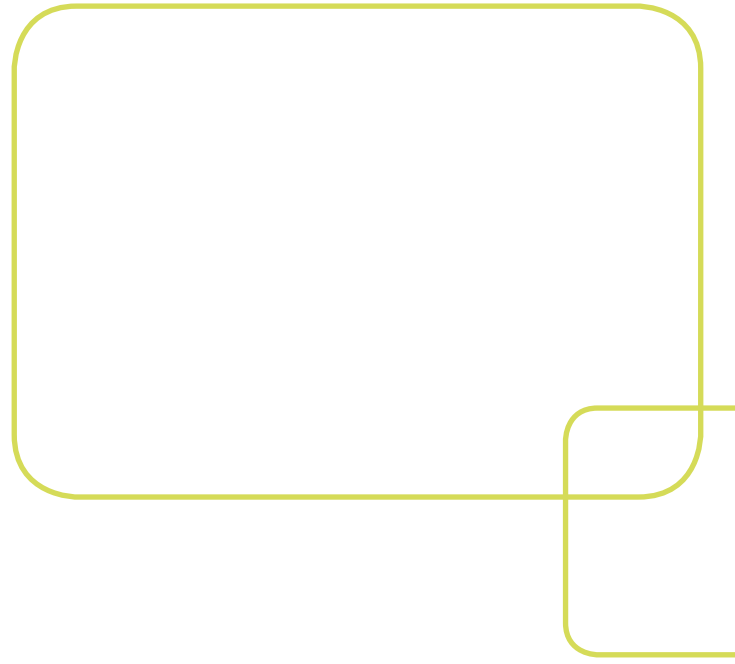




Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs

Hoe worden leraren daartoe gevormd?

Informatiebrochure bij de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren



Woord vooraf 7

Hoofdstuk 1 Algemene situering van het beroepsprofiel en de basiscompetenties 9

- 1.1 Maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van leraren 9
- 1.2 Een emancipatorische onderwijsvisie als richtsnoer 10
- 1.3 Het beroepsprofiel geformuleerd vanuit verantwoordelijkheden 10
- 1.4 Recht doen aan de professionaliteit van de leraar 11

Hoofdstuk 2 Concretisering van het beroepsprofiel in typefuncties en beroepshoudingen 17

- 2.1 Typefunctie 1: de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen 17
 - 2.1.1 DE BEGINSITUATIE BEPALEN EN DOELSTELLINGEN KIEZEN 18
 - Eindtermen 18
 - Leerplannen 18
 - Het pedagogische project en het schoolwerkplan 18
 - Beginsituatie 19
 - Kenmerken van de klasgroep 21
 - 2.1.2 KRACHTIGE LEEROMGEVINGEN REALISEREN 22
 - Leerinhouden 23
 - Didactische werkvormen 23
 - Leermiddelen en ICT 25
 - 2.1.3 EVALUATIE 26
 - Een nieuwe evaluatiecultuur 26
 - Alternatieve evaluatievormen 27
 - 2.1.4 OMGAAN MET DIVERSITEIT 27
 - 2.1.5 DIVERSITEIT EN ZORGVERBREIDING 29
 - 2.1.6 IEDERE LERAAR EEN TAALLERAAR! 30

2.2 Typefunctie 2: de leraar als opvoeder	32
2.2.1 EEN POSITIEF LEEFKLIJMAAT: DE ZORG OM HET WELZIJN VAN LEERLINGEN	32
2.2.2 DE EMANCIPATIE VAN DE LEERLINGEN BEVORDEREN: INSPRAAK VAN LEERLINGEN EN RELATIEBEKWAAMHEID	34
2.2.3 AANDACHT VOOR LEERLINGEN MET BIJZONDERE SOCIALE EN EMOTIONELE NODEN EN VERSCHILLENDE TALIGE ACHTERGRONDEN	35
2.2.4 INDIVIDUELE ONTPLOOIING EN MAATSCHAPPELIJKE PARTICIPATIE: WAARDEONTWIKKELING EN EMOTIONELE OPVOEDING	37
2.2.5 DE LERAAR ALS PERSOON	39
2.3 Typefunctie 3: de leraar als inhoudelijk expert	41
2.4 Typefunctie 4: de leraar als organisator	45
2.4.1 KLASBEHEER EN KLASORGANISATIE	45
2.4.2 ADMINISTRATIEVE TAKEN	45
2.5 Typefunctie 5: de leraar als innovator, onderzoeker	47
2.5.1 LEREN UIT ERVARINGEN EN DOOR SAMENWERKING	47
2.5.2 LEREN REFLECTEREN IN DE LERARENOPLEIDING	47
2.5.3 HET BELANG VAN REFLECTIE	48
2.5.4 WERKEN MET EEN PORTFOLIO	49
2.5.5 DE PLAATS VAN ACTIE-ONDERZOEK	51
2.5.6 EEN REFLECTIEVE HOUDING	52
2.6 Typefunctie 6: de leraar als partner van de ouders/verzorgers	53
2.7 Typefunctie 7: de leraar als lid van een schoolteam	58
2.8 Typefunctie 8: de leraar als partner van externen	60
2.9 Typefunctie 9: de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap	62
2.10 Typefunctie 10: de leraar als cultuurparticipant	63
2.10.1 DE VERBONDENHEID VAN ONDERWIJS EN MAATSCHAPPIJ	63
2.10.2 GEEN BIJKOMENDE ROL	63
2.10.3 DE SCHOOL STAAT NIET ALLEEN	64
2.10.4 DE BREDE SCHOOL	64

2.10.5 DE PERSOON VAN DE LERAAR	65
2.10.6 WAT DOEN LERARENOPLEIDINGEN?	65

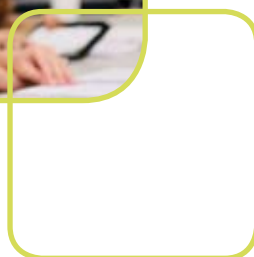
Hoofdstuk 3

Het beroepsprofiel binnen de school 69

3.1 Pleidooi voor een systematische aanvangsbegeleiding	69
3.2 “Leraar zijn”, dat wordt men!	70
3.3 Werken aan kwaliteit van onderwijs	71

Referenties 73

Aanbevolen literatuur 76





Woord vooraf

Toen de grondwetsherziening van 1989 een feit werd, betekende dat tegelijkertijd de uitdaging voor de Nederlandstalige Gemeenschap een eigen onderwijsbeleid op de sporen te zetten. Nu, bijna twintig jaar later, kan niet worden gezegd dat het onderwijsbeleid in die periode is gestagneerd.

De eerste decreten over de Algemene Raad van het Gemeenschapsonderwijs (19 december 1988), de Vlaamse Onderwijsraad (31 juli 1990) en niet in het minst, het decreet op Inspectie, Dienst voor Onderwijsontwikkeling en Begeleiding (17 juli 1991) gaven vrij snel de contouren aan. De lerarenopleiding kon als vervolg daarop niet achter blijven. Ze werd samen met de nascholing decretaal verankerd op 16 april 1996. In dat decreet werd gesteld dat de werkgever van het onderwijsstelsel, in casu de minister van onderwijs, voorzag in een duidelijk beroepsprofiel met daarvan afgeleide basiscompetenties.

De toenmalige Dienst voor Onderwijsontwikkeling stond voor de pionierstaak die opdracht uit te voeren. Er was op dat ogenblik een sterk pakket aan wetenschappelijke onderzoeksgegevens voorhanden rond de taken van de leraars. De ontwerpen werden ook uitvoerig getoetst bij de bestaande lerarenopleidingen, zodat een meer dan redelijk draagvlak ontstond rond de ketting beroepsprofiel – basiscompetenties – programma's.

Het decreet van 15 december 2006 creëerde een vernieuwde lerarenopleiding na het tienjarige bestaan van de eerste regeling van de Vlaamse lerarenopleiding. Inmiddels was er ervaring opgedaan met de bestaande beroepsprofielen en basiscompetenties. Gecombineerd met een aantal beleidsprioriteiten van de Vlaamse Regering, vormden die ervaringen de basis voor het nieuwe – en nu enige – beroepsprofiel van de leraars in Vlaanderen. Dat enige beroepsprofiel kan uiteraard niet los worden gezien van een vertaling daarvan voor de leraar kleuteronderwijs, de leraar lager onderwijs en die van het secundair onderwijs. De tien typefuncties van het beroepsprofiel en de daaruit afgeleide basiscompetenties blijken bij een eerste kennismaking vaak te beknopt en laten wel eens vragen open over de interpretatie van de taken en competenties. Vandaar dat we besloten twee informatieve brochures samen te stellen, die respectievelijk mikken op de leraars basisonderwijs en secundair onderwijs. Daarbij mochten we een beroep doen op belangrijke sleutelfiguren uit de diverse opleidingsniveaus. Deze auteurs hebben grote inspanningen geleverd om deze brochures tot stand te brengen. Wij zijn er hen erg dankbaar voor, te meer dat we er nu kunnen op rekenen dat de boodschap van het beroepsprofiel in relatie met de basiscompetenties correct en genuanceerd wordt overgebracht. De teams van de diverse lerarenopleidingen zullen er een belangrijke bron in vinden om hun programma's vorm te geven.

Roger Standaert
Directeur Curriculum



Hoofdstuk 1

Algemene situering van het beroepsprofiel en de basiscompetenties

1.1 Maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van leraren

Sinds het begin van de jaren negentig van vorige eeuw beperkt de overheid zich tot het formuleren van de minimumeisen voor goed onderwijs en bepaalt ze de algemene referentiekaders die de kwaliteit van het onderwijs moeten garanderen. Binnen dit beleid situeren we onder meer de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Die geven transparantie over wat leerlingen leren op school. Tegelijk geven ze ook aan wat de grenzen zijn van wat de school kan doen. Iedereen die bij het onderwijs betrokken is, voelt scherp aan dat het werk van de leraar, veelomvattend, complex en vooral sterk veranderd is de laatste jaren. Dit wordt door de samenleving ook erkend, getuige de hoge waardering die de samenleving heeft voor haar leraren (Aelterman e.a., 2002). De samenleving is ingewikkelder geworden en stelt hoge eisen aan het onderwijs met gevolgen voor het profiel van de leraar.

Het decreet op de lerarenopleiding van 16 april 1996 voorzag in de ontwikkeling van een beroepsprofiel en basiscompetenties voor leraren. Het beroepsprofiel van de leraar is de omschrijving van de kennis, vaardigheden en attitudes van de leraar tijdens zijn beroepsuitoefening. De *basiscompetenties* zijn de omschrijving van de kennis, vaardigheden en attitudes waarover iedere afgestudeerde moet beschikken om op een volwaardige manier als beginnend leraar te kunnen functioneren. De basiscompetenties geven de startcompetentie aan en stellen de leraar in staat door te groeien. Het zijn de eindtermen van de lerarenopleiding. De basiscompetenties worden rechtstreeks afgeleid van het beroepsprofiel.

Het beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren geven aan welke eisen onderwijs en maatschappij stellen aan respectievelijk de ervaren en de beginnende leraar. Hiermee geeft de overheid de minimale kwaliteitscriteria aan zodat ouders en externen weten wat zij van leraren mogen verwachten. Die transparantie kan de waardering voor het werk dat leraren doen alleen maar ten

goede komen. Het beroepsprofiel voor leraren is een ideaalbeeld dat als streefmodel kan dienen voor de beroepsontwikkeling van iedere leerkracht. Het moet toelaten in te spelen op veranderende opdrachten en verwachtingen. Door het onderscheid te maken tussen beroepsprofiel en basiscompetenties maakt de overheid ook duidelijk dat van een beginnende leraar niet hetzelfde niveau van beroepsuitoefening kan verwacht worden als van een leraar met enige ervaring. Hiermee wordt aangegeven, dat 'leraar zijn' een proces is van levenslang leren.

Met het decreet van 15 december 2006 werd de vernieuwde lerarenopleiding een feit. Een actualisering van het nieuwe beroepsprofiel en de eruit afgeleide basiscompetenties drong zich op, gelet op een aantal nieuwe beleidsprioriteiten, namelijk het gebruik van het Standaardnederlands, het communiceren met anderstaligen, de kennis van de grootstedelijke context, de versterking van het omgaan met diversiteit. De Entiteit Curriculum (voorheen DVO) kreeg de opdracht om de actualisering van het beroepsprofiel en de basiscompetenties uit te werken. Na advies van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), waarbij ook de lerarenopleidingen en het afnemende veld gehoord zijn, heeft het Vlaams Parlement op 27 november 2007 het bekrachtigingsdecreet betreffende het beroepsprofiel van de leraar gestemd. Het is wel 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.

De actualisering van het beroepsprofiel ligt vooral in de concretisering van de competenties. Vooraleer hier nader op in te gaan, willen we de visie uitwerken, waarop het beroepsprofiel en de basiscompetenties steunen.

1.2 Een emancipatorische onderwijsvisie als richtsnoer

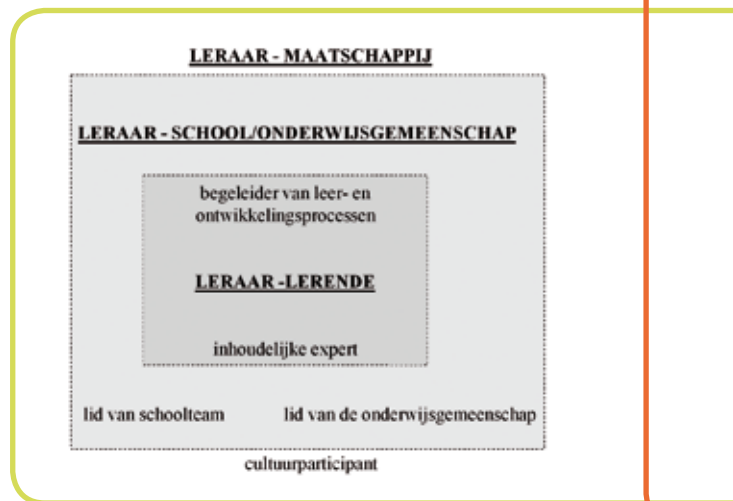
Het beroepsprofiel en de basiscompetenties moeten gesitueerd worden binnen het kader van de maatschappelijke opdracht van de school, met name: de ontwikkelingsdoelen en eindtermen nastreven en realiseren. De onderwijsvisie waarop deze steunen is dan ook oriënterend geweest voor het opstellen van het beroepsprofiel. Het is een emancipatorische en een leerlinggerichte onderwijsvisie die het begeleiden van en zorg geven aan leerlingen en jongeren centraal stelt. Ze beoogt leerlingen op te voeden tot verantwoordelijkheid, mondigheid, zelfrealisatie en kritische zin, binnen de contouren van een democratische samenleving, met ontplooiingskansen voor ieder (Aelterman, 1995). Emancipatie dus in relatie tot anderen (Wielemans, 1993).

Om die onderwijsvisie te realiseren staan een aantal principes en doelen voorop. Het eerste principe is dat van *actief, samenwerkend en zelfgestuurd leren*, waarbij het korte termijnleren plaats moet maken voor meer duurzaam leren. Leerinhouden moeten kunnen worden toegepast in situaties die aansluiten bij het reële leven. Vervolgens wordt een *harmonische en brede vorming* beoogd waarbij men een integratie nastreeft van denken, handelen en zijn. De school staat niet alleen in voor de cognitieve vorming maar ook voor de waardeontwikkeling, de affectieve, sociale, lichamelijke, muzische, ethisch-religieuze vorming. Tevens wordt deze onderwijsvisie aangestuurd door de pedagogische en morele plicht van leraren om binnen de school aan zoveel mogelijk leerlingen zoveel mogelijk kansen te geven tot leren en zich te ontplooiën. Dit is het *principe van zorgverbreiding*, waardoor het onderwijs tegemoet komt aan de grote diversiteit tussen de leerlingen en hun specifieke leerbehoeften. Vanuit een dergelijke visie wil het onderwijs aan kinderen en jonge mensen een stimulerende omgeving aanbieden om competenties (kennis, vaardigheden en attitudes) te ontwikkelen die hen toelaten te participeren in een complex maatschappelijk gebeuren. Leerlingen worden hierbij beschouwd als actieve partners.

1.3 Het beroepsprofiel geformuleerd vanuit verantwoordelijkheden

Het beroepsprofiel is afgeleid uit de kern van het lerarenberoep, namelijk de interactie tussen

leraar, leerling, school en maatschappij (Aelterman, 1995). Hieruit worden de verantwoordelijkheden van de leraar afgeleid. Het beroepsprofiel onderscheidt drie niveaus of clusters van verantwoordelijkheden: *een verantwoordelijkheid tegenover de lerende, een verantwoordelijkheid tegenover de school en de onderwijsgemeenschap* en een *verantwoordelijkheid ten aanzien van de maatschappij*. Die verantwoordelijkheden worden opgenomen door een team van leraren. Ouders vertrouwen hun leerlingen immers toe aan een school en verwachten dat het team van leraren hun kinderen begeleidt.



Door het beroepsprofiel te formuleren vanuit verantwoordelijkheden, wordt de nadruk gelegd op de actieve rol die leraren hebben in het realiseren van onderwijs. Tegelijk geven die verantwoordelijkheden aan dat het leraarschap niet te herleiden is tot een opsomming van taken. Het leraarschap is als geheel meer dan de som van de delen. Het beroepsprofiel geeft de leraren de verantwoordelijkheid én de mogelijkheden om in een collegiaal verband zorg te dragen voor het ontwerpen en uitvoeren van het onderwijs. Er wordt vertrouwen gesteld in hun deskundigheid. Goed onderwijs wordt dan ook gedragen door de persoon van de leraar. Vandaar het belang van de attitudes in het beroepsprofiel: beslissingsvermogen, relationele gerichtheid, kritische ingesteldheid, leergierigheid, organisatievermogen, zin voor samenwerking, verantwoordelijkheidszin en flexibiliteit.

De verantwoordelijkheden worden verder gespecificeerd in *typefuncties*. Dit zijn algemeen geformuleerde rollen die de leraar opneemt. Zoals verder zal blijken vullen de typefuncties elkaar aan. Ze

worden ook tegelijkertijd opgenomen. In het schema zijn de verschillende clusters (verantwoordelijkheden) trouwens gescheiden door middel van een stippellijn. Het lerarenprofiel is een geïntegreerd geheel, waarbij er tussen de verschillende functies samenhang en voortdurende wisselwerking is. De ordening beoogt te onderscheiden, maar niet te scheiden. In een volgend hoofdstuk worden die typefuncties concreet beschreven.

Het aanleren van een bepaalde oplossingsmethode voor bijvoorbeeld vraagstukken ('de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen') veronderstelt aandacht voor de leerling als persoon ('de leraar als opvoeder'), vakinhoudelijke deskundigheid ('de leraar als expert'), een goed op punt gestelde planning ('de leraar als organisator'), reflectie op de eigen onderwijsaanpak ('leraar als innovator') afspraken met collega's en werkend vanuit het schoolwerkplan ('de leraar als lid van een schoolteam'), overleg met ouders ('partner van ouders'), kennis van afspraken onder de collega's en de pedagogisch begeleiders ('lid van onderwijsgemeenschappen partner van externen') en niet in het minst reflectie op maatschappelijke ontwikkelingen ('leraar als cultuurparticipant').

1.4 Recht doen aan de professionaliteit van de leraar

Door verantwoordelijkheden aan te geven wordt ook recht gedaan aan de professionaliteit van de leraar, wat zich uitdrukt in een bewustzijn van de eigen capaciteiten en vooral een engagement om die te blijven ontwikkelen. Leraren zijn geen slaafse uitvoerders van hoger opgelegde programma's of handboeken, maar willen vanuit een visie op onderwijs samen met de collega's mee vorm geven aan het pedagogisch project van de school. Iedere klas- en schoolcontext vraagt om een specifieke invulling van de door de overheid gestelde verwachtingen. Leraren krijgen ruimte om creatief te zijn. Er wordt vertrouwen gesteld in hun deskundigheid. Voorwaarden hierbij zijn een reflectieve, onderzoekende houding, alsook de wil tot verantwoording naar leerlingen, ouders, collega's, directie en externen. Verantwoording staat hierbij niet zozeer gelijk met het invullen van documenten en bewijsstukken, maar wel met het

bespreekbaar maken van de pedagogisch-didactische aanpak.

Opmerkelijk is de parallel met de leerlinggerichte onderwijsvisie: de *open* en *verruimde professionaliteitsopvatting* drukt een emancipatorische visie op de leraar uit, waarbij verantwoordelijkheid en zelfontplooiing centraal staan. De actieve bijdrage van de leraar aan het onderwijs wordt via het beroepsprofiel erkend en ondersteund. De leraren hierin te bekwamen is de taak van het opleidingsinstituut, een taak die vanuit een perspectief van levenslang leren, verder opgenomen wordt door de school, de pedagogisch begeleiders en de nascholingsinstituten.

Het *beroepsprofiel* is een *ideaalbeeld*, opgesteld vanuit een visie op onderwijs en getoetst aan de verwachtingen van de samenleving. Hierin verschilt het van de *functiebeschrijvingen* die een *arbeidscontractueel* karakter hebben en die aangeven welke taken een leraar in een bepaalde school opneemt. Ze worden dan ook vanuit resultaatgebieden beschreven. Het beroepsprofiel daarentegen is een standaard die scholen kunnen gebruiken om de kwaliteit van hun onderwijs in beeld te brengen. Het is een onderwijskundig referentiekader dat scholen wel kunnen hanteren om de functiebeschrijving van leraren een pedagogisch-didactische toets te geven. De vertaling van het beroepsprofiel voor leraren naar de eigen schoolcontext, kan voor de school een middel zijn om te toetsen hoe het lerarenteam zich positioneert ten aanzien van dit ideaalbeeld: waar staan de individuele leraren en het lerarenteam sterk en waar is bijsturing vereist.

Het zal al duidelijk zijn dat de opdracht van de leraar in het beroepsprofiel als een *schoolopdracht* wordt gedefinieerd, in de ware betekenis van het woord. Leraar zijn is meer dan activiteiten en lessen voorbereiden, lesgeven en taken of toetsen verbeteren, het vraagt om afstemming en coördinatie. Onderwijs in de huidige kennismaatschappij veronderstelt deskundigheden en expertise die elkaar aanvullen. Krachtige leeromgevingen vragen om een vakoverschrijdende verankering en een teamgerichte aanpak over de verschillende leerjaren heen. Eindtermen zoals 'leren leren', 'sociale vaardigheden' en andere, kunnen niet worden gerealiseerd wanneer ze niet voortdurend – in verschillende lessen en in verschillende vakken – worden nagestreefd, geoefend en verdiept. Ook de vakgebonden eindtermen vragen om afstemming en coördinatie over de vakken en leerjaren heen.

5 oktober 2007. – Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar

(Belgisch Staatsblad, 29.11.2007, 59246-59250)

Beroepsprofiel van de leraar

1 De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

De leraar kan:

- 1.1 *de beginsituatie van de lerenden en de groep achterhalen;*
- 1.2 *doelstellingen kiezen en formuleren;*
- 1.3 *de leerinhouden of leerervaringen selecteren;*
- 1.4 *de leerinhouden of leerervaringen structureren en vertalen in een samenhangend onderwijsaanbod;*
- 1.5 *een aangepaste methodische aanpak en groeperingsvorm bepalen;*
- 1.6 *in team leermiddelen kiezen, aanpassen en ontwikkelen;*
- 1.7 *een adequate leeromgeving creëren met aandacht voor de heterogeniteit binnen de leergroep;*
- 1.8 *observatie of evaluatie voorbereiden;*
- 1.9 *observeren of het proces en product evalueren;*
- 1.10 *in overleg met het team zorgverbredingsinitiatieven uitvoeren en laten aansluiten bij de totaalbenadering van de school;*
- 1.11 *het leer- en ontwikkelingsproces begeleiden in het Standaardnederlands;*
- 1.12 *omgaan met de diversiteit van de groep.*

2 De leraar als opvoeder

De leraar kan:

- 2.1 *samen met het team een positief leefklimaat creëren voor de lerenden in klasverband en op school;*
- 2.2 *de emancipatie van de lerenden bevorderen;*
- 2.3 *door attitudevorming lerenden op individuele ontplooiing en maatschappelijke participatie voorbereiden;*
- 2.4 *actuele maatschappelijke ontwikkelingen hanteren in een pedagogische context;*
- 2.5 *adequaat omgaan met lerenden in sociaal-emotionele probleemsituaties en met lerenden met gedragsmoeilijkheden;*
- 2.6 *de fysieke en geestelijke gezondheid van de lerenden bevorderen;*
- 2.7 *communiceren met lerenden met diverse achtergronden in diverse talige situaties.*

3 De leraar als inhoudelijk expert

De leraar kan:

- 3.1 *de basiskennis van de leerinhouden, waaronder ten minste de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, verbreden en verdiepen;*
- 3.2 *recente ontwikkelingen over inhouden en vaardigheden uit de leergebieden of vakgebieden volgen, analyseren en verwerken;*
- 3.3 *de verworven kennis en vaardigheid met betrekking tot leergebieden en vakgebieden aanwenden;*
- 3.4 *met het oog op de begeleiding en oriëntering van lerenden, het eigen vormingsaanbod situeren in het geheel van het onderwijsaanbod met name de aangrenzende niveaus en het buitengewoon onderwijs en de leerkracht is op de hoogte van de bestaande vormen van integratie tussen gewoon en buitengewoon onderwijs.*

4 De leraar als organisator

De leraar kan:

- 4.1 een gestructureerd werkklimaat bevorderen;*
- 4.2 een soepel en efficiënt les- of dagverloop creëren, dat past in een korte- en lange termijnplanning;*
- 4.3 op correcte wijze administratieve taken uitvoeren;*
- 4.4 een stimulerende en werkbare klasruimte creëren, rekening houdend met de veiligheid van de lerenden.*

5 De leraar als innovator – de leraar als onderzoeker

De leraar kan:

- 5.1 kennisnemen van de resultaten van onderwijsonderzoek;*
- 5.2 vernieuwende elementen aanbrengen door de eigen schoolcultuur en vormingconcepten constructief te bevragen, door reflectie over nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen en over resultaten van onderwijsonderzoek;*
- 5.3 de eigen klaspraktijk vernieuwen op basis van nascholing, eigen ervaring en creativiteit;*
- 5.4 het eigen functioneren in vraag stellen en bijsturen.*

6 De leraar als partner van de ouders/verzorgers

De leraar kan:

- 6.1 zich op de hoogte stellen van en discreet omgaan met de gegevens over de lerende;*
- 6.2 op basis van overleg met collega's, ouders of verzorgers informatie en advies verschaffen over hun kind in de school;*
- 6.3 in overleg met het team, de ouders of verzorgers informeren over en betrekken bij het klas- en schoolgebeuren, rekening houdend met de diversiteit van de ouders;*
- 6.4 met ouders of verzorgers dialogeren over opvoeding en onderwijs;*
- 6.5 communiceren met ouders met diverse taalachtergronden in diverse talige situaties.*

7 De leraar als lid van een schoolteam

De leraar kan:

- 7.1 participeren in de ontwikkeling van het schoolwerkplan;*
- 7.2 participeren in samenwerkingsstructuren;*
- 7.3 binnen het team over een taakverdeling overleggen en die naleven;*
- 7.4 de eigen pedagogische en didactische opdracht en aanpak in het team bespreekbaar maken;*
- 7.5 zich documenteren over de eigen rechtszekerheid en die van de lerende.*

8 De leraar als partner van externen

De leraar kan:

- 8.1 contacten leggen, communiceren en samenwerken met externe instanties die onderwijsbetreken initiatieven aanbieden.*

9 De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap

De leraar kan:

- 9.1 deelnemen aan het maatschappelijk debat over onderwijskundige thema's;*
- 9.2 reflecteren over het beroep van de leraar en zijn plaats in de samenleving.*

10 De leraar als cultuurparticipant

De leraar kan:

10.1 actuele thema's en ontwikkelingen onderscheiden en kritisch benaderen op de volgende domeinen:

10.1.1 het sociaal-politieke domein;

10.1.2 het sociaal-economische domein;

10.1.3 het levensbeschouwelijke domein;

10.1.4 het cultureel-esthetische domein;

10.1.5 het cultureel-wetenschappelijke domein.

Beroepshoudingen

beslissingsvermogen

durven een standpunt in te nemen of tot een handeling over te gaan en er ook verantwoordelijkheid voor opnemen.

relationele gerichtheid

in zijn contact met anderen kenmerken van echtheid, aanvaarding, empathie en respect tonen.

kritische ingesteldheid

bereid zijn zichzelf en zijn omgeving in vraag te stellen, de waarde van een bewering of een feit, de wenselijkheid en haalbaarheid van een vooropgesteld doel te verifiëren, alvorens een stelling in te nemen.

leergierigheid

actief zoeken naar situaties om zijn competentie te verbreden en te verdiepen.

organisatievermogen

erop gericht zijn de taken zodanig te plannen, te coördineren en te delegeren, dat het beoogde doel op een efficiënte manier bereikt kan worden.

zin voor samenwerking

bereid zijn om gemeenschappelijk aan eenzelfde taak te werken.

verantwoordelijkheidszin

zich verantwoordelijk voelen voor de school als geheel en zich engageren om een positieve ontwikkeling van de lerende te bevorderen.

flexibiliteit

bereid zijn zich aan te passen aan wijzigende omstandigheden, o.m. middelen, doelen, mensen en procedures.

In de volgende hoofdstukken worden de verschillende typefuncties beschreven. Na een algemene inleiding die telkens de achterliggende visie aangeeft, worden bij wijze van voorbeeld een aantal vaardigheden uitgewerkt en wordt aangegeven welke attitudes en kennis die vaardigheden ondersteunen. Er wordt inzicht verschaft in de wijze waarop leraren worden opgeleid. Lerarenopleiders zijn daarbij altijd een voorbeeld voor hun studenten (Lunenberg e.a., 2007). Leeromgevingen voor toekomstige leerkrachten moeten daarom de didactiek en pedagogiek reflecteren waarvan wordt verwacht dat leraren die ook met hun eigen leerlingen hanteren. Om een praktijkrelevante opleiding te bieden, willen lerarenopleidingen zoveel mogelijk aansluiten bij de concrete werkomgeving van de beginnende leraar. Tegelijk hebben ze echter de plicht om vanuit hun betrokkenheid bij nieuwe wetenschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen, innovaties in het onderwijsveld te stimuleren en de bruikbaarheid van nieuwe methoden en visies te toetsen.

Via cases en voorbeelden wordt geïllustreerd hoe de lerarenopleidingen de (toekomstige) leraren voorbereiden op toekomstige werkomgevingen. De lerarenopleidingen bereiden leraren voor op een zo breed mogelijke waaier van schoolpraktijken. Aangezien de lerarenopleidingen slechts basiscompetenties kunnen ontwikkelen, richten ze zich op de ontwikkeling van generieke, algemene vaardigheden, die de beginnende leraar in staat moeten stellen om door te groeien binnen de specifieke schoolcontext waarin de leraar terechtkomt.



Hoofdstuk 2

Concretisering van het beroepsprofiel in type-functies en beroepshoudingen

2.1 Typefunctie 1: de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

De leraar kan:

- ✓ de beginsituatie van de lerenden en de groep achterhalen;
- ✓ doelstellingen kiezen en formuleren;
- ✓ de leerinhouden of leerervaringen selecteren;
- ✓ de leerinhouden of leerervaringen structureren en vertalen in een samenhangend onderwijsaanbod;
- ✓ een aangepaste methodische aanpak en groeperingsvorm bepalen;
- ✓ in team leermiddelen kiezen, aanpassen en ontwikkelen;
- ✓ een adequate leeromgeving creëren met aandacht voor de heterogeniteit binnen de leer-groep;
- ✓ observatie of evaluatie voorbereiden;
- ✓ observeren of het proces en product evalueren;
- ✓ in overleg met het team zorgverbredingsinitiatieven uitvoeren en laten aansluiten bij de totaalbenadering van de school;
- ✓ het leer- en ontwikkelingsproces begeleiden in het Standaardnederlands;
- ✓ omgaan met de diversiteit van de groep.

De omschrijving 'de leraar als begeleider van leerprocessen', is bij de opmaak van het beroepsprofiel zeer bewust gekozen. Nieuwe visies op onderwijs en leren gaan er immers vanuit dat leren maar vruchten afwerpt als leerlingen aangemoedigd worden om actief om te gaan met leerinhouden. Leren is geen passief gebeuren. Leerlingen zijn geen lege vaten waarin men telkens nieuwe informatie kan gieten. Leren is integendeel een activiteit waarbij de leerling zelf actief aan het leerproces participeert. Steunend op de emancipatorische onderwijsvisie, is onderwijzen en leren een tweerichtingsverkeer. In krachtige leeromgevingen zorgt de leraar voor een uitdagend aanbod en brengt hij leerinhouden aan die aansluiten bij zinvolle, betekenisvolle contexten. Dit wil zeggen dat leerlingen ervaren waarom ze die leerstof aan-

geboden krijgen, wat ze ermee kunnen aanvangen in het echte leven of met het oog op verdere studies. Onderwijs is geen samenraapsel van vakken, maar wil leerlingen ondersteunen in het zin geven aan de hen omringende wereld. In een krachtige leeromgeving stimuleert, begeleidt en ondersteunt de leraar. Hij zet leerlingen ertoe aan ook zelf verantwoordelijkheid op te nemen voor dit leerproces. Ze gaan onderzoekend zelf leerinhouden ontdekken. Op basis van de aanwezige voorkennis, verwerken ze de aangeboden leerinhouden en ontwikkelen zo kennis, vaardigheden en attitudes. Actief leren steunt ook op samenwerkend leren, leren van en met de klasgenoten. Een dragend principe van deze typefunctie is dan ook dat leraar en leerlingen *partners zijn in een leergemeenschap*.

De lerarenopleidingen bieden de studenten een referentiekader dat hen vertrouwd maakt met de maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen inzake leren en onderwijzen. In dat perspectief schenken zij veel aandacht aan de basisprincipes van *actief leren, brede en harmonische vorming en zorgverbreding*. Ook het *samen leren* krijgt bijzondere aandacht. Niet alleen leren de studenten deze principes integreren in de opbouw van het didactische proces, maar bovendien worden zij bewust gemaakt van de rolverschuiving van de leraar en de leerling die deze principes met zich meebrengen. De lerarenopleidingen maken de aspirant-leraren bekwaam om begeleidend in de klas te staan en hun didactisch handelen op een leerlinggerichte wijze vorm te geven. Ze zijn gericht op het verwerven van vaardigheden om begeleid, zelfstandig, zelfgestuurd en samenwerkend leren vorm te geven.

Tenslotte leggen de lerarenopleidingen bijzondere nadruk op het belang van adequaat en *correct taalgebruik* van Standaardnederlands in de mondelinge en schriftelijke communicatie met de leerlingen. In zijn talenbeleidsnota (Vandenbroucke, 2007) opteert de minister van Onderwijs en

Vorming resoluut voor ‘een sterk accent op snelle en grondige taalverwerving’. De gewijzigde situatie op het vlak van talige diversiteit en meertaligheid ligt aan de basis van deze optie. Zowel de zwak Nederlandstalige als de anderstalige kansarme jongeren hebben recht op gelijke onderwijskansen door een versterking van hun taalonderwijs. De sterke Nederlandstalige leerlingen met of zonder een anderstalige achtergrond hebben ook recht op uitdagend onderwijs voor Nederlands. Daarom moeten toekomstige leraren heel wat talige competenties bezitten om goed te kunnen functioneren. Zij moeten een rijk, gevarieerd en begrijpelijk taalaanbod kunnen doen.

Vanuit die veranderende rol van leraar en leerling verwerven de studenten een grondig inzicht in het didactisch proces waarbij de volgende componenten een belangrijke functie vervullen: doelstellingen, beginsituatie, leerinhouden, onderwijs- en leeractiviteiten, media en evaluatie. Bij de planning en uitvoering van lessen leren zij deze componenten hanteren in hun onderlinge samenhang.

2.1.1 DE BEGINSITUATIE BEPALEN EN DOELSTELLINGEN KIEZEN.

De lerarenopleidingen stimuleren en oriënteren de studenten in de eerste plaats tot reflectie op de algemene doelstellingen van het onderwijs. Die zijn voor een groot deel vooraf bepaald door gemaakte keuzen op het beleids- en schoolniveau, met name de eindtermen, het pedagogisch project van een school en het schoolwerkplan, en de gekozen leerplannen. In elke klas verschillen leerlingen echter in aanleg, interesse, sociale en etnische afkomst, motivatie en zo meer. Doelstellingen, leerstof, werkvormen moeten aangepast zijn aan het niveau, de belangstelling en de leefwereld van de jongeren.

Eindtermen

De studenten verwerven in de lerarenopleiding grondig inzicht in de vakgebonden en specifieke eindtermen van de betrokken onderwijsniveaus en studierichtingen. Naast deze vakgebonden eindtermen worden de studenten ook bewust gemaakt van het belang van vakoverschrijdende eindtermen (‘leren leren’, ‘sociale vaardigheden’, ‘gezondheidseducatie’, ‘burgerzin’, ‘milieueduca-

tie’, ‘muzisch-creatieve vorming’ en ‘technisch-technologische vorming’). Deze laatste behoren niet specifiek tot een vakgebied maar kunnen door middel van meerdere vakken of onderwijsprojecten worden gerealiseerd. Uiteraard krijgen de vakoverschrijdende eindtermen leren een bijzondere plaats bij ‘de leraar als begeleider van leerprocessen’. Via deze eindtermen kunnen de kandidaatleraren hun leerlingen vaardigheden bijbrengen die hen in staat stellen de leerstof optimaal te verwerven en hun leerproces adequaat te sturen.

Leerplannen

Aansluitend bij haar pedagogisch project volgt elke school specifieke leerplannen, waarin de eindtermen/ontwikkelingsdoelen zijn vevat. Leerplannen zijn een basis voor het opstellen van het schoolwerkplan, het jaarwerkplan en voor het uitwerken van lesonderwerpen. Leerplannen worden in de lerarenopleidingen toegelicht, geanalyseerd en kritisch besproken. Voor de student kan het leerplan een inspiratiebron zijn waaruit hij ook belangrijke didactische inzichten kan putten. De leerplannen mogen echter geen keurslijf zijn die aspirant-leraren beperken om creatief te zijn of om zinvol aan te sluiten bij verwachtingen van leerlingen. Daarom willen de lerarenopleidingen een grote professionele autonomie bijbrengen bij de studenten, zodat deze zelf creatieve invullingen kunnen realiseren bij hun onderwijs. Visie op onderwijs, kritische zin en *beslissingsvermogen* zijn hierbij uiteraard belangrijk.

Het pedagogische project en het schoolwerkplan

Naast de door de overheid vastgelegde eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden de studenten geconfronteerd met een pedagogisch project waarin elke school haar specifieke onderwijskundige en pedagogische uitgangspunten vastlegt. De opleiding maakt de studenten duidelijk dat van hen verwacht wordt dat ze meewerken aan het opvoedingproject van de school waarbinnen ze (zullen) functioneren. Er worden voorbeelden van opvoedingsprojecten besproken die in de verschillende onderwijsnetten functioneren. Tevens maken de studenten kennis met voorbeelden van schoolwerkplannen. Zij kennen de verschillende functies van een schoolwerkplan. De lerarenopleidingen beklemtonen dat een schoolwerkplan

een belangrijke functie vervult met betrekking tot de coördinatie van het onderwijs over de verschillende vakken (de neuzen in dezelfde richting) en dat een schoolwerkplan voor een leraar, en zeker voor een beginnende leraar, een belangrijke ondersteuning biedt.

Steunend op de leerplannen en het schoolwerkplan wordt van aspirant-leraren verwacht dat zij doelstellingen kunnen kiezen die rekening houden met de principes van leerlinggericht onderwijs die we hierboven hebben beschreven: *actief en constructief leren, brede en harmonische vorming, zorgverbreding*.

Actief leren houdt in dat de studenten de leerlingen de gelegenheid bieden geleidelijk hun eigen leren in handen te nemen. Om die groei naar zelfgestuurd leren te bevorderen moeten de aspirant-leraren doelen kiezen die actief leren bevorderen en waarin ook het leren van strategische en metacognitieve vaardigheden en attitudes een plaats krijgt. Bij de keuze van doelstellingen leren de studenten niet alleen aandacht te besteden aan het cognitief leren, maar steeds een brede *persoonlijkheidsontwikkeling* op het oog te hebben. Daarom leggen de lerarenopleidingen de klemtoon op het nastreven van een harmonische integratie van intellectuele, dynamisch-affectieve, sociale en motorische leeractiviteiten. Aangezien onze complexe samenleving een brede waaier van vormingscomponenten noodzakelijk maakt, vragen de opleidingen ook aandacht voor een onderwijs met onder andere volgende componenten: de muzisch-creatieve, de exact wetenschappelijke, de verbaal-literaire, de technisch-technologische, de menswetenschappelijke en de ethisch-religieuze. De studenten weten dat zij deze vormingsaspecten niet alleen moeten ontwikkelen in functie van de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen.

Zij zijn ook belangrijk als voorbereiding op vervolgonderwijs of op het beroepsleven. Daartoe leren zij – in samenwerking met collega's en met CLB – de keuzebekwaamheid van de leerlingen te ontwikkelen door een breed gamma van leer- en succeservaringen aan te bieden en inzicht te geven in de eigen mogelijkheden en beperkingen. Ook hier zijn de vakoverschrijdende eindtermen richtinggevend.

Beginsituatie

De lerarenopleidingen leren de studenten die verschillen te herkennen en leeromgevingen te ontwikkelen die afgestemd zijn op die verschillen.



Een voorbeeld uit de lerarenopleiding

Cindy is een studente in het 2e leerjaar van de lerarenopleiding. Tijdens haar stage in het 1e leerjaar B merkt zij dat Gerda zich moeilijk kan concentreren, traag werkt en daarbij nogal onzeker is. In het leerlingendossier kan Cindy lezen dat Gerda al tijdens de lagere school kampt met leerproblemen. Cindy stelt zich niet tevreden met deze vaststellingen en neemt zich voor de instaptoets voor rekenen, die in het begin van het schooljaar werd afgenomen, grondig te analyseren. Met bijkomend materiaal voert zij een nauwkeurige foutenanalyse uit en stelt vast dat Gerda allerlei systematische fouten maakt, onder andere bij vermenigvuldigen schrijft zij de deelproducten steeds foutief onder elkaar en bij delen bekomt zij steeds een grotere deelrest dan de deler. In overleg met haar mentor stelt zij een remediëringsplan op, waarbij de fouten systematisch en stapsgewijze weggewerkt worden.

Aspirant-leraren ontwikkelen inzicht in de complexiteit, de onderlinge samenhang en het dynamische karakter van een aantal algemene *leerlingenkenmerken*. In het bijzonder wordt aandacht besteed aan psycho-sociale kenmerken (persoonlijkheid, aanleg, belangstelling, studiehouding, vakkenvoorkeur) en socio-culturele achtergronden (thuiscultuur, de studieverwachtingen van de ouders). Daarnaast maken zij kennis met instrumenten die de studieloopbaangegevens van leerlingen in kaart brengen. De klassenraad, het leerlingendossier en de inbreng van het CLB zijn hierbij belangrijke informatiebronnen. Bovendien leert de student met een leerlingvolgsysteem niet alleen de prestaties voor bepaalde vakken te volgen, maar ook het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen. Bij leerlingen die gesignaleerd worden als risicoleerlingen of duidelijk minder goede resultaten behalen, wordt hij uitgenodigd om de problemen verder te analyseren.

Studenten leren die algemene inzichten hantieren in concrete onderwijssituaties. Zij leren ook de leerlingenkenmerken te achterhalen die een rechtstreekse invloed uitoefenen op het verloop en de resultaten van het leren, zoals de voorkennis, de leerstijl, de motivatie en het leervermogen van de leerlingen. Met leervermogen wordt bedoeld het zelfstandig kunnen uitvoeren van cognitieve, affectieve en metacognitieve activiteiten die betrekking hebben op het voorbereiden, uitvoeren en sturen van leerprocessen. Door middel van vragen, toetsen of observaties wordt de voorkennis in beeld gebracht.

In de dagelijkse klaspraktijk vormen de doelstellingen van een vorige les(senreeks) de voorkennis van de volgende les(senreeks). Ook deze leeractiviteiten zijn te achterhalen door observatie. Aangezien de attitudes en opvattingen van jongeren met betrekking tot leren een belangrijke invloed kunnen uitoefenen op het leergedrag is het zinvol dat de aspirant-leraren dit met hun leerlingen bespreken.

Een voorbeeld uit het secundair onderwijs

Paul heeft in zijn opleiding geleerd om bij het begin van elke les te toetsen hoever de leerlingen al staan. Vandaag stelt hij vast dat Koen, Els en Danny de lessen van de voorbije dagen niet zo goed begrepen hebben. Hij wil de verschillen in voorkennis tussen zijn leerlingen niet nog groter laten worden en beslist daarom geen nieuwe leerstof aan te brengen vooraleer hij de ontbrekende voorkennis van de drie leerlingen heeft bijgesteld. Zijn principe is immers: "Ik ga niet verder vooraleer alle leerlingen de basisdoelen hebben bereikt". Toch laat hij de klas niet wachten tot Koen, Els en Danny het begrepen hebben. Hij zet de andere leerlingen aan het werk en legt de ontbrekende inzichten op een andere manier uit aan de drie leerlingen.

Kenmerken van de klasgroep

Klasgroepkenmerken die een belangrijke rol spelen bij het bepalen van de beginsituatie zijn het klasklimaat en de klassamenstelling. Een goed en veilig klasklimaat, het welbevinden en de taakgerichtheid van de klasgroep vormen belangrijke voorwaarden voor het leren. De studenten moeten nagaan welk affectief klimaat er heerst in de klas omdat een positief leefklimaat het leren bevordert. Zij oefenen om de interacties van de groep te observeren: de relaties tussen de leerlingen onderling, de omgang tussen leerlingen die sociaal-cultureel verschillen, de relatie leraar-leerling, de mate waarin elke leerling zich aanvaard voelt, de aanwezigheid van storend gedrag, de formele of niet-uitgedrukte groepsregels.

Wat de samenstelling van de klasgroep betreft, leert de student nagaan hoe groot de verschillen tussen de leerlingen van de groep zijn zodat hij zijn onderwijs kan afstemmen op die verschillen. Wanneer de leerlingen te veel verschillen in voorkennis of leerstijl, moet hij in staat zijn te differentiëren door één of meer componenten van leren en onderwijzen te variëren: de doelstellingen, de leerinhouden en de evaluatie, de instap in het programma, de samenstelling van groepjes binnen de klas, de instructie- en leertijd, de didactische werkvormen, leeractiviteiten en media. Bij al deze maatregelen moeten aspirant-leraren het klassikaal onderwijs kunnen doorbreken en de leerlingen meer zelfstandig aan het werk kunnen zetten, hetzij in kleine groepjes, hetzij individueel. Naast

aandacht voor verschillen in leerprestaties, leert de student ook inspelen op verschillen in culturele achtergrond, bijvoorbeeld door opdrachten te voorzien die inhaken op de verschillende leefwerelden en culturen van de leerlingen. De impact van het eigen optreden op het functioneren van de klas als leer- en leefgemeenschap op een correcte, realistische wijze leren inschatten, is eveneens een belangrijke opdracht.



Een voorbeeld uit de lerarenopleiding

Vlad doet stage in 3MT. Na een dictee-oefening in de les Nederlands wenst hij Marc proficiat voor zijn foutloos dictee. Verwonderd stelt hij vast dat zowel Marc als diens medeleerlingen die gelukwensen van de hand wijzen. Teleurgesteld vraagt hij zich af waarom de leerlingen zijn goedbedoelde pogingen om een positieve relatie te ontwikkelen worden verworpen. De mentor maakt er hem attent op dat die reactie van de leerlingen misschien niets te maken heeft met een negatieve houding tegenover hem, maar met de klascode dat openlijk aanvaarden van felicitaties overeenstemt met vleien en vleiers worden niet aanvaard in de groep. Andere voorbeelden van dergelijke groepsregels: voor Vlad is het belangrijk zicht te hebben op niet-uitgedrukte groepsregels zoals bijvoorbeeld: “nooit wordt iemand verklikt”; “in alle omstandigheden blijven we solidair met elkaar”; “alleman is bij ons gelijk”.

2.1.2 KRACHTIGE LEEROMGEVINGEN REALISEREN

De lerarenopleidingen trainen de studenten om vaardig te worden in het ontwerpen van krachtige, stimulerende leeromgevingen. Dat zijn onderwijsleersituaties of contexten waarbij de kandidaatleraren door middel van adequate leerinhouden, leermiddelen en didactische werkvormen ondersteuning geven bij het actief, zelfgestuurd leren van de leerling. Een krachtige leeromgeving wordt gekenmerkt door nadruk op actieve, leerlinggestuurde werkvormen gericht op onderzoekend, probleemoplossend gedrag en samenwerkend leren, zinvolle contexten voor de leerinhouden, individualiserende leermiddelen en gepaste groeperingsvormen. Betrokkenheid van de leerlingen staat centraal. Ook het expliciteren van de doelstellingen aan de leerlingen is een belangrijke voorwaarde opdat de leerlingen de zinvolheid van het leeraanbod zouden inzien.

Fragment uit het logboek van een student

Toen ik tijdens één van mijn stagelessen wis- kunde in het 3e leerjaar tso Techniek-Weten- schappen een toets aankondigde, vroegen de leerlingen mij onmiddellijk of zij de behan- delde formules van buiten moesten kennen. Die vraag verwonderde mij enigszins omdat ik mijn lessen steeds had opgebouwd van- uit de doelstelling dat de formules gebruikt moeten worden, in plaats van ze louter te memoriseren. Deze ervaring deed mij inzien hoe belangrijk het is om de leerlingen duide- lijkheid te geven omtrent mijn verwachtingen en hen dus concreet de doelstellingen van mijn les mee te delen. Mijn reactie op hun vraag was dus expliciet: “Jongens en meisjes, het is niet mijn bedoeling om jullie formules uit het hoofd te laten leren. Wél zullen jullie opgaven voorgelegd krijgen die jullie moeten oplossen zonder dat de formules zijn bijge- voegd. Ik hoop dat daarmee duidelijk is dat je thuis geen formules uit het hoofd moet leren, maar dat je aan de hand van de behandelde opgaven een goede probleemanalyse leert maken”. Meteen besepte ik dat ik door het uit- drukken van mijn verwachtingen misschien een belangrijke invloed had uitgeoefend op de leerstijl van mijn leerlingen...

Van studenten in opleiding wordt verwacht dat zij niet alleen observeren hoe de leerlingen hun leer- proces sturen, maar ook dat ze de leerlingen aan- zetten daar meer werk van te maken. Onderstaand voorbeeld toont aan dat een goed leergesprek een belangrijke bijdrage tot deze sturing kan leveren.

Een voorbeeld uit de lerarenopleiding

Stagiaire Antonine heeft geleerd een leergesprek te houden naar aanleiding van een toets- of huis- werkcontrole. Dat houdt in dat zij de leerlingen stimuleert om hun studieaanpak te verwoorden in de zin van: “Hoe heb jij die opdracht aangepakt? Wie heeft het anders aangepakt? Waarom? Hoe kan je nagaan of je alles begrijpt? Wat doe je als je iets niet begrijpt? Hoe komt het dat je resultaat fout is? Wat liep er fout? Hoe had je die fout kunnen vermijden? Hoe zou je dat de volgende keer kunnen aanpakken?”

Leerinhouden

Wat de keuze van leerinhouden betreft, leren de studenten leerstof vooral te kiezen als middel om productief, kritisch en probleemoplossend te leren denken en handelen. Zij besteden dus niet alleen aandacht aan domeinspecifieke inhouden (vak- en vakoverschrijdend gericht), maar kiezen ook leerinhouden die gericht zijn op het ontwikkelen van leervaardigheden en attitudes om zelfgestuurd en samenwerkend te leren (cf. de eindtermen 'leren leren' en 'sociale vaardigheden'¹). Motiverende onderwerpen en opdrachten die aangepast zijn aan het niveau van de leerlingen zijn heel belangrijk in krachtige leeromgevingen. De student leert de leerinhouden vertalen in zinvolle opdrachten die aansluiten bij de opbouw van het vakgebied, de belangstelling, de beginsituatie, de talige diversiteit, de capaciteiten en de belevingswereld van de jongeren. Bij de keuze van de leerinhouden leert de aspirant-leraar niet alleen rekening te houden met verschillen in bekwaamheid, maar ook met diversiteit op gebied van – onder meer – thuiscultuur, levensbeschouwing, geslacht. In ieder geval zorgt hij ervoor dat de gekozen leerinhouden afstand nemen van stereotiepe rollenpatronen en vooroordelen.

Naast de keuze van leerinhouden moet de student deze ook leren structureren. Hij leert de leerstof opdelen in leerstappen, gedifferentieerde opdrachten, thema's en projecten, modules, al dan niet vakoverschrijdend. Bovendien vereist de steeds groter wordende samenhang tussen de leerinhouden en het doorbreken van de vakgrenzen van de student dat hij zowel horizontale (tussen vakken) als verticale (binnen vakken) verbanden leert leggen. De studenten maken ook kennis met de verschillende leermethodes (handboeken) en onderwijsleerpakketten, met de bedoeling die op een adequate, flexibele en creatieve manier te leren gebruiken.

Didactische werkvormen

Rekening houdend met de verschuiving van leraargestuurde naar leerlinggestuurde activiteiten leren de studenten uiteenlopende didactische werkvormen toepassen. Studenten kunnen werkvormen in verband brengen met de gestelde doelen (een leergesprek beoogt andere doelstellingen dan een demonstratie of een doceerles) en de verschillende leerstijlen en achtergrondkenmerken van leerlingen (faalangstige leerlingen reageren anders bij een leergesprek dan niet faalangstige leerlingen). De verschillende werkvormen worden ook betrokken op de klasomgeving. Een klasgesprek voeren in een klas waar geen goed klasklimaat aanwezig is, waar leerlingen angst hebben om een eigen mening te zeggen, zal tot niets leiden. Respect voor elkaar en vertrouwen zijn belangrijke voorwaarden om van een klas een echte leergemeenschap te maken.



¹ www.leren.nl. bevat een zeer uitgebreid aantal bronnen over uiteenlopende onderwerpen en praktische adviezen om effectiever, zelfstandiger en actiever te leren, waardoor het gemakkelijker wordt de eindtermen binnen het eigen vak te concretiseren

De vakgroep geschiedenis organiseert jaarlijks voor de tweedejaarsstudenten een tweedaagse excursie naar de Noord-Franse gotische kathedralen (Amiens, Laon, Reims). De excursie vormt een gecombineerd onderdeel van de vakken 'vakstudie geschiedenis' en 'vakdidactiek geschiedenis'. Voor vakstudie vormt de excursie een ideale gelegenheid om een deel van de te verwerven leerinhouden in situ te ontdekken. Voor vakdidactiek ligt de nadruk op de specifieke didactiek van de excursie. Hoe kunnen we een educatieve uitstap met leerlingen praktisch en inhoudelijk organiseren zodat die excursie voor het leerproces een reële meerwaarde biedt in vergelijking met een goed uitgebouwde les binnen de klas-muren? De traditionele schooluitstap waarbij leerlingen na een lange busreis worden overgeleverd aan de lokale stadsgids die hen met een standaardrondleiding meer verveelt dan boeit, realiseert zelden die meerwaarde. Zulke excursies brengen de leerlingen op langere termijn eerder een aversie bij voor culturele trips dan dat ze erdoor geprikkeld raken.

De vakgroep probeert op de excursie naar de kathedralen die valkuil te vermijden. De absolute meerwaarde van een excursie bestaat uit de kansen tot grondige observatie en, voor dit specifieke thema, de kansen tot eigen beleving van de architecturale ruimte en de esthetische ervaring. Observatie en beleving staan dus centraal in de aanpak. De theoretische invalshoek wordt tot een volstrekt minimum beperkt. Er worden in hoofdzaak drie werkvormen gebruikt die progressief worden aangewend.

Een eerste bestaat uit begeleide observatie: onder leiding van een lector ontdekken de studenten zelf de specifieke architecturale en beeldende vormen uit de gotiek en eigenen zich een beperkt aantal noodzakelijke technische termen toe om in een verder stadium gerichter te kunnen observeren en hun eigen observaties te kunnen verwoorden.

De tweede werkvorm bestaat uit gerichte zelfstandige observatie. De studenten werken hier in kleine groepjes. Ze krijgen concrete opdrachten. Een aantal van die opdrachten bestaan uit het maken van schetsen, omdat deze actieve werkvorm automatisch leidt tot een nauwkeurige, gerichte observatie. Verder zoeken de studenten naar beelden die hen treffen en brengen ze onder woorden waarom (vormgeving, esthetiek, techniek ...). Ook hier gaan we progressief te werk. Op de tweede dag, bij het bezoek aan de kathedraal van Reims, die uitblinkt door haar gevarieerd en kwalitatief hoogstaand beeldhouwwerk, krijgen ze een iets ruimere, creatieve opdracht. Ze krijgen per groep een aantal beelden toegevoegd die gemaakt zijn in dezelfde periode, in dezelfde stijl en vermoedelijk door dezelfde mensen. De studenten krijgen de rol toebedeeld van middeleeuwse beeldhouwer die, nadat zijn werk is afgerond, zijn eindproduct voorstelt aan zijn opdrachtgevers, de kanunniken van de kathedraal (hun medestudenten). Ze zijn fier op hun werk, leggen aan de opdrachtgevers uit hoe ze te werk zijn gegaan en wat er nieuw is aan hun aanpak op technisch, iconografisch en stilistisch vlak. Met deze opdracht bewijzen de studenten dat ze, na twee dagen van begeleid en gericht zelfstandig observeren, in staat zijn om nu helemaal zelf de observatie te doen en te verwoorden.

Tot hier volgen onze studenten, toekomstige leerkrachten, het parcours dat, mits aanpassing van het niveau, ook dat van hun leerlingen zou kunnen zijn. Met de derde werkvorm, een groepstaak, bewijzen ze dat ze zich tijdens de twee dagen niet enkel de leerinhoud hebben eigen gemaakt, maar ook de specifieke didactische aanpak doorgronden en kunnen toepassen. Ze krijgen in groep de opdracht om voor leerlingen van het 3de jaar so die op excursie gaan naar Reims een groepsopdracht uit te werken, waarmee die leerlingen gedurende één uur zelfstandig aan het werk gaan in en rond de kathedraal. Deze groepsopdracht moet door de presentatie en de werkvormen de leerlingen stimuleren, hen aanzetten tot zelfstandig ontdekken en inhoudelijk leerrijk zijn. De studenten kiezen zelf het specifieke onderwerp en bepalen zelf hoe de opdracht kadert in het hele bezoek aan de kathedraal (bijvoorbeeld voorafgegaan of gevolgd door een geleid bezoek). De neerslag van deze didactische opdracht omvat minstens volgende onderdelen: de doelen die met het groepswerk (bij de leerlingen) worden nagestreefd (kennis, vaardigheden en attitudes in concreet observeerbaar leerlinggedrag); een beknopte handleiding voor de begeleidende leerkracht met de situering van de opdracht binnen het bezoek aan de kathedraal, het praktische scenario en de oplossingen van de taken die de leerlingen moeten uitvoeren; een checklist voor de begeleidende leerkracht waarop hij op het terrein alle praktische zaken kan noteren (de samenstelling van de groepjes, het voorhanden materiaal, de uitgevoerde controles, aantekeningen in verband met de permanente evaluatie, ... en tenslotte de leerlingenblaadjes voor de uitvoering van de groepstaak.

Leermiddelen en ICT

Media zijn een hulpmiddel gericht op het realiseren van bepaalde doelstellingen, rekening houdend met leerlingenkenmerken en klascontexten. We hebben reeds gewezen op het belang om studenten in de lerarenopleiding op een creatieve manier te leren omgaan met handboeken. Aspirant-leraren leren een breed scala van media hanteren als ondersteuning bij hun onderwijsgedrag en om ermee leeractiviteiten te ontwerpen voor leerlingen. Naarmate de zelfwerkzaamheid van de leerling en individualisering van het onderwijs belangrijker worden, neemt de vraag naar aangepaste leermiddelen toe, wat uiteraard niet betekent dat de traditionele leermiddelen (bord, film, enzovoort) geen aandacht meer zouden krijgen.

In het voorbije decennium zijn nieuwe mogelijkheden ontstaan door de explosieve verspreiding van de *informatie- en communicatietechnologie (ICT)*. Het spreekt vanzelf dat de integratie van ICT in de lerarenopleiding een prominente plaats krijgt, als doel en als middel. In de informatiemaatschappij waar het onderwijs op voorbereidt, beseft de leraar dat het leren omgaan met informatie belangrijker is dan zelf de informatie door te geven. Het leren gebruiken van de nieuwe media is een belangrijke doelstelling van het onderwijs omwille van de maatschappelijke noodzaak vertrouwd te zijn met ICT, niet in het minst opdat iedereen gelijke kansen zou krijgen en toegang zou hebben tot de kennismaatschappij. Het onderwijs heeft een cruciale rol hierbij uitsluiting van bepaalde groepen in de samenleving tegen te gaan. Van de leraar wordt daarom verwacht dat hij ICT-competenties bij leerlingen kan ontwikkelen². Het spreekt vanzelf dat de ontwikkeling van de attitude van *leergierigheid* bij de studenten van de lerarenopleiding een essentiële ondersteunende rol speelt.

In de lerarenopleiding ligt de klemtoon op het leren gebruiken van de krachtige mogelijkheden van ICT als ondersteunend middel bij het leren en onderwijzen. De aspirant-leraren leren ICT op diverse wijzen aanwenden, als leermiddel, als instructiemiddel, als informatiebron. Zij kunnen voor de leerlingen leertrajecten ontwerpen waarin multimediaal werken een belangrijke rol speelt.

² We verwijzen hier naar de visietekst van het departement onderwijs over ICT in het onderwijs (www.ond.vlaanderen.be/ict/beleid) en naar de brochure "ICT-competenties in het basisonderwijs" te raadplegen op www.ond.vlaanderen.be/DVO; zie ook www.digilife.be/schoolnet en www.digikids.be

Getuigenis van een student

Het verhaal van Galilei

Tijdens de uitdieping fysica werd gestart met een project rond het ontwikkelen van spelen: het resultaat werd een prestigieus spel 'De val van Galilei'. Dit spel is een volledig didactisch pakket voor leerlingen uit het laatste jaar aso en tso. Het is vakoverschrijdend van opzet en maakt gebruik van videomateriaal. Niet alleen realiseert het belangrijke doelen uit het leerplan mechanica, het laat de leerlingen ook reflecteren over de wetenschappelijke methode en de relatie wetenschap, maatschappij en cultuur/kunst.

In de website die hoort bij 'de val van Galilei' worden nog meer vragen beantwoord die betrekking hebben op de wederzijdse beïnvloeding van wetenschap en kunst. Via uiteenlopende thema's wordt de wetenschappelijke wereld van Galilei uitgebreid naar de wereld van de kunst.

Studenten werden ingeschakeld om het project mee uit te werken en uit te testen in scholen. Een getuigenis:

Spelmateriaal dat het aanbrengen van leerstof wat luchtiger, aangenamer en interessanter kan maken, en het spelmateriaal van 'de val van Galilei' in het bijzonder, boeit me enorm. Het voorstel om het spel 'Missie naar Jupiter', een spel over optica, speelklaar te maken en te integreren in 'de val van Galilei' sprak me dus meteen aan. Het was de bedoeling om dit spel uit te testen in een klassituatie en veranderingen aan te brengen waar nodig.

Na enige contacten verzamelde ik al het reeds gemaakte spelmateriaal. Toch bleek dat niet alles op punt stond om het spel een eerste keer te testen in een klassituatie. Niet alle vragenboekjes waren af en omdat het vak informatica niet in mijn vakkencombinatie zit, wist ik helemaal niets af van de programma's waarin het materiaal was ontworpen (nl. QuarkXPress en Photoshop). Met enige hulp van een informaticus slaagde ik erin om al het spelmateriaal klaar te maken.

Ook bleek bij een eerste blik op de vragen uit het spel dat deze niet steeds relevant waren voor leerlingen en dat het aandeel 'gok'-vragen vrij groot was. Ook hieraan heb ik gesleuteld.

De testresultaten in scholen tonen aan dat het aangepaste materiaal volledig speelklaar is, zodat het kan ingezet worden tijdens lessen optica.

www.devalvangalilei.be

2.1.3 EVALUATIE

Van leraren wordt verwacht dat zij vragen, taken en opdrachten in diverse vormen kunnen kiezen en opstellen. Zij kunnen criteria hanteren die aantonen in hoever de vooropgestelde doelen werden bereikt. Ook kunnen zij in overleg met collega's observatie-instrumenten opstellen. Op grond van de resultaten van de evaluatie kunnen de aspirant-leraren gepaste feedback geven aan leerlingen, hun onderwijs bijsturen en/of differentiatiemaatregelen nemen.

Een nieuwe evaluatiecultuur

De verschuiving van een traditionele toetscultuur naar een brede evaluatiecultuur krijgt binnen de lerarenopleidingen veel aandacht. Aansluitend bij de inzichten over actief leren treedt de *formatieve functie* van het evalueren sterk naar voren. Evaluatie heeft niet alleen een beoordelende, maar ook en vooral een begeleidende functie. Feedback en foutenanalyse zijn hierbij cruciaal. Bij de evaluatie van de leerlingen houden de aspirant-leraren ook rekening met de totale persoonlijkheid van de leerling. Zij beperken zich niet tot het eenzijdig toetsen van vakinhoudelijke kennis, maar betrekken ook dynamisch-affectieve, relationele en motorische aspecten in de evaluatie. Hier heeft het leren observeren van leerlingen en het leren verwoorden van een oordeel een belangrijke plaats. Reflectie van de leraar over het verloop van de leeractiviteiten en de betrokkenheid van de leerlingen, zijn een bron van informatie om de voortgang van de onderwijsactiviteiten te bepalen.



Fragment uit het stagelogboek van Paul

Ik heb deze voormiddag een toets wiskunde afgenomen. Tot mijn grote ontgoocheling behaalden twaalf van de achttien leerlingen een onvoldoende. De meeste leerlingen keken achteraf heel boos en maakten mij verwijten zoals: "De vragen waren dubbelzinnig", "Je hebt niet duidelijk gezegd dat we dat moesten kennen", "Je hebt dat niet genoeg uitgelegd", "Je hebt ons te weinig tijd gegeven om dat te oefenen". Ik was er niet goed van!

Met amper vier voldoende vrees ik dat ik moet toegeven dat er iets fout gelopen is in mijn manier van lesgeven of in de toetsaamenstelling. Ik zal morgen tijdens een springuur de vragen en antwoorden nog eens goed analyseren en met mijn mentor nagaan of ik de vragen wel duidelijk genoeg gesteld heb en of ze niet te moeilijk waren en er dan mijn conclusies uit trekken: misschien moet ik een andere manier zoeken om dat leerstofgedeelte opnieuw uit te leggen of een nieuwe toets opstellen.

Ik heb het gevoel dat ik nu eerder mijzelf en mijn manier van lesgeven getoetst heb dan de kennis van de leerlingen! En dat is toch niet de bedoeling van een toets? Of toch?

De lerarenopleidingen wijzen ook op het belang van verruimde evaluatiecriteria. Hierbij staan vooral de leervorderingen van de leerling, de leerwinst, centraal. Belangrijker dan de vraag "Welk cijfer heeft de leerling behaald?", is de vraag "Welke kennis of vaardigheden heeft de leerling (bij)geleerd?" of "Welke vorderingen maakte de leerling in vergelijking met vorige prestaties?". Aspirant-leraren zijn zich ook bewust van het feit dat evaluatie niet meer alleen tot hun verantwoordelijkheid behoort, maar dat zij een gedeelde verantwoordelijkheid moeten beogen. Zowel zichzelf als de leerlingen spelen een actieve rol in het evaluatiegebeuren (Dochy e.a., 2003).

Alternatieve evaluatievormen

In het verlengde van die nieuwe evaluatiecultuur, krijgen ook de alternatieve evaluatievormen hun plaats in de lerarenopleidingen. Meer en meer wordt verwacht dat jongeren kritisch leren denken, problemen kunnen oplossen, relevante informatie kunnen opzoeken, maar ook dat zij kunnen reflecteren over hun leerprocessen en deze kunnen sturen en evalueren (cf. de eindtermen ‘leren leren’). Bij die algemene en vakoverschrijdende doelstellingen moeten leerlingen sociale en affectieve vaardigheden ontwikkelen zoals het werken in groep, het kunnen leiden van discussies, het ontwikkelen van verantwoordelijkheid, flexibiliteit, enzovoort. Aangezien deze doelstellingen niet geëvalueerd kunnen worden via toetsen, overhoringen of traditionele examens, leren de lerarenopleidingen de aspirant-leraren ook vaardig worden in het hanteren van alternatieve evaluatiemethoden zoals observaties en vragenlijsten.

Beginnende leraren kunnen in overleg met collega’s werken aan het opstellen van en/of hantieren van alternatieve evaluatie-instrumenten, die voldoen aan een aantal eisen zoals aangepastheid aan de leerlingenkenmerken, constructiegerichtheid, levensechtheid, betrokkenheid en integratie in het lesgebeuren (Van Petegem & Van Hoof, 2002). We noemen hier in het bijzonder de portfolio en het leerlingvolgsysteem (Ver Eecke, 2004). Een portfolio is een soort verzamelmap waarin de leerling een selectie van zijn werkstukken bewaart en voorziet van commentaar. Dat materiaal moet de ervaringen, inspanningen en vorderingen van de leerling aantonen alsook de resultaten die hij heeft bereikt in een bepaald domein. De leerling zelf is erg betrokken bij de keuze van de inhoud en de criteria om de inhoud te beoordelen. Aspirant-leraren kunnen feedback geven en de leerling leren reflecteren over zijn werk. In de lerarenopleiding is de portfolio trouwens een veel toegepast middel geworden om aspirant-leraren te begeleiden en te evalueren (cf. infra).

Wat het correct taalgebruik betreft, wordt verwacht dat de student de mondelinge of schriftelijke vragen en opdrachten helder kan formuleren, indien nodig met visuele of andere hulpmiddelen. Tijdens de evaluatie- of andere gesprekken die hij met de leerlingen voert, reageert hij constructief op hun taalgebruik.

2.1.4 OMGAAN MET DIVERSITEIT³

De diversiteit onder leerlingen is groot. Het Steunpunt “Diversiteit en Leren geeft de school een sleutelrol: diversiteit is de norm. Leren omgaan met diversiteit de boodschap”. Kinderen en jongeren kunnen op school leren omgaan met diversiteit onder elkaar, als onderdeel van burgerschapsvorming. Diversiteit is immers een basiskenmerk van een democratische samenleving. Ook in functie van gelijke onderwijskansen en succesvolle schoolloopbanen voor leerlingen is kunnen omgaan met diversiteit een voorwaarde.

De huidige samenleving wordt in toenemende mate geconfronteerd met verscheidenheid (op etnisch, cultureel, sociaal, sociaaleconomisch, religieus gebied). Het beroepsprofiel voor leraren ondersteunt de opvatting dat op een zinvolle en creatieve manier met deze verscheidenheid omgaan de enige rechtvaardige en menselijke houding is. Omgaan met diversiteit heeft een plaats in een emancipatorische onderwijsvisie. Scholen spelen een heel belangrijke rol in het leren omgaan met diversiteit, ook interculturele competentie genoemd. De school wordt gezien als een ‘minisamenleving’, een oefenplaats voor het ontwikkelen van sociale vaardigheden en relatiebekwaamheid in een samenleving gekenmerkt door verscheidenheid (cf. de eindtermen ‘sociale vaardigheden’ en ‘burgerzin’). “Intercultureel onderwijs betekent niet per se nieuwe dingen doen. Het betekent wel doordachte dingen doen, namelijk de leeromgeving zo organiseren dat men rekening houdt met de bestaande diversiteit in de specifieke context van de school of de klas.” (Verlot e.a., 2000, p. 7). Voor veel scholen is omgaan met diversiteit gewoon een onderdeel van goed onderwijs. Velen benaderen diversiteit echter nog te veel “als een apart eilandje in de lessen, het schoolleven, de schoolomgeving en de omringende samenleving” (Sierens e.a., 2007, p. 113) De projectweken zijn hier een typisch voorbeeld van. Diversiteit moet integendeel “in de kern van het onderwijsproces en het schoolleven staan. (...) Naast een grondhouding is diversiteit ook een kwaliteitskenmerk van onderwijs in al zijn facetten: inhoudelijk, pedagogisch-didactisch, relationeel en organisatorisch” (o.c, p. 113). In de lerarenopleiding leren studenten vormgeven aan onderwijs waarin de diversiteit tot haar recht kan komen.

³ Voor dit hoofdstuk steunen we vooral op de inzichten van het Steunpunt Diversiteit en Leren, Universiteit Gent (Sierens e.a., 2007)

Het Steunpunt Diversiteit & Leren (Sierens e.a., 2007) geeft zes bouwstenen die essentieel zijn in het realiseren van krachtige leeromgevingen en die het omgaan met diversiteit ondersteunen. Voor lerarenopleidingen zijn dit uitdagingen die de kern vormen van hun opdracht en waar zij studenten perfect kunnen op voorbereiden en hen ook bewust kunnen van maken.

(1) Een veelzijdige gevarieerde aanpak: een breed didactisch repertoire komt tegemoet aan de brede ontwikkeling van lerenden, aan diverse leerstijlen, interactiewijzen en meervoudige intelligenties. Zorgen voor voldoende variatie in het onderwijsaanbod is een belangrijke regel: een ruim register van leerinhouden hanteren, diverse werkvormen, een rijke waaier aan leermiddelen. Leerlingen worden aldus ook actiever, meer betrokken.

(2) Breed observeren, dit wil zeggen, kijken naar het sociale gedrag van leerlingen in verschillende situaties binnen en buiten de klas.

(3) Samenwerkend leren.

(4) Heterogene groepsvorming. Hierdoor komen uiteenlopende perspectieven sneller naar voren.

(5) Leeromgevingen verbreden. Dit kan gerealiseerd worden door ervaringen en interesses van leerlingen aan te boren, in te gaan en voort te bouwen op invallen en ideeën van leerlingen tijdens de les, hen met elkaars oplossingsmethodes confronteren tijdens de les wiskunde, verschillende perspectieven geven op een persoon uit de geschiedenis. Dit alles toont aan dat de diversiteit niet ver moet gezocht worden.

(6) Breed evalueren, zodat de leerlingen de kans krijgen hun beheersing van leerinhouden en competenties aan te tonen.

Omgaan met diversiteit is geen doelstelling er bovenop. Ze is inherent aan het dagelijkse werk van de leraar, ze moet geïntegreerd worden in het totale onderwijsleerproces. Zorgen voor interactiviteit in de klas hangt samen met het hanteren van activerende en coöperatieve werkvormen. Om dit te realiseren leren lerarenopleidingen de studenten bewust werken met methodieken die het intercultureel leren bevorderen: werken met heterogene groepen (cf. de CLIM-methodiek), een interactief leefklimaat, een begeleidende eerder dan een docerende stijl van de leerkracht, contextgebonden leren, perspectiefwisseling en codeswitching, enzovoort. *Observatie van de dagelijkse omgang* tussen leerlingen onderling en leerlingen en leerkrachten is belangrijk. Jongeren zijn actief en creatief in het creëren van een eigen ervaringswereld. Leerkrachten denken snel dat ze

die ervaringen kennen, terwijl ze nochtans juist voortdurend in verandering zijn.

Omgaan met diversiteit is maar mogelijk als we niet vertrekken van vaste, stereotiepe beelden, wanneer leerlingen niet in categorieën gestopt worden. Hierdoor wordt immers onrecht gedaan aan de meervoudige identiteit van jongeren. Een duidelijk voorbeeld is het overwegend bekijken van ervaringen van migrantenleerlingen vanuit het perspectief van etniciteit, maar migrantenkinderen verschillen ook sterk onderling. De beleving van de etniciteit verschilt per kind, per klas, per school. Onbevooroordeeld observeren, een open blik is dus noodzakelijk om diversiteit te kunnen benutten.

"Gedragen leerlingen zich als een groep? Wat betekent de (sub)groep als entiteit en hoe functioneert hij? Op basis waarvan verwerven kinderen sociale status? Wie speelt met wie op de speelplaats? Wie praat met wie? Wie maakt ruzie met wie? Wie pest wie? Welke kinderen staan in concurrentie met elkaar? Zijn er gemeenschappelijke interesses? enzovoort" (Verlot e.a., 2000, p. 29).

Leerlingen mogen niet tot één bepaalde sociale groep herleid worden. *"Individen ontwikkelen meervoudige identiteiten: men is niet alleen Turk, gehandicapt of kansarm, ... maar ook kind of jongere of volwassene, meisje of jongen, gelovig of niet-gelovig, woonachtig in een stadswijk of een verkavelingswijk of in een caravan, enzovoort. Leerlingen vullen dit zelf creatief in en kennen eigen betekenissen toe."* (Verlot, 2000, p. 29)

Wie een open blik heeft, vindt momenten waarop gedrag niet moet geïdentificeerd worden vanuit categorieën. Dit betekent dus oog hebben voor spontane leermomenten, en toelaten dat die spontane leermomenten plaatsvinden. Ruimte dus voor de ervaringen, meningen, opvattingen, emoties, reacties, ... van leerlingen. Studenten leren tijdens hun stages voorwaarden te creëren die onderlinge interactie uitlokken, door aangepaste werkvormen te hanteren die communiceren en samenwerken toelaten en die de aanwezige diversiteit in de klas tot zijn recht laat komen. Aspirant-leraren leren dat omgaan met diversiteit niet zozeer vervat zit in het ontwikkelen van nieuwe leerinhouden of andere werkvormen, maar vooral in het telkens opnieuw toetsen van het gebruik van bepaalde

werkvormen en leerinhouden aan de aanwezige diversiteit in de klas en vaardigheden die al dan niet aanwezig zijn.

Het Steunpunt Diversiteit & Leren onderscheidt zes competenties bij leraren die eigen zijn aan omgaan met diversiteit in de klas (Sierens e.a., 2007, p. 129):

- (1) diversiteit waarnemen in de klas, op school en daarbuiten;
- (2) diversiteit op een positieve manier benaderen;
- (3) leerlingen begeleiden tot kwaliteitsvolle interactie met elkaar en met anderen;
- (4) diversiteit integreren in het totale onderwijs-leerproces;
- (5) goed omgaan met de diversiteit van collega's, ouders en externe partners;
- (6) de eigen maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen.

Competenties van leraren om in hun onderwijspraktijk om te gaan met diversiteit zijn geen nieuwe competenties. “Ze zijn wel opnieuw ‘ingekleurd’ vanuit de specifieke taakstelling van leraren die te maken hebben met diverse klassen en complexe instructiesituaties” (Sierens e.a., 2007, p. 128). En uiteraard is de diversiteit van een klas in hartje Brussel anders dan van een klas in een rustige plattelandsgemeente. Maar in beide is er diversiteit aanwezig. Met die verschillende contexten gaan de lerarenopleidingen om. Lerarenopleidingen in grotere agglomeraties laten bijvoorbeeld hun studenten participeren in huiswerkbegeleiding, ondersteund door buurtwerkers en medewerkers van samenlevingsopbouw.

2.1.5 DIVERSITEIT EN ZORGVERBREDING

Leraren worden ook frequent geconfronteerd met leerlingen die specifieke vragen of noden hebben, uiteenlopende talenten en beperkingen. De overheid vraagt om werk te maken van gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen. De beleidsbrief 2007-2008 van Minister Vandenbroucke “Gelijke kansen op de hele onderwijsladder. Een tienkamp” is hier heel duidelijk in. Om recht te doen aan de verschillen van leerlingen en hun specifieke leer- en onderwijsbehoeften, zullen sommige leerlingen meer of andere begeleiding nodig hebben. Differentiatie met aandacht voor zwakbegaafden en hoogbegaafden heeft hier ook een plaats. Uiteraard is het realiseren van een optimale zorgbreedte een opdracht van een schoolteam, zodat de leerzorg kadert in de totaalbenadering van

de school, maar ook opdat leraren elkaar in deze opdracht elkaar zouden ondersteunen. Leraren voelen zich immers vaak onzeker bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Coachen van de beginnende leraar om het principe van zorgbreedte, dat aansluit bij de emancipatorische en leerlinggerichte onderwijsvisie zoals hierboven beschreven, te realiseren, is dan ook cruciaal.

Het spreekt echter vanzelf dat hier een belangrijke taak is weggelegd voor de lerarenopleidingen. Kandidaat-leraren maken tijdens hun opleiding kennis met het geïntegreerde zorgbeleid dat door de overheid gevoerd wordt. De studenten kennen de GOK-decreten en de implicaties ervan voor de scholen. Beleidsthema's – en nota's in dit verband (bijvoorbeeld, de conceptnota leerzorg 2007 van de minister) worden besproken vanuit verschillende invalshoeken. Niet zelden worden gastsprekers en ervaringsdeskundigen uitgenodigd – bijvoorbeeld iemand uit de vierde wereldbeweging – om casussen toe te lichten. Heel wat maatschappelijke situaties en sociale problemen zoals kansarmoede, zijn voor een aantal studenten uit de lerarenopleiding immers onbekend.

Om krachtige leeromgevingen te kunnen organiseren, moeten student-leraren er ook rekening mee houden dat een aantal leerlingen te kampen heeft met een leerstoornis of -moeilijkheden (zoals dyslexie, ADHD, Autisme Spectrumstoornissen, enzovoort). Tijdens de opleiding leren ze de kenmerken ervan te onderscheiden en te herkennen en zij krijgen tools aangereikt om hier binnen schoolverband mee om te gaan. De studenten krijgen informatie aangereikt via werkmappen en werkfiches leerzorg aangemaakt door organisaties zoals vzw *Die 's-lekti-kus* en vzw *letop* (www.letop.be). Onder meer via hun stages die zich meer dan vroeger richten op het werken in teamverband, hebben zij ook vaardigheden ontwikkeld om mee te werken aan thema's zoals preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen en leerachterstanden.

Binnen de zorgverbredingsinitiatieven krijgt de ontwikkeling naar meer inclusief onderwijs een duidelijker plaats, zonder daarom het buitengewoon onderwijs te miskennen. Studenten ontdekken de kenmerken van deze vorm van onderwijs waarbij alle leerlingen, dus ook leerlingen met een handicap, welkom zijn in een reguliere school, mits de gepaste ondersteuning. Ouders van kinderen met een handicap vertellen aan studen-

ten in de lerarenopleiding hun ervaringen rond hun zoektocht naar een school voor hun kind en nodigen studenten uit om over inclusief onderwijs na te denken en de link te leggen met de keuze voor een meer inclusieve maatschappij. Aan de studenten wordt ook duidelijk gemaakt dat er een aantal kritische factoren zijn die de realisatie van een inclusief onderwijs in de weg kunnen staan of kunnen bevorderen (Van Hove e.a., 2005). Niet alle verhalen zijn immers succesverhalen. De draagkracht van het schoolteam is in dit verband heel belangrijk. Soms maken studenten tijdens hun stage kennis met inclusief onderwijs en leren de taken van een ondersteuner kennen. Dit laat de opleiding toe om in de nabespreking van de stage grondiger op deze problematiek in te gaan en een vergelijking te maken met het buitengewoon onderwijs waar studenten ook stage lopen.

2.1.6 IEDERE LERAAR EEN TAALLERAAR!

De gerichtheid op adequaat en correct gebruik van Standaardnederlands in de mondelinge en schriftelijke communicatie is een niet te verwaarlozen competentie die de leraar als begeleider van leerprocessen moet bezitten. In zijn talennota 'De lat hoog voor talen in iedere school – Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken'⁴ opteert de minister van Onderwijs en Vorming resoluut voor 'een sterk accent op snelle en grondige taalverwerving in het Nederlands'. Aan de basis daarvan ligt de gewijzigde situatie op het vlak van talige diversiteit en meertaligheid. De stijgende geografische mobiliteit en het groeiende gebruik van Engels als internationale taal zijn daar slechts twee voorbeelden van. De talige complexiteit maakt het enerzijds onmogelijk om de veelheid van talen die leerlingen van thuis meebrengen, aan te leren. Anderzijds, zo stelt de memorie van toelichting bij het beroepsprofiel van de leraar, wordt de nood aan een gemeenschappelijke standaardtaal én het aanleren ervan erdoor versterkt.

De memorie van toelichting bij het beroepsprofiel spreekt van een dubbele kloof tussen de thuistaal en de schooltaal naarmate het taalaanbod thuis meer concreet, beperkt of eenvoudig is. Schoolse taalvaardigheid veronderstelt een vrij hoge abstractiegraad en een specifiek vakjargon. Ze maakt onder meer gebruik van minder gangbare woorden, van meer complexe zinsconstructies, en ze vertrekt vanuit een ander perspectief dan het dagelijkse buitenschoolse leven van kinderen en

leerlingen. Zowel de zwak Nederlandstalige als de anderstalige kansarme kinderen en jongeren hebben recht op gelijke onderwijskansen door een versterking van hun taalonderwijs. De sterke Nederlandstalige leerlingen met of zonder een anderstalige achtergrond hebben ook recht op uitdagend onderwijs voor Nederlands. Taalgericht vakonderwijs op maat van de leerling behoort dus tot de orde van de dag.

Elke leraar moet heel wat talige competenties bezitten om goed te kunnen functioneren. Aandacht voor taal heeft rechtstreeks betrekking op de professionaliteit van de leraar, zowel voor wat betreft de beheersing van Standaardnederlands als voor taalgericht onderwijs. Elke leraar op zich kan echter het verschil niet maken, een schoolbreed talenbeleid wel. Leerlingen begeleiden bij de ontwikkeling van taalbeheersing in Standaardnederlands houdt in dat de leraar zelf een rijk, gevarieerd en begrijpelijk taalaanbod doet. Dat geldt zowel voor algemene taalvaardigheid als voor vaktaal. Leerlingen de (vak)taal laten verwerven en vergroten is dan in een systematisch proces ingebed in het totale concept van het vakonderwijs. Vaktaal bestaat niet enkel uit vaktermen, maar het is de vakgebonden taalvaardigheid in zijn geheel. De relatie met de algemene taalvaardigheid ligt hier voor de hand: vergelijken, uitleggen, verklaren ... gebeurt in alle vakken – en ook buiten de schoolse context. Taalondersteuning bieden als instrument voor effectief onderwijs en taalgericht werken aan taaldoelen in alle vakken maken deel uit van een continuüm naargelang het belang van en de impact van taal op de onderwijspraktijk.

De taalbeheersing die de leraar hierbij inzet, staat volledig ten dienste van onderwijs en leren. Het hoeft geen betoog dat de basiscompetenties bijgevolg taaltaken zijn die hij als leraar moet uitvoeren. In het beroepsprofiel en de basiscompetenties wordt nadrukkelijk beklemtoond dat leraren leerprocessen kunnen begeleiden in het Standaardnederlands. De lerarenopleidingen besteden hier dan ook veel aandacht aan. Studenten worden hierop ook geëvalueerd en een aantal studenten moeten hier trouwens ook in geredieerd worden.

In opdracht van de Nederlandse Taalunie is een referentiekader ontwikkeld voor talige competenties van alle leraren van alle vakken en onderwijsniveaus in Nederland en Vlaanderen "Dertien doelen in een dozijn" (Paus e.a., 2002). De lerarenopleidingen hanteren dit referentiekader, waarin tal van

⁴ Talennota zoals voorgesteld in de Commissie Onderwijs van het Vlaamse parlement op 08.02.2007

concrete voorbeelden zijn opgenomen. Voor de “leraar als begeleider van leerprocessen, is vooral het eerste domein “de leraar in interactie met zijn leerlingen” van belang.

Dit domein omvat volgende doelstellingen:

- (1) gesprekken voeren met leerlingen;
- (2) beoordelen en toegankelijk maken van teksten;
- (3) mondeling opdrachten geven;
- (4) schriftelijk vragen en opdrachten formuleren;
- (5) een uiteenzetting geven met schriftelijke ondersteuning;
- (6) een schriftelijke evaluatie geven;
- (7) vertellen;
- (8) voorlezen.

De memorie van toelichting geeft enkele voorbeelden van talige strategieën die de leraar hiervoor kan inzetten: nieuwe woorden aanleren in een context, in betekenisrelaties en door betekenisonderhandeling; consolidering van nieuwe woorden en begrippen door oefening en controle ervan door productie; oriënterend en voorspellend lezen toepassen met leerlingen; analyseren van en oplossingen toepassen voor talige moeilijkheden in toetsen en eigen cursussen; bijkomende vragen stellen ter verduidelijking, bevestiging bieden, ...



2.2 Typefunctie 2: de leraar als opvoeder

De leraar kan:

- ✓ in overleg een positief leefklimaat creëren voor de leerlingen in klassenverband en op school;
- ✓ de emancipatie van de leerlingen bevorderen;
- ✓ door attitudevorming leerlingen op individuele ontplooiing en maatschappelijke participatie voorbereiden;
- ✓ actuele maatschappelijke ontwikkelingen hanteren in een pedagogische context;
- ✓ adequaat omgaan met lerenden in sociaal-emotionele probleemsituaties of met gedragsmoeilijkheden;
- ✓ de fysieke en geestelijke gezondheid van de leerlingen bevorderen;
- ✓ communiceren met leerlingen met diverse achtergronden in diverse talige situaties.

Als een leraar met een pedagogische bril naar individuele leerlingen of een groep leerlingen kijkt, is hij bekommerd om hun welzijn, hun zelfbeeld, hun zelfwaardegevoel en de wijze waarop ze betekenis geven aan de hen omringende wereld en aan hun eigen leven. 'De leraar als opvoeder' draagt zorg voor de leerling als persoon, *respecteert de diversiteit onder de leerlingen* en stelt de *waardeopvoeding* centraal. Pedagogische taken zijn breder dan lestaken en houden verband met het totale vormingsgebeuren en de interactie tussen de leraar en de leerling. Pedagogische taken zijn niet altijd te vatten in lesvoorbereidingen; ze zijn immers verweven met het dagelijkse handelen van leerkrachten. Pedagogisch handelen heeft dan ook veel te maken met het benutten van 'gouden momenten'. De leerling dient zich veilig en gewaardeerd te voelen. *Goed leven en goed leren* gaan samen in een emancipatorische onderwijsvisie. Een leraar is tegelijk *begeleider van leerprocessen* en *opvoeder*. Die opvoedende rol neemt hij wel samen op met de ouders (cf. 'de leraar als partner van ouders').

2.2.1 EEN POSITIEF LEEFKLIAMAAT: DE ZORG OM HET WELZIJN VAN LEERLINGEN

Met betrekking tot de zorg om het *welzijn van leerlingen* zijn de behoefte van leerlingen aan houvast, de behoefte aan perspectief en ruimte en de behoefte aan relationeel klimaat, dit wil zeggen respect, waardering en genegenheid, het uitgangspunt. Het zijn behoeften van leerlingen die het pedagogisch handelen van leraren leiden. Die behoeften zijn aanwezig bij alle leerlingen. Het onderzoek naar het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs heeft dit scherp aangetoond (Engels e.a., 2004).

Enkele leerlingen uit het onderzoek welbevinden aan het woord:

"Er zijn hier leraren van het principe: ik eis respect. Je kan respect niet eisen. Respect moet je verdienen en dat gaat er bij sommigen niet in, en als je dat zegt, dan zijn ze enorm kwaad."

"Je hebt leraren die gelijk meer vriend zijn. Je hebt dan andere leraren die echt neerkijken op jou. Deze die meer vriend zijn, moeten minder streng zijn en toch luistert de klas naar hen."

"Wat ook wel belangrijk is, is dat je geen nummer bent, zo een nummer op de lijst, dus dat je met je voornaam aangesproken wordt en niet met je achternaam."

"Als die leraar heel de tijd 't zelfde zit te zeggen 'je bent dom', dan ga je toch zelf beginnen denken, ik ben toch dom."

"Een goede leraar kan wel een strenge leraar zijn. Het is gewoon de kunst de 6e klas onder controle te houden. Je kan streng zijn, maar zeer vlot overkomen. Dat vind ik de kunst van leraren eigenlijk. Een goede leraar zijn, maar toch streng. En als je je aan de regels houdt, dan zijn er geen problemen."

Een goede affectieve band tussen leerkracht en leerling is een noodzakelijke voorwaarde voor een gunstige leersituatie. Leerlingen vragen dat er naar hen wordt geluisterd, dat er aandacht is voor hun leefwereld, begrip, actief engagement, enthousiasme. Kortom een *'menselijke omgang'*, die zich uit in openheid, spontaneïteit, genegenheid, eerlijkheid en vertrouwen. Authenticiteit, gelijkwaardigheid en zorg om mensen zijn principes die fundamenteel zijn in de opbouw van een pedagogische relatie. Het zijn trouwens basiscriteria voor de omgang met mensen. Maar *"als het waar is dat men op deze wijze met mensen dient om te gaan, dan gelden de criteria niet alleen voor de begeleider: zij gelden voor iedereen, ook voor de leerling"* (Van Luyn, 1994, p. 19). In een pedagogische relatie is er dus sprake van wederkerigheid.

Een voorbeeld uit een stagelogboek

De leerlingen waren soep aan het klaarmaken en anderen waren wafels aan het bakken. Eén van de leerlingen heeft het moeilijk om wafels klaar te maken. Ze is ontzettend aan het sukkelan om de wafels mooi uit het wafelijzer te halen.

De leerlingen moeten altijd per twee werken. Haar medeleerling staat zo spottend toe te kijken en geeft als opmerking: "je kunt er niets van prutser" (iets daaromtrent).

De leerkracht antwoordt daarop: "Moesten we alles kunnen wat ik jullie aan het aanleren ben, dan zou ik hier niet moeten staan en jullie hier niet moeten zitten. Trouwens het is jouw taak om haar te helpen, ik weet dat je het al goed kunt, misschien is het voor jou een leerschool om anderen te helpen."

Het meisje was echt populair en vond het nogal 'belachelijk' om die andere zwakke leerling te helpen, maar doordat de leerkracht haar had bevestigd dat ze het goed kon, zag ze het dan toch uiteindelijk zitten om het uit te leggen en voor te doen. Ik zag dat het haar moeite kostte, maar naarmate de les vorderde, ging het beter.

Achteraf heeft de leerkracht er nog met haar over gepraat en haar gezegd dat ze de depreciërende opmerking over de medeleerling niet aanvaardde. Maar ze voegde er ook een compliment aan toe over de manier waarop het meisje nadien haar medeleerling had geholpen en de goede begeleiding.

Stimuleren, bekrachtigen, kansen creëren op positieve ervaringen, ontwikkelen van positieve gevoelens bij de leerlingen: het geeft leerlingen een gevoel van veiligheid, het helpt hen in het ontwikkelen van een positief zelfbeeld dat hen in staat stelt naar nieuwe leerprikkels op zoek te gaan. Het geeft ook leerlingen *leerkracht en veerkracht*⁵. Lerarenopleidingen stimuleren bij aspirant-leraren het bewustzijn van het effect van het handelen van de leraar op de gevoelens en het waardegevoel van leerlingen. Studenten in de lerarenopleiding leren daarom reflecteren over hun pedagogisch handelen. Dit gebeurt op een systematische wijze. Studenten worden gestimuleerd op regelmatige momenten stil te staan bij de manier waarop ze hun eigen pedagogische doelen, principes en idealen concreet invullen. Idealen zijn mooi, maar moeten worden omgezet in de praktijk van elke dag. Met idealen worden hier geen vage doelen vooropgesteld, maar wel manieren om naar kinderen te kijken en met kinderen om te gaan (Verkuyl, 2002).

Als een student 'respect' als een belangrijk pedagogisch doel vooropstelt, dan zal hij moeten aangeven waaruit blijkt dat hij inderdaad respect heeft. Aspirant-leraren leren die idealen verwoorden in concrete gedragingen. In het voorbeeld van 'respect' kan dat zijn: luisteren naar een leerling die een andere mening heeft, de leerling die je aanspreekt aankijken, interesse tonen voor de leefwereld van jongeren, een leerling die iets aanbrengt dat je niet had verwacht daarvoor loven, enzovoort. De ervaring leert dat studenten in de lerarenopleiding graag met dergelijke oefeningen bezig zijn. Na een stageperiode worden de studenten ertoe aangezet op te tekenen uit welk leerlingengedrag ze hebben kunnen afleiden dat ze inderdaad 'handen en voeten hebben gegeven' aan hun pedagogische idealen.

Ervaringen beschrijven met goede en minder goede leraren uit hun eigen schoolperiode (de methodiek van een contrastanalyse) is eveneens een goede oefening.

⁵ We verwijzen hier graag naar de publicatie van de VLOR in samenwerking met de Koning Boudewijnstichting (2007) "Leerkracht. Veerkracht. Een reflectieboek. Stapstenen voor het begeleiden van jongeren met gedragsproblemen". Hierin krijgen schoolteams voorbeelden aangereikt om met deze problematieken om te gaan.

Bekommerd zijn om het welzijn van leerlingen betekent uiteraard ook zorg voor het fysiek welzijn van leerlingen. De basiscompetenties stellen dat de leerkracht aandacht kan opbrengen voor het bevorderen van de gezondheid van leerlingen en dat hij de fysieke ontplooiing en het bewustzijn dat gezondheid en veiligheid belangrijke waarden zijn, kan stimuleren. Dit is een houding die studenten reeds tijdens de lerarenopleiding moeten ontwikkelen. Leerkrachten hebben hierin een voorbeeldfunctie ten aanzien van leerlingen. Alle scholen zijn sinds september 2007 verplicht een gezondheidsbeleidsplan uit te voeren. Beweging en gezonde voeding staan hierin centraal. Een gezondheidsbeleid op school dient te worden gedragen door alle leerkrachten, niet enkel door leerkrachten lichamelijke opvoeding. Gezondheidseducatie is dan ook een thema dat in het curriculum van de lerarenopleiding aan bod komt. Dit kan via het vak pedagogische wetenschappen, maar ook in het vak psychologie is er ruimte om aan deze thematiek aandacht te besteden. Niet zelden wordt ook via projectwerk aan dit thema aandacht besteed. De eindtermen worden besproken en er wordt nagegaan welke bijdrage de leraar via zijn vakgebied daaraan kan leveren. De vakoverschrijdende eindtermen ‘gezondheidseducatie’ moeten door alle leraren nagestreefd worden. Reflectie op het eigen bewegings- en voedingsgedrag mag hier niet ontbreken en ook tijdens de stages leren studenten aandacht te hebben voor het fysiek welzijn van de leerlingen. Gezien studenten – onder meer door de uitbreiding van de stage in de nieuwe lerarenopleiding – meer in de bredere schoolcontext geïntegreerd worden, krijgen ze de kans om ook op het vlak van gezondheidsbeleid een mening te vormen.

Naast deze algemene inzichten met betrekking tot gezondheidseducatie krijgen de studenten ook de kans om zich te bekwamen in het verlenen van dringende hulp. Maar vooral wil de lerarenopleiding dat de professionele loopbaan van de leraar start met een positieve attitude ten opzichte van gezond bewegen.

2.2.2 DE EMANCIPATIE VAN DE LEERLINGEN BEVORDEREN: INSPRAAK VAN LEERLINGEN EN RELATIEBEKWAAMHEID

De benadering van de leerling als persoon geeft aan dat leerlingen vooral ernstig willen worden genomen. Vrije meningsuiting, recht op veiligheid,

privacy en inspraak, zijn rechten van leerlingen. Dit houdt bijvoorbeeld in dat de leerling moet kunnen participeren in het samenstellen van lessen of themareeksen, het opstellen van een schoolreglement, het organiseren van buitenschoolse activiteiten, ... Het participeren van de leerling in het kiezen en bepalen van de doelstellingen verhoogt zijn betrokkenheid en maakt duidelijk waarheen hij op weg is. Als leerlingen weten waarmee ze bezig zijn, krijgt de school een persoonlijke relevantie en wordt vervreemding (en dus het ontstaan van tegenculturen) tegengegaan. Dit perspectief ondermijnt geenszins het gezag van de leraar of de school. Inspraak verstevigt integendeel het gezag, omdat de school als zinvol wordt ervaren. Tegelijk wordt het welbevinden van de leerlingen verhoogd. We weten uit onderzoek dat een coöperatieve leerkrachtstijl het welbevinden van leerlingen bevordert, terwijl het welbevinden van leerlingen afneemt wanneer het interpersoonlijk leraarsgedrag door de leerlingen gepercipieerd wordt als autoritair (Van Petegem e.a., ter perse).

Een schoolklimaat waar inspraak en participatie centraal staan, draagt ook bij tot de ontwikkeling van de sociale vaardigheden (cf. de vakoverschrijdende eindtermen ‘sociale vaardigheden’), waarbij de relatiebekwaamheid een bijzondere plaats inneemt. Relatiebekwaamheid verwijst naar de bekwaamheid om, vanuit zijn eigen persoonlijkheid en achtergrond, relaties te kunnen aangaan met andere personen. Het spreekt vanzelf dat deze doelstelling een bijzondere plaats inneemt in de lerarenopleiding (cf. de beroepshoudingen die bij het beroepsprofiel horen), in de eerste plaats om een goede relatie te kunnen opbouwen met de leerlingen, maar ook om de leerlingen te begeleiden die sociale vaardigheden te ontwikkelen. *‘Een eigen stijl en persoonlijkheid betekenen ook dat sommige sociale vaardigheden op een natuurlijke wijze worden toegepast en andere vrijwel niet. Het is dus belangrijk dat leerlingen de sociale vaardigheden kunnen oefenen die ze minder in de vingers hebben. Het minimaal beheersen van een gamma van relatiewijzen geeft immers de vrijheid adequaat te reageren naargelang de situatie’* (DVO, 1997, p. 35). Leraren, in om het even welk vakgebied, dragen bij tot de realisatie van de affectieve doelstellingen die onder de noemer van relatiebekwaamheid vallen. Dit kan door de leerlingen ruimte te geven voor discussie, dialoog en argumentatie, door ruimte te geven voor het zelf doen en samen te werken met medeleerlingen, en vooral door positieve feedback en aanmoediging,

onder meer in functie van de ontwikkeling van een positief zelfbeeld, een belangrijke voorwaarde om een goede relatie te kunnen aangaan met anderen. Pas dan kan er openheid en respect zijn voor de anderen.

Lerarenopleidingen moeten ook wat dit betreft model staan. Participatie en inspraak zijn ook in de lerarenopleiding kernbegrippen geworden. Studenten worden aangemoedigd te participeren in diverse organen en worden uitgenodigd om creatieve initiatieven te nemen. Zoals reeds hoger aangegeven, oefenen zij ook met werkvormen die de leerlingeninbreng van leerlingen bevorderen en ruimte laten voor sociaal-affectieve doelstellingen: groepswerk, simulatiespelen, klasgesprekken, enzovoort.



2.2.3 AANDACHT VOOR LEERLINGEN MET BIJZONDERE SOCIALE EN EMOTIONELE NODEN EN VERSCHILLENDE TALIGE ACHTERGRONDEN

Vanuit de invalshoek die we hierboven hebben beschreven, is het evident dat leerlingenbegeleiding een taak is van iedere leraar en ook in de ruimere pedagogische context van de school thuishoort, als een *recht van leerlingen*. We komen hier verder in deze brochure op terug. De doelstellingen van de leerlingenbegeleiding hebben immers zowel betrekking op de zorg voor een harmonische vorming, de optimalisering van het leerproces (cf. ‘de leraar als begeleider van leerprocessen’) als op de

sociaal-emotionele ondersteuning van de leerling. Aandacht voor de emotionele noden van de leerling verwijst vooral naar een positief leefklimaat op school, een school met aandacht voor de persoonlijke ontwikkelingen van elke individuele leerling, waar leerlingen zich als persoon gewaardeerd en veilig voelen, waar leerlingen ruimte krijgen om zich te ontwikkelen en waarbij vooral voldoende rekening wordt gehouden met de achtergrond van alle leerlingen en de diversiteit onder hen, zodat zij als persoon gerespecteerd worden.

De zorg voor het welzijn van de leerling betreft *alle leerlingen*. Leerlingen leggen hun zorgen niet af aan de schoolpoort en sommige leerlingen verdienen extra zorg. In het secundair onderwijs zetten leerlingen belangrijke stappen in hun identiteitsontwikkeling. Sommige leerlingen hebben het daar moeilijker mee dan anderen. Gezins- en/of andere sociale factoren kunnen aan de basis liggen. In het beroepsprofiel voor de leraar wordt er niet van uitgegaan dat de leraar specifieke sociaal-emotionele problemen waar leerlingen mee te maken hebben, kunnen oplossen. Wel wordt verwacht dat de leraar signalen met betrekking tot behoeften en/of problemen moet kunnen opvangen en er adequaat mee moet kunnen omgaan. Maar vooral wordt verwacht dat de leraar begrip toont voor de leerlingen. Leerlingen willen zich begrepen en aanvaard voelen. Ook deze behoefte hebben leerlingen scherp geformuleerd in het onderzoek naar het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs (Engels e.a., 2004).

Een leerling aan het woord:

“Bijvoorbeeld als er iemand problemen heeft of zo, soms zie je dat wel, als bijvoorbeeld die leerling het anders zo goed doet in de les en dan op een keer daar zo stil zit op zijn bank, dan ... Sommige leraren die gaan dan wel zeggen bijvoorbeeld van ‘heb je problemen? Wat scheelt er? Als je na de les een keer wil praten ...’”

Sommige jongeren zijn maatschappelijk echter heel kwetsbaar. Omgaan met de noden en gedragingen van deze leerlingen is een opgave voor de school als team, maar ook van elke leraar. “De leerkracht staat in de klas, de werkruimte, het atelier, ... Daar gebeurt ‘het’: de uiteindelijke uitvoering van wat in de eindtermen of handlingsplannen staat beschreven. Of ook: de incidenten-

ten en crisissen, klein of groot, die zich dagelijks voltrekken in klassen met jongeren met gedrags- en emotionele problemen. Of nog: het werken aan een steviger zelfbeeld, bemoedigende woorden en schouderklopjes bij een gelukke actie, ...” (VLOR, 2007, p. 43).

Het herkennen van leerlingen met bijzondere sociale en emotionele noden is een opdracht die hoge eisen stelt en waar leerkrachten op voorbereid moeten worden, maar de individuele leraar hierin niet alleen. Het gehele korps, het team van leerkrachten binnen de school zal uiting geven van een zorgverbredende instelling (‘de leraar als lid van het schoolteam’) en in problematische situaties kan de school terecht bij de Centra voor Leerlingenbegeleiding of andere externe hulp (cf. ‘de leraar als partner van externen’). De lerarenopleiding heeft hier een belangrijke rol: om probleemgedrag te herkennen moet je leren bepaalde signalen te herkennen.

De lerarenopleidingen realiseren zich dat zij de basis moeten leggen opdat leraren dit zouden kunnen realiseren. Er zijn een aantal inzichten in verband met klassenmanagement die cruciaal zijn (cf. ‘de leraar als organisator’), maar het draait vooral rond kijken naar leerlingen en aandacht voor de persoon van de leerling, verder kijken dus dan naar het gedrag ... De lerarenopleiders ondersteunen de studenten daarom niet alleen om inzicht te verwerven in de psychologische ontwikkeling van de adolescent en de jong volwassene. Studenten krijgen ook kaders aangereikt om te reflecteren op de diversiteit in jongerenculturen en om concreet gedrag van jongeren te begrijpen. Heel vaak wordt er gewerkt met *gastsprekers* die probleemgedrag van jongeren (pesten op school, drugs- en alcoholgebruik, seksuele en relatieproblemen, anorexia, suïcideneigingen, enzovoort) komen toelichten.

Opnieuw is het belangrijk te vermelden dat studenten tijdens hun stages leren leerlingen observeren in de klas en op de speelplaats. Dit gebeurt aan de hand van concrete opdrachten, vragen, aandachtspunten die in de lessen behandeld zijn. Zij gaan met leerlingen spreken, leren voorbeelden van concreet gedrag beschrijven, enzovoort. Zij gaan ook spreken met de mentoren en leerkrachten. Bedoeling is dat studenten leren breed te observeren. “Met observeren in de ruime zin van het woord bedoelen we dat je leert kijken naar het sociale gedrag van lerenden in verschillende situaties in de klas en daarbuiten die op het eerste gezicht niets met school te maken hebben. Het gaat erom een zo accuraat mogelijk zicht te krijgen op wie er in je leergroep zit: wat ze doen, wat ze zeggen en hoe, wat ze mee hebben, welke

spelen, enzovoort. Via die brede observatie van lerenden blijf je alert voor diversiteit, de betekenis die leerlingen daaraan geven, de perspectieven en competenties waarop je kunt voortbouwen. Dergelijke observatie geeft ook een zicht op het meer alledaagse leren van kinderen en jongeren in schoolcontexten. Dit vraagt om leerkrachten met een onderzoekende houding. Leerkrachten met opmerkingsgave die kunnen kijken en zich verwonderen. Die oog hebben voor de complexiteit van leren en van lesgeven, voor de effecten van hun handelen” (Sierens e.a., 2007, p. 124). Bij de opdrachten kunnen studenten gebruik maken van ondersteunende literatuur die in de bibliotheken van opleidingsinstituten aanwezig is. In de klas worden gevalstudies geanalyseerd in functie van adequaat optreden.

De basiscompetenties stellen dat aspirant-leraren kunnen communiceren met leerlingen met diverse achtergronden of in diverse talige situaties. Zoals reeds uitvoerig beschreven in 2.1 wordt hard gewerkt aan de ontwikkeling van de taalcompetenties. De begrippen Nederlands als moedertaal en Nederlands als tweede taal zijn echter niet zonder meer toe te passen. Ze vormen een glijdende schaal – zelfs met Nederlands als ‘vreemde’ taal in Brussel. Er zijn kinderen met twee moedertalen waaronder wel of niet het Nederlands, er zijn kinderen met een andere thuistaal en een Nederlands dialect als speel- en straattaal, er zijn eentalige dialectsprekers in het Nederlands of in een andere taal, er zijn ook nieuwkomers met of zonder kennis van het Latijnse schrift. De talennota stelt het zo: “Het taalrepertorium van jongeren verbreedt zich door de toenemende taalcomplexiteit als sociologische en culturele realiteit. Dat ontslaat het onderwijs niet van de plicht hen ook op een rijke manier vaardig te leren zijn in de communicatie in de standaardtaal”. *Samenwerking met het werkveld* is hierbij een onmisbare hefboom. Het belang van het ontwikkelen van taalcompetenties in een context die zoveel mogelijk de toekomstige werksituatie benadert, wordt geïllustreerd door een groot aantal initiatieven die lerarenopleidingen samen met scholen en organisaties uit het werkveld opzetten. We denken hierbij vooral aan projecten zoals voorlezen aan huis, projecten waarin aspirant-leraren samen met de school en CLB’s in communicatie treden met en ondersteuning bieden aan allochtone ouders en kinderen, aan kansarme leerlingen, aan de talrijke praktijklectoren, gastsprekers die vanuit scholen worden uitgenodigd in de lerarenopleidingen. Leren omgaan met diversiteit is van groot belang in deze communicatieve situaties.

2.2.4 INDIVIDUELE ONTPLOOIING EN MAATSCHAPPELIJKE PARTICIPATIE: WAARDEONTWIKKELING EN EMOTIONELE OPVOEDING

In het secundair onderwijs zijn leerlingen op zoek naar een eigen identiteit. Ook dit zoekproces eindigt niet aan de schoolpoort. De huidige samenleving wordt gekenmerkt door heterogeniteit en verscheidenheid. Onderwijs helpt leerlingen kritisch te leren omgaan met levenswaarden, met de veelheid van waarden en onzekerheden die onze huidige maatschappij kenmerken, met de keuzes die hen aangeboden worden. Een emancipatorische onderwijsvisie die de ontplooiing en zelfstandigheid van leerlingen voorop stelt, leert jongeren vooral betekenisvolle en verantwoorde keuzes te maken en leert hen aandacht te hebben voor de consequenties van die keuze voor hun handelen. Daarnaast heeft het onderwijs ook de morele plicht bij leerlingen de ontwikkeling van de democratische en universele waarden, die onder meer via de vakoverschrijdende eindtermen worden opgelegd, te stimuleren. Zoals uit het verdere betoog zal blijken, zijn communicatie en dialoog de krachtbronnen voor een waardeopvoeding.

Geen enkel leervak maakt een uitzondering op de vormingskansen die het onderwijs heeft met betrekking tot waardeopvoeding. Waardeontwikkeling of waardeopvoeding is geen bijkomende opgave, maar maakt inherent deel uit van het onderwijs. Het gaat immers vooral over een andere manier om naar het onderwijs te kijken. Alle vakken laten toe na te denken over complexe vraagstukken van het leven. Waarden geven betekenis aan het leven van elk individu, aan de dingen rondom ons. Leraren begeleiden jonge mensen op hun weg naar volwassenheid. In dit samen op weg gaan, beïnvloedt de leraar altijd. Het is belangrijk dat leraren zich hiervan bewust zijn, zodat het verborgen curriculum geen kans krijgt. In de manier van optreden in de klas, in de omgang met leerlingen, in de keuze van de leerstof, leermateriaal, teksten, zelfs in de keuze van werkvormen straalt de leraar steeds waarden uit, wordt hij gestuurd door zijn eigen visie op mens en wereld. Waardeopvoeding is, evenmin als het leren omgaan met diversiteit, een “vak apart”. Doorheen thema’s zoals de industriële revolutie, het despotisme, het gebruik van atoomenergie, het rationeel gebruik van energie, genetische manipulatie, de impact van de techniek op de menselijke verhoudingen, enzovoort kunnen er rond waarden klassendiscussies gevoerd worden. Dit zijn slechts voorbeelden van leerinhouden die

toelaten mens- en maatschappijopvattingen ter discussie te stellen. Alle vakken in het secundair onderwijs (cf. de eindtermen) bieden hiertoe mogelijkheden. In de lerarenopleidingen wordt hier bijzondere aandacht aan besteed, zowel tijdens de lessen vakdidactiek als tijdens de meer algemeen pedagogische vakken. Studenten worden aangemoedigd om tijdens hun stages zoveel als mogelijk activerende werkvormen te gebruiken. Want alleen wanneer leerkrachten in gesprek gaan met hun leerlingen kan de pedagogische opdracht die verwijst naar waardeopvoeding gerealiseerd worden. De pedagogische opdracht van de leerkracht ligt er immers in om in gesprek (cognitieve component) en in verbondenheid (affectieve component) met de leerlingen te zoeken naar het waardevolle. Waarden hebben voor leerlingen echter maar een betekenis, wanneer ze worden verbonden met de praktijk van het leven, wanneer ze gerelateerd worden aan concrete handelingscontexten die voor de leerlingen iets betekenen. Alleen dan zullen leerlingen waarden in zich opnemen en internaliseren, zullen ze er zich mee verbonden voelen, en zullen ze er ook naar handelen. Dit betekent dat de leraar aandacht moet hebben voor de leefwereld van de leerlingen. Ook actuele gebeurtenissen nodigen constant uit opvoedend te handelen. Gezien de afstand tussen studenten lerarenopleiding en leerlingen secundair onderwijs meestal niet zo groot is, staan de studenten hier open voor.

We willen nog even blijven stilstaan bij de affectieve component van de waardeopvoeding. “Moreel wordt een mens maar wanneer hij gevoelig wordt voor de gevoelens en behoeften van medemensen; en dit gevoelens komt op zijn beurt voort uit de waarneming van medemensen als personen” (Roebben, 1995, p. 149). Leerlingen met emoties leren omgaan is een belangrijke opdracht, waar leraren doorheen hun dagelijkse onderwijspraktijk veel kansen toe krijgen, op voorwaarde evenwel dat zij er aandacht voor hebben. Op een gepaste manier emoties leren ontwikkelen en die verbinden aan waarden, veronderstelt dat de leraar ruimte laat voor emoties zoals schuld, schaamte, verdriet, blijdschap, enzovoort. Het veronderstelt ook dat de leraar die emoties bespreekt en leerlingen confronteert met de effecten van hun handelen. Hier horen vragen thuis zoals: “Wil ik mijn vriend wel verdriet aandoen?” “Waarom ben ik zo blij als mijn vriendin een oefening goed kan oplossen?” “Hoe voel ik mij als ik mijn klasgenootjes pest?”

Bij waardeopvoeding en het leren omgaan met emoties is het belangrijk dat leerlingen zich leren in de plaats stellen van de anderen. Jongeren leren bepaalde gebeurtenissen of situaties positief of negatief waarderen. De school, als leefplaats van jongeren biedt hier oneindig veel mogelijkheden: in de klas, op de speelplaats, in de studiezaal, in de gang, ... Het is een morele plicht van de leraar om met de emoties van de kinderen rekening te houden en leerlingen te leren er op een betekenisvolle wijze mee om te gaan. Opnieuw beklemtonen we het belang van stimuleren, bekrachtigen, kansen creëren op positieve ervaringen, ontwikkelen van positieve gevoelens bij de leerlingen en leerlingen een gevoel van veiligheid geven. Jonge mensen laat je niet in de kou staan. Onderwijs met aandacht voor hart en hoofd is een recht van de leerlingen.

Wat is de bijdrage van de lerarenopleiding hierin? Aspirant-leraren verwerven inzicht in de morele ontwikkeling van kinderen en jongeren en in de doelen van de verschillende methodes van waardeopvoeding, zoals filosoferen met kinderen⁶ en methodes als waardeverheldering (op een systematische manier leerlingen leren nadenken over hun eigen waarden en de consequenties voor hun gedrag), de dilemmadiscussie (reflectie op morele dilemma's) en de waardecommunicatie (met als doel het bereiken van een hoog niveau van moreel denken). Studenten moeten ook in staat zijn om in dagelijkse schoolsituaties morele aspecten en dilemma's te onderkennen, gebruik te maken van onvoorziene gebeurtenissen of opmerkingen 'en op het gouden moment weten te reageren' (Klaassen, 1996, p. 177), ze moeten op een voor leerlingen concrete, natuurlijke wijze in het onderwijs worden ingepast, aansluitend bij de morele ontwikkelingsfase van de leerlingen.

Ruimte geven aan perspectiefwisseling in morele discussies, tijdens het filosoferen met jongeren is belangrijk. Dit kan echter maar wanneer de studenten zelf geoefend hebben met deze methodieken en wanneer zij hebben leren reflecteren over hun eigen waarden en gedrag. Om recht te doen aan een onderwijs waarin ook plaats is voor waardeopvoeding en het welzijn van de leerling, zullen aspirant-leraren ook over deze doelstellingen moeten nadenken. Ze zullen vooral moeten nadenken over hun eigen maatschappelijke standpunten, waarden en normen. Met elkaar in gesprek gaan rond maatschappelijke thema's (ethische reflectie), rond situaties (kritische momenten) die zich

hebben voorgedaan tijdens een stageperiode, of rond situatieschetsen die de lerarenopleider voorbereidt, nodigt studenten uit om na te denken over de eigen opvattingen, alternatieven te bedenken, aandachtig te luisteren naar anderen, andere perspectieven en betekenisverleningen te ontdekken.

Studenten leren in hun lerarenopleiding doelgericht observeren en reflecteren met de bedoeling hun eigen functioneren levenslang bij te sturen. Een voorbeeld van een getuigenis en reflectie:

Wat me is bijgebleven uit mijn les biologie in het 1msw (33 leerlingen) is dat de lerares op een zeer vriendelijke manier de klas toch stil krijgt. Ik vind ook dat ze mooi verwoordt bijvoorbeeld: als iemand zit te praten dan zegt ze heel vriendelijk "dat gaat toch niet jongen, we zijn met 33" of als iemand zijn buur stamppt "laat dat jongen dat is niet leuk hoor" of als iemand te veel omkijkt "kijk voor je, je zult een stijve nek krijgen". Ze zegt dit alles heel kalm en vriendelijk, maar toch op een manier eisend genoeg want de kinderen luisteren wel degelijk. Ik vind ook dat ze leerlingen zeer goed stimuleert om te antwoorden. Als niemand zijn vinger opsteekt dan zegt ze dat ze het heel erg zou vinden dat niemand dat onthouden heeft en dan gaan er toch vingers de lucht in.

Leren dialogeren en leren argumenteren zijn leeractiviteiten die hun plaats hebben gekregen in de lerarenopleidingen. Ze bevorderen reflectie, laten toe de eigen opvattingen over onderwijs te expliciteren. De lerarenopleiding heeft hier alweer een voorbeeldfunctie. Waardeopvoeding heeft een plaats in alle vakken in de lerarenopleiding. Hierbij is er vooral aandacht voor de praktijk van de klas en de school waar de studenten zichzelf in leren situeren (tijdens hun stages). Tegelijk wordt verwacht dat zij de theoretische kennis gebruiken om de diverse schoolcontexten en ervaringen te analyseren. Om zoveel mogelijk van concrete ervaringen te kunnen uitgaan, vragen de lerarenopleidingen dat de studenten hun ervaringen optekenen in een logboek (vaak als opstap naar een portfolio).

⁶ Zie o.m. het steunpunt voor "filosoferen met kinderen". Te raadplegen op www.filoket.be

2.2.5 DE LERAAR ALS PERSOON

Er ligt ook kracht in de waardeopvoeding bij de leraar als model, als voorbeeld. De leraar wordt verondersteld zelf moreel te handelen. Er kan bijvoorbeeld geen eerlijkheid van leerlingen worden verwacht, als zij het gevoel hebben dat ze zelf niet eerlijk worden behandeld door de leraar. Leraren zullen geen respect krijgen van leerlingen als zij zelf geen respect tonen voor hun leerlingen. Vooral met betrekking tot waardeopvoeding is wederkerigheid in een opvoedingsrelatie zeer belangrijk, wat evenwel niet betekent dat er geen eisen meer moeten worden gesteld aan leerlingen. Leraren moeten leerlingen uiteraard wijzen op ongepast gedrag en dit afkeuren. Uitgaan van de mens in de leerling houdt dus niet per se in dat er geen grenzen mogen gesteld worden. Het houdt wel in dat de leraar slechts eisen kan stellen, wanneer hij ze zelf ook vervult.

Gedragsuitingen en opvattingen van de leraar kunnen leerlingen al dan niet stimuleren in hun morele ontwikkeling. Het gaat hierbij uiteraard niet alleen om de individuele leraar. De gehele morele cultuur van de school (het schoolklimaat) wordt geacht van hoge kwaliteit te zijn. Zo kunnen er geen democratische waarden worden verkondigd, als er op school geen kansen zijn op inspraak, mogelijkheden tot kritische inbreng, voorbeelden van solidariteit, enzovoort. Voorwaarde bij dit proces van waardestimulering is opnieuw dat leerkrachten zich bewust zijn van hun impact, dat zij de leerlingen daarop ook wijzen en hen vooral bewustmaken van het waarom van hun eigen handelingen. Het gaat dus om meer dan alleen maar voorbeeld zijn. Het voorleven van waarden en het communiceren over waarden dienen samen te gaan.

Het is duidelijk dat de aandacht voor de sociale affectieve doelstellingen van het onderwijs en de waardeopvoeding bij de aspirant-leraar een reflectie vraagt op het eigen pedagogisch handelen. Hoe ga ik om met de leerlingen? Heb ik aandacht voor hun basisbehoeften? Is er voldoende wederkerigheid, enzovoort. Pedagogische reflectie vereist inzicht in het eigen waardepatroon. Pedagogisch handelen raakt de ethiek van het leraarschap. Wat behoort ik te doen en waarom? Op die morele verantwoordelijkheid bereiden lerarenopleidingen hun studenten doelbewust voor. Leren reflecteren, ondertussen sterk ingeburgerd in de lerarenopleiding, slaat niet alleen op het didac-

tisch handelen.

Pedagogische reflectie kan in een drieluik worden gevat (Verkuyl, 2002):

- 1 *Wie ben ik als leraar? Wat zijn mijn opvattingen? Waar sta ik voor? Wat zijn mijn waarden en idealen? ...*
- 2 *Wie zijn mijn leerlingen? Wat zijn hun interesses? Wat is hun achtergrond? Wat zijn hun wensen? Wat is de klascultuur? ...*
- 3 *Welke consequenties heeft dit voor mijn handelen? Hoe ben ik van plan mijn idealen vorm te geven? Hoe doe ik dat? Hoe reageren de leerlingen? Waar moet ik op letten? ...*

Een persoonlijke visie op goed onderwijs is onmiskenbaar ook voor de ‘leraar als opvoeder’ een essentieel aspect van professioneel leraarschap. Tegelijk worden in het beroepsprofiel een aantal *attitudes* naar voor geschoven die de pedagogische professionaliteit van de leraar ondersteunen, in het bijzonder noemen we *relationele gerichtheid*, *kritische zin* en *verantwoordelijkheidszin*. *Relationele gerichtheid* slaat op een houding waarbij de leraar in zijn contact met leerlingen kenmerken van echtheid, aanvaarding, empathie en respect toont. *Kritische ingesteldheid* verwijst naar de bereidheid om zichzelf (op vlak van persoonlijke waarden en gedrag) en zijn omgeving in vraag te stellen, de waarde van een handeling, bewering of feit te onderzoeken en de wenselijkheid en de haalbaarheid van een vooropgesteld doel te verifiëren, alvorens een stelling in te nemen. Een leraar met *verantwoordelijkheidszin* voelt zich verantwoordelijk voor zijn eigen handelen, voor de school als geheel en wil zich engageren om een positieve ontwikkeling van de leerling te bevorderen in de zin zoals in voorgaande hoofdstukken is besproken.

Pedagogische reflectie is niet steeds gemakkelijk, onder meer omdat pedagogisch handelen vaak plaatsgrijpt in situaties waar stagelopende studenten niet of minder mee geconfronteerd worden (bijvoorbeeld: pesterijen in de klas) of ervan op afstand worden gehouden omwille van de privacy-sfeer van bepaalde feiten (bijvoorbeeld: bij kinderen met zware emotionele problemen omwille van bepaalde thuissituaties). Toch worden studenten aangemoedigd om hierover leraren binnen de school te bevragen en krijgen zij vaak observatie-opdrachten die deze thema's analyseren. Zelfstandige stages geven hier interessante kansen, op voorwaarde natuurlijk dat de studenten hier op voorbereid zijn en met hun eigen reflecties nadien terecht kunnen bij de mentor en bij de stagebegeleiders in het opleidingsinstituut.

Studenten leren in hun lerarenopleiding doelgericht observeren en reflecteren met de bedoeling hun eigen functioneren levenslang bij te sturen.

Een voorbeeld van een getuigenis en reflectie:

Twee leerlingen in een les biologie waren aan het praten en aan het lachen. De leraar had al een paar keer een opmerking gemaakt, maar ze bleken er zich niets van aan te trekken. Toen de leerkracht zei: "ik vind jullie gedrag storend en ik wil dat jij voor de rest van de les op de laatste bank gaat zitten, zodat je tenminste kan opletten!" Eén leerling ging achteraan zitten. Hij was er niet goed van, dat de leerkracht hem zo had aangepakt. Hij heeft de hele les opgelet en ook zijn vriend was heel stil. De les is rustig verder gegaan. Na de les nam de leerkracht de leerling apart en zei: "jij hebt het nodig om goed op te letten." Ik vind het goed dat de leerkracht deze opmerking niet voor gans de klas had gemaakt, maar hem na de les nog even had aangesproken. De leerkracht vertelde me dat hij hem niet zomaar buiten wilde zetten, want hij had het nodig om elke les aanwezig te zijn en goed op te letten. Het zijn diegene die het meeste nodig hebben om op te letten, die het meeste babbelen.

Ten slotte nog even dit. In de lerarenopleiding zijn de studenten meestal jongvolwassenen, zelf nog zoekende naar een eigen identiteit. Maar in hoeverre beschikken toekomstige leraren reeds over een consistent zelfbeeld van waaruit hun maatschappelijke en beroepsverantwoordelikheden worden aangegeven? Niet alle studenten staan hier even ver. Hier is begrip voor nodig. In hoeverre zijn studenten zelf in staat om om te gaan met perspectiefwisseling, met verscheidenheid van culturen, ... Hoe gaan studenten bijvoorbeeld zelf om met het milieu? Hoeveel aandacht hebben ze voor een gezonde voeding en voldoende beweging? Hoe staan zij tegenover geweld, racisme, het gebruik van drugs, het economisme, enzovoort? Welk gedrag ontwikkelen zij hier zelf? We zouden kunnen veronderstellen dat al deze waarden via de vakoverschrijdende eindtermen van het secundair onderwijs gerealiseerd zijn (bijvoorbeeld: 'burgerzin', 'gezondheidseducatie', 'milieueducatie', 'sociale vaardigheden' ...), maar dit is waarschijnlijk naïef. Want ook de studenten uit de lerarenopleiding zijn nog onderweg. En ook die studenten hebben behoefte aan houvast, perspectief en een gunstig relationeel klimaat (cf. de behoeften van leerlingen). Lerarenopleidingen hebben een heel belangrijke voorbeeldfunctie ten aanzien van hun studenten. De aandacht voor attitudevorming bij de aspirant-leraren is dan ook groot in de lerarenopleidingen. Maar uiteraard zal de student eenmaal afgestudeerd ook terecht moeten kunnen bij collega's en directie en zal de in de lerarenopleiding opgestarte intervisie, het samen overleggen en reflecteren met anderen, moeten kunnen worden verder gezet in de reële onderwijspraktijk.

2.3 Typefunctie 3: de leraar als inhoudelijk expert

De leraar kan:

- ✓ *de domeinspecifieke kennis en vaardigheden verbreden en verdiepen;*
- ✓ *domeinspecifieke kennis en vaardigheden aanwenden;*
- ✓ *het eigen vormingsaanbod situeren en integreren in het geheel van het onderwijsaanbod met het oog op de begeleiding en oriëntering van de leerlingen.*

Onderwijs zonder leerinhouden bestaat niet. Didactische werkvormen hebben geen betekenis, wanneer ze niet kunnen worden toegepast op inhouden. Het is de taak van een leraar om cultuurgebieden toegankelijk te maken voor leerlingen. Dit vergt een ruime algemene culturele vorming, specifieke vakinhoudelijke deskundigheid en inzicht in de aangrenzende vakgebieden. Tegelijk wordt van die leraar verwacht dat hij die vakkennis via een correct taalgebruik aan de leerlingen kan aanbieden.

Leerlingen (en hun ouders) stellen terecht verwachtingen op het vlak van vakdeskundigheid. Als inhoudelijk expert heeft de gedrevenheid en het enthousiasme waarmee een leraar zich vervolmaakt in het vakgebied een belangrijke invloed op de leerlingen, niet in het minst op de opvattingen van leerlingen over een bepaald vakgebied.

Een leerling aan het woord:

"Het is eigenlijk de leraar die de leerstof tof maakt of slecht maakt. Vroeger bij leraar X deed ik niet graag biologie, maar dan kwam leraar Y en dan was dat eens een keer interessant."

De opdeling in vakken is een ordening om die cultuurgoederen toegankelijk te maken. Leerlingen verwachten van de leraar dat hij zijn vak kent, van zijn vak houdt, maar ook dat hij dat vak kan relativeren, kan betrekken op andere vakken en vooral de betekenis ervan voor het echte leven kan duiden (Engels e.a., 2004). Leerlingen vragen vooral dat leraren de bruikbaarheid van de leerstof

kunnen duiden, de bruikbaarheid ten aanzien van andere vakken of studierichtingen, de bruikbaarheid in functie van het dagelijks leven of het beroep. Aspirant-leraren leren echter ook de relatieve waarde van die opdeling in vakken inzien en maken kennis met het belang en de (maatschappelijke) waarde van vakkengeïntegreerd, thematisch en vakoverschrijdend werken.

De maatschappelijke functies van het onderwijs houden onder meer in dat cultuurgebieden toegankelijk gemaakt worden voor leerlingen, niet alleen vanuit een reproducerende functie, maar ook vanuit een cultuurcreërende en cultuurinnoverende functie (cf. de leraar als cultuurparticipant). Dit vraagt van de leraar een behoorlijk algemene culturele vorming en ruime vakspecifieke vorming voor de kennisgebieden die tot zijn specialisatie behoren. Welke inhouden zijn waardevol om ze zinvol en adequaat te kunnen aanwenden in de onderwijspraktijk? De eindtermen, leerplannen en leerboeken geven wel een richting aan. Om hiermee echter kritisch en creatief te kunnen omgaan, moet de leraar de fundamentele, de dieper liggende denkkaders en structuren van een vak zodanig beheersen dat hij zinvolle keuzes kan maken. Ook ligt er veel nadruk op vakgebonden en algemene probleemoplossende vaardigheden en strategieën, om van de klas een lerende en stimulerende omgeving te kunnen maken.

Een leerling aan het woord:

"Leraar X, hij is geniaal. Hij hoort hier volledig thuis, dat is niet te verwoorden. Het is een superinteressante slimme mens. Hij heeft veel te vertellen en je leert ervan. De manier van lesgeven is geniaal. Hij geeft boeiend les en heeft iets te vertellen."

Van de opleidingsinstituten wordt, net zoals voor de andere competenties, verwacht dat zij vakbekwame leraren, zoals hierboven beschreven, afleveren. In de lerarenopleiding wordt voor de verantwoording van de keuze van relevante vakinhouden verwezen naar de ontwikkelingsdoelen en eindtermen die de leraar zal moeten realiseren bij zijn leerlingen. Vanzelfsprekend moet de kennis van de leraren ruimer zijn dan die van de leerlin-

gen. In functie van de verticale samenhang van het curriculum zal de leraar ook bekend moeten zijn met de inhoud van de lagere en hogere leerjaren. Zijn inhoudelijke expertise zal voldoende vakoverschrijdend moeten zijn om de horizontale samenhang in het curriculum mogelijk te maken en de relevantie van de vakinhoud voor de leerlingen te kunnen duiden. In de lerarenopleiding binnen een hogeschool wordt de vakinhoudelijke opleiding geïntegreerd aangeboden en daarom ook onmiddellijk toegespitst op de niveaus waar de studenten kunnen terechtkomen. Studenten die aan de universiteit of in een centrum voor volwassenenonderwijs (CVO) een lerarenopleiding volgen, hebben eerst een vakinhoudelijke opleiding gevolgd. Sinds 15 december 2007 omvat de "specifieke lerarenopleiding" – ongeacht de instelling – 60 studiepunten. De wijze waarop het vak zinvol kan worden geïntegreerd in het onderwijs, komt dus pas later aan bod. De vakdidactische vorming is hiervoor van groot belang.

Leraar zijn is een proces van levenslang leren. In de kennismaatschappij zoals wij die vandaag kennen, zijn nascholing en het opvolgen van evoluties in het vakgebied dan ook absoluut een vereiste. Ook de ICT-competenties, die leraren helpen om informatie op te zoeken en te verwerken krijgen de gepaste aandacht.



Een voorbeeld uit de lerarenopleiding

Een mindmap als een spinnenweb van internetsites.

Onze zoektocht doorheen de internetpagina's wordt geleid door het deelaspect Nederlands (strips, dialecten, sms, spreekwoorden, ...) waarover we iets meer willen vernemen. We bouwen een mindmap met deelgebieden die uitmonden in 12 internetlinks. Deze links verwijzen onze toekomstige leerling verder naar didactisch bruikbare websites.

Een talenquest als begeleide wandeling doorheen het internet.

Via sjablonen is het een fluitje van een cent om een mooie website tot stand te brengen. Het denkwerk gaat vooral naar de opdrachtformuleringen en het stappenplan dat onze leerling zal volgen. We bepalen ook onze doelen en de evaluatie van de hele zoektocht. De leerling moet via opdrachten een parcours afwerken waarbij hij al surfend poëziesoorten of taalvarianten verkent en op het einde van de rit daarover een product (collage, folder, landkaart, brief, ...) aflevert. En passant wordt ook leerstof verwerkt. Op deze manier proberen we zelf didactische toepassingen uit en ontdekken wat collega's over het hele Nederlands taalgebied al hebben verwezenlijkt. Dat loont de moeite!

Als inhoudelijk expert zal de leraar de gedrevenheid waarmee hij zich in het vak verdiept en vervolmaakt, als rolmodel overbrengen bij de leerlingen. Aan die lerende attitude, aan de ontwikkeling van leergierigheid, wordt gewerkt in de lerarenopleiding. Dit is trouwens niet alleen noodzakelijk omwille van de snel evoluerende kennismaatschappij, maar eveneens omwille van het feit dat, gezien het stelsel van bekwaamheidsbewijzen, leraren in het secundair onderwijs, niet steeds les geven in een vak dat zij hebben gestudeerd. Beginnende leraren en directie hebben hier samen een verantwoordelijkheid om de vakinhoudelijke deskundigheid van de leraar niet uit het oog te verliezen.

Van de leraar als inhoudelijk expert mag ook een hoge mate van taalvaardigheid verwacht worden. In de lerarenopleiding worden de vaardigheden en

attitudes om correct Nederlands te spreken en te schrijven als essentiële competenties beschouwd (cf. leraar als begeleider van leerprocessen). Adequaat en correct taalgebruik en de juiste communicatie houdt meer in dan foutloos kunnen schrijven. Het juiste taalregister kiezen in een gesprek, correcte non-verbale communicatie als ondersteuning bij het spreken en communiceren gebruiken, op een vriendelijke en begrijpbare manier communiceren, zijn elementen die behoren tot deze attitude. Zo besteedt de leraar in zijn rol van leraar als vakdeskundige aandacht aan de taal, het medium om de inhoud verstaanbaar en boeiend bij leerlingen over te brengen.

De algemeen maatschappelijke tendens om minder aandacht en zorg aan taal en stijl te besteden, raakt ook de lerarenopleidingen. Dit uit zich in de veel gehoorde visie dat de inhoud het belangrijkste is en dat taal slechts een middel is. Of dit middel of medium dan correct wordt geschreven of gesproken bekijkt men graag als ondergeschikt aan het inhoudelijke en als niet of minder belangrijk. De taal die in media wordt gebruikt, illustreert dit alle dagen. Ook de snelle en elektronische communicatie wint veld en leidt tot een soort sms-taalgebruik waarin zinnen en niet afgekorte woorden eerder uitzondering dan regel zijn. Dit is geen probleem waar alleen de lerarenopleidingen mee worden geconfronteerd. Maar aspirant-leraren motiveren om taalcompetenties een plaats te geven in hun opleiding, is tegen de achtergrond van deze algemeen maatschappelijke tendens geen eenvoudige opdracht. De lerarenopleidingen kunnen onmogelijk volledig bijsturen wat de samenleving niet ondersteunt en wat ook het leerplichtonderwijs soms onvoldoende kan realiseren. Daarom vinden de lerarenopleidingen het zo belangrijk de nodige zorg te besteden aan de ontwikkeling en de ondersteuning van de diverse taalcompetenties.

Omwille van de verminderde aandacht voor het taalgebruik en de diverse problematieken die zich daarbij kunnen voordoen, wordt bij de instroom van studenten in de lerarenopleiding aandacht besteed aan het aspect taal. Soms screenen lerarenopleidingen met de hulp van een logopedist instromende studenten op hun taalgebruik en communicatie. Problemen in een of meerdere domeinen worden op die manier van bij het begin van de opleiding gedetecteerd. Elke opleiding voert hierrond een beleid waarbij studenten worden gewezen op hun verantwoordelijkheid inzake

taalgebruik, in een aangepast leertraject worden geplaatst of worden doorverwezen naar deskundige hulp.

De gebruikte *didactiek* in de lerarenopleidingen rond taalgebruik en communicatie bij studenten gaat vooral uit naar het ontwikkelen van algemene communicatieve en sociale vaardigheden bij kandidaat-leraren. Het is de bedoeling ze voldoende inzicht in het eigen communicatieve handelen te doen onderkennen en ze voldoende reflectieve vaardigheden en instrumenten bij te brengen om zichzelf in verschillende communicatieve situaties te kunnen inschatten en telkens weer te leren om er efficiënt en menselijk mee om te gaan. Studenten worden daarbij aangemaand een gepaste communicatie te hanteren met alle actoren, afhankelijk van de communicatiecontext waarin zij terecht komen. Het is echter geen haalbare kaart om studenten voor te bereiden op alle mogelijke communicatieve situaties in alle mogelijke klas- en schoolculturen die zich in de praktijk kunnen voordoen. Ook in de stageperiodes maken de studenten slechts een aantal communicatieve situaties mee in een beperkt aantal scholen waarin hun taalvaardigheid (beperkt) aan bod komt. Tijdens de opleiding leren en oefenen de studenten de basisprincipes van vergaderen, notuleren, onderhandelen, conflicthantering, verwijzingsgesprek, motiverend en adviserend gesprek, slechten goed-nieuwsgesprek, supervisiegesprek, vragen stellen, teksten schrijven in een correcte taal en stijl, een presentatie of uiteenzetting geven, solliciteren, opdrachten geven, vertellen, lezen, enzovoort. Het belangrijkste daarbij is echter dat zij zichzelf in het toepassen van deze vaardigheden leren inschatten, dat ze open staan voor kritiek en dat zij via zelfreflectie kunnen detecteren op welk vlak zij zich nog verder moeten ontwikkelen.

Het *curriculum* in de lerarenopleiding behandelt zowel productieve (spreken, schrijven) als receptieve (luisteren, lezen) vaardigheden. Aandacht voor taalvaardigheid is echter een element dat pas resultaat bereikt als het door iedereen die de student aanstuurt, wordt opgenomen. Niet alleen de taalleraren, maar alle leraren moeten taal kunnen begeleiden in hun communicatie met kinderen, leerlingen, collega's en externe partners.

Het blijft uiteraard de verantwoordelijkheid van de afgestudeerde leraren om via *professionalisering* hun taal- en communicatievaardigheden bij te houden en verder te ontwikkelen. Leraar worden is een levenslange opdracht en het aspect taalgebruik en communicatie vormt hierop geen uitzondering.

Een middenschool in een Vlaamse grootstad heeft een leerlingenpubliek dat voor 90% uit allochtone gezinnen afkomstig is. De school voert een actief taalbeleid waar alle leraren de leerlingen volgens dezelfde criteria en principes aansturen en begeleiden. Zo mag er bij onderwijsactiviteiten en binnen de schoolmuren uitsluitend in het Nederlands worden gecommuniceerd. Leraren wijzen de leerlingen erop als zij zich hier niet naar schikken en geven hen een taalopdracht bij overtreding. De mediatheek van de school streeft naar een collectie met taalleerpakketten die constant ter beschikking zijn. Leerlingen die onvoldoende vaardig zijn in het Nederlands worden bijgewerkt, maar van elke leraar in elk vak wordt verwacht dat hij de leerlingen in een correcte taal toespreekt en dat hij de leerlingen wijst op taalfouten en correct taalgebruik en een correcte communicatie onder elkaar stimuleert. De regels en afspraken waaraan de leerlingen zich moeten houden, hangen uit in de hele school in de vorm van symbolische prenten met een korte tekst erbij. In het eerste jaar wordt aan alle leraren gevraagd vooral op taal te ondersteunen, heel veel te herhalen en binnen de leerstofoverdracht steeds met verklarend woordgebruik te werken. De school heeft een snelle en voor iedereen transparante procedure wanneer er contact met de ouders moet worden opgenomen en als het om anderstalige ouders gaat. Opmerkingen en nota's worden nooit alleen schriftelijk in de schoolagenda meegegeven, maar ook mondeling gecommuniceerd zodat de leerling thuis meer uitleg kan geven. Studenten uit de lerarenopleiding die in deze school stage lopen, krijgen bij aankomst een map met de beschrijving van het schooltaalbeleid en de afspraken die daarmee samenhangen. Bij het onthaalgesprek worden de studenten gewezen op het belang om dit beleid mee te ondersteunen.



2.4 Typefunctie 4: de leraar als organisator

De leraar kan:

- ✓ *een gestructureerd werkklimaat bevorderen;*
- ✓ *een soepel en efficiënt les- en/of dagverloop creëren, passend in een tijdsplanning;*
- ✓ *op correcte wijze administratieve taken uitvoeren;*
- ✓ *een stimulerende en werkbaar klasruimte creëren, rekening houdend met de veiligheid van de leerlingen.*

Aandacht besteden aan de opdracht van de leraar als organisator is geen overbodige luxe, als men bedenkt dat orde houden, leerlingen motiveren en omgaan met individuele verschillen door beginnende leraren ervaren worden als de grootste struikelblokken. Voor de lerarenopleidingen is het daarom van belang de kandidaat-leraren inzicht bij te brengen in de aard en het functioneren van de klas als organisatie en vaardigheden aan te leren in effectief klasmanagement. Een goed klasmanagement kan niet alleen sterk bijdragen tot het voorkomen van ordeproblemen maar is ook gericht op het organiseren van een positief werkklimaat.

De lerarenopleidingen besteden dus niet alleen aandacht aan het bijbrengen van vakinhoudelijke deskundigheid en didactische vaardigheden, maar zij maken de studenten ook bekwaam in een aantal belangrijke competenties op het vlak van klasbeheer en klasorganisatie.

2.4.1 KLASBEHEER EN KLASORGANISATIE

Gedragmanagement is gericht op het houden van orde in de klas. De lerarenopleidingen vestigen er de aandacht op dat de manier waarop een klas als groep evolueert niet alleen afhangt van de kenmerken van bepaalde leerlingen of groepjes, maar ook bepaald wordt door de manier waarop de leraar in de klas leiding neemt en omgaat met ongewenst of storend gedrag. Met het oog op het houden van orde en het realiseren van een positief werkklimaat leren de aspirant-leraren maatregelen nemen die bevorderend zijn voor het leer- en werkgedrag van de leerlingen.

Lerarenopleidingen maken de studenten duidelijk dat de hoeveelheid taakgerichte leertijd een goede voorspeller is van schoolsucces. Zij zetten de studenten aan om te observeren op welke wijze de leerlingen hun tijd in de klas besteden en geven inzicht in een aantal factoren die het efficiënt gebruik van de beschikbare tijd kunnen bevorderen. In de praktijk leren de kandidaat-leraren een aantal organisatorische vaardigheden toepassen die gericht zijn op efficiënt gebruik van de voorziene tijd.

De inrichting van de fysische ruimte waarin de leerlingen moeten werken kan een belangrijke bijdrage leveren aan het werkklimaat in de klas. De aspirant-leraren kennen de basisregels die zij in acht moeten nemen met betrekking tot de inrichting van het leslokaal. De studenten kunnen een stimulerende leeromgeving creëren via onderwijs-leersituaties waarbij groepeeringsvormen worden gehanteerd die het samenwerkend en zelfstandig leren bevorderen. De klasruimte moet dan mogelijkheid bieden voor werken naar keuze, werken in hoeken, groepswerk, zelfstandig werken, niveaugroepen en dergelijke. Zij kunnen de praktijklokalen en labo's zodanig inrichten dat de veiligheid van de leerlingen gewaarborgd is. Bij demonstratieproeven en leerlingenpractica is het omgaan met apparatuur, chemicaliën enzovoort, niet zonder gevaar. Daarom zijn de studenten op de hoogte van de eisen waaraan lokalen en inrichting moeten voldoen en welke veiligheidseisen voor de verschillende vakken moeten genomen worden. Ook weten zij met hoeveel leerlingen bij practica mag gewerkt worden in een gegeven werkruimte en dat de uitrusting en de inrichting van de lokalen, inzonderheid de werkplaatsen, de vaklokalen en de laboratoria, moeten voldoen aan de technische voorschriften inzake arbeidsveiligheid.

2.4.2 ADMINISTRATIEVE TAKEN

Leraren worden bekwaam geacht om met hulp van collega's het onderwijs te plannen en daartoe de nodige administratieve taken na te komen. Tot de administratieve taken behoren onder meer het jaarplan, de lesvoorbereiding en de klasagenda.

De studenten weten dat het uitgangspunt van een jaarplan niet het leerboek, maar het leerplan en het schoolwerkplan zijn. Het jaarplan is een vertaling van het leerplan en het schoolwerkplan naar de klaspraktijk in functie van de leergroep en de beschikbare tijd om de doelstellingen te realiseren. Als beginnende leraar is het onmogelijk om zonder hulp een jaarplan op te stellen. Hij moet dit kunnen doen in overleg met de vakwerkgroep omdat men zonder ervaring niet de mogelijkheden van een klasgroep kan inschatten. Bovendien is het jaarplan een werkinstrument dat geregeld moet bijgestuurd en gecorrigeerd worden.

In de lerarenopleidingen zijn de lesvoorbereidingen een belangrijk hulpmiddel om studenten ordening te leren brengen in de belangrijke aspecten van het didactisch proces (beginsituatie, leerdoelen, werkvormen en leermiddelen, evaluatie) en een gepaste fasering uit te werken. Beginnende leraren zijn bekwaam om lesvoorbereidingen te ontwerpen. Toch kan omwille van de specifieke context waar ze in terechtkomen, het gezamenlijk voorbereiden met collega's een belangrijke hulp zijn. Aspirant-leraren leren ook de schoolagenda gebruiken als een functioneel werkinstrument. Ook in de stage wordt hier aandacht aan besteed.

Hoewel beginnende leraren vanuit de lerarenopleiding waardevolle inzichten meekregen, toch hebben zij op het vlak van klasmanagement nog veel te leren. Denken we ook aan de vele extra-murosactiviteiten die meer en meer worden georganiseerd en waar de lerarenopleiding slechts ten dele (via de kansen die studenten op stage krijgen) kan op voorbereiden. De informele hulp van collega's wordt als een steun ervaren, maar neemt niet weg dat een gestructureerde aanvangsbegeleiding een grote noodzaak is.



2.5 Typefunctie 5: de leraar als innovator, onderzoeker

De leraar kan:

- ✓ vernieuwende elementen en resultaten van onderwijsontwikkelingswerk aanwenden en aanbrenge;
- ✓ kennismaken van toegankelijke resultaten van onderwijsonderzoek en van vakdidactisch en vakinhoudelijk onderzoek;
- ✓ het eigen functioneren ter discussie stellen en bijsturen.

2.5.1 LEREN UIT ERVARINGEN EN DOOR SAMENWERKING

Leraar worden eindigt niet bij een lerarenopleiding. De kennis over onderwijs verandert zo snel en het onderwijs als werkveld is zo complex, dat lerarenopleidingen vooral moeten werken aan basiscompetenties. Daarnaast is het hun plicht te focussen op algemene vaardigheden en op een gerichtheid op levenslang leren, in de vakliteratuur ook wel doorgroeiocompetentie genoemd, opdat de leraar zich verder zou blijven bekwamen.

Om hun verantwoordelijkheid voor leerlingen ten volle te kunnen nemen, worden leraren verondersteld zichzelf en hun onderwijspraktijk voortdurend te bevragen en bij te sturen en vernieuwende elementen aan te wenden. Nascholing en zelfstudie zijn onlosmakelijk verbonden met dit proces van levenslang leren. Leraren leren echter ook heel veel door te reflecteren op de ervaringen van iedere dag, door te blijven stilstaan bij de reacties en signalen van leerlingen, ouders, collega's en door die ervaringen te betrekken op de eigen opvattingen en de bredere (onderwijskundige en pedagogische) referentiekaders. Hierdoor ontwikkelt de leraar nieuwe handelingskennis, ontwikkelt hij een breder handelingsrepertoire en krijgt dus steeds beter grip op zijn eigen functioneren, met als doel steeds beter in staat te zijn de onderwijsdoelstellingen te realiseren. Reflectief ervaringsleren is een sleutelbegrip in dit proces van professionele ontwikkeling (Kelchtermans, 2001). Reflectie, een metacognitieve vaardigheid zoals we die ook van leerlingen verwachten (cf. de eindtermen 'leren leren'), laat de leraar toe zijn eigen leerproces en dus zijn eigen professionele ontwikkeling te sturen.

De verantwoordelijkheid voor professionele groei wordt in het beroepsprofiel gelegd bij de leraar zelf, zonder afbreuk te doen aan het feit dat professionele ontwikkeling ingebed is in de interactie met de leerlingen, de collega's en de schoolcontext. Onderzoekend, samenwerkend leren is een belangrijk kenmerk van professionele autonomie, maar ervaringen en kennis worden uitgewisseld met collega's. Zo wordt kennis geactualiseerd en ontstaan nieuwe inzichten. Opnieuw zien we de parallel met de leerlinggerichte onderwijsvisie: de leraar die krachtige leeromgevingen ontwikkelt om zijn leerlingen in hun leerprocessen te kunnen begeleiden, staat zelf model in het actief, samenwerkend leren binnen de school en is gemotiveerd om nieuwe dingen uit te proberen.

2.5.2 LEREN REFLECTEREN IN DE LERARENOPLEIDING

De ontwikkeling van reflectieve vaardigheden staat centraal in alle lerarenopleidingen. De huidige opleidingsdidactiek wordt gestuurd door een onderzoeksgerichte, probleemgeoriënteerde benadering. In deze benadering ligt de focus op de ontwikkeling van een onderzoekende houding en op vaardigheden van kritische reflectie, waaronder waarnemen, vergelijken en analyseren. Onderzoeken, in de ruime zin van het woord, betekent gebeurtenissen, situaties, vanzelfsprekendheden en wetmatigheden in vraag stellen. Onderzoeken is leren en draagt dus bij tot vernieuwingen. In een onderzoeksgericht en probleemgeoriënteerd model van lerarenopleiding worden studenten uitgenodigd tot kritisch denken en analyse. Dit kan via het bespreken van kritische incidenten tijdens de stage, gevalsstudies, enzovoort. Maar ook leerplannen, beleidsteksten, opiniestukken of andere teksten kunnen het voorwerp zijn van kritische analyse. Waar het vooral om gaat is bij de studenten het besef ontwikkelen dat onderwijsgedrag, de basis waarop die handelingen steunen en de gevolgen waartoe dit gedrag leidt, steeds moeten onderworpen worden aan kritische beschouwingen. Een onderzoeksgerichte opleidingsdidactiek steunt uiteraard ook op kennis en vaardigheden, maar leert studenten vooral om die kennis en vaardigheden in de context te plaatsen van de school en de klas, zodat die gepast ingezet

kunnen worden. Aspirant-leraren leren, binnen de context waarin ze stage doen of werken, creatief en intelligent omgaan met de kennis en vaardigheden die ze hebben ontwikkeld. Kennis en onderwijsvaardigheden staan niet als doel op zich, maar worden beschouwd als een middel om doelstellingen bij leerlingen te bereiken. Enkele voorbeelden van vragen die studenten zich leren stellen: Welke onderwijsvisie hangt samen met een leergesprek? Wat hebben leerlingen eraan wanneer ik hen als leraar scheikunde confronteer met resultaten van nieuwe analysetechnieken?

2.5.3 HET BELANG VAN REFLECTIE

Reflectief handelen staat tegenover routinematig handelen. Enige routine is uiteraard nodig in het onderwijs, niemand betwist dat, maar er zijn enkele gevaren. Routinematig handelen kan maar doorgaan zolang de situatie onproblematisch is. Routines verhinderen ook om te experimenteren met nieuwe opvattingen en alternatieve werkvormen (zoals contractwerk, zelfstandig opzoekingswerk, enzovoort). Leraren die uitsluitend routinematig handelen, zijn niet kritisch ten aanzien van het dagelijkse klas- en schoolgebeuren. Ze nemen oplossingen over zoals die door anderen zijn gedefinieerd, zonder die te betrekken op hun doelstellingen en de specifieke klassencontext. Maar geen enkele klas is dezelfde. Dat leren studenten vooral door parallellessen te geven.

Routinematig handelen vindt voor een groot deel zijn oorsprong in het imitatie- of modelleren, zoals dit in de traditionele lerarenopleiding voorop stond. In dit ‘meester-gezel’ model droegen lerarenopleidingen bij tot de rol van de leraar als uitvoerder. De lerarenopleiding bood de kennis aan die de aspirant-leraar vervolgens moest toepassen, de mentor toonde hoe het moest. Het ging vaak ook om kennis en specifieke vaardigheden (vragen leren stellen) die gericht waren op onmiddellijk in de klas bruikbare oplossingen. Hierdoor bleef echter voor de aspirant-leraren de complexiteit van het onderwijsgebeuren verborgen, waardoor de kloof of de spanning tussen theorie en praktijk groot was (Kelchtermans, 2003).

De lerarenopleidingen vandaag sturen daarom veel meer aan op het leren relateren aan en toepassen van theoretische inzichten in verschillende onderwijscontexten. Studenten leren klassencontexten en schoolculturen met elkaar vergelijken en

zien dat oplossingen en toepassingen niet zomaar overdraagbaar zijn. De observaties en praktijkervaringen van de studenten zijn hierbij zeer waardevol. Door te reflecteren krijgt de student greep op de complexiteit van de klassensituatie. Samen gaand hiermee is de ontwikkeling van een gepaste leeroriëntatie belangrijk (Oosterheert & Vermunt, 2002), zodat reflectie wordt ondersteund door een leeroriëntatie die open is – problemen erkennen en actief willen aanpakken – en die gericht is op betekenis. In de filosofie is het begrip reflectie reeds lang een kernbegrip. De mens denkt na over zijn eigen bestaan. Deze filosofische achtergrond doet ons oog hebben voor het onderscheid tussen zwakkere en sterkere vormen van reflectie en de verschillende niveaus waarop de reflectie verloopt. Reflecteren gebeurt immers niet altijd systematisch, blijft vaak impliciet of onbewust. Alleen wanneer het reflecteren bewust en systematisch gebeurt, is er sprake van professionele ontwikkeling, omdat de leraar dan die nieuwe kennis gebruikt om tot beter handelen te komen.

Systematisch reflecteren is niet iets waar studenten zomaar toe komen. Dit wordt geleidelijk opgebouwd. Hierbij maken we een onderscheid tussen reflecteren op de eigen praktijkervaringen en het meer algemeen kritisch reflecteren.⁷

Een voorbeeld van reflectie in functie van verbetering van het onderwijsgedrag

“Ik merkte dat de leerlingen niet goed meewerkten in de les over poëzie in het interbellum. Ik voelde me daar niet goed bij en ging twijfelen aan mijzelf. Maar heb ik niet te veel doelen voorop gesteld? Waren mijn tekstfragmenten wel goed gekozen? Heb ik de leerlingen eigenlijk wel genoeg betrokken bij mijn les? ... Bij een volgende les zal ik proberen de fragmenten wat korter te maken en de leerlingen meer uitnodigen vergelijkingen te maken.”

Vanuit een leerlinggerichte onderwijsvisie en een geloof in een maatschappij waarin democratische waarden vooropstaan, stimuleren de lerarenopleiders de studenten ook om stil te staan bij de keuzes die ze maken. Dit is de morele dimensie bij het reflecteren, een niveau van kritische reflectie waarin ethische en morele criteria in overweging worden genomen. Op dit niveau wordt de relatie

⁷ In de vakliteratuur wordt dieper ingegaan op deze verschillende niveaus van reflectie. In deze brochure houden we ons aan deze tweedeling.

gelegd tussen wat in het onderwijs, de klas en de school gebeurt en de bredere context van de maatschappij.

Enkele voorbeelden van vragen, probleemstellingen op dit brede niveau

Hebben de leerlingen later wel iets aan de teksten die ik hen als leraar Nederlands voorschotel?

Volstaat die stageperiode wel om leerlingen adequaat voor te bereiden op een job in een kinderdagverblijf?

Moet ik de leerlingen niet eens confronteren met het dilemma waar een boekhouder vaak voor staat wanneer klanten hem vragen om iets onwettigs te doen?

Op dit laatste niveau van reflectie worden zowel de onderwijshandeling zelf als de context van het onderwijzen in vraag gesteld, de aan het onderwijs onderliggende vooronderstellingen, vooropgestelde waarden en gerealiseerde effecten. Er wordt een betere afstemming beoogd tussen het eigen handelen en de algemene doelstellingen van het onderwijs. Dit kan bijvoorbeeld door maatschappelijke klassendiscussies in de lerarenopleiding, of het schrijven van een essay rond thema's zoals: Geven wij alle leerlingen voldoende kansen? Willen wij een samenleving waarin mensen met een handicap systematisch uitgesloten worden? Indien nee, welke gevolgen heeft dat voor onderwijs en voor mijn eigen opstelling als leraar in het onderwijs, enzovoort?

In de lerarenopleiding worden verschillende methodieken gebruikt om de reflectie bij de student omtrent het eigen onderwijsgedrag op gang te brengen. Studenten kunnen een logboek bijhouden waarin ze kritische incidenten of succeservaringen beschrijven. Hierin wordt ook aandacht besteed aan de gevoelens die de student hierbij heeft. Studenten leren op een geleide manier stil te staan bij de les en te beschrijven hoe de actie verliep. Ze leren zich bewust worden van de verbanden tussen het onderwijsgedrag, het gedrag van de leerlingen en de klascontext en het leren formuleren van alternatieven (Korthagen & Koster, 1996). Groepssupervisiegesprekken (onder leiding van de stagebegeleider) of intervisiegroepjes krijgen daarom zoveel aandacht in de lerarenopleiding. Studenten brengen kritische incidenten aan die in groep besproken worden. Reflectie en leren van elkaar gaan hier hand in hand. Het zou

ons hier te ver leiden om op al deze verschillende manieren van leren reflecteren in te gaan. Het is wel belangrijk te beklemtonen dat er een geleidelijkheid ingebouwd wordt met betrekking tot het sturen van het eigen leerproces. In het begin krijgt de student veel directe feedback om de praktijk te verbeteren om naar het einde toe zelf meer verantwoordelijkheid op te nemen. Stagebegeleiding krijgt dan ook een bijzondere invulling in een op reflectie geënte opleidingsdidactiek. Daarom wordt er veel aandacht besteed aan de samenwerking met de mentor en de stageschool. Meer en meer ontstaan er initiatieven om mentoren volgens dit nieuwe begeleidingsconcept te vormen.

2.5.4 WERKEN MET EEN PORTFOLIO

Binnen een didactiek van reflecterend handelen willen we in het bijzonder het werken met een portfolio noemen. De portfolio (Driessen e.a., 2002) is een instrument dat meer en meer een plaats krijgt in een onderwijs dat zelfverantwoordelijk leren en competentiegerichtheid voorop stelt. We hebben de portfolio bij 'de leraar als begeleider van leerprocessen' reeds genoemd als één van de nieuwe evaluatievormen (Dochy, 2003). Een portfolio is een selectie van materiaal, documenten, die over een langere periode worden verzameld en waarmee de leerling of student aantoont dat hij voldoet aan de gestelde eisen. In de lerarenopleiding wordt de portfolio vooral als begeleidingsinstrument gebruikt. Studenten in de lerarenopleiding zijn via een portfolio verplicht stil te staan bij de eigen sterktes en zwaktes en kunnen via een portfolio aantonen dat zij de kennis, vaardigheden en attitudes bezitten zoals die door het opleidingsinstituut verwacht worden. Een portfolio bevordert de verantwoordelijkheid van de student en de sturing van het eigen leren. Door het optekenen van reflecties en het omgaan met bewijsmateriaal die de competenties zichtbaar maken, wordt het groeiproces van de student transparant, wordt de student zich meer bewust van zijn eigen leerproces en kan hij samen met de opleiders vormgeven aan een persoonlijk ontwikkelingsplan.

Een portfolio start meestal met een beschrijving van de eigen startcompetenties (wat kan ik reeds bij aanvang van een bepaald studiejaar?). Studenten kunnen daarin lesvoorbereidingen stoppen, fragmenten uit hun logboek, reflecties op de eigen leervorderingen, video-opnames van een les, besprekingen met en evaluaties door de mentor, notities van supervisie- en intervisiebijeenkomsten. Belangrijk is dat via de portfolio de student

aantoont dat hij in staat is om theorie en praktijk aan elkaar te verbinden. Bij een gepast gebruik van een portfolio wordt immers uitgegaan van competenties, niet van vakken. Een portfolio is dus een vakoverschrijdend concept. In een portfolio zit altijd een zelfanalyse: wat zijn mijn sterktes en zwaktes, wat moet ik nog doen om het gewenste niveau te bereiken? De portfolio is een groeiboek, wordt jaar na jaar aangevuld en is een ideaal instrument voor de begeleiders op het opleidingsinstituut. In het begin van het leertraject zullen de opleiders via gerichte, voorgestructureerde opdrachten werken. Naar het einde van het leertraject wordt aan de student meer vrijheid gelaten

om de zelfevaluatie vorm te geven. De portfolio laat dan veel meer begeleidingsgesprekken toe die uitgaan van de zelfevaluatie van de student. De begeleider kan gerichte vragen stellen en nodigt de student uit argumenten en bewijzen aan te brengen en de theorie te betrekken op de concrete stagecontext. Studenten in de lerarenopleiding die gewerkt hebben met een portfolio, zullen meer geneigd zijn alternatieve evaluatiemiddelen te integreren in hun eigen lespraktijk, ze leren ook omgaan met de spanning tussen evalueren en begeleiden. De lerarenopleiding als voorbeeld dus voor de onderwijspraktijk.

Een student beschrijft zijn eigen onderwijsopvattingen bij de start met het portfolio. Enkele fragmenten: "mijn onderwijsopvattingen zijn gegroeid vanuit drie terreinen die belangrijk zijn geweest voor mijn persoonlijkheidsontwikkeling: mijn opvoeding in een groot gezin waar gelijkwaardigheid van en solidariteit tussen mensen, alsook respect voor andere opvattingen, heel centrale waarden waren, die concreet werden beleeden, mijn sociale engagement en het vrijwilligerswerk die ik in de loop van mijn leven in diverse organisaties zoals de jeugdbeweging, de speelpleinwerking, enzovoort heb opgenomen en de theoretische inzichten die ik in mijn opleiding (...) heb verworven. (...) Steeds opnieuw heb ik, bewust en onbewust, gekozen voor situaties en mensen waar deze waarden van wederzijds respect, democratie, menselijke waardigheid, rechtvaardigheid en diversiteit bedreigd zijn. Als ik mijn waardeopvatting moet benoemen, dan wil ik dat graag met deze kernbegrippen doen. (...) Concreet betekent dit dat ik in de sociale relaties als leraar groot belang hecht aan:

Tolerantie

Zowel naar studenten als naar collega's toe, probeer ik veel begrip en geduld op te brengen. Ik probeer het waarom van hun handelingen of standpunten te kennen en te begrijpen. Ik zal in de eerste plaats streven naar bemiddeling en verzoening; ik ben veel minder geneigd de confrontatie aan te gaan. Ik motiveer steeds mijn eigen opvattingen en overtuigingen en vraag van studenten tegemoet te komen aan de werkwijze of eisen die ik inbouw. Ik ben altijd bereid om bij te sturen of toe te lichten. Ik verwacht eenzelfde tolerantie ook ten aanzien van mij. Ik meen dat wederzijdse tolerantie een noodzaak is om tot respect omgangsvormen met elkaar te komen, ook in een onderwijscontext. (...)

Zin voor nuancering

Een tolerante houding is in mijn ogen sterk gebaat met een grote aandacht voor nuances. Grote veralgemeningen, zwart-wit stellingen, radicale standpunten zijn in mijn ogen niet constructief. Ze staan aandacht voor diversiteit in de weg. Ik zal steeds reageren op veralgemenende uitspraken of ongenueanceerde standpunten. (...)

Zelfkritische opstelling

Als we van studenten een kritische en reflecterende houding verwachten, dan is het niet meer dan logisch dat we dat als docent ook ten aanzien van onszelf toepassen. (...) Ik vind het een teken van zelfkritiek en engagement dat je je lesvoorbereidingen permanent bijstuurt en aanvult.

Interesse en begrip voor de leefwereld van studenten

Ik zal proberen te achterhalen wat studenten interesseert en waar zij gevoelsmatig door aangesproken zijn. Als het mogelijk is, probeer ik daar in de lessen en de begeleiding op aan te sluiten. Dat is geen vanzelfsprekende en geen gemakkelijke opdracht. De leefwereld van jonge mensen ligt wel vaker verder af van de leefwereld van een volwassen docent. (...)

Positieve ondersteuning van kwaliteiten van studenten

Een positieve, ondersteunende benadering van leerlingen draagt mijn inziens bij tot een groter leerrendement. Het resultaat van een leerproces zal naar mijn aanvoelen groter zijn, wanneer studenten op een bemoedigende en hoopgevende wijze werden begeleid. (...) Ik geloof in de invloed en de kracht die een leerkracht als voorbeeld'functie' kan vervullen. Echtheid, Overleg en samenwerking Als leraar ben ik een groepsspeler. Ik ga in de eerste plaats een bijdrage leveren aan het geheel (met leerlingen, tussen leerlingen onderling en tussen collega's onderling). Het geheel is altijd meer dan de afzonderlijke delen, dus wil ik mijn in de eerste plaats inzetten voor een geheel. (...)

Het gebruik van een portfolio wint steeds meer aan belang, niet in het minst met de intrede van de LIO-baan. Het nieuwe decreet op de lerarenopleiding laat immers toe dat in de specifieke lerarenopleiding (aan de universiteit, hogeschool of CVO) de stage ook inservice kan gebeuren. Leraren die een baan hebben met een equivalent van 500 leraaruren, kunnen deze uren laten meetellen voor maximaal 30 studiepunten. De instituten voor lerarenopleiding blijven echter verantwoordelijk voor het assessment. Een portfolio is hier een nuttig instrument. We laten hieronder een LIO aan het woord (fragmenten uit De Rudder & Aeltermans, 2007)

“Je leert als beginnende leerkracht ervaringen op te doen en te evalueren – je leert uit concrete zaken op de werkvloer, wat ik veel nuttiger vind dan het uit het hoofd leren van de cursussen. Groot voordeel: je leert de gegevens uit de cursussen zinvol gebruiken.”

“Ik denk dat ik wel veel meer tijd aan het portfolio-project heb besteed dan wanneer ik enkel aan de examens zou deelgenomen hebben, maar ik heb tegelijkertijd ook meer bijgeleerd. Ik heb namelijk eerst de cursussen grondig doorgenomen en die als basis genomen om ideeën op te doen. De cursussen waren voor mij de theoretische kapstokken waar ik mijn praktijkervaring aan kon ophangen. Ook de talrijke reflectieverlagen namen zeer veel tijd in beslag. Dit heeft evenwel zijn vruchten afgeworpen en het loonde bijgevolg de moeite om er extra tijd in te steken! Bovendien kon ik zelf bepalen wanneer ik hieraan werkte, en wanneer je lesgeven combineert met de lerarenopleiding is dit wel nuttig.”

2.5.5 DE PLAATS VAN ACTIE-ONDERZOEK

In een onderzoeksgerichte lerarenopleiding leren aspirant-leraren op verschillende wijzen met onderzoeksresultaten omgaan, ze maken kennis met tijdschriften waarin onderzoeksresultaten op een toegankelijke wijze worden gerapporteerd, ze worden aangemoedigd nieuwe inzichten in de praktijk uit te proberen. Actie-onderzoek sluit sterk aan bij het reflecterend ervaringsleren. “Het belangrijkste verschil zit in de grotere systematiek van dataverzameling en -analyse en in de meer uitgesproken manier om kennis te ontwikkelen,

die ook publiek gemaakt wordt (Kelchtermans, 2001, p. 64). Er wordt uitgegaan van een heel concrete praktijksituatie, een praktische vraag uit de dagelijkse onderwijspraktijk, waarrond zoveel mogelijk materiaal wordt verzameld dat aan een kritische analyse wordt onderworpen, met als doel de eigen praktijk te verbeteren. Ieder actie-onderzoeksproject heeft dan ook zijn eigenheid, omdat het ingebed is in de specifieke context van de school. Vaak wordt daarom een beroep gedaan op de hulp van collega's (observaties, videomateriaal, ...) en leerlingen (evaluaties, taken, ...) om dit “onderzoeks”materiaal te verzamelen, probleemstellingen te definiëren. Actie-onderzoek bevordert het samenwerkend leren door uitwisseling van opvattingen, het opnemen van verantwoordelijkheid in het team en de inzet om bij te dragen tot een nieuw, concreet concept van onderwijs of praktijk. Actie-onderzoek is een middel om niet alleen de eigen praktijk beter te begrijpen en te verbeteren, maar ook om de klas en schoolomgeving beter te begrijpen en te leren hoe men ze (in team) kan veranderen. Actie-onderzoek mag dan ook als een concrete procedure worden beschouwd om werk te maken van de professionele ontwikkeling, zowel voor individuele onderwijsgeevenden, als voor teams en organisaties. Meer en meer wordt het concept ook gehanteerd in projecten van schoolorganisatieontwikkeling. Leraren nemen problemen onder de loep die ze opmerken in hun dagelijkse praktijk om zo nieuwe manieren te vinden om om te gaan met dergelijke situaties en aldus te komen tot vernieuwingen: ‘de leraar als onderzoeker en als innovator’. Onderzoekend en samenwerkend leren levert een niet te onderschatten bijdrage tot de professionele ontwikkeling van de leraren.

In verband met dit onderzoekend, samenwerkend leren is ook intervisie een veel gebruikte begeleidingsmethodiek in de lerarenopleiding. Intervisie is een onderneming tussen gelijkwaardige deelnemers, collega-studenten, collega-leraren, gericht op het leren van elkaar (coöperatief leren). De student of collega wordt beschouwd als ‘kritische vriend’. De focus van intervisie ligt op de werkkuitvoering; het gaat om het samen ontwikkelen van handelingsalternatieven en het helpen verdiepen van ervaringen. Bij intervisie wordt in collegiaal verband bewust en systematisch de problematische situatie onderzocht en worden pas dan oplossingen geformuleerd (Welk aandeel lever ik aan het probleem? Wat dragen de omstandigheden bij? Wat dragen de collega's bij? Wat is het aandeel van de organisatie als geheel?) Intervisie

is een belangrijk instrument in de professionele ontwikkeling van de leraar, maar vergt een aantal communicatieve vaardigheden. Er kunnen tijdens die fasen van dialoog immers nogal wat dilemma's ontstaan, vooral met betrekking tot het al dan niet openstaan ten aanzien van elkaar, het al dan niet vasthouden aan de eigen expertise, het al dan niet loslaten van zekerheden, enzovoort (zie ook de leraar als lid van een schoolteam).

2.5.6 EEN REFLECTIEVE HOUDING

Een reflectieve houding steunt in zeer hoge mate op een aantal attitudes, in het bijzonder een brede belangstelling, ruimdenkendheid gekoppeld aan kritische zin en zin voor verantwoordelijkheid. Ruimdenkendheid veronderstelt een bereidheid tot luisteren naar anderen, aandacht hebben voor alternatieven, maar ook het willen toegeven van vergissingen. Leerkrachten die blijken van deze attitude zijn voortdurend bezig met het onderzoeken van de opvattingen die aan hun handelingen ten grondslag liggen. In de klas betekent dit bijvoorbeeld een open geest hebben ten aanzien van inhouden en methodes, rekening houdend met de leerlingen en de omstandigheden. Zin voor verantwoordelijkheid houdt in dat de leraar de gevolgen van zijn handelingen of acties in overweging wil nemen. In de klas betekent het bijvoorbeeld dat de leerkracht de verplichting heeft om na te denken over de consequenties voor de leerlingen van de keuze van zijn leerinhouden, werkvormen en evaluatievormen. Tenslotte moet de leraar ook het enthousiasme en de volle bereidheid tonen om te reflecteren. Al te vaak immers zien we dat leerkrachten wel met de mond belijden dat zij open van geest en ruimdenkend zijn en dat zij hun verantwoordelijkheid opnemen. Maar bij nader toezien in de klas blijkt dit niet tot uiting te komen.

De lerarenopleidingen investeren, steunend op een opleidingsdidactiek die reflectie en onderzoek centraal stelt, dan ook sterk in de ontwikkeling van de persoon van de leerkracht. Studenten interpreteren de aangereikte kennis en de ervaringen in de stage, doorheen een bril van eigen opvattingen en referentiekaders die ze doorheen jaren van ervaringen in concrete onderwijscontexten hebben opgebouwd. Deze referentiekaders zijn enerzijds de subjectieve theorieën van de leraar – die hebben betrekking op de pedagogisch-didactische aanpak, de relatie met de leerlingen, de leerinhouden

en de contacten met de collega's en de ouders – en anderzijds het professioneel zelfverstaan van de leerkracht, zijn kijk op de eigen beroepsbeoefening (Kelchtermans, 2001). De subjectieve theorieën en het professioneel zelfverstaan zijn het persoonlijk interpretatiekader van de (aspirant-)leraar. Het is het geheel aan opvattingen, oriëntaties, attitudes, vuistregels, causale attributies, vooronderstellingen en vooroordelen die aan het concrete denken en handelen van de leraar ten grondslag liggen.

Opleidingsdidactisch onderzoek geeft aan dat de lerarenopleiding die opvattingen een plaats moet geven, zodat kritische reflectie hierop en eventueel bijstelling mogelijk is. Pas dan kan de opleiding impact hebben op het denken en handelen van de studenten. De lerarenopleiders stimuleren de studenten om hun persoonlijk interpretatiekader te expliciteren. Hiermee start de ontwikkeling van een reflectieve houding. Bij de beschrijving van de leraar als opvoeder hebben we reeds gewezen op enkele methodieken om de eigen opvattingen te verhelderen. We noemen het beschrijven en analyseren van de eigen onderwijsgeschiedenis en kritische incidenten, het beschrijven van voorbeeldleraren en tegenvoorbeelden. Studenten gaan ook schoolpraktijken observeren en daarna die observaties relateren aan hun opvattingen en hun kennis. Het bespreken van casussen, het voeren van een rollenspel, het houden van klasdiscussies, het werken met metaforen (de leraar als duizendpoot), het beschrijven van de eigen sterktes en zwaktes, ... zijn allemaal manieren om het eigen interpretatiekader expliciet te maken. Zoals eerder aangegeven is de portfolio in dit kader ook een veel gebruikt instrument. Via opdrachten krijgen de studenten de kans hun (stage)ervaringen te betrekken op hun eigen opvattingen.

De huidige opleidingsdidactiek is erop gericht leraren te vormen die vernieuwingen zelf ontwikkelen en die kennis van buitenaf op een creatieve en intelligente wijze kunnen implementeren in de eigen klas- en schoolcontext. Die gerichtheid op meesterschap zal ongetwijfeld ook bijdragen tot het verkleinen van de kloof tussen theorie en praktijk, een oud zeer in de traditionele lerarenopleiding (Kelchtermans, 2003).

2.6 Typefunctie 6: de leraar als partner van de ouders/verzorgers

De leraar kan:

- ✓ *zich op de hoogte stellen van en discreet omgaan met gegevens over de leerling;*
- ✓ *met ouders/verzorgers communiceren over hun kind in de school;*
- ✓ *in overleg met het team communiceren met de ouders/verzorgers over het klas- en schoolgebeuren, rekening houdend met de diversiteit tussen de ouders;*
- ✓ *met ouders/verzorgers in dialoog treden over opvoeding en onderwijs.*

Uit de beschrijving van de vorige typefuncties, in het bijzonder ‘de leraar als begeleider van leerprocessen’ en ‘de leraar als opvoeder’ blijkt heel duidelijk dat de opvoedingstaak niet afgeschoven wordt op de leraar. Het gaat om het samen opnemen van de zorg om de jongere.

De leraar neemt hierbij zijn verantwoordelijkheid op door met de ouders/verzorgers een dialoog, een gesprek tot stand te brengen over opvoeding en onderwijs. Dit gesprek beoogt meer dan informatie geven over wat er in de klas gebeurt. Het gaat vooral om het verhogen van de betrokkenheid van de ouders bij het opvoedingsproject van de school, het uitwisselen van informatie over het welbevinden en de vorderingen van de leerling. Het onderhouden van een goede relatie met de ouders is belangrijk om de achtergrond van de leerling te begrijpen.

De rol van de leraar als partner van ouders/verzorgers wordt al lang beklemtoond, maar kreeg de laatste jaren extra aandacht omwille van resultaten van onderzoek naar effectieve scholen (Van Petegem, 1998). Tegelijk toont onderzoek aan dat de pedagogische verwachtingen van ouders – om erg uiteenlopende redenen overigens – ten aanzien van leraren toenemen (o.a. Elchardus e.a., 1999), maar tegelijk blijkt dat een goede relatie met de ouders ook het welbevinden van de leraar verhoogt (Aelterman e.a., 2003; Van Petegem, 2002).

Aspirant-leraren leren in hun opleiding welke effecten een positieve ondersteuning van ouders en een goed contact tussen ouders en leraar hebben op het leertraject van leerlingen. Via lectuur leren zij dit bijvoorbeeld ook herkennen in de aandacht

voor kinderen uit niet-traditionele, kansarme of allochtone gezinnen. De studenten krijgen hierover basisinformatie en worden opgeroepen rekening te houden met de verschillende sociale en culturele realiteiten van ouders en verzorgers, de verschillende opvoedingsstijlen en taalregisters van ouders. Ze leren aandacht hebben voor gezinssituaties zoals: alleenstaande ouders, nieuw samengestelde gezinnen, kansarme gezinnen, mondige en niet-mondige ouders, allochtone ouders, enzovoort. Basisaandacht wordt ook besteed aan kennis en ervaringsgetuigenissen van moeilijke opvoedings- en gezinssituaties zoals: drugs- en alcoholmisbruik, werkloosheid, ziekte, handicaps, overlijden, armoede, criminaliteit. Kortom, aspirant-leraren leren begrijpen dat een goede relatie tussen ouders en school tot een veilige leersituatie voor kinderen en jongeren leidt en een positieve invloed op het schoolsucces van kinderen en jongeren kan hebben.

De lerarenopleidingen geven hun studenten mee dat partnerschap met ouders een attitude van gedeelde verantwoordelijkheid en een bereidheid om samen te werken impliceert. Dat betekent dat studenten in de lerarenopleiding de verantwoordelijkheid van ouders/verzorgers erkennen en grenzen leren trekken in hun eigen opvoedend handelen. Zij leren met ouders/verzorgers op een gepaste manier omgaan met de bedoeling de kloof tussen school- en thuismilieu te verkleinen.

Verder leren aspirant-leraren dat de relatie met ouders/verzorgers ook een meer structurele dimensie heeft via ouderverenigingen (informele structuur) en ouderraad/schoolraad/participatieraad (formele structuur). Aspirant-leraren worden geïnformeerd over de werking van ouderverenigingen en hun koepelorganisaties. Afhankelijk van keuzen tijdens hun opleiding en het aanbod van het opleidingsinstituut, zijn stage- en verkeningsactiviteiten in het ouderverenigingswerk mogelijk. Uiteraard worden tijdens de opleiding ook de decretaal opgelegde participatieorganen waarbij ouders op school betrokken zijn toegelicht. Het is daarbij niet de bedoeling de aspirant-leraren tot specialisten inzake het participatiebeleid van ouders en scholen te vormen. De studenten krijgen het wettelijke kader mee als achtergrondinformatie zodat ze zich als toekomstig leraar kunnen positioneren binnen het beleid dat elke school (anders)

voert ten aanzien van de participatie en betrokkenheid van ouders. Zij kunnen – als de nood zich voordoet – op zoek gaan naar de wetteksten en verdiepende literatuur rond dit thema.

Het theoretisch kunnen plaatsen van ouderparticipatie en -betrokkenheid binnen een informeel en formeel kader is niet voldoende om de rol als partner van de ouders/verzorgers terdege op te nemen. Dat veronderstelt naast kennis een aantal vaardigheden. Een aantal van deze vaardigheden zijn in de opleiding eerder exemplarisch en kunnen niet altijd binnen het domein van relaties met ouders/verzorgers worden ingeoeffend.

Aspirant-leraren worden geïnformeerd over en vaak ook getraind in communicatieve en sociale vaardigheden. Basiskennis in verband met technieken rond gespreksvoering en gespreksvormen komen aan bod zoals: het informatief gesprek, het adviesgesprek, het motiverende gesprek en het

slecht- en goed-nieuwsgesprek, het doorverwijzingsgesprek, ... Studenten krijgen ook de basisprincipes mee rond conflicthantering, onderhandelen, organiseren van overleg, enzovoort. Vanuit schriftelijk taalperspectief gezien, besteden de lerarenopleidingen uiteraard aandacht aan de schriftelijke communicatie die leraren met ouders voeren: nota's in agenda's en op rapporten, brieven naar ouders en dergelijke. Een aantal van deze vaardigheden worden ingeoeffend aan de hand van rollenspelen en gerichte oefeningen. Vooral tijdens de stages binnen de hogescholen worden studenten gestimuleerd om – onder begeleiding – het informele en formele domein van contacten met ouders op te volgen. Dit maakt deel uit van de oriëntering op de brede schoolopdracht die achter het stageconcept van de opleidingen schuilgaat. Uiteraard zijn de opleidingen hier aangewezen op de actieve medewerking van de stagescholen, zowel voor de stage-invulling als voor de stagebegeleiding.

Leerkracht: "Mevrouw, mijnheer, ik ben blij dat u er bent. Ik zou het met u eens willen hebben over het agressieve gedrag van uw zoon, dat mij zorgen baart."

Moeder: "Agressief gedrag, wat bedoelt u precies?"

Leraar: "Welnu, hij is een stoorzender in de klas en verpest daarmee de sfeer."

Vader: "Maar kunt u ons eens uitleggen wat Kevin dan doet?"

Leraar: "Hij is onbeleefd, zegt altijd zijn mening."

Moeder: "Zijn eigen mening zeggen... u bedoelt dat hij best wel assertief is?"

Leraar: "Nou nee, het is toch eerder agressief."

Vader: "Ja, dat zegt ú!"

Leraar: "Nee hoor, mijn collega's zeggen dat ook. Ik heb het vaak met hen besproken en ook zij vinden dat Kevin erg agressief uit de hoek kan komen."

Vader: "Daar ga ik niet mee akkoord."

Moeder: "Precies!"

Of hoe het anders kan:

Leraar: "Mevrouw, mijnheer, ik ben blij dat u er bent. Ik maak mij namelijk zorgen over het gedrag van Kevin en ik zou daar graag met jullie eens over willen spreken."

Vader: "Wat is er dan aan de hand?"

Leraar: "Welnu, het is mij opgevallen dat Kevin zich vaak boos maakt als hij een oefening niet kan oplossen. Hij gooit dan zijn werkboek door de klas en gaat daarna met zijn hoofd op de bank liggen. Het komt ook wel eens voor dat hij opstaat en de klas verlaat, terwijl hij dan links en rechts nog een por uitdeelt. Ik maak mij daar echt wel zorgen over."

Moeder: "Daar schrik ik toch wel van, zo ken ik onze Kevin niet."

Leraar: "Welja, ik vraag mij ook af wat er precies scheelt."

Vader: "Hoe verklaart u dat allemaal?"

Leraar: "Ik heb nog geen idee van wat er precies aan de hand is. Daarom heb ik jullie uitgenodigd. Misschien komen we er samen achter."

Moeder: "En wat moeten wij dan doen?"

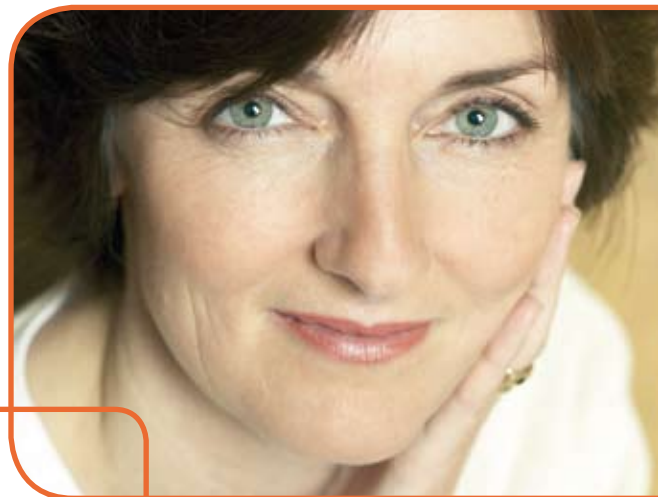
Leraar: "Ik heb Kevin de laatste maand goed geobserveerd en genoteerd wat mij in zijn gedrag is opgevallen. Ik denk dat het goed is dat we het lijstje overlopen. Misschien herkennen jullie wel bepaalde situaties."

uit: Rik Prenen en Maurits Wysmans (2004, p. 67)

Belangrijker nog dan gesprekstechnieken werken de lerarenopleidingen in dit verband aan een open mentaliteit en een tolerante visie op ‘anders zijn’ bij de aspirant-leraren en worden de studenten via intervisie- en supervisiegesprekken gewezen op het belang van zelfreflectie in hun communicatie met ouders.

Uit wat vooraf gaat blijkt dat de basishouding waarnaar de opleidingen bij hun studenten streven respect is voor de andere en het ‘anders zijn’. Dat respect uit zich ook in de onderwijsdeontologie die de opleiding aan de aspirant-leraren meegeeft: er wordt aandacht gevraagd voor discretie in het omgaan met gegevens over het kind of de jongere. Aspirant-leraren leren hoe zij informatie over het kind, de jongere efficiënt en discreet kunnen verzamelen en op welke manier zij informatie en/of advies aan ouders/verzorgers en/of derden in dit verband kunnen doorgeven. Zeker in de context van probleemsituaties wordt aangemaand tot voorzichtigheid en wordt verwezen naar ondersteuning via de verantwoordelijke voor leerlingenbegeleiding, het team van collega’s en/of de directie, het CLB (Vanderhoeven, 2000). De opleiding vermeldt hier uitdrukkelijk dat het stellen van een diagnose, het begeleiden en doorverwijzen beter niet wordt opgenomen door een individuele leraar, maar steeds in overleg met of na informatie van deskundigen of via doorverwijzing binnen of buiten de school. Een aantal lerarenopleidingen laten hun studenten daarom bij voorkeur via cases en projecten in groep rond deze thema’s werken. Zo leren zij op dit vlak de nood aan samenwerking ondervinden en hun vaardigheden rond het werken in multidisciplinaire teams ontwikkelen. Niet zelden zijn dit projecten in samenwerking met de school, ouders en CLB.

Het spreekt voor zich dat het onmogelijk is voor de lerarenopleidingen hun studenten als ‘specialisten’ in dit domein af te leveren. Ten eerste bestrijkt de rol van de leraar als partner van ouders/verzorgers een enorm breed domein waarvoor heel wat achtergrondkennis en heel wat vaardigheden nodig zijn. Ten tweede is elke communicatiesituatie met ouders anders en vereist het omgaan met ouders/verzorgers in hun diversiteit een rijpheid en een ervaring van jaren die een opleiding nooit kan bieden. Ten derde zijn er erg grote verschillen tussen schoolculturen in het omgaan met ouders. Lerarenopleidingen bereiden daarom hun studenten voor op het algemene werkveld, niet op een specifieke cultuur die in een bepaalde school leeft.



In de lessen ‘onderwijsbeleid en -organisatie’ vertrekt de lector van reële situaties die aan de studenten worden voorgelegd. Vervolgens wordt aan de hand van doelen een gesprek opgezet over de manier waarop een leraar met deze situaties kan omgaan:

Een voorbeeld (casus Katrien)

Op een avond (eind februari) krijg je een telefoon van een bezorgde ouder, de vader van Katrien uit 2A, waar jij klassenleraar bent. De vader meldt dat Katrien haar gsm verloren heeft op school en dat ze een nieuwe wil. Vermits dit nu al voor een tweede keer is gebeurd dit schooljaar, vindt hij het nodig om de klassenleraar daarvan op de hoogte te stellen.

Jij belooft de vader dat je met Katrien over dit gsm-voorval zal spreken, maar wil nu toch de gelegenheid te baat nemen om de ouders te signaleren dat het gedrag van Katrien de laatste tijd te wensen over laat wat betreft inzet en betrokkenheid in de klas. De resultaten van het eerste rapport na de kerstvakantie zijn erop achteruitgegaan over heel de lijn. Je merkt tijdens de les weinig interesse voor het leren en als je haar aanspreekt, krijg je weinig of geen informatie. Vorig jaar toen Katrien ook in je les zat, was ze een stille, maar aanwezige leerling en waren de punten behoorlijk. Wat je nog het meest zorgen baart, is haar geïsoleerde positie in de klas. Als je groepswerk organiseert, merk je dat ze dikwijls als laatste wordt gekozen. De vader wordt zeer boos bij het horen van deze informatie over zijn dochter. Hij deelt mee dat Katrien de laatste tijd met tegenzin naar school vertrekt en dat ze als verontruste ouders niet weten hoe haar aan te pakken en dat het aan de school is om dat op te lossen. De vader vertelt verder dat op een avond haar schooltas zoek was, waardoor ze haar huistaken voor die dag niet heeft kunnen maken. De volgende dag werd de schooltas (leeg) door een leerling teruggevonden in de struikjes naast het volleybalveld van de speelplaats.

Je belooft de vader tegen het volgende oudercontact over twee weken een aantal stappen te ondernemen om het probleem te onderzoeken.

Hoe zal je zoiets aanpakken? Hoe kan je je verder goed voorbereiden op dat oudercontact?

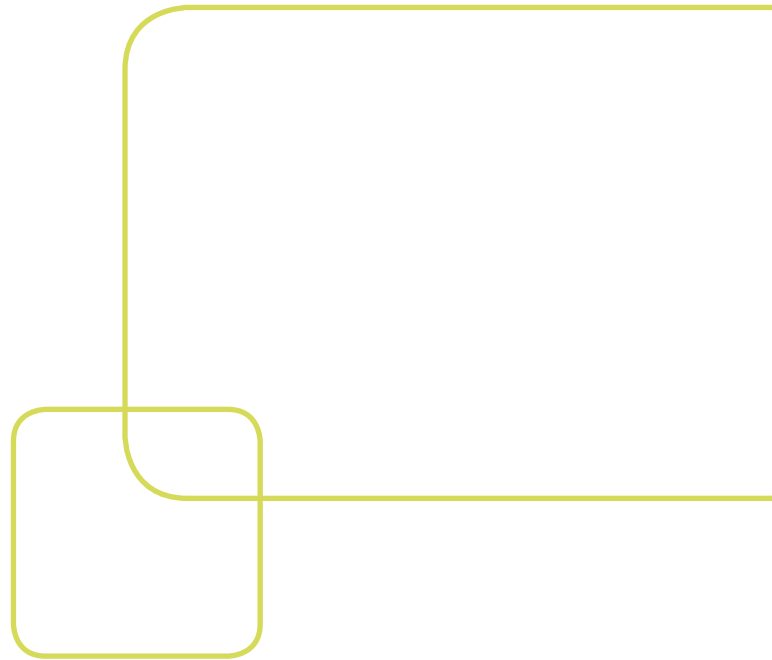
Doelen bij casus Katrien:

- visie ontwikkelen rond de communicatie met ouders in verband met problemen en/of begeleiding van leerlingen;*
- strategieën kunnen onderkennen voor specifieke leerlingenbegeleiding zoals bijvoorbeeld bij pesten;*
- een eigen houding aannemen in verband met de verantwoordelijkheid van de school en de individuele leerkrachten ten aanzien van pesten;*
- een probleem kunnen bekijken vanuit verschillende invalshoeken: directie, leerkrachten, ouders, leerlingen;*
- leerlingbegeleiding die preventief, structuurgericht en offensief is, kunnen koppelen aan het probleem;*
- eerste inzichten rond pesten kunnen opgeven wat betreft oorzaken, verschijningsvormen en aanpak;*
- informatieplicht en ambtsgeheim van leerkrachten ten aanzien van pestproblematiek afwegen.*

Het is juist dat aspirant-leraren op dit domein tijdens hun opleiding slechts een beperkte reële ervaring opdoen. Studenten in de lerarenopleiding komen hier vooral mee in contact tijdens hun stage in de laatste fase van hun opleiding. Meestal gaat het daarbij om de stage die naast een lesopdracht ook aspecten van een schoolopdracht bevat. Niet helemaal onterecht zijn stagescholen hier vaak eerder terughoudend: niet alle scholen laten studenten uit de lerarenopleiding toe betrokken te worden bij initiatieven en communicatie met ouders omwille van de onervarenheid van de studenten. Toch kan dit een zeer zinvolle en concrete leerervaring zijn die, mits een goede voorbereiding en duidelijke afspraken en begeleiding, de aspirant-leraar veel kan bijbrengen.

Het onthaal en de (aanvangs)begeleiding van stagestudenten en beginnende leraren door scholen is in dit verband erg belangrijk. De leercontext in een opleiding geeft aspirant-leraren algemene basisvaardigheden mee, die hen in staat stellen om – mits het gebeurt onder begeleiding van collega's – als beginnend leraar te communiceren met ouders/verzorgers. Het is aan de school om via aanvangsbegeleiding de jonge leraar de tijdens de opleiding verworven basisvaardigheden te laten vertalen naar de specifieke schoolcultuur, het pedagogisch project en het beleid van de school en hem daarin verder te begeleiden. De basisvaardigheden die de jonge leraar vanuit zijn opleiding meekrijgt, stellen hem in deze context ook in staat door te groeien in de rol als partner van ouders/verzorgers. Hij moet in zijn school via begeleiding en via professionaliseringsinitiatieven daartoe ook de kans krijgen.

In die zin zijn lerarenopleidingen en scholen in dit domein elkaars partners, waarbij opleiding, stagebegeleiding en aanvangsbegeleiding nauw op elkaar aansluiten.



2.1 Typefunctie 1: de leraar als lid van een schoolteam

De leraar kan:

- ✓ *overleggen en samenwerken binnen het schoolteam;*
- ✓ *binnen het team over een taakverdeling overleggen en ze naleven;*
- ✓ *de eigen pedagogische en didactische opdracht en aanpak in teamverband bespreekbaar maken;*
- ✓ *zich documenteren over de eigen rechtszekerheid en die van de lerende.*

Door de beschrijving van de vorige typefuncties wordt meer en meer duidelijk dat de leraar niet alleen verantwoordelijk is voor datgene wat in de klas gebeurt. De leraar is een deel in het gehele raderwerk van de school. Onderwijs en opvoeding zoals die binnen elke klas van een bepaalde school vorm krijgen, zijn de concretisering van een project waaraan het gehele team, alle leraren en directie samen vormgeven.

Een leraar maakt deel uit van een schoolteam dat de gezamenlijke verantwoordelijkheid draagt voor het hele schoolgebeuren: zich situeren binnen en kunnen communiceren rond het pedagogisch project van een school, ontwikkeling van een schoolwerkplan, informeren rond en reflecteren over het schoolreglement, overleg rond de pedagogische en didactische aanpak, de taakverdeling, vormgeven aan de schoolcultuur, samenwerken bij vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen, enzovoort. De lerarenopleidingen gaan ervan uit dat scholen lerende organisaties zijn, die van hun medewerkers verwachten dat zij zich deskundig, flexibel, veerkrachtig, collegiaal en vernieuwingsgericht opstellen. Vanuit dit perspectief en met het oog op zulke scholen worden aspirant-leraren opgeleid.

De lerarenopleidingen spelen op deze vaardigheden in vanuit drie invalshoeken.

Ten eerste geeft de opleiding de nodige basiskennis en kaders mee. De opleiding besteedt aandacht aan elementen van schoolbeleid zoals de onderwijsstructuur, de verdeling en organisatie van lestijden, het schoolwerkplan en de klassenraad.

Ook aspecten zoals ouderparticipatie, leerlingenraden, leerlingenbegeleiding, aansprakelijkheid van leraren en school en de rechtspositie van de jongere komen aan bod.

Er wordt ook ingegaan op verschillende schoolprofielen en de rol die de schoolcultuur speelt in de onderwijsorganisatie en het schoolklimaat. De studenten maken ook kennis met de participatiestructuren, de overlegorganen en hun bevoegdheden binnen een school. Waar mogelijk en vaak exemplarisch kunnen studenten via projectwerk of probleemgestuurd onderwijs aspecten hiervan geïntegreerd (kennis en vaardigheden) verkennen en 'leren' (bijvoorbeeld: in samenwerking met een secundaire school een studiereis organiseren, een themadag rond vakoverschrijdende eindtermen). Naast de cursusinhouden die de opleiding aanbiedt, worden de studenten ook verwezen naar de bronnen die zij geregeld moeten kunnen raadplegen rond deze thema's. De meeste opleidingen organiseren ook een afstudeerproject waarop deze thema's worden belicht vanuit het werkveld.

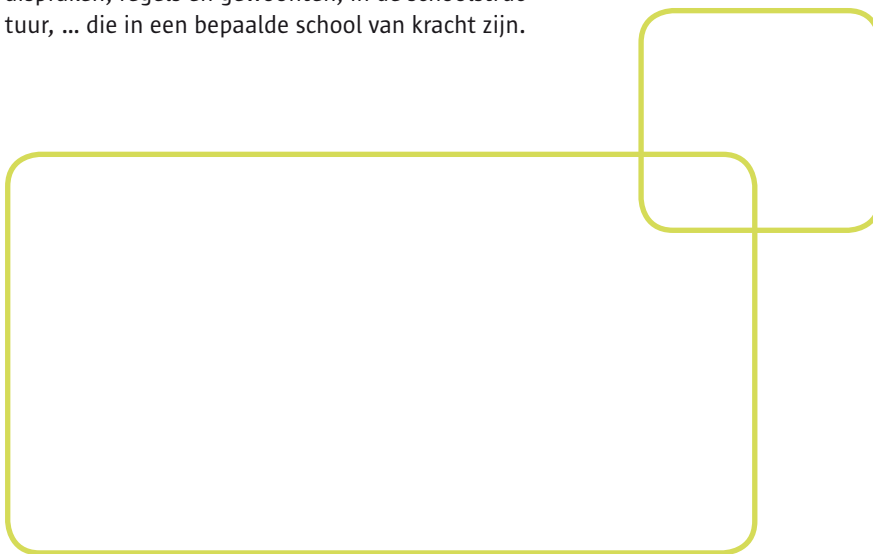
Ten tweede maakt de lerarenopleiding werk van de ontwikkeling van de nodige vaardigheden om in team te kunnen communiceren en samenwerken. Teamwork verwijst naar de bereidheid om kennis en expertise te delen en vereist een groot aantal vaardigheden die tijdens de lerarenopleiding worden geoefend en waarop verder wordt gereflecteerd. Heel wat opdrachten die studenten tijdens de lerarenopleiding uitwerken, moeten in groep worden opgenomen, waarbij de begeleiding zich niet alleen richt op het inhoudelijke, maar ook op het samenwerken, het groepsdynamische proces en de efficiëntie van groepsplanning en -afspraken (management van groepswerk). Het vakoverschrijdende aspect wordt in de mate van het mogelijke mee verrekend.

Daarbij hoort ook de competentie om zichzelf via zelfreflectief handelen te bevragen omtrent het functioneren binnen een team. Intervisie- en supervisietechnieken komen daarbij uitgebreid aan bod.

Ten derde spelen lerarenopleidingen in op de rol van de leraar als lid van een schoolteam via projecten en via de stage. Met een stage-opdracht die zich ook richt op de invulling van een schoolopdracht (niet uitsluitend een lesopdracht) wordt

een ingroei in bestaande teams in de stageschool en het trainen van competenties in concrete situaties beoogd.

Ook bij dit functioneel geheel zullen een transparant schoolbeleid, duidelijke informatie, een goed onthaal en een goede aanvangsbegeleiding medebepalende succesfactoren zijn in de ontwikkeling van de pas afgestudeerde leraar als lid van een schoolteam. Ook hier zal de pas afgestudeerde zich moeten inwerken, inleven en invoelen in het pedagogisch project, in het schoolklimaat, in alle afspraken, regels en gewoonten, in de schoolstructuur, ... die in een bepaalde school van kracht zijn.



2.8 Typefunctie 8: de leraar als partner van externen

De leraar kan:

- ✓ contacten leggen, communiceren en samenwerken met externe instanties die onderwijsbetrokken initiatieven aanbieden.

Naast zijn rol als partner van ouders/verzorgers wordt de aspirant-leraar in het onderwijsgebied ook voorbereid op het partnerschap met andere deskundigen en organisaties. We denken dan aan de CLB's, de welzijnssector, bedrijven en jeugdorganisaties.

De lerarenopleiding biedt een overzicht van mogelijke partners in het onderwijsgebied: de overheid, de beroepsomgeving, de welzijnssector, CLB, ... De zorg om de leerling en de zorg voor goed onderwijs rusten niet alleen op de schouders van de leraar of het schoolteam. De school functioneert als een knooppunt van een integraal welzijnsbeleid. De school verwijst door, vraagt advies aan CLB's, specialisten begeleidingsinstanties, enzovoort.



Een project over leerbegeleiding tussen thuis en school

Studenten krijgen in hun lerarenopleiding de opdracht een reëel project te begeleiden in het werkveld.

De formule wenst vooral aan competenties te werken die vereist worden op het mesoniveau van een school. Studenten leren ook respect opbrengen voor de sociaal-culturele verscheidenheid van de verschillende thuissituaties.

Ook het nieuwe GOK-decreet vereist dat aan de ontwikkeling van competenties wordt gewerkt ten aanzien van kansarmen, jongeren met leerproblemen, ... en deze krijgen via de projecten ruimer aandacht.

Het project wordt opgestart, na het doornemen door de studenten van achtergrondliteratuur over contextuele leerlingenbegeleiding, GOK-decreet, oudercontacten, ...

Vervolgens worden leerlingen toegewezen aan de projectstudenten: in samenspraak met de stageschool (cel leerlingenbegeleiding, klassenraad, ...) en CLB van de school.

De uiteindelijke keuze wordt in ieder geval door de stageschool bepaald, omdat zij best kunnen afwegen voor welke leerlingen de stage een meerwaarde kan betekenen.

Het is NIET de bedoeling leerlingen toegewezen te krijgen die worstelen met grote emotionele problemen.

Het is WEL de bedoeling vooral aandacht te hebben voor het 'leren leren' van bepaalde leerlingen en dit contextueel te bekijken (partnerschap school-thuis).

Het gaat over:

- kinderen die langdurig ziek zijn of door ziekte veel afwezig zijn op school;
- alloctonen, kansarmen, ...;
- leerlingen die één jaar OKAN gevolgd hebben en nu in het gewoon onderwijs meedraaien;
- jongeren die dreigen uit de aso-tso-boot te vallen zonder begeleiding (B-atteest, C-atteest), en veel structuur nodig hebben, ...;
- andere zorgleerlingen.

De studenten leggen de contacten met CLB en de stageschool, voeren verkennende gesprekken en werken een stappenplan uit. Er wordt ook een contact opgesteld tussen stageschool, hogeschool, ouders, CLB en de studenten. Dan loopt het project van leerbegeleiding vooral verder via huisbezoeken en constante begeleiding door alle betrokken partners.

Aspirant-leraren verwerven zo volgende vaardigheden in het reële werkveld:

- *vlotte communicatie bewerkstelligen met CLB, school (cel leerlingenbegeleiding, ...), ouders, zorgleerling en mee deze communicatie helpen ondersteunen;*
- *sociaal vaardiger worden in de omgang met leerlingen en ouders met een andere sociaal-culturele achtergrond;*
- *respect opbouwen voor problemen van jongeren en hun ouders;*
- *deze problemen contextueel kunnen benaderen;*
- *deontologisch correct omgaan met de gegeven situatie en bekomen informatie;*
- *bewuster omgaan met huistaken: opdracht-formulering, vorm en inhoud;*
- *zorgleerlingen begeleiden bij het plannen, studeren, (goede studiemethode ondersteunen);*
- *jongeren zelfstandig leren werken (rekening houdend met regels, afspraken, met een regelmaat en werktijdindeling, leren plannen, ...);*
- *samen met ouders werken aan die studiebegeleiding: interesse tonen, aanmoedigen, gunstige werkomstandigheden creëren, rekening houdend met de thuissituatie;*
- *informatie over school kunnen doorgeven aan ouders, zodat het vertrouwen tussen thuis en school wordt versterkt.*

De aspirant-leraar wordt erop gewezen oog te hebben en open te staan voor regionale of gemeentelijke samenwerkingsinitiatieven. De nadruk wordt daarbij gelegd op de partners die een belangrijke rol kunnen spelen bij het zorgbeleid van de school. Basisinzicht in de opbouw van welzijns- en preventie-initiatieven wordt daarbij nagestreefd (Verschelden, 2003). Het Decreet van 1998 over de centra voor leerlingenbegeleiding heeft sterk de klemtoon bevestigd dat de school, samen met de

ouders, de eerste partner is om verantwoordelijkheid voor de begeleiding op te nemen. Aspirant-leraren leren daarbij school en CLB correct te plaatsen: de school verzorgt de eerstelijnsbegeleiding. Naar het CLB wordt doorverwezen voor meer deskundige hulp en begeleiding.

De lerarenopleiding vindt het belangrijk studenten op te leiden die er zich van bewust zijn dat er ook buiten de school heel wat te leren valt. Met betrekking tot de beroepsomgeving kunnen externe partners sterk verschillen van school tot school, van regio tot regio, van studierichting tot studierichting. Lerarenopleidingen kunnen hun studenten daarom niet concreet met alle mogelijke partnercontacten vertrouwd maken. Zo wordt in opleidingen die expliciet gericht zijn op het technisch en beroepsonderwijs wel een bedrijfsstage voorzien, maar niet in andere. De lerarenopleidingen besteden echter wel de nodige zorg aan de communicatie die de aspirant-leraar hierover moet kunnen voeren. Taal en stijl in contacten leggen, correspondentie voeren, een dossier samenstellen, verzekering checken – kortom: algemeen projectmanagement – zijn basisvaardigheden die door een beginnend leraar in minimale mate verworven zijn en nog verder moeten worden ontwikkeld in de reële beroepspraktijk. Lerarenopleidingen laten hun studenten meestal wel kort kennismaken met bestaande initiatieven in en met scholen via gast-sprekers, projecten en cases uit het werkveld.

Tijdens de opleiding heeft de student vaardigheden ontwikkeld die hem in staat stellen contacten te leggen en samenwerking tot stand te brengen met initiatieven uit de socio-culturele sector, zoals exploratietochten, excursies, ... Studenten maken daarbij kennis met zoekmethoden om initiatieven of instanties op te sporen die actief aanwezig zijn in de regio. Exemplarisch zullen in de lerarenopleiding bepaalde initiatieven explicieter aan bod gebracht worden via inspiratiedagen, workshops, ... In de stage waar de stagestudent zijn lesopdracht uitgebreid ziet tot een schoolopdracht, maken stagestudenten vaak ook reeds kennis met initiatieven waarbij externen als partner betrokken zijn. Het gaat daarbij uiteraard grotendeels over observatieopdrachten of het meewerken langs de zijlijn onder begeleiding van de mentor en/of de stagebegeleider. Aan het einde van hun opleiding zijn studenten in staat om in overleg met de mentor en de stageschool zelfstandig keuzes te maken, contacten te leggen en samen te werken met schoolexterne instanties.

2.9 Typefunctie 9: de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap

De leraar kan:

- ✓ *deelnemen aan het maatschappelijk debat over onderwijskundige thema's;*
- ✓ *dialogeren over het beroep van de leraar en de plaats ervan in de samenleving.*

Van de leraar wordt verwacht dat hij kan participeren aan het maatschappelijk debat betreffende onderwijskundige thema's. Binnen het onderwijs kunnen zich immers evoluties aftekenen die van invloed zijn op de beroepsuitoefening van de leraar. Denken we maar aan de discussies over het participatiedecreet. Tegelijk verwijst dit functioneel geheel ook naar een openstaan voor de andere onderwijsniveaus en onderwijsvormen dan deze waarin de leraar functioneert.

De lerarenopleidingen informeren hun studenten over de structuur en de kaders van de brede onderwijsgemeenschap. De studenten leren thuiskomen in het vakjargon en leren zich een weg te banen in het Vlaamse onderwijsbeleid (Heyvaert & Janssens, 2007). Zowel de structuur van het onderwijs, het beleid als de onderwijswetgeving maken deel uit van het programma. Aandacht wordt ook besteed aan andere onderwijssystemen en -modellen in binnen- en buitenland. Bijzondere aandacht besteden de lerarenopleidingen aan het buitengewoon onderwijs. Dat gebeurt via hoorcolleges en vaak ook via observatie- en stageopdrachten in het buitengewoon onderwijs, via workshops, sprekers, enzovoort. Ook het deeltijds onderwijs, het volwassenenonderwijs en de basiseducatie komen aan bod.

Tegelijk leren de studenten nadenken over hun statuut en maken ze kennis met onderzoeksresultaten die betrekking hebben op het beroep van de leraar: Welke waardering krijgt de leraar in de samenleving? Hoe is zijn welbevinden? Wat is de gemiddelde taakbelasting van de leraar, enzovoort? Het zijn allemaal thema's die kunnen worden aangegrepen voor discussie in de lerarenopleiding. Op die manier leren de studenten een stem te laten horen in het maatschappelijk debat betreffende het onderwijs en leren ze zich een mening te vormen over brede onderwijsthema's.

Lerarenopleidingen werken hiervoor vaak met gastsprekers, discussiegroepen, debatavonden, cases en projecten.

Studenten worden ook verwezen naar meer omvattende literatuur en zijn op de hoogte van de meest gangbare onderwijstijdschriften en websites. Van het departement Onderwijs krijgen de lerarenopleidingen trouwens voor al hun studenten het tijdschrift 'Klasse'. Hieruit worden vaak thema's gehaald die exemplarisch worden besproken. Studenten kunnen ook gericht op zoek gaan naar verdiepende literatuur rond onderwijs. Vaak gebeurt dit in het perspectief van een actualiteitsmap of een scriptie.

Naast informatie rond de kaders en de structuur van het onderwijs oefenen de aspirant-leraren zich ook in het bespreekbaar maken van brede onderwijsthema's en leren ze er zich een mening over te vormen.

Ook hier zal de beginnende leraar zich niet kunnen profileren als een volleerd deskundige. Niet alleen is dit functioneel geheel een levenslange opdracht; het vraagt ook heel wat achtergrondkennis en jaren ervaring in het werkveld. De studenten worden uitgedaagd via zelfreflectie hun groei verder aan te sturen en competenties verder te ontwikkelen via teamgericht leren en professionaliseringsinitiatieven in hun verdere loopbaan.

2.10 Typefunctie 10: de leraar als cultuurparticipatant

De leraar kan:

- ✓ *actuele maatschappelijke thema's en ontwikkelingen identificeren en kritisch benaderen rond het sociaal politieke, het sociaaleconomische, het levensbeschouwelijke, het cultureel-esthetische en het cultureel-wetenschappelijke domein.*

Wanneer de leraar al de verschillende typefuncties opneemt zoals hierboven beschreven, dan houdt dit eveneens in dat de leraar zich bewust is van zijn verantwoordelijkheid ten aanzien van de maatschappij. De genoemde typefuncties komen alle samen in de leraar als cultuurparticipatant.

2.10.1 DE VERBODENHEID VAN ONDERWIJS EN MAATSCHAPPIJ

De leraar als cultuurparticipatant verwijst naar de verbondenheid van het onderwijs met de maatschappij. Het onderwijs heeft duidelijk een maatschappelijk mandaat. Het kwalificeert jonge mensen, rust hen uit met kennis en vaardigheden, waarden, interpretatiekaders en attitudes. Het onderwijs ontwikkelt competenties die leerlingen nodig hebben om zichzelf te kunnen ontplooiën, om zelfstandig te kunnen oordelen en handelen in sociale situaties, om zich met andere woorden te kunnen integreren in de maatschappij. Die opdracht sluit aan bij de emancipatorische onderwijsvisie die aan de basis ligt van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, een onderwijsvisie die in de richting wijst van een maatschappij-innoverende rol. Ze is gericht op het begeleiden van jongeren tot verantwoordelijkheid, mondigheid, zelfrealisatie en kritische zin, binnen de contouren van een democratische samenleving. Hierbij wordt uitgegaan van 'de mens als knooppunt van relaties' (Wielemans, 1993), want zowel de emancipatie van het individu, als van de samenleving in zijn geheel worden beoogd. Er kan hier een parallel worden getrokken tussen de leraar als cultuurparticipatant en de vakoverschrijdende eindtermen burgerzin, waarbij actieve participatie aan een democratische samenleving voorop staat.

De verbondenheid tussen onderwijs en maatschappij vloeit echter niet alleen voort uit de

maatschappelijke functies die het onderwijs heeft. Leraren en leerlingen ondergaan dagelijks de invloeden van de maatschappij en reageren erop. Zij zijn, zoals Wielemans (2000) het uitdrukt 'beschreven' met maatschappij, maar zij zijn ook in staat tot 'kritische distantie'. Dit actieve proces van socialisatie geeft vorm aan hun persoonlijkheid. Leraren en leerlingen komen met die persoonlijkheid in de klas en brengen door interactie en discussie een proces van betekenisgeving op gang (cf. 'de leraar als begeleider van leerprocessen' en 'de leraar als opvoeder'). Uitgaan van die dynamiek geeft mogelijkheden aan het onderwijs om een eigen pedagogische invulling te realiseren, geeft mogelijkheden om cultuur en maatschappij bespreekbaar te maken.

2.10.2 GEEN BIJKOMENDE ROL

De pedagogische visie die het beroepsprofiel van leraren leidt, gaat ervan uit dat er maatschappelijke ontwikkelingen zijn die niet toelaten dat het onderwijs aan de zijlijn staat. Sommige ontwikkelingen passen trouwens niet binnen de emancipatorische onderwijsvisie, zijn tegenstrijdig aan elkaar of kunnen niet met elkaar worden verzoend. Denken we bijvoorbeeld aan de tegenstrijdigheden met betrekking tot techniek en ecologie of aan de kennisexplosie enerzijds en de achterstelling van bepaalde groepen van de samenleving anderzijds. Kansarmoede, milieuvervuiling, racisme, emotionele verwaarlozing van kinderen, ... horen niet thuis in een samenleving waarin het welzijn van alle leden van die samenleving voorop staat.

Via de leerstof, via de waarden en de emoties die de leraar in de klas bespreekt, via de vaardigheden die leerlingen ontwikkelen bij het aanleren van een beroep, via de materialen die in de klas of in de werkplaats gebruikt worden, enzovoort, worden cultuur en maatschappij bespreekbaar gemaakt. Door zich binnen de maatschappelijke omgeving van de school te positioneren en te engageren neemt de leraar zijn rol als cultuurparticipatant op. Op het belang van het bespreekbaar maken van waarden hebben we vooral gewezen bij de beschrijving van de 'leraar als opvoeder'. Het behoort tot de ethiek van het leraarschap, het is de morele plicht van leraren om de keuzes en waarden die hun handelen leiden te expliciteren,

als individu, maar ook als team. Het is belangrijk dat het schoolteam blijft stilstaan bij de waarden en referentiekaders die de school wil ontwikkelen. Het appèl op maatschappelijke verantwoordelijkheid geldt dus ook voor de school als organisatie.

Er zijn mooie voorbeelden van scholen waarin de leraren als team hun rol van cultuurparticipant opnemen. Denken we maar aan de scholen die de omgeving en de buurt betrekken in hun opvoedingsproject, met als doel achtergestelde gezinnen betere kansen te geven. Als leraren en leerlingen samen een project uitwerken rond verkeer in en rond de school en dit bespreken met ouders, buurt en gemeentelijke overheid, dan past dit project binnen de typefunctie 'de leraar als cultuurparticipant'. Leerlingen en leraar reflecteren immers over de verkeerssituatie, een stuk werkelijkheid rondom hun school. Zij nemen samen standpunten in, werken oplossingen uit, stellen ouders en overheid voor hun verantwoordelijkheid en hopen hiermee bij te dragen tot een betere, veilige omgeving. Als leraren en scholen met hun leerlingen massaal protesteren tegen oorlog of racisme en hun protest via argumenten, die doorheen verschillende vakken en lessen opgebouwd zijn, publiek maken, dan gaat het onderwijs in debat met de politieke verantwoordelijken. Zo werkt het onderwijs mee aan een betere wereld. Een school die omgaan met diversiteit expliciet opneemt in haar pedagogisch project en dit ook motiveert, ontwikkelt bij leerlingen interculturele competenties, leert leerlingen omgaan met diversiteit en leert hen daarover communiceren. Zo beïnvloedt het onderwijs het gedrag van jongeren en hun omgeving.

Uit deze voorbeelden blijkt dat de leraar een aanzienlijke invloed op de bredere samenleving kan uitoefenen. Het is echter wel belangrijk dat de leraar en de school zich bewust zijn van hun invloed op de maatschappij en die verantwoordelijkheid ook bewust opnemen. Het is daarom ook belangrijk dat de leraar expliciet reageert op die omgeving en een standpunt inneemt, samen met de leerlingen, en dit standpunt ook communiceert naar de bredere maatschappij, dat hij het debat met de samenleving aangaat. Meer en meer gaan leraren en leerlingen via projecten met de omgeving van de school in dialoog. Meer en meer zien we dat de media (krant, televisie, websites) gehanteerd worden om de boodschap van leerlingen uit te dragen. Met leerlingen een tentoonstelling opzetten in een rusthuis, illustraties maken voor

de buurtkrant, een veilig fietsplan uitwerken voor de stad en de stedelijke overheid oproepen tot dialoog ... Hier zien we 'de leraar als cultuurparticipant' die samen met zijn leerlingen werkt aan een betere samenleving!

2.10.3 DE SCHOOL STAAT NIET ALLEEN

De verantwoordelijkheid benoemen die de leraar heeft ten aanzien van de maatschappij, betekent niet dat het onderwijs de oplossing kan en moet geven voor alle maatschappelijke problemen. Het onderwijs moet kunnen beschikken over de medewerking van de andere maatschappelijke sectoren, zoals de politiek, de economie, de gezondheidssector, enzovoort. Voor heel wat maatschappelijke thema's zijn er trouwens andere sectoren die een groter vermogen hebben om aan het probleem iets te doen dan het onderwijs. Onderwijs is ook maar één van de maatschappelijke subsystemen waarlangs de socialisatie van jongeren verloopt. Daarnaast zijn er nog het gezin, de jeugdbeweging, de sportvereniging, de media, de kunst- en cultuursector, enzovoort. De maatschappijveranderende rol van de school moet dus ondersteund worden door de andere socialisatie-instanties. De school voorstellen als de reddende engel voor alle maatschappelijke problemen is dus zeker verkeerd, dit is een opgave die het onderwijs niet kan en ook niet moet dragen. Maar een invloed vanuit het onderwijs kan evenmin worden ontkend. Nemen we bijvoorbeeld de zorg om het milieu. Daar moeten de bedrijven en de politiek een heel belangrijke rol opnemen, maar ook elk individu heeft daar een verantwoordelijkheid. Dit verantwoordelijkheidsbesef en een milieuvriendelijk gedrag kunnen via het onderwijs ontwikkeld worden. En laat ons niet vergeten dat alle maatschappelijke sectoren worden 'bevolkt' door personen die ooit door het onderwijs zijn gevormd! Belangrijk is ook dat het onderwijs de discussie met die andere socialisatiemilieus aangaat, zodat er minder tegenstrijdige signalen naar de leerlingen uitgezonden worden. De leraar is ook partner van ouders en partner van externen (cf. supra).

2.10.4 DE BREDE SCHOOL

In het kader van 'de leraar als cultuurparticipant' wensen we toch ook te verwijzen naar de brede school. Sinds kort lopen er ook in Vlaanderen een aantal projecten – proeftuinen – die de samenwer-

king tussen de school en andere maatschappelijke sectoren (sportverenigingen, jeugdwerk, culturele initiatieven, milieuverenigingen, enzovoort) ondersteunen. Partners uit verschillende sectoren – cultuur, jeugdwerk, sport, welzijn, onderwijs, arbeid ... – slaan de handen in elkaar om tegemoet te komen aan de uiteenlopende behoeften en wensen van kinderen, jongeren en hun ouders en om kansen en mogelijkheden ten volle te benutten. In hun visietekst (2006) heeft het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen een aantal voorbeelden uitgewerkt van de wijze waarop een brede school vorm kan krijgen. “Een brede school is gericht op de brede ontwikkeling van alle kinderen en jongeren door het ondersteunen en/of creëren van een brede leer- en leefomgeving waarbinnen kinderen en jongeren een brede waaier aan leer- en leefervaringen kunnen opdoen. Om dit doel te bereiken wordt er een breed netwerk opgezet tussen organisaties en overheden uit de verschillende sectoren die samen het leren/leven van kinderen en jongeren mee vormgeven en ondersteunen. Een brede school kan alleen groeien en het verschil maken wanneer er sprake is van diversiteit, verbindingen en participatie, zowel op het vlak van ontwikkeling van kinderen en jongeren, als in de leer- en leefomgeving en binnen het netwerk” (Steunpunt GOK, 2006, p.6). Onderwijs, cultuur, sport, welzijn, enzovoort werken als gelijkwaardige partners samen aan een gemeenschappelijk doel, namelijk uitdagende omgevingen voor jongeren creëren. En: de hele buurt profiteert van de brede school! “Brede School biedt de mogelijkheden om ‘lasten’ te delen met andere partners” (o.c., p.27). Studenten uit de lerarenopleidingen krijgen via hun stages de kans om eventuele samenwerking van de school onder de loupe te nemen en de ervaringen met de andere studenten te bespreken.

2.10.5 DE PERSOON VAN DE LERAAR

Het beroepsprofiel gaat ervan uit dat de leraar ten aanzien van maatschappelijke ontwikkelingen, als lid van het schoolteam en binnen de grenzen van een democratische samenleving, een gefundeerd standpunt kan innemen. Ook moet hij leerlingen kunnen informeren en hen stimuleren een kritische houding te ontwikkelen. De rol van cultuurparticipatant veronderstelt van de leraar een grote interesse voor en betrokkenheid bij wat er in de samenleving gebeurt. Van leraren wordt immers verwacht dat zij actuele thema's en ontwikkelingen kunnen onderscheiden en kritisch benaderen

en dit op verschillende domeinen: het sociaal politieke, het sociaaleconomische, het levensbeschouwelijke, het cultureel-esthetische en het cultureel-wetenschappelijke domein. De leraar kan relevante informatie over deze thema's identificeren, kan er een gefundeerd standpunt tegenover innemen en dit met zijn leerlingen bespreken. De leraar als cultuurparticipatant kan de dagelijkse actualiteit in zijn lessen integreren, door bijvoorbeeld aangepaste werkbladen te ontwikkelen of de weekendbijlagen uit kranten (rond politiek, kunst, cultuur, economie, enzovoort) te verwerken. Binnen een perspectief van een krachtige leeromgeving is het nog beter de leerlingen aan te moedigen die bijlagen zelf te verwerken en met de leerlingen in de klas hierover in gesprek te gaan. ‘De leraar als inhoudelijk expert’ komt naar voren – de algemeen culturele bagage waar we hebben op gewezen –, maar toch wordt ook in hoge mate verwezen naar een aantal attitudes die hierbij belangrijk zijn. We noemen in het bijzonder de kritische ingesteldheid ten aanzien van maatschappelijke ontwikkelingen en de wijze waarop die in de media en in andere informatiebronnen belicht worden. Een kritische ingesteldheid verwijst ook naar een bereidheid om zichzelf en zijn omgeving in vraag te stellen, de waarde van een bewering of een feit, de wenselijkheid en de haalbaarheid van een vooropgesteld doel van wie ook, te willen verifiëren en in vraag te willen stellen. Ook verantwoordelijkheidszin treedt hier sterk naar voren: de leraar beseft dat hij een substantieel deel heeft in de vorming van de toekomstige generatie en dus van de maatschappij. Een leraar met verantwoordelijkheidszin wil een engagement opnemen en niet zomaar toekijken.

2.10.6 WAT DOEN LERARENOPLEIDINGEN?

De vaardigheden die de aspirant-leraar verwerft in zijn opleiding met betrekking tot de leraar als cultuurparticipatant, richten zich op het kunnen vormen en het kunnen verwoorden van een eigen mening over breed maatschappelijke thema's, op het in gesprek kunnen treden rond maatschappelijke thema's met leerlingen, collega's, directie, ouders en externen. Deze opdracht zit niet enkel verweven in alle vakken, maar ook in de pedagogisch-didactische en vakinhoudelijke opleiding. Het ontwikkelen van een maatschappelijk engagement is trouwens een algemene doelstelling die in de onderwijsvisie opgetekend staat van de hogescholen en de universiteiten, van alle oplei-

dingen. Die visie is bepalend voor de uitwerking van de curricula.

Lerarenopleidingen stimuleren hun studenten ook om de actualiteit te volgen en zich op de hoogte te houden van maatschappelijke tendensen. De actualiteit wordt verweven in verschillende vakken en komt dus doorheen de ganse lerarenopleiding aan bod. Studenten worden ook verondersteld de actualiteit in hun stagelessen te integreren. Om een actief engagement te ontwikkelen worden studenten ook uitgenodigd te participeren aan maatschappelijke projecten die door de lerarenopleiding vaak worden opgezet en die niet zelden verweven zijn met de buurt en omgeving.

Lerarenopleidingen vragen hun studenten ook aandacht te hebben voor de manier waarop zij zelf omgaan met informatie en gebeurtenissen die elke dag op hen afkomen. Studenten leren daarom allerhande literatuur kritisch te bespreken en standpunten te bepalen op grond van een geëngageerde, constructief-kritische houding. Ze leren werken met actualiteit, film en toneel, maar bijvoorbeeld ook met computergames.

Een voorbeeld uit een taak van een studente uit de lerarenopleiding.

De studenten kregen als opdracht uit het aanbod van film, televisie, cultuur, romans, strips, enzovoort aan te geven hoe de jeugd en maatschappij gerepresenteerd worden. Het fragment hieronder is een kritische bespreking van een student van het stripalbum van Suske en Wiske: "De krimson-crisis".

1 Het stripalbum

De stripheld Lambik komt na een lang verblijf in het buitenland terug naar huis. Eenmaal thuisgekomen blijkt dat zijn vrienden geen tijd meer hebben voor hem. Suske en Wiske zijn in de ban van computerspelletjes, tante Sidonia wijkt niet van haar televisietoestel. Zelfs Jerom is niet van zijn televisie weg te slaan. Het is zo erg dat Lambik een wandeling gaat maken. Op straat blijken de musea, de theaters en dergelijke allemaal verdwenen te zijn. De wereld is als het ware volledig gemoderniseerd en alle mensen leven op hun eigen. Maar door verschillende wendingen in het verhaal overwint vriendschap. Dit is het begin van de strip, om het volledige beeld te krijgen raad ik iedereen aan deze strip te lezen.

2 Representatie van de jeugd, eigenlijk van de maatschappij

Dit is een zeer mooi voorbeeld van de hedendaagse maatschappij. Het stripalbum zet de punten wel iets te veel in de verf, maar toch zet deze strip ons aan tot nadenken. De personages in het stripalbum zijn in al hun stripverhalen zeer begaan met hoge cultuur. Suske en Wiske proberen steeds nieuwe dingen aan te leren, musea bezoeken, toneel,...

Maar in dit verhaal zijn ze ook plots in de ban van de 'populaire cultuur': het spelen met videospelletjes, de video, het sluiten van de theaters. Er wordt eigenlijk een duidelijk beeld gecreëerd van onze huidige maatschappij. Ik kan moeilijk een theoretische naam kleven op het beeld dat hier gevormd wordt, maar het belangrijkste is dat de maatschappij individueler wordt en dat de soms zo hoog aangeprezen 'populaire cultuur' er voor zorgt dat mensen individueler gaan leven en minder gemeenschappelijke waarden gaan naleven. Deze strip wil aanduiden dat we soms de maatschappij en de modernisering eens de rug moeten toekeren en terugkeren naar het belangrijkste in ieders leven: de gemeenschappelijke waarden en vriendschap.

Lerarenopleidingen beogen een open mentaliteit, een kritische tolerantiehouding bij hun studenten te laten groeien op basis van zelfreflectie. Ze stimuleren hun studenten hun eigen visie, die nog volop in ontwikkeling is, te confronteren met de werkelijkheid en hierover met de medestudenten in discussie te gaan. Opnieuw is de vraag “wie ben ik als leraar en waar sta ik voor?” heel belangrijk. Studenten leren hun eigen waarden te verhelderen, via dilemmadiscussies leren ze na te denken over de gevolgen die met het maken van keuzes samenhangen. Via portfolio-opdrachten leren ze die ook verbinden aan de praktijk en de stage. Aspirant-leraren worden ook voorbereid om zelf een gesprek of een debat rond breed maatschappelijke thema's te kunnen voorbereiden, voeren en leiden.

Om de rol van cultuurparticipaat te kunnen opnemen moet de aspirant-leraar zich ook leren plaatsen in het pedagogisch project en de schoolcultuur waarin hij zal terechtkomen. De methodiek van intervisie helpt om ook deze rol met collega's en in team bespreekbaar te maken. Verdere professionalisering, ervaringen in de school, begeleiding door collega's zullen de jonge leraar doen groeien in zijn rol als cultuurparticipaat en zullen die verantwoordelijkheid plaatsen in de bredere schoolcontext.





Hoofdstuk 3

Het beroepsprofiel binnen de school

3.1 Pleidooi voor een systematische aanvangsbegeleiding

De lerarenopleidingen leggen de fundamenten voor de kennis, vaardigheden en attitudes die van een leraar verwacht worden. De opleiding ontwikkelt basiscompetenties die verdere uitdieping en groei moeten kennen binnen de context van een school. Een goed uitgebouwde aanvangsbegeleiding binnen de school is hierbij een absolute noodzaak.

Scholen en klassen zijn zo verschillend van elkaar dat beginnende leraren vaak zoekend zijn om op een gepaste wijze de ontwikkelde competenties in te zetten en ze te vertalen in zinvolle onderwijspraktijken. Dit zoekproces moet ondersteund worden. De beginsituatie van een klassengroep kan je als beginnende leerkracht niet kennen als niemand van je collega's je daarover inlicht. Studenten in de lerarenopleiding leren wel om hieromtrent vragen te stellen onder meer tijdens hun stage.

Begeleiding bij de start van een onderwijsloopbaan is ook nodig om de cultuur en gebruiken te leren kennen van de school waar de beginnende leraar in terecht komt. En dit geldt voor alle typefuncties die we beschreven hebben. Zo kan de praktijkschok worden opgevangen die de meeste beginnende leraren kennen. De overgang van opleiding naar werk is binnen het lerarenberoep immers zeer groot. Niet alleen valt 'het statuut van student' weg, maar het is vooral belangrijk dat de beginnende leraar meteen wordt geconfronteerd met de volle verantwoordelijkheden van het leraarschap. De begeleiding vanuit het opleidingsinstituut en de aanwezigheid van een mentor in de klas zijn er niet meer. De beginnende leraar staat plots alleen in de klas en moet zijn plaats binnen de school zoeken. "Wie zijn de leerlingen, wat zijn hun interesses? Hoe word ik geacht binnen deze school met hen om te gaan? Zal ik het redden? Wat zijn de afspraken onder de collega's voor het geven van overhoringen?" Het zijn voorbeelden van vragen waar beginnende leraren mee te maken hebben, die ze moeten stellen, maar waarop zij alleen met hulp van collega's binnen de school een antwoord kunnen vinden.

Alle onderzoek en literatuur met betrekking tot beginnende leraren (o.m. Vonk, 1989; Bosman e.a., 1999) geven aan dat een beginnende leraar op zoek is naar veiligheid, naar erkenning en aanvaarding door collega's, leerlingen, directie en ouders. Op emotioneel vlak betekent dit heel wat. De 'ik-bekommernissen' zijn dan ook hoog: "Kan ik het wel aan? Kom ik goed over? Zullen de leerlingen mij graag hebben? Hoe kom ik over bij mijn collega's?" Het is maar een greep uit vragen die beginnende leraren zich stellen. Niet zelden wordt een beginnende leraar geconfronteerd met onzekerheden en ambivalente gevoelens. Onrust en euforie, verwarring en duidelijkheid, het gevoel van incompetentie en een gevoel van adequaat handelen wisselen elkaar voortdurend af. Die ambivalente gevoelens hebben te maken met het feit dat beginnende leraren in de drempelperiode (de start van hun loopbaan) vaak worden geconfronteerd met problemen, zoals orde houden, het niet kunnen vinden van gepaste teksten, het niet kunnen inschatten van de fouten die leerlingen maken, geen gepaste feedback kunnen geven aan ouders, enzovoort. Die problemen hebben meestal niet te maken met een individueel falen (Vonc, 1989), maar vinden een oorzaak in de confrontatie met de nieuwe situatie, in de confrontatie met nieuwe verachtingen en een nieuwe omgeving. Beginnende leraren hopen hun eigen pedagogische idealen te realiseren, maar zijn vaak ontgoocheld omdat ze botsen met dominante lesmodellen die niet overeenstemmen met wat zij in de lerarenopleiding geleerd hebben. Studenten hebben kennis gemaakt met nieuwe onderwijsvisies, met nieuwe methodieken – het is de plicht van de lerarenopleidingen om die aan te reiken – maar beginnende leraren vinden die niet altijd terug in de praktijk, of ze merken dat scholen andere tradities hebben. Aspirant-leraren worden wel voorbereid op een zo breed mogelijke waaier van onderwijspraktijken; ze leren die praktijken analyseren om een goede transfer te maken. Maar de lerarenopleidingen kunnen onmogelijk een volledig beeld geven. Wel leren de lerarenopleidingen de studenten om te gaan met die spanning tussen het wenselijke en het werkelijke, leren ze de studenten hun opvattingen te verwoorden en te verhelderen naar collega's toe, en te zoeken – met hulp van collega's – naar inzicht in de problemen en de oorzaken van

die problemen. Dit is de kern van het reflecterend handelen.

Positief ingroeien in het leraarschap houdt in dat de beginnende leraar zich integreert in de nieuwe schoolcultuur en leert omgaan met gevoelens in functie van erkenning van de eigen rol binnen de school. Dit veronderstelt dat de eigen opvattingen en de ontwikkelde competenties enerzijds en de verwachtingen van de school anderzijds in een harmoniemodel op elkaar worden afgestemd. Een mentor of coach binnen de school kan hierbij een belangrijke rol opnemen. Hij kan de beginnende leraar helpen zoeken naar inzicht in en de oorzaken van de problemen. Een luisterend oor en aanmoediging door de mentor of coach kan ook de spanning en onzekerheid wegnemen en bij de beginnende leraar opnieuw een vertrouwen in zichzelf en een positief zelfwaardegevoel laten groeien. De coach maakt ook de gewoontes, de heersende tradities en de verwachtingen van de school helder en voorkomt op die manier problemen. Zich veilig voelen, weten dat je er als beginnende leraar bij hoort, is heel belangrijk om bij de beginnende leraar voldoende "leerkracht" (Bosman e.a., 1999) te ontwikkelen. "De coach vormt dus de schakel tussen de noden van de beginners en de verwachtingen van de school, en voorts ook tussen de bedreigingen en de uitdagingen die zich aandienen tijdens de daadwerkelijke professionele groei en ontplooiing van startende leraren" (Bosman e.a., 1999, p. 47). Studenten in de lerarenopleiding zijn vertrouwd met methodieken als intervisie en supervisie. Zij zullen dus ook openstaan voor coaching op de werkvloer.

De overheid erkent via het decreet op de lerarenopleiding van december 2006 dat een beginnende leraar recht heeft op aanvangsbegeleiding en voorziet hiervoor middelen via mentoruren, extra lestijden om student-leraren en beginnende leraren te begeleiden. Mentoren die binnen de school de begeleiding van student-leraren op zich nemen, zijn vaak de geknipte personen om ook beginnende leraren te coachen. Zowel lerarenopleidingen als pedagogisch begeleiders bieden opleidingen aan om mentoren te vormen voor het begeleiden van studenten. Ook de pedagogische begeleidingsdiensten nemen die rol op zich. Mentoren leren feedback- en begeleidingsgesprekken voeren in functie van het optimaliseren van het onderwijsgedrag en het leren reflecteren. Belangrijk is ook dat die mentoren vertrouwd zijn met nieuwe visies op leren en onderwijzen en beginnende leraren dus

kunnen ondersteunen bij de implementatie. Bosman e.a. (1999) bestempelen de rol van de coach van een beginnende leraar zelfs als een katalysator van onderwijsvernieuwing. De mentor van een beginnende leraar – die met nieuwe ideeën over toekomstig onderwijs de school binnenstapt – is er immers voortdurend mee bezig "om de bekommernissen van de beginners en deze van de beleidsmakers van de school, de aspiraties van de collega's schoolteamleden en deze van individuele leraren, (...) dichter bij elkaar te brengen, om ze op elkaar te laten inspelen en elkaar te laten versterken" (o.c., p. 17). Aanvangsbegeleiding werpt dus niet alleen vruchten af voor de beginnende leraar, maar ook voor de school als (lerende) organisatie. Een school die initiatieven neemt om beginnende leraren te begeleiden, is een school die bezorgd is om de kwaliteit van het onderwijs en het welbevinden van haar leraren. Hoe meer opleiding en aanvangsbegeleiding van de beginnende leraar bij elkaar aansluiten, hoe sterker de professionele ontwikkeling, hoe meer kansen op samen werken aan kwaliteit van onderwijs.

3.2 "Leraar zijn", dat wordt men!

Op verschillende plaatsen in deze brochure is aangetoond dat 'leraar zijn' een ontwikkelingsproces is. Het lerarenberoep kan beschouwd worden als een permanent leerproces, als "een aaneenschakeling van formele en informele leerervaringen, waaraan de leerkracht participeert vanaf de start van de opleiding totdat hij of zij vrijwillig of gedwongen uit het beroep stapt" (Clement e.a., 1995, p. 216). Door dit ontwikkelingsproces krijgt de leraar steeds beter grip op zijn eigen functioneren en is hij beter in staat zijn verantwoordelijkheden ten aanzien van de lerende, de school, de onderwijsgemeenschap en de maatschappij op te nemen. Leraren worden (individueel en als beroepsgroep) in het beroepsprofiel zelf verantwoordelijk geacht voor het op peil houden en brengen van hun kennis en vaardigheden en voor het streven naar continue verbetering van de kwaliteit van het werk. Maar hun professionele ontwikkeling is ook het gevolg van de interacties op school. De school is niet enkel een "werkplaats" voor de leraar, maar ook een "leerplaats". Het systematisch overleggen met collega's en externen ondersteunt het reflecterend handelen, maakt het eigen handelen doorzichtig, zet aan tot het zoeken naar verheldering. Leerervaringen ontstaan door formele en informele contacten

met beroepsgenoten, interactie met collega's en externen, wederzijdse hulp en betrokkenheid bij ontwikkelingsactiviteiten binnen de school, zoals schoolwerkplanontwikkeling en vakgroepwerking. Scholen worden professionele leergemeenschappen (Vandenberghé & Kelchtermans, 2002). Kennisontwikkeling en gemeenschappelijke visieontwikkeling staan centraal in een professionele leergemeenschap. Leraren discussiëren met elkaar, bestuderen elkaars werk, delen inzichten met elkaar, geven elkaar feedback. Ze groeien niet alleen individueel in hun professie, maar verhogen ook het leer- en kennisvermogen van de organisatie. Professionele leergemeenschappen worden vandaag dan ook als heel belangrijk beschouwd om onderwijsvernieuwingen te ondersteunen, omdat ze veranderingen in kennis, opvattingen, attitudes, emoties en gedrag beogen.

Hoe leraren op school met die leerkansen om-springen is in hoge mate bepaald door de eigen opvattingen, maar het spreekt vanzelf dat de school als organisatie ook gunstige (leer)condities moet scheppen. Een grote verantwoordelijkheid ligt hierbij uiteraard bij de schoolleiding. Om het professionele groeimodel te ondersteunen is een emancipatorisch personeelsbeleid een voorwaarde. Hierbij heeft de directie aandacht voor de persoon van de leraar, gaat ze uit van een geloof in de mogelijkheden en de groei van haar personeelsleden. Uit onderzoek (Aelterman e.a., 2003) blijkt dat professionele ondersteuning een heel belangrijke determinant is in het welbevinden van leraren. Dat het welbevinden van leraren gevolgen heeft voor hun enthousiasme en de kwaliteit van hun werk, behoeft geen nader betoog. De parallel tussen een emancipatorisch personeelsbeleid en een leerlinggerichte, emancipatorische onderwijsvisie is hier duidelijk. Voor het personeel betekent dit onder meer een hoge participatie en betrokkenheid bij processen van besluitvorming om een gemeenschappelijke visie op te bouwen. Dit veronderstelt overlegmogelijkheden, maar ook tijd en mogelijkheden voor teamwerking en intervisie: een werkvorm die steunt op wederzijds observeren met de bedoeling samen met collega's de eigen deskundigheid te verhogen. Naast opvang en begeleiding van beginnende leraren zal er ook een evaluatiebeleid uitgewerkt zijn, waarin begeleidings- en functioneringsgesprekken centraal staan (Aelterman, 1996). Kansen en mogelijkheid tot vorming, training in het kader van de professionele ontwikkeling zijn uitgewerkt in een nascholingsplan.

3.3 Werken aan kwaliteit van onderwijs

Het beroepsprofiel is een ideaalbeeld, opgesteld vanuit een duidelijke visie op onderwijs. Het bezit een duidelijk onderwijsinnoverende kracht. Het is als een spiegel om de kwaliteit van het korps in beeld te brengen en tegelijk een middel om de professionele ontwikkeling van de leraren te ondersteunen. Reflectie en collegiaal overleg zijn heel belangrijk om kwaliteit van onderwijs te waarborgen. Het beroepsprofiel is hierbij een werkinstrument. Het laat ruimte voor het onderkennen van de behoeften met betrekking tot de nascholing van leraren, het creëren van kansen voor herbronning en het op peil houden en verbeteren van hun kennis en kunde. Hierdoor geeft de school een eigen gezicht aan de nascholing van haar leraren. De nascholing sluit immers aan op onmiddellijke behoeften, behoeften die voortvloeien uit de dagelijkse onderwijspraktijk van de leraren individueel en als team.



Uit de opbouw van het beroepsprofiel is duidelijk af te leiden dat het werken aan onderwijs een groepsverantwoordelijkheid is. De interactie tussen leraar en leerling, die we als uitgangspunt hebben genomen voor het beroepsprofiel, is gestructureerd binnen de school. De leraar is geen 'solist'. De ouders vertrouwen hun kinderen toe aan de school, niet aan een individuele leraar. De autonomie van de leraar is complementair aan

het streven naar collegialiteit en samenwerking. De principes van de school als lerende organisatie sluiten dan ook perfect aan bij de reflectieve houding die van de leraar wordt verwacht. Er wordt immers gestreefd naar het voortdurend ontwikkelen van nieuwe kennis, expertise en vaardigheden om zo adequaat mogelijk te kunnen inspelen op de problemen die zich door veranderende omstandigheden voordoen.

Bij de ontwikkeling van het beroepsprofiel voor de leraren heeft de onderwijsoverheid, vanuit haar kwaliteitsbewakende opdracht een keuze gemaakt voor een bepaald type leraar in een bepaald soort onderwijs. Hiermee heeft ze een optie genomen met betrekking tot de maatschappelijke positie van de leraar en de maatschappelijke functies van het onderwijs. Haar visie hieromtrent ligt in het verlengde van de weg die is ingeslagen met betrekking tot de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Met het beroepsprofiel heeft de overheid duidelijk gemaakt wat de maatschappij van de leraar mag verwachten. Ze worden gedragen door een dynamisch groeiperspectief, een professionaliteitsconcept dat de inbreng van de “werkers aan de basis” naar waarde schat, en dat vanuit een interactie met de samenleving tegelijk waarborgen biedt voor de zorg om de lerende. Het professionaliteitsconcept dat aan de basis ligt van het beroepsprofiel investeert in de persoon van de leraar. Leraren zullen over een grotere veerkracht beschikken bij onderwijsvernieuwing. Zij zijn immers zelf de motor van vernieuwing en kwaliteitsverbetering, mits zij kunnen beschikken over een ondersteunend werkklimaat op school. De implementatie van het beroepsprofiel kan dus niet alleen afhangen van de inbreng van de opleidingsinstituten. Ook de leraren in functie dienen kansen te krijgen om naar het beroepsprofiel toe te groeien of hun collega’s in die groei te begeleiden. Voldoende leerruimte en ontplooiingskansen zijn de voedingsbodem voor een professionele ontwikkeling in interactie met de school- en onderwijsomgeving. De opleidingsinstituten en de schoolbesturen brengen samen een proces op gang van professionele solidariteit. Ze zijn partners, gefocust op de belangen en de behoeften van de leerlingen.



Referenties

Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buvens, I., Engels, N., Van Petegem, P. (2003) *Waar staat de leraar in de samenleving*. Gent: Academia Press.

Aelterman, A. (1995) *Academische lerarenopleiding. De ontwikkeling van een curriculumconcept als antwoord op maatschappelijke uitdagingen en een verruimde professionaliteitsopvatting*. Gent: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (onuitgegeven doctoraatsproefschrift).

Aelterman, A. (1996) Evaluatie van leerkrachten: een opdracht van de school. In: *Schoolleiding en -begeleiding*, afl. 16, Diegem: Kluwer Editoriaal.

Bosman, L., Detrez, C. & Gombeir, D. (1999) Coach zijn van beginnende leraren, In: *Schoolleiding en -begeleiding*, afl. 26, Diegem: Kluwer Editoriaal.

Clement, M., Slegers, P. & Vandenberghe, R. (1995) Professionaliteit van docenten en betrokkenheid. In R. van den Berg & R. Vandenberghe (Red.) *Over(-)wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijs-vernieuwing* (p. 190-208). Tilburg: Zwijsen.

De Rudder, R. & Aelterman, A. (2007) e-Portfoliotraject, een oplossing voor leraren in opleiding? *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 28 (3), p. 30-37.

Dochy, F., Schelfhout, W., Janssens, S. (2003) *Anders evalueren. Assessment in de onderwijs-praktijk*. Tielt: Lannoo.

Driessen, E., Beijaard, D., Van Tartwijk, J. & Van der Vleuten, C. (2002) *Portfolio's*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhof (Hoger Onderwijsreeks).

DVO (1997) *Doelen voor heel de school*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Elchardus, M., Kavadias, D. & Siongers, J. (1999) Kunnen scholen opvoeden? Over de invloed van de scholen op de waarden van jongeren. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, nr. 5-6, p. 305-316.

Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A. & Deconinck, E. (2004) *Graag naar school. Een meetinstrument voor het welbevinden van leerlingen secundair onderwijs*. Brussel: VUBPress.

Heyvaert, J. & Janssens, G. (2007) *Onderwijszakboekje 2007-2008*. Mechelen: Wolters Plantyn.

Jacobs, J., Mariman, P., Neyt, E., Renier, P., Van Horebeek, G. & Wielemans, W. (1975) *Van dualisme naar integratie. Techniek als component van algemene vorming in het secundair onderwijs*. Leuven: Acco.

Kelchtermans, G. (2001) *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascho- lers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Plantijn.

Kelchtermans, G. (2003) *De Kloof voorbij*. Brussel: VLOR.

Klaassen, C. & Leeferinck, H. (1998) *Partners in opvoeding in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Korthagen, F. & Koster, B. (1996) Theorie en praktijk van het leren reflecteren. In: D. Van Veen & W. Veug- lers (Red.), *Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding* (p. 205-215). Leuven-Apeldoorn: Garant.

- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007) The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, (23), p. 586-601.
- 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.
- Oosterheert, I. & Vermunt, J. (2002) Hoe leraren in opleiding leren? *VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23, p. 4-10.
- Paus, H., Rymenans, R. & Van Gorp, K. (2003) *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
<http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/taalcompetenties/>
- Prenen, R. & Wismans, M. (2004) *Praten met ouders. Een gids voor leraren zorgbegeleiders, opvoeders en leerlingenbegeleiders*. Leuven: CEGO Publishers.
- Roebben, B. (1996) Inleiden in een ‘wereld van verschil’. Een dynamisch-integrale visie op waardenopvoeding. *Nova et Vetera*, 1995-1996, nr. 3, p. 205-217.
- Sierens, S. (2007) *Leren voor diversiteit – Leren in diversiteit: burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*. Gent: Universiteit Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Vandenbergh, R. & Kechtermans G. (2002) Leraren die leren om professioneel te blijven leren: kanttekeningen over context. *Pedagogische Studiën*, 79, (4) p. 339-349.
- Vandenbroucke, F. (2007) *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*. Brussel: Departement Onderwijs.
- Vanderhoeven, J.L. (Red.) (2000) *CLB en ouders. Samen werken aan opvoeden*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Van Hove, G., Mortier, K. & De Schauwer, E. (Red.) (2005) *Onderzoek inclusief onderwijs*. Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Orthopedagogiek.
- Van Luyn, J. (1994) *Een school met mensen onderweg*. Leuven: Garant.
- Van Petegem, P. (1998) *Vormgeven aan schoolbeleid. Effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen*. Leuven: Acco.
- Van Petegem, P. & Vanhoof, J. (2002) *Evaluatie op de testbank. Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen*. Mechelen: Wolters Plantijn.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y. & Creemers, B. “Student Perception As Moderator For Student Wellbeing” Social Indicators Research (ter perse).
- Ver Eecke, E. (2004) Leerwinst als kwaliteitsindicator: een haalbare kaart of een brug te ver? *Impuls*, (34), nr. 3, p. 149-163.
- Verkuyl, H. (2002) *Lesgeven in pedagogisch perspectief. Een werkboek voor leraren in opleiding*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Verlot, M., Sierens, S., Soenen, R. & Suijs, S. (2000) *Intercultureel onderwijs. Leren in verscheidenheid*. Gent: Steunpunt ICO, Universiteit Gent.

Verschelden, G. (2003) *Naar een gefundeerde omschrijving van leerlingbegeleiding*. (Studie, 62bis). Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

VLOR & Koning Boudewijnstichting (2007) *Leerkracht Veerkracht. Een reflectieboek. Stapstenen voor het begeleiden van jongeren met gedragsproblemen*. Brussel: VLOR & Koning Boudewijnstichting.

Vonk, J.H.C. (1989) *Leraar worden, ga er maar aan staan: problemen van beginnende leraren nader bekeken*. Amsterdam: Vrije Universiteit Boekhandel.

Wielemans, W. (1993) *Vorbij het individu*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Wielemans, W. (2000) *Ingewikkelde ontwikkeling. Opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*. Leuven-Leusden: Acco.



Aanbevolen literatuur

Biesta, G., Korthagen, F., Verkuyl, H. (2002) *Pedagogisch bekeken. De rol van pedagogische idealen in het onderwijs*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

De Cuyper, P. & Van Gyes, G. (2003) *Lerarenparticipatie in het schoolmanagement. Een Vlaamse beleidsstudie*. Leuven: KULeuven-HIVA. (Verslag OBPWO-project).

Dietvorst, C., Lem, P., Lowyck, J., Veenman, S. (1989) *Management in de klas*. Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij.

Eldering, L. (2002) *Cultuur en opvoeding. Interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat.

De Coninck, C., Maes, B., Sleurs, W. & Van Woensel, C. (2002) *Over de grenzen. Vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs*. Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Oomers, S., Driessen, G. & Schepers, P. (2003) De integratie van allochtone ouders en onderwijsprestaties van hun kinderen: Enkele allochtone groepen vergeleken. *Tijdschrift voor Sociologie*, 24(4), p. 289-312.

Op 't Eynde, P. & Van Hoey, J. (2002) De beginnende leraar revisited. *Impuls* (33) nr 2 dec. 2002, p. 95-101.

Postman, N. (1996) *Wij voeden op tot niets*. Amsterdam: Balans.

Schaap, J.G. (2001) *Pedagogiek van zingeving. Kennisbasis van interactief leren*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Standaert, R., Troch, F., Peeters, I. & Piedfort, S. (2007) *Leren en Onderwijzen*. Leuven: Acco.

Standaert, R. (2007) *Vergelijken van onderwijssystemen*. Leuven-Leusden: Acco.

Tielemans, J. (2003) *Onderwijs in Vlaanderen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Van Crombrugge, H. & Vanobbergen, B. (Red.) (2001) *Opvoedend onderwijs. Verkenningen in de theorie en de praktijk van de waardecommunicatie op school*. Gent: Academia Press.

Vandemeulebroecke, L., Colpin, H., Ghesquière, P. & Verhaeghe, J.P. (2002) Ondersteuning van de schoolloopbanen en het schools welbevinden van kinderen uit niet-traditionele gezinnen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, nr. 1, p. 26-35.

Van den Berg, R. & Vandenbergh, R. (1995) *Wegen van betrokkenheid: reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijsen.

Van de Velde, D. (2002) *De groep in actie. Praktijkboek samenwerkingsvaardigheden*. Leuven-Leusden: Acco.

Van Petegem, P. (2002) Begeleid zelfstandig leren: een nieuw onderwijsparadigma? *Losbladig lexicon "Begeleid zelfstandig leren"*, afl.2.

Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E. & Nijssen F. (1993) *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Colofon

Tekst:

Antonia Aelterman
Hilde Meysman
Firmin Troch
Odette Vanlaer
André Verkens

Eindredactie:

Willy Sleurs, Curriculum, Departement Onderwijs en Vorming

Productcoördinatie:

Afdeling Informatie en Communicatie, Agentschap voor Onderwijscommunicatie

Verantwoordelijke uitgever:

Ludy Van Buyten, secretaris-generaal Departement Onderwijs en Vorming
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

Ontwerp:

Magenta.be

Druk:

Vanden Broele

Wettelijk depot:

D/2008/3241/193

Niets uit deze brochure mag gekopieerd of op andere wijze verspreid worden zonder uitdrukkelijke toestemming van de uitgever.

Nota's

A series of horizontal dotted lines for writing notes.



A series of 28 horizontal dotted lines spanning most of the page width, intended for writing.



Antonia Aelterman
Hilde Meysman
Firmin Troch
Odette Vanlaer
André Verkens

Vlaamse overheid

