omgaan met diversiteit in het onderwijs dan afgestudeerden uit de GLO lager onderwijs. De wijze waarop deze thematiek wordt geïntegreerd in het curriculum van de lerarenopleiding blijkt sterk contextueel afhankelijk. De aandacht voor de basiscompetentie "omgaan met de diversiteit van de leergroep" is volgens een respondent uit de GLO lager onderwijs niet echt nodig binnen haar werkomgeving.

"Omgaan met diversiteit? Ik denk het niet omdat wij, we hadden wel een leuke school die wat op den buiten ligt en onze scholen liggen ook allemaal op den buiten en eigenlijk worden we hier niet echt geconfronteerd met anderstalige kinderen en zo. Helemaal niet veel. Dus ik denk dat je daar wel geboren voor moet zijn om in zo'n school les te geven." [INTAfgestudeerden5].

Daarnaast stelt een student GLO **secundair onderwijs** ervan overtuigd te zijn in de lerarenopleiding onvoldoende voorbereid te worden om in de onderwijspraktijk dagelijks om te gaan met de diversiteit in de leergroep.

"Ik vond niet echt en dat is omdat veel onderwijzers in het onderwijs met een hoge diversiteit vaak afhaken heb ik gehoord, ze komen daar twee weken en denken: dat is helemaal niks voor mij." [INTAfgestudeerden36].

6.1.3.2 Typefunctie: de leraar als opvoeder

Na analyse van de gesprekken met studenten en afgestudeerden werden er geen specifieke citaten teruggevonden omtrent de realisatie van deze typefunctie. Dit is te wijten aan het minder aanbieden van deze typefunctie tijdens focusgroepgesprekken en individuele interviews. Dit impliceert dat over de realisatie van de typefunctie 'leraar als opvoeder' vanuit het kwalitatieve luik geen specifieke uitspraken kunnen gedaan worden vanuit het perspectief van studenten en afgestudeerden.

6.1.3.3 Typefunctie: de leraar als inhoudelijk expert

Over de typefunctie 'de leraar als inhoudelijk expert' werd talrijk gerapporteerd. Dit kan toe te schrijven zijn aan de aandacht tijdens de gesprekken met studenten en afgestudeerden en/of de nood van afgestudeerden en studenten om hierover hun mening te ventileren.

Algemeen kan worden vastgesteld dat afgestudeerden GLO **kleuter- en lager onderwijs** voornamelijk positief rapporteren over de realisatie van de typefunctie 'inhoudelijk expert'. De respondenten van deze lerarenopleidingen voelen zich hieromtrent voldoende voorbereid op het werkveld.

> *"Dat was wel goed want over alles wat je moet krijgen, krijg je informatie. Niet altijd van alles evenveel maar de dingen die echt nodig zijn wel."* [INTAfgestudeerden16].

De wijze waarop de lerarenopleiding deze basiscompetentie realiseert, wordt op een sterke manier verbonden met de aanpak van de vakinhoudelijke lector binnen de opleiding. Volgens een afgestudeerde aan de GLO **lager onderwijs** wordt de ontwikkeling van deze typefunctie bevorderd wanneer de vakinhouden in de lerarenopleiding op een gelijkaardige manier worden aangeboden als studenten deze zelf dienen aan te brengen in hun latere klaspraktijk [vaklector als rolmodel].

> *"Wij hadden voor de vakinhoudelijke docenten was het wel goed en ze legden alles ook meteen op een manier uit dat wij het ook in de klas konden brengen. Met ook delen cursus die ik nu soms nog kan gebruiken."* [INTAfgestudeerden10].

Bij **studenten GLO secundair onderwijs** zien we dezelfde tendens terugkeren. Algemeen heerst er eveneens een positief gevoel tegenover de typefunctie.

> *"Ik had in mijn laatste jaar wel door dat ik voldoende voorbereid was voor die 3 vakken die ik studeerde."* [INTAfgestudeerden38].

Evenwel moet aangegeven worden dat enkele afgestudeerden aan de GLO **secundair onderwijs** zich niet even goed voorbereid voelen op allebei hun onderwijsvakken. Volgens een respondent secundair onderwijs is de inhoudelijke verdieping onvoldoende aanwezig in de lerarenopleiding.

> *"Voor Engels wel maar voor informatica vond ik dat heel wat minder. Ik heb van mezelf het gevoel dat ik een goede achtergrond heb van computers maar dat we van alles maar een beetje hebben gezien…Ik kan alles waar ik moet over lesgeven ,… maar veel verder dan dat gaat het ook niet."* [INT*Afgestudeerden*32].

Vervolgens oppert hij een flexibel traject waarbij inhoudelijke expertiseontwikkeling mogelijk wordt gemaakt door middel van keuzevakken, waardoor er meer mogelijkheden zijn om binnen andere onderwijscontexten aan de slag te gaan.

> *"Misschien in de vorm van keuzevakken, een uitbreiding. Ook voor later om daarin te gaan lesgeven. Ik heb ooit gesolliciteerd op de academie maar ze vonden dat ik te weinig kennis had over bepaalde elementen."* [INTAfgestudeerden32].

Tevens uit een student GLO **secundair onderwijs** zijn bezorgdheid over een volgens hem inhoudelijke niveauverlaging binnen de opleiding GLO **secundair onderwijs** bij de instroom in de lerarenopleiding.

"Inhoudelijk moet het voor mij naar omhoog…Ook die luie mensen, ik heb het gevoel dat de lerarenopleiding heel vaak een C, een D, een F plan van iemand is, van: ik ben ergens gebuisd en dan ga ik maar lerarenopleiding doen." [INTstudenten 1].

Vervolgens wordt opgemerkt dat studenten die instromen in de GLO **secundair onderwijs** inhoudelijk onvoldoende worden gewapend om als leerkracht aan de slag te gaan. Volgens deze respondenten wordt er te weinig verder gewerkt op de voorkennis die je als student bezit. Dit gegeven wordt ook waargenomen bij respondenten die kiezen voor een vakinhoud die in het beroeps- en technisch onderwijs om praktische ervaring vraagt. Volgende respondent kiest er daarom voor om eerst in het beroepsleven haar expertise te vergroten teneinde zich sterker te voelen als leerkracht in de toekomst. Als oplossing suggereert een respondent om bedrijfsstages te organiseren tijdens de opleiding.

"Eventueel voor bio-esthetiek een beetje stage in een bedrijf." [INTAfgestudeerden39].

De respondenten uit de SLO **Universiteit en Hogeschool** opleidingen geven aan hun inhoudelijke expertise en ontwikkeling vooral uit hun basisopleiding te halen. Didactische expertise ontwikkelen ze niettemin wel in de lerarenopleiding.

"Inhoudelijk had ik natuurlijk mijn 2 diploma's, zowel boekhouden als fiscaliteit. Didactisch is het dus vooral de lerarenopleiding" [INTAfgestudeerden27].

Afgestudeerden die **nooit** in het lerarenberoep zijn ingestroomd zijn eerder negatief over de realisatie van de typefunctie als inhoudelijk expert. Onderstaande respondent uit zijn ongenoegen over de beperkte tijd die besteed wordt aan de inhoudelijke verdieping van de vakken.

"Dat is waarschijnlijk mijn grootste opmerking voor de opleiding. Want ik heb zo het gevoel dat er heel veel tijd wordt gemaakt en energie wordt gestoken in zo hele brede leraren vormen en competenties, maar als je dan kijkt naar de tijd die er dan nog overblijft om met de 2 vakken zelf bezig te zijn. Dan vind ik dat maar heel beperkt." [INTAfgestudeerden20].

Deze beperkte verdieping zet sommige afgestudeerden aan om een vervolgstudie te doorlopen.

"Verder studeren, dat schakeljaar dan, ik heb toch nog veel dingen bijgeleerd waar ik toch blij van ben dat ik ze nu wel ken en kan doorgeven in het lesgeven… Ja, en ik moet zeggen dat mijn docent Frans op de lerarenopleiding een heel goede was en zijn best deed, maar de tijd was beperkt om nog dieper te gaan." [INTAfgestudeerden20].

6.1.3.4 Typefunctie: de leraar als organisator

Over de typefunctie 'de leraar als organisator' werd in beperkte mate gerapporteerd. Om die reden moet worden opgemerkt dat de uitspraken slechts toe te schrijven zijn aan de actor **studenten GLO secundair onderwijs** en beperkt zijn tot individuele perspectieven.

Deze studenten geven aan dat in hun opleiding stages als ideale uitvalbasis worden benaderd om studenten in contact te laten treden met de typefunctie 'leraar als organisator'. Volgens de respondenten GLO **secundair onderwijs** kiezen hun lerarenopleidingen ervoor de stages door studenten zelf te laten organiseren om zo een zelfstandigheid te ontwikkelen die de student ten goede komt in het werkveld.

"In onze opleiding moeten we onze stages zelf organiseren, we moeten zelf naar scholen gaan en contracten sluiten... Zo word je heel snel zelfstandig, iemand die drempelvrees heeft, haakt daardoor af. Maar het is een goede voorbereiding om sterk in je schoenen te staan." [INTstudenten 1].

6.1.3.5 Typefunctie: de leraar als innovator-onderzoeker

Binnen de focusgroepen en individuele interviews met studenten en afgestudeerden werd specifieke aandacht besteed aan de realisatie van de typefunctie "leraar als innovator-onderzoeker".

De bevraagde afgestudeerden aan de GLO **kleuter, lager en secundair onderwijs** rapporteren op een bijna unilaterale en positieve manier over de realisatie van deze typefunctie. Hierbij moet echter in acht genomen worden dat de invulling van deze typefunctie door afgestudeerden **aan de GLO** voornamelijk wordt beschreven als het gestimuleerd worden tot het zelf ontwikkelen van lesvoorbereidingen en het niet slaafs volgen van handleidingen.

"Ze hebben altijd gezegd van: je mag niet zomaar letterlijk een handleiding volledig overnemen, je moet op zoek gaan." [INT*Afgestudeerden*8].

Een afgestudeerde aan de GLO **lager onderwijs** geeft wel aan dat een verdieping noodzakelijk is om later in de klaspraktijk zelf innovatief aan de slag te gaan.

"Ze hebben een paar van die alternatieve onderwijsvormen bekeken maar helemaal niet diepgaand genoeg." [INTAfgestudeerden23].

De lerarenopleiding ontwikkelt volgens een respondent GLO **lager onderwijs** een attitude bij studenten om zelf op zoek te gaan naar informatie en hier innovatief mee aan de slag te gaan. Wel rapporteren afgestudeerden aan de GLO **kleuter en lager onderwijs** voornamelijk zelfstandig aan de slag te moeten gaan in de zoektocht naar bronnen. De begeleiding en informatie over het raadplegen van betrouwbare bronnen en het opzetten van praktijkonderzoek binnen de klaspraktijk komt volgens respondenten in mindere mate tot niet aan bod.

Afgestudeerden aan de GLO **lager onderwijs** daarentegen melden deze basiscompetenties hoofdzakelijk ontwikkeld te hebben in de praktijk in de vorm van innovatieve stages waarin innoverende lesmethodes in

samenwerking met het werkveld konden worden uitgetest. Volgende respondent geeft aan dat door innoverende onderwijsmethodes tijdens de opleiding in de praktijk uit te testen je als beginnend leerkracht wordt aangezet tot innovatie.

"Ik denk doordat je het praktisch hebt gedaan dat je dat sneller gaat onthouden.. Dat is gewoon makkelijker ...Ik weet nog dat ze dat zo hebben gedaan en dan dat testen." [INTAfgestudeerden12].

Afgestudeerden aan de GLO **secundair onderwijs** beschrijven de realisatie van de typefunctie voornamelijk door de aandacht die er in de opleiding wordt geschonken aan ICT vaardigheden en het kunnen omgaan met nieuwe media binnen de klaspraktijk.

"Bijvoorbeeld, ik probeer zoveel mogelijk vernieuwend te zijn, altijd dingen proberen op te zoeken die te maken hebben met ICT…" [INTAfgestudeerden36].

Bij de doelgroep afgestudeerden aan de SLO **CVO** wordt gevonden dat de realisatie van de typefunctie innovator-onderzoeker vooral positief wordt beoordeeld door de cursisten. Dit hangt voor die respondenten niet altijd samen met interventies die gebeurden in de opleiding. Volgende respondent kent zijn innovatief gedrag in het werkveld eerder toe aan persoonlijke interesse.

"Ik weet, er zijn van die bordboeken, op school wordt dat niet gebruikt, ik ben de enigste op school die dat wel gebruikt…Maar ik heb het niet geleerd in mijn lerarenopleiding." [FGAfgestudeerden3].

Een respondent SLO **CVO** is ervan overtuigd dat samenwerking met de bedrijfswereld leerkrachten kan aanzetten tot het verder ontwikkelen van innovaties binnen de klaspraktijk.

"…Waarom zou een bedrijf ook niet naar ons kunnen komen? Dat die zegt van: kijk, wij zitten hier met een probleem, …misschien kunnen jullie als team van leerkrachten met de leerlingen rond dat probleem iets doen en misschien kunnen jullie wel met een oplossing komen." [FGAfgestudeerden3].

Een respondent uit SLO **universiteit** beschouwt de opname van praktijkonderzoek binnen de stage als heel stimulerend en innoverend. Hij geeft overigens aan dat deze interventie hem zou aanzetten tot toepassing in de klaspraktijk de attitude rond onderzoekend handelen ook te ontwikkelen bij leerlingen.

"Ik heb zelf gezien. Op die manier waren de leerlingen wel geboeid om de theorie er achter te weten. Dat is niet zo van, leer de theorie en je gaat er een toets van krijgen, nee het was zo van: wat is dat en zoek eens zelf literatuur op. Dat werkte. Als ik later les zou geven, zou ik dat ook zo doen om de theorie op die manier erin te krijgen." [INTAfgestudeerden22].

In verband met de realisatie van deze typefunctie wordt bij één respondent de wens gerapporteerd naar een verregaandere wijze van innoverend en onderzoekend handelen als leraar.

"Waar ik luidop van droom is -zowel in de lerarenopleiding als ook als lesgever- de kans om eventueel te kunnen doorgroeien tot echte onderzoeker. Dat mis ik heel hard. Ik heb zoveel kennis en elke leerkracht heeft zoveel kennis, dat zich alleen maar binnen de school behoudt …wij weten zoveel meer naast die leerplandoelstellingen waar we niks mee kunnen doen en geen enkele leerkracht krijgt een kanaal om met die informatie ook echt iets te doen." [FGAfgestudeerden3].

6.1.3.6 Typefunctie: de leraar als partner van ouders

Over alle lerarenopleidingen heen wordt met betrekking tot de typefunctie 'leraar als partner van ouders' een eenzijdige tendens teruggevonden, namelijk dat studenten en afgestudeerden ervan overtuigd zijn dat partner van ouders worden in sterke mate wordt ontwikkeld in het werkveld en de verantwoordelijkheid tot het realiseren van deze typefunctie niet kan toegeschreven worden aan de lerarenopleiding. Respondenten uit de GLO **kleuter en lager onderwijs** rapporteren een positieve aanpak waarbij in hun lerarenopleiding een basis wordt meegegeven om als beginnend leraar de rol van partner van ouders te kunnen opnemen. Volgend voorbeeld van een student GLO **lager onderwijs** bevestigt dit.

"Ik denk dat dat iets is waarin ik zeker nog ga evolueren, maar ik denk wel da ik nu klaar ben om te communiceren met de ouders van de kinderen die in mijn klas zullen zitten…"

"De basis hebben we wel gekregen, maar het is pas als je echt in het vak zit dat je het gaat leren." [FGStudenten 6].

Bij **studenten GLO secundair onderwijs** worden gelijkaardige resultaten gevonden. Hierbij kan opgemerkt worden dat een student GLO **secundair onderwijs** heel tevreden was over de aanpak van deze typefunctie in de vorm van een project waarbij 'echte' ouders worden betrokken.

"Wij hebben wel oudergesprekken leren houden. Dat was bij ons in een project,… wij kregen ook twee echte ouders waarvan we de casus van hun kind hadden, en zij reageerden ook als echte ouders" [INTstudenten 1].

Volgens een respondent SLO **CVO** wordt er in het curriculum tijd vrijgemaakt voor het partner van ouder zijn, maar is de wijze waarop aan deze typefunctie wordt gewerkt geen garantie op de realisatie ervan in het werkveld.

"Ik vond die oefeningen heel goed maar of ik het zelf zou kunnen… elke situatie is anders." [INTAfgestudeerden50].

Overigens kan opgemerkt worden dat door studenten en afgestudeerden aan de GLO **opleidingen**, gebrek aan levenservaring als een belemmerende factor wordt beschouwd om als beginnend leraar echt partner van ouders te zijn. Respondenten GLO secundair onderwijs rapporteren voornamelijk negatief over de realisatie van deze basiscompetentie. Een respondent GLO **secundair onderwijs** geeft aan dat deze typefunctie voornamelijk wordt ontwikkeld in het werkveld door middel van ervaring maar toch moet aangevuld worden met een bredere voorbereiding in de opleiding.

"Ik denk dat levenservaring iets heel belangrijk is voor het onderwijs. Als wij als 21-jarigen afstuderen, en in een oudergesprek terechtkomen, wij zijn 21 jaar en zien er ook 21 jaar uit. De ouders die tegenover ons zitten zijn eind 30 begin 40, dan komt er soms wel eens een reactie van 'wat weet jij er nu van'. Ik denk dat als er iemand volwassener zit voor de ouders, dat dit sneller wordt geaccepteerd door de ouders. Het lijkt mij dus erg belangrijk dat de lerarenopleiding ons leert communiceren, dat wordt bij ons wel gedaan, maar ik denk nog niet genoeg" [INTstudenten 1].

Hierbij aansluitend, wijzen we op de uitsluitend negatieve reacties van afgestudeerden **die niet meer in het onderwijs werken**. Indien deze respondenten zich voldoende bekwaam achten m.b.t. de typefunctie 'partner van ouders', wordt dit eerder toegeschreven aan eerdere of externe ervaringen.

"Ik denk van wel maar dat heeft eerder te maken met het feit dat ik een lange tijd in de privé gewerkt heb met klanten. Daardoor leer je ook met verschillende soorten mensen en karakters om te gaan…Als ik een moeilijke klant aan de lijn heb, moet ik dit ook op een diplomatische manier kunnen aanpakken." [INTAfgestudeerden26].

Het ontwikkelen van deze typefunctie in andere contexten dan de lerarenopleiding wordt door deze groep respondenten ook als een grote meerwaarde omschreven. Een voorbeeld van een respondent SLO **universiteit** die het lerarenberoep na enige tijd heeft verlaten:

"Dat zijn dingen…waar ik ervaring mee had vanuit het jeugdwerk…dat was voortdurend werken met kinderen, ouders, met partners overleggen, en eigenlijk heb ik van daar mijn competenties… mijn ervaringen mee. Maar ik denk niet dat het woord 'ouder' één keer gevallen is in de leraarsopleiding." [INTAfgestudeerden34].

Afgestudeerden die nooit in het lerarenberoep stapten, verwijzen eveneens naar het belang van eigen kennis en ervaring bij het realiseren van deze typefunctie 'partner van ouders'.

6.1.3.7 Typefunctie: de leraar als lid van een schoolteam

De verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding in het ontwikkelen van de toekomstige leraar tot een lid van een schoolteam wordt bij alle actoren in sterke mate geminimaliseerd. Deze typefunctie wordt volgens de afgestudeerden aan alle lerarenopleidingen hoofdzakelijk op zelfstandige basis gerealiseerd door middel van de praktijkcomponent in verschillende stagescholen. De wijze waarop dit gerealiseerd wordt, is volgens respondenten GLO **lager onderwijs** sterk afhankelijk van de stagescholen waarin je als stagiaire terechtkomt.

"Ik denk dat je in je stages wel de basis leert. Wij moeten in onze opleiding in vier scholen hebben gestaan, of toch minstens drie, dat zijn drie verschillende situaties, je moet je drie keer aanpassen. Je leert zo verschillende gebruiken kennen." [FGStudenten15].

De verantwoordelijkheid tot het ontwikkelen van deze typefunctie wordt door volgende respondent GLO **lager onderwijs** toegekend aan de begeleidende mentor in de stageschool.

"Sommige scholen aanvaarden u niet, maar dat komt ook wel doordat je stagiaire bent, dat ze meestal een beetje kouder tegenover u staan. Als uw mentor niet goed ligt in het schoolteam dan gaat dat met u ook niet lukken." [FGStudenten 6].

Respondenten GLO **kleuter, lager en secundair onderwijs** vinden het vanzelfsprekend dat deze competenties voornamelijk binnen de stages worden ontwikkeld en slechts bij de start in het lerarenberoep effectief kunnen toegepast worden. Volgens een studente GLO **kleuteronderwijs** was haar ervaring binnen een traject van werkplekleren de ultieme kans om deze typefunctie te realiseren.

"Ik heb vooral geleerd om samen te werken. Vooral met leerkrachten dan, in schoolverband. Ik vond het ook leuk, ik heb mijn eigen sleutel gekregen. Ik werd eigenlijk wel als leerkracht bekeken. Dat is dan ook een veel langere periode om in een school rond te lopen… iedereen zou dat moeten kunnen meemaken" [FGStudenten6].

Bovendien wordt de mate tot het ontwikkelen van deze typefunctie in sterke mate toegekend aan kenmerken zoals schoolcultuur, persoonlijkheid van de leerkracht.

"Maar, je hebt dat toch gewoon in jezelf. Ik denk ook dat als je als leerkracht afstudeert, dan ben je toch een beetje sociaal aangelegd." [FGStudenten 6].

Toch geven respondenten GLO aan door de lerarenopleiding te weinig voorbereid te zijn op administratieve taken en opdrachten die je als leerkracht binnen het schoolteam moet verwezenlijken.

"Niet alleen de kant van het lesgeven, maar de kant van de administratie tonen in de opleiding." [INT*Afgestudeerden*12].

Deze antwoordtendens wordt ook teruggevonden bij afgestudeerden die **niet meer in het onderwijs** werken. Zij geven eveneens aan dat de opdrachten die buiten de klaspraktijk moeten verwezenlijkt worden onvoldoende tot niet aanbod komen in de opleiding. Indien respondenten zich positief uiten over de realisatie van de typefunctie 'leraar als lid van een schoolteam' is dit omwille van de overtuiging dat de ontwikkeling ervan pas tot stand komt in het werkveld.

"Ik ben nog altijd van mening dat professionele werkervaring, in het werkveld zitten en kijken, dat je daar het meeste van leert. Ik vind het wel allemaal goed dat daar misschien nog meer aandacht aan besteed wordt dan maar ik denk dat werkervaring zelf het belangrijkste is." [INTAfgestudeerden35].

Bij respondenten GLO **secundair onderwijs** wordt de tendens om deze typefunctie voornamelijk in stages te vervullen desgelijks teruggevonden. Toch rapporteren respondenten uit de GLO **secundair onderwijs** bijkomende initiatieven zoals projecten, simulaties en alternatieve stages. Een voorbeeld hiervan werd gerapporteerd door een student GLO secundair onderwijs:

"Je wordt getraind in de basiscompetenties en functionele vaardigheden die niet voor de hand liggen, zoals lidmaatschap van een schoolteam. Wij hebben net een project gehad dat ging over het werk in een schoolteam…,dat wordt allemaal geoefend in cases. Ik vind dat positief omdat we leren door te doen, niet door een boek. Ik onthoud meer door iets gedaan te hebben, dan kan ik het zelf ontdekken." [FGStudenten15].

6.1.3.8 Typefunctie: de leraar als partner van externen

De typefunctie 'leraar als partner van externen' wordt volgens de studenten en afgestudeerden uit de GLO **secundair onderwijs** net als de typefuncties 'lid van het schoolteam' en 'partner van ouders' voornamelijk op zelfstandige basis gerealiseerd [tijdens stages] in het werkveld. Een respondent uit enige vorm van ongerustheid over de wijze waarop de lerarenopleiding deze typefuncties binnen het curriculum ontwikkelt.

"Ik vind het supergoed dat ze je initiatief laten nemen, maar er moet wel iemand permanent aanwezig zijn om je te begeleiden. …Trek je plan, wees zo creatief mogelijk…is een hele mooie visie, en je geraakt er ver mee, maar mensen die niet mee kunnen hebben begeleiding nodig. Er wordt verwacht dat je meteen kan communiceren met externen. Terwijl je daarvoor wel nog extra opgeleid moet worden." [FGStudenten15].

Respondenten die het onderwijs verlaten hebben, uiten eveneens de nood aan extra voorbereiding hieromtrent in de lerarenopleiding. Evenwel uiten afgestudeerden aan de SLO **Universiteit en Hogeschool** minder de nood hieraan omwille van hun eerdere ervaringen in hun basisopleiding. Volgende respondent SLO lichamelijke opvoeding legt de verantwoordelijkheid voor het realiseren van deze typefunctie niet bij een éénjarige lerarenopleiding.

"In mijn vooropleiding hebben we ook GWP's moeten organiseren, omnisport stages doen. Dat is veel breder. Ik had daar niet echt nood aan omdat ik er voorheen reeds andere ervaringen had" [FGStudenten15].

Volgende respondent ziet de bedrijfsstage als een belangrijke factor om competenties als partner van externen te ontwikkelen.

"Wij doen in het derde jaar een keuzestage waarbij je extern, buiten de school, in een bedrijf kan gaan werken. Zo leer je hoe het extern aan toe gaat. Dat is een alternatieve stage." [FGStudenten15].

6.1.3.9 Typefunctie: de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap

Resultaten geven aan dat er bij studenten en afgestudeerden uit de verschillende lerarenopleidingen enige onduidelijkheid heerst over de invulling en aldus ook de realisatie van deze typefunctie door de lerarenopleiding. Respondenten uit de GLO **kleuter en lager onderwijs** rapporteren voornamelijk negatief over hun voorbereiding op deze typefunctie.

Respondenten GLO **secundair onderwijs** geven overigens aan dat de realisatie ervan sterk afhankelijk is van individuele interesse en voornamelijk door middel van keuzetrajecten op een verdiepende manier wordt aangeboden. Volgende student GLO **secundair onderwijs** rapporteert in volgend voorbeeld een positieve ervaring bij het realiseren van de basiscompetentie 'lid van de onderwijsgemeenschap':

"In het derde jaar moet je per trimester keuzetrajecten kiezen. Dan heb je een keuzetraject waarbij je kan zetelen in het leerlingenparlement of studentenraad en vanaf daaruit kan je naar VVS in Brussel worden uitgezonden…dus je kan mandaten opnemen in overkoepelende gehelen en praten over onderwijs. Op die manier word je daarop voorbereidt. Ik moet wel toegeven dat er per jaar maar twee of drie leerlingen zijn die dat keuzetraject kiezen." [FGStudenten15].

Ondanks de geringe aandacht die volgens afgestudeerden aan deze typefunctie wordt geboden zijn er volgens respondenten GLO **secundair onderwijs** verschillende mogelijkheden om de realisatie ervan tijdens de opleiding mogelijk te maken. Samenwerkingsnetwerken tussen studenten van verschillende instellingen worden als voorbeeld naar voorgeschoven.

"Ik heb een tweede droom, voor de onderwijsgemeenschap, begin er één op het niveau van de lerarenopleiding, met alle studenten. Een online groep met alle studenten, voor alle discussies."

"Je kan zoiets als dit interview doen. Een namiddag waarin je met studenten van verschillende scholen, samen een probleem bespreekt, brainstormt en contacten legt, netwerkt. Visies samenleggen." [FGStudenten15].

6.1.3.10 Typefunctie de leraar als cultuurparticipant

Uit de gesprekken met afgestudeerden en studenten blijkt dat ook de typefunctie 'leraar als cultuurparticipant' op heel uiteenlopende manieren wordt gerealiseerd en ingevuld. De aandacht voor deze typefunctie wordt volgens een **afgestudeerde die nooit in het onderwijs** terechtkwam, beperkt tot het deelnemen aan enkele culturele activiteiten.

"Ja eigenlijk wel, allez, ze weten wel dat dat daar onder valt, maar als je een paar keer op het einde van het jaar naar theater zijt geweest dan heb je zogezegd aan je competenties gewerkt." [INTAfgestudeerden23].

Studenten en afgestudeerden aan de GLO **kleuter en lager onderwijs** zijn het meest positief over de realisatie van deze typefunctie. Bovendien kan uit de uitspraak van een afgestudeerde **GLO kleuteronderwijs** worden opgemerkt dat de invulling van de typefunctie 'leraar als cultuurparticipant' beperkt wordt tot het bewijs van deelname aan cultuur.

"Wij hebben dat ook allemaal als basiscompetentie moeten gebruiken en in ons portfolio steken. Maar dat werd allemaal heel letterlijk genomen zoals 'we gaan naar het toneel en we gaan naar theater' maar meer zat er nooit echt bij." [INTAfgestudeerden16].

Bij **studenten GLO secundair onderwijs** wordt vastgesteld dat de invulling van deze typefunctie sterk afhankelijk is van de vaklectoren. Volgende respondent GLO **secundair onderwijs** uit zijn enthousiasme omtrent een opleidingsonderdeel die volgens hem zorgde voor de realisatie van deze typefunctie.

"Bij ons is dat afhankelijk van de docenten per vak. Wij hebben een vak PKV [project kunst vakken]. Dat is een opleiding die niet specifiek op onderwijs wordt toegespitst, maar vooral op het kunst, cultuur en gemeenschapsleven in Vlaanderen. Dit gaat over kunst en cultuurmedewerker te worden. Het gaat erom mensen van 0 tot 99 jaar in aanraking te brengen met kunst en andere culturen. Wij worden verplicht vanuit PKV om bijscholingsdagen te volgen van de CANON cultuurcel." [FGStudenten15].

Een afgestudeerde SLO Universiteit uit zijn zorg over de enge invulling van deze typefunctie.

"Ja, we hebben niet echt veel gezien …cultuur is veel breder…" [INTAfgestudeerden23].

6.2 Conclusies Onderzoeksvraag 6 "*In welke mate slagen de lerarenopleidingen erin de basiscompetenties te realiseren bij hun studenten in opleiding en bij hun 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:

Perspectief van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

- ✓ 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. Ook wordt de beperkte tijd om studenten tot een volwaardige leraar te laten ontwikkelen als struikelblok naar voor geschoven.
- ✓ 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 'leraar als innovator-onderzoeker' dringt volgens lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken onvoldoende door in het werkveld, omwille van de conservatieve houding die het werkveld tegenover verandering en vernieuwing stelt.

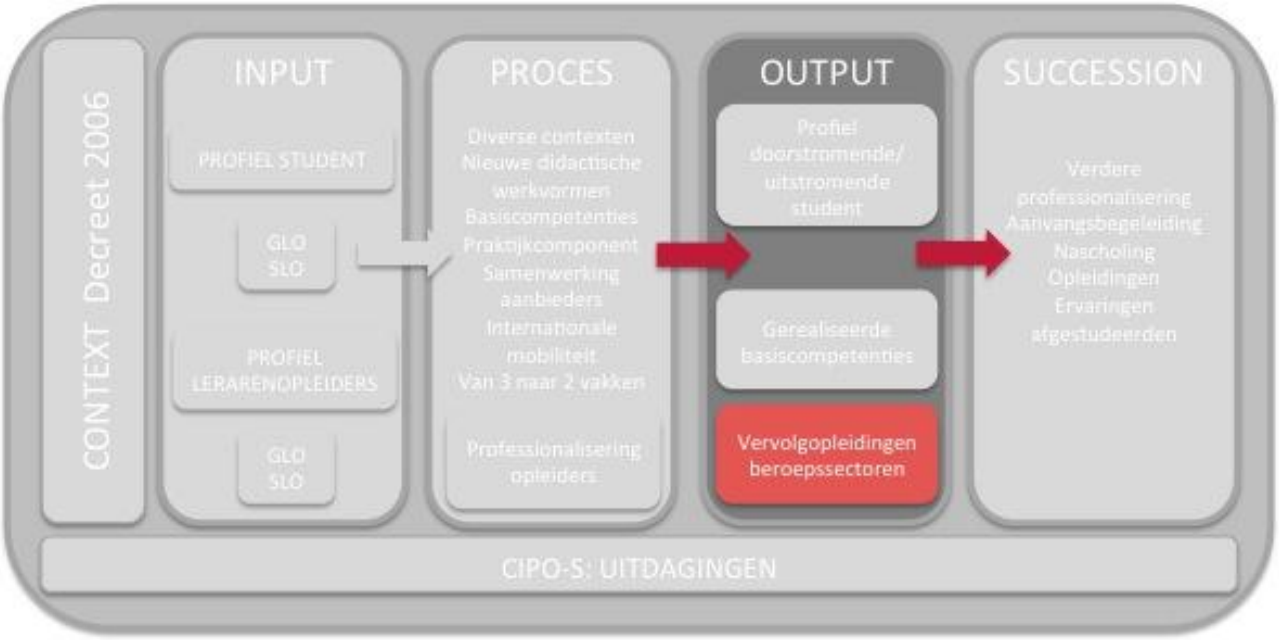
Perspectief van schoolleiders en mentoren

- ✓ 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.
- ✓ Respondenten van de scholen in het leerplichtonderwijs benadrukken het belang van groeikansen opdat een pas afgestudeerde leraar de nodige competenties binnen de verschillende typefuncties verder kan ontwikkelen tijdens de beroepsuitoefening.

Perspectief van studenten en afgestudeerden

- ✓ Over het algemeen zijn de bevraagde studenten en afgestudeerden vrij positief over hun voorbereiding op de typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerende. Wel rapporteren enkele respondenten in de GLO SO een gebrek aan inhoudelijke verdieping. studenten en afgestudeerden 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. Ze beklemtonen de noodzaak om deze competenties verder te ontwikkelen tijdens de beroepsuitoefening.
- ✓ Uit de reacties van studenten en afgestudeerden kunnen we afleiden dat de invulling van de typefunctie 'leraar als innovator-onderzoeker' heel uiteenlopend is, maar dat afgestudeerden positief rapporteren over de realisatie van deze typefunctie in de opleiding. Vooral voorbeelden van innovatie worden genoemd.
- ✓ Ook studenten en afgestudeerden 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. Ook zij beklemtonen de noodzaak om deze competenties verder te ontwikkelen tijdens de beroepsuitoefening.

Onderzoeksvraag 7 *"Naar welke [vervolg]opleidingen of beroepssectoren stromen de afgestudeerden aan de lerarenopleidingen door?"*



7.1 Resultaten Onderzoeksvraag 7 "Naar welke [vervolg]opleidingen of beroepssectoren stromen de afgestudeerden aan de lerarenopleidingen door?"

In de individuele interviews en focusgesprekken werd gepeild naar de beroeps- en studiekeuze bij afgestudeerden van de verschillende lerarenopleidingen. Deze onderzoeksvraag sluit nauw aan bij de eerder besproken onderzoeksvraag 5, die het profiel van de doorstromende en uitstromende student in de lerarenopleiding analyseert.

De specifieke beroepssectoren en [vervolg]opleidingen waarnaar de afgestudeerden doorstromen worden toegelicht in het kwantitatieve deel. In deze rapportage komen vooral achterliggende persoonlijke motieven, initiatieven van opleidingen, en contextvariabelen aan bod.

Algemene bevindingen omtrent doorstroom en uitstroom

Een eerste vaststelling is dat afgestudeerden die zich **niet meer in het werkveld** bevinden, vooral uit het beroep zijn gestapt door de slechte jobzekerheid. Ook respondenten uit de GLO **lager en kleuter onderwijs** zijn bezorgd over de werkzekerheid. Onderstaande respondent - die niet meer in het onderwijs - werkt bevestigt dit:

"Ik zou zeer graag terugkeren, maar ze hebben mij blijkbaar nergens nodig. Ik zou niet zeggen dat dat een frustratie is maar het is bijzonder moeilijk om opnieuw werk te vinden in het onderwijs." [INT*Afgestudeerden34]*.

Een respondent GLO **lager onderwijs** benadrukt de samenwerking tussen een opleidingsinstelling en het werkveld om de doorstroom naar het lerarenberoep te vergemakkelijken. Deze respondent benadrukt een tekort aan begeleiding en opvolging na het afstuderen:

"Je hebt daar 3 jaar je best voor gedaan en dan word je zomaar aan de deur gezet. Ik denk dus dat nood is aan een betere samenwerking tussen de lagere scholen en de lerarenopleiding. Bijvoorbeeld vacatures doorgeven of zo." [INTAfgestudeerden10].

Een afgestudeerde - die **niet meer in het werkveld zit** – herhaalt dat zij sowieso te weinig kansen kreeg om aan de slag te gaan in het werkveld:

"Ik vind het wel jammer, want iedereen vraagt altijd mensen met ervaring, maar ergens moet ge toch ervaringen kunnen opbouwen." [INTAfgestudeerden34].

Vooral afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs [N=6]. stromen door naar een andere beroepssector of geven in een andere onderwijsvorm les. Onderstaande respondent uit de GLO **secundair onderwijs** overweegt terug in te stappen, maar dan in het volwassenonderwijs:

"Als ik overga naar een baan in het onderwijs dan zal dat eerder in het volwassenenonderwijs zijn. Maar niet zo zeer secundair onderwijs." [INTAfgestudeerden26].

Redenen om niet in het lerarenberoep te starten, zijn uiteenlopend. Drie respondenten GLO **secundair onderwijs** - die het werkveld verlaten hebben – geven aan dat zij met hun persoonlijkheid niet in het lerarenberoep passen. Een van de respondenten wijst hiervoor naar de studieoriëntatie in het secundair onderwijs en bij de start in de lerarenopleiding:

"De persoonlijkheid is natuurlijk heel belangrijk en ik vind dat er rekening mee moet worden gehouden tijdens de studiekeuze. Dat is dan eerder …voor het 6de jaar secundair onderwijs … Maar het zou ook nuttig zijn om een studentenbegeleiding rond studiekeuze op hogeschool te hebben. Ik vind het een heel belangrijke job en daarom wou ik eigenlijk leerkracht worden maar ik had geen rekening gehouden met mijn persoonlijkheid, met mijn karakter." [INTAfgestudeerden31].

Een afgestudeerde - die **niet meer in het werkveld** zit - benadrukt ook de oriëntatie tijdens de opleiding:

"Ik vind dat ze dat sneller hadden moeten merken tijdens de opleiding zodat ik sneller had kunnen veranderen…ik heb bijvoorbeeld van mijn leerkrachten gehoord dat ik aan mijn enthousiasme moest werken. Ik heb die opmerking altijd gekregen maar ik dacht ja dat is wel normaal en na verloop van tijd zal dat wel in orde komen, maar ja 3 jaar opleiden is nu voorbij. Ik ben nog altijd dezelfde persoon." [INTAfgestudeerden31].

Bijkomend schuiven afgestudeerden GLO - die kiezen voor een vervolgopleiding of een andere opleiding – andere redenen naar voren om niet meteen na de opleiding in het lerarenberoep te stappen: onzekerheid, onvoldoende voorbereiding en nood aan inhoudelijke verdieping. Volgende respondent GLO **lager onderwijs** overweegt verder te studeren, omdat ze zich na het afstuderen aan de lerarenopleiding onvoldoende zelfstandig voelde om in te stromen in het werkveld:

"Ik wou dat als uitdaging voor mezelf. Ik voelde mij in juni nog niet oud en zelfstandig genoeg om een eigen klas te hebben." [INT*Afgestudeerden10]*.

Volgende afgestudeerde - die **nooit in het werkveld** aan de slag ging – verwijst naar haar jonge leeftijd en haar behoefte aan verdere inhoudelijke verdieping:

"Ik was nog maar 21 of zelfs nog maar 20, ik had nog zin om student te zijn en me verder te verdiepen en met de mogelijkheid om op 2 jaar een master diploma te halen" [INTAfgestudeerden20].

Een respondent - die niet doorstroomde naar het werkveld - benadrukt dat hij zich na de lerarenopleiding onvoldoende voorbereid voelde om in het werkveld te stappen:

"Langs de ene kant voel ik me nog niet 100% klaar om les te gaan geven en te werken en verder ook de nood om mijn kennis wat verder uit te diepen met betrekking tot het onderwijs." [INTAfgestudeerden29].

Een afgestudeerde GLO **kleuteronderwijs,** benadrukt dat goede **stage-ervaringen** werken als een facilitator om werk te vinden bij uitstroom na de lerarenopleiding. Ook opvallend is dat drie vierden van de afgestudeerden die **nooit naar het werkveld** zijn doorgestroomd, overwegen om ooit in te stappen in het onderwijs. Bij de afgestudeerden die **het werkveld** na een onderwijsopdracht hebben **verlaten,** sluit de helft van de bevraagde respondenten een terugkeer niet uit.

Bij afgestudeerden SLO **hogeschool en universiteit** wordt opgemerkt dat het instromen in de lerarenopleiding niet altijd als doel heeft om in het werkveld te starten. Het merendeel van de afgestudeerden aan de SLO hogeschool en universiteit zien een leraarsdiploma als een bonus bij het instromen op de arbeidsmarkt:

"Ik denk dat er heel veel mensen zijn die beginnen aan de lerarenopleiding en niet weten wat ze eigenlijk volgen. Ik wist dat zelf ook niet." [FGStudenten14].

Studenten en afgestudeerden uit de GLO **secundair onderwijs** geven aan dat zij reeds in hun opleiding een oriëntatie mee kregen buiten het onderwijs als beroepssector:

"Wij doen economie en je kunt met ons diploma ook bij de banken werken …ze zeggen in welke richtingen je kan geven en wat je buiten het onderwijs kunt doen. Want in de het derde jaar hebben wij… 2 weken bedrijfsstage zodat we ook het bedrijfsleven meer leren kennen." [FGStudenten6].

Deze initiatieven zorgen -volgens een respondent die nooit in het lerarenberoep is ingestapt - voor een bredere voorbereiding op het leerkrachtenberoep. De respondent is ervan overtuigd dat ervaring opdoen buiten het onderwijs een grote meerwaarde kan betekenen voor een latere opdracht binnen het onderwijs:

"Ik denk dat als je direct in het onderwijs gaat, dat je een beperkte visie hebt over leren en de wereld. Het is niet slecht om eerst ervaring op te doen in een bedrijf of andere sector en dan in het onderwijs stappen. Zeker als je wilt lesgeven in het middelbaar onderwijs dan vind ik het belangrijk dat mensen eerst ervaring in een bedrijfsleven opdoen." [INTAfgestudeerden21].

Maar een andere respondent SLO CVO - die niet meer in het werkveld zit – uit haar ongenoegen over de zwakke erkenning van eerder verworven competenties in het onderwijs:

"Ze hebben gezegd dat als ik die lerarenopleiding volg, dan kan je lesgeven op basis van je ervaring. We weten dat je geen bachelor hebt, maar door uw ervaring kun je lesgeven. Maar als het dan zo ver is kom ik tot de vaststelling dat ik heel veel beperkingen had… . Voor mij zijn er dus veel deuren dicht gebleven." [INTAfgestudeerden28].

Indien we de doorstroom van afgestudeerden analyseren, zien we dat vooral de afgestudeerden GLO **lager en kleuteronderwijs** interesse tonen voor een bachelor-na-bachelor "bijzonder onderwijs". De volgende afgestudeerde kleuteronderwijs koos - bij uitstroom – voor een onderwijsopdracht in combinatie met een vervolgstudie als zorgcoördinator:

"Ik was daarin geïnteresseerd. En in het laatste jaar kleuteronderwijs had ik een vak over zorg en ik wou er meer over weten." [INTAfgestudeerden17].

Enkele **afgestudeerden GLO lager onderwijs** geven aan reeds tijdens hun lerarenopleiding voorbereid te worden op een bachelor-na-bachelor. De individuele interviews met afgestudeerden tonen hoe afgestudeerden hierop in gaan om zich verder te verdiepen in het zorgkader en de diversiteit van leerlingen:

"Er zitten momenteel veel kinderen met problemen in het lager onderwijs waar dan bijvoorbeeld autisme en zo en ik zou die toch wel beter willen helpen." [INT*Afgestudeerden*5].

Verder zijn positieve stage-ervaringen in andere onderwijsvormen - volgens een afgestudeerde GLO lager onderwijs – een aanzet om door te stromen naar een opleiding gericht op het bijzonder onderwijs.

"Omdat ik een stage had gedaan in het buitengewoon onderwijs. Dat was een stage van 2 weken maar dat was goed meegevallen." [INTAfgestudeerden8].

7.1.1 Beroepskeuze in of buiten het onderwijs

Vooral afgestudeerden uit de GLO lager onderwijs en afgestudeerden die niet meer of nooit in het onderwijs zijn tewerkgesteld kwamen in de gesprekken aan bod. Deze laatste doelgroep helpt te begrijpen waarom men al dan niet doorstroomt naar het onderwijswerkveld.

Afgestudeerden uit de GLO **lager onderwijs** zijn positief over hun tewerkstelling in het onderwijs. Als hoofdredenen benadrukken ze het persoonlijk contact en de variatie binnen de job. Maar ook uit die gesprekken leiden we af dat werkonzekerheid afgestudeerden doet twijfelen over hun toekomst als leerkracht:

> *"Het is zo moeilijk om langdurig werk te vinden. Ik ga nu van de ene interim naar de andere en meestal is dat -als ik geluk heb- een maand en half ongeveer, dat is verspreid over heel West-Vlaanderen dat ik al gezeten heb…dus de jobzekerheid."* [INTAfgestudeerden33].

Vervolgens geven afgestudeerden - die het onderwijs hebben verlaten – aan dat ze positief kijken naar een eventuele terugkeer naar het onderwijs. Ook de afgestudeerden **die niet meer in het onderwijs** tewerkgesteld zijn, sluiten een terugkeer naar het werkveld niet uit. Volgende respondent overweegt bijvoorbeeld na slechte ervaringen toch terug te keren in het werkveld, omdat hij in contact kwam met een nieuwe school:

> *"Ik was niet van plan om terug in het onderwijs te stappen, maar ik ben onlangs in contact gekomen met een directeur. Dat was een hele vriendelijke mens en de school is 200m van mijn deur. Het lesgeven op zich is het liefste wat ik doe. Dat is iets dat ik nog nooit met zoveel passie en plezier gedaan heb."* [INTAfgestudeerden24].

Verder wordt opgemerkt dat afgestudeerden die een SLO opleiding volgden, soms ervoor kiezen eerst een ervaring op te doen die overeenstemt met hun basisopleiding. Maar ook **respondenten die nooit in het werkveld** instroomden, sluiten een instap in het onderwijs in de toekomst niet uit:

> *"Dus ik ben afgestudeerd als vertaler-tolk. In eerste plaats heb ik eraan gedacht om vertaler te worden maar uiteindelijk ben ik dan beland in een bedrijf in waar ik wel mijn talen gebruik… ik wil liever eigenlijk met mensen werken…Vandaar dat ik zo de laatste maanden overweeg om in het onderwijs stappen…."* [INTAfgestudeerden21].

Interessant is vast te stellen dat het argument van 'jobzekerheid' ook een uitstap uit het onderwijs met zich kan meebrengen:

> *"Ik heb eerst wel 3 maanden interim opdrachten gedaan. Het was eigenlijk gewoon omdat ik in dat milieu terecht gekomen ben en ook wel andere dingen wou uitproberen. Omdat ik bang was dat als ik nu volledig voor het onderwijs ga dat ik er later minder makkelijk er uit kan stappen. Ik wou eerst toch andere ervaring opdoen."* [INTAfgestudeerden 1].

Bovendien rapporteren afgestudeerden **- die het werkveld verlaten hebben -** dat een onderwijsopdracht specifieke eisen stelt aan de eigen persoonlijkheid en karakter. Dit kan een verkeerde studiekeuze verklaren bij de instroom in de lerarenopleiding. Aan volgende respondent werd gevraagd of ze een terugkeer naar het onderwijs als een mogelijkheid beschouwt:

> *"Nee niet echt, want mijn karakter is helemaal anders en het past niet in het onderwijs. Ik ben niet echt kordaat genoeg, geen strenge persoon en deze eigenschappen passen niet echt in het onderwijs. Als ik de keuze opnieuw zou kunnen maken, zou ik voor iets anders kiezen. Het heeft helemaal niet met de lerarenopleiding te maken maar puur met mijn karakter en persoonlijkheid."* [INTAfgestudeerden31].

Daarnaast wordt de werkdruk bij afgestudeerden **die nooit in het werkveld** terecht zijn gekomen, ook opgegeven als een factor vermeld om niet in het onderwijs te stappen:

> *"Dan ben ik afgestudeerd en ik wou absoluut niet in het onderwijs terecht komen omdat ik dat enorm stresserend vond. Om die reden ben ik gaan verder studeren."*

> *"Ik vind dat ontzettend zwaar… Ik heb ook het gevoel: die job is gemaakt voor mensen die een dik vel hebben, die dat van zich af kunnen zetten…Maar ik trek het mij aan. Ik denk dat dat heel belangrijk is, dat daar mensen in staan die dat wel aankunnen, maar dan ook de middelen moeten krijgen om daarmee om te leren gaan."* [INTAfgestudeerden23].

Tot slot blijken dikwijls negatieve ervaringen tijdens de stages doorslaggevend te zijn bij de beslissing om een job te zoeken buiten het onderwijs:

> *"Ik vond mijn stages wel altijd leuk, maar op het einde van een stage was ik dat altijd wat beu om altijd hetzelfde te vertellen dus ik zag dat niet zitten om dat te blijven doen."* [INTAfgestudeerden18].

7.1.2 Verder studeren

Een deel van de afgestudeerden aan de lerarenopleidingen opteren verder te studeren via een bachelor-na-bachelor opleiding of via een schakelprogramma naar een masteropleiding. Andere afgestudeerden kiezen ervoor om een volledig andere opleiding te starten. Op basis van de interviews brengen we ook maatregelen in kaart die lerarenopleidingen kunnen nemen om studenten voor te bereiden op een vervolgopleiding.

Een eerste belangrijke vaststelling is dat lerarenopleidingen - bij het voorbereiden op een vervolgopleiding – vooral een doorgeeffunctie hebben om informatie door te spelen aan. Deze informatie heeft vooral - volgens een respondent **afgestudeerden GLO kleuteronderwijs** - op het einde van het opleidingstraject een effect:

> *"De voorbereiding vond ik niet zo geweldig. Ze hebben eens tijdens het jaar een affiche gegeven over een bachelor beurs dat je eens kon gaan volgen."* [INTAfgestudeerden19].

Afgestudeerden GLO kleuteronderwijs vinden dat het vinden van informatie over vervolgopleidingen een taak is van de afgestudeerde zelf. Een **student GLO kleuteronderwijs** vindt expliciet dat het niet de taak is van een professionele bachelor om studenten voor te bereiden op een vervolgopleiding:

> *"Ik denk niet dat dat de bedoeling is van een professionele bachelor. Bij een professionele bachelor kies je voor een beroep…"* [FGStudenten 12].

Studenten uit de GLO **secundair onderwijs** geven aan dat ze door de lerarenopleiding expliciet voorbereid te worden op een vervolgopleiding via keuzevakken in het laatste opleidingsjaar:

> *"In ons derde jaar hadden we keuzevakken en deze kon je doortrekken naar andere universiteiten. Ik vond dat super en vind dat ze dat in het tweede jaar ook al zouden moeten doen. Dat zou een drive geven om*

verder te studeren. Dat zou de opleiding beter maken, dat je meer doet dan nodig is omdat dat dan je eigen beeld breder maakt." [FGStudenten 4].

Het meest voorkomende type vervolgopleiding is een bachelor-na-bachelor opleiding. Afgestudeerden uit de GLO **kleuter, lager en secundair onderwijs** zeggen dat ze na hun opleiding nood te hebben aan een verdere verdieping, vooraleer in het werkveld te starten:

"Ik was daarin geïnteresseerd. En in het laatste jaar kleuteronderwijs had ik een vak over zorg en ik wou er meer over weten en omdat ik het studeren gewoon was."

"Ik heb het gevoel dat ik nog niet echt uitgestudeerd ben. Door die 3 jaar opleiding lager onderwijs ben ik vlotjes gegaan en ik dacht 'misschien kan ik toch nog iets doen om nog iets bij te leren' en dan heb ik de stap gezet naar zorgverlening. Ik hoopte ook om nog meer achtergrond te krijgen: hoe kan ik met diversiteit omgaan, wat moet ik doen als er een kind in de klas zit dat echt niet mee wilt,…" [INTAfgestudeerden4].

De voornaamste redenen om verder te studeren blijken persoonlijk te zijn: interesse, nood aan studie, uitdaging en inhoudelijke verdieping. De meeste respondenten uit de GLO opleidingen kiezen een studierichting die aansluit bij het gevolgde [vak]onderwijs:

"Verder studeren, dat schakeljaar dan, ik heb toch nog veel dingen bijgeleerd waar ik toch blij over ben dat ik ze nu wel ken en dat ik kan doorgeven in het lesgeven. Mijn Frans is toch ook sterk vooruit gegaan."

"Ik ben afgestudeerd met grote onderscheiding en dat ik dacht: 'misschien kan ik toch iets meer aan dan dit'. Op de praktijk bereiden ze u echt wel voor maar op de theorie heb ik de indruk dat veel studenten niet sterk in hun schoenen staan… " [INTAfgestudeerden20].

Overigens worden ook werkonzekerheid en het verwerven van een meer flexibele positie op de arbeidsmarkt opgegeven als redenen om verder te studeren na de opleiding:

"…Omdat ik van velen hoorde die afgestudeerd waren als leerkracht dat de eerste jaren heel ambetant zijn en dat je om te werken altijd van de ene school naar de andere school wordt." [INTAfgestudeerden8].

Tot slot wordt het behalen van een masterdiploma door 4 afgestudeerden GLO - die nooit in het werkveld kwamen- naar voren geschoven als een bonus voor de instap op de arbeidsmarkt:

"Het is geen hoofdreden, maar het wel is mooi meegenomen dat ik nu met een masterdiploma waarschijnlijk iets meer mogelijkheden heb moest ik mij ooit bedenken om iets anders te gaan willen doen of als iets anders zich aanbiedt. Maar ik ben wel van plan in het onderwijs te stappen." [INTAfgestudeerden20].

In de gesprekken zijn vooral studenten en afgestudeerden aan bod gekomen rond deze onderzoeksvraag. Veel aandacht si er voor de opvattingen van afgestudeerden die niet [meer] in het onderwijs werken.

7.2 Conclusies onderzoeksvraag 7 “Naar welke vervolgopleidingen of beroepssectoren stromen de afgestudeerden uit de lerarenopleiding door?”

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:

Perspectief studenten en afgestudeerden

Algemene bevindingen

- ✓ Men stapt voornamelijk uit het beroep van leraar omwille van de lage jobzekerheid.
- ✓ Afstudeerden die niet meer in het werkveld zitten wijzen naar problemen rond de studieoriëntatie voor en tijdens de lerarenopleiding.
- ✓ Drie vierden van de afgestudeerden die nooit in het werkveld zijn ingestapt, overwegen om ooit in te stappen in het onderwijs. De helft van wie het onderwijs heeft verlaten, sluit een terugkeer naar het onderwijs niet uit.
- ✓ Een kritische factor bij terugkeer naar het onderwijs is het erkennen van elders verworven competenties [EVC].

Vooral bij GLO LO en KO is er animo om verder te studeren. De animo ontstaat door de stages en dikwijls door een traject in de initiële opleiding

Uitstroom

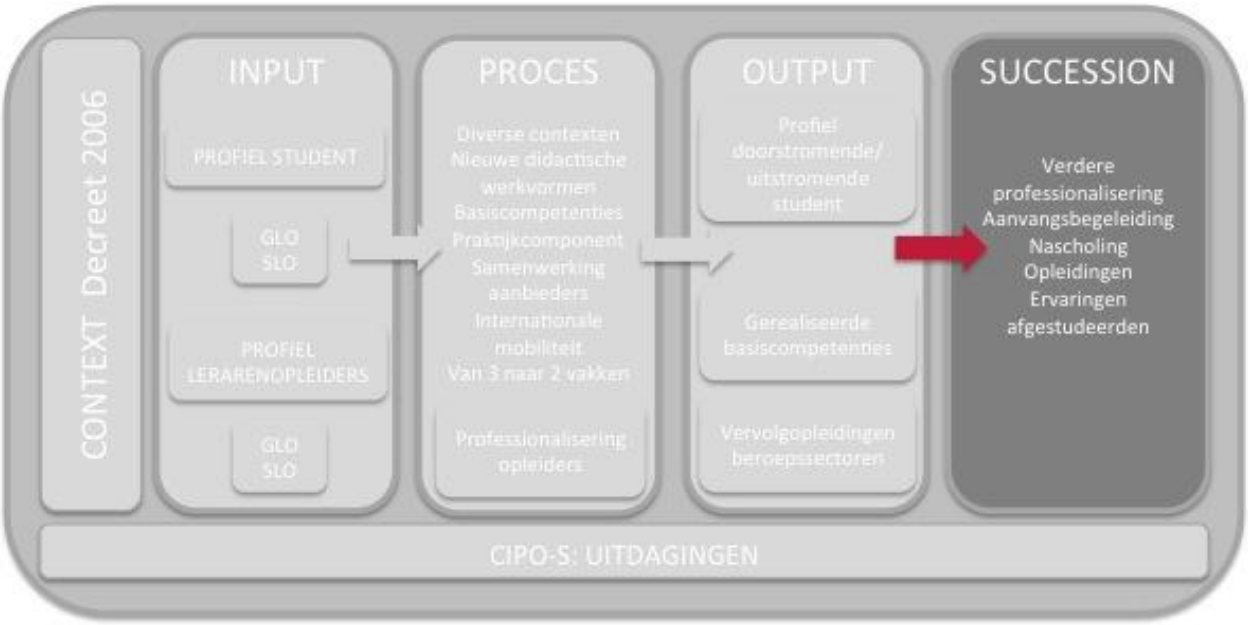
- ✓ Redenen om (nog) niet in het onderwijs te stappen zijn o.a.: ervaring in ‘vak’ opdoen voorafgaand aan lesgeven, vlakke loopbaan/’vast’ benoemd, of omdat de lerarenopleiding niet de gepaste studiekeuze bleek. De keuze om er niet in te stappen, betekent niet dat afgestudeerden de overstap naar het onderwijs hebben afgezworen.
- ✓ Factoren tijdens de opleiding die het al dan niet instappen in het onderwijs beïnvloeden, zijn vooral gerelateerd aan de stage.
- ✓ 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.
- ✓ Afgestudeerden die het onderwijs hebben verlaten, staan positief tegenover een herinstap. De lage jobonzekerheid doet zelf enthousiaste leerkrachten - in het werkveld - twijfelen over hun toekomst in het onderwijs.

Verder studeren

- ✓ GLO-studenten voeren vooral de nood aan verdieping op als een reden om verder te studeren.
- ✓ De voornaamste redenen om verder te studeren blijken persoonlijk te zijn: interesse, nood aan studie, uitdaging en inhoudelijke verdieping.

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

Onderzoeksvraag 8 "*In welke mate nemen lerarenopleidingen initiatieven op het vlak van aanvangsbegeleiding van beginnende leraren?*"



8.1 Onderzoeksvraag 8 "*In welke mate nemen lerarenopleidingen initiatieven op het vlak van aanvangsbegeleiding van beginnende leraren?*"

Binnen het CIPO-S model wordt een aparte focus gelegd op het SUCCESSION-gedeelte waarbij we in het EVALO-onderzoek nagaan op welke manier afgestudeerden worden begeleid bij aanvang in het werkveld.

8.1.1 Perspectieven van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

8.1.1.1 Perspectieven van actoren omtrent aanvangsbegeleiding: problematiek en belang en wie heeft hierin een rol?

Het belang van aanvangsbegeleiding wordt expliciet benadrukt door **opleidingsverantwoordelijken GLO kleuteronderwijs, lerarenopleiders GLO secundair onderwijs en lerarenopleiders SLO aan de universiteit**. Ze koppelen dit aan "de te grote kloof tussen opleiding en werkveld":

"Als ze dan terecht komen in de praktijk dan moeten ze nog begeleiding krijgen. Zodat het niet ineens van iets naar niets van begeleiding gaat." [FGlerarenopleiders3].

Er zijn verdeelde meningen omtrent wie er verantwoordelijkheid draagt bij de aanpak van deze kloof. Enkele **lerarenopleiders GLO lager onderwijs** geven aan dat de verantwoordelijkheid ligt bij de opleidingen:

"Wij ondersteunen zozeer dat we nog steeds het handje moeten vasthouden als ze afgestudeerd zijn." [FGlerarenopleiders13].

Ook **opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs** delen deze mening en geven enkele voorbeelden:

"Als ik op woensdag, donderdag een navorming doe, dan krijg ik het zaaltje niet vol. En stel ik me ook soms vragen, want er wordt veel aangeboden hoor. Ik heb soms het gevoel van ja, we doen toch veel. Maar denk je dat men er altijd op ingaat? Dat geloof ik niet. Wij verwachten van de studenten dat ze een attitude krijgen om zelf het initiatief te nemen ook. Maar verwachten is niet genoeg." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Anderzijds wordt de bal door de lerarenopleiders **en opleidingsverantwoordelijken SLO aan een universiteit** in het kamp van de scholen gelegd. Zij stellen dat het aanpakken van de kloof een zaak is van het werkveld:

"Ik vind dat er geen deficit is in de lerarenopleiding, dat vind je soms op het werkveld. Maar niet in de lerarenopleiding." [FGlerarenopleiders4].

"Wij proberen zo veel mogelijk onze studenten competent te maken. In alles wat ze moeten kennen om levenslang te blijven leren en te onderzoeken. Maar er is een grote kloof daarna." [FGlerarenopleiders3].

"Vanuit alle kanalen zegt men dat het voortzetten van wat ze geleerd hebben in het werkveld soms heel moeilijk is. Aan wat ligt dat? Soms aan de infrastructuur, maar soms ook collega's en vakgroepen die zeggen: We doen dat al jaren zo, pas je maar aan." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Lerarenopleiders verwijzen naar eigen ervaringen als leerkracht in het werkveld om dit te staven:

"Toen ik begon les te geven werd ik aan m'n lot overgelaten, ik geraakte niet binnen, ik had geen sleutel, ik wist van toeten nog blazen. Ik zelf wist van niets. De directeur zei gewoon: je mag beginnen hier. Meer niet." [FGlerarenopleiders3].

De discussie over de verantwoordelijkheid voor het aanpakken van de theorie-praktijk kloof wordt versterkt doordat de ondersteuning van beginnende leerkrachten die moet gebeuren nadat zij de opleiding hebben verlaten, weggevallen is. Dit aspect versterkt de controverse. Lerarenopleiders **en opleidingsverantwoordelijken van de specifieke lerarenopleidingen** stellen:

"Zeker, maar je mag toch niet vergeten wat er allemaal gevraagd is van lerarenopleiders, van goodwill, samenwerking met het werkveld en omgekeerd, en wat daar tegenover heeft gestaan van middelen. Dat dat beschamend is. Wij hebben volgens mij bereikt wat je in geen enkel ander land kan bereiken." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Enkele opleidingsverantwoordelijken SLO hebben daarentegen als voorstel om de rol van lerarenopleidingen sterker te maken:

"Dat het misschien interessant is dat die lerarenopleidingen waar men op veel niveaus met innovatie bezig is, om die rol van de lerarenopleiding door te trekken in die aanvangsbegeleiding." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Ook een gecombineerde oplossing wordt naar voren geschoven en dit vooral door lerarenopleiders **en opleidingsverantwoordelijken van de SLO.** Zij stellen een samenwerking voorop tussen opleiding en het werkveld. Wie hierin het voortouw moet nemen en de grootste rol krijgt, is niet duidelijk. De volgende **opleidingsverantwoordelijke** pleit ervoor dat lerarenopleidingen slechts een beperkte rol opnemen:

"Ik denk dat de lerarenopleiding daar een beperkte rol heeft, eerder een ondersteunende rol. En niet een actieve rol. De actieve rol moet gebeuren door de collega's in het werkveld." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Er wordt ook herhaaldelijk aangekaart dat er extra middelen nodig zijn om adequate aanvangsbegeleiding te kunnen realiseren:

"Moet je daar tijd en middelen voor krijgen, want op den duur heb je dat echt wel nodig. Als we alle mensen die afstuderen in een lerarenopleiding, we gaan die volgen, we gaan daar feedback aan geven." [FGlerarenopleiders10].

Enkele opleidingsverantwoordelijken **en lerarenopleiders SLO aan een universiteit** verwijzen naar de rol van centrale besturen, bv. samenwerkingsverbanden op provinciaal niveau:

"Er is soms wel begeleiding he, het ligt een beetje ook aan de inrichtende macht. Als ik zie hoe de provincie Limburg die inzet op begeleiding, dat ligt soms een beetje plaatselijk. Dus die zetten daar veel uren op en daar worden de beginnende leerkrachten wel degelijk goed gecoacht." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

8.1.1.2 Perspectieven van actoren over de rol van werkveld inzake aanvangsbegeleiding: welke zijn de huidige initiatieven en welke initiatieven zouden in de toekomst moeten worden georganiseerd?

We stellen vast dat lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken vooral verwijzen naar wat scholen moeten ondernemen.

Ten eerste wordt door **lerarenopleiders GLO** verwezen naar de directeur en de mate waarin zij oog hebben voor de beginnende leraren. In veel interviews hoorden we geluiden over misbruik van beginnende leerkrachten:

"Als er een lezing moet gegeven worden moeten jongere leraars dat geven i.p.v. oudere terwijl die oudere veel meer ervaring heeft. Jongere leerkrachten worden onderdrukt, durven geen nee zeggen." [FGlerarenopleiders3].

"Wat ik merk bij mijn studenten, is dat die allemaal les aan het geven zijn. Zij zijn hier nog een opleiding aan het vervolmaken. In welke klassen komen die terecht? De moeilijkste klassen (...). Die hebben nog geen ervaring opgedaan en die moeten alle 'shit' gaan opruimen eigenlijk." [FGlerarenopleiders9].

De rol van de directeur zit volgens opleidingsverantwoordelijken **en lerarenopleiders GLO kleuteronderwijs** ook in het organiseren van functioneringsgesprekken en/of evaluatiegesprekken "*om aan coaching van nieuwe personeelsleden*" te doen. Eventueel kan dit gebeuren door een verantwoordelijke coördinator op school:

"Dat leerkrachten in lagere scholen, of in kleuterscholen in de laatste tien jaar nog geen enkel functioneringsgesprek hebben gehad. (...) Ja, dan komen die leerkrachten daar boem en die worden niet begeleid?" [FGopleidingsverantwoordelijken2].

"Scholen moeten keuzes maken en sommige kiezen voor extra materiaal en andere voor extra mentoruren, maar dat is de visie die ze hebben." [FGlerarenopleiders2].

Lerarenopleiders GLO secundair onderwijs nuanceren het bovenstaande omdat – dikwijls om financiële redenen - beginnende leerkrachten direct een voltijdse opdracht willen krijgen [FGlerarenopleiders3].

"*Maar eigenlijk voor mensen die pas instappen, dat die opdracht iets minder zwaar mag zijn, minder uren of iets waardoor die groeiperiode op een menselijke manier kan gebeuren."* [FGlerarenopleiders3].

Lerarenopleiders GLO secundair onderwijs zien de volgende oplossingen:

"Ik denk dat een mix goed zou zijn. Dat ze én, voor een stuk een aantal klassen krijgen waarvan men weet dat dat makkelijker verloopt, maar tegelijkertijd kunnen meelopen met ervaren leerkrachten in andere klassen. Kijken hoe ze dat doen. Eventueel zelf mee proberen. Dat lijkt mij ook een heel mooi parcours." [FGlerarenopleiders9].

"Eventueel een halftime job maar fulltime betaald. Zoals een voorstel van vroeger, heette ankerschool." [FGlerarenopleiders2].

Ten tweede wordt verwezen naar: [1]. het belang om als beginnende leerkracht openheid bij collega's in de school te ervaren, en [2]. een sterke vakgroepwerking te ondervinden. Ook informeel contact en gemeenschappelijke doelen krijgen veel aandacht:

"Dat je een gemeenschappelijk doel hebt. Uiteindelijk zit je met heel veel expertise in huis en naast elkaar over vorming, formele contacten. Dan zijn er collega's die je goed kent, dat zijn dan informele contacten. Dat hoort er bij en kan stimuleren en/of verrijken. Ik denk dat we daar een ontzettend grote kans laten liggen." [FGlerarenopleiders2].

Dit wordt als onvoldoende ervaren door **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs en SLO aan de universiteit**. Ze vinden dat de organisatie van reflectiemomenten, observatiemomenten en duo-lessen, een sterke meerwaarde biedt voor een beginnende leerkracht:

"Ik zie dat bij onze studenten dat dit een positieve meerwaarde is." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Ook opleidingsverantwoordelijken SLO aan de universiteit stellen dit vast:

"Door die intervisie en bij elkaar op klasbezoek te gaan, dat ook je eigen context verbreed wordt." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Door **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs en SLO aan de universiteit** wordt veel belang gehecht aan de mate waarin een beginnende leerkracht bij iemand terecht kan. Ze zien de mentor als zeer waardevol, maar geven aan dat ze ook potentie zien in een buddy-systeem.

"Waardoor ze ook het gevoel krijgen dat ze niet alleen zijn. Ze zitten allemaal met dezelfde problemen als beginnende leerkracht. Ook de angst voor bepaalde dingen, dat kan ook via het buddy systeem opgevangen worden." [FGlerarenopleiders3].

In de context van aanvangsbegeleiding geven **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** veel erkenning aan de mentoren:

"Op de secundaire handelsschool was één keer per week dat de mentor erbij zat tijdens de middagpauze. Dus dat was makkelijk te organiseren. Het was een half geformaliseerd contact en daar konden ze iets ter sprake brengen. Wij durfden dat vroeger niet, zeggen dat we iets niet wisten, alle ik toch niet. Als wij iets niet konden losten we het zelf op. Maar ik vond dat wel een goed initiatief." [FGlerarenopleiders3].

8.1.1.3 Perspectieven van actoren omtrent de rol van opleidingen voor het organiseren van ondersteuning aan beginnende leerkrachten.

In de gesprekken met lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken over de ondersteuning en aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten, werd ingegaan op concrete initiatieven opgezet door de opleidingen die geclusterd worden in vier groepen:

- Opleidingsgestuurde ondersteuningsactiviteiten of –instrumenten
- vervolgopleidingen voor afgestudeerden
- een LIO-traject
- inzetten op de opleiding van mentoren

Een eerste groep initiatieven omvat opleidingsgestuurde ondersteuningsactiviteiten of -instrumenten. **Lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** wijzen naar 'de terugkeerdag' als ondersteuningsactiviteit. Eén van de lerarenopleiders schetst hierover zijn positieve ervaringen:

"Wij hebben ook een terugkeerdag voor afgestudeerde samen met derdejaars. Het idee is, ze kennen elkaar nog, dat ze over hun praktijkshock kunnen vertellen tegen degene die gaan afstuderen. Maar het gaat niet elk jaar door organisatorische redenen. Ikzelf heb geen contact meer met oud-studenten. Niet dat ik dat niet wil maar dat komt er gewoon niet van." [FGlerarenopleiders3].

Opleidingsverantwoordelijken GLO kleuteronderwijs hebben het over 'terugkom-momenten':

"Voorzien van terugkoppeling, terugkommomenten. Zodat die afgestudeerden of de nog niet helemaal afgestudeerden ook voor een stuk terug naar de opleiding komen om in een supervisiegroepen, om ook die dingen uit te spreken waar ze op botsen." [FGopleidingsverantwoordelijken2].

Opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs, SLO aan een universiteit en SLO aan een CVO gaan in op het belang van intervisie en coaching en het gebruik van een coaching-instrument als ingrediënten van aanvangsbegeleiding. Ze verwijzen naar een portfolio; vooral een onlineportfolio, omdat dit de transfer naar het werkveld gemakkelijker maakt:

"Als studenten dat opvragen, kunnen zij dat doorgeven aan hun directeur, waar eigenlijk hun startcompetenties perfect in beeld zijn. Waar hun heel traject, hun actiepunten die ze ondernomen hebben, ook in beeld gebracht zijn. Er zijn dus die directeurs die dat willen gebruiken." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Een tweede groep initiatieven betreffen vervolgopleidingen voor afgestudeerden:

Opleidingsverantwoordelijken GLO lager onderwijs denken aan korte opleidingen op maat als basis voor aanvangsbegeleiding:

"Bijvoorbeeld wat ik vaak lees, is dat beginnende leerkrachten moeilijkheden hebben met gedragsproblemen in de klas. Dat moet in de lerarenopleiding, want dat zijn dingen die ondersteunend kunnen zijn voor startende leerkrachten. Dus dat de opleiding niet stopt vanop het moment dat je in het werkveld stapt, maar dat je de mogelijkheid hebt om bij te leren, heel de loopbaan lang." [FGopleidingsverantwoordelijken1].

Opleidingsverantwoordelijken SLO aan een CVO trekken dit open en willen de band met beginnende leerkrachten onderhouden door enerzijds korte opleidingen-op-vraag en/of via gezamenlijke coaching. Een van hen verwijst naar volgend voorbeeld:

"In Nederland gebeurt dat toch ook zo dat een lerarenopleiding in een schoolgroep zit en daar verder het verhaal schrijft." [FGopleidingsverantwoordelijken3].

Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken opperen ook het idee om de opleidingsband met de afgestudeerden langer aan te houden:

"Waarom zou het bijvoorbeeld niet kunnen dat elke beginnende leerkracht een halve dag per week naar de hogeschool moet om zich eventueel te verdiepen in specifieke thema's … want, dat maakt alleen maar de band sterker hé." [FGlerarenopleiders12].

Twee opleidingsverantwoordelijken SLO **aan een CVO** lanceren het idee om via een samenwerking gebaseerd op onderzoek, een vorm van aanvangsbegeleiding en ondersteuning te bieden. Dit levert volgens hen ook een win-win situatie op:

"De droom is van te kunnen samenwerken met de universiteit, en dat daar dan echt vanuit de praktijk onderzoek kan gebeuren in het werkveld. Ook bij aanvangende leerkrachten. Ook het in beeld brengen van de didactische praxis en de sterke punten van mensen in het werkveld, die een didactiek ontwikkeld te hebben, die een agogiek ontwikkeld hebben op het vlak van de kunst. En dat terugkoppelen naar aanvangsleerkrachten, dat lijkt mij fantastisch." [FGopleidingsverantwoordelijken3].

Ten derde hebben bepaalde ideeën betrekking op een LIO-traject: een leraar-in-opleiding. **Opleidingsverantwoordelijken GLO kleuteronderwijs** en een **lerarenopleider GLO secundair onderwijs** verwezen naar het invoeren van een 4de jaar met de invulling van een LIO-traject. Ze verwijzen hiervoor naar het voorbeeld van Nederland. Op basis van partnerschappen zal dit ook voordelen hebben bij het vinden van stageplaatsen en de samenwerking met het werkveld.

"We moeten misschien een 4de jaar invoeren, vooral in het werkveld. Zoals een dokter na zijn 7de jaar toch nog 2 jaar doet. Daardoor kan men meer focussen op het schoolmatig concept".

"Waarbij ze dan volledig in de school zitten en ook al betaald worden en ook gevolgd worden vanuit de lerarenopleiding zonder dat ze nog lessen krijgen of iets dergelijks." [FGopleidingsverantwoordelijken2].

Het vierde luik betreft de indirecte ondersteuning van beginnende leerkrachten door in te zetten op de ondersteuning aan mentoren. Dit wordt in de volgende sectie besproken.

8.1.1.4 Perspectieven van actoren omtrent de ondersteuning van mentoren in functie van beginnende leerkrachten.

Opleidingsverantwoordelijken GLO kleuteronderwijs en lager onderwijs, en SLO aan de hogeschool/universiteit geloven dat de vorming van mentoren bijdraagt aan de ondersteuning van beginnende leerkrachten:

"Om te kunnen beschikken over een paar ervaren leerkrachten die zelf de nodige competenties hebben om mensen te begeleiden, dus een degelijke mentoren vorming volgden, dat die in staat zijn om jonge studenten te begeleiden vanuit de hogeschool, dan hebben we een ander perspectief om te ondersteunen." [FGlerarenopleiders13].

Ze beklemtonen daarbij de systematiek in een professionalisering van de mentorenopleiding. We citeren: "*Dus wij gaan vak mentoren uit het werkveld opleiden zodanig dat zij goed weten hoe zij hun beginnende leerkrachten kunnen opvange*n." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Een opmerkelijk initiatief wordt aangekaart door een **opleidingsverantwoordelijke SLO aan de universiteit**:

"*Wij zijn begonnen met een soort compactere versie van die opleiding te gaan geven in de respectieve school. Ze stelt vast dat op die maner een win-win situatie gecreëerd wordt en dat dit op termijn rendeert."* [FGopleidingsverantwoordelijken4]

Ze verklaart dit met volgende redenen:

"Eén: dat de stagiairs die bij die vak mentoren terechtkomen, feedback krijgen die op inhoud is gericht. Twee: wij willen dat diezelfde mentoren de starters begeleiden. En drie, een ander spoor van wat je zou kunnen noemen 'aanvangsbegeleiding': dat mensen die afgestudeerd zijn bij ons, die nog worden ondersteund. Zitten die met een probleem, die komen naar de docenten die ze kennen, waar ze vertrouwd mee zijn." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Opleidingsverantwoordelijken GLO kleuteronderwijs benadrukken rechtstreeks contact met beginnende leerkrachten via de mentorenvorming:

"Maar daarnaast heb je ook de basisformule zoals we dat noemen, dus een korter traject om de leerkracht dan ook direct op te leiden in het begeleiden van de studenten en dat is iets dat veel meer aantrekkingskracht heeft" [FGopleidingsverantwoordelijken2].

Enkele opleidingsverantwoordelijken SLO **aan een universiteit** geven aan dat wanneer afgestudeerden de rol van mentor opnemen, zij ook structureel opgevolgd [kunnen] worden door de lerarenopleiding:

"Die komen ieder jaar een soort training, opleiding volgen. Ze moeten een aantal sessies volgen. En ze worden ook uitgenodigd op de evaluatie op het einde van de stage, en uiteraard zijn daar ook gesprekken over wat er op de werkvloer gebeurt. Ook ieder jaar opnieuw een voormiddag waar met hen gewerkt wordt in de vorm van verschillende thema's." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Ten slotte wordt door een **opleidingsverantwoordelijke SLO aan een CVO** verwezen naar het portfolio-systeem dat nu gebruikt wordt in de lerarenopleiding voor de ondersteuning van de mentor. Dit kan doorgetrokken worden naar de ondersteuning van beginnende leerkrachten:

"En dat geeft dus zeer veel mogelijkheden om interactief op te treden zowel met de mentoren in het werkveld als met de pedagogen en de vakdidactici van de opleiding. En we hebben dat dus besproken. Sommige mentoren erkennen dat en dat wordt relatief gebruikt." [FGopleidingsverantwoordelijken3].

8.1.1.5 Perspectieven van actoren omtrent de ondersteuning aan scholen in functie van de professionalisering van leerkrachten

Opleidingsverantwoordelijken SLO aan een universiteit geven aan dat aanvangsbegeleiding niet volstaat maar "*dat ook op langere termijn moet worden ingezet op professionalisering*" door een "*soort traject te krijgen over heel de carrière*" [FGopleidingsverantwoordelijken4]. Ze zien hierin ook een rol voor lerarenopleidingen weggelegd:

"Want op een bepaald moment van je carrière ben je bijna vijftig, en ik geef ook les, ik moet ook weer stappen zetten en daar ook in ondersteund worden. De job van het lesgeven is een 'never ending story' van zoeken naar leermogelijkheden en ondersteuning. Het cruciale woord is partnership, binnen je

collega's en ook buiten de school. Community, binnen, buiten. Tijdens je hele carrière en daarin investeren." [FGopleidingsverantwoordelijken4].

Enkele **opleidingsverantwoordelijken GLO kleuteronderwijs** zien de rol van de lerarenopleiding "*als een soort procesbegeleider of toch een aanbieder van het inhoudelijk aanbod"* [FGopleidingsverantwoordelijken2]. De rol die lerarenopleidingen kunnen spelen bij aanvangsbegeleiding, zien zij als een vorm van professionalisering van leerkrachten:

"Ook voor een stukje die betrokkenheid met de lerarenopleiding en een betere begeleiding en een betere ondersteunen van leerkrachten moet er ook wel inzitten denk ik." [FGopleidingsverantwoordelijken2].

8.1.2 Perspectieven van schoolleiders en mentoren

8.1.2.1 Perspectieven van actoren omtrent aanvangsbegeleiding: problematiek en belang en wie heeft hierin een rol?

Eén van de mentoren **basisonderwijs** staaft het belang van begeleiding aan beginnende leraren door de vergelijking te maken met de periode voorafgaand aan de afschaffing van mentoren-uren. Hij verwijst naar de momenten die er waren en geeft overtuigend aan dat dit toen heel goed was voor de studenten omdat ze echt werden opgevangen en stelt teleurgesteld vast:

"En nu moet dat allemaal tussendoor en daarbij komt dat niet alle leerkrachten een opleiding gevolgd hebben. Maar dan toch zijn er een aantal kapstokken en richtlijnen gegeven aan het team. Maar toch ja, dat zit er eigenlijk niet goed terwijl dat wel toen wel goed liep. Dat missen wij nu wel als school." [FGMentoren2].

Enkele schoolleiders **secundair onderwijs stellen** vast dat beginnende leerkrachten vaak veel begeleiding nodig hebben. Ook ervaren schoolleiders **secundair onderwijs** zeggen dat sommige startende leerkrachten een job in het onderwijs niet aankunnen of niet alle beginnende leerkrachten negatieve ervaringen of kritiek 'aankunnen'. Volgens hen heeft een aanvangsbegeleiding niet veel bijdrage. We citeren:

"Er zijn starters die effectief een pakket hebben waar ze niet doorheen komen, door gewoon … . Ze kunnen het niet. Ze hebben geen gezag, ze vinden het niet, ze voelen het niet, je ziet het aan alles, je hoort het aan alles, en ze zijn ook afwezig en ziek, dat valt direct op. Stuur je die naar nascholing dan zijn die ook weeral dikwijls overbelast, die panikeren." [FGMentoren&Schoolleiders3].

"Maar ik vrees een beetje dat het niet velen is gegeven, om daar direct het positieve uit te halen en te zeggen 'Oké, da neem ik nu mee en nu ga ik het is op een andere manier beter doen'." [FGMentoren&Schoolleiders5].

Deze ervaringen worden door enkele schoolleiders **secundair onderwijs** toegeschreven aan de selectieprocedures van de opleidingsinstellingen. Eén van **de schoolleiders secundair onderwijs** geeft aan dat de selectieprocedures in de opleidingsinstellingen anders en beter moeten. Ze menen dat ze niet meer hetzelfde niveau halen. Eén van de schoolleiders **secundair onderwijs** meent *"sommige*

studenten halen hun diploma terwijl ze het niveau van een beginnende leerkracht niet halen." Ook de school kan niet dermate investeren om deze op weg te zetten. Hij stelt gefrustreerd vast:

> *"Ik neem daar aanstoot aan. Er ligt een belangrijke rol voor ons weg, maar ik sluit me aan bij de mening dat de selectieprocedure in de opleidingsinstellingen anders en beter moet."* [FGMentoren&Schoolleiders5].

Enkele schoolleiders secundair onderwijs bekritiseren dat er studenten afstuderen die eigenlijk niet zouden mogen afstuderen. Ze stellen zo:

> *"Die komen bij ons binnen, en nee wij kunnen die niet rechttrekken. Dan mogen wij nog begeleidingstrajecten opzetten. Ik heb ooit bij iemand vier lessen op een week gaan bijwonen en elke keer feedback gegeven, en daar veranderde niks."* [FGMentoren&Schoolleiders5].

> *"Er zijn studenten die in mijn ogen een diploma gekregen hebben en die mijden wij als de pest, want die bellen we gewoon niet op. Moeten we die dan begeleiden? Die moeten nog een opleiding krijgen. Dit is heel spijtig maar dit gebeurd dus."* [FGMentoren&Schoolleiders4].

Zoals hierboven aangegeven, stellen we vast dat er verdeelde meningen zijn omtrent wie er de verantwoordelijkheid draagt omtrent deze uitdagingen. Eén **schoolleider secundair onderwijs** geeft ten slotte aan:

> *"Maar af en toe is het ook nodig dat een student of een beginnende leerkracht wel eens een negatieve noot hoort. In een school worden die twee niet uit elkaar getrokken zijn, de evaluatie, functie of functionering van de directie of iemand anders."* [FGMentoren&Schoolleiders4].

Hij doet volgend voorstel:

> *"En de begeleidingsfunctie dat kan niet bij een persoon zitten. Tenminste van het moment dat ik wat negatieve feedback geef dan geloof ik echt niet meer in de steun die ik krijg of veer minder en zeker als student niet. Want als student wordt dat nog moeilijker want ik kom dan nog maar twee weken, iemand die langer blijft is iets anders. Dus het kunnen behouden van, ook voor hen het vaste aanspreekpunt."* [FGMentoren&Schoolleiders4].

Net zoals omtrent wie er aan de oorzaak ligt van deze problemen, zijn er ook verdeelde meningen omtrent de aanpak van aanvangsbegeleiding. Enkele schoolleiders geven alvast aan dat zij hieromtrent geen verantwoordelijkheid hebben.

> *"De directie heeft die rol niet en heeft ook dikwijls de tijd niet om dit te doen."* [FGSchoolleiders2].

Een aantal mentoren basisonderwijs denken bijvoorbeeld ook dat beginnende leraren vaak op school geen begeleiding krijgen, dat ze hun plan moeten trekken en daarbij vaak aan hun lot worden overgelaten. In die zin wordt omgekeerd ook door schoolleiders **secundair onderwijs** vastgesteld dat lerarenopleidingen weinig betrokkenheid tonen en wijzen op de beperkte rol. Hij staaft dit zo:

> *"Ik wil daar nog iets aan toevoegen, mijn wagen is nu 4 jaar en het fabriek vraagt mij "wat vind je nu na 4 jaar van je auto?" Daaraan terugdenkend, ik heb al vaak gevraagd aan een school, komt de hogeschool eens kijken naar hun afgestudeerde, na 2 jaar."* [FGMentoren&Schoolleiders4].

> *"Ja soms wel als er een leerkracht van hogeschool komt kijken naar een student. 'Oh kijk dingen' loopt daar rond, die ken ik nog van vroeger. Maar daar houdt het meestal bij op."* [FGSchoolleider3].

Er wordt ook herhaaldelijk aangekaart dat er extra middelen nodig zijn om adequate aanvangsbegeleiding te kunnen realiseren. Zo horen we volgende **schoolleider secundair onderwijs** bijvoorbeeld het volgende aanhalen.

"Zeer beperkt, omdat we de ruimte en de mogelijkheden niet hebben." [FGMentoren&Schoolleiders4].

8.1.2.2 Perspectieven van actoren over de rol van werkveld inzake aanvangsbegeleiding: welke zijn de huidige initiatieven en welke initiatieven zouden in de toekomst moeten worden georganiseerd?

We stellen vast dat ook schoolgemeenschappen initiatieven nemen om mentoren te ondersteunen in hun rol om aanvangsbegeleiding te voorzien. Zo stelt één van de schoolleiders **basisonderwijs** tevreden over verschillende voordelen te beschikken. Hij omschrijft dit zo:

"Uit de schoolgemeenschap wordt er eigenlijk geopteerd om mentoren vrij te roosteren op woensdag, ze hebben zes bijeenkomsten over het ganse schooljaar. Zij krijgen daar dan nog een extra opleiding van wat dan ook in het kader van het mentorschap." [FGMentoren&Schoolleiders1].

De verdere opvolging van beginnende leraren is zeer afhankelijk van de investering van de school en de begeleiding door bijvoorbeeld collega's, zo wordt eveneens door mentoren **secundair onderwijs** vastgesteld. We citeren:

"Samengevat is de voorbereiding van jonge leerkrachten puur de goodwill van de school en de keuze die een school maakt en de interactie in instantie, en de omstandigheden van parallel leerkrachten." [FGMentoren&Schoolleiders3].

Ten eerste wordt door mentoren **basisonderwijs** verwezen naar de directeur en de mate waarin zij oog hebben voor de beginnende leraren. In veel interviews hoorden we moeilijkheden ophalen, waarbij we afleiden dat sommige scholen beginnende leraren geen kansen geven omtrent een goede ervaring. Zo stelt **één van de mentoren** bijvoorbeeld dat scholen beginnende leraren niet de moeilijkste taken mogen geven of de moeilijkste leerlingen/klassen. Hij meent overtuigend dat ervaring opdoen in de klas veel belangrijker is. We citeren:

"Ik denk dat ook een heel duidelijk boodschap naar alle directies toe, geef die startende leraren niet de moeilijkste jobs op school, steek hen niet in GOK of zorguren, maar zet die mensen voor de klas." [FGMentoren1].

De rol van de directeur zit volgens mentoren **basisonderwijs** ook in het organiseren van functioneringsgesprekken en/of evaluatiegesprekken "*om aan coaching van nieuwe personeelsleden*" te doen, bv. door een coördinator. Volgens schoolleiders **basisonderwijs** worden op het einde van elk schooljaar evaluatiegesprekken met elke leraar gehouden, die werkpunten identificeren om zo de juiste bijscholing uit te kiezen. De directie probeert zo de middelen te bundelen, minder nascholing te organiseren, maar tegelijk meerdere personen te bereiken.

Omtrent deze coördinatorenrol worden ook uitspraken gedaan. In de context van aanvangsbegeleiding geven schoolleiders **secundair onderwijs** veel erkenning aan deze functie van coördinatoren binnen het schoolteam omdat hij als functie van coördinator

"binnen het schoolteam die tips geeft aan de beginnende leerkracht bijvoorbeeld over klasmanagement, lesgeven, werkvormen en dergelijke." Ook de klasmentor speelt een belangrijke rol "*omdat als er problemen zijn en die zijn er wel tijdens een parcours wordt ingeschakeld. En de waardering die je daar krijgt, vind ik ook wel fijn en is ook langs beide kanten een goede zaak."* [FGMentoren1].

Ook een functiebeschrijving zou volgens sommige mentoren **basisonderwijs** aanwezig moeten zijn voor startende leerkrachten. Expliciete verwachtingen worden uitgesproken door een **schoolleider van het secundair onderwijs** en meent dat in de begeleiding van beginnende leraren ook een belangrijke rol is weggelegd voor de directie door het bijwonen van lessen of functioneringsgesprekken. De directie geeft in vergelijking tot collega's een meer sturende opvolging. We citeren:

"Ik vind het bijwonen van de lessen door de directie en de bijbehorende functioneringsgesprekken. Daar geven de starters aan dat dit ook een zeer grote meerwaarde is, want de kritiek die ze van ons krijgen, dat is een duwtje in de rug want daar zit natuurlijk weinig druk achter. Terwijl als dat van een directie komt is dat direct veel zwaarder, en bepaalde persoonlijkheden reageren daar dan ook wel iets sneller op dan wanneer ik zeg dat iets zou moeten gebeuren." [FGMentoren&Schoolleiders5].

Volgens een **schoolleider basisonderwijs** behoort ten slotte ook het informeren omtrent de schoolorganisatie tot het takenpakket van de directie. Hij geef aan dat ook via mails praktische vragen worden gesteld *"zoals bijvoorbeeld wij vergeten de toezicht te vermelden"*, en bv. wat er gebeurt met strafstudies. Het is allemaal heel praktisch ingesteld. Hij verduidelijkt zich zo:

"Ieder van de scholen heeft ook zijn eigen cultuur. Voorbeeld iemand mag wel gaan naar een bepaalde schoolgemeenschap omdat het daar wel klikt met de natuur van de school maar bij ons werkt dat niet omdat er een andere cultuur heerst, dus dat kan. Maar het probleem is dat er geen tijd is voor het onderwijs. Ik maak daar een bewust keuze van." [FGMentoren&Schoolleiders3].

Ten tweede wordt verwezen naar: [1]. het belang om als beginnende leerkracht openheid bij collega's in de school te ervaren, [2]. een sterke vakgroepwerking te ervaren. Mentoren **secundair onderwijs** menen bijvoorbeeld dat een cultuur waarin zorg centraal staat, belangrijk is. Hij is overtuigd dat wanneer collega's terechtkomen in een omgeving waar dat het niet statisch is, waar dat de school groeit, al heel wat van die problemen aanpakt. Daarnaast wordt ook open houding binnen het schoolteam als belangrijk gezien voor startende leerkrachten. Eén opmerkelijk gegeven wordt door een **mentor basisonderwijs** gegeven en geeft aan dat hij in het schoolteam complementaire collega's nodig heeft: *"sterke leraren en nog groeiende leraren"* die volgens hem elkaar kunnen ondersteunen. Hij gaat dieper in op zijn ervaringen:

"Onze directie is daar nu vier jaar mee bezig en ik denk dat nu de teams wel vrij goed bij elkaar passen. Goed samen kunnen werken, van elkaar kunnen aannemen dat je bij elkaar in de klas komt dat je elkaar ondersteunt. Maar het is echt zoeken geweest want er zijn mensen geweest die zwanger zijn of een half jaar eruit. En daar hebben beginnende leerkrachten echt veel profijt van." [FGMentoren&Schoolleiders1].

Ten derde wordt ook aan informeel contact en gemeenschappelijk doelen veel aandacht besteed. Zo benadrukt een **schoolleider lager onderwijs** het belang van ook informele ondersteuning. Ze verklaart zich zo:

"Wij proberen alles zo informeel mogelijk te doen en niet dat ze schrik hebben van het staat op papier. Daar hebben ze eigenlijk schrik van, een blad papier." [FGMentoren&Schoolleiders3].

Dit wordt als onvoldoende ervaren. Ze vinden dat de organisatie van reflectiemomenten, observatiemomenten en duo-lessen, een sterke meerwaarde biedt voor een beginnende leerkracht.

"Beginnende leerkrachten waarderen het enorm dat er een klankbord is om aan zelfreflectie te doen, om samen te reflecteren over hetgeen dat er gebeurd is. En vooral omdat het niet beoordelend is maar begeleidend. Wij hebben daar heel duidelijk afspraken over gemaakt met de directie".

"Ik maak ook voor geen enkele directie een rapport op. Dat gaat alleen tussen de leerkrachten en mijzelf. Je krijgt daar ook heel goede feedback van de startende leerkrachten want wat is/was het probleem dat directies meestal heel weinig tijd hebben om een startende leerkracht op te volgen. En als ze dan af en toe in de klas komen dat dat dan altijd beoordelend is dat men het dan altijd ziet in het kader van evaluatie." [FGSchoolleider4].

Een schoolleider lager onderwijs gaat verder op de ondersteuning van beginnende leraren door observaties die achteraf mondeling wordt besproken. Ze geven tips o.b.v. de observaties en gaan vervolgens met de leerkracht erbij dit bespreken. Ook mentoren **secundair onderwijs** zien deze meerwaarde, maar gaan ook dieper in op de ervaring om met iemand mee te lopen.

"Ik denk dat het belangrijk is dat je letterlijk is met iemand kunt meelopen. Dat je daar tijd en middelen voor hebt. Een tweede zaak is dat de opleiding soms inhoudelijk de wensen over laat, dat hoor ik bij vakmentoren." [FGMentoren&Schoolleiders5].

Door schoolleiders **secundair onderwijs** wordt veel belang gehecht aan de mate waarin een beginnende leerkracht bij iemand terecht kan. Ze zien de mentor als zeer waardevol, maar geven aan dat ook veel zien in een buddy-systeem. Eén van de *schoolleiders* secundair onderwijs gaat er dieper op in en voorziet ondersteuning voor beginnende leerkrachten in de vorm van peter/meterschap. Het is belangrijk dat er een vertrouwensrelatie ontstaat met iemand van de school en de beginnende leerkracht de kans krijgt om te groeien en dus nauw wordt opgevolgd.

"Als ze gaan aansluiten bij een meter of peter en als dat contact goed is en er een vertrouwensrelatie is dan heeft dat bij ons een succes. Dat komt door het contact en de bereidheid om te groeien en veel observaties, dus uitwisseling: deur open en kom dan maar bij mij zitten tijdens een springuur en dan kijken hoe de ander het doet met de leerlingen, op maat."

Mentoren van het basisonderwijs geloven dat de vorming van mentoren bijdraagt aan de ondersteuning van beginnende leerkrachten. Enkelen beklemtonen daarbij dat de opleiding voor mentoren verplicht moet zijn. Ze menen zo:

"Ik sluit mij een stuk aan bij Arjan , dat de mentoropleiding verplicht zou moeten worden maar niet de eerste jaren , dus als ze eerst vijf jaar zelf kunnen groeien, zelf ervaringen opdoen." [FGMentoren2].

Daarnaast stellen zij vast dat "*het heel belangrijk is dat iedere mentor wel degelijk een opleiding tot mentor krijgt".* Ze verklaren dit zo:

"Zodoende kunnen ze studenten begeleiden, waar moet je op letten, op welke manier ga je dat op een positieve wijze doen zodat het niet te negatief wordt." [FGMentoren3].

"Het voordeel van een postgraduaat en het volgen van dat mentorschap heeft mijn eigen onderwijs visie ook grondig veranderd. Dat je toch wel een andere kijk krijgt op het lesgeven en een andere kijk op de vorming en dat zijn toch wel drie belangrijke factoren." [FGSchoolleider4].

Mentoren van het basisonderwijs geven aan *"hun opleiding als mentor eigenlijk prima"* te vinden. Zo stelt **één van de mentoren basisonderwijs** :

"Ik heb door de mentoropleiding heel anders leren kijken , met een open blik." [FGMentoren2].

We horen ook volgende redeneringen:

"Ik heb ook het postgraduaat eruit gehaald en wat ik dan vooral heb meegepikt is het waarderend benaderen van mensen. Omdat je dan als invalshoek de sterke punten neemt, waar ze verder in kunnen groeien ." [FGMentoren2].

'Nu moet wel wat meer de klemtoon leggen of oefeningen om nieuwe studenten te leren reflecteren, Misschien is dat ook wel wat persoonlijk, ik kan ook wel wat oefening gebruiken na de opleiding. Wat ik wel fijn zou vinden is tja bijeenkomsten zoals expertisegroepen, het is altijd fijn om ervaring te mogen uitwisselen." [FGMentoren3].

Redenen die daarnaast worden aangegeven wijzen naar evaluatie en wordt aangegeven door een **mentor** die geen opleiding heeft gevolgd, maar meent dit wel te missen omwille van deze reden:

"We krijgen studenten en moeten die gaan beoordelen en ik denk dat het goed zou zijn als alle leerkrachten die bereid zijn om studenten te aanvaarden toch ergens een opleiding krijgen van hoe moeten we nu naar de mensen kijken." [FGMentoren2].

Enkele mentoren **basisonderwijs** beklemtonen daarbij activiteiten die in de mentorenopleiding zouden bijdragen tot wat zijzelf trachten te ontwikkelen.

"Coaching bijvoorbeeld, gesprekken, vragen stellen, oefenen daarin, ja dat zou ik wel willen. Bijvoorbeeld in groep en samen oefenen, in rolspellen, alledaagse situaties voorstellen aan elkaar en samen nadenken en er antwoord op geven." [FGSchoolleider4].

8.1.3 Perspectieven van studenten en afgestudeerden

8.1.3.1 Ondersteuning vanuit de lerarenopleiding als beginnende leerkracht

Alle uitspraken van afgestudeerden **uit de GLO lager onderwijs** halen aan dat er geen ondersteuning vanuit de lerarenopleiding werd geboden. De meerderheid hiervan meldde dat dit wel een welkome hulp had geweest bij hun eerste stappen in het werkveld. Sommigen haalden ook aan dat ze vaker ten rade gingen bij collega's, maar dat de geboden ondersteuning nooit echt diep ging.

"*Heb je dan nog enige ondersteuning of begeleiding gekregen vanuit de lerarenopleiding? Nee, niks, nee.*"

"I: Had je daar nood aan? R: Goh, ik ben altijd wel bij mijn collega's ten rade gegaan als ik problemen had maar ja misschien zou het wel leuk zijn om van de lerarenopleiding nog een keer iets krijgt van ondersteuning of zo." [INTAfgestudeerden 2].

Eén afgestudeerde die niet meer in het onderwijs werkt stelde dat het misschien wel handig zou geweest zijn, dat er een ondersteuningsaanbod vanuit de opleidingsinstelling mogelijk was die hen op de hoogte kon houden van vernieuwende zaken binnen het vakgebied zelf.

Het tegenovergestelde werd door één enkele **afgestudeerde respondent uit het CVO** vermeld, namelijk dat er ook geen ondersteuningsaanbod vanuit de opleidingsinstelling kwam, maar dat deze persoon hier eigenlijk ook geen nood aan had. Net als een afgestudeerde uit het CVO vermeldt een student GLO kleuteronderwijs **een mogelijke oplossing**, namelijk:

"Stel dat ze een jaar in de praktijk zouden staan maar onder een andere noemer, bv. Als beginnende leerkracht, en dat je om de zoveel tijd een gesprek hebt met iemand en dan bekijk je hoe het loopt. Daar zou ik niet meer de lerarenopleiding laten beoordelen, maar wel de school zelf." [FGStudenten10].

8.1.3.2 Ondersteuningsbeleid en begeleiding binnen de schoolmuren

Algemene beoordeling

Over de hele lijn merken we een grote verdeeldheid op tussen respondenten die aangeven dat ze wel of geen nood hebben aan aanvangsbegeleiding. Wel geven afgestudeerden GLO uit het lager onderwijs meer aan begeleiding gekregen te hebben, vergeleken met die uit secundaire scholen.

Een respondent uit het secundair onderwijs en een afgestudeerde die niet meer in het werkveld werkzaam was bleken vooral een **nood uit te spreken naar het begeleiden van zaken die buiten het lesgeven plaatsvinden,** zoals opstellen van een stamboeknummer, jaarplannen of zorgplannen, uitvoeren van deliberaties of het krijgen van praktische informatie over de klasgroepen waarin je terecht komt. Dit merken we doorheen de bevraging dat deze specifieke vraag meer de bovenhand neemt. Een **afgestudeerde SLO Hogeschool en Universiteit** benadrukt het belang van georganiseerde

gesprekken tussen beginnende leerkrachten voor het kunnen delen van bekommernissen en succeservaringen en zo van elkaar te kunnen leren.

"Het is wel heel belangrijk dat je bevestiging krijgt van uw team en van uw directie om te weten of je het wel goed doet. Want eigenlijk ben je maar gewoon aan het toepassen wat je de voorbije 3 jaar in je hoofd geduwd hebt gekregen dus ik vind die bevestiging wel heel belangrijk." [INTAfgestudeerden16].

Afgestudeerden GLO lager onderwijs haalden aan dat ze een **praktijkschok** ervaren hadden, namelijk dat er in de praktijk zo weinig echt gedifferentieerd werd, terwijl hier tijdens de opleiding enorm op gehamerd werd. Niets werd echter gezegd over wel of geen begeleiding binnen de school op dit vlak.

"Bij ons op school zijn ze daar dan heel streng op van differentiëren terwijl dat als je 30 kindjes hebt en je moet dat voor iedereen gaan proberen te doen, dan is dat heel veel werk en als je dan een week stage doet is dat eigenlijk onbegonnen werk en sommige leerkrachten deden dat ook gewoon niet." [INTAfgestudeerden5].

Een bedenking die in dezelfde lijn ligt wordt vervolgens nog gemaakt door een afgestudeerde SLO Hogeschool en Universiteit:

"Ik denk niet dat we al die competenties op 1 jaar of verschillende jaren in 60 studiepunten kunnen steken. Ik denk dat het veel belangrijker is dat de universiteiten gaan samenwerken met die scholen en de beginnende leerkrachten en dat er op die manier een betere instapbegeleiding is voor leerkrachten waarin ze in die gesprekken met ouders begeleid worden onder andere en nog zoveel andere zaken want beginnende leerkrachten moeten begeleid worden waarin er met de afschaffing van de mentoruren minder tijd voor is." [INTAfgestudeerden48].

Afgestudeerden **die niet meer werkzaam zijn in het onderwijs** maken de bedenking dat de aanvangsbegeleiding misschien kan opgenomen worden door ofwel een interne leerkracht of een persoon van het CLB.

Schoolcultuur

Veel respondenten beseffen dat **de aanwezige schoolcultuur** enorm bepalend is voor een opvangnet voor beginnende leerkrachten binnen de schoolmuren. Vooral afgestudeerden **lager onderwijs** haalden aan zeer positief onthaald te zijn als beginnende leerkracht. De **respondenten uit het secundair onderwijs** meldden allebei dat er geen goede begeleiding aanwezig was binnen de schoolmuren. Net zoals in de algemene beoordeling wordt aangehaald is er grote verdeeldheid onder de respondenten naargelang een nood voor begeleiding. Een persoon die niet meer werkzaam is in het onderwijs zegt dat het vooral **informele en praktisch, weinig diepgaande, weinig inhoudelijke ondersteuning** was.

"Er was daar wel iets voor jonge leerkrachten maar echt inhoudelijk en voor de klas staan zelf… er was wel een goede sfeer tussen de leerkrachten. Informeel werd er heel veel gepeild bv. als er een klas op zijn kop stond. Maar echt inhoudelijk niet echt…" [INTAfgestudeerden34].

Negatieve ervaringen werden vooral gekoppeld aan de aanwezige cultuur binnen het leerkrachtenteam, bijvoorbeeld een beginnende leerkracht die niet ondersteund wordt bij aankomst.

Directeur

Een opmerkelijke discrepantie die door een afgestudeerde GLO Kleuteronderwijs wordt aangehaald is de volgende:

"Dan kregen we 4x per jaar een blad met allemaal vragen zoals 'is de directeur aanspreekbaar'. En dan zit je op dat gesprek 'ja dat is mijn beste vriend, ik kan er altijd terecht' wat natuurlijk niet waar is, maar je kan de waarheid niet zeggen want het gaat naar de directeur" [FGStudenten 10].

De meerderheid van respondenten, zowel afgestudeerden GLO Kleuteropleiding, Lager onderwijs als Secundair onderwijs rapporteren het **belang van ondersteuning door de directeur over praktische zaken** die komen kijken bij het lerarenberoep zoals een rondleiding, materiële ondersteuning, administratie, … Dit gegeven werd eerder al vermeld bij de algemene beoordeling.

"Op zijn minst eigenlijk met de directie een lang gesprek over de school, waar de materialen staan, hoe op stap gaan met groepen of hoe veiligheid met de fiets en over de visie zelfs. Velen krijgen dan ook informatie gewoon en die heb ik dan niet gekregen. Dat vind ik wel een jammer punt. En dan gewoon ook vanaf dat je bezig bent zo eens de vraag vanuit collega's of vanuit de directie van hoe gaat het nu? Dat is er ook wel weinig geweest eigenlijk." [INTAfgestudeerden7].

Eén afgestudeerde die niet meer werkzaam is in het werkveld rapporteert de specifieke nood dat de directie enkele klasbezoeken zou doen om haar gezag bij de leerlingen te versterken.

"I: Had je graag begeleiding gekregen? M: Ja zeer zeker. Ik had graag eens een keer gehad dat hij langskwam in de klas, gewoon dat de leerlingen wisten ok die is nieuw maar de directeur komt nog eens kijken. Ik denk wel dat dat geholpen zou hebben bij problemen met gezag en dat hij zou kunnen zeggen, je bent goed bezig of daar en daar zou je misschien nog aan kunnen werken. Want ik heb daar dan ook examen opgesteld voor de eerste keer en ja ik moet dat aan niemand niet controleren." [INTAfgestudeerden29].

Zowel afgestudeerden SLO Kleuteronderwijs, lager onderwijs als secundair onderwijs geven aan ook **informele contacten** gehad te hebben met de directeur. Vele scholen stimuleren de beginnende leerkracht de directeur informeel te benaderen als er vragen zijn. Eén afgestudeerde GLO secundair onderwijs moest haar vragen via mail sturen naar de directie. Eén afgestudeerde GLO lager onderwijs had vaste momenten tijdens de eerste maanden van het schooljaar, waarin ze moest passeren bij de directeur voor een gesprek.

"Meestal is dat wel heel informeel. Zelfs ook bij directie zeggen ze van kijk als er iets is of iets niet duidelijk is, kom maar binnen." [INTAfgestudeerden10].

Negatieve ervaringen gaan vooral over dat de directie geen ruimte heeft in hun planning om een klasbezoek te brengen of om een gesprek te plannen. Dit wordt gerapporteerd bij zo goed als alle respondentengroepen.

"Die directrice dat was van armoe, die kon ook niet anders, hier zijn uw sleutels en trek uw plan, op de maandag, en dan staat ge daar met uw opleiding van 2 jaar he." [FGAfgestudeerden3].

Mentorcoach

Een algemeen voorkomende antwoordtrend blijkt dat het hebben van **mentoruren** een belangrijke voorwaarde is om de beginnende leerkracht te ondersteunen. Zowel studenten SLO Secundair onderwijs als afgestudeerden uit verschillende onderwijsniveaus benadrukken dat het afschaffen van de mentoruren nefaste gevolgen had voor de bestaande begeleiding binnen de schoolmuren.

"De overheid wil dat de leerkrachten goed meedraaien en ondersteund worden maar ze schaffen de ondersteuning af voor de jonge leerkrachten af hoewel de uitstroom dan in het onderwijs stopt." [FGStudenten 4].

Een afgestudeerde SLO uit een CVO benadrukt dat het begeleiden van beginnende leerkrachten binnen de schoolmuren momenteel volledig berust op de **meelevendheid van meer ervaren leerkrachten**.

"Een zeer negatief aansluitend punt daarop, dat is dat die mentor uren afgeschaft zijn en in mijn geval moet ik zeggen was dat echt, ge komt daar in een keer in die school en ik ken mijn vak muziek wel (...) maar die hele schoolwereld dat is een wereld op zich, een habitat. Ik heb gelukkige goede collega's gehad (...) want der heeft niemand geen uren meer en ge staat daar als ge pech hebt in een school die niet meelevend is, in het midden van de woestijn." [FGAfgestudeerden3].

De overgrote meerderheid van de respondenten benadrukken het belang van **de aanwezigheid van een mentor voor beginnende leerkrachten voor het volhouden van het lerarenberoep**. Zoals eerder vermeld in de algemene beoordeling zijn de noden zeer verschillend. Zo zijn er beginnende leerkrachten die benadrukken vooral nood te hebben aan een oppervlakkige begeleiding waar vooral de praktische kant wordt aangepakt, namelijk hoe het kopieerapparaat werkt of hoe deliberaties verlopen, zoals eerder al vermeld werd. Daarnaast rapporteren een aantal beginnende leerkrachten, waaronder **afgestudeerden GLO lager onderwijs** dat ze echt nood hadden aan een mentor die zich ook bezighield met het begeleiden van hun lespraktijk. Eén afgestudeerde die niet meer werkzaam is in het onderwijsveld benadrukt dat een mentor belangrijk is om voor de beginnende leerkracht een veilige omgeving te ontwikkelen waaruit die kan leren uit zijn of haar fouten.

Veel **toegepaste vormen van mentorbegeleiding** is een peter of meter die aangewezen wordt. De meeste respondenten rapporteren zeer korte en sporadische gesprekken tussen leerkracht en mentor. Er

wordt vooral gefocust op de beleving van de beginnende leerkracht en het helpen met praktische zaken. Een afgestudeerde GLO hogeschool haalt het belang aan van matching tussen de beginnende leerkracht en een mogelijke mentor, en het aanpassen van de aanpak aan diens individuele noden.

Een andere afgestudeerde SLO uit de hogeschool rapporteert een **negatieve ervaring** met een mentor, meer bepaald een mentor die een totaal andere visie op lesgeven had dan zijzelf.

> *"Er was wel een mentor, maar die zei tegen mij dat ik die leerlingen 100 keer iets moesten laten overschrijven als ze stout waren, ook al zijn die vast benoemd… het is niet omdat je pedagogie hebt gestudeerd… er zou meer controle moeten zijn en elke beginnende leraar zou een meter of peter moeten hebben, iemand die goed bij u past"* [INTAfgestudeerden42].

Een andere respondent stelt het principe van dergelijke evaluaties in vraag. Zo heeft ze zelf ervaren dat een mentor naar aanleiding van één lesbezoek een evaluatie had geschreven, waarin die persoon zeer kort en te globaal haar lesgeven beschrijft als *"De leraar bezit deze competenties"*, waarop de directeur van de school haar meteen feliciteerde met haar goede klaspraktijk.

Collega's

Alle aan bod gekomen respondenten waren **positief over de samenwerking met collega's**. Zo blijkt dat een goede samenwerking tussen collega's een grote impact heeft op het wel of niet verder willen werken in een school.

> *"Ik ben gewoon in mijn schooltje binnengedruppeld en ik heb van mijn collega's heel veel ondersteuning gekregen. Ik mocht met al mijn vragen terecht en ze staan mij bij met raad en daad."* [INTAfgestudeerden16].

De meerderheid rapporteert vooral **informele contacten** te hebben met collega's. Eén respondent werd op vrijwillige basis enorm ondersteund door de zorgcoördinator op vlak van didactiek. Een afgestudeerde GLO uit het kleuteronderwijs haalt aan dat door de hoge **werklast** er voor haar weinig tijd vrij is voor informele contacten met collega's.

> *"Op alle twee de scholen had ik evenveel toezichten als iemand die voltijds werkt. Contact met collega's… daar moet je uren voor uitvinden."* [FGStudenten 10].

Andere respondenten halen dit niet aan als drempel om met collega's samen te zitten. Het meest gerapporteerde obstakel bleek de **aanwezige cultuur** binnen het leerkrachtenkorps tegenover nieuwe en/of beginnende leerkrachten.

> *"Ik heb verschillende scholen gedaan, wegens interims, enz. Het enige wat voor mij belangrijk was, is het gevoel dat je welkom was. (…) Ja dat is enorm belangrijk, die sfeer tussen de collega's, het openstaan voor een nieuwe collega."* [INTAfgestudeerden40].

Een afgestudeerde GLO lager onderwijs praat over de wisselwerking tussen de beginnende leerkracht en het leerkrachtenteam, toch legt ze het grootste aandeel van een positieve samenwerking tussen beginnende leerkracht en collega's bij de heersende cultuur op de school.

"I: En hoe denk je dat dit komt, wat is daarvoor nodig? L: Ik probeer altijd spontaan te zijn, goedemorgen te zeggen ook een beetje respect te hebben voor de collega's dus niet als nieuwe lid daar de grote jan gaan uithangen, maar je rustig laten opnemen in de groep. Toon ook vooral je karakter zoals je bent en durf ook initiatief te nemen en je te engageren. Je moet bereid zijn om iets te doen." [INTAfgestudeerden1].

Enkele respondenten rapporteren dat de waarde van wat ze geleerd hebben in de praktijk door het samenwerken met andere collega's gelijkwaardig of zelfs meer is dan wat ze allemaal tijdens hun opleiding gezien hebben. Bij sommige respondenten blijkt dat ze tijdens verschillende interims zeer uiteenlopende ervaringen opgedaan hebben op vlak van contact en samenwerking met collega's. Een afgestudeerde SLO uit een CVO haalt aan dat een **collega met veel passie**, ongeacht de leeftijd, een beginnende leerkracht veel kan bijbrengen.

Opleidingsinstelling

Bij het analyseren van de antwoordtendens op deze deelvraag kan worden opgemerkt dat **het initiatief voor contact met de opleidingsinstelling vooral afkomstig is van de afgestudeerden zelf**. Het overgrote deel van de contacten met de opleidingsinstelling blijken **informeel** van karakter te zijn, zo wordt er bijvoorbeeld via facebook contact gehouden of afgestudeerden die op navorming komen binnen de opleidingsinstelling waar ze hun opleiding genoten hebben en zo oud-lectoren tegen het lijf te lopen.

"Mensen die echt geïnteresseerd zijn komen wel altijd terug bij jou op een of andere manier, facebook of mail. En op die manier is het wel leuk dat je niet gewoon een nummertje was dat daar drie jaren studeerde en volledig afgesloten is. Maar er is nooit initiatief gekomen vanuit de hoge school zelf van hoe gaat het nu en waar ben je terecht gekomen." [INTAfgestudeerden32].

Vooral bij afgestudeerden heersen eerder **negatieve gevoelens** als het gaat over nazorg vanuit de opleidingsinstelling.

"Oke, je bent afgestudeerd en uw broodje is gebakken'." [INTAfgestudeerden32].

Afgestudeerden GLO lager onderwijs geven aan dat aanvangsbegeleiding voor beginnende leerkrachten vanuit de opleidingsinstelling een must is, zodat ze niet het gevoel hebben alleen te staan. **Aanbevelingen** die gedaan worden zijn contacten via mail of een mentor aangesteld vanuit de hogeschool. Daartegenover blijkt dat afgestudeerden GLO vanuit het secundair onderwijs geen uitgesproken noden voor ondersteuning vanuit de opleidingsinstelling uitspreken.

"Ik vind, je hebt 3 jaar gestudeerd, die mensen hebben er alles aan gedaan om het u te leren. Ik denk als je daarna nog steun nodig hebt, dat er iets niet klopt. Het enige wat je kan hebben is een gesprek

om op te krikken maar dan denk ik dat je meer hebt aan een vertrouwd iemand zoals een familielid dan aan een docent." [INTAfgestudeerden40].

Eén afgestudeerde GLO lager onderwijs en een afgestudeerde die niet meer werkzaam is in het werkveld halen volgende **tegenstrijdige gevoelens** aan over nood hebben aan aanvangsbegeleiding, namelijk het kunnen loskomen van het opleidingsinstituut, terwijl nog veel geleerd moeten worden in de beroepscontext en ondersteuning hierbij welkom kan zijn.

"Ik weet niet of dat nodig is want langs een kant voel je je verlost als je afgestudeerd bent en ik zou het niet zien zitten dat er daar weer iemand vanachter komt zitten om te kijken of je het goed doet. Dus ik vind dat er vrijheid moet zijn, maar er moet wel een mogelijkheid zijn om vragen te kunnen stellen." [INTAfgestudeerden6].

8.1.3.2 Ondersteuningsbeleid en begeleiding buiten de schoolmuren

Op vlak van het ondersteuningsbeleid vanuit het opleidingsinstituut komen **zeer uiteenlopende noden** naar boven. Zo hebben enkele afgestudeerden nog steeds de behoefte om contact te hebben met het opleidingsinstituut tijdens hun eerste jaar als leerkracht, terwijl anderen het opleidingsinstituut los willen laten.

Vooral afgestudeerden **vanuit het lager onderwijs** blijken nog nood te hebben aan een begeleidingsaanbod vanuit het opleidingsinstituut. Zo vinden sommigen dat het de taak is van de opleiding om het contact tussen de afgestudeerden te verzekeren. Ook worden **aanbevelingen,** zoals een mentor vanuit de opleiding, gegeven of het organiseren van reflectiegroepen. Algemeen kunnen we stellen dat de initiatieven vanuit het opleidingsinstituut miniem zijn en zich vooral beperken tot het doorsturen van vacatures. De meerderheid van de contacten met lectoren vanuit het opleidingsinstituut hebben een **informeel** karakter, dit is dan niet vanuit de instelling, maar is afhankelijk van de lector zelf. Formeel zijn het vooral terugkomdagen, waarin gereflecteerd wordt met medeleerlingen over het lesgeven. Daartegenover staan dan de studenten die vermelden hier geen nood aan te hebben.

"I: Ja dus eigenlijk dat ze jou advies geven bij de start van het onderwijs? S: Ja maar ook zo beetje praten. I: Eerder formeel dan? S: Ja formeel, maar ook advies. Dat er beetje contact blijft tussen leerkracht en afgestudeerden. Dat vind ik eigenlijk belangrijk. Het hoeft niet formeel te zijn, maar gewoon zo enig contact." [INTAfgestudeerden31].

8.2 Conclusie onderzoeksvraag 8: "*In welke mate nemen lerarenopleidingen initiatieven op het vlak van 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 bevraagd. 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:

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

- ✓ Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken en het werkveld verschillen van mening wie de eindverantwoordelijkheid draagt voor aanvangsbegeleiding. Een beperkte groep wijst op een gedeelde verantwoordelijkheid.
- ✓ Aanvangsbegeleiding vraagt naar extra middelen. De scholen enerzijds en de opleidingen anderzijds geven aan dat dit een nieuw, extra takenpakket is.
- ✓ Aanvangsbegeleiding wordt benadrukt om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen.
- ✓ Aanvangsbegeleiding vraagt expliciete kaders om "misbruik" van beginnende leerkrachten te vermijden.
- ✓ Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken van de verschillende types lerarenopleiding hebben sterk verschillende ideeën over de opzet, invulling en verantwoordelijkheden bij de aanvangsbegeleiding van leerkrachten. Er is géén uitgekristalliseerd beeld over de aard en de implementatie van de aanvangsbegeleiding.
- ✓ Ideeën m.b.t. aanvangsbegeleiding door het werkveld:
  - ✓ De rol van de directie bij een goed personeelsbeleid met aandacht voor beginnende leraren.
  - ✓ Collegialiteit en samenwerkingscultuur in een sterke vakgroep.
  - ✓ Opzetten van duo-lessen, observatie- of reflectiemomenten.
  - ✓ De rol van de mentor en een buddy-systeem.
- ✓ Ideeën m.b.t. aanvangsbegeleiding door de lerarenopleidingen:
  - ✓ Directe ondersteuningsactiviteiten, zoals bv. terugkomdagen, of –instrumenten, zoals bv. portfolio's.
  - ✓ Vervolgopleidingen voor afgestudeerden
  - ✓ Een LIO-traject als een vervolgopleiding, vierde jaar in de opleiding
  - ✓ Inzetten op de opleiding van mentoren.

Schoolleiders en mentoren

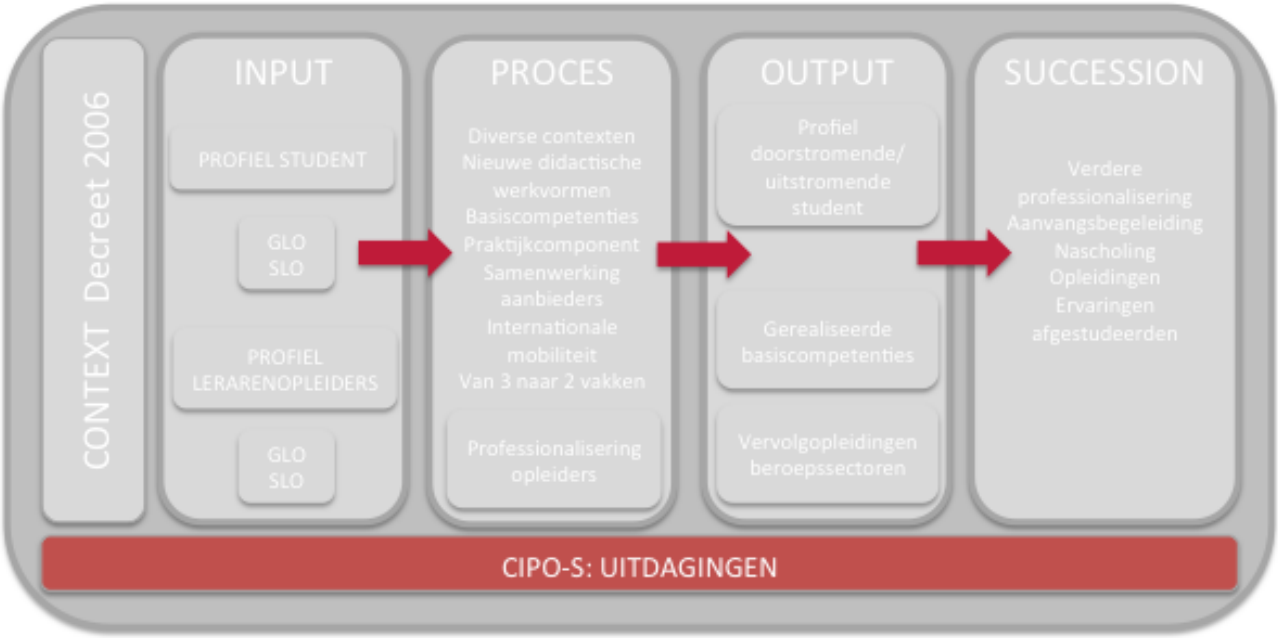
- ✓ Mentoren en schoolleiders en het werkveld verschillen van mening wie de eindverantwoordelijkheid draagt voor aanvangsbegeleiding. Een beperkte groep wijst op een gedeelde verantwoordelijkheid.

- ✓ Aanvangsbegeleiding vraagt naar extra middelen. De mentoren en schoolleiders geven aan dat dit een nieuw, extra takenpakket is.
- ✓ Aanvangsbegeleiding vraagt expliciete kaders om moeilijkheden die beginnende leerkrachten ondervinden te vermijden.
- ✓ Ideeën m.b.t. aanvangsbegeleiding door het werkveld:
  - ✓ De rol van de directie bij een goed personeelsbeleid met aandacht voor beginnende leraren.
  - ✓ Collegialiteit en samenwerkingscultuur in een sterke vakgroep.
  - ✓ Opzetten van duo-lessen, observatie- of reflectiemomenten.
  - ✓ De rol van de mentor en een buddy-systeem.
- ✓ Ideeën m.b.t. aanvangsbegeleiding door de lerarenopleidingen:
  - ✓ Mentorenopleiding

Studenten en afgestudeerden

- ✓ Meer nood aan aandacht tijdens de opleiding voor de meer praktische kant van lesgeven
- ✓ Contacten met opleidingsinstituut hebben vooral informeel karakter en gebeuren eerder op initiatief van de afgestudeerde.
- ✓ Verschillende en uiteenlopende noden worden gerapporteerd.
- ✓ Verschillende afgestudeerden wijzen op het gemis aan ondersteuning en gerichte begeleiding bij de start in de school. Als er ondersteuning is, wordt deze meestal informeel geboden. Scholen waar een sterke openheid en collegialiteit blijkt (bv. in de vorm van een sterke vakgroepwerking) blijken positievere ervaringen inzake aanvangsbegeleiding te genereren bij afgestudeerden.

Onderzoeksvraag 9: '*Welke zijn de uitdagingen voor de toekomst voor de Vlaamse lerarenopleidingen?*'



9.1 Resultaten Onderzoeksvraag 9: 'Welke zijn de uitdagingen voor de toekomst voor de Vlaamse lerarenopleidingen?'

Een laatste onderzoeksvraag betreft de uitdagingen voor de toekomst, hetgeen het volledige CIPO-S model kan omvatten. Bij de verschillende actoren gaan we na welke toekomstperspectieven zij koesteren. Hoe kunnen we Vlaamse lerarenopleidingen verder versterken? Waarop moet ingezet worden volgens de betrokkenen?

9.1.1 Perspectieven van opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders

Algemeen kunnen we acht uitdagingen vaststellen van waaruit verschillende toekomstige uitdagingen voor lerarenopleidingen door lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken worden verwoordt.

Een aantal uitdagingen die door lerarenopleiders **en opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs, lerarenopleiders SLO aan de hogeschool, en opleidingsverantwoordelijken SLO aan een CVO** sterk gemaakt worden vertrekken vanuit een gevoel gebrek aan tijd. Deze ervaring situeert zich enerzijds in hun opdracht ten aanzien van studenten, en anderzijds t.a.v. zichzelf. Wat betreft hun opdracht t.a.v. studenten wordt een eerste aspect opgehaald dat de begeleiding aan studenten betreft. Zij stellen vast dat het huidige aantal contactmomenten onvoldoende is om aan de behoefte van

studenten tegemoet te komen. Ze geven aan de nood bij studenten te voelen, dit zoals volgend citaat kan verduidelijken:

"Zij hebben heel veel nood aan jouw aanwezigheid, niet om hen te zeggen wat ze moeten doen, maar om met hen om te gaan, om hen dingen te tonen, om dingen te laten proberen en te mislukken, opnieuw te nemen… Ik heb daar geen tijd voor." [FGLerarenopleiders12].

De vaststelling dat het huidig aantal contactmomenten niet voldoende is om aan de noden van de studenten tegemoet te komen, komt voort uit de ervaring dat contact met studenten steeds vaker binnen en ook buiten de stages plaatsvindt, en ook vaker met emailcorrespondentie wordt gewerkt. Deze ervaring wordt nauwkeurig geformuleerd in volgend citaat:

"Ik doe dat binnen de stages. Ik heb zelfs momenten buiten de stages waar ik ze zie om hen op te vangen. Er gebeurt ook heel veel online. Ze schrijven mij persoonlijk mails. Ik antwoord op die mails om hen gerust te stellen, om te zeggen 'Kijk, je kan dat misschien zo oplossen'. Dan denk ik 'Dat zijn dingen die ik daarbuiten doen, omdat ik ze wil helpen." [FGLerarenopleiders12].

Daarnaast kaarten lerarenopleiders ook aan dat ze de behoefte hebben maar geen tijd vinden om met collega's in overleg te gaan omtrent de begeleiding.

Een tweede aspect betreft het realiseren van competenties bij studenten. Ze stellen vast dat het huidige systeem in semestervakken het moeilijk maakt om groei te realiseren bij studenten. Volgens de deelnemers zou het systeem van jaarindeling dit opvangen en vermijden dat studenten bovendien verder in vakindelingen gaan denken. Volgend citaat kan dit omschrijven.

"De vakstudies zijn bij ons echt wel per semester, ik mis daarin dat je de groei niet kunt realiseren. Er is geen tijd tot verwerving, in oefening. We geven wel veel tussentijdse feedback." [FGLerarenopleiders12].

Een derde aspect betreft het evalueren van studenten. Ze stellen vast dat de huidige visie op evaluatie, waarbij de nadruk voornamelijk ligt op aantoonbaar bewijs, geen tijd laat om meer te bekijken en af te wegen waar studenten staan. Volgens de deelnemers moet er terug meer aandacht zijn voor overleg en ontmoeting met collega's. Volgend citaat van een **lerarenopleider SLO aan een universiteit** geeft dit weer:

"We zijn zo verscholen achter het aantoonbaar bewijs, dat het afwegen en bekijken van 'waar staat iemand', dat daar geen tijd meer voor is. Dat dat vaak binnen een agenda wordt gepland tussen vier stagebezoeken door voor je tot een conclusie kunt komen. Dus elkaar meer ontmoeten en meer wikken en wegen. Want nu wordt de nadruk meer gelegd op portfolio en alles aantonen." [FGlerarenopleiders3].

Een vierde aspect betreft de kwaliteit van onderwijs dat studenten krijgen in de lerarenopleidingen. Ze stellen vast dat lerarenopleiders geen tijd vinden om zich te verdiepen in eigen specialisaties en dat hierdoor goed onderwijs aan studenten in het gedrang komt. Volgens de deelnemers zou er een vermindering in de taakbelasting extra ruimte kunnen voorzien om bijvoorbeeld ook onderzoek te doen. We citeren een **opleidingsverantwoordelijke SLO aan een CVO**:

"Als een lector (...) geen ruimte meer heeft voor zijn opdrachten, om daar nog rond te lezen en literatuur bij te houden. Dan zijn we toch fout bezig? Dat is pure instrumentalisering van het onderwijs. Dan komen we zoals in het secundair onderwijs waar er invulblaadjes gemaakt worden die

op niveau van Vlaanderen geformuleerd worden en de kinderen moeten het invullen. Dat is geen goed onderwijs natuurlijk." [FGOpleidingsverantwoordelijken3].

Ook de overtuiging dat er binnen de lerarenopleiding "*iets meer kan gebeuren"* wordt in deze context betrokken en wordt er vastgesteld dat hiervoor weinig ruimte is.

Ook ten aanzien van zichzelf als lerarenopleider worden anderzijds nadelen van de tijdsnood aangekaart. Het betreffen twee aspecten die eerder aan bod zijn gekomen in functie van de studenten. Dat lerarenopleiders immers zelf ook wensen te verdiepen in hun specialiteit en dat zij ook hun bijdrage willen bieden zodat er om binnen de lerarenopleiding meer kan gebeuren wordt eveneens duidelijk gemaakt. Volgend citaat ter illustratie:

"Ik zou graag dat heel kleine pakketje dat ik krijg voor een moeilijk vak als Frans, vakoverschrijdend willen geven. Want, en dat is dan ook nog eens een gegeven - zullen er andere vakken zijn die een beetje rustig kunnen werken." [FGlerarenopleiders3].

Een tweede uitdaging wordt door lerarenopleiders **en opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs** sterk gemaakt en heeft betrekking op flexibele leertrajecten.

Een eerste aspect **betreft de groepssfeer** in de studentengroepen van de lerarenopleiding. **Lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** stellen vast dat door de verschillen in doorstroom studenten geen groep meer vormen en dat zowel studenten als lerarenopleiders dit problematisch ervaren. Volgens de leraren kan het aanbieden van meer flexibele keuzetrajecten en regelmatige bijsturing dit probleem opvangen. We citeren:

"Na elk semester bewust kiezen en dan stappen ze in dat traject en na elk semester een bijsturing. Veel meer keuzetrajecten, veel groter aanbod en na elk semester bijsturing." [FGlerarenopleiders3].

Ze stellen eveneens vast dat ook vraaggestuurde begeleiding een oplossing zou zijn om in te spelen op de vragen, noden, behoeftes, verlangens en wensen van de studenten die er nu binnen het beperkt aantal uurtjes die er zijn voor het vak, er nergens mee terecht kunnen.

Een tweede aspect verwijst naar de zij-instromers. **Opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs** stellen vast dat het onderwijs aan instromers andere opleiding vergt en dat er dus meer kansen moeten gegeven worden aan die groep. Volgens hen moet er omwille van de groei van de groep uitgekeken worden naar de uitbouw van trajecten die exclusief gericht zijn op die mensen. Zij staven dit bovendien zoals volgend citaat zegt:

"En natuurlijk de 18-jarige, daar kunnen we niet naast, want de Europese norm is dat we de participatie van 18-jarige aan het hoger onderwijs nog altijd moeten laten toenemen. In België en Vlaanderen zitten we nog altijd niet aan het Europees gemiddelde. En ik denk dat we dan specifiek voor die doelgroep moeten zoeken naar de juiste weg." [FGLerarenopleiders3].

"Bijvoorbeeld een elektricien die iets wilt realiseren in het onderwijs. Die heeft tijd nodig om bepaalde competenties te verwerven als leraar en heeft hulp nodig, meer op het begeleidende aspect om aan alle functies te voldoen." [FGLerarenopleiders12].

Een derde uitdaging wordt door **lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs** sterk gemaakt en heeft betrekking op de differentiatie in de opleiding.

Een eerste aspect betreft een kritiek op **het globale onderwijs** dat zich ook in de lerarenopleiding voordoet. **Lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** stellen vast dat er geen efficiënt en

toekomstgericht onderwijs wordt geboden. Ze verklaren dat wanneer er niet gedifferentieerd wordt in de opleiding, studenten hierdoor veel herhaling hebben en veel tijd verloren gaat. Volgens de **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs en lerarenopleiders SLO aan de universiteit** zouden "*studenten meer keuzes kunnen maken vanuit zichzelf*" en kan **onderwijs op maat van de studenten** dit probleem opvangen. We citeren:

> *"Misschien zou het interessanter zijn om 'Welke problematieken zijn er allemaal?'. Oké, wij gaan daarmee op onderzoek. Ik zeg nu niet dat dat voor alle inhouden binnen de hogeschool echt kan en moet, maar voor zoiets als een didactische vorming zou ik het interessant vinden dat het op maat van de studenten wordt gemaakt. Maar ja, dat vraagt kleine groepen, dat vraagt veel begeleiding."* [FGlerarenopleiders3].

Enkele lerarenopleiders hebben het in deze context ook over talentgericht opleiden en koppelen dit ook aan de zwakke instroom en de vaststelling dat motivatie ontbreekt en sommige studenten in het begin van de opleiding vaak zichzelf niet voldoende kennen om te weten of de opleiding een juiste keuze was. Een **lerarenopleiders GLO secundair** onderwijs verduidelijk dit:

> *"Talentgericht opleiden. Een semester zichzelf leren kennen, zijn sterkten en zwakheden om van daaruit de juiste weg kiezen om verder te gaan."* [FGlerarenopleiders3].

> *"Een team van specialisten, die de studentengroepen volgen. Met dat team werkt je. Dat zou ik fantastisch vinden. En vraag-gestuurd, zoals je zegt. Studenten hebben inderdaad vragen, noden, behoeftes, verlangens en wensen,…en ze kunnen er nergens mee naar toe."* [FGlerarenopleiders3].

Een uitdaging dat door **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** sterk wordt gemaakt heeft betrekking op de huidige praktijkcomponent in de opleiding. Ze stellen vast dat door de beperkte praktijk die studenten ervaren, ondanks dat er extra studiepunten zijn, dat er geen integratie kan gebeuren. Ze stellen dan ook de transfer van theorie naar praktijk als vierde uitdaging voorop. Een wisselwerking tussen opleidingen en werkveld stellen zij noodzakelijk ter voorbereiding op het beroep en om goede leerkrachten af te leveren. Volgens hen zou een vlottere toegang tot stageplaatsen krijgen bijdragen om dit probleem op te lossen. De beperkte toegang wijten zij enerzijds aan de stijging van het aantal studenten, die door beleidskeuzes én observatiestage én lesstage moeten doen. Anderzijds de snelheid van het werkveld, waar volgens een aantal opleidingsverantwoordelijken "*het doorsijpelen in het werkveld, het veranderen van de schoolcultuur iets is wat momenteel aan het gebeuren is en nog van onderuit aan het groeien is."* Volgend citaat kan dit illustreren:

> *"Ik denk dat ergens de taak van de lerarenopleidingen ook zijn grenzen heeft. Dat mogen ze niet loslaten, maar er worden budgeten voor uitgetrokken, er zijn mensen die zich aangesproken voelen. We mogen niet vergeten dat de hervormingen van de lerarenopleidingen in Vlaanderen nog niet zo lang loopt."* [FGOpleidingsverantwoordelijken3].

De beperkte toegang tot stageplaatsen wordt ook door lerarenopleiders als uitdaging gesteld, en kan dus evenzeer duiden op een vijfde uitdaging die zij stellen in de beperkte samenwerking die er tussen opleidingen en werkveld afspeelt. De oplossingen die uit de interviews naar voren komen en we hieronder rapporteren, gelden dus evenzeer als oplossing om de samenwerkingsverbanden met het werkveld te verbeteren.

Oplossingen worden door de **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs, SLO aan de hogeschool/universiteit en opleidingsverantwoordelijken SLO aan een CVO** gegeven. Een eerste

oplossing betreft het versterken van de menselijke contacten tussen de lerarenopleiding en de stagescholen. Dit versterken zien zij in het verminderen van de tussenniveaus en het werken met een stage mentor van de scholengemeenschap. We citeren:

> *"Die stage regelingen worden op het niveau van de scholengemeenschap georganiseerd. Als je dan in de klas komt zegt die leraar; 'Ik heb al zo lang geen stagiaire meer gehad.' Daar zijn zoveel tussenniveaus en dat menselijk aspect wordt onderschat. Daar liggen weinig kansen. Dat je binnen elke schoolgemeenschap iemand hebt die stagementor is en daar een brede blik op heeft, dat die een opening laat voor studenten lerarenopleiding, dat er veel meer kan."* [FGlerarenopleiders3].

Een tweede oplossing wordt gezien in het verminderen van de druk die scholen ervaren. Zij wijzen enerzijds op de mentoren opleiding die ondersteuning kan bieden en kan inspelen op de zorgen en drukpunten in het werkveld. Anderzijds wijzen ze op het opnieuw invoeren van de mentoruren, dit keer vanuit de lerarenopleiding zelf.

> *"Ik denk dat als er tijd wordt voorzien. Zoals we daarnet zeiden, die mentor uren. En er is op school iemand die tijd heeft die opdrachten uit te voeren. En het wordt aangestuurd door de instelling. Dan denk ik dat het lukt. (...) want de noden vertrekken van daar."* [FGlerarenopleiders4].

> *"Er moet een structurele samenwerking komen met sociale organisaties, bibliotheken, productiehuizen,… dat je zeker bent dat je de studenten daar kunt 'droppen'. We hebben nu al twee positieve ervaringen met twee ludieke organisaties die zelf zo'n soort opleiding ludiek geven. Om daar eerst stage te doen, moet je dat in het weekend gevolgd hebben."* [FGLerarenopleiders6].

Een vijfde uitdaging dat door **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** wordt aangegeven is de zwakke instroom van de lerarenopleiding. Een eerste probleem zien zij in de motivatie van de instromende studenten. Enerzijds zijn er studenten die vanuit een verkeerde motivatie in de opleiding stappen, anderzijds zijn er studenten waar dat duidelijk blijkt dat zij zichzelf niet voldoende kennen om te bepalen of de lerarenopleiding de juiste keuze is. Een tweede probleem zien zij in het niveau van de instromende studenten. Veel van deze studenten doen langer over de opleiding en/of haken volgens de opleiders af. De uitdaging voor lerarenopleidingen ligt hem in volgende omschrijving:

> *"We hebben een instroom die in orde is maar we hebben ook een zwakkere instroom. Om die voor te bereiden dat zij een bewuste keuze kunnen maken wat ze willen aanvangen, of ze effectief leerkracht willen worden en welke vakken ze willen kiezen."* [FGlerarenopleiders3].

Enerzijds zijn enkele **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** het eens dat een schakelklas aan dit uitdaging tegemoet zou komen. Zij zien dit als een mogelijkheid om de studenten bij te scholen totdat hetzelfde niveau is bereikt en eveneens richting te geven omtrent het lesgeven en didactiek. Een lerarenopleider omschrijft dit als volgt:

> *"Laat ze eens een semester kiezen en zoeken waar hun talent zit' en dat ze vanuit die sterkte een bewuste en gemotiveerde keuze kunnen maken."* [FGLerarenopleiders3].

> *"Een semester zichzelf leren kennen, zijn sterkten en zwakheden om van daaruit de juiste weg kiezen daar om verder te gaan."* [FGlerarenopleiders3].

Anderzijds zijn er **lerarenopleiders GLO lager onderwijs** die een extra opleidingsjaar geschikt zien om studenten die nog niet sterk genoeg zijn nog een jaar te laten bij studeren om toch dat niveau te halen. Een opmerkelijke vaststelling horen we hieromtrent bij **opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs**:

> *"Want wij maken er eigenlijk, in de realiteit een vierde jaar van he. Als je ziet naar de instroom. En als je kijkt naar de TSO instroom die doen er 4 jaar over."* [FGOpleidingsverantwoordelijken4].

> *"Misschien hebben onze studenten ook meer tijd nodig voor hun studie, misschien hebben we een vierjarige opleiding nodig; met meer tijd voordien om bepaalde kennis en attitudes bij te brengen, of een vermastering met een extra jaar? Ik stel me soms toch vragen bij de instroom."* [FGLerarenopleiders5].

> *"In plaats van 60 studiepunten eentje voor 42 studiepunten voor studenten uit de BSO-instroom en we gaan eens kijken hoe dat loopt. Want we merken dat veel van onze BSO studenten die instromen, die haken eigenlijk ook gewoon af of die blijven herhalen, omdat ze het aanbod echt niet aankunnen. Omdat het voor hen wat gestructureerder aan te bieden, dat we het zelf in een kader steken, dat het ook iets makkelijker is voor hen om een geïntegreerde opleiding toch af te maken. Eentje gespreid over 4 jaar."* [FGOpleidingsverantwoordelijken4].

Opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders van alle lerarenopleidingen halen vele malen de invoering van een masterjaar aan in de interviews. Er zijn uiteenlopende meningen of het masterjaar er al dan niet moet komen enerzijds, maar ook inzake het aantal jaren en de invulling ervan. We horen voorstanders van een vierjarige opleiding en voorstanders van een vijfjarige opleiding. We illustreren dit als volgt:

> *"Nu op korte termijn denk ik dat we naar een opleiding van vier jaar moeten gaan waarbij het laatste jaar zo'n soort van LIO, zoals dat ook in Nederland is. Waarbij ze dan volledig in de school zitten en ook al betaald worden en ook gevolgd worden vanuit de lerarenopleiding zonder dat ze nog lessen krijgen of iets dergelijks*." [FGOpleidingsverantwoordelijken2].

> *"Het vierde en vijfde jaar een soort werkplekleren houden. Dat de studenten halftijds betaald worden en dan ze moeten terugkomen naar de hogeschool. Samen gaan zoeken van waar willen nu echt nog aan werken (...) En het vijfde jaar voltijds maar de mogelijkheid om elke week een halve dag naar de les te komen."* [FGLerarenopleiders8].

Ideeën ook omtrent de aard en mate waarin deze uitbreidingen zich mogen voordoen verschillen ook sterk binnen de groep van **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs**. Een visie dat bijvoorbeeld wordt bepleit is om niet van alle bestaande opleidingen een masteropleiding te maken, maar eerder een specifieke masteropleiding. Een tweede visie dat verschillende meningen laat horen in de interviews is omtrent het idee om afgestudeerden met heel specifieke masters ook toegang tot het werkveld in basisonderwijs te bieden. Tenslotte horen we ook verdeeldheid omtrent het statuut van de GLO-opleiding, en de vraag of dit een academische of professionele masteropleiding moet worden. Ook omtrent de SLO-opleiding wordt het statuut in vraag gesteld en het pleidooi voor een dagopleiding gehouden.

We illustreren enkele visies met volgende citaten:

"De mogelijke vraag naar dat 4de jaar komt denk ik niet vanuit de opleiding tot vakspecialisten. Daar deel ik mee de mening. Je moet geen topspecialisten maken verre van. Dan moeten ze naar de universiteit gaan." [FGOpleidingsverantwoordelijken4].

"Eigenlijk zouden wij het liefst van al een professionele master gezien hebben, niet verplicht, maar als doorbreken van die vlakte in de loopbaan, als doorgroeiscenario voor die basiscompetenties." [FGOpleidingsverantwoordelijken4].

"Bij mij komt het op hetzelfde neer. Als ik zou kiezen zou ik de opleiding alleszins verlengen. Echt het statuut van SLO veranderen of er een dagopleiding er van maken of alleszins het werkveld zelf veel langer uitbouwen of veel meer ondersteuning."

Verschillende overtuigingen zijn hieromtrent te horen, evenals de meerwaarde of de invalshoek van waaruit dit thema wordt besproken. De meerwaarde als argument, projecteert eveneens de functie die eraan wordt gekoppeld. We stellen vast dat voorstanders van een langere opleiding de invulling koppelen vanuit verschillende invalshoeken. We kunnen volgende vaststellingen doen:

- ✓ Volgens enkele **opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs en lerarenopleiders GLO lager onderwijs** ligt de meerwaarde erin het kwaliteitsniveau van de opleiding op te halen.

"Dat kan ik niet binnen het curriculum nu, dat is onmogelijk." [FGOpleidingsverantwoordelijken4].
"Vijfjarige opleiding waar die competenties automatisch meer aan bod zullen komen." [FGLerarenopleiders8].

- ✓ **Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs** leggen kwaliteitsidee op verschillende competenties.
  - ✓ **Opleidingsverantwoordelijken GLO secundair** onderwijs vertrekken vanuit de eigen ervaringen omtrent de pedagogisch-didactische omkadering in de opleiding:

"*Het verhaal van differentiatie is zo complex en er zijn een heel pak dingen waar wij in dit jaar veel te weinig in slagen om ze dat mee te geven*." [FGOpleidingsverantwoordelijken4].

  - ✓ **Opleidingsverantwoordelijken GLO secundair onderwijs** vertrekken vanuit de ervaringen van de student omtrent de pedagogisch-didactische omkadering in de opleiding:

"Er moet meer ruimte zijn voor verdieping, de instroom daar moeten we mee werken [FGLerarenopleiders5].

Een zesde uitdaging zien lerarenopleiders SLO **aan de universiteit en SLO aan een CVO** in de **aantrekkelijkheid van het beroep**.

"Maar daar moet… als men de leraar wil waarderen in onze samenleving, moet daar denken wij werk van gemaakt worden." [FGLerarenopleiders&Opleidingsverantwoordelijken2]].

Vooral het beroep in het secundair onderwijs wordt door lerarenopleiders SLO **aan een CVO** aangekaart. "*Het is een kettingreactie hé. Je krijgt daar niet altijd de goede leerkrachten die beroepsvakken geven en aan de andere kant roept iedereen al 10 jaar van dat BSO moet aantrekkelijker gemaakt worden*." [FGLerarenopleiders10].Ze zien de uitdaging liggen dus enerzijds liggen in het beroep van leraar in het beroepsonderwijs. En anderzijds ook in wat volgend citaat

brengt: "*Voor de rest denk ik dat het positief zou zijn moest er wat meer diversiteit zijn.*" [FGLerarenopleiders6]. Ook dit citaat kan dit illustreren:

> *"Ik vind dat er te weinig diversiteit is, zeker als ik dat vergelijk met Brussel. Gent is zo een elitaire stad, en de goede studenten komt dan daar terecht. Moesten we dat al wat diverser krijgen voor de studenten, dan zou dat al veel zijn."* [FGlerarenopleiders3]

Een ander uitdaging zien **lerarenopleiders GLO secundair onderwijs** in de concurrentiele werking van expertisenetwerken. Ze zien hierin een uitdaging liggen om meer met elkaar samen te werken en menen dat ook de verzuiling hier nog steeds een rol in speelt.

> "*Van de katholieke hogeschool mogen we dat materiaal niet gebruiken, enkel kijken. Terwijl de bedoeling van de minister juist was om expertise uit te wisselen maar het is zo een protectionistische reflex om materiaal dat wij gemaakt hebben, van dat blijft van ons. Dan moet je niet in zo een expertisenetwerk gaan zitten als je dat toch niet wilt delen."* [FGlerarenopleiders3].

Ten slotte als achtste uitdaging en tegelijkertijd een uitdaging voor de lerarenopleiding die ook bij de andere argumenten en voor de masteropleiding wordt vernoemd. **Opleidingsverantwoordelijken GLO kleuteronderwijs en lerarenopleiders SLO aan een CVO** baren zich zorgen over het gegeven dat afgestudeerden binnen heel korte tijd uit het onderwijs stappen. Ze geven aan dat *"ze hun ding niet vinden, hun draai niet vinden*" of *"niet altijd een begeleiding of coaching hebben of uitlaatklep hebben waar ze terecht kunnen".* Het idee om een *"soort van nazorg te geven en het werkveld zelf meer integreren in de studie en vice versa"* wordt door een **lerarenopleider** *SLO* **aan een CVO** opgehaald. Een **opleidingsverantwoordelijke GLO kleuteronderwijs** geeft aan waarom zij een master als oplossing ziet:

> *"En toch ook nog die ervaring opdoen, niet het gevoel hebben van echt in een opleiding te zitten. Al die expertise, die krijgen die deskundigheid om in dat onderwijs bezig te zijn maar toch wel zo die wisselwerking."* [FGOpleidingsverantwoordelijken2].

9.1.2 Perspectieven van mentoren en schoolleiders

Een te laag [instroom]niveau aan de lerarenopleiding

Tijdens de focusgroepgesprekken komt meermaals het ontoereikende niveau van studentleraren of beginnende leraren aan bod.

Een schoolleider basisonderwijs kaart het probleem van de lage instroom van studenten aan. Wanneer deze studenten volgens hem in het werkveld uiteindelijk terecht komen, haken ze af door het onverwachte zware pakket. Deze schoolleider opteert voor een veeleisendere lerarenopleiding.

> "*Zij moeten aan de slag met de instroom van mensen, en daar kunnen ze niet omheen.. Als de mensen in het werkveld komen, merken ze dat het te zwaar is, en haken ze af. Zo komen we in een vicieuze cirkel. Het beroep moet opgewaardeerd worden door de studies zwaarder te maken, maar dan zit je natuurlijk met het probleem wie er nog op af zal komen.*"
> [FGMentoren&Schoolleiders2].

Volgens een mentor secundair onderwijs hebben de beginnende leraren die hij begeleidt een minder sterke kennisbasis dan de oudere leraren in het vak en zijn ze niet gewoon om te interageren met de jongere mondige generatie.

"*Als ervarende in het vak kan je daar mee omgaan zodat je contact hebt met uw leerlingen en dat het niet alleen de stof is maar er ook interactie is. Als beginneling sta je daar voor een muur en dat heeft te maken met het feit dat die gasten niet zo intellectueel sterk zijn. Iemand die geen ervaring heeft voor een groep, dan komen de spanningen naar boven*." [FGMentoren5].

Een schoolleider basisonderwijs spreekt vanuit haar eigen ervaring in haar lerarenopleiding waarbij het niveau niet voldeed aan haar verwachtingen. Ze vindt het net opportuun dat in het onderwijs voor jonge kinderen gekwalificeerde of hoog opgeleide leraren staan.

"*Ik vond mijn eigen opleiding absoluut niet aan de verwachtingen beantwoorden. Ik vond dat ik veel te veel een voortzetting secundair onderwijs heb gekregen, dat gevoel had ik meer dan dat ik het gevoel had dat ik in hoger onderwijs verkeerde. En ik vind dat eigenlijk een gemiste kans. Ik heb dat altijd fascinerend gevonden hoe wij in Vlaanderen vinden dat wij op onze zwaksten altijd de minst geschoolden moeten loslaten. Dat klinkt nu lelijk, maar als ik in de opvang kijk, snap ik niet dat dat mensen zijn die uit het beroepsonderwijs komen en die dit gedaan hebben, veelal niet vanuit een positieve motivatie, maar vanuit het feit 'Ik kon niet mee op school en ben uiteindelijk daar geraakt.' Ik vind, op jongere kinderen moet je eigenlijk hoogwaardig opgeleide mensen loslaten. Omdat, dat zijn kwetsbare groepen en ik vind als maatschappij kies je daar in de eerste plaats voor om in te investeren."* [FGSchoolleider1].

Een mentor basisonderwijs geeft daarbij ook de keerzijde van de flexibilisering van het hoger onderwijs voor de lerarenopleiding aan.

"*Dat zijn de schaduwzijden van de flexibilisering waar wij inderdaad onder kreunen op dit moment. Ik voel aan dat heel wat opleidingen de klok of de slinger aan het terugdraaien zijn of laten terugkomen. Dat er terug meer eisen worden gesteld. Want inderdaad de kwaliteit lijdt er zeer onder*." [FGMentoren1].

Deze voorbeelden brengen ons tot het streven naar een **hogere waardering van het lerarenberoep** door een kwaliteitsvollere invulling van het lerarenambt. Twee schoolleiders uit basisonderwijs:

"*Ik neem als voorbeeld Finland, dat zijn universitaire opgeleiden. Het ambt van onderwijzers staat daar nog in heel hoog aanzien, zoals het jaren geleden bij ons was. Waarom? Dit zijn mensen met een serieuze bagage. Daar komen goeie mensen, daar is dat ambt nog iets dat begeerd. Daar komen de beste mensen in terecht. Ik heb zoiets van 'Dat is niet meer wat het bij ons is'. Bij ons komen niet per se in het onderwijs en zeker niet in het basisonderwijs de allerbeste studenten terecht. En daar stel ik mij vragen bij. Want dat hangt allemaal samen: het feit dat de opleiding hoog gewaardeerd is, betekent ook dat de ambt hooggewaardeerd is.."* [FGSchoolleider1].

"*Als je gaat kijken hoeveel studenten er als eerste keuze onderwijs kiezen, dus diegene die als eerste ergens anders zijn mislukt en dan als tweede of als derde keuze voor onderwijs kiezen daar zou je van verstelt staan*." [FGMentoren&Schoolleiders1].

Twee mentoren basisonderwijs zijn eveneens voorstander van een hogere waardering:

"*Om meer studenten te krijgen kunnen we het beroep een beetje opwaarderen. Want ik denk dat er op het moment veel neerkijken en pas nadat iets anders niet is gelukt ze dan maar voor het onderwijs*

kiezen. Terwijl het beroep in feite niets niks is want je bepaalt ook een beetje de opvoeding en wat de toekomst moet worden." [FGMentoren2].

"*Het respect voor leerkrachten hangt daar ook mee samen. De redenering van : 'Ah dan gaan we maar in het onderwijs' ik vind dat straalt voor een deel het respect af dat er voor leerkrachten is*." [FGMentoren2].

Kloof tussen theorie [opleiding] en praktijk [het werkveld]

Een mentor secundair onderwijs is van mening dat er te weinig praktische onderwijsstrategieën aan studentleraren worden meegegeven om met hun leerlingen aan de slag te gaan. Een gerichte oplossing hiervoor kan zijn dat leraren in de lerarenopleidingen zaken toelichten zodat er **meer praktijkervaring in de lerarenopleiding** insluipt.

"*Bijvoorbeeld bij het onderwijsvraaggesprek merk ik dat het heel vaak fout gaat. Dan moet ik aan elke nieuwe collega nog eens uitleggen hoe dat werkt. Dan stel ik mij vragen bij de lerarenopleiding, hebben ze dat daar dan niet gezien? Zet daarom iemand met jaren ervaring even in de les zodat die kan uitleggen en duiden met aantal voorbeelden. Zo een beetje praktijkervaring in de lerarenopleiding steken. Zo'n zaken zit er onvoldoende in*." [FGMentoren5].

Twee mentoren uit het secundair onderwijs sluiten hierbij aan en pleiten voor een **betere afstemming tussen het werkveld en de lerarenopleiding** om studenten voldoende te kunnen voorbereiden op het lerarenberoep.

"*Ik doe misschien afbraak aan de kwaliteiten van de lesgevers, wat betreft vakdidactiek aan de lerarenopleiding, maar waarom is het niet mogelijk voor leerkrachten die al jaren aan een stuk stagiaires begeleiden op school dat die leerkracht zijn en deeltijds in het hoger onderwijs hun vakdidactiek zouden geven. Dus ik heb het dan niet over de geschiedenis van het onderwijs of de wetgeving, dat we ook allemaal krijgen maar dat het specifiek gaat over vakkennis, didactische werkvormen, werkcolleges en stagebegeleiding."* [FGMentoren5].

Twee mentoren en een schoolleider basisonderwijs kaarten het probleem met een voorbeeld aan. Stagiairs weten soms niet hoe ze met iets in de praktijk aan de slag kunnen. Er zou een meer **subtielere overgang moeten zijn van de lerarenopleiding naar het werkveld**. Bovendien dient de lerarenopleiding studenten een meer flexibelere houding/ingesteldheid aan te leren. Weggaan van vaste structuren en bijvoorbeeld meer aandacht hebben voor differentiatie wanneer nodig.

"*Nu was het een voorbeeld over overgangsgesprekken: hoe kunnen wij daar aan beginnen want das iets eigenlijk waar wij door de lerarenopleiding eigenlijk niet op voorbereid zijn*." [FGMentoren3].

"*Dat er een vlekkeloze overgang kan zijn van opleiding naar werkveld. Ik zie dat dit nog steeds een grote sprong is. Ook naar praktische dingen toe, ik als mentor ben bezig praktische werkinstrumenten uit te werken, als is het maar het gebruik van de klasagenda, het gebruik van planning-schema's, zulke dingen. Dat zijn praktische zaken waar leerkrachten veel aan hebben, maar wij zien dat starters daar zelfs niet aan denken, omdat deze werkinstrumenten nog te veel aangereikt worden door ons gedurende de stageperiode*." [FGMentoren1].

"*Dat is iets wat ik heel hard mis van studenten die uit een opleiding komen en een vaste structuur hebben en denken dat dat allemaal heel makkelijk zal gaan, maar onderwijs is flexibiliteit*" [FGMentoren&Schoolleiders3].

Een mentor basisonderwijs oordeelt zelfs dat de **onwetendheid van afgestudeerden over de schoolorganisatie** en praktische zaken die bij een lesopdracht komt kijken, afschrikkend werkt.

"*Wat mij opvalt is dat als studenten afgestudeerd zijn dat ze eigenlijk toch geen idee hebben van hoe dat een school draait en wat er bij komt over praktische zaken, hoe wordt er geregistreerd, vergaderingen, …, dat is dikwijls een shock voor beginnende leraren, ik denk dat dit ook een reden is waarom er zoveel afgeschrikt zijn, lesgeven is maar een heel klein onderdeel van de opdracht."* [FGMentoren3].

Door deze gap tussen de opleiding en de complexe praktijk van het werkveld opteert een mentor uit het basisonderwijs voor een **overgangsstructuur van de lerarenopleiding naar het werkveld** in de vorm van een startloopbaan waar er een wederzijds leerproces plaatsvindt.

"*Dat je vanuit de samenwerking opleiding en werkveld een groei krijgt waarin de afstuderende overloopt in een startloopbaan. Dat er naar een seniorschap wordt gestreefd. Zodat het één mooie continue lijn wordt waarin we constant leren van elkaar. Dat je in dat perspectief kwalitatief onderwijs kan verstrekken aan kinderen, maar dat iedereen binnen zijn organisatie leert en evolueert."* [FGMentoren1].

Deze citaten brengen ons bij het volgende thema dat tijdens de focusgroepen aan bod kwam met betrekking tot de kloof tussen de opleiding en het werkveld: namelijk **het streven naar een win-win situatie voor de lerarenopleiding en de stageschool.** Een mentor basisonderwijs kiest bewust voor wederkerigheid tussen de lerarenopleiding en de stageschool. Laat bijvoorbeeld niet enkel de studenten stage lopen maar zorg voor een project dat nuttig is voor de stageschool.

"*Een mooi initiatief dat ik nog zie binnen de lerarenopleiding, is dat zij hun studenten verplichten om een aantal thema's uit te werken. Vorig jaar hebben alle stagiairs verplicht iets rond 'Techniek' moeten uitwerken. Al die ideeën zijn gebundeld en in boek uitgegeven. Dat maakt ook wel dat ze een return geven aan de scholen. Dat wordt dan voorgesteld op een avond, er wordt dan toelichting rond gegeven van zo en zo is dat gegroeid, en dat kunnen jullie, als scholen, er mee doen. Dat is nu een bundel, een dikke map, rond allerlei technieken en activiteiten. Dat is een leuke return, voor het engagement dat de scholen daarmee aangegaan zijn.*" [FGMentoren1].

Meer praktijkervaring opdoen

Vier schoolleiders basisonderwijs willen graag een langere stageperiode verspreid over verschillende momenten tijdens het schooljaar:

"*Bij advocaten zie je dat bijvoorbeeld ook: drie jaar stage doen voordat die echt afstuderen. Ik heb zoiets van, is ons beroep dan minderwaardig dat ze 14 dagen stage doen, in het beste geval drie weken. Daarop wordt dan beoordeeld of ze het kunnen. Nu, ik vind het heel positief dat ze uitgebreide lesvoorbereidingen moeten maken, omdat ze daar een houvast aan hebben, zien of ze hun doelen bereikt hebben. Maar zoals in 't maken voor die drie weken, zo uitgebreid, dat kan je niet volhouden voor elk lesuur als je een fulltime opdracht hebt. Ze moeten daar kunnen in groeien om voor zichzelf*

de weg te zoeken van 'Ik moet het wel maken, ik heb een houvast nodig, maar wat is voor mij belangrijk om op te schrijven' en dat kan voor u iets totaal anders zijn dan voor u." [FGSchoolleider1].

"*Ik vind dat ze leren door een stage van een jaar te doen, dat hoeft daarom geen compleet schooljaar te zijn, of geen 20, 22 of 24 uur per week. Laat ze dat parttime doen, 16 uur in de week, daar wil ik mij niet over uitspreken. Maar minstens wel 6, 7 maand aan een stuk, en liefst een heel schooljaar dat ze ook het begin van een schooljaar hebben meegemaakt. (...) Dat ze alle fasen eens meegemaakt hebben. (...) Alle stressfasen*." [FGSchoolleider1].

Professionaliseringsmogelijkheden voor ervaren leraren

Ook voor degene die reeds jaren in het lerarenberoep staan dienen er meer leerkansen en zekerheden geboden te worden. Een schoolleider secundair onderwijs is vragende partij voor de financiële ondersteuning van ervaren leraren die zich willen professionaliseren door bijv. een vervolgstudie aan te vangen.

"*Ik vind, er zijn een aantal collega's en dan spreek ik over mensen die al langer in het veld staan, die toch Ba na Ba's doen of masters en daar eigenlijk, als ze dezelfde job blijven doen weinig financieel ondersteund voor worden. En in de privé is dat wel het geval dus verschiet ik er niet van dat mensen uitstappen*." [FGMentoren&Schoolleiders1].

Spanningsveld vaste benoeming en jobonzekerheid als beginnende leerkracht

Een mentor en een schoolleider uit het basisonderwijs zijn voor de afschaffing van de vaste benoeming van leraren om meer te richten om competenties en talenten van leraren en hen gemotiveerd te houden:

"*Nu ga ik misschien tegen schenen stampen, maar ik ben voor het afschaffen van de vaste benoeming. Ik vind wel dat er werkzekerheid moet zijn. Maar oudere leerkrachten raken vaak uitgeblust, door moeilijke leerlingen en ouders. Misschien als er meer op de talenten en competenties van die leerkrachten zou worden ingespeeld kan dat beteren*." [FGMentoren2].

"*Gelijk in de privé als het niet lukt na dat eerste jaar benoeming dat het motivatiepeil vaak snel omlaag gaat. Ik droom eigenlijk van een systeem dat geen vaste benoeming heeft*." [FGMentoren&Schoolleiders3].

9.1.3 Perspectieven van studenten en afgestudeerden

Wat opvalt is dat bij alle studenten GLO **kleuteropleiding en lager onderwijs** naar boven komt dat ze nood hebben om de verwachtingen van wat ze zouden moeten kennen of kunnen duidelijker te communiceren naar de studenten toe. Ze ervaren dus vooral **noden in functie van de evaluatie** op het

einde van de loopbaan. Ook zijn er nog studenten GLO vanuit Kleuteronderwijs die vinden dat er tijdens hun opleiding te weinig aandacht uitgaat naar vaardigheden om een scriptie te schrijven of een PowerPoint te maken. Eén student GLO vanuit het secundair onderwijs vindt de opleidingen strenger mogen worden voor studenten die op het einde van hun opleiding nog steeds niet geschikt zijn om in het lerarenberoep te stappen.

Een student SLO Hogeschool/universiteit maakt de **aanbeveling** om van de specifieke lerarenopleiding een **extra Masterjaar** te maken. Ze ervaart dat een diploma via een SLO geen meerwaarde toevoegt aan haar diploma.

> *"Uiteindelijk je steekt er veel tijd en werk in. Je wil dat niet voor niks gedaan en uiteindelijk heb je een SLO en pedagogisch diploma en bij veel mensen zegt dat niets. Een manama dat … Het is maar een naam."* [FGStudenten14].

> *"Het is nog altijd van doe dat er maar ineens bij want in mijn tijd was dat ook zo. Zo precies of je doet dat ineens."* [FGStudenten14].

Afgestudeerden rapporteren volledig andere noden, namelijk dat er iets aan de **werklast** van een lerarenopleiding moet gedaan worden. Een tegenstelling vinden we op vlak van **theorie**-aanbod. Veel respondenten halen aan dat er in de toekomst meer vanuit de praktijk moet vertrokken worden. Anderen specifieren dan weer de nood om dieper en breder te gaan op vlak van theorie. Ook halen enkelen afgestudeerden die nooit in het onderwijs zijn terechtgekomen aan dat er te weinig aandacht uitging naar **vakdidactiek**. Vooral afgestudeerden GLO vanuit het lager onderwijs spelen in op het minderen van de werklast door bijvoorbeeld taken te halveren of door taken te koppelen aan de stage om de opdracht nuttig te maken. Deze bedenking wordt ook geformuleerd door een afgestudeerde SLO vanuit een CVO.

> *"Minder academisch, meer gericht op de praktijk. Meer begeleidende lerarenopleiding. Ze proberen wel om de opleiding toe te passen op wat jij problemen hebt, maar dat vertrek vanuit wat zij voor ogen hebben. En natuurlijk moeten we openstaan om nieuwe dingen te leren. Maar ik denk dat er meer nadruk moet gelegd worden op gewoon iemand die komt kijken en zegt: dat is u probleem i.p.v. van 'dat is hetgene wat we moeten aanleren en nu gaan we zoeken naar het probleem', dan krijg je een onevenwichtige opleiding."* [INTAfgestudeerden46].

Een afgestudeerde SLO Universiteit maakt de volgende **aanbeveling om de werklast te verminderen**. Hij stelt een systeem voor waarin werken gecombineerd wordt met opleiding tijdens een vierde opleidingsjaar.

> *"Misschien naar de toekomst toe, lijkt het mij om die werklast te verdelen tijdens de 60 studiepunten en de start van de loopbaan waarin beginnende leerlingen credits kunnen verwerven waardoor ze in een systeem van benoeming geraken op basis van de bijscholingen en de opvolging die ze doen. Iets dergelijks ja."* [INTAfgestudeerden48].

Afgestudeerde GLO vanuit het secundair onderwijs ervaren vooral nog de nood om meer kennis en vaardigheden aan te brengen over wat je als leerkracht moet doen buiten een lesuur, namelijk de

leerkracht als begeleider van de socio-emotionele status van de leerlingen. De **grootste overeenkomst tussen afgestudeerden en studenten** is dat er blijkbaar bij de afgestudeerden ook werd ervaren dat er een betere en heldere communicatie moet gebeuren omtrent het realiseren van een stage.

Organisatorische uitdagingen voor de lerarenopleiding

Een student SLO Hogeschool/universiteit haalt aan dat opleidingen in de toekomst via een **toegangsexamen** kunnen bepalen wie er geschikt is voor het beroep van leraar en dan die personen een betaalde opleiding aan te bieden. Volgens een afgestudeerde SLO secundair onderwijs zouden in de toekomst de mentoren ook de verantwoordelijkheid hebben om sneller uit te maken of iemand geschikt is voor het lerarenberoep. Een andere student SLO Hogeschool/universiteit vindt dat binnen een Specifieke Lerarenopleiding ook aandacht moet uitgaan naar **lesgeven aan een hogeschool**. Enkele studenten vanuit een SLO aan een CVO vinden dat de organisatie en de contacten tussen de opleidingsinstituten en de stagescholen veel beter zou moeten. Ook hier komt weer naar boven dat afgestudeerden GLO **Kleuteronderwijs** vinden dat er maatregelen moeten getroffen worden om de werklast en papierwerk te verminderen. Een respondent formuleert de frustratie dat kleuteronderwijs heel duur is door het zelf moeten aankopen van knutselmateriaal. Volgens sommige respondenten vanuit deze groep is een vierde jaar niet nodig. Ook een afgestudeerde die niet meer werkzaam is in het onderwijs rapporteert dat **een verlenging van de lerarenopleiding** niet nodig is omdat je als leerkracht het meeste leert als je echt in het vak staat. Dat laatste wordt echter niet ondersteund door afgestudeerden vanuit het onderwijs en één student GLO secundair onderwijs. Hier wordt weer de bezorgdheid geuit dat binnen drie jaar nooit de basis voor een goede leerkracht kan gelegd worden.

> *"Mijn voorstel is, laat dat open, maak een vierjarige opleiding met twee vakken, maar maak een kortere opleiding voor 1 vak. Zodat je een 3jarige opleiding krijgt met alle basiskennis."*
> [FGStudenten15].

De werklast tijdens een lerarenopleiding wordt vaak aangekaart tijdens het gesprek, het verlengen van een lerarenopleiding blijkt bij velen een mogelijke oplossing te zijn. Enkelen formuleren een mogelijk vierde jaar als een 'verdiepingsjaar' of een lange stage.

> *"Het is best wel heel druk alles samen en je hebt een berg van taken waardoor je soms de motivatie niet meer vindt want er zijn er heel veel die stoppen in een eerste jaar en er zijn er nog een groot deel die stoppen in een 2de jaar omdat het te druk is (…). Ofwel is het net de bedoeling zodat er minder afstuderen maar ik zou het over 4 jaar spreiden. Hoe meer praktijk hoe beter."*
> [INTAfgestudeerden11].

Zoals eerder al vermeld, blijkt ook dat er meer aandacht moet uitgaan **naar minder taken en meer praktijk**. Er wordt de aanbeveling gedaan dat er in de toekomst zou moeten gewerkt worden met meerdere mentoren. Ook vinden sommige respondenten dat er nog meer praktijk aan bod moet kunnen komen binnen de lerarenopleiding. Volgens een afgestudeerde SLO Universiteit zou minder

administratieve last ruimte kunnen maken om innovatiever te kunnen werken. Ook klinkt de nood om in kleinere groepen te werken.

"Als ze interactieve werkvormen promoten daar dan ook mee te werken. Als leraar geef je les op de manier dat je les hebt gekregen." [INTAfgestudeerden25].

Uitdaging: een betere afstemming met het beroep

Voor een student GLO kleuteronderwijs zou het aangeleerd krijgen van praktische **managementvaardigheden** een welkome hulp betekenen omdat de afstand tussen lesvoorbereidingen tijdens de opleiding en in het werkveld nogal groot is.

"Meer de link leggen met het werkveld. Bv die agenda, en hoe zorg je ervoor dat je een thema uitwerkt in een weekend, want nu hadden wij daar 2 weken voor, maar in het werkveld heb je veel minder tijd. Waardoor je moet leren doseren. Wij willen de balans tussen de opleiding en het werkveld vinden. Dat missen we wel in de opleiding." [FGStudenten 8].

Een student GLO secundair onderwijs haalt aan dat er **een te groot verschil zit tussen materiaal en aanbod op opleidingsinstituut en deze in de praktijk.** Situaties die veel naar boven komen, vooral bij respondenten uit lager en secundair onderwijs, zijn dat studentleraren vernieuwende methodieken aangeleerd worden maar dat oudere leerkrachten in de praktijk hier niet altijd klaar voor zijn of dat er binnen de schoolmuren niet steeds de ruimte is om dit in de praktijk om te zetten. Deze struikelblokken worden ook aangehaald door veel afgestudeerde respondenten.

"... erop hameren dat we creatief werken en proberen te actualiseren inspelen op de leefwereld van de leerlingen en dat is hel mooi en fijn als het materiaal, het didactisch materiaal, op school aanwezig is maar op heel veel plaatsen is er geen beamer, is er geen computer en is dat bijna niet mogelijk haalbaar." [FGStudenten 3].

Een **voorstel** dat hieruit voortvloeit, en meerdere keren wordt geformuleerd, is dat er meer contacten moeten komen tussen leerkrachtenteams en de hogeschool om zo via vernieuwende didactiek de transfer naar de werkvloer te bewerkstelligen. Ook de nood naar meer kennis en vaardigheden over praktische zaken die te maken hebben met het leerkrachtenberoep komt hier weer meermaals bovendrijven. Ook meer praktijkgerichte taken tijdens de opleiding blijkt een aanbeveling uit de groep.

"Wat zou ideaal zijn in de lerarenopleiding om dat toch te integreren? E: Niet enkel theorielessen maar ook in de praktijk. Een zorgkindje leren observeren, handelingsplan opstellen, gesprek aangaan met de zorgcoördinator zodat je meer moet doen in de praktijk en al doende leert. Want door enkel theorie te zien en nooit gedaan te hebben, heb je het gevoel dat je iets ontbreekt." [INTAfgestudeerden17].

Of afgestudeerden na hun opleiding inhoudelijke voldoende sterk staan blijkt nog voor veel verdeeldheid te zorgen. Veel respondenten vinden het moeilijk te antwoorden op de vraag of ze vonden dat ze volledig klaar waren voor het lerarenberoep op het einde van hun opleiding. De meesten formuleren het als volgt: ze zijn wel klaar om voor de klas te staan maar weten niet goed hoe de bijkomende praktische zaken vaak aan te pakken.

"Ik kan wel lesgeven maar je wordt er zo ingegooid en het lesgeven zelf is oké, maar alles wat erbij komt, het jaarplan, doelstellingen, administratie, … is enorm moeilijk om te kunnen realiseren omdat ik er weinig van wist. Maar het lesgeven zelf was geen probleem" [INTAfgestudeerden40].

De **afgestudeerden GLO kleuteronderwijs en lager onderwijs** zijn over het algemeen positief over voorbereiding op het beroep tijdens de opleiding.

Een afgestudeerde SLO vanuit een CVO benadert de verschillen tussen wat wordt aangeleerd op de opleiding en wat nodig blijkt in de praktijk op een andere manier.

"Dat is het verschil net, dat verschil tussen de theorie en de praktijk, want uw leerdoelen zijn minimumdoelen.[FGAfgestudeerden3].

Uitdaging: aantrekkelijkheid van de lerarenopleiding

Studenten SLO vanuit de Hogeschool/universiteit vinden de Specifieke Lerarenopleiding aantrekkelijk. Hun voornaamste reden is dat ze binnen de opleiding vrij gelaten worden in hun ontwikkeling als leerkracht. Zo trachten ze binnen een SLO steeds ieders **individuele startpunt en voorgeschiedenis** te respecteren. Een keerpunt van de medaille binnen SLO is de **werklast** en de papierlast, het feit dat de opleiding gecombineerd moet worden met een job leidt vaker tot opgave. Deze werklast wordt door de meerderheid van de afgestudeerden van de SLO-opleiding geformuleerd. Uit de interviews blijkt dat veel afgestudeerden van een SLO ervaren dat er door buitenstaanders soms negatief gekeken wordt naar hun diploma.

"Het is niet iets dat je maar op 1 jaar doet he. Dat is vervelend hé want je legt dan uit wat je doet en dan zeggen ze 'aah nen d cursus'. Dan denk je van ja het is wel meer dan dat." [FGStudenten 14].

Ook binnen de lerarenopleiding GLO heeft een SLO een **minder positief imago**.

"Over die SLO deden bij ons de wildste verhalen de ronde, dat dat verschrikkelijk was, saai was en daar niet veel bij leerde. Dat hebben veel mensen afgeschrokken." [FGAfgestudeerden1].

Enkele **afgestudeerden GLO lager onderwijs** zeggen dat de lerarenopleiding heel aantrekkelijk leek voor hen tot de werklast zich begon op te stapelen. Het is volgens sommigen een heel zware opleiding die te vaak onderschat wordt. Hierdoor twijfelen sommigen of ze er opnieuw aan zouden beginnen. De afgestudeerden GLO **Secundair onderwijs** vermelden de werklast niet als een negatieve factor, de meesten zijn vrij positief over de aantrekkelijkheid van hun opleiding en zouden hier ook opnieuw aan

durven beginnen. Een afgestudeerde SLO Universiteit geeft aan dat een SLO-opleiding inboet aan meerwaarde door een gebrek aan onderzoek in de opleiding.

Positieve elementen die bijdragen aan de aantrekkelijkheid van de lerarenopleiding zijn de passie en betrokkenheid van lesgevers en de positieve contacten tussen lectoren en studenten. Ook de heersende sfeer op de school is bepalend voor de aantrekkelijkheid van de opleiding. Drie respondenten, allen afgestudeerden die niet meer werkzaam zijn in het werkveld, halen het feit van de mogelijkheid tot vaste benoeming aan als positieve bijdrage aan de aantrekkelijkheid. Het moeten maken van de vele eentonige reflecties wordt vaak als een factor aangehaald die de aantrekkelijkheid van de lerarenopleiding in het gedrang brengt. Een geformuleerde **aanbeveling** om de opleiding aantrekkelijker te maken is het aanbieden van meer praktijkgerichte theorievakken.

"Ik zou het wel opnieuw doen. Ik heb me daar goed geamuseerd. Ik heb het gevoel dat ik daar goed begeleid ben. Dat ik ben gegroeid als beginnend student tot leraar die klaar is om les te geven." [INTAfgestudeerden20].

Uitdaging: aantrekkelijkheid van het lerarenberoep

Over alle respondenten heen worden vooral de **randvoorwaarden van het lerarenberoep** als aantrekkelijk beschouwd zoals veel vakantie, mooie uren, kiezen wat er op de agenda komt en iedere dag een andere invulling hebben. Contact met kinderen, ouders en collega's en werken met kinderen komen minder talrijk aan bod als positieve kant van het lerarenberoep maar worden natuurlijk wel vermeld. Vooral de studenten en afgestudeerden Secundair onderwijs zijn in hun antwoorden positief over het lerarenberoep.

Uit de antwoorden kunnen we vooral concluderen dat er gefocust wordt op de **nadelen** die samenhangen met het lerarenberoep. Zo blijkt het meest voorkomende nadeel de **onzekerheid** en stress te zijn die met het systeem van **vaste benoemingen** samenhangt. Dit wordt zowel vermeld door studenten als afgestudeerden. **Interims** betekenen voor velen, vooral afgestudeerden lager onderwijs, een groot frustratiepunt omdat ze als beginnende leerkrachten steeds de jobs moeten invullen die overblijven. De onzekerheid wordt bij zo goed als alle afgestudeerden die niet meer in het onderwijs werkzaam aangehaald. Dit nadeel wordt echter niet aangehaald door studenten of afgestudeerden uit het secundair onderwijs.

"Dus als ik het goed begrijp ligt het dan echt niet aan de uitvoering van de job of de moeilijke klas situaties of de moeilijke sfeer op school of de sfeer in een team van collega's. Nee. Ik denk als jonge leerkracht dat het daar niet mee te maken heeft. 't Is echt die onzekerheid over een job. Maar het is wel waar dat bv grotere klassen heel druk zijn en dat dat niet zo goed is voor de kinderen, maar dat is denk ik geen reden om als leerkracht te stoppen want je bent blij dat je werk hebt en je gaat alles aanvaarden wat ze je aanbieden." [INTAfgestudeerden 1].

We merken een discrepantie in de antwoorden, enerzijds willen respondenten dat het systeem van vaste benoemingen versoepeld wordt, anderzijds wijzen ze ons ook op de negatieve gevolgen van dat systeem. Een student GLO secundair onderwijs haalt aan dat indien een volwassene vanuit de privé

naar het onderwijs wil overstappen deze dit moet doen aan een startsalaris. Ook de **werklast en papierlast** blijkt voor velen een zware frustratie te zijn. Dit wordt zowel benadrukt door studenten als afgestudeerden. Twee keer wordt er een nadeel aangehaald over het feit dat een leerkrachtenberoep vaak geen of zeer beperkte mogelijkheden biedt om door te groeien.

"Dat is zeker een aantrekkelijk beroep, maar ik denk dat daar ook een aantal problemen inzitten in het lerarenberoep, die niet noodzakelijk voor iedereen een probleem zijn, maar ik denk bijvoorbeeld aan de doelgroep master, ambitieuze master studenten die iets willen maken van hun leven, dan heeft het lerarenberoep 1 groot nadeel en dat is dat het een vlakke loopbaan is en dat je start en bij wijze van spreken 40 jaar later in een gelijkaardige situatie blijft zitten tenzij je naar een andere situatie gaat in die school." [INTAfgestudeerden48].

Ook blijken enkele **afgestudeerden GLO kleuteronderwijs** met **onbegrip van ouders** af te rekenen te hebben. **Afgestudeerden niet meer werkzaam in het onderwijs** verwijten het onderwijssysteem geëvolueerd te zijn naar **een systeem dat zich focust op het afleveren van diploma's**, leerkrachten benaderen hun studenten nog te weinig als opvoeder of begeleider. Ook qua **verloning** zijn de respondenten niet steeds tevreden, zo blijkt dat het een drempel is om vanuit de privé naar het onderwijs over te stappen omdat je dan terug aan een beginnersloon moet werken.

"Ik vind het heel jammer dat ze de mensen uit de privé ontmoedigen om naar het onderwijs te stappen, ik zou het nu echt overwegen, omwille van mijn gezinssituatie enz., ik zou dat ook nog graag doen. Maar iemand die twintig jaar werkt, kan toch niet van nul beginnen qua loon." [INTAfgestudeerden30].

Afgestudeerden die **nooit in het onderwijs** zijn terechtgekomen verwijzen hoofdzakelijk naar de slechte verloning en de moeilijkheden om vast benoemd te worden.

9.2 Conclusie Onderzoeksvraag 9: 'Welke zijn de uitdagingen voor de toekomst voor de Vlaamse lerarenopleidingen?

9.2.1 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 te realiseren.
    - De werkdruk en –last maakt dat er onvoldoende (lees: geen) tijd overblijft voor overleg en samenwerking met collega's om een kwaliteitsvolle begeleiding van studenten te garanderen.
    - De (te) hoge werklast maakt 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 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.

9.2.2 Zwakke instroom in bepaalde lerarenopleidingen en kwaliteit van uitstoom

- ✓ Vooral in de GLO's 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. 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 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 vergoed 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**. Bij GLO studenten secundair onderwijs horen we het voorstel om dit aan te passen in functie van het aantal vakken waarop wordt voorbereid: bv. drie jaar voor leraar van één vak en vier jaar voor twee vakken. 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.

9.2.3 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. Een alternatief is het werken met **gevaloriseerde trajecten** voor verdere professionalisering. Zo wordt bv. gedacht aan vervolgtrajecten 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.

9.2.4 Transfer van theorie naar praktijk en van praktijk naar theorie

- ✓ Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken stellen vast dat de transfer theorie-praktijk veelal moeilijk is. Deze vaststelling omtrent de theorie-praktijkkloof sluit aan bij inzichten uit de onderzoeksliteratuur. Schepens (2006) benadrukt in haar onderzoek dat studenten aan de lerarenopleiding een praktijkschok ervaren bij hun eerste uitgebreide stageperiodes en dat beginnende leraren vaak een overgangsschok ervaren bij de instap in het lerarenberoep. Zij stelt dat de transfer van de theoretische kennis naar de praktijk complex verloopt gezien de praktijksituatie anders loopt dan de theorie suggereert.
  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, school eigen werking, praktische zaken naast de lesopdracht). Deze onwetendheid bij afgestudeerden zorgt volgens hen voor een afschrikkend effect voor het lerarenberoep. Bijgevolg moet er gezocht worden naar een betere overgang van opleiding naar werkveld. Bovendien wensen schoolleiders en mentoren 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 oplossing zit mogelijk in een vierde opleidingsjaar, wat een 'huwelijk' kan zijn tussen de praktijk van 'in het vak' te staan en begeleiding vanuit de opleidingsinstelling.

9.2.5 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

9.2.6 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 het diploma zien 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. Bv. Een benaming als ‘Ma-na-Ma’ ‘betekent’ meer op de arbeidsmarkt en is statusverhogend.
- ✓ Wat betreft de aantrekkelijkheid van het beroep zijn positieve argumenten: 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. Waar een benoeming enerzijds een zekere aantrekkelijkheid biedt naar werkzekerheid, is het tegelijkertijd ook het argument om niet in het onderwijs te staan of eruit te stappen.
- ✓ Enkele betrokkenen in het werkveld 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. Bijvoorbeeld, ‘stielmannen’ of bekwame werkkrachten (M/V) kunnen mogelijk competente beroepsleraren worden. Het imago van het beroep is bijgevolg belangrijk om ze aan te trekken en tegelijk kunnen ze het BSO attractiever maken voor een divers publiek van leerlingen.
- ✓ 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.

VI. 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 rsultaten die we via het literatuuronderzoek, de survey en de focusgroepen/interviews verzamelden. We gebruiken het CIPO-S model om structuur 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 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 er voor om de discussie te ordenen per onderzoeksvraag. Binnen elk deel worden de resultaten geassocieerd met relevante literatuur en worden beleidsaanbevelingen geformuleerd. Sommige beleidsmaatregelen hebben daarbij betrekking op de lerarenopleiding zelf (mesoniveau); andere hebben expliciet betrekking op het macroniveau (onderwijsbeleid). Er worden tevens suggesties voor beleidsmaatregelen geformuleerd op het mesoniveau van de instellingen, waarin de lerarenopleidingen functioneren. 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-praktijkkloof en het versterken van de verdere professionalisering van (beginnende) leraren.

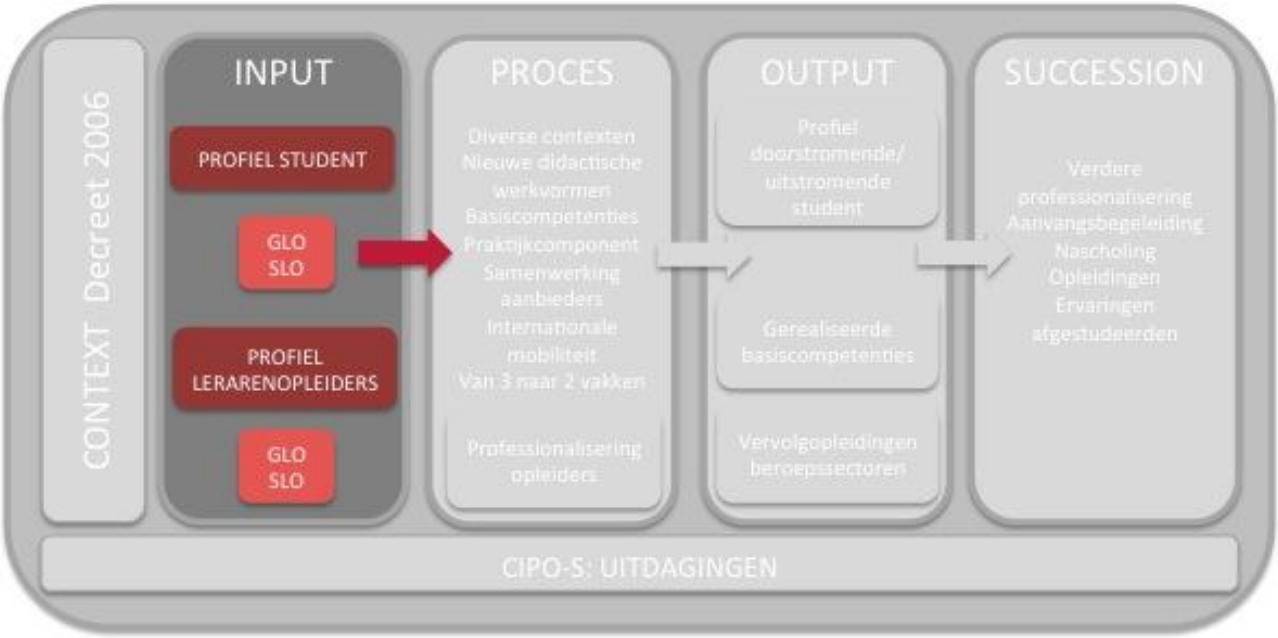
De nadruk op "kwalitatieve lerarenopleidingen" impliceert expliciete keuzes over indicatoren voor kwaliteit. In de thema's die aan bod komen in het EVALO-onderzoek komen keuzes naar voren, zoals die door het beleid zijn benadrukt bij het decreet van 2006 en in de daarop volgende beleidsinitiatieven. 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. Elders Verworven Competenties (EVC's), 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 – let op! – 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.

Vanuit de kwalitatieve bevragingen bij lerarenopleiders/verantwoordelijken en studenten/afgestudeerden, merken we dat

- ✓ 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.

- ✓ Studenten en afgestudeerden uit de GLO (vooral SO) merken moeilijkheden van zwakkere studenten 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 stellen vast dat er meer gedifferentieerd moet worden in de manier waarop men theorie aanbrengt. Voorstanders om een extra instapjaar te voorzien om het probleem van de instroom op te vangen, vinden we bij de 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 bevraagde 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 bevraagden 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 in beperkte mate expertise en professionalisering aanwezig is omtrent de instroom- en doorstroombegeleiding van studenten/cursisten. Dit roept vragen op. Er is namelijk veel 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 Vlaamse Regering, 2008). In het verslag dat de resultaten van de initiatieven samenvat, benadrukt men dat de meeste initiatieven niet echt een specifiek doelgroepenbeleid hebben en ten tweede dat er geen degelijke 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 kunnen we besluiten over de instroom- en doorstroombegeleiding van studenten dat er:

- ✓ 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 geïntegreerde lerarenopleidingen aan in te zetten op het gedifferentieerd begeleiden en remediëren van tekorten van de instroom
- ✓ Zo worden er door lerarenopleiders/verantwoordelijken verscheidene initiatieven vermeld aangaande de doorstroom van taalzwakke en/of studenten met een andere etnisch culturele achtergrond.
- ✓ Studenten (o.a. GLO secundair onderwijs) zijn geen 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 ook tevreden ingegaan op ervaringen met differentiatie op klasniveau, waarbij de studentengroep voor een vak wordt opgedeeld in een sterke en zwakkere groep.
- ✓ Studenten SLO aan een CVO spreken waarderend over de instroom- en doorstroommogelijkheden van een modulair systeem
- ✓ Studenten en afgestudeerden SLO aan een universiteit zijn algemeen tevreden omtrent de modules en evt. deelcertificaten die de opleiding aanbiedt. De tevredenheid omtrent vrijstellingen en EVC's is niet bij alle deelnemers vast te stellen.

Op basis van deze conclusies stellen we volgende beleidsaanbevelingen voor:

1. Een **gecentraliseerd datasysteem** is nodig, waar 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 datasystemen, 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 databastanden 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 database. 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. Het lerarenberoep is **vervrouwelijkt** en dat blijkt ook uit de profielgegevens van studenten. Vooral in de lerarenopleiding kleuteronderwijs is het aandeel mannelijke studenten opvallend laag. Beleidsmatig moet de aandacht voor de instroom in het lerarenberoep en in de lerarenopleiding dus ook rekening houden met een genderperspectief. Reeds in eerder beleidsgericht onderwijskundig onderzoek is dit aangehaald (zie bv. Huyge, Siongers, Vangoidshoven, Elchardus, Kavadias, & Glorieux, 2009). Belangrijk is dat een beleid gericht op het aantrekken van mannelijke leerkrachten ook gekoppeld wordt aan beroepsoriëntaties, promotiemogelijkheden en een goede verloning. Of hoe, via de genderproblematiek, het loopbaandebat op een onverwachte manier ook op tafel komt te liggen.
3. De **kwaliteit van de instroom** van de huidige studentenpopulatie is een reële zorg van opleiders, verantwoordelijken, studenten en afgestudeerden. De diversiteit van de instroom is het grootst voor de SLO CVO's, van studenten zonder secundair diploma tot universitaire master- en doctoraatsstudenten, gevolgd door de GLOs kleuteronderwijs, lager en secundair onderwijs. Differentiatie vormt bij deze opleidingen een belangrijke uitdaging. 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). Een dergelijke benchmark is niet voorhanden in de Vlaamse lerarenopleidingen.
4. De vele ervaringen in het veld met **instaptoetsen, oriënteringsproeven, remediëringstrajecten**, … die in dit onderzoek naar voor komen, illustreert dat er in Vlaanderen 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 verregaande 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 aan bij de conclusies van Idea Consult (2010) die ten aanzien van de EnW/Regionaal platform een taakstelling toeschuiven m.b.t. een ondersteuning op basis van onderzoek.

5. 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 gerichter 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. 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 komt 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 weergeven. 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-Naareenefficiënteoriënteringophethogeronderwijs.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/20120224VLHORAnotaorientering.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 terzake - 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).
- ✓ 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 bevraagde 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.

Vanuit de kwalitatieve bevragingen wordt aangegeven dat volgende kwaliteiten van lerarenopleiders in de opleidingen en op het werkveld tot aanbeveling strekken.

- ✓ Lerarenopleiders vinden dat het nog altijd een meerwaarde is 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 zich enorm 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.

- ✓ Het personeelsbeleid ten aanzien van de diversiteit van lerarenopleiders wordt getypeerd als 'opstartend'.

- ✓ SLO hogescholen en de SLO CVO's geven aan zich in een verdere fase van uitvoering te bevinden op het vlak van een uitgewerkt personeelsbeleid ten aanzien van **diversiteit in het team**.
- ✓ Het organiseren van **screeningtesten** bij de aanwerving van lerenopleiders 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.

Op basis van deze conclusies stellen we volgende beleidsaanbevelingen voor:

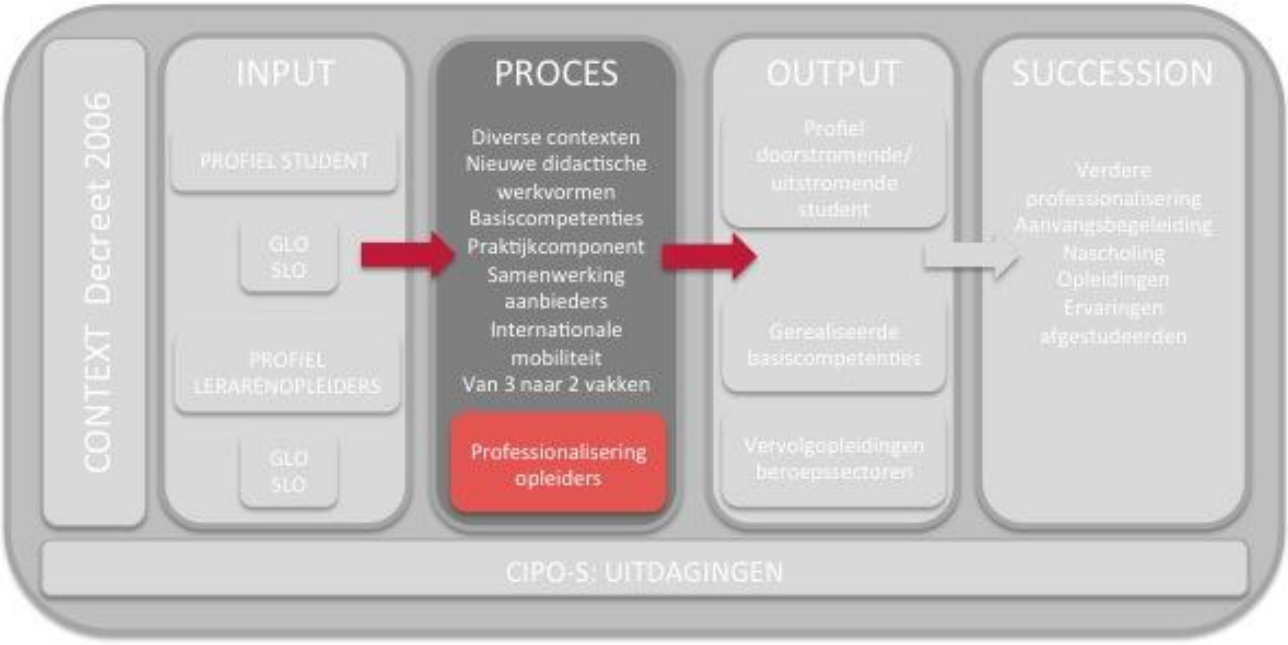
1. Een **gecentraliseerd personeelsregistratiesysteem voor lerarenopleiders** is nodig, waar de gegevens van de verschillende lerarenopleiders, hun expertises en mogelijk de functie die ze uitoefenen binnen de opleiding verzameld worden. De afwezigheid ervan maakt het vandaag onmogelijk om eenduidig uitspraken te doen over het profiel van de lerarenopleider, zowel in de instellingen als in het werkveld (mentoren).
2. **Praktijkervaring** van lerarenopleiders in de opleidingsinstellingen wordt ervaren als nuttig en wenselijk, terwijl 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. Praktijkervaring als leraar kan in belangrijke mate bijdragen aan de professionaliteit van lerarenopleiders. Benoemingen verhinderen echter veelal mobiliteit van leraren tussen scholen, over netten en over onderwijsniveau (basisonderwijs, secundair onderwijs en hoger of volwassenenonderwijs).
3. Talrijke 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 coachvaardigheden, reflectievaardigheden 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 mentor-uren 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. **Doorgroeimogelijkheden** binnen de lerarenopleiding zijn slechts beperkt aanwezig 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. Een **gericht personeelsbeleid naar diversiteit** binnen het team is 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. 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). 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 leerlingenpopulaties 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 bevraagde 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 overwegend 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 vinden we soortgelijke bevindingen:

- ✓ 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 er over 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 kan betwijfeld worden, 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 zijn volgens schoolleiders verbaasd over de complexe realiteit van lesgeven in een grootstad.
- ✓ De ervaringen van studenten in de verschillende types lerarenopleiding zijn zeer divers wat betreft dit thema en variëren van enthousiasme tot frustratie.
- ✓ Studenten blijken niet de volle breedte van het thema diversiteit, grootstedelijk beleid, de verschillende onderwijsvormen, … onder de knie te hebben.
- ✓ Studenten en afgestudeerden vragen naar een variatie in stages die vanaf het begin geleidelijk worden geïmplementeerd; dus niet enkel vanaf het derde jaar.
- ✓ De variatie in stages kan ook settings omvatten zoals avondonderwijs, volwassenenonderwijs, …
- ✓ Studenten en afgestudeerden benadrukken dat bij het omgaan met verschillende contexten (bv. diversiteit) er een balans nodig is tussen de aandacht voor theorie en praktijk. Men dringt aan op degelijk uitgewerkte modules. Ze suggereren tevens om externe expertise rond dit thema in de opleiding te brengen (bv. via gastsprekers).

Op basis van deze conclusies stellen we volgende beleidsaanbevelingen voor:

1. 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. 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, 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. Enkel het ontwikkelen van ondernemerschap wordt door hen 'in beperkte mate' nagestreefd. Er zijn weinig significante verschillen tussen de opleidingen.
- ✓ Er wordt voor elk van de activiteiten minder aandacht besteed aan evaluatie in vergelijking met de aanwezige expertise in de opleiding.

Kwalitatief worden verschillende bevindingen bevestigd. Er worden tevens belangrijke spanningsvelden aangegeven.

- ✓ Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken zijn over verschillende activiteiten positief, zoals activerende/interactieve werkvormen, collaboratief leren, het gebruik van projectwerk. Ze ervaren dat leerlingen intensiever bezig zijn met kennisverwerving en het aanleren van vaardigheden.
- ✓ Bij het nadenken over het taalbeleid binnen een opleiding is bij sommigen de vraag gekomen of Frans voor alle studentleraren een goede oplossing is.
- ✓ Lerarenopleidingen zien in ICT een grote uitdaging om volledig te implementeren. De meest toegepaste vorm van ICT is een 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 gekeken moet worden. Enkele stemmen gaan ook op voor het niet meer toepassen van examens. Ze wijzen ons echter wel op een groot struikelblok, namelijk het nog steeds heersen van een klassieke evaluatiecultuur van vergelijking en concurrentie.
- ✓ Volgens mentoren en schoolleiders vinden stagiairs het niet evident om didactische werkvormen toe te passen, gezien ze vaak gefocust zijn op de leerstof die ze zich eerst eigen moeten maken.
- ✓ Het werkveld geeft aan dat stagiairs en meer ervaren leraren elkaar wederzijds inspireren op vlak van nieuwe didactische werkvormen.

  Studenten in de lerarenopleidingen worden door de bevraagde lerarenopleiders en mentoren in belangrijke en zeer belangrijke mate gestimuleerd om internet en ICT te gebruiken. De ondersteunende ICT-infrastructuur lijkt in de meeste opleidingen in belangrijke en zeer belangrijke mate aanwezig te zijn volgens opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders. Deze vaststelling is positief gezien de evaluatie van de lerarenopleidingen in 2000-2001 de beperkte ICT-infrastructuur als knelpunt signaleerde (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001). Op basis van onze (focusgroep)interviews met opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders, lijken SLO CVO's wel 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.
- ✓ Ze merken echter een belangrijke discrepantie met de klaspraktijk in het werkveld, waar ze vaker met traditionele leeromgevingen te maken hebben. Studenten en afgestudeerden wijzen er ook op dat lerarenopleiders niet altijd een rolmodel zijn betreffende het hanteren van deze nieuwe didactiek in de opleiding.
- ✓ In de GLO's wordt vaker aangeduid dat de werkvormen tijdens de lessen actief en interactief zijn. Studenten en afgestudeerden geven ook aan dat ze voldoende experimenteerruimte krijgen om er vertrouwd mee te geraken. Bij de SLO (universiteit/hogeschool) worden studenten eerder theoretisch geïntroduceerd betreffende de actieve/interactieve werkvormen. Ze zijn tevens positief en tevreden over de experimenteerruimte die ze krijgen in oefenlessen en microteaching om activerende werkvormen uit te proberen.

- ✓ Studenten en afgestudeerden zijn ervan overtuigd dat de meest effectieve manier om zelf te kiezen voor actieve/interactieve werkvormen, is ze zelf als student ervaren te hebben.

Samenvattend:

1. Het is opvallend dat niet alle opleidingen model staan voor de variatie en vernieuwing in didactische werkvormen die nodig zijn om in een diversiteit van scholen en binnen uiteenlopende pedagogische projecten te functioneren (cf. pedagogisch-didactische vrijheid van scholen).
2. Het werkveld toont zich positief en geïnteresseerd voor didactische vernieuwing en maatschappelijke thematieken, zoals taalbegeleiding en ondernemerschap. Ze hebben echter de idee dat studenten in beperkte mate hierop voorbereid zijn vanuit de lerarenopleiding. Ze stellen dat studentleraren er vaak niet in slagen om de nieuwe didactiek tot een goed einde te brengen door een enge focus op leerinhouden tijdens de lessen. Ze missen daardoor signalen en vragen van leerlingen die interactiviteit en activiteit met zich meebrengen. Studenten en afgestudeerden melden daarentegen dat ze in het werkveld geconfronteerd worden met traditionele lessituaties, waardoor ze zich richten naar het voorbeeld van de mentor. In de oefenlessen geven ze aan over voldoende experimenteerruimte te beschikken.
3. Bovenstaande conclusies leiden tot volgende aanbevelingen

- **Samenwerking met en partnerschappen tussen lerarenopleidingen en scholen** helpen om visies af te stemmen, verwachtingen uit te spreken en 'samen' te werken aan de opleiding van de studentleraren (zie Schepens, 2006). Een professionele 'mentor' kan 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.

- **Professionalisering van lerarenopleiders** kan versterkt worden door het opdoen van praktijkervaring 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.

- **Samenwerking binnen ENWs** tussen verschillende lerarenopleidingen kunnen belangrijke stimulansen bieden om 'expertise' te ontwikkelen rond bepaalde thema's, door samen materialen uit te werken, projecten op te starten, 'study visits', 'peer observation of teaching' en ervaringsuitwisseling.

4. 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.
5. **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 bevraagde 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 multi-culturaliteit en meertaligheid vraagt dit aparte aandacht.

6. 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 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).

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:

- ✓ Over het algemeen geven opleidingsverantwoordelijken en lerarenopleiders 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 bevraagde 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 gelden volgden conclusies:

- ✓ Qua onderzoekscompetenties lijkt 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).

Volgende conclusies vanuit de focusgesprekken en telefonische interviews met alle actoren scherpen bepaalde inzichten verder aan:

- ✓ 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 opgemerkt worden waarbij lerarenopleiders uit alle types lerarenopleidingen om meer duidelijkheid vragen. Als bijkomend struikelblok geven lerarenopleiders uit de GLO opleidingen aan dat er een controverse wordt opgemerkt in de houding die het werkveld tegenover de basiscompetenties stelt. De basiscompetenties worden 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 negatieve stemming. Overigens kan opgemerkt worden dat er aan onderzoek globaal weinig aandacht wordt besteed binnen de opleidingen. Lerarenopleiders uit de GLO opleidingen achten hun studenten niet in staat tot onderzoek.

Deze bevinding kwam ook aan bod in onderzoek gevoerd door de VLOR in 2009 naar praktijkgericht onderzoek. Lerarenopleiders stelden dat het niveau van de instromende studenten in de lerarenopleiding een daling kent. Studenten gaven bovendien aan dat wetenschappelijke kennis en onderzoeksresultaten hen minder aanspreken in tegenstelling tot de –voor hen- waardevolle concrete tips voor de klaspraktijk (VLOR, 2010a).

- ✓ De invulling van de typefunctie 'innovator en onderzoeker' gaat niet verder dan persoonlijke doelen en focust zich voornamelijk op zelfonderzoek en reflectievaardigheden.
- ✓ Mentoren secundair onderwijs hechten groot belang aan de voorbereiding van studentleraren op hun rol als inhoudelijk expert. Verder gaan dan enkel de leerinhoud van een les is voor stagiairs een moeilijke opgave. Parate vakkennis en interactie met leerlingen zijn volgens deze respondenten doorslaggevend. Volgens mentoren secundair onderwijs houden stagiairs teveel vast aan hun leerstof waarbij ze voorbijgaan aan interactie met leerlingen in de klas. Mentoren basisonderwijs ervaren weinig onderwijsvernieuwing bij stagiairs.
- ✓ Mentoren zijn van mening dat de lerarenopleiding studenten sterker dient voor te bereiden op hun rol als organisator waarbij plannen, organiseren en vooruitziend zijn belangrijke te verwerven competenties zijn.
- ✓ Het werkveld is zeer tevreden over de wijze waarop lerarenopleidingen studenten laten reflecteren en reflectievaardigheden helpen ontwikkelen.
- ✓ Studenten en afgestudeerden daarentegen spreken zich kritisch en sceptisch uit over het reflecteren en het reflectieproces in de lerarenopleidingen. Het wordt vaak geassocieerd met (te veel) papier- en schrijfwerk. Ze stellen dat de lerarenopleiders hierin onvoldoende een rolmodel zijn en het reflectief proces zelf te weinig praktiseren.

Op basis van deze conclusies stellen we volgende <u>beleidsaanbevelingen</u> voor:

1. 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. 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 duidelijke 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: bepaalde groepen van 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, Vandelinde 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 denkpiste waarbij een masterproef in de betreffende vakdidactiek hen inleidt in de principes van onderwijsonderzoek. 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 onderzoekscompetenties 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.

3. 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 leermateriaal 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 onderzoekscompetenties 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 sterkt 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.

Vanuit de focusgroepgesprekken en interviews kunnen we volgende vaststellingen afleiden:

- ✓ 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 duo-stage. 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 stagiair 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. Kiewiet-Kester (2007) bevestigt dat studentleraren meer ervaring zouden moeten kunnen opdoen bij de start van een schooljaar en dit gedurende een langere periode in plaats van zich te beperkten tot losse stagedagen of het opnemen van één stageweek. Op die manier kan de toekomstig leraar beter kennismaken met verschillende taken eigen aan de werking van de school.
- ✓ 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 optimaal is. Enkele kritiekpunten worden in de interviews opgegeven die verband houden met de stageverslagen, lesvoorbereidingen en begeleiding. Bv. studenten en afgestudeerden GLO lager onderwijs stellen vast dat lerarenopleiders vanuit de hogeschool zich onttrekken aan hun rol als begeleider en vinden dit gebrek aan begeleiding problematisch voor zowel studenten als de stagementoren in de school. Afgestudeerden GLO kleuteronderwijs benadrukken dan weer dat lerarenopleidingen de evaluatieformulieren en -wijze moeten herbekijken om het papierwerk van stagescholen te beperken en de werkdruk voor de directie te beperken.
- ✓ 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.

Op basis van deze conclusies stellen we volgende beleidsaanbevelingen voor:

1. 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 oplossingen 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. Dat de stage en praktijkcomponent als **belangrijk(st)e leeractiviteiten** geldt, blijkt. Brouwer en Korthagen (2005) pleiten 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 ingroeijaar, 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 bevraagde 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.

- ✓ Lerarenopleiders/opleidingsverantwoordelijken, schoolleiders/mentoren en studenten/afgestudeerden vinden dat het tijd is dat het werkveld, de scholen en de lerarenopleidingen dichter naar elkaar toe groeien en meer aan uitwisseling gaan doen. Ze zijn er van overtuigd dat dergelijke kruisbestuivingen voor alle partijen een grote meerwaarde betekent. Samenwerking en samenspraak gaan hierbij hand in hand. De huidige situatie komt daaraan onvoldoende tegemoet.
- ✓ Er zijn verschillende voorwaardenscheppende factoren die daarbij gemeld worden:
    - Transparante en ‘wederkerige’ communicatie en explicitering van verwachtingen tussen lerarenopleiders/stagebegeleiders en mentoren. Communicatie 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.

Op basis van deze conclusies stellen we volgende beleidsaanbevelingen voor:

Samenwerking, samenspraak, partnerschap zijn duidelijke signalen die volgens alle actoren binnen de lerarenopleiding wenselijk zijn. Kruisbestuiving en een win-win-situatie worden als uitkomsten aangeduid. Er zijn echter belangrijke voorwaarden waaraan voldaan moet worden om dit te realiseren.

- **Communicatie en verwachtingen** die niet via de student verlopen, maar rechtstreeks tussen de opleiders vanuit de instelling en de (professionele) mentoren in de school. Zodat er 'samen' begeleid en beoordeeld kan worden, 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.

- Herziening van **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.

- Er is nood aan 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).

- **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

Samenvattend, kunnen we uit de EVALO-survey m.b.t. internationale mobiliteit het volgende meenemen:

- ✓ Vanuit het perspectief van de bevraagde 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 bevraagde studenten en afgestudeerden rapporteren slecht een beperkte vraag naar méér aandacht voor internationalisering in de lerarenopleiding.

- ✓ De bevraagde 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.

Actoren binnen de lerarenopleiding 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. Bv. in GLO kleuter en lager onderwijs wordt melding gemaakt door opleiders van een vast aanbod aan stagemogelijkheden buiten Europa. Deze projecten worden opgenomen in het vast curriculum. Voor studenten in de SLO aan een hogeschool, universiteit of CVO wordt gesteld dat het niet altijd evident is om naar het buitenland te trekken (kortere opleidingsduur, combinatie van leren en werken, …).
- ✓ 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. Schoolleiders en mentoren bv. suggereren dat enkel studenten die voldoende hebben aangetoond

te beschikken over bepaalde competenties, toestemming mogen krijgen voor een buitenlandse stage. Ook 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.

Op basis van deze conclusies stellen we volgende beleidsaanbevelingen voor:

1. 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, …
2. 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 bevraagde 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 bevraagde 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.

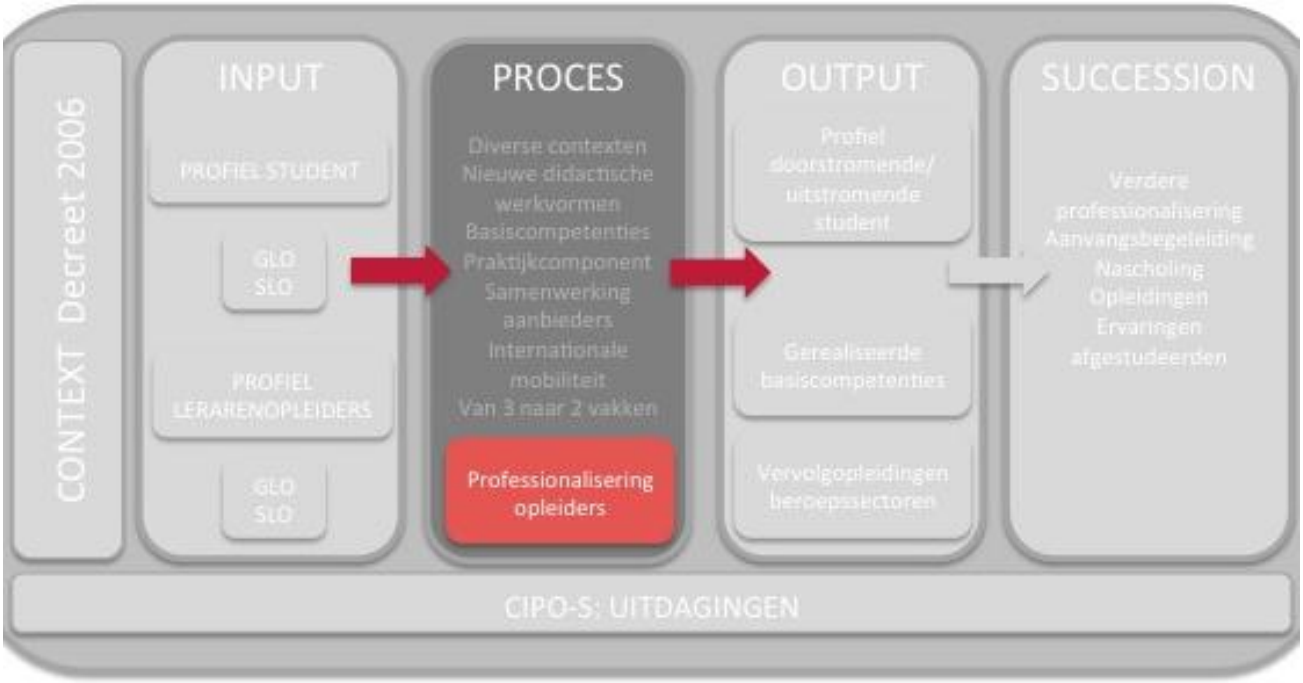
Vanuit de focusgroepen en interviews kan gesteld worden dat er voor- en tegenstanders over het onderwerp gevonden worden, zowel bij de opleiders/verantwoordelijken als bij schoolleiders en mentoren.

- ✓ Opleiders en verantwoordelijken in de lerarenopleidingen stellen dat er niet zozeer geïnvesteerd is in inhoud, wel in een uitgebreider aantal werkvormen. Ze uiten ook bezorgdheden rond recente ontwikkelingen in het secundair onderwijs, die loodrecht staan op hoe een lerarenopleiding momenteel functioneert.
- ✓ Schoolleiders en mentoren spreken zich niet uit over de mate waarin de reductie mogelijk bijdraagt tot een vakinhoudelijke versterking van studentleraren. Ze getuigen echter 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 deze conclusies stellen we volgende beleidsaanbevelingen voor:

1. 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 bevraagde 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 bevraagde 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 bevraagde 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. stagecontracten).
- ✓ 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 bevraging van lerarenopleiders en hun opleidingsverantwoordelijken af dat

- ✓ Actieve internationale mobiliteit bij lerarenopleiders zelden voorkomt en meestal beperkt is tot kortdurende initiatieven.
- ✓ GLO secundair onderwijs het sterkst participeert aan een brede waaier aan internationale mobiliteitsinitiatieven.
- ✓ Vooral “internationalisation@home” succesvol is.

Daarnaast wordt in de focusgroepgesprekken en interviews gepeild naar huidige professionalisering.

- ✓ Een brede waaier aan professionaliseringsactiviteiten worden door lerarenopleiders aangehaald die ondernomen (kunnen) worden, 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, professionaliseringtraject, 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 beginnende lectoren halen hier veel meerwaarde uit.

- ✓ 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.

Wat betreft de professionalisering van mentoren in het werkveld kunnen we uit de gesprekken met schoolleiders en mentoren volgende conclusies formuleren:

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

Op basis van bovenstaande conclusies stellen we volgende beleidsaanbevelingen voor:

1. **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 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 beroepstandaard 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. 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

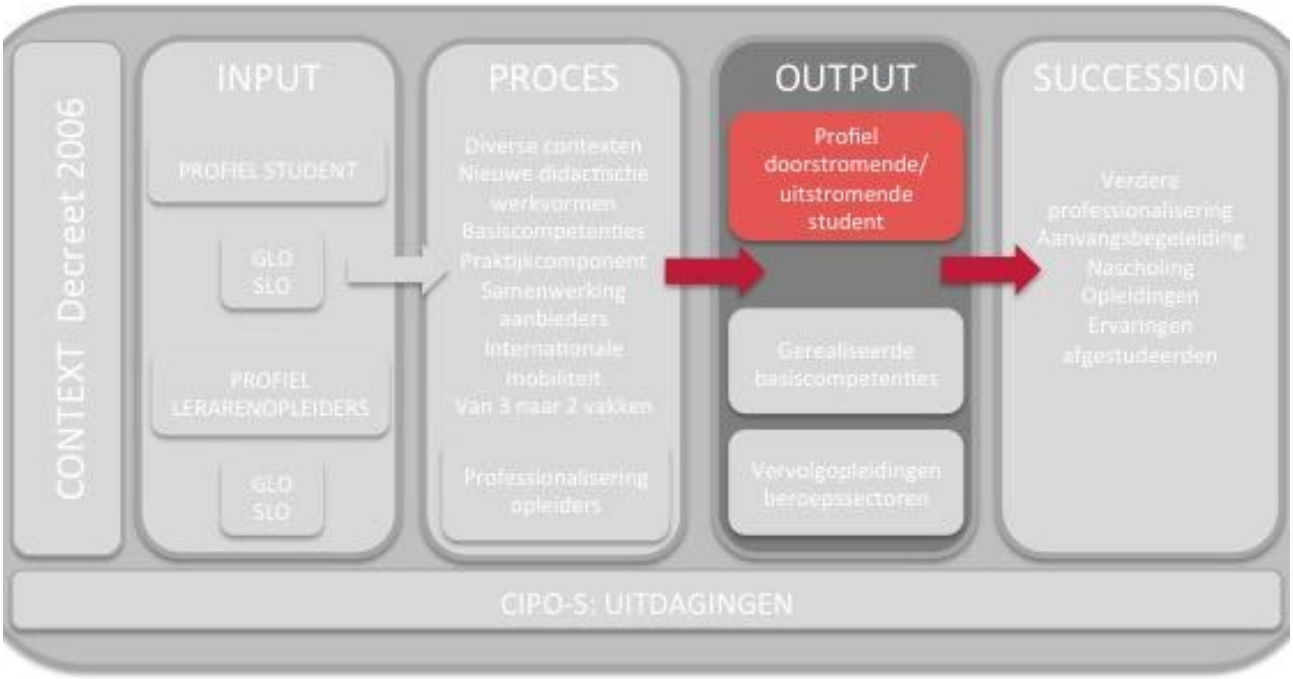
lerarenopleiders binnen hun reguliere takenpakket de gelegenheid krijgen om door middel van het doen van onderzoek hun eigen professionaliteit verder te ontwikkelen en bij te dragen aan de kennisbasis voor het opleiden van leraren. De kennis over opleidingsdidactiek (Pedagogy of Teacher Education, Loughran, 2006) vertoont, ook internationaal gezien, nog grote hiaten (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). De programmatie van het Projectmatig Wetenschappelijk Onderzoek kan hier ook een bijdrage leveren. In de marge herhalen we de reeds eerder aangesneden denkpiste om voor lerarenopleidingen "lectoraten" in te stellen zoals in Nederland.

3. 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. **Mentoropleidingen** 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:

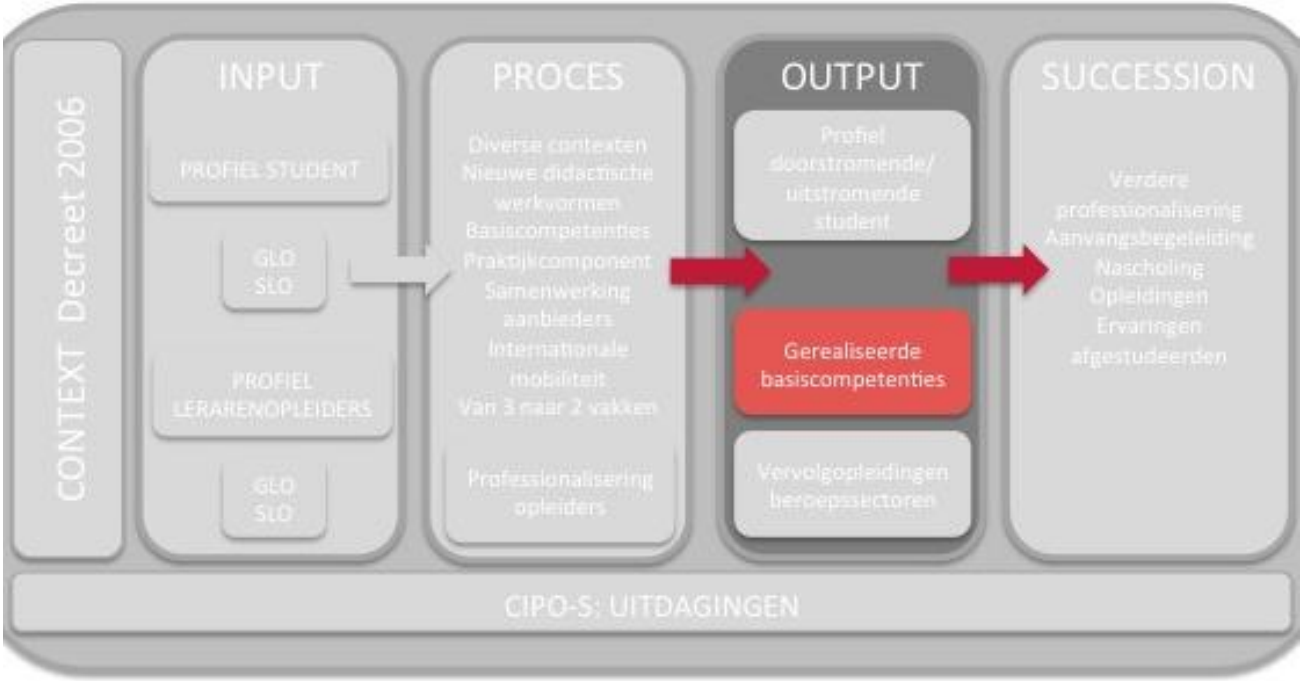
    - SLO hogescholen: ASO (43.33), TSO (30.00%), BSO (3.33%), KSO (23.33%)
    - SLO universiteiten: ASO (94.69%), TSO (2.65%), KSO (2.65%)
    - SLO CVO's: ASO (57.54%), TSO (28.77%), BSO (12.29%), KSO (2.11%)

Profielgegevens worden uiteraard niet in kaart gebracht via de focusgroepgesprekken en telefonische interviews in het kwalitatieve deel.

Volgende beleidsaanbeveling is relevant gebleken bij het in kaart brengen van profielen van afgestudeerden:

1. Een **centraal georganiseerd student-opvolgsysteem voor de lerarenopleiding** 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 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 erin 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 bevraagd. 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 bevraagde 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 gevraagd naar de realisatie van de basiscompetenties aan het einde van de lerarenopleiding. Volgende bevindingen vallen op:

- ✓ 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 tijd om studenten tot een volwaardige leraar te laten ontwikkelen als struikelblok naar voor geschoven.
- ✓ 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, omwille van de conservatieve houding die het werkveld tegenover verandering en vernieuwing stelt. Om toekomstige leraren te stimuleren een onderzoekende houding aan te nemen, is het cruciaal volgens van Braak, Vanderlinde en Aelterman (2008) dat de wisselwerking tussen onderwijsonderzoek en de praktijk wordt verbeterd. De relatie tussen beiden is volgens de auteurs echter verstoord.
- ✓ 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 bevraagde studenten en afgestudeerden vrij positief over hun voorbereiding op de typefuncties binnen de verantwoordelijkheden van de leraar t.a.v. de lerende. Wel rapporteren enkele respondenten in de GLO SO een gebrek aan inhoudelijke verdieping. Studenten en afgestudeerden 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. Ze beklemtonen de noodzaak om deze competenties verder te ontwikkelen tijdens de beroepsuitoefening.
- ✓ Uit de reacties van studenten en afgestudeerden kunnen we afleiden dat de invulling van de typefunctie 'leraar als innovator-onderzoeker' heel uiteenlopend is, maar dat afgestudeerden positief rapporteren over de realisatie van deze typefunctie in de opleiding. Vooral voorbeelden van innovatie worden genoemd.

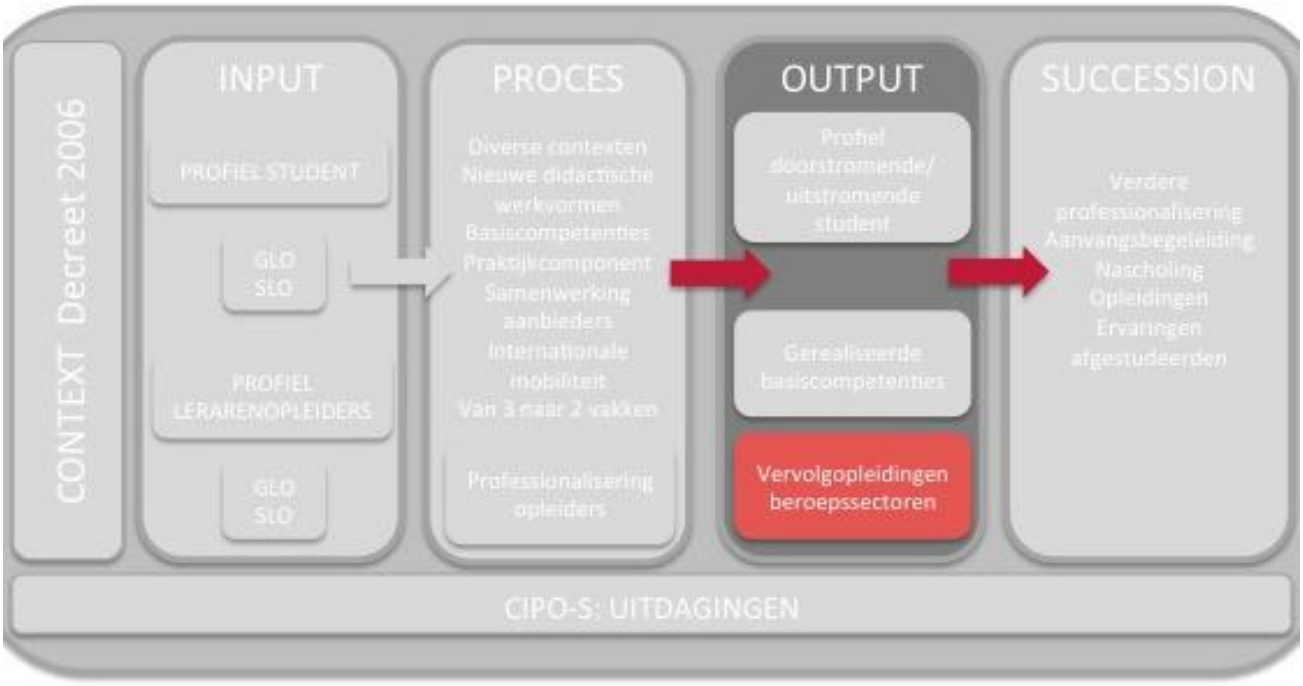
Op basis van bovenstaande conclusies stellen we volgende beleidsaanbevelingen voor:

1. In overeenstemming met de Proces-bevindingen 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. 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. 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).
4. 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.

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 bevraagde afgestudeerdenkiest 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 bevraagde afgestudeerden aan geïntegreerde lerarenopleidingen studeert verder via een bachelor-na-bachelor opleiding. Ook kiest bijna 20% van de bevraagde afgestudeerden aan de GLO secundair onderwijs voor een schakelprogramma om door te groeien naar een masteropleiding.

Op basis van de telefonische interviews met afgestudeerden kunnen we volgende 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, 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. Uit onderzoek van Struyven, Vrancken, Brepoels, Engels en Lombaerts (2012) blijkt dat ongeveer 1 op 3 van de afgestudeerden die niet (meer) in het onderwijs staan, overweegt om ooit terug te keren naar onderwijs.
- ✓ Afgestudeerden aan de lerarenopleiding kiezen voornamelijk voor een vervolgstudie omwille van persoonlijke interesse, nood aan uitdaging of inhoudelijke verdieping.
- ✓ Afgestudeerden die opteren voor een masteropleiding als vervolgstudie vermelden de aantrekkelijkheid van een masterdiploma als toegevoegde waarde op de arbeidsmarkt.

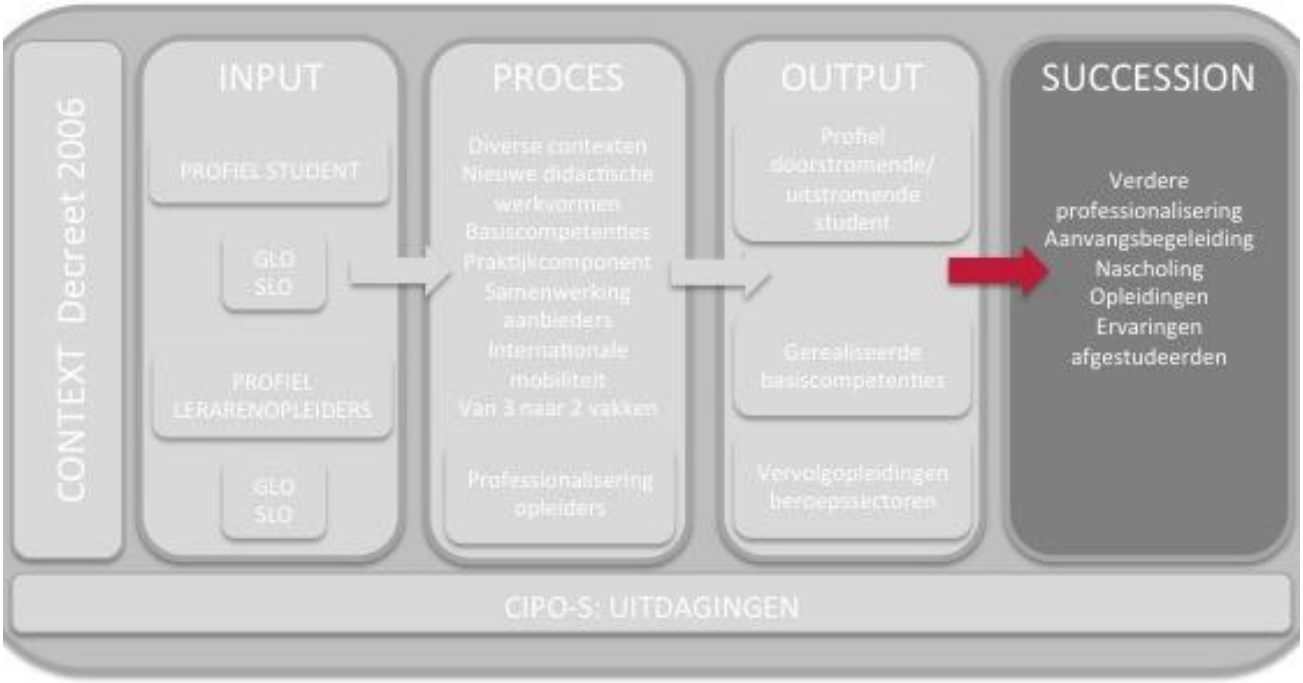
Volgende beleidsaanbevelingen kunnen geformuleerd worden:

1. 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, counsultants 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. 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 interims 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. 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.

SUCCESSION: groei- en leerkansen 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 bevraagde 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 bevraagde 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 bevraagd. We kunnen volgende conclusies daaraan koppelen.

- ✓ Lerarenopleiders en opleidingsverantwoordelijken, schoolleiders en mentoren verschillen van mening over wie eindverantwoordelijkheid draagt bij aanvangsbegeleiding. Slechts enkelingen verwijzen naar een gedeelde verantwoordelijkheid.
- ✓ Er is noch bij de opleidingen, noch bij het werkveld een **uitgekristalliseerd beeld** over de aard en de implementatie van de aanvangsbegeleiding. Verschillende afgestudeerden wijzen op het gemis aan ondersteuning en gerichte begeleiding bij de start in de school. Als er ondersteuning is, wordt deze meestal informeel geboden. Scholen waar een sterke openheid en collegialiteit blijkt (bv. in de vorm van een sterke vakgroepwerking) blijken positievere ervaringen inzake aanvangsbegeleiding te genereren bij afgestudeerden.
- ✓ 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 melden 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 tevens 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.

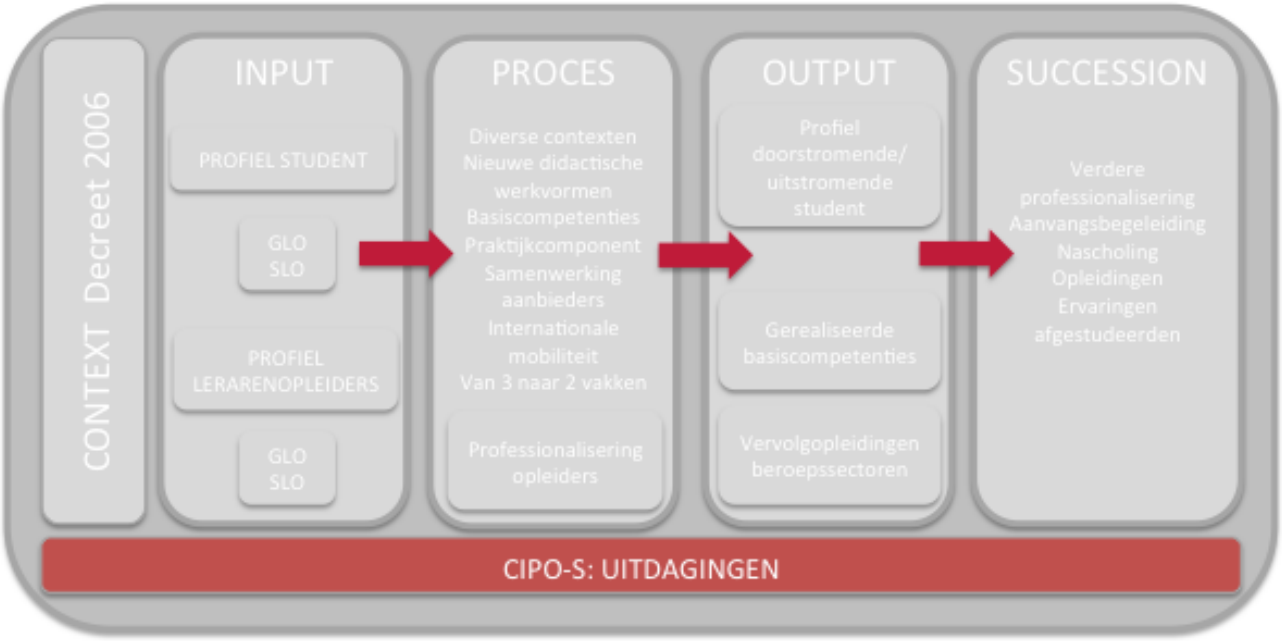
Op basis van deze conclusies stellen we volgende beleidsaanbevelingen voor:

1. 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. 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 programes 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'.

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 te realiseren.

- De werkdruk en –last maakt dat er onvoldoende (lees: geen) tijd overblijft voor overleg en samenwerking met collega's om een kwaliteitsvolle begeleiding van studenten te garanderen.
- De (te) hoge werklast maakt 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 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 uitstoom

✓ 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. 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 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 vergoed 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**. Bij GLO studenten secundair onderwijs horen we het voorstel om dit aan te passen in functie van het aantal vakken waarop wordt voorbereid: bv. drie jaar voor leraar van één vak en vier jaar voor twee vakken. 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. Een alternatief is het werken met **gevaloriseerde trajecten** voor verdere professionalisering. Zo wordt bv. gedacht aan vervolgtrajecten 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. Deze vaststelling omtrent de theorie-praktijkkloof sluit aan bij inzichten uit de onderzoeksliteratuur. Schepens (2006) benadrukt in haar onderzoek dat studenten aan de lerarenopleiding een praktijkschok ervaren bij hun eerste uitgebreide stageperiodes en dat beginnende leraren vaak een overgangsschok ervaren bij de instap in het lerarenberoep. Zij stelt dat de transfer van de theoretische kennis naar de praktijk complex verloopt gezien de praktijksituatie anders loopt dan de theorie suggereert.
  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. Kiewiet-Kester (2007) stelt dat het opdoen van bijvoorbeeld ervaring bij de start van een schooljaar en participeren in de werking van de school, toekomstige leraren een blik biedt op hun toekomstige beroepsinvulling. Deze verrijkende ervaring ontbreekt echter vaak. Bovendien worden studentleraren in de lerarenopleiding volgens mentoren en schoolleiders niet voldoende voorbereid op hun "schoolopdracht" (school als organisatie, school eigen werking, praktische zaken naast de lesopdracht). Deze onwetendheid bij afgestudeerden zorgt volgens hen voor een afschrikkend effect voor het lerarenberoep. Bijgevolg moet er gezocht worden naar een betere overgang van opleiding naar werkveld. Bovendien wenst men 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 oplossing zit mogelijk 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 het diploma zien 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. Bv. Een benaming als 'Ma-na-Ma' 'betekent' meer op de arbeidsmarkt en is statusverhogend.
- ✓ Wat betreft de aantrekkelijkheid van het beroep zijn positieve argumenten: 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. Waar een benoeming enerzijds een zekere

aantrekkelijkheid biedt naar werkzekerheid, is het tegelijkertijd ook het argument om niet in het onderwijs te staan of eruit te stappen.

- ✓ Enkele betrokkenen in het werkveld 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. Bijvoorbeeld, 'stielmannen' of bekwame werkkrachten (M/V) kunnen mogelijk competente beroepsleraren worden. Het imago van het beroep is bijgevolg belangrijk om ze aan te trekken en tegelijk kunnen ze het BSO attractiever maken voor een divers publiek van leerlingen.
- ✓ 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.
- ✓

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.
- 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.
- 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 ENWs, 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. suvey 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.
- Door de verschuiving van de startdatum van het EVALO-project kwam de kwalitatieve bevraging via focusgroepen in het gedrang (periode juni-juli). Naast focusgroepen zijn daarom telefonische interviews opgezet om te garanderen dat alle actoren voldoende betrokken werden in de kwalitatieve bevraging. Uiteraard kan een verschil in methodologische aanpakken tot verschillen in de verzamelde data leiden.
- De selectie voor de focusgroepen en telefonische interviews gebeurde op uitnodiging, via zelf-selectie 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. De triangulatie in procedures en de organisatie van de gesprekken op vijf locaties en diverse tijdstippen helpt om andere vormen van selectiebias te verhelpen.
- De veelheid van thema's die bij de verschillende actoren in de (focusgroep)interviews aan bod komen, maakt dat uitspraken op basis van de kwalitatieve data met de nodige omzichtigheid benaderd dienen te worden. Het kwantitatieve luik en kwalitatieve luik dienen als complementaire delen opgevat te worden, waarbij het kwalitatief deel meer 'duiding' voorziet. Een specifiek doel van het kwalitatief luik was 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, waardoor de veelheid van respondenten betrokken in de interviews een representatief beeld kunnen scheppen 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 ENWs 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 onderzoektrends. In Nederland is in dit verband de PROO opgezet (PRogrammaraad voor het OnderwijsOnderzoek - 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), 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 dan ook 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 bevraagd. 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 vervolgbeleid, geordend volgens CIPO-S 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. (1998). Het beroepsprofiel van de leraar: Een instrument in de kwaliteitszorg van de overheid. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -beleid, 3-4*, 170-176.

Aelterman, A. (2000). Het beroepsprofiel van de leraar. Een erkenning van de rol van de leraar in de samenleving. In L. Abicht, A. De Laet, J. Lowyck, C. Oudshoorn, V. Van Achter, & R. Vincken (Eds.), *Herwaardering van de leerkracht*. (pp.77-87). Leuven/Leusden: Acco.

Aelterman, A., & Engels, N. (2003). Maatschappelijke waardering en professionaliteit. Componenten van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 24*(3), 53-57.

Aelterman, A., & Schepens, A. (2002) De duale leerroute als leertraject in een dynamisch ontwikkelingsperspectief. Een aanzet tot onderzoek. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders. 23*(1), 7-13.

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.

Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buyens, I., Engels, N., & Van Petegem, P. (2002). *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten.* Gent, Academia Press.

Almaci, M., Depreeuw, B., De Schryver, M., Palmen, M. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs. Factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten.* Leuven/Brussel: K.U.Leuven/Vrije Universiteit Brussel.

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.

Associatie K.U. Leuven (2011). *Internationalisering binnen de lerarenopleidingen. Uitwisseling en projecten voor studenten en cursisten.* Afgehaald van http://schoolofeducation.eu/bijlagen/BrochureStagesInEuropaherdruk20102011.pdf.

Associatie Universiteit-Hogescholen Limburg. (2009). *Rapport Dag Van Het Onderwijs. 31 maart 2009.* Afgehaald van http://www.auhl.be/Onderwijs/DagVanHetOnderwijs2009/Rapport_DagVanHetOnderwijs2009.pdf.

Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, *85*, 32-48.

Ballet, K., Colpin, H., März, V., Baeyens, C., De Greve, H., &Vanassche, E. (2011). *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen* (onderzoeksrapport OBPWO 07.01). Afgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2007/0701/OBPWO_0701_samenvatting_bedrijfsstages.pdf.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.

Boeren, E., Nicaise, I. (2009). Onderwijs voor volwassenen: wie neemt deel en waarom? *Studiedienst van de Vlaamse regering, 2009*, 315-333.

Bogaert, A. (2008). *Onderzoek naar de professionaliseringsbehoefte en de behoefte aan formalisering van de professionalisering van lerarenopleiders in Vlaanderen.* Niet gepubliceerde scriptie, Gent, Vakgroep Pedagogiek & Onderwijskunde.

Bologna-Experten (2009- 2011). *Internationale mobiliteit in het Vlaams Hoger Onderwijs.*Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Bossaerts, B., Kirsch , M., Rochette, F., & Beernaert, Y. (2007). *Hoger Onderwijs voor elk talent. Aanbevelingen en instrumenten voor meer diversiteit.* Afgehaald van http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBSFRB/Files/Verslag/2007_Allochtone_%20jongeren_%20in_%20het_%20onderwijs_lea_nl.pdf.

Braeckman, F. (2005). *Diversiteit vóór de klas. Allochtone leerkrachten in het onderwijs.* Afgehaald van http://www.acodonderwijs.be/doc/AllochtoneLK.pdf.

Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Resaerch Journal*, 42, 153-224.

Bruinsma. M. & Jansen. E.P.W.A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to preservice teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education. 33.* 185-200.

Caires, S, Almeida, L.S., & Martins C. (2009). *The socioemotional experiences of student teachers during practicum: A case of reality shock*? The Journal of Educational Research, 103, 17–27.

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.

Chouinard, E. & Walter, S. (1995). Recall bias in case-control studies: an empirical analysis and theoretical framework. *Journal of Clinical Epidemiology*, *48*(2), 245-254.

Clemans, A., Berry, A., & Loughran, J. (2010). Lost and found in transition: The professional journey of teacher educators. *Professional Development in Education, 36 (1-2) ,March – June 2010,* 211- 228. Australia: Momash University.

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.

Cohen, J. (1988), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education, 9,* 457-471.

Connel, R., Ashenden, D., Kessler, S. & Dowsett, G. (1983) *Making the Difference: Schools Falmilies and Social Division.* Sydney: Allen & Unwin.

Coonen, H. (1978). Een opleiding voor opleiders van onderwijsgevenden. *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.

Dengerick, J., Koster, B., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2007). Lerarenopleiders maken werk van hun professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders. 28*(1).

Departement Onderwijs en Vorming (2010). *Diversiteitsprojecten in de lerarenopleiding.*Brussel: Departement van Onderwijs en Vorming.

Devos, G., & Vanderheyden, K. (2002). *Attracting, developing and retaining teachers. Background Report Flanders.* OECD.

Donche, V., Van Petegem, P., Van de Mosselaer, H., & Vermunt, J. (2010). *LEMO: een instrument voor feedback over leren en motivatie*. Mechelen: Plantyn.

Du Jardin, A. (2010*). Internationale mobiliteit binnen het studiegebied Onderwijs. Succesfactoren en knelpunten*. Niet gepubliceerde scriptie, Antwerpen, Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen.

Edwards, A.L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. New York: Dryden.

Eisendrath, H.B. (2001). *Evaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen. 2000-2001*. Eindverslag. s.l.: s.u.

Elchardus, M., & Cohen, J. (2003). *Gedrag en verwachtingen in verband met het einde van de loopbaan (5 deelrapporten)*. Brussel: Onderzoeksgroep TOR/Vakgroep Sociologie.

Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J., & Vangoidsenhoven, G. (2009). *Leraars. Profiel van een beroepsgroep.* Tielt/Leuven: Lannoo Campus.

Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J., & Vangoidsenhoven, G. (2010). Leraars, leer ze me kennen. Een vergelijking tussen leraars en andere beroepsgroepen. *Impuls*, *40*(3), 107-119.

Epos (n.d.). Verken Europa in de lerarenopleiding (brochure). Afgehaald van http://www.epos-vlaanderen.be/_Uploads/dbsAttachedFiles/lerarenopleiding_01.pdf.

Europa Expresse (2010). Youth on the move. *Europa ex.presse, 27*(6), 1-12.

European Council(2000). Presidency Conclusions. *Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000.*

European Council(2002).Presidency Conclusions *(March), Barcelona, Spain. Afgehaald van* http://www.eng.unibo.it/NR/.

Europese Commissie (1995). *Teaching and learning. Towards the learning society*. Brussel: Europese Commissie.

Europese Commissie (2000). *New skills for new jobs.* Brussel: Europese Commissie.

European Commission (2010). Developing coherent and system-wide induction programes 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.

Flamenco vzw (2011). *Adviesnota Mobiliteit 20-20*. Afgehaald van http://www.flamenco-vzw.be/nl/studies-and-statistics/adviesnota-mobiliteit-20-20/.

Foddy, W. (1993). Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and Practice in Social Research. Cambridge: Cambridge University Press.

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).*

Goegebeur, W., & Van Looy, L. (2004). De lio en de leraar als onderzoeker: de utopie voorbij? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders. 25*(3), 45-54.

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.

Gommers, M., Oldeboom, B., van Rijswijk, M., Snoek, M., Swennen A., & van der Wolk, W. (2005). *Leraren opleiden. Een handreiking voor opleiders*. Antwerpen – Apeldoorn, Garant.

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.

Hovius, M., & Kessel, N. van (2010). Rapport 8. *Professionalisering van leraren in het buitenland.* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

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.

Kiewiet-Kester, J. (2006). *PDS nader bekeken: een praktijkbeschrijving van 'Opleiden in de school'.* Leiden: Lectoraat Educatie Hogeschool Leiden.

Kiewiet-Kester, J. (2007). *Toekomstige leerkrachten (opleiden) in de school.* Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Knight, J. (2012). Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations, *Research in Comparative and International Education*, *7*(1), 20-33.

Korthagen, F., & Tigchelaar, A (2002). *Duaal opleiden : een evaluatie van vijf 'best practices'*. EPSreeks 08 (januari 2002). Educatief Partnerschap.

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. (2003). Lerarenopleiders stellen eisen aan zichzelf. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, *24*(2), 23-31.

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.

Lombaerts, C., Vanthournout, G., Plasschaert, L., Donche, V., & Gijbels, D. (2011). De leer- en motivatiekenmerken van studenten in het volwassenenonderwijs. *Onderzoek van Onderwijs, 29*, 82-87.

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.

Martens, R., & Boekaerts, M. (2007). *Motiveren van studenten in het hoger onderwijs: theorie en interventies*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Marx, T., van Gennip, H., Kral, M. (2007). *Onderwijs met ICT ? Studenten lerarenopleidingen*. ITS Nijmegen en Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Matheus, N. (2007). Beginnende leerkrachten in Vlaanderen: bestaan ze nog en zijn ze nog voldoende gemotiveerd? *Personeel en Organisatie. 14*(37), 1-23.

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.

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.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs (1999). *Beroepsprofielen en Basiscompetenties van de leraren. Decretale tekst en memorie van toelichting*. 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.

Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education, 21(2),* 125-142.

OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris, OECD.

OECD (2010). *Attracting and retaining diverse student teachers and teachers.* Parijs, DC: Author.

OECD (2010). *Education at a glance 2010*. Afgehaald van http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9610071e.pdf.

Onderwijsinspectie (2003). *De evaluatie van het zij-instroomtraject in het primair onderwijs*. Afgehaald van http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2003/Evaluatie+zij-instroomtraject.pdf.

Opdecam, E. (2007). *Een onderzoek naar het profiel van de eerstejaarsstudenten aan de lerarenopleiding bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs*. Niet gepubliceerde scriptie, Gent, Vakgroep Onderwijskunde.

Pajares F. & Urdan, T. (2006). Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. Adolescence and Education, Volume V. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Pajares, F. & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception*, pp. 239-266. London: Ablex Publishing.

Pajares, F., Hartley, J. & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination incresases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 216-221.

Paus, H., Rymenans, R., & Gorp, K. van (2006). *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Peeters, K., Ballet, K., Kelchtermans, G., Robben, D., & Maes, J. (2008). LIO-stages: worstelen met werkplekleren. *In: Proceedings Onderwijs Research Dagen*, 232-233.

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.

Reenalda, M., Nijhof, W.J., Veldkamp-De Jong, R.J., & Veldkamp, B.P. (2006). Effecten van duale leeromgevingen in het HBO : de sectoren techniek en gezondheidszorg. *Pedagogische Studiën, 83*, 366-382.

Reynders, R. (2009). *Europese samenwerking in de lerarenopleiding* (brochure), Epos vzw Vlaanderen.

Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitesforlaget.

Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353-387.

Ridley, D., Hurwitz, S. & Davis-Hackett, R. (2005). Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation: is PDS-based preparation realy 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. (2011). *Teacher education and graduates' choice on job entrance: A predictive study.* Paper presented at the annual European Conference on Educational Research, Berlin.

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.

Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education, 23*, 543-556.

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 from around the World*. OECD Publishing.

School of Education (2008). *Eindrapport 'Taalcompetenties vertaald bis: naar een doeltreffend curriculum taalvaardigheid voor alle leraren secundair onderwijs*. Afgehaald van http://schoolofeducation.eu/bijlagen/eindrapporttaalcompetentieszonderfinverslag.pdf.

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.

School of Education (2010-2011). *Internationalisering binnen de lerarenopleidingen. Uitwisselingen en projecten voor studenten en cursisten. Stages binnen Europa.* Afgehaald van http://schoolofeducation.eu/bijlagen/BrochureStagesInEuropa.pdf.

School of Education (2011). *Lerarenopleiding in 2030. Eindrapport.* Afgehaald van http://schoolofeducation.eu/projecten/Eindrapport%20LO%20na%202030.pdf.

Schunk, D. (1996). Self-Efficacy for Learning and Performance. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New York, NY, April 8-12 1996.

Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2010). *Achtergrondinformatie Expertmeeting 'Diversiteit in het onderwijs'*. Afgehaald van http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/.

Simons, M., & Kelchtermans, G. (2008). Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education. A critical analysis of the Decree on Teacher Education (2006) in Flanders (Belgium). *Teachers and teaching: theory and practice, 14* (4), 283-294.

Siongers, J. (2002). *De gevolgen van de feminisering van het lerarenberoep in het secundair onderwijs: een empirische analyse*. Brussel: onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel.

Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and Primary Education*. Buckingham : Open University Press.

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.

Snoeck, I., & Struyf, E. (2011). *Ontwikkeling en evaluatie van een gemeenschappelijk liotraject voor de SLO's van ELAnt.* Afgehaald van http://www.ua.ac.be/.

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.

Statusrapport Lerarenopleiding Hoger Onderwijs (2009). Afgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/Statusrapport_lerarenopleiding.pdf.

Strijbos,J., Rector, R., & Celep, H. (2006). Openheid voor diversiteit in de lerarenopleiding. Hoe verscheidenheid een rijkdom kan worden. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 27(*4), 32-38.

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.

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.*Teaching and Teacher Education. 26,* 1495-1510.

Studentenmonitor Vlaanderen (2009). *Eindrapport. Socio-economische kenmerken van studenten in het hoger onderwijs*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

TALIS (2008*). Onze leerkrachten vandaag: lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs. Eerste resultaten van Teaching And Learning International Survey (TALIS).* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Ten Dam, G., & Van Alebeek, F. (2005). Spin, de bocht gaat in. Uit spuit, de bocht gaat uit. Over opleiden in de school. VELON *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 26*(3), 4-14.

Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Korthagen, F. (2003). *Koersen op ervaring; een verkennend onderzoek naar het aansluiten op eerdere ervaringen van zij-instromers in de lerarenopleiding.* Afgehaald van http://oud.kenniscentrumevc.nl/ufc/file2/evc_sites/rene/ff161cb1082180571c0216ec106dc270/pu/eps16.pdf

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.

Timmermans, M., Klarus, R., & van Lanen, B. (2009). Kwaliteit van de opleidingsschool maak je samen! *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 4*, 14-20.

Tondeur, J., van Braak, J., Voogt, J., & Fisser, P. (2011). Hoe verwerven studentleraren competenties die leiden tot ICT-gebruik in de klas: een exploratieve casestudie in drie Vlaamse lerarenopleidingen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, *29*(3), 183-193.

Valcke, M., Sang, G., Rots, I. & Hermans, R. (2010). Taking prospective teachers' beliefs into account in teacher education. In:P.Peterson, E. Baker, B. McGraw (Eds)., International Encyclopedia of education, pp.622-628. Oxford: Elsevier.

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 onderwijsonderzoek 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.

Van Petegem, P. (2002). De lerarenopleiding geëvalueerd. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, *32*(3), 116-125.

Van Velzen, C., Riezebos, A., & van der Klink, M. (2009). Opleiden in de school, waar gaat het over en waar gaat het om? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, *30*(4), 5-9.

Vandenbroucke, F. (2007a*). Competenties voor de kennismaatschappij: Beleidsplan ICT in het onderwijs.* Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Vandenbroucke, F. (2007b). *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken.* Nota Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming.

Vanderpoorten, M. (2000). *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Kanselarij en Voorlichting.

Vanthournout, G., Donche, V., Gijbels, D., & Speltinckx,G. (2010) De ontwikkeling van leervaardigheden in het eerste jaar: verschillen tussen deelgroepen en samenhang met percepties. *Expertise*, *4*(6), 15-22.

Vanthournout, G., Donche, V., Gijbels, D., Speltincx, G., Van Petegem, P., & Mertens, R. (2011). Het opzetten van leertrajectbegeleiding: Wat kunnen leer- en motivatie-kenmerken van eerstejaarsstudenten en hun perceptie op de begeleiding ons leren? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 29,* 82-97.

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.

Verhoeven, J., Kelchtermans, G. & Michielsen, K. (2005). *McOnderwijs in Vlaanderen Internationalisering en commercialisering van het hoger onderwijs*. Mechelen: Wolters Plantyn.

Verkens, A. (2006). De geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs. (Te) Langverwachte decreetwijziging. *Impuls voor onderwijsbegeleiding, 37*(1), 4-9.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2005). *Arbeidsmarktrapport basisonderwijs en secundair onderwijs.* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008). *Arbeidsmarktrapport 2008*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2010). *Arbeidsmarktrapport basisonderwijs en secundair onderwijs.* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011a). *Arbeidsmarktrapport basisonderwijs en secundair onderwijs.* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011b*). Eindrapport diversiteitsprojecten in de lerarenopleidingen 2008-2011*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2007-2008). *Studiesuccesgeneratiestudenten.* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2010-2011). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs.* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011-2012). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs.* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012). *Hoger Onderwijs in cijfers 2011-2012.* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Vlaams Parlement (2006). *Memorie van toelichting voorontwerp van decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen*. (sd). Brussel: Vlaams Parlement

Vlaams Parlement (2010). *Maatschappelijke beleidsnota over de hervorming van het hoger onderwijs in Vlaanderen.* Brussel: Vlaams Parlement.

Vlaamse Onderwijsraad (2007). *Advies naar een sterkere internationalisering van het Vlaamse onderwijs.* Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

Vlaamse overheid (2011). *Hoger onderwijs in cijfers. Aantal inschrijvingen op 31/10/2011. Academiejaar 2011-2012.* Afgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/hoger_onderwijs_in_cijfers_2011-2012.pdf.

Vlaamse Overheid (1996, 16 april). 18 december 1996. - Decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing.

Vlaamse Overheid (1999, 24 februari). 19 december 1998. – Decreet betreffende de basiscompetenties en de beroepsprofielen van de leraren. pp.5460-5475.

Vlaamse Overheid (2003, 4 april). 14 augustus 2003. - Decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen.

Vlaamse Overheid (2007, 6 februari). 15 december 2006. – Decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen. *Belgisch Staatsblad*, pp. 5888-5897.

Vlaamse Overheid (2008, 23 oktober). 8 juli 2008 – Besluit van de Vlaamse Regering houdende vastlegging van een lijst van algemene resultaatsindicatoren voor het Aanmoedigingsfonds hoger onderwijs voor de periode 2008-2011.

Vlaamse Regering (2006). *Ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Vlaamse Regering (2008, 5 september). 13 juni 2008. -Besluit van de Vlaamse Regering houdende vastlegging van een model van overeenkomst tussen de Vlaamse Regering en de expertisenetwerken en regionale platformen in het kader van de lerarenopleidingen in Vlaanderen. *Belgisch Staatsblad*, pp.46529-46530.

Vlaamse Regering (2008, 16 mei). 20 april 2012. - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de wijziging van het model van overeenkomst tussen de overeenkomst tussen de Vlaamse Regering en de expertisenetwerken en regionale platformen in het kader van de lerarenopleidingen in Vlaanderen. *Belgisch Staatsblad*, pp.28905-28906.

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.

VLIR-VLHORA (2009). *Handleiding Specifieke Lerarenopleidingen*.Brussel: Vlaamse Interuniversitaire Raad.

VLOR (2007). *Advies. Naar een sterkere internationalisering van het Vlaamse onderwijs.* Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

VLOR (2008). *Advies over registratie van kansengroepen in het hoger onderwijs.*Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

VLOR (2010a). *Kennisontwikkeling voor de onderwijspraktijk: bouwstenen voor praktijk en beleid.* Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

VLOR (2010b). *Advies over stafmobiliteit in het Vlaamse hoger onderwijs.*Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

VLOR (2010c). *Advies over studentenmobiliteit*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

Walker, R. (2000). Linking theory and practice in initial teacher training inevitably means compromise; The Canadian experience. Change and choice in the new century. Symposium Proceedings. Sydney: University of Technology.

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.

Windmuller, I., Ros, A., & Vermeulen, M. (2008). Professionele ontwikkeling van leraren basisonderwijs. *Proceedings Onderwijs Research Dagen*, *450.*

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
A	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	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.
C	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.
D	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, allochtonen, 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.
E	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.
F	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.
G	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.
I	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.
L	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.
M	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.
N	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.
O	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.
P	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.
R	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.
S	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.
T	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.
V	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.
W	Werkstudent (statuut)	Studenten met statuut "werkstudent" zijn studenten die minstens 80 uren per maand tewerkgesteld zijn of voor minstens 80 uren per maand een zelfstandige activiteit

		uitoefenen.
Z	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
A	A/AFG	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	BSO	Beroepssecundair onderwijs
C	CIBALS	**C**oach, **i**nformatiebron, **b**eoordelaar, **a**anzetten tot zelfregulering, reflecteren over eigen manier van **l**esgeven, studenten introduceren in de **s**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
D	DBSO	Deeltijds beroepssecundair onderwijs
	DHO	Databank hoger onderwijs
	DVI	Diversiteitsvoorbereidingsindex
E	ENW	Expertisenetwerk
	EVALO	Evaluatie Van de LerarenOpleiding
	EVC	Eerder Verworven Competenties
	EVI	Evaluatievormen-voorbereidingsindex
	EVK	Elders Verworven Kwalificaties

	Begrip	Toelichting
G	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
H	HBO	Hoger Beroepsonderwijs
I	ICT	Informatie- en communicatietechnologie
	ILOAN	Initiële lerarenopleiding van academisch niveau aan de hogescholen.
	IVI	ICT-voorbereidingsindex
	KSO	Kunstsecundair onderwijs
L	LIO	Leraar-in-opleiding
	LO	Bevraagd bij lerarenopleiders
M	M	Bevraagd bij mentoren (zowel vak- als klasmentoren)
	M	Mean of gemiddelde
	M/SL	Bevraagd bij mentoren en schoolleiders
N	N (of n)	Aantal bevraagden
	Ns	Niet significant
O	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
P	p	Significantieniveau, ‘probability’
	PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competences
	PVI	Projectwerk-voorbereidingsindex
	PWO	Projectmatig wetenschappelijk onderzoek
S	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
	SD	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"
T	TALIS	Teaching and Learning International Survey
	TSO	Technisch secundair onderwijs
	TVI	Taalbegeleidingsvoorbereidingsindex
U	UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
V	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
Katrien Struyven
Isabel Rots

Wetenschappelijk medewerkers

Eline Bourgeois
Emmeline Byl
Ellen De Bruyne
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 Héloise, Claeys Kelly, Dequanter Samantha, Spinnoy Melanie, Nell Tatiana, Marynissen Thomas, Dave Dictus, Cornelissen Femke, Bronselaer Maaike, Tallita Ortiz de la Torre