

# Inhoud

<b>Hoofdstuk 1 Inleiding</b>	11
<b>Hoofdstuk 2 Leraar worden</b>	13
2.1 Motivatie voor het onderwijs	13
2.2 De instroom in het lerarenberoep	14
2.3 De opdracht van de leraar	16
2.3.1 Een bekend beroep, of toch niet?	16
2.3.2 Het beroepsprofiel van de leraar	17
2.3.3 Domeinspecifieke en opleidingsspecifieke leerresultaten	22
<b>Hoofdstuk 3 Het algemeen didactisch referentiekader</b>	25
3.1 Het algemeen didactisch referentiekader	25
3.2 Onderwijs ontwerpen aan de hand van het referentiekader	26
3.3 De meerwaarde van lessen voorbereiden	29
3.4 De schriftelijke lesvoorbereiding als houvast	30
3.5 De onderwijsaanpak verder optimaliseren	34
3.6 Niet vergeten: van het onderwijs genieten	35
<b>Hoofdstuk 4 Beginsituatie</b>	37
4.1 Omschrijving	38
4.2 Contextfactoren	39
4.3 De leerling	42
4.3.1 Competentieniveau	42
4.3.2 Intellectuele ontwikkeling	43
4.3.3 Motivatie	43
4.3.4 Algemeen welbevinden	45
4.3.5 Faalangst	46
4.3.6 Fysieke conditie	47
4.3.7 Etnisch-culturele achtergrond	47
4.3.8 Geslacht	49

4.4	De leerlingengroep	50
4.4.1	Groepsgrootte	50
4.4.2	Groepsdynamiek	51
4.4.3	Pestgedrag	51
4.4.4	Subculturen	53
4.5	De leraar	53
4.6	De school	55
4.7	De ouders of opvoeders	55
4.8	De omstandigheden	56
4.9	De beginsituatie in het lesvoorbereidingsformulier	56
<b>Hoofdstuk 5 Onderwijsorganisatie en -beleid</b>		<b>59</b>
5.1	Inleiding	60
5.2	Regelgeving inzake onderwijsaangelegenheden	61
5.2.1	Vrijheid van onderwijs in een federale staat	61
5.2.2	Vrije schoolkeuze en inschrijvingsrecht	62
5.2.3	Leerplicht	64
5.2.4	Modernisering van het secundair onderwijs	65
5.3	Belangrijke actoren op macroniveau	69
5.3.1	Het beleidsdomein 'Onderwijs en Vorming'	69
5.3.2	Het onderwijslandschap	70
5.3.3	De representatieve verenigingen of koepelorganisaties, de pedagogische begeleidingsdiensten	71
5.3.4	De Vlaamse onderwijsinspectie (VOI)	71
5.4	Het mesoniveau	76
5.4.1	De school, de directie, het schoolbeleid en het schoolbestuur	76
5.4.2	De scholengemeenschap	78
5.4.3	Participatie- en overlegstructuren binnen de school	78
5.4.4	Participatie en overleg tussen verschillende actoren in het onderwijsveld	80
<b>Hoofdstuk 6 Onderwijsdoelen en leerinhouden</b>		<b>83</b>
6.1	Eindtermen en leerplannen in Vlaanderen	84
6.1.1	Uitdovend systeem (sedert september 2019)	85
6.1.2	Nieuwe eindtermen (stapsgewijze invoering sedert september 2019)	85
6.2	Lesdoelen	90
6.2.1	Lesdoelen formuleren	90

6.2.2	Soorten lesdoelen	93
6.2.3	Het statuut van de eindtermen	101
6.3	De leerinhoud	102
6.4	Doelen en leerinhouden in het lesvoorbereidingsformulier	104
<b>Hoofdstuk 7 Didactische visie op kwaliteitsvol onderwijs</b>		107
7.1	Leerprocessen en leertheorieën	108
7.1.1	Behaviorisme	109
7.1.2	Cognitivismen	109
7.1.3	Handelingspsychologische leertheorie	110
7.1.4	Constructivisme	111
7.1.5	Connectivisme	112
7.1.6	Leren is contextueel	112
7.2	Didactische onderwijsaanpak, didactische principes en planning	113
7.2.1	Motiveren	114
7.2.2	Activeren	121
7.2.3	Coachen	128
7.2.4	Structureren	136
7.3	De school stimuleert de ontwikkeling van alle leerlingen	141
<b>Hoofdstuk 8 Didactische evaluatie</b>		147
8.1	Inleiding	148
8.2	Soorten evaluatie	150
8.2.1	Productevaluatie en procesevaluatie	150
8.2.2	Summatieve en formatieve evaluatie	151
8.2.3	Criteriumgerichte, normgerichte en leerlinggerichte beoordeling	152
8.2.4	Globale en analytische quotering	153
8.2.5	Open en gesloten evaluatievormen	153
8.3	Kwaliteitseisen	155
8.3.1	Transparantie	155
8.3.2	Gunstige evaluatieomstandigheden	155
8.3.3	Congruentie tussen doelen, didactische onderwijsaanpak en evaluatie	156
8.3.4	Correctheid van de beoordeling	158
8.4	Evaluatie geïntegreerd in het leerproces	159
8.4.1	Evalueren van competenties	161
8.4.2	Stappenplan voor een evaluatieproces	162
8.4.3	Formatieve evaluatie	164

8.4.4	Participatie van leerlingen bij de evaluatie	167
8.4.5	Differentiatie bij evaluatie	169
8.5	Didactische evaluatie in het lesvoorbereidingsformulier	171
<b>Hoofdstuk 9 Didactische werkvormen</b>		<b>173</b>
9.1	De onderwijsaanpak van de leraar	174
9.2	Activerend onderwijs	175
9.3	Didactische werkvormen	177
9.3.1	Doceren	178
9.3.2	Presentatie	179
9.3.3	Demonstratie	180
9.3.4	Onderwijsleergesprek	181
9.3.5	Brainstorm	183
9.3.6	Klasdiscussie of klasgesprek	183
9.3.7	Kringgesprek	184
9.3.8	Filosofisch gesprek	185
9.3.9	Oefeningen en opdrachten	185
9.3.10	Contractwerk	186
9.3.11	Webquest, leerpad en content curation	187
9.3.12	Hoekenwerk	188
9.3.13	Portfolio	189
9.3.14	Groepswerk	189
9.3.15	Projectwerk	193
9.3.16	Rollenspel	193
9.3.17	Educatieve spelen	194
9.3.18	Expressie	195
9.3.19	Reportage	196
9.3.20	Casusbespreking of casuïstiek	197
9.3.21	Practicum	198
9.3.22	Stage	198
9.3.23	Excursie	199
9.3.24	Huiswerk	200
9.4	Het lesbegin en het leseinde	200
9.5	Didactische werkvormen in het lesvoorbereidingsformulier	201

<b>Hoofdstuk 10 Klasopstelling</b>	203
10.1 Groepering	204
10.2 Klasschikking	206
10.3 Vaklokalen	208
10.4 Een brede visie op de leeromgeving	208
10.5 Interpersoonlijke ruimte	210
10.6 De klasopstelling in het lesvoorbereidingsformulier	211
<b>Hoofdstuk 11 Didactisch materiaal</b>	213
11.1 Het leerproces aanschouwelijk ondersteunen	214
11.2 Informatie- en communicatietechnologie	215
11.3 Didactisch materiaal selecteren	216
11.4 Vaak gebruikt didactisch materiaal	218
11.4.1 Cursusmateriaal	218
11.4.2 Didactisch onderwijsmateriaal en inkleding	220
11.4.3 Schoolborden als medium	221
11.4.4 Educatieve software en online tools	223
11.5 Didactisch materiaal in het lesvoorbereidingsformulier	225
<b>Bronnen</b>	227

# Leraar worden

### Doelen:

- ▶ je benoemt het effect van verwachtingen t.a.v. het beroep van leraar;
- ▶ je somt de voornaamste motieven op om leraar te worden;
- ▶ je benoemt voor- en nadelen die gekoppeld zijn aan het beroep van leraar;
- ▶ je benoemt voor- en nadelen met betrekking tot percepties op onderwijs als gevolg van het gegeven dat iedereen in onze maatschappij onderwijs heeft gekregen;
- ▶ je legt uit wat het beroepsprofiel van de leraar secundair onderwijs is;
- ▶ je licht de verschillende competentieclusters en typefuncties toe die deel uitmaken van het beroepsprofiel van de leraar secundair onderwijs.

## 2.1 Motivatie voor het onderwijs

Er bestaan uiteenlopende motieven om leraar te worden. Motieven houden altijd verwachtingen of hoop in. Of de verwachtingen van beginnende leraren realistisch zijn, is een belangrijke vraag. Onrealistische verwachtingen leiden tot demotivatie en tot uitval in de lerarenopleiding en in het beroep. Het is dus een goed idee om kandidaten vooraf te laten stilstaan bij hun motivatie en te laten nagaan of hun verwachtingen overeenkomen met de werkelijkheid.

Een onderzoek van in de academische lerarenopleiding door Meeus et al. (2015) laat zien dat er zeven belangrijke motieven meespelen om voor het onderwijs te kiezen. Eigen onderzoek in de educatieve masteropleiding gedurende twee opeenvolgende academiejaren (2019-2021) bevestigt die motieven.

In willekeurige volgorde gaat het om:

- vakgerichtheid: leerlingen willen motiveren voor het vak, leerlingen nieuwe vakinhouden willen aanleren, leerlingen willen helpen het vak beter te begrijpen, het vak boeiend willen maken enzovoort;
- werkperspectief: werkzekerheid, kans op werk, geen andere werkmogelijkheden zien, een logisch gevolg van de studiekeuze, jobheroriëntatie bv. vanwege ontslag, fysieke klachten of een ander beroep wensen enzovoort;

- werkdynamiek: werk met veel variatie wensen, een dynamische job willen, veel autonomie verkiezen, van uitdaging houden enzovoort;
- onderwijsgerichtheid: graag voor een publiek staan, graag leerlingen begeleiden, graag praten, graag lesgeven, graag materiaal ontwikkelen enzovoort;
- leerlingengerichtheid: leerlingen willen helpen, leerlingen kansen willen aanbieden, leerlingen willen voorbereiden op verdere studies of de arbeidsmarkt, leerlingen willen tonen waartoe ze in staat zijn enzovoort;
- idealisme: een maatschappelijke bijdrage willen leveren, de wereld een beetje helpen verbeteren, de volgende generatie mee helpen vormen, het idealisme van leerlingen willen aanwakkeren enzovoort;
- combinatiemogelijkheden: prettige werkuren wensen, dicht bij huis willen werken, een goed evenwicht met het gezinsleven wensen, veel vakantie willen enzovoort.

Welke motieven het belangrijkste zijn, is sterk persoons- en situatiegebonden. Iemand die meteen na het voltooien van het secundair onderwijs start met het volgen van een lerarenopleiding heeft mogelijk (gedeeltelijk) andere motieven dan wie eerst een ander diploma behaalt en dan een lerarenopleiding volgt. Hetzelfde geldt voor wie na het behalen van een diploma eerst werkervaring opdoet en pas daarna als zij-instromer in het lerarenberoep stapt. Motieven kunnen evolueren tijdens de lerarenopleiding en naargelang de fase in iemands leven.

## 2.2 De instroom in het lerarenberoep

De onderwijssector is een bijzonder grote werkgever (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2019). De tewerkstellingskansen hangen samen met het onderwijsniveau en de vakken waarin men wil lesgeven. Sinds de eeuwwisseling is er in Vlaanderen en in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel-Hoofdstad geregeld sprake van lerarentekorten.<sup>1</sup> Dat geldt onder andere voor het lager onderwijs. Voor het secundair onderwijs heeft de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (VDAB) sinds 2018 in haar jaarlijkse Knelpuntenberoeplijst<sup>2</sup> het lerarenberoep opgenomen voor specifieke vakken zoals Frans, Nederlands en wiskunde en voor technische vakken. Vooral scholen in de steden hebben het moeilijk om voldoende leraren te vinden.

Uit de TALIS-studie van 2018 blijkt dat voor alle deelnemende landen gemiddeld 25,1% van de leraren tewerkgesteld in de eerste graad van het secundair onderwijs het onderwijs binnen de vijf jaar wenst te verlaten. In Vlaanderen bedraagt die intentie 16,6% voor alle leeftijdscategorieën en 6,9% voor leraren tot en met 50 jaar (OECD, 2020). In de studie is geen onderscheid gemaakt tussen leraren die het lerarenberoep als eerste job uitoefenen en zij-instromers die na een andere functie leraar worden. In de praktijk verlaat in het lager on-

1. <https://www.agodi.be/publicaties/arbeidsmarkt>

2. <https://www.vdab.be/trends/knelpuntberoepen>

derwijs 25% en in het secundair onderwijs tot 44% (De Witte & Hendriks, 2018) van de leraren het onderwijs effectief binnen de vijf jaar. Dat heeft onder andere te maken met de vaak problematische instap in het beroep. De eerste werkperiode is er dikwijls een van werkonzekerheid en wisselende werkcontexten. Bovendien moet de beginnende leraar het vaak stellen met minder gunstige restopdrachten. Naast werkdruk en toekomstperspectief zijn onder andere jobtevredenheid, de relatie met ouders en het schoolbeleid bepalende factoren bij uitstroom (Struyven & Vanthourhout, 2014; Allen, Grainger & Pritzkow, 2019). De vaak vlakke loopbaan kan eveneens van invloed zijn (Sassenus et al., 2018). Het beroep van leraar is op langere termijn emotioneel en fysiek belastend, waardoor er bijvoorbeeld bij oudere leraren een verhoogde uitstroom is.<sup>3</sup>

Hier staat in sterke mate tegenover dat het onderwijs globaal genomen wel aantrekkelijk blijft als het gaat over tewerkstellingskansen en werkzekerheid (Elchardus et al., 2009; Centraal Planbureau, 2013). De perceptie is dat het lerarenberoep goede mogelijkheden biedt voor het combineren van gezin en arbeid. De reden is dat de werkuren bestaan uit een aantal contacturen (lesuren) waarop de leraar aanwezig moet zijn op school en een aantal werkuren die eventueel buiten de school gepresteerd kunnen worden. Een redelijk deel van de tijdsbesteding van leraren kunnen zij dus zelf inplannen, waardoor de afstemming met bijvoorbeeld het gezinsleven gemakkelijker is. Dat een leraar met 20 lesuren slechts 20 uren werkt, is een wijdverspreid misverstand. De werkuren van de leraar omvatten immers vele andere activiteiten zoals het voorbereiden van de lessen en het evalueren van taken en toetsen, deelname aan vakgroepvergaderingen en klassenraden, meewerken aan projectweken en uitstappen. Bepaalde leerinhouden vereisen dat leraren het lesmateriaal vaak actualiseren en tijd besteden aan literatuurstudie, beroepsstages en vakinhoudelijke nascholingen.

Vakanties inbegrepen werken leraren gemiddeld 39u31' per week. Tijdens een lesweek is dat 46u en tijdens een vakantieweek 17u23'. Specifiek in het secundair onderwijs neemt een voltijdse opdracht gemiddeld 41u50' in beslag. Tijdens de lesweken bedraagt de werktijd van een voltijds werkende leraar secundair onderwijs 47u59' per week (Minnen, Verbeylen & Glorieux, 2018). Aangezien beginnende leraren zeer veel tijd besteden aan het voorbereiden van lessen presteren zij aanzienlijk meer werkuren dan meer ervaren leraren. Van veel vakantie is er bij beginnende leraren zelden sprake. Met het opbouwen van ervaring en bij stabiele onderwijsopdrachten (dezelfde vakken voor dezelfde leeftijdsgroepen) wordt de voorbereidingstijd na verloop wel kleiner.

Hoe dan ook oefent de mogelijkheid tot afstemming van gezin en arbeid vooral een grote aantrekkingskracht uit op vrouwen. Het beroep is mede daardoor vervrouwelijkt en deze trend zet zich door. In Vlaanderen ligt het aantal vrouwen in het basisonderwijs rond 90%, en in het secundair onderwijs is de kaap van 60% al enkele jaren overschreden. In 2019-2020 vertegenwoordigden vrouwen 65% van het onderwijspersoneel in het secundair onderwijs, 52,5% in

3. Zie ook: European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

het hoger onderwijs (59% in de hogescholen, 46% aan de universiteiten) en 64% in het volwassenenonderwijs (62,5% in het secundair volwassenenonderwijs en 83% bij basiseducatie).<sup>4</sup>

Leraren vormen een hoogopgeleide beroepsgroep. Het opleidingsverschil met de totale beroepsbevolking neemt echter af omdat het algemene opleidingspeil van de bevolking toeneemt. Hierdoor verkleint de opleidingskloof tussen leraren en ouders/opvoeders. Door deze en andere maatschappelijke trends beschikt de leraar niet meer over dezelfde autoriteit als vroeger. En hoewel de maatschappelijke waardering voor leraren best nog hoog is (Aelterman et al., 2007), voelen de leraren dit vaak niet zo aan. Uit de TALIS-bevraging van 2018 blijkt dat slechts een kwart van de leraren uit de eerste graad van het secundair onderwijs het beroep als gewaardeerd inschat. Dit is iets hoger dan het gemiddelde van de deelnemende landen maar significant lager dan in de landen die in de top 6 eindigen (gemiddeld 47,2%). De perceptie van leraren met betrekking tot de waardering van hun beroep door media en beleid is vergelijkbaar met bovenstaande trends (Van Droogenbroeck et al., 2019).

Tot slot vormt het onderwijzend personeel van het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel-Hoofdstad allesbehalve een afspiegeling van de bevolking. Leraren komen vaak uit een middenklassecultuur en de beroepsgroep is relatief jong (OECD, 2020). Er is een serieuze ondervertegenwoordiging van leraren met een migratieachtergrond en een arbeidshandicap.<sup>5</sup> Een actief diversiteitssensitief beleid dat zich richt op het versterken van een brede (zij-)instroom en acties om een vervroegde uitstroom te beperken, gebeurt volgens ons het best op het niveau van zowel de Vlaamse overheid, de scholengemeenschappen, de scholen als de lerarenopleidingen.

## 2.3 De opdracht van de leraar

### 2.3.1 Een bekend beroep, of toch niet?

Ongeveer iedereen heeft een idee over hoe de opdracht van de leraar er zou moeten uitzien. Dat is in de eerste plaats te danken aan het feit dat iedereen in zijn jeugd tal van leraren aan het werk heeft gezien. Als leerling hebben we een uiteenlopende invulling gezien van de onderwijsopdracht van leraren. Dat vormt een goede voedingsbodem voor opinievorming. We weten wat we wel en niet konden appreciëren en dus ook hoe de opdracht van de leraar er volgens ons moet uitzien. Dat is heel bijzonder, want geen enkel ander beroep hebben we zo collectief en intensief leren kennen nog voor we eventueel zelf tot de uitvoering ervan zouden overgaan. Positief is dat we kunnen veronderstellen dat wie het lerarenberoep overweegt een idee heeft van wat het inhoudt.

Er is wel een keerzijde aan dit fenomeen. Deze opinies zijn gevormd op basis van particuliere belevingen en vaak eenzijdig vanuit leerlingperspectief. De adolescent bijvoorbeeld keert

4. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/vlaams-onderwijs-in-cijfers>

5. [https://www.serv.be/sites/default/files/documenten/COM\\_DIV\\_20200825\\_diversiteit%20binnen%20onderwijs\\_ADV.pdf](https://www.serv.be/sites/default/files/documenten/COM_DIV_20200825_diversiteit%20binnen%20onderwijs_ADV.pdf)

zich in zijn zoektocht naar identiteit soms tegen volwassenen, wat een specifieke verhouding ten overstaan van leraren met zich kan meebrengen. Sommige leerlingen hebben bepaalde ervaringen opgedaan die een diepe indruk hebben nagelaten. Bij (beginnende) leraren met schoolgaande kinderen is hun beeld bijkomend gekleurd vanuit het ouderperspectief. Studenten in de lerarenopleiding of beginnende leraren hebben met andere woorden een persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 1994) dat mogelijk incorrect of onvolledig is en dat hun beeld over het onderwijs beïnvloedt. Die persoonlijke bril bevat twee deelcomponenten (Kelchtermans, 1994), die elkaar voortdurend beïnvloeden. Het eerste is het professioneel zelfverstaan of het geheel aan opvattingen dat een leraar over zichzelf heeft. De subjectieve onderwijstheorie is een tweede deelcomponent. Dit omvat de door de leraar opgebouwde kennis en opvattingen over onderwijzen.

Het onderwijs en daarmee ook het beroep van leraar heeft een bijzondere plaats in de persoonlijke belevingswereld van elk individu. Het maakt deel uit van het mens- en maatschappijbeeld. Maar mens- en maatschappijbeelden verschillen sterk en dus bestaan er uiteenlopende visies over de opdracht van de leraar. Elk individu en ook elke belangengroep meent over de job van de leraar een mondje te kunnen en te mogen meepraten.

### 2.3.2 Het beroepsprofiel van de leraar

Het is geen eenvoudige klus om een eenduidige en evenwichtige beschrijving van de opdracht van de leraar neer te zetten. Elk resultaat van die oefening is noodzakelijkerwijs normatief en getuigt van een specifieke visie die steeds te bekritisieren valt. Een dergelijke opdrachtbeschrijving is bovendien contextgebonden, met andere woorden eigen aan een bepaalde tijd en ruimte. Daarmee heeft de opdracht van de leraar per definitie een dynamisch karakter. Wat geldt, is vooral hier en nu van toepassing. Belangrijk is verder dat de wijze waarop de samenleving georganiseerd is de opdracht van de leraar mee bepaalt. Formuleert de samenleving duidelijke en gemeenschappelijke richtlijnen voor de invulling van een onderwijsopdracht? In welke mate zijn die richtlijnen democratisch tot stand gekomen als een evenwichtige vertaling van wat er in de samenleving leeft? Hoe autonoom zijn leraren om zelf hun onderwijsopdracht vorm te geven? De mate waarin het antwoord op deze vragen positief of negatief is, heeft een grote impact op de onderwijsopdracht.

De context is hier het Nederlandstalige onderwijs in Vlaanderen en het tweetalige gebied Brussel-Hoofdstad in het tweede decennium van de eenentwintigste eeuw. Het decreet betreffende de lerarenopleiding en navorming<sup>6</sup> kondigde in 1996 voor het eerst beroepsprofielen voor leraren aan. Het beroepsprofiel voor de leraar is een onderwijskundig referentiekader waaraan men functiebeschrijvingen van leraren kan aftoetsen. In twee besluiten van 1998 werden de beroepsprofielen en de daaruit afgeleide start- of basiscompetenties voor beginnende leraren

6. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, (16 april 1996). *Decreet betreffende de lerarenopleiding en nascholing*. Brussel.

door de Vlaamse regering vastgelegd.<sup>7</sup> Een actualisering werd in 2007<sup>8</sup> doorgevoerd, uitgaande van een gemeenschappelijk beroepsprofiel voor alle leraren en gedifferentieerde basiscompetenties voor beginnende leraren.<sup>9</sup> In 2018 volgde een specifieke actualisering van de basiscompetenties van de beginnende leraar, inspelend op actuele en toekomstige maatschappelijke ontwikkelingen. Dit decreet (Vlaamse Regering, 2018)<sup>10</sup> is van toepassing sinds het begin van het academiejaar 2019-2020. De klemtoon ligt onder andere meer op het belang van de leraar als teamspeler. Wat opvalt, is dat de taak als leraar verder gaat dan zijn individuele aanpak in de klas. Hij heeft de verantwoordelijkheid om de lesaanpak te blijven optimaliseren en aanpassen aan veranderende contexten en zich in dit kader blijvend te professionaliseren. Daarbij gaat het ook over een gezamenlijke verantwoordelijkheid, samen met collega's in het schoolteam, én om verantwoordelijkheid ten opzichte van leerlingen en ouders. De expliciete formulering van deze basiscompetenties is ook belangrijk voor bijvoorbeeld schoolleiders, schoolbesturen, pedagogisch begeleiders en inspecteurs om verwachtingen te kunnen en mogen stellen aan leraren.

De basiscompetenties concretiseren het specifieke beroepsprofiel voor startende leraren kleuter- en lager onderwijs (Aelterman et al., 2018a) en leraren secundair onderwijs. Deze opsomming van de basiscompetenties van startende leraren geeft de veelzijdigheid en complexiteit van het beroep weer. De basiscompetenties voor de leraar secundair onderwijs zijn geordend in tien functionele gehelen en acht overkoepelende attitudes (Aelterman et al., 2018b).<sup>11</sup> Niet alle clusters zijn even uitgebreid uitgewerkt. Hier valt uit af te leiden wat de klemtonen zijn bij de beginnende beroepsuitoefening. Daarnaast stelt de Vlaamse regering (2018) expliciet dat het teamaspect (functioneel geheel 7) steeds belangrijker wordt met het oog op onderwijskwaliteit.

## Functionele gehelen

### FG 1: de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

- 1.1 De leraar kan de beginsituatie van de lerende en de groep achterhalen.
- 1.2 De leraar kan zijn didactische handelen afstemmen op enerzijds de doelstellingen en anderzijds de leefwereld, de motivatie, de beginsituatie en de behoeften van de lerende(n), rekening houdend met de diversiteit van de groep.
- 1.3 De leraar kan doelstellingen kiezen en formuleren voor het onderwijsniveau in kwestie, rekening houdend met de beginsituatie van de lerende(n) en het gevalideerde doelenkader, leerplan...
- 1.4 De leraar kan leer- en ontwikkelingskansen, leerervaringen of leerinhouden selecteren, structureren en vertalen in een samenhangend onderwijsaanbod en daarbij de horizontale en verticale samenhang vormgeven en bewaken. Meer specifiek voor de leraar lager onderwijs en kleuter-

7. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (29 september 1998a). *Besluit betreffende de basiscompetenties van de leraren*. Brussel.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (29 september 1998b). *Besluit betreffende de beroepsprofielen van de leraren*. Brussel.

8. [http://eindtermen.vlaanderen.be/lerarenopleiding/documenten/Beroepsprofiel\\_2007.pdf](http://eindtermen.vlaanderen.be/lerarenopleiding/documenten/Beroepsprofiel_2007.pdf)

9. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (7 december 2007). *Decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 betreffende het beroepsprofiel van de leraar*. Brussel.

10. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15404#1241438>

11. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/4732>

onderwijs betekent dat: de leraar kan leerinhouden en leer- en ontwikkelingskansen structureren en vertalen in een samenhangend onderwijsaanbod. Daarbij kan hij de horizontale en verticale samenhang tussen leerinhouden en tussen leergebieden vormgeven en bewaken.

- 1.5 De leraar kan aangepaste werkvormen en groeperingsvormen bepalen en gebruiken.
- 1.6 De leraar kan ontwikkelingsmaterialen en leermiddelen kiezen, gebruiken en aanpassen.
- 1.7 De leraar kan een krachtige leeromgeving creëren met aandacht voor de heterogeniteit van de groep.
- 1.8 De leraar kan observatie en evaluatie voorbereiden en uitvoeren met het oog op bijsturing en remediëring als onderdeel van het leerproces van een lerende(n) en kan die observatie- en evaluatiegegevens gebruiken om zijn eigen didactische handelen in vraag te stellen en bij te sturen waar nodig.
- 1.9 De leraar kan eraan meewerken inclusief onderwijs voor elke lerende te organiseren in het kader van het zorg- en gelijke onderwijskansenbeleid van de onderwijsinstelling.
- 1.10 De leraar kan ertoe bijdragen dat de lerende(n) gevoelig zijn voor taal en openstaan voor andere talen door aan taalsensibilisering te doen.
- 1.11 De leraar kan leer- en ontwikkelingsprocessen opzetten, zowel vanuit de inhouden van de leergebieden of vakgebieden van zijn expertise, als vanuit een leergebied- of vakoverschrijdende invalshoek.

#### **FG2: de leraar als opvoeder**

- 2.1 De leraar kan een positief klimaat creëren voor de lerende(n) in de groep en in de onderwijsinstelling.
- 2.2 De leraar kan de emancipatie van de lerende(n) bevorderen door hen te stimuleren tot mondigheid, zelfstandigheid, eigen initiatief, verantwoordelijkheid en participatie.
- 2.3 De leraar kan de lerende(n) ondersteunen bij hun individuele ontplooiing en maatschappelijke participatie door aandacht te hebben voor hun attitudevorming, hun sociaal-emotionele vorming en hun waardeontwikkeling van de lerende(n).
- 2.4 De leraar kan actuele maatschappelijke gebeurtenissen en tendensen opvolgen en vertalen naar een pedagogische context.
- 2.5 De leraar kan adequaat omgaan met lerende(n) met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften.
- 2.6 De leraar heeft aandacht voor de fysieke en geestelijke gezondheid van de lerende(n).
- 2.7 De leraar kan communiceren met lerende(n) met diverse taalachtergronden in diverse talige situaties.

#### **FG3: de leraar als inhoudelijk expert**

- 3.1 De leraar beheerst de kennis en vaardigheden met betrekking tot de leergebieden of vakgebieden van zijn expertise, die relevant zijn voor zijn onderwijsniveau. Hij kan die actualiseren, verbreden en verdiepen. Voor de leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs gaat het respectievelijk over alle leergebieden kleuteronderwijs en alle leergebieden lager onderwijs. Voor de andere leraren gaat het om de vakgebieden van hun expertise, die relevant zijn voor hun onderwijsniveau.
- 3.2 De leraar kan de verworven kennis en vaardigheden met betrekking tot de leergebieden of vakgebieden gebruiken. In het basisonderwijs gebeurt dat op een geïntegreerde wijze, in de andere niveaus gebeurt dit waar relevant op een geïntegreerde wijze.
- 3.3 De leraar beheerst de kennis en vaardigheden met betrekking tot de (vak)didactiek van zijn onderwijsopdracht. Hij kan die actualiseren, verbreden en verdiepen.
- 3.4 De leraar kan zijn eigen aanbod situeren in het geheel van het onderwijsaanbod met het oog op onderwijsloopbaanbegeleiding.
- 3.5 De leraar kan een gepaste en correcte onderwijstaal gebruiken.

**FG4: de leraar als organisator**

- 4.1 De leraar kan een gestructureerd speel-, leef-, werk- of leerklimaat bevorderen.
- 4.2 De leraar kan een soepel en efficiënt les- en dagverloop creëren dat past in een korte- en langtermijnplanning.
- 4.3 De leraar kan zijn eigen werk plannen met het oog op zijn onderwijsopdracht en kan relevante administratieve taken uitvoeren.
- 4.4 De leraar kan een stimulerende, werkbare en veilige leef-, werk- of leerruimte creëren.

**FG5: de leraar als innovator - de leraar als onderzoeker**

- 5.1 De leraar kan de kwaliteit van zijn onderwijs verder ontwikkelen. De leraar kan zijn eigen onderwijspraktijk en zijn eigen functioneren in vraag stellen en bijsturen (verbeteren) door:
  - zich waar nodig te informeren over (praktijkgericht) wetenschappelijk onderzoek (vakinhoudelijk, vakdidactisch en algemeen pedagogisch-didactisch) en over ontwikkelingen binnen het onderwijs en de samenleving, en die toepassen in de praktijk
  - systematisch en kritisch te reflecteren over zijn eigen praktijkervaringen
  - gebruik te maken van schooleigen beschikbare informatie of door eigen (praktijk)onderzoek uit te voeren
  - te innoveren om zijn eigen praktijk te verbeteren.
- 5.2 De leraar kan nieuwe inzichten en ervaringen delen met zijn collega's en bespreekbaar maken.
- 5.3 De leraar kan zijn professionaliseringsbehoeften in kaart brengen en omzetten in acties.

**FG6: de leraar als partner van ouders of verzorgers**

- 6.1 De leraar kan zich informeren over en discreet omgaan met gegevens over de lerende(n) en hun context.
- 6.2 De leraar kan met ouders of verzorgers communiceren over de lerende(n) in de onderwijsinstelling, zo nodig op basis van overleg met collega's of externen.
- 6.3 De leraar kan de ouders of verzorgers informeren over en betrekken bij het onderwijs, rekening houdend met de diversiteit.
- 6.4 De leraar kan met ouders of verzorgers in gesprek gaan over thema's met betrekking tot opvoeding en onderwijs.
- 6.5 De leraar kan communiceren met ouders en verzorgers met diverse taalachtergronden in diverse talige situaties, en hij kan strategieën daarvoor ontwikkelen.

**FG7: de leraar als lid van een onderwijsteam**

- 7.1 De leraar kan binnen het onderwijsteam samenwerken en overleggen over onder andere de leerlijnen en de onderwijsvisie.
- 7.2 De leraar kan zijn eigen pedagogische en didactische opdracht in het team bespreekbaar maken, erover reflecteren in het team en rekening houden met de feedback bij zijn eigen handelen.
- 7.3 De leraar kan in overleg met collega's reflecteren over het gezamenlijk functioneren van het onderwijsteam.

**FG8: de leraar als partner van externen**

- 8.1 De leraar kan contacten leggen en onderhouden, communiceren en samenwerken met externe instanties of actoren. Dat zijn bijvoorbeeld stage- of tewerkstellingsplaatsen, de brede socioculturele sector, de lerarenopleidingen, het hoger onderwijs, de arbeidsmarkt en kinderopvangplaatsen.

**FG9: de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap**

- 9.1 De leraar is zich bewust van zijn maatschappelijke rol en zijn mogelijke invloed op de bredere samenleving.
- 9.2 De leraar kan een onderbouwd standpunt innemen over onderwijskundige thema's.
- 9.3 De leraar kan een gesprek over zijn beroep en zijn plaats in de samenleving voeren.
- 9.4 De leraar kan zich documenteren over zijn eigen rechtspositie en die van de lerenden.

**FG 10: de leraar als cultuurparticipant**

10.1 De leraar kan, vanuit zijn professionele positie, actuele maatschappelijke thema's en ontwikkelingen herkennen en kritisch benaderen op elk van de volgende domeinen:

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

**2. Attitudes**

A1 beslissingsvermogen: een standpunt durven innemen of tot een handeling durven overgaan, en er ook de verantwoordelijkheid voor dragen

A2 relationele gerichtheid: in contacten met anderen kenmerken van echtheid, aanvaarding, empathie en respect tonen

A3 kritische ingesteldheid: bereid zijn zichzelf en zijn omgeving ter discussie te stellen, de waarde van een bewering of een feit en de wenselijkheid en haalbaarheid van een vooropgesteld doel te verifiëren, alvorens een stelling in te nemen

A4 leergierigheid: actief zoeken naar situaties om zijn competentie te verbreden en te verdiepen

A5 organisatievermogen: erop gericht zijn de taken zo te plannen, te coördineren en te delegeren dat het beoogde doel op een efficiënte manier bereikt kan worden

A6 zin voor samenwerking: bereid zijn om collectief aan dezelfde taak te werken

A7 verantwoordelijkheidszin: zich verantwoordelijk voelen voor de school als geheel en het engagement aangaan om een positieve ontwikkeling van de lerende(n) te bevorderen

A8 flexibiliteit: bereid zijn zich aan te passen aan wijzigende omstandigheden, zoals middelen, doelen, mensen en procedures

De basiscompetenties die gericht zijn op de onderwijsleersituatie met leerlingen vinden we terug bij de eerste vier typefuncties: de leraar als begeleider, opvoeder, inhoudelijk expert en organisator. Dit noemen we de onderwijscompetenties. De competenties die gericht zijn op het leervermogen van de leraar vinden we terug in de typefunctie van de leraar als innovator en onderzoeker. We duiden ze aan als de leercompetenties. De basiscompetenties onder de overige typefuncties zijn competenties gericht op samenwerking: de leraar als partner van de ouders of verzorgers, lid van de schoolgemeenschap, partner van externen, lid van de onderwijsgemeenschap en cultuurparticipant. Deze benoemen we daarom als de samenwerkingscompetenties. Dit geven we hieronder schematisch weer (tabel 1).

**Tabel 1.** Typefuncties van de leraar (Vlaamse Regering, 2018) ingedeeld volgens focus.

De onderwijscompetenties; de leraar als:

- begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen
- opvoeder
- inhoudelijk expert
- organisator

De leercompetenties; de leraar als:

- innovator en onderzoeker

De samenwerkingscompetenties; de leraar als:

- partner van de ouders/verzorgers
- lid van de schoolgemeenschap
- partner van externen
- lid van de onderwijsgemeenschap
- cultuurparticipant

### 2.3.3 Domeinspecifieke en opleidingsspecifieke leerresultaten

Kunnen functioneren als leraar is niet voldoende om een diploma van educatieve gegradueerde, bachelor of master in het hoger onderwijs te behalen. De leraar moet daarnaast voldoen aan de minimeisen van de desbetreffende opleiding. Die staan beschreven in leerresultaten of learning outcomes. Leerresultaten geven aan welke specifieke kennis, vaardigheden en attitudes of een integratie daarvan in competenties studenten moeten beheersen op het einde van hun onderwijstraject.

De hogeronderwijsinstellingen in Vlaanderen dienen leerresultaten te formuleren op drie niveaus. Domeinspecifieke leerresultaten (DLR) omvatten op Vlaams niveau een generieke set leerresultaten. Die is opgesteld door de verschillende aanbieders van een bepaalde opleiding binnen het Nederlandstalig hoger onderwijs in Vlaanderen en Brussel-Hoofdstad en is richtinggevend voor alle opleidingen binnen dit domein. Als voorbeeld geven we hier de Domeinspecifieke leerresultaten van de educatieve masteropleiding voor het component leraarschap<sup>12</sup>:

1. De educatieve master beheerst gespecialiseerde theoretische en praktische kennis, vaardigheden en attitudes die de basiscompetenties voor leraren zoals geformuleerd in het 'Besluit van de Vlaamse Regering van 8 juni 2018 betreffende de basiscompetenties van de leraren' ondersteunt. Hij/zij is in staat om die kennis uit te breiden, te actualiseren, te verbreden, te verdiepen en te verbinden met actuele maatschappelijke thema's en ontwikkelingen. Hij/zij kan die kennis inzetten om voor lerenden uitdagende leeromgevingen te creëren en kan op basis van die kennis, vaardigheden en attitudes eigen nieuwe ideeën voor de onderwijspraktijk ontwikkelen en aan de realiteit toetsen.
2. De educatieve master kan de beginsituatie van een leergroep en individuele lerenden in kaart brengen en een leeromgeving creëren die in al haar didactische componenten (leerdoelen, leerinhouden, leermaterialen, werk- en groepeeringsvormen, evaluatie en feedback) aansluit bij die beginsituatie en responsief is ten aanzien van de diversiteit in de leergroep.
3. De educatieve master kan een positief leer- en leefklimaat creëren, en door doelgerichte activiteiten en formele en informele interacties de brede persoonlijke, intellectuele en maatschappelijke ontplooiing van leerlingen ondersteunen.
4. De educatieve master kan de organisatie van onderwijs- en leeractiviteiten op korte en lange termijn plannen, met het oog op het evidence informed creëren van een gestructureerde, efficiënte, veilige en stimulerende leeromgeving.
5. De educatieve master kan communiceren met ouders of verzorgers met diverse taalachtergronden in diverse talige situaties met het oog op informatie-uitwisseling, het stimuleren van de betrokkenheid en participatie en het samen ontwikkelen van constructieve oplossingen om het leren van de lerenden te ondersteunen en te stimuleren.
6. De educatieve master kan constructief samenwerken met externe partners met het oog op het verrijken van het onderwijs- en vormingsaanbod en het faciliteren van de doorstroming tussen onderwijsniveaus en naar de arbeidsmarkt.
7. De educatieve master is in staat om zelfstandig het beschikbare (inter)nationale wetenschappelijk onderzoek in het domein van het leraarschap in het algemeen en zijn discipline in het bijzonder te ontsluiten en de inzichten toe te passen in de eigen klas- en schoolcontext.

12. [https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=VLAAMSE\\_KWALIFICATIESTRUCTUUR:ONDERWIJSKWALIFICATIE:::P1030\\_OK\\_DOSIER\\_ID:1168](https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=VLAAMSE_KWALIFICATIESTRUCTUUR:ONDERWIJSKWALIFICATIE:::P1030_OK_DOSIER_ID:1168)

8. De educatieve master kent de mogelijkheden en grenzen van verschillende theoretische paradigma's in onderwijskundig en (vak)didactisch onderzoek.
9. De educatieve master gaat, gesteund op wetenschappelijk evidentie, kritisch-reflectief om met informatie, onderwijspraktijken, methodieken en leermiddelen. Hij/zij is zich bewust van lacunes in de empirische evidentie voor het gepast invullen van het leraarschap.
10. De educatieve master is in staat om een volledige onderzoeksacyclus te doorlopen over een onderwijsrelevant onderwerp.
11. De educatieve master kan op basis van een actieve en onderzoekende houding voor beroepsvernieuwing bijdragen aan schoolbeleid en schoolontwikkeling.
12. De educatieve master kan door onderzoekend leren en kritische zelfevaluatie zijn functioneren als leraar bijsturen en op deze manier richting en innovatie geven aan zijn professionele praktijk en ontwikkeling.
13. De educatieve master is in staat om in een schoolteam constructief samen te werken met collega's en initiatief te nemen tot, deel te nemen aan en leiding te geven aan disciplinair en interdisciplinair teamoverleg tussen leraren.
14. De educatieve master is in staat om over onderwijskundige thema's, het lerarenberoep, en zelf ontwikkelde oplossingen voor de onderwijspraktijk te communiceren met collega's en andere stakeholders in het onderwijs en als professional deel te nemen aan het maatschappelijk debat.

Via de Opleidings specifieke leerresultaten (OLR) vertalen de verschillende instellingen de Domeinspecifieke leerresultaten naar de eigen onderwijsinstelling. Door concretisering van en aanvullingen op de DLR's kunnen ze eigen sterktes en zich ten opzichte van elkaar profileren.

Binnen de opleiding stelt het respectieve team voor elk opleidingsonderdeel een zogenoemde ECTS-fiche op. Hierin zijn de specifieke doelen en leerinhoud, de onderwijsactiviteiten, evaluatie en leermiddelen van het desbetreffende opleidingsonderdeel beschreven. Aan de hand van het ECTS of European Credit Transfer and accumulation System kunnen studenten gemakkelijker hun studieprogramma samenstellen en al verzamelde credits in andere (buitenlandse) opleidingen laten erkennen.<sup>13</sup>

### Verwerkingsvragen

- ▶ Wat zijn jouw voornaamste motieven om te kiezen voor het beroep van leraar?
- ▶ Welke persoonlijke voor- en nadelen zie jij gekoppeld aan het beroep van leraar?
- ▶ Wat is jouw beeld van het onderwijs (persoonlijk interpretatiekader)?
- ▶ In welke competentieclusters en typecties van het beroepsprofiel van de leraar secundair onderwijs ben jij op dit moment sterk, of welke vormen een uitdaging, en om welke reden(en)?

13. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>