



Sterke talen, sterke leerkrachten

Nota ter bevordering van de talen
in de lerarenopleidingen

[vlaams
ta·lən·plat·form]
laat talen spreken

Inhoudstafel

1.	Beknopte samenvatting.....	4
2.	Situering	5
3.	Bevindingen rondetafelgesprekken.....	7
3.1	Afstemming en samenwerking verrijken de lerarenopleidingen	7
3.2	Competitiviteit beperkt volwaardige kwaliteitsontwikkeling	8
3.3	Een gelijke behandeling van onderwijsvakken impliceert ongelijke kansen voor de talen	10
3.4	De grote heterogeniteit van de instroom en van de verwachtingen van de uitstroom zorgt voor een toenemende werkdruk	10
3.5	Onderzoeksinzichten kennen een beperkte doorstroom naar de klasvloer en de handboeken	12
3.6	Samenwerking met het werkveld leidt tot een krachtige leeromgeving voor lerarenopleider en student, leerkracht en leerling	13
3.7	Starttoetsen en andere niveautesten zijn te weinig betrouwbaar en transparant	14
4.	Aanbevelingen.....	16
4.1	Focus op de essentie: vakinhouden en vakdidactiek	16
4.2	Garandeer een doorstroom van onderzoeksinzichten naar de klasvloer, de handboeken én de overheid	17
4.3	Werk een betrouwbaar en transparant evaluatie- en monitoringbeleid uit.....	18
4.4	Faciliteer nauwere samenwerking tussen de lerarenopleidingen van verschillende instellingen	20
4.5	Faciliteer samenwerking met het werkveld.....	20
4.6	Maak het evaluatiebeleid en de rol van de inspectie voor de talen transparant.....	22
4.7.	Een continuüm van het leraarschap biedt groeimogelijkheden.....	22
4.8.	Sterk talenonderwijs vergt tijd en personeel	23
4.9	Versterk het imago van de taalleerkracht.....	24
5.	Conclusie	25
6.	Referentielijst	26
7.	Dankwoord.....	28
8.	Colofon	28

1. Beknopte samenvatting

De lerarenopleidingen talen spelen een sleutelrol in de bevordering van het talenonderwijs. Zowel de educatieve bachelors aan de hogescholen als de educatieve masters aan de universiteiten kunnen de kentering ondersteunen die nodig is om de kwaliteit van het talenonderwijs en de instroom van studenten en leerkrachten op peil te houden.

De lerarenopleiders die het Vlaams Talenplatform consulteerde, sturen aan op meer samenwerking en minder competitie tussen lerarenopleidingen. Ook samenwerking met andere actoren en met het werkveld bevordert volgens hen de kwaliteit van het onderwijs. Lerarenopleiders zijn kritisch over sommige aspecten van de bestaande starttoetsen en niveautesten, en bepleiten een soepele doorstroom van onderzoeksinzichten.

Op basis van rondetafelgesprekken en een netwerkdag met lerarenopleiders formuleerde het Vlaams Talenplatform een reeks aanbevelingen. De negen aanbevelingen presenteren de belangrijkste oplossingen en goede praktijken, die een antwoord bieden op de uitdagingen van lerarenopleidingen talen. De aanbevelingen zijn ondergebracht in drie niveaus: de opleiding, de relaties tussen onderwijsactoren en beleid en maatschappij.

- *Opleiding.* 1. Focus op de essentie: vakinhouden en vakdidactiek. 2. Garandeer een doorstroom van onderzoeksinzichten naar de klasvloer, de handboeken en de overheid. 3. Werk een betrouwbaar en transparant evaluatie- en monitoringbeleid uit.
- *Onderwijsactoren.* 4. Faciliteer nauwere samenwerking tussen lerarenopleidingen van verschillende instellingen. 5. Faciliteer samenwerking met het werkveld. 6. Maak het evaluatiebeleid en de rol van de inspectie voor de talen transparant.
- *Beleid en maatschappij.* 7. Een continuüm van het leraarschap biedt groeimogelijkheden. 8. Sterk talenonderwijs vergt tijd en personeel. 9. Versterk het imago van de taalleerkracht.

2. Situering

Wie het talenonderwijs in Vlaanderen wil bevorderen, moet op verschillende werven actief zijn: het statuut van de taalleerkracht, de professionalisering van leerkrachten, het talenaanbod in het secundair onderwijs, het imago van de talen..., om er maar een paar te noemen. Dat standpunt nam het Vlaams Talenplatform vanaf zijn ontstaan in en kreeg een neerslag in zijn Talenplan met dertien urgente maatregelen. Het Vlaams Talenplatform erkende daarbij ook de sleutelrol van de lerarenopleidingen talen. Zij waken over de kwaliteit van toekomstige leerkrachten, bieden zij-instromers trajecten aan en spelen een rol in de professionalisering. In deze nota brengt het Vlaams Talenplatform verslag uit van het inhoudelijke traject dat het omtrent de lerarenopleidingen uitstippelde. De nota presenteert de visie van de lerarenopleiders talen en de aanbevelingen ter versterking van de lerarenopleidingen die daaruit volgen.

Nota's, adviezen en rapporten over de lerarenopleiding volgden elkaar deze regeerperiode snel op. Twee jaar geleden stelde de Commissie Beter Onderwijs haar rapport voor met verschillende verwijzingen naar de lerarenopleidingen (Brinckman & Versluys, 2021), de werkgroep lerarenopleiders Frans in Vlaanderen en Brussel slaakte in 2022 een noodkreet over het huidige niveau en de leerachterstand voor het vak Frans van de leerlingen in het secundair onderwijs en over het instroomniveau in de lerarenopleiding (Catalano et al., 2022), en de VLOR formuleerde vorig jaar een advies (*Lerarenopleiding als fundament voor sterke leraren en kwaliteitsvol onderwijs*, 14 sept 2023). Couck en Struyven (2024) onderzochten de ongelijke behandeling van leraren op basis van hun diploma, en in *Thema* verscheen het artikel "Educatieve masters zitten op het goede spoor. Sleutel tot kwaliteitsversterking" (2023), opgesteld door de VLIR-werkgroep Lerarenopleiding. De Taalunie publiceerde voor het schoolvak Nederlands het actieplan *Samen sterk voor taalcompetentie – Actieplan voor de implementatie van iedereen taalcompetent in het onderwijs* (Rijckaert, Burki & Vanhooren, 2023) met enkele specifieke aanbevelingen voor de lerarenopleidingen. De Commissie van Wijzen publiceerde haar rapport *Prioriteit voor professionaliteit. Competente leraren, sterke scholen, hoge onderwijskwaliteit* (Van Damme et al. 2023) en tot slot ondertekenden minister van Onderwijs Ben Weyts, VLIR en VLHORA een engagementsverklaring om de lerarenopleidingen gericht en structureel te versterken. De voorliggende nota onderschrijft de voornaamste adviezen die door deze verschillende instanties werden uitgebracht. Een al te generalistische insteek mag de specifieke behoeften vanuit de verschillende vakdomeinen echter niet verwaarlozen. Daarom formuleert het Vlaams Talenplatform in deze nota specifieke aanbevelingen voor de talen binnen de lerarenopleidingen.

Om het talenonderwijs te versterken, nam het Vlaams Talenplatform in 2021-2022 een bevraging af bij meer dan duizend taalleerkrachten uit het secundair onderwijs. In de enquête werd gepeild naar de oplossingen die de taalleerkrachten zagen voor de problemen waarmee zij in het secundair onderwijs kampen. De resultaten van de bevraging landden in het rapport *Naar een talenonderwijs in topvorm* (Arteel et al., 2022), dat de voornaamste bevindingen omschrijft en concrete aanbevelingen bevat voor beleidsmakers, onderwijsnetten, individuele scholen en taalleerkrachten. Vanzelfsprekend verwijst het rapport ook meermaals naar de lerarenopleidingen. Een logische volgende stap was dan ook lerarenopleiders talen samen te brengen en hun visie op het talenonderwijs in kaart te brengen. Hoe kijken zij naar de aanbevelingen uit het rapport? Welke goede praktijken kunnen het talenonderwijs in de lerarenopleidingen versterken? Welke oplossingen en acties dringen zich op?

In het najaar van 2023 organiseerde het Vlaams Talenplatform in de schoot van zijn werkgroep Onderwijsnetwerk twee rondetafelgesprekken met lerarenopleiders talen uit de educatieve bachelors

lager en secundair onderwijs en de educatieve masters. De panels bestonden uit een representatieve vertegenwoordiging van de verschillende instellingen en verschillende talen. Tijdens de gesprekken kwamen drie overkoepelende thema's aan bod, de instroom, de organisatie van de lerarenopleidingen en de uitstroom, en bespraken de deelnemers de belangrijkste uitdagingen en goede praktijkvoorbeelden. Deze nota bevat de voornaamste bevindingen uit de rondetafelgesprekken en de aanbevelingen die daaruit voortvloeien.

Op dinsdag 30 januari 2024 organiseerde het Vlaams Talenplatform een netwerkdag voor taaldocenten uit de educatieve masters en de educatieve bachelors (kleuter-, lager en secundair onderwijs) aan de Universiteit Gent om de aanbevelingen te bespreken. In een plenaire sessie lichtten sprekers uit de lerarenopleidingen aanbevelingen toe. In de middagsessie bogen de vijftig deelnemers zich in aparte groepen over aanbevelingen uit de rondetafelgesprekken en de plenaire sessie. Door die werkwijze kon de diverse en grote groep aanwezige lerarenopleiders de aanbevelingen bevestigen, amenderen, corrigeren en bijkomende aanbevelingen suggereren. Dat leidde tot een groot draagvlak voor de aanbevelingen zoals ze in deze nota worden gepresenteerd.

3. Bevindingen rondetafelgesprekken

3.1 Afstemming en samenwerking verrijken de lerarenopleidingen

De lerarenopleidingen talen hebben baat bij samenwerking op **verschillende niveaus** en op **verschillende manieren**, tussen lerarenopleiders binnen de eigen instelling, tussen lerarenopleiders van eenzelfde of verschillende lerarenopleidingen aan andere instellingen, tussen studenten van eenzelfde of verschillende lerarenopleidingen aan andere instellingen, tussen lerarenopleiders en het werkveld, tussen Vlaamse en buitenlandse lerarenopleidingen.

Op het **niveau van de opleiding** lopen tussen de Vlaamse lerarenopleidingen momenteel **diverse samenwerkingsverbanden**, zowel binnen de eigen instelling als instellingsoverstijgend. Aan de VUB bijvoorbeeld volgen de studenten van de educatieve master samen met studenten uit de educatieve bachelor secundair onderwijs van de Erasmushogeschool een gezamenlijk opleidingsonderdeel *Urban education* waarin een component over taal en meertaligheid vervat zit. Binnen het opleidingsonderdeel *Vakdidactiek Nederlands* aan de KU Leuven wisselen studenten vakdidactiek Nederlands van de UGent, de UAntwerpen en de KU Leuven jaarlijks hun beste en aan de praktijk getoetste lesvoorbeelden uit tijdens een lesmarkt. Die uitwisseling versterkt de studenten, die verrijkt terugkeren naar de stage. Voor de docenten werkt de uitwisseling evenzeer inspirerend.

Samenwerking op het niveau van de opleiding **overstijgt ook de grenzen van de Vlaamse Gemeenschap**. De studenten uit de educatieve bachelor lager onderwijs van de Erasmushogeschool volgen bijvoorbeeld samen met studenten van een Franstalige hogeschool een gemeenschappelijke module ter versterking van hun Franse taalvaardigheid. Vlaamse studenten komen op die manier spontaan in contact met moedertaalsprekers en verwerven de tweede taal op een natuurlijker manier.

Op het **niveau van de lerarenopleiders** werd in 2017 een werkgroep opgericht voor lerarenopleiders Frans in Vlaanderen en het Brussels Gewest. Die bestaat uit lectoren Frans van zowel de educatieve bachelor lager onderwijs als secundair onderwijs en komt een à twee keer per jaar samen om bezorgdheden te delen en behoeften in kaart te brengen. Dankzij de **integratie van educatieve CVO-opleidingen** in de universiteiten kwam ook een nauwere samenwerking tussen hogescholen en universiteiten tot stand. De educatieve master talen aan de UGent heeft dankzij de integratie van medewerkers met een breder profiel praktijken kunnen integreren die binnen hogeschoolopleidingen al gangbaar waren. Studenten voelden bijvoorbeeld de noodzaak om ook lessen van niet-taalvakken te observeren, een praktijk die binnen de hogescholen al gangbaar was.

Ook de **integratie van verschillende opleidingsonderdelen** biedt voordelen. Zo wordt het opleidingsonderdeel *Krachtige leeromgeving* van de educatieve master aan de VUB gedoceerd door verschillende docenten die elkaar versterken. In het opleidingsonderdeel worden twee leerlijnen geïntegreerd: een leerlijn algemene pedagogiek en een leerlijn didactiek voor de stam talen, waarbinnen de algemene kaders die van toepassing zijn voor talen worden gepresenteerd. Lerarenopleidingen kunnen ook leren van het lager onderwijs, waar vakoverschrijdend werken evident is en binnen thema's verbanden worden gelegd tussen de verschillende vakdomeinen. Taalvakken worden daardoor nog relevanter.

Via de lerarenverenigingen wordt ook met het **werkveld** samengewerkt. Onder andere in samenwerking met lerarenopleiders en leerkrachten organiseert Profff bijvoorbeeld studie- en netwerkdagen voor leerkrachten Frans en geeft het een tijdschrift uit (*ProFFF*) dat zowel academici als lerarenopleiders en leerkrachten secundair onderwijs verbindt.

Ondanks de verschillende samenwerkingsinitiatieven **ontbreken structurele samenwerkingsverbanden**. De bestaande initiatieven zijn fragiel en berusten veelal op toevallige contacten en bereidwillige individuen die bovenop het al zware takenpakket extra engagements willen aangaan. De versnippering van taken binnen de instellingen en de beperkte ruimte voor zulke initiatieven vormen een bedreiging voor duurzame samenwerking. Daarnaast ontbreekt een duidelijke lijn in de samenwerkingsvormen. Door de grote werk- en tijdsdruk is er bijvoorbeeld weinig tot geen uitwisseling tussen de lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten. Nochtans pleit de Commissie Beter Onderwijs voor “samenwerking tussen de hogescholen en de universitaire lerarenopleidingen om nog nauwer samen te werken aan een gemeenschappelijk kwaliteitskader waar een optimaal evenwicht dient bewerkstelligd te worden tussen de autonomie van de opleiding en gemeenschappelijkheid over de opleidingen heen” (Brinckman & Versluys, 2021: 92).

3.2 Competitiviteit beperkt volwaardige kwaliteitsontwikkeling

Een goede samenwerking tussen lerarenopleidingen rust op een fundament van vertrouwen. Het huidige **competitieve landschap van het hoger onderwijs** tast dat fundament aan. De competitiviteit staat volgens de lerarenopleiders samenwerking eerder in de weg dan dat ze ertoe zou aansporen.

Lerarenopleiders zijn kritisch over het huidige **financieringsmodel** en willen minder afhankelijk zijn van inschrijvingsaantallen. Stabiliteit is nodig om een duurzaam onderwijs- en personeelsbeleid uit te tekenen. Vooral de lerarenopleiders aan hogescholen geven aan dat het management niet altijd voeling heeft met de behoeften van de lerarenopleiders. Het nuts- en efficiëntiediscours krijgt voorrang op de inhoudelijke discussies. Daarenboven zorgen de **dalende inschrijvingsaantallen** voor een krimpende personeelsbezetting en daardoor een **hogere werkdruk**. In verschillende hogescholen is slechts één docent verantwoordelijk voor het volledige curriculum van een taal, omdat er voor die taal weinig inschrijvingen zijn. Zo kan een docent verantwoordelijk zijn voor grammatica, literatuur en alle andere inhouden. Alle aanwezige lerarenopleiders vinden het problematisch dat een domeinvak kan afhangen van één of maximaal twee docenten. Hogescholen met een grotere lerarenopleiding beschikken soms over verschillende docenten per taal die elk expert zijn binnen hun eigen domein. Bijgevolg is hun taakbelasting iets realistischer en is hun specialisatiegraad hoger.

Door de hoge werkdruk komt ook de **professionalisering** van lerarenopleiders **in het gedrang**. Professionalisering is bovendien vrijblijvend. Of lerarenopleiders op het aanbod ingaan, hangt af van de inzet van de docenten maar meer nog van de beschikbare tijd. En die tijd is beperkt: lerarenopleiders hebben geen ruimte binnen de opdracht om nascholingen te volgen. Vaak lukt het ook niet om lessen te verplaatsen, zodat ze nascholingen zouden kunnen bijwonen. Enkel in grotere lerarenopleidingen kunnen lerarenopleiders vrijgesteld worden van lesopdrachten om zich te professionaliseren, omdat hier collega's de lessen kunnen overnemen.

De **basiscompetenties** van de leerkracht zijn het fundament van de lerarenopleidingen en bepalen de invulling van de curricula. Veel lerarenopleiders aan hogescholen wijzen echter op de **vage omschrijving** van die competenties. Zo beschrijft de competentie “de leraar als inhoudelijk expert” niet welke kennisinhouden ressorteren onder elk vakgebied of onder elke taal. Daardoor ontstaan er heel grote verschillen tussen de lerarenopleidingen van de verschillende hogescholen, zowel op het vlak van de curricula als op dat van de te behalen doelen. Voor de talen in de educatieve bachelor secundair onderwijs worden geen eindniveaus vastgelegd. De meeste opleidingen streven naar een C1-niveau, maar geven aan dat in werkelijkheid een B2-niveau realistischer is. Ook de instructietaal

van de taalvakken ligt niet officieel vast, waardoor bepaalde taalvakken niet in de doeltaal worden gedoceerd. Een eindniveau en de instructietaal vastleggen, zou een ongelijke uitstroom en oneerlijke concurrentie kunnen tegengaan.

Onder meer door de besparingsdruk zijn er grote verschillen tussen de lerarenopleidingen van de hogescholen in het **minimumaantal studiepunten per opleidingsonderdeel en het minimumaantal contacturen**.¹ Door hun autonomie hebben de instellingen de vrijheid om de curricula in te vullen. Op het niveau van de hogescholen zijn er beperkte tot geen afspraken over het minimumaantal studiepunten per vak en over het minimumaantal contacturen. Het aantal contacturen is beperkt, deels om **organisatorische redenen** (bv. uurroosterbeperkingen). De lerarenopleiders talen geven aan dat het aantal studiepunten vaak niet in verhouding staat tot het aantal toegekende contacturen. Binnen het beperkte aantal contacturen is het niet haalbaar om alle kennisdomeinen en taalvaardigheden te doceren. Ook is er amper tijd om niveauverschillen tussen studenten te remediëren. **Zelfstudie** en **blended learning** kunnen niet alle lacunes wegwerken. Sommige lerarenopleiders ondervinden druk om vakken te clusteren. Soms worden taalvakken geïntegreerd aangeboden met andere vakken. Sommige lerarenopleiders vrezen dat inhouden verloren kunnen gaan door een te geïntegreerde werking en vragen om kennis en vaardigheden eerst apart aan te bieden alvorens ze te integreren via complexere opdrachten. De meeste lerarenopleiders betreuren dat de overheid geen striktere regels kan opleggen aan de hogeronderwijsinstellingen. Door de grote verschillen tussen de lerarenopleidingen van de hogescholen kan men de vraag stellen of de diploma's nog als volledig equivalent beschouwd kunnen worden.

Ook voor **deliberaties** ontbreken afspraken. Vooral de lerarenopleiders aan hogescholen verwijzen naar een druk op docenten tijdens deliberaties. In sommige opleidingen verlopen de deliberaties zelfs zonder de aanwezigheid van de docenten of werd volgtijdelijkheid over de opleidingsonderdelen heen afgebouwd met het oog op flexibilisering. Automatische deliberatie zorgt ervoor dat studenten met een tekort vaak wel slagen. Voor sommige opleidingsonderdelen zijn tekorten in bepaalde lerarenopleidingen niet tolereerbaar, zoals voor de stage, maar lerarenopleidingen zijn volledig vrij in hun keuze om tekorten al dan niet tolereerbaar te maken. Om deze praktijk tegen te gaan, laten sommige lerarenopleiders aan bepaalde opleidingsonderdelen in het eerste jaar meer studiepunten toekennen of leggen ze een cesuur vast. Niet binnen elke opleiding is dat mogelijk. Voor de opleidingsonderdelen waarin een deel stagepraktijk vervat zit van de educatieve master, moeten studenten geslaagd zijn om de vervolgvakken te mogen aanvagen. Als ze niet geslaagd zijn, krijgen ze remediëring. De educatieve masters talen zien sommige **zij-instromers** slagen, terwijl ze **een van de talen** waarvoor ze gediplomeerd zijn **niet meer beheersen**.

De concurrentie tussen de lerarenopleidingen zorgt er mee voor dat een **afsprakenkader** over de **inzetbaarheid** van de verschillende lerarenprofielen en een **vrijstellingsbeleid** ontbreken. De lerarenopleiders vrezen dat dat gebrek aan afspraken ertoe kan leiden dat studenten opleidingen vergelijken en de eenvoudigste weg kiezen. Zo kunnen studenten met een masterdiploma starten aan de verkorte educatieve master, maar de opleiding verlaten omdat die te zwaar bevonden wordt of omdat ze geen masterproef wensen te schrijven. Vervolgens schrijven ze zich in voor een verkorte educatieve bacheloropleiding. Er is geen effect verbonden aan die keuze, ook al situeren de opleidingen zich op een ander kwalificatieniveau.

¹ Een onderzoek van de Werkgroep Lerarenopleiders Frans in Vlaanderen en Brussel (2022) legde verschillen bloot van 34 tot 57 studiepunten binnen de educatieve bachelor secundair onderwijs. Onderzoek van *De Morgen* stelde ook zeer grote verschillen vast tussen de lerarenopleidingen aan de hogescholen (Gordts, 2023). Onderzoek van het Vlaams Talenplatform bevestigt de verschillen.

Kortom, de **marktwerking** van de lerarenopleidingen, met competitiviteit tussen instellingen als gevolg, heeft onwenselijke effecten voor de kwaliteitsbewaking van de taalopleidingen in de lerarenopleiding.

3.3 Een gelijke behandeling van onderwijsvakken impliceert ongelijke kansen voor de talen

In de curricula van elke lerarenopleiding worden de afzonderlijke onderwijsvakken gelijk behandeld. Aan die onderwijsvakken wordt met andere woorden een gelijk aantal studiepunten toegekend, vaak ook hetzelfde aantal contacturen, en ze komen in dezelfde semesters aan bod. De curricula gaan daarmee voorbij aan objectieve verschillen tussen de onderwijsvakken. Omdat alle vakken gelijk behandeld worden, is het vandaag moeilijk om tegemoet te komen aan de behoefte aan meer contacturen voor de talen.

Het lijkt logisch dat onderwijsvakken die in beperktere mate aan bod komen in het curriculum in het secundair onderwijs minder opleidingstijd behoeven dan taalvakken die veel meer uren innemen in het secundair onderwijs, die een langer, complexer leerproces vergen, en waarvoor de student ook zelf nog een taalverwervingstraject af te leggen heeft. Ook vakdidactiek taal vraagt voldoende contacturen voor de demonstratie van interactieve werkvormen. De toepassing van de opgedane inzichten tijdens de stageperiodes vergt tijd. Lerarenopleiders talen geven aan dat er te weinig studiepunten worden toegekend aan de talige onderwijsvakken, zowel voor de vakinhoud als de vakdidactiek. Ze wijzen op het belang van **integratie van vakdidactiek en vakinhoud**. Nog meer dan voor vakinhoud is het voor de vakdidactiek taal niet eenvoudig om een voldoende aantal contacturen te verwerven of te behouden. Alle lerarenopleiders onderschrijven het belang van de **strijd voor het behoud** van een minimaal aantal contacturen.

3.4 De grote heterogeniteit van de instroom en van de verwachtingen van de uitstroom zorgt voor een toenemende werkdruk

We verwezen al naar de hoge werkdruk voor taaldocenten, maar ook **voor studenten ligt de werkdruk** in de lerarenopleidingen **hoog**, zoals voor de educatieve masters bleek uit de accreditierapporten van de NVAO (2023a,b,c,d). Verschillende factoren spelen daarin een rol, zoals de **heterogene instroom** in de professionele bachelors (in mindere mate ook in de academische bachelors). Sommige studenten zijn door hun richting in het secundair onderwijs niet optimaal voorbereid op een educatieve bachelor. Het kost hen veel bijkomende inspanningen om het vereiste niveau te halen. De uitval is het grootst binnen die groep, al bieden de opleidingen remediëring aan. Studenten die met een leerachterstand aan de opleiding starten, hebben echter voldoende tijd nodig om lacunes weg te werken. Remediëring verhoogt de werkdruk voor die studenten.

In principe zouden startende studenten de minimumdoelen van het secundair onderwijs behaald moeten hebben, maar dat blijkt in de praktijk vaak niet het geval te zijn. Lerarenopleiders stellen zich daarom vragen bij de vooropleiding van hun studenten en bij de studiekeuzebegeleiding in de scholen. Motivatie is een belangrijke factor voor de slaagkansen van studenten, maar de voorkennis draagt daar uiteraard ook toe bij. Studenten van richtingen uit de arbeidsmarktfinaliteit kregen bijvoorbeeld minder uren taal en wiskunde. In de educatieve bachelor lager onderwijs zijn net die vakken van groot belang. De lerarenopleiders vragen zich af hoe ver de remediëring kan en moet gaan voor studenten die met een voorkennis starten die inhoudelijk niet is afgestemd op de lerarenopleiding.

Ook voor het **toenemende aantal zij-instromers** in alle lerarenopleidingen ligt de werkdruk hoog. Zij-instromers vertonen ten opzichte van generatiestudenten vaak een grotere motivatie, maturiteit en een sterk reflectievermogen. Die factoren verhogen hun slaagkansen. Tegelijk zijn de verschillen tussen de zij-instromers bijzonder groot, vooral aan de hogescholen. Aan de basis daarvan ligt volgens de lerarenopleiders voornamelijk de **vooropleiding**. Maar ook de beroepsactiviteit van zij-instromers is een voorspellende factor voor het slagen voor de opleiding. Anders dan generatiestudenten ervaren zij-instromers vaak veel druk om zo snel mogelijk een educatieve bachelor of master te behalen, terwijl ze niet allemaal de taal of talen waarvoor ze gediplomeerd zijn voldoende beheersen, bijvoorbeeld omdat de opleiding ver in het verleden ligt. Ook de beheersing van onderzoekscompetenties is vaak minder evident voor zij-instromers. Die studenten zijn wel gemotiveerd om hun lacunes weg te werken en gaan in op het **remediëringaanbod**, maar dat vergt bijkomende inspanningen.

Studenten die tijd (kunnen) investeren in remediëring, slagen meestal voor de opleiding, maar de uitval is volgens de lerarenopleiders groot. Ze wijten de grote uitval aan de verkeerde of onvolledige verwachtingen van zij-instromers bij de start van de opleiding. Niet zelden **combineren** zij de opleiding in een verkort traject met een **halftijdse job, een gezin en een actief vrijetijdsleven**. Het is dan ook betreurenswaardig dat net die zij-instromers die een LIO-traject volgen en zo het lerarentekort tijdelijk verhelpen, wel eens uitvallen door de hoge werkdruk.

Omdat zij-instromers zowel in de educatieve bachelors als de educatieve masters de lerarenopleiding in het reguliere traject kunnen volgen, worden zij samen met generatiestudenten opgeleid. Tussen de twee groepen zit een **generatiekloof**, die potentieel verrijkend is. Tegelijk vraagt die kloof tussen zij-instromers en generatiestudenten ook enige waakzaamheid van de lesgevers en kan zij een impact hebben op de groepsdynamiek.

Naast generatiestudenten en zij-instromers starten ook **studenten die door de VDAB** naar de lerarenopleiding geleid worden. Die worden vaak gescreend door de VDAB, die strenge eisen stelt aan studenten, o.a. voor aanwezigheid in de lessen. Die eisen spelen in het voordeel van de student. Toch merken verschillende lerarenopleiders dat het instroomniveau bij VDAB-studenten varieert. Ook de motivatie van VDAB-studenten verschilt sterk. Zo zouden sommige studenten met weinig studierendement de opleiding niet willen verlaten door de afhankelijkheid van uitkeringen, of verwijst de VDAB bepaalde studenten door naar knelpuntberoepen zonder dat studenten over de nodige voorkennis beschikken om vlot te starten aan de opleiding.

Ook voor de ondersteuning van **studenten met leerproblemen en specifieke noden** of studenten die **geen professionele houding** aannemen tijdens stages, hebben lerarenopleiders geen pasklare oplossingen. Zij kunnen niet terugvallen op een vorm van CLB-werking. Instellingen beschikken over een dienst studentenvoorzieningen, studentencoaches en -begeleiders, die ook niet altijd raad weten. Vaak stromen die studenten door tot het derde jaar, ook al zijn sommigen onder hen nog niet klaar voor het werkveld. Er is geen mogelijkheid voor lerarenopleiders om op individueel niveau adviezen te formuleren bij tussentijdse rapporten, omdat de rapporten daar geen ruimte voor laten. Uit vrees voor klachten durven (jonge) collega's vaak geen actie te ondernemen.

De grote heterogeniteit binnen de instroom zorgt voor een stijgende vraag naar **flexibilisering** van het curriculum. Lerarenopleiders leveren extra inspanningen om studenten te remediëren en extra te begeleiden, maar ze botsen tegen hun limieten aan, en geven aan dat er onvoldoende onderwijstijd is in de opleiding om lacunes weg te werken. Daarom doen lerarenopleiders steeds vaker een beroep op **externe partners** zoals CVO's en CLB's, die extra cursussen aanbieden (bv. conversatieklassen) aan studenten die het nodig hebben. Cursussen van externe partners vinden echter vaak 's avonds plaats,

na de lesuren, en vragen een bijkomend engagement van studenten. Omdat het engagement groter én iets vrijblijvender is dan de remediëring die de lerarenopleiding zelf aanbiedt, heeft die externe remediëring niet altijd het gewenste effect. Daarom organiseren sommige lerarenopleidingen de remediëring overdag tussen de lesuren of doen ze een beroep op vrijwilligers of taalcoaches, die bijvoorbeeld gratis bijles geven of conversatieklassen organiseren. Die laagdrempelige formules hebben meer succes. Daarnaast stellen alle lerarenopleidingen een toename in het aantal **studietrajecten** vast. Studenten die starten met een lager niveau wordt een vertraagd traject voorgesteld, maar ze ervaren dat soms als falen of overschatten zichzelf.

Niet enkel de instroom in de lerarenopleidingen is zeer heterogeen, de **verwachtingen** die lerarenopleidingen koesteren ten opzichte van hun afstuderende studenten zijn eveneens zeer divers. Toekomstige leerkrachten moeten van alle markten thuis zijn en worden bijgevolg breed opgeleid. Studenten moeten in allerlei domeinen taken opnemen, maar de essentie komt hierdoor onder druk te staan. Ze hebben immers minder tijd om zich toe te leggen op de onderwijsvakken.

In de **stagetrajecten** van studenten zit eveneens een grote diversiteit, en dat kan ook niet anders gezien de diverse verwachtingen en schoolcontexten. Sommige studenten wensen zelf stage te lopen in een welbepaalde onderwijscontext (bv. een meertalige school), terwijl dat organisatorisch niet altijd haalbaar is. De evoluerende context van het onderwijs heeft met andere woorden een duidelijke impact op de organisatie van stages, terwijl de bestaande structuren daar niet op afgestemd zijn of kunnen worden (bv. personeelsmiddelen of gedifferentieerde diploma's).

3.5 Onderzoeksinzichten kennen een beperkte doorstroom naar de klasvloer en de handboeken

Lerarenopleidingen bereiden toekomstige leerkrachten voor op een divers onderwijsveld waarvoor verschillende competenties vereist zijn. **Onderzoekskompetenties** maken daarvan een essentieel onderdeel uit. In de educatieve bachelors ligt de focus voornamelijk op de integratie en uitvoering van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. In de educatieve master breidt die focus zich sterk uit en wordt van studenten verwacht dat zij zelf onderzoek ontwerpen en uitvoeren, autonoom reflecteren over de onderwijspraktijk en wetenschappelijke evidentie kunnen ontsluiten en toepassen in de onderwijspraktijk.²

De educatieve masters en de lerarenopleidingen aan hogescholen die beschikken over expertisecentra, bewaken de **balans tussen onderzoek en praktijk** en zorgen voor een doorstroom van onderzoek en praktijk naar de eigen opleiding en studenten. Studenten vinden het een meerwaarde als onderzoekers ook een lesopdracht hebben, waardoor zij uit eerste hand kennismaken met nieuwe wetenschappelijke inzichten. Tegelijk waarderen studenten een praktijkgerichte inbreng van docenten die zelf nog in het secundair onderwijs lesgeven. Deelnames aan internationale onderzoeksprojecten beschouwen lerarenopleiders ook als een meerwaarde, net als uitwisselingen met buitenlandse scholen die goede praktijkvoorbeelden kunnen opleveren.

Lerarenopleidingen leiden hun studenten op tot onderzoekers of tot leerkrachten die onderzoek toepassen. Zodra studenten **stage lopen**, worden zij echter vaak geconfronteerd met onderwijs dat indruist tegen de inzichten van de hedendaagse taaldidactiek, tot frustratie van de studenten zelf en

² Zie domeinspecifieke leerresultatenkaders voor de Educatieve Bachelors (NVAO, 2019a,b) en Educatieve Master in de talen (NVAO, 2018, 2021).

de lerarenopleiders. Studenten stuiten in de stageschool op de realiteit van de **schoolcultuur**. Zij zitten vaak tussen twee vuren: tussen de stagepraktijk in de school en didactische invulling van leerwerkboeken enerzijds en de onderwezen didactiek aan de hogeschool of universiteit anderzijds. Het onderwijs zit vast in een paradigma dat de nadruk legt op **bruikbaarheid** en praktische inzetbaarheid, terwijl de lerarenopleidingen verwachten dat leerkrachten wetenschappelijke kaders consulteren en op basis daarvan tot doeltreffende didactische praktijken komen. De doorstroom van onderzoeksinzichten naar de klasvloer is bijgevolg beperkt. Onderzoekers mogen er niet van uitgaan dat die inzichten via de studenten zullen doorsijpelen tot in de klas, omdat ze in de stagescholen nog geen verworven rol in de vakgroep hebben.

Een belangrijke onderwijsactor voor de doorstroom van wetenschappelijk onderzoek naar de schoolcontext zijn de **educatieve uitgeverijen**. Lerarenopleiders wijzen erop dat uitgeverijen altijd ook commerciële oogmerken hebben en dus een afzetmarkt willen bereiken. De handboeken bieden vaak hapklaar materiaal tot op het niveau van differentiatie. De inbreng van de leerkracht kan zodoende beperkt blijven. Literaire teksten komen minder voor in de handboeken en worden vervangen door feitelijke teksten.

De lerarenopleiders vragen om af te stappen van **invulboeken** in het leerplichtonderwijs. Zij verwijzen naar het rapport van de **Kwaliteitsalliantie** waarin verschillende engagementen werden opgenomen voor een kwaliteitsvolle ontwikkeling en gebruik van leermiddelen (Departement Onderwijs & Vorming, 2022). Het twaalfde engagement omvat een vraag aan het wetenschappelijke onderzoeksveld om "(nieuwe) inzichten en kennis over effectieve lespraktijk en leermiddelen – met aandacht voor leermiddelen die kunnen leiden tot een invuldidactiek – te delen met het veld" (Departement Onderwijs & Vorming, 2022, p. 30). De doorstroom is tot op heden beperkt, maar het viel sommige lerarenopleiders wel op dat bepaalde termen geponereerd door het expertisecentrum ExCEL worden vermeld in handboeken.

3.6 Samenwerking met het werkveld leidt tot een krachtige leeromgeving voor lerarenopleider en student, leerkracht en leerling

Zowel voor de doorstroom van praktijk- en wetenschappelijke inzichten als voor de voeling met de verschillende school- en klascontexten zijn het basis- en secundair onderwijs de belangrijkste partners van de lerarenopleidingen. Alle onderwijsniveaus dragen op hun manier bij aan de opleiding van de leerkrachten van de toekomst. De samenwerking tussen die niveaus is dan ook cruciaal.

De bachelor- en masterproef bieden kansen om de lerarenopleiding en het werkveld met elkaar te verbinden. Een mooi praktijkvoorbeeld is dat van de **onderzoekende school**, een project van de VUB waarin partnerscholen actief worden betrokken. De educatieve master en de scholen gaan als actieve partners aan de slag met thema's die de scholen willen aanpakken, zoals evaluatiebeleid. De opleiding begeleidt de scholen in het praktijkonderzoek dat de school zelf opzet en studenten lopen mee in het project. Zo ontstaan een nauwere band en wisselwerking tussen de lerarenopleiding en de stagescholen, waardoor mentoren ook gemotiveerder zijn om stagetaken op te nemen. In het kader van dat project schrijven studenten bovendien masterproeven. Ook andere lerarenopleidingen betrekken het werkveld, onder meer door onderwerpen voor bachelor- of masterproeven in samenspraak met scholen uit te werken.

Uit de rondetafelgesprekken blijkt dat studenten vaker een algemeen didactisch thema kiezen voor hun bachelorproef dan zich te verdiepen in een vakdidactisch thema. Lerarenopleiders zoeken naar een **relevante invulling** van de onderzoekscomponent, maar **de gestelde vereisten beperken de mogelijkheden**. In tegenstelling tot de masterproef ligt de focus bij de bachelorproef namelijk eerder op het onderzoeksontwerp. Studenten van de educatieve bacheloropleidingen krijgen te weinig ruimte om zich te verdiepen in het onderwerp via literatuuronderzoek. Het werkveld vraagt naar didactisch materiaal en didactische ondersteuning, maar zulke benaderingen passen niet altijd binnen het concept van vernieuwend onderzoek. De bachelor- en masterproef zouden de universiteiten, de hogescholen en het secundair onderwijs dus nog meer met elkaar kunnen verbinden dan vandaag het geval is.

Ook binnen de stagecontext ontmoeten de lerarenopleidingen en het werkveld elkaar. Lerarenopleidingen willen studenten laten kennismaken met **verschillende onderwijscontexten**. Daarom werken zij nauw samen met het werkveld om een breed spectrum aan stagecontexten te kunnen aanbieden. Binnen bepaalde contexten, zoals de grootstedelijke, zijn er echter onvoldoende stageplaatsen voor alle studenten. Studenten zijn hierdoor beter voorbereid op **klassieker onderwijscontexten**, maar minder goed op **innovatieve contexten**. Opleidingen organiseren daarom schoolbezoeken voor alle studenten die een dag doorbrengen op een school in een grootstedelijke context zonder er echt stage te lopen. Studenten die een verkort traject volgen, hebben echter minder kansen om in verschillende scholen les te geven. Hoe beperkter de stage, hoe minder studenten voorbereid worden op de heterogene school- en klascontext. Studenten starten bijgevolg met ongelijke bagage aan hun onderwijs carrière.

Stages bieden ook opportuniteiten om **praktijkinzichten en wetenschappelijke inzichten uit te wisselen** tussen de verschillende onderwijsniveaus. Wederzijdse afstemming is echter zeldzaam. Studenten krijgen geregeld een handboek opgelegd door stagementoren. Dat gunt de student maar een beperkte vrijheid, wat indruist tegen de visie van de lerarenopleidingen. De betrokkenheid van het werkveld is niet altijd optimaal. Voor de mentoren is de begeleiding van stagestudenten een bijkomende opdracht en dus hangt veel af van hun persoonlijk engagement, dat erg gewaardeerd wordt door de lerarenopleidingen. In het evaluatieproces zijn mentoren echter wel eens terughoudend en geven ze liever geen onvoldoende aan studenten die het niet goed doen tijdens de stage. Het risico is dan dat zij toch slagen voor stage-onderdelen. De lerarenopleidingen trachten daarom initiatieven op te zetten om mentoren meer te betrekken bij de opleiding. Zo organiseert de KU Leuven de 'Dag van het talenonderwijs' in samenwerking met het werkveld. Studenten stellen er voorbeeldlessen voor aan leerkrachten.

Tijdens de rondetafelgesprekken wezen lerarenopleiders ook op een problematisch gevolg van het **werkplekleren**. Dat wordt sterk gestimuleerd binnen de opleiding, omdat het studenten grondig voorbereidt op het werkveld. Scholen doen graag een beroep op stagiairs om vacatures in te vullen of excursies te laten begeleiden, en dat zowel binnen de context van werkplekleren als daarbuiten. Het risico bestaat dat er in die gevallen te weinig aandacht is voor het *leren* in het werkplekleren.

3.7 Starttoetsen en andere niveautesten zijn te weinig betrouwbaar en transparant

Om zicht te krijgen op het **instroomniveau**, kunnen lerarenopleiders van de educatieve bachelors een beroep doen op de starttoetsen. Voor de educatieve bachelor lager onderwijs zijn er voor de talen starttoetsen voor Frans en Nederlands, voor de educatieve bachelor secundair onderwijs enkel voor

Nederlands. Het slaagpercentage op die toetsen is relatief hoog, waardoor ze weinig impact hebben op de studievoortgang van studenten. De starttoetsen kunnen wel een signaal geven en de studenten inzicht bieden in hun kennis en vaardigheden. Studenten die een onvoldoende behalen, moeten **verplicht remediëren**, terwijl de slaagkansen voor de opleiding van studenten met een onvoldoende eerder beperkt blijken te zijn. De categorie van studenten die net een voldoende behalen, zou in dat opzicht net meer gebaat zijn bij remediëring. De remediëring schiet met andere woorden haar doel voorbij en dreigt studenten met groeipotentieel kansen te ontnemen.

Lerarenopleiders stellen bovendien vast dat de resultaten van de instaptoetsen en de remediëringstrajecten niet transparant zijn en dat niet alle taalvaardigheden worden getest. Zij wijzen er ook op dat het remediëringstraject zeer snel doorlopen kan worden, omdat studenten kunnen doorklikken zonder dat ze opdrachten hebben gemaakt. De remediëring is bovendien een inspanningsverbintenis zonder resultaatsverbintenis. Daarom voorzien de lerarenopleidingen in aanvullende (studievoortgangs)toetsen, intakegesprekken en eigen remediëringstrajecten. Toch denken verschillende lerarenopleiders dat de starttoets in combinatie met de remediëring een positief effect kan hebben op het instroomniveau en het risico kan tegengaan dat studenten verschillende opleidingen uitproberen.

Voor de educatieve masters bestaan er geen starttoetsen en geldt het bachelordiploma als een garantie voor de vereiste voorkennis. In vergelijking met de hogescholen is het instroomniveau aan de universiteiten homogener. Studenten die in de verkorte educatieve master tijdens stageperiodes aanvoelen dat de lerarenopleiding niet voor hen is weggelegd, beëindigen meestal zelf de studie. Ze voelen minder de behoefte om te blijven proberen, net omdat ze al over een diploma beschikken. Hier en daar zijn er studenten die een educatieve master talen starten met onvoldoende talenkennis. Omdat remediëring voor de educatieve masters niet wordt verplicht, organiseren sommige lerarenopleiders zelf **intakegesprekken** met startende studenten. Zo kunnen docenten de studenten wijzen op mogelijke lacunes en uitleggen hoe ze die kunnen bijwerken, via bijvoorbeeld remediëringspakketten die de opleiding aanbiedt.

Omdat de starttoetsen de lat niet zo hoog leggen en de resultaten ervan niet in detail toegankelijk zijn voor de lerarenopleiders, komen bijkomende taken op hun schouders terecht. De educatieve bacheloropleidingen gaan nog steeds zelf op zoek naar manieren om startende studenten adequaat op te volgen en hun beheersing van talige competenties op het startniveau van de opleiding te brengen.

4. Aanbevelingen

De huidige nota vormt een logisch vervolg op het rapport *Naar een talenonderwijs in topvorm*, dat een focus had op het secundair onderwijs (Arteel et al., 2022). De focus op de lerarenopleidingen in deze ontwerpnota laat ons toe inzichten te verwerven in de meest urgente noden van lerarenopleiders talen en in mogelijke oplossingen. De negen aanbevelingen in deze ontwerpnota richten zich tot beleidsmakers, hogeronderwijsinstellingen, lerarenopleidingen, scholen, inspectie, onderwijsnetten, lerarenopleiders en taalleerkrachten. Het Vlaams Talenplatform ziet diverse opportuniteiten op verschillende onderwijs- en beleidsniveaus. We brengen de aanbevelingen onder in drie niveaus: dat van de opleiding, dat van de relaties tussen onderwijsfactoren en dat van beleid en maatschappij (Figuur 1).



Figuur 1 De negen aanbevelingen in relatie tot de relevante niveaus.

4.1 Focus op de essentie: vakinhouden en vakdidactiek

Leg de focus binnen het curriculum van de lerarenopleidingen talen op **vakkennis en vakdidactiek**. Vakkennis slaat op de relevante taalkundige en letterkundige inhouden. De vakdidactiek behandelt de manier waarop kennis en vaardigheden aangebracht worden. Besteed aandacht aan die essentie en zorg door die focus en eventueel door een beperking van allerlei andere inhouden voor een **haalbaarder** programma, zowel voor generatiestudenten als studenten in verkorte trajecten. Het voornaamste is de opleiding van leerkrachten die over voldoende kennis, inzicht en culturele bagage beschikken. Een maatschappij in verandering vraagt enerzijds om breed opgeleide leerkrachten die in talig diverse contexten kunnen lesgeven. Anderzijds kunnen lerarenopleidingen niet aan alle

maatschappelijke verzuchtingen tegemoetkomen. Toekomstige taalleerkrachten met een groot kennisfundament staan sterker voor de klas. Zorg daarom voor programma's waarin er regelmatig verbindingen worden gelegd tussen vakkennis en vakdidactiek, zodat toekomstige leraren later ook zelf die verbanden kunnen leggen in het onderwijs.

Schenk binnen de educatieve bachelor lager onderwijs voldoende aandacht aan **leesbevordering** en kinderliteratuur, en maak daarvan een verplicht afzonderlijk opleidingsonderdeel. Integreer leesbevorderingsactiviteiten in de stages om voldoende oefenkansen aan te bieden. Maak van **technisch en begrijpend lezen** een afzonderlijk opleidingsonderdeel binnen de vakdidactiek. Programmeer in elk curriculum keuzevakken met goede praktijken van taalsensibilisering (bv. voor moderne vreemde talen of Latijn), die ook open staan voor studenten van de niet-taalvakken.

De **curricula**, voornamelijk van de educatieve bachelors, zijn sterk uiteenlopend. De vraag is of lerarenopleidingen nog tot eenzelfde eindniveau opleiden. Stel daarom een algemeen **referentiekader** op met gemeenschappelijke aandachtspunten bij vakinhouden en vakdidactieken. Neem daarin minimale afspraken op en heb hierin aandacht voor de leerkracht als ontwerper, in plaats van de leerkracht te reduceren tot uitvoerder. Het referentiekader kan tevens startende lerarenopleiders een houvast bieden en zicht geven op wat minimaal moet worden bereikt. Ook via netwerkdagen kunnen lerarenopleiders nieuwe inzichten delen die kunnen landen in een praktijkgids.

Het aantal **studiepunten en contacturen** voor talen binnen de lerarenopleidingen loopt gedeeltelijk tot zeer sterk uiteen, vooral in de educatieve bacheloropleidingen. Leg daarom ook minimale afspraken vast voor de verdeling van het aantal studiepunten en contacturen. Bewaak de balans tussen contact- en niet-contacturen. Maak hiervoor de nodige middelen vrij.

In de educatieve bachelor lager onderwijs beschikken niet alle studenten over voldoende voorkennis om Nederlands en zeker Frans gedegen te onderwijzen. Bouw in de nieuwe **Master Basisonderwijs** specialisaties voor talen in, ter versterking van het talenonderwijs in de (kleuter- en) lagere school. Betrek hierbij de lerarenopleiders talen aan de hogescholen.

4.2 **Garandeer een doorstroom van onderzoeksinzichten naar de klasvloer, de handboeken én de overheid**

Stimuleer een **overlegcultuur** binnen en tussen de lerarenopleidingen. Zowel opleidingshoofden als lerarenopleiders hebben de taak om wetenschappelijke inzichten te laten doorstromen. Zorg ervoor dat niet enkel afzonderlijk overleg plaatsvindt tussen docenten van een specifieke taal, maar ook taaloverschrijdend overleg. Overkoepelende taalvakken bieden mogelijkheden om gemeenschappelijke inzichten te delen. Daarnaast kan een databank met onderzoeksonderwerpen voor bachelorproeven en masterpraktijkproeven zorgen voor een nauwere samenwerking tussen de instellingen.

Zet in op de **doorstroom van onderzoeksinzichten naar de mentoren**. Lerarenopleidingen hebben idealiter zelf een krachtige onderzoeksfocus. Studenten fungeren als belangrijk doorgeefluik van de lerarenopleiding naar de mentoren en moeten zelf als onderzoekers ernstig genomen worden. Denk structuren uit die een vlotte doorstroom van wetenschappelijke inzichten naar mentoren garanderen. Het project rond effectieve taaldidactiek van het Vlaams Talenplatform en KlasCement kan hier

dienen als mooi praktijkvoorbeeld. Taalleerkrachten krijgen hier naast een kwalitatieve selectie van lesmateriaal ook onderzoeksgebaseerde didactische referentiekaders aangeboden.

Taalmethodes zijn een belangrijk middel om wetenschappelijke inzichten aan het werkveld te presenteren, maar worden te vaak gereduceerd tot invulboeken die weinig ruimte laten voor eigen didactische inbreng. Faciliteer daarom een doorstroom van vakdidactische en vakinhoudelijke inzichten binnen de taal- en literatuurwetenschappen naar de taalmethodes door structureel overleg te faciliteren tussen educatieve uitgeverijen, taalexperts en taalleerkrachten. Het rapport *Naar een kwaliteitsalliantie* (Departement Onderwijs & Vorming, 2022) vormt daarvoor een mooi aanknopingspunt, evenals de professionaliseringstrajecten die het Vlaams Talenplatform in de toekomst wil opzetten voor educatieve uitgeverijen. Zorg dat boeiende taal- en literatuurwetenschappelijke onderwerpen hun weg vinden naar de educatieve uitgeverijen. Denk na over de invulling van het medium 'handboek'. Hanteer in de handboeken dezelfde meta-taal. Leermateriaal moet voldoen aan actuele verwachtingen binnen het talenonderwijs: snel aanpasbaar, actueel, combineerbaar, wetenschappelijk onderbouwd, geïntegreerd. Een databank aan authentieke teksten die vrij zijn van auteursrechten zou aan enkele van die verwachtingen tegemoet kunnen komen. De website www.rijketeksten.org van de Taalunie kan hier als voorbeeld dienen en kan ook inspiratie bieden voor de andere talen dan het Nederlands.

De **pedagogische begeleidingsdiensten** spelen een belangrijke rol bij de doorstroom van onderzoeksinzichten. Aan hen vragen we om in afstemming met andere onderwijspartners een eenduidige lijst uit te werken van kernbegrippen voor de talen, zodat die duurzaam verankerd worden. De gangbare termen verdienen daarbij voorkeur boven afgezwakte vormen van een bepaalde terminologie (bv. liever 'werkwoord' dan 'doe-woord').

4.3 Werk een betrouwbaar en transparant evaluatie- en monitoringbeleid uit

De realiteit leert ons dat studenten die hun bachelor starten aan de lerarenopleiding niet altijd de **eindtermen** van het secundair onderwijs hebben behaald, maar wel het diploma ervan op zak hebben. In het rapport *Naar een talenonderwijs in topvorm* vroeg het Vlaams Talenplatform daarom de lat hoog te leggen voor toetsen in het secundair onderwijs en om leerkrachten te ondersteunen zodat ze de resultaten van hun leerlingen bij de evaluatie van taalvaardigheid en -kennis ruimer kunnen situeren. Ook deed het Talenplatform een oproep aan klassenraden om tekorten voor taalvakken ernstig te nemen.

Introduceer (of behoud) **intakegesprekken** met studenten bij de start van de opleiding. Ga tijdens die gesprekken de taalcompetenties en voorkennis van de studenten na. Koppel hieraan de juiste remediëring. Voorzie in voldoende middelen voor de lerarenopleidingen om individuele remediëringstrajecten op te zetten.

Leg de lat van de **starttoetsen** voor de educatieve bachelors hoger. Bepaal een correcte cesuur, zodat studenten die de ondersteuning echt nodig hebben verplicht gemedieerd kunnen worden. Maak de toetsing breder, de remediëring transparanter en zet hier de juiste en voldoende middelen voor in. Zowel de algemene scores als die op specifieke onderdelen moeten met de lerarenopleidingen gedeeld worden. Op basis van die gegevens kan een opleiding de taalcompetenties van individuele studenten gericht remediëren. Bovendien zou er een effectmeting moeten volgen nadat de

studenten het remediëringstraject hebben gevolgd. Het huidige traject gaat nog te veel uit van zelfregulering.

De starttoets is een signaaltoets, maar een bredere test met een diagnostische toets geeft meer zicht op de taalcompetenties van studenten. Onderzoek daarom de haalbaarheid en het draagvlak van een stapsgewijze toetsing, te beginnen bij een signaaltoets, gevolgd door een diagnostische toets, en eventueel studievoortgangstoetsen. Breid de testen voor de educatieve bachelors ook uit naar de andere talen en test de basale taalvaardigheid.

Maak de starttoetsen **minder vrijblijvend** door er consequenties aan te verbinden. Op lange termijn kan deze maatregel een gunstig effect hebben op de kwaliteit van de lerarenopleidingen. Koppel het gewenste startniveau aan de kwalificatiestructuur van het ERK, rekening houdend met de eigenheid ervan. Laat enkel studenten starten aan de opleiding als hun eventuele lacunes binnen de vooropgestelde studieduur kunnen worden weggewerkt. Het geeft lerarenopleiders meer ruimte om studenten te ondersteunen. Bied een alternatief traject aan voor studenten die niet slagen voor de starttoets, zoals een propedeusejaar.

Onderzoek de eventuele meerwaarde van **centrale databanken** met gevalideerde toetsen voor de talen. Integreer in de toetsen voor Nederlands en Frans van de educatieve bachelor lager onderwijs de basiskennis van andere leergebieden en opleidingsonderdelen (bv. wereldoriëntatie, wiskunde, pedagogie...).

Ook aan de educatieve masters starten sommige studenten met onvoldoende bagage, zij het in mindere mate dan aan de educatieve bachelors. Een eerder behaald diploma in de talen mag een gebrekkige talenkennis niet legitimeren. De taalvaardigheid van studenten moet binnen de educatieve master geëvalueerd kunnen worden en dat is vandaag niet altijd het geval. Didactiek en taalbeheersing zijn nochtans onlosmakelijk met elkaar verbonden. Onderlinge afspraken tussen de educatieve masters zijn daarvoor nodig en binnen de educatieve masters zijn afspraken nodig over die evaluatie en over de remediëring.

Bewaak het **uitstroomniveau** van de lerarenopleidingen. Leg daarom een eindniveau vast dat in de domeinspecifieke leerresultaten wordt verankerd. Vooral tussen de educatieve bachelors zijn de verschillen tussen de curricula en de beoordeling groot, met concurrentie tussen de instellingen als gevolg. Maak minimale afspraken over welke doelen taalstudenten moeten bereiken. Voor toekomstige taalleerkrachten moeten doelen op het vlak van taalvaardigheid minimumdoelen zijn. Voor het taalniveau kunnen de ERK-niveaus richting geven. Een bindende toets aan het einde van de opleiding kan ook overwogen worden.

Stel **deliberaties en studievoortgangsmatregelen** ter discussie. Herzie, indien nodig, het onderwijs- en examenreglement zodat met het oog op kwaliteitsbewaking tekorten op vakinhoudelijke opleidingsonderdelen, vakdidactieken, stage en onderwijsonderzoek niet tolereerbaar zijn. Voer volgtijdelijkheidsregels (opnieuw) in zodat studenten kunnen voortbouwen op eerder verworven kennis en zo logische leerlijnen en groeipaden volgen. Zorg ervoor dat de lerarenopleidingen op een vergelijkbare manier vrijstellingen toekennen.

Diploma's moeten opleiden tot de juiste **bekwaamheidsbewijzen**. Leerkrachten zijn daarmee bevoegd om kennis en vaardigheden in een bepaald vakgebied over te dragen. Dat betekent niet dat ze niet zomaar allerlei andere vakgebieden kunnen afdekken. Werk daarom een afsprakenkader uit over de inzetbaarheid van de verschillende lerarenprofielen en veranker dat in een decreet.

4.4 Faciliteer nauwere samenwerking tussen de lerarenopleidingen van verschillende instellingen

Onderling overleg tussen het onderwijzend personeel van lerarenopleidingen bestaat reeds. Nieuwe samenwerkingsvormen zoals een duobaan of *teamteaching* bevorderen die samenwerking nog meer. Er is echter in veel beperktere mate plaats voor samenwerking tussen lerarenopleidingen en lerarenopleiders van verschillende instellingen. **Instellingsoverstijgende samenwerking**, ook over de associaties heen, kan de negatieve effecten van de bestaande concurrentie tussen lerarenopleidingen tegengaan. Afspraken over o.a. het gewenste profiel van een taalleraar en de inhoud van het curriculum zijn wenselijk, evenals afstemming over het taalbeleid aan de verschillende instellingen. Extra aandacht voor de bijzondere uitdagingen bij het lesgeven in een stedelijke meertalige context is daarbij gewenst. Lerarenopleiders kunnen elkaar inspireren en samen nadenken over hoe zij zowel organisatorisch als inhoudelijk betere kansen kunnen creëren om (1) zelf taalcompetenter te worden en (2) goede praktijken van taaldidactiek in de klas te implementeren. Ook voor de uitwerking van EHBO-pakketten voor zij-instromers, zoals gevraagd in de engagementsverklaring, biedt een nauwere samenwerking veel kansen. De lerende gemeenschappen, waarvan sprake is in de engagementsverklaring, kunnen hiervoor een platform zijn, als die worden ingedeeld per vakdomein. Probleemgestuurde lerende gemeenschappen zijn echter wenselijker, omdat zij gericht kunnen werken aan concrete voorstellen.

Creëer draagvlak voor overleg van tussen lerarenopleiders. Zet **samenwerkingsverbanden** op in de vorm van bijvoorbeeld netwerkdagen die bijdragen aan de professionalisering van lerarenopleiders. Laat hen ervaringen en ideeën uitwisselen over concrete obstakels en laat ze goede praktijken en nieuwe (wetenschappelijke) inzichten met elkaar delen. Verzamel die goede praktijken in praktijkgidsen en deel ze binnen een gemeenschap van lerarenopleiders, bijvoorbeeld via KlasCement of binnen instellingsoverstijgende leergemeenschappen van VELOV. Een samenwerking tussen het Vlaams Talenplatform, de VLIR, de VLHORA en VELOV kan zulke netwerkdagen faciliteren. Voorzie hiervoor in de nodige middelen.

Stimuleer **samenwerking tussen hogescholen en universiteiten** op het vlak van talenonderwijs, met duidelijkere aanspreekpunten per instelling. Als studenten in de professionele bachelors onderzoek uitvoeren (bv. in het kader van de bachelorproef), kan dat vervolgens bijdragen aan onderzoek in masteropleidingen, en omgekeerd. Dat stimuleert kennisuitwisseling tussen studenten, die later immers samenwerken in de onderwijspraktijk. Laat bachelor- en masterstudenten bijvoorbeeld in groepen samenwerken bij de uitvoering van een onderzoek ter voorbereiding van de bachelor- en masterproef.

4.5 Faciliteer samenwerking met het werkveld

Mentoren (d.w.z. leerkrachten in het secundair onderwijs die studenten tijdens de stage ontvangen en begeleiden) spelen een belangrijke rol in de begeleiding van toekomstige leerkrachten. We hebben eerder het belang benadrukt van het stroomlijnen van onderzoeksinzichten ter wille van mentoren. Even belangrijk is echter de terugkoppeling van praktijkinzichten vanuit het veld naar de lerarenopleidingen. Projecten zoals die van de onderzoekende school (zie www.onderzoekendeschool.be) zorgen voor een duurzame wisselwerking tussen scholen, mentoren, studenten, lerarenopleiders en lerarenopleidingen. Behoud en initieer uitwisselingsinitiatieven tussen

de lerarenopleidingen en het werkveld. Een vraaggestuurde aanpak, zoals die van de onderzoekende school, is een stimulans voor scholen om bij de lerarenopleidingen betrokken te worden en te blijven. Mentorendagen zijn eveneens een platform voor uitwisseling. Lerarenopleidingen kunnen ook een vademecum voor mentoren ontwikkelen om inzichten en verwachtingen te laten doorstromen.

Ontwikkel een **opleiding voor mentoren** waarin mentoren en lerarenopleiders elkaar wederzijds versterken. Mentoren hebben een grote verantwoordelijkheid in de begeleiding van studenten, maar die begeleiding verloopt niet altijd optimaal. Goede mentoren haken vaak af, continuïteit wordt niet gewaarborgd, de evaluatie van studenten verloopt niet altijd correct, studenten krijgen soms weinig begeleiding door mentoren, al dan niet door een lerarentekort. Een mentorenopleiding kan duidelijkheid scheppen in de verwachtingen die lerarenopleiders koesteren ten aanzien van de mentoren en studenten. De opleiding zorgt ook voor een directe doorstroom van nieuwe inzichten naar de praktijk die mentoren kunnen afoetsen. Mentoren kunnen op die manier gesensibiliseerd worden om wetenschappelijke inzichten te consulteren en om zich te ontplooiën tot didactische denkers. Een mentorenopleiding biedt de kans ook aan mentoren om hun verwachtingen ten aanzien van studenten en lerarenopleiders te verduidelijken en praktijkervaringen terug te koppelen. Mentoren verdienen meer erkenning voor het werk dat ze doen. Veranker daarom hun rol als mentor ook structureel in hun opdracht. Laat scholen ten slotte het statuut van stageschool verwerven en stel daar een vergoeding tegenover.

In tijden van lerarentekort stimuleert de overheid **werkplekleren**. Studenten kunnen ervoor opteren om voor bepaalde opleidingsonderdelen vrijgesteld te worden en deeltijds les te geven. Die formule is bedoeld om extra leerkanalen te bieden aan studenten, maar wordt geregeld misbruikt om de vele vacatures in te vullen. Een nadelig effect daarvan is dat studenten daardoor de lessen van hun eigen opleiding niet kunnen bijwonen, wat hun studievoortgang niet ten goede komt. Een educatieve talenstudie vergt een grote tijdsinvestering en een zeker werketos. Werkplekleren dreigt de opleiding tot leerkracht echter te ondermijnen. Leg **strikttere voorwaarden** aan het werkplekleren op en maak daarover afspraken met de stagescholen. Bepaal welke opleidingsonderdelen essentieel zijn in de opleiding, zodat studenten hiervoor geen vrijstelling kunnen krijgen. Werkplekleren biedt een mooie opportuniteit voor studenten in het laatste jaar van de educatieve bachelor, maar is niet aan te raden voor het eerste en tweede jaar van de opleiding.

Bij uitbreiding zouden ook lerarenopleiders zelf baat hebben bij **werkveldstages**. Docenten uit de lerarenopleiding die zélf geregeld ervaring opdoen in het basis- of secundair onderwijs slaan de brug tussen theorie en praktijk. Ze brengen waardevolle inzichten mee naar de opleiding en kunnen in de praktijk uittesten wat ze in de theorie aanreiken. Faciliteer daarom werkveldstages voor lerarenopleidingen, bijvoorbeeld met een systeem van detachering.

Lerarenopleidingen zouden **samenwerking** tussen stagiairs van verschillende vakken moeten stimuleren, zowel in de lerarenopleiding als in de stageschool. Lerarenopleiders zien wat dat betreft kansen in de nieuwe minimumdoelen, omdat die niet meer gekoppeld zijn aan vakken. Zo ligt ook samenwerking tussen vakken meer voor de hand. Onderzoek heeft aangetoond dat een school pas effectief wordt als ze inzet op de *collective teacher*. Moedig daarom kruisbestuiving tussen verschillende leerkrachten aan en deel goede praktijken met alle onderwijsniveaus. Daarbij mag de wisselwerking tussen taalleerkrachten en andere vakleerkrachten de specialisatie van het vak niet ondermijnen. Schenk binnen de collectieve samenwerking aandacht aan taalontwikkelen en taalbewust lesgeven aan meertalige klasgroepen.

Naast de samenwerking met scholen en taalleerkrachten liggen er ook mogelijkheden in samenwerking met **andere taalonderwijsactoren** om lacunes in taalvaardigheid van studenten te remediëren. Zorg voor een duurzaam remediëringsbeleid in samenwerking met externe partners, zoals talencentra, pedagogische begeleidingsdiensten en taalvakantieorganisaties.

Ook binnen de lerarenopleidingen moeten de mogelijkheden tot samenwerking verder verkend worden. De lerarenopleidingen bieden meer dan taal alleen, maar de zogenaamd **niet-talige leergebieden** kunnen niet zonder taal. Zorg daarom voor een talenbeleid waarin ook de andere vakken de aandacht voor taal integreren. Laat studenten ook in andere vakken bewust gebruikmaken van en omgaan met rijke teksten. Stimuleer de lerarenopleiders van die vakken om de aandacht te vestigen op de relaties tussen taal en denken, taal en instructie.

4.6 Maak het evaluatiebeleid en de rol van de inspectie voor de talen transparant

Lerarenopleiders wijzen op de belangrijke rol die is weggelegd voor de onderwijsinspectie. Zij staan voor een belangrijk deel in voor **kwaliteitscontrole** en -borging van het talenonderwijs. Die controle zou moeten stroken met de **gedeelde uitgangspunten van goed talenonderwijs** zoals die ook aan de hogescholen en de universiteiten worden gedoceerd. Voor veel taalleerkrachten alsook voor lerarenopleiders is het nochtans niet duidelijk op basis van welke uitgangspunten de onderwijsinspectie het basis- en secundair onderwijs beoordeelt. Controles worden soms gebaseerd op inzichten die schijnbaar niet worden onderschreven door wetenschappelijk onderzoek. De **onduidelijkheid** bezorgt taalleerkrachten niet zelden nodeloze stress, omdat ze niet weten welke criteria in welke mate doorwegen, ook al zou dat in theorie wel helder moeten zijn. Een duidelijk evaluatiebeleid en verdere afstemming met de onderwijsinspectie zorgt voor verheldering en kan het talenonderwijs alleen maar ten goede komen.

Onderzoek verder welke rol de inspectie kan vervullen in de bevordering van het talenonderwijs. Een **denktank** binnen de inspectie voor de talen zou op deze vraag een antwoord kunnen bieden. Haar rol evolueert bij voorkeur verder van controle naar begeleiding. Goede praktijkvoorbeelden zoals de vlotte samenwerking tussen uitgeverijen en inspectie in Nederland en Ierland kunnen inspirerend werken.

4.7 Een continuüm van het leraarschap biedt groeimogelijkheden

Lerarenopleidingen dienen studenten voor te bereiden op een school- en klascontext die steeds diverser en uitdagender wordt. De studieduur van de lerarenopleidingen wordt echter niet verlengd (m.u.v. de educatieve masters), waardoor lerarenopleidingen voor de grote uitdaging staan om hun studenten zoveel mogelijk competenties bij te brengen in een beperkte les- en studietijd. Lerarenopleidingen moeten studenten **startklaar** afleveren. Dat betekent niet dat pas afgestudeerde alumni volleurde leerkrachten zijn. Daarvoor is een **levenslang professionaliseringsmodel** van belang, waarin de opleiding tot leraar een continuüm vormt.

Lerarenopleidingen hebben in samenwerking met het werkveld een belangrijke rol te spelen in de ondersteuning van afgestudeerde leerkrachten. Een performant professionaliseringsmodel bestaat uit verschillende fasen, van een beginnende leerkracht die behoefte heeft aan begeleiding tot een ervaren leerkracht die uitdaging zoekt. Om zo'n model mogelijk te maken, heeft het veld structurele

financiering nodig. Stel beginnende leerkrachten voor een percentage van hun lesopdracht vrij zodat ze zichzelf kunnen vervolmaken en werken aan de verdere ontwikkeling van competenties rond didactiek en klasmanagement. Laat beginnende leerkrachten samen met een parallelleerkracht lesgeven. Plan terugkommomenten in de lerarenopleiding, die als intervisie en opfrissing kunnen dienen. Hiervoor is een goede afstemming tussen de lerarenopleidingen en het vervolgcachingstraject van de school nodig.

Stimuleer leerkrachten om zich blijvend te professionaliseren, al dan niet door professionalisering te verplichten, zoals ook verwacht wordt in vele andere beroepskwalificaties (zoals die van kinesisten en (dieren)artsen). Neem professionalisering op in de taakomschrijving van een leerkracht en zorg ook voor voldoende aanbod voor ervaren leerkrachten. Organiseer zomerscholen en terugkommomenten die leerkrachten motiveren om hun onderzoekende houding aan te zwengelen, nieuwe kennis op te doen en de eigen motivatie in het onderwijs te versterken. Ook aan mentoren zou de mogelijkheid tot inhoudelijke professionalisering geboden moeten worden.

Een inspirerend praktijkvoorbeeld kan in Canada gevonden worden, waar de gegevens van alle pas afgestudeerde leerkrachten in een **databank** terechtkomen. De competenties van leerkrachten die vervolgens bepaalde professionaliseringstrajecten volgen, verschijnen in de databank. Die is een handig instrument voor directeurs, dat hen toelaat om leerkrachtprofielen te zoeken die ze nodig hebben in hun schoolteam. Het is een interessant model dat leerkrachten aanzet en uitdaagt om zich blijvend te professionaliseren. Het verdient aanbeveling om de werkzaamheid en randvoorwaarden van dit model verder te onderzoeken.

4.8 Sterk talenonderwijs vergt tijd en personeel

Breng **differentiatie aan in het curriculum van de lerarenopleidingen**. Het is aannemelijk dat taalvakken (taalbeheersing, kennis van taal, literatuur en cultuur) meer les- en studietijd vergen. Beschouw vakken dus in hun eigenheid en maak voor elk (taal)vak afzonderlijk een berekening van het aantal studiepunten en contacturen die nodig zijn om de doelstellingen te behalen en de inhoud gekoppeld aan de minimumdoelen van het secundair onderwijs te kunnen doceren. Geef studenten de kans de vakinhouden van de gekozen taal/talen te verwerven binnen een realistische tijdspanne met voldoende contacturen.

Maak het studieprogramma voor studenten **haalbaar** en focus hierbij vooral op vakkennis en vakdidactische inzichten. Zet in op de inhoudelijke verdieping van de essentie en leid taalleerkrachten op tot specialisten in hun vak, maar met een brede kijk op onderwijs. Zorg er ook voor dat **zij-instromers** trajecten volgen die voldoende uitdagend én haalbaar zijn. Verplicht voor zij-instromers een realistische, minimale studieduur.

Binnen de formatieve evaluatie in onderzoeksprojecten, in de stage met gedifferentieerde, persoonlijke en formatieve ondersteuning en in de praktijkseminaries, willen lerarenopleiders ondersteuning op maat geven, maar dat vereist **formatie** en een minimumaantal lerarenopleiders. Voorzie in middelen voor voldoende personeelsleden om kwaliteitsvol te **differentiëren**. Verplicht per taalvak in de educatieve bachelors tenminste de minimale bezetting van twee voltijdse taaldocenten (voor dezelfde taal) per lerarenopleiding.

4.9 Versterk het imago van de taalleerkracht

Een taalvak is veelzijdig en taalverwerving is een complex proces dat langdurige en begeleide inoefening vraagt. Het is dan ook essentieel dat de veeleisende en zeer specifieke opdracht van de taalleerkracht als specifiek beroepsprofiel erkend wordt. De toegenomen talige diversiteit en gedaalde geletterdheid van leerlingen vragen namelijk meer dan ooit om sterke taalleerkrachten die leerlingen alle ingrediënten aanreiken om hun taalvaardigheid en -competenties naar een hoog niveau te brengen. Vandaag dwingt **het lerarentekort** Vlaamse scholen echter tot andere keuzes. Lage inschrijvingscijfers voor talenopleidingen en lerarenopleidingen talen voorspellen weinig verbetering voor de toekomst.

Een positieve beeldvorming van de talenrichtingen in het secundair en hoger onderwijs en van het imago van de taalleerkracht kan echter voor een kentering zorgen. Een **sterke campagne** om de maatschappelijke status van talen in het onderwijs te bevorderen kan bekwame taalprofielen laten doorstromen naar talenopleidingen en het lerarenberoep. Verder kan een doelgerichte talencampagne talenrichtingen in de kijker zetten als positieve keuze voor taaltalenten en leerlingen met interesse voor talen. Scholen waarin leerlingen een **positieve keuze** maken voor richtingen met veel taaluren, kunnen inzetten op hogere verwachtingen voor taalvakken en zo de taalcompetenties van hun leerlingen verbeteren.

Op het niveau van de lerarenopleidingen is ook ruimte voor actie. Zo kunnen **lerarenopleidingen** ambitieuze eisen stellen aan het lerarenberoep en kunnen hogeronderwijsinstellingen tijdens SID-ins taalsterke leerlingen aanraden om voor talen- en lerarenopleidingen te kiezen. De invoering van een verplichte starttoets kan ook een mogelijk prestigeverhogend effect genereren en de inschrijvingsaantallen doen stijgen. Zo worden sterke profielen ook meer aangetrokken tot de lerarenopleidingen.

5. Conclusie

Zoals de voorbije jaren breed erkend is, zijn er maatregelen nodig om het talenonderwijs te versterken, zowel op het niveau van het lager, secundair als hoger onderwijs. De lerarenopleidingen spelen een cruciale rol in de versterking van het taalvaardigheidsniveau van toekomstige leerkrachten, leerlingen en abiturienten, en in het vergroten van de aantrekkelijkheid van talen en het talenonderwijs. Elke lerarenopleiding kan afzonderlijk actie ondernemen, maar de grootste winst valt te behalen in instellingsoverstijgende samenwerking en samenwerking tussen verschillende onderwijsactoren. Als we bruggen slaan tussen hogescholen en universiteiten, zullen ook de bruggen tussen het lager, secundair en hoger onderwijs verstevigen, zowel voor leerlingen, toekomstige studenten, leerkrachten als lerarenopleiders.

6. Referentielijst

Brinckman, Ph. & Versluys, K. (2021) Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht. Rapport van de Commissie Beter Onderwijs. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 25 juli 2022 via <https://www.vlaanderen.be/publicaties/naar-de-kern-de-leerlingen-en-hun-leer-kracht-rapport-van-de-commissie-beter-onderwijs>.

Catalano, V. et al (2022) *Noodkreet werkgroep lerarenopleiders Frans in Vlaanderen en Brussel*. Nota werkgroep lerarenopleiders Frans (ongepubliceerd)

Couck, D. & K. Struyven (2024), 'Meer differentiatie in het lerarenberoep? Een (on)gelijke behandeling van leraren op basis van hun opleiding'. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid* 2023-24 (1-2), 36-51.

Van Damme, D. e.a. (2023) *Prioriteiten voor professionaliteit. Competente leraren, sterke scholen, hoge onderwijskwaliteit*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 18 februari 2024 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/basisonderwijs/commissie-van-wijzen-stelt-prioriteiten-voor-professionaliteit-voor>

Gordts, P. (2023, 9 februari 2023) Lerarenopleiding loopt soms aardig mank: 'Ik moest ooit een student laten overgaan voor wiskunde omdat hij goed ukelele speelde'. *De Morgen*, 1.

VLIR-Werkgroep Lerarenopleiding (2023) Educatieve masters zitten op het goede spoor. Sleutel tot kwaliteitsversterking. *Thema* 23/4, 29-34.

NVAO (2018) *Domeinspecifiek leerresultatenkader Educatieve master: component leraarschap*. Den Haag: NVAO. Geraadpleegd op 8 december 2023 via https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=VLAAMSE_KWALIFICATIESTRUCTUUR:ONDERWIJSKWALIFICATIE:::1030:P1030_OK_DOSSIER_ID:1168.

NVAO (2019a) *Domeinspecifiek leerresultatenkader Educatieve bachelor in het lager onderwijs*. Den Haag: NVAO. Geraadpleegd op 8 december 2023 via https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=VLAAMSE_KWALIFICATIESTRUCTUUR:ONDERWIJSKWALIFICATIE:::1030:P1030_OK_DOSSIER_ID:1464.

NVAO (2019b) *Domeinspecifiek leerresultatenkader Educatieve bachelor in het secundair onderwijs*. Den Haag: NVAO. Geraadpleegd op 8 december 2023 via https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=VLAAMSE_KWALIFICATIESTRUCTUUR:ONDERWIJSKWALIFICATIE:::1030:P1030_OK_DOSSIER_ID:1463.

NVAO (2021) *Domeinspecifiek leerresultatenkader Educatieve master in de talen*. Den Haag: NVAO. Geraadpleegd op 8 december 2023 via https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=VLAAMSE_KWALIFICATIESTRUCTUUR:ONDERWIJSKWALIFICATIE:::1030:P1030_OK_DOSSIER_ID:1929.

NVAO (2023d) Educatieve masters Vrije Universiteit Brussel. Opleidingsaccreditatie op maat van de eigen regie. Beoordelingsrapport. Den Haag: NVAO. Geraadpleegd op 8 december 2023 via <https://www.nvaonet.nl/besluiten/vrije-universiteit-brussel/educatieve-master-in-de-talen/130808>

NVAO (2023b) Educatieve master in de talen Universiteit Gent. Opleidingsaccreditatie op maat van de eigen regie. Beoordelingsrapport. Den Haag: NVAO. Geraadpleegd op 8 december 2023 via <https://www.nvao.net/nl/besluiten/universiteit-gent/educatieve-master-in-de-talen/130809>

NVAO (2023c) Educatieve masters Universiteit Antwerpen. Opleidingsaccreditatie op maat van de eigen regie. Beoordelingsrapport. Den Haag: NVAO. Geraadpleegd op 8 december 2023 via <https://www.nvao.net/nl/besluiten/universiteit-antwerpen/educatieve-master-in-de-talen/130810>

NVAO (2023a) Educatieve master in de talen Katholieke Universiteit Leuven. Opleidingsaccreditatie op maat van de eigen regie. Beoordelingsrapport. Den Haag: NVAO. Geraadpleegd op 8 december 2023 via <https://www.nvao.net/nl/besluiten/katholieke-universiteit-leuven/educatieve-master-in-de-talen/130811>.

Rijckaert, H., Burki, U. & Vanhooren, S. (2023) *Samen sterk voor taalcompetentie – Actieplan voor de implementatie van iedereen taalcompetent in het onderwijs*. S.l.: Nederlandse Taalunie. Geraadpleegd op 8 december 2023 via <https://taalunie.org/feeds/download/samen-sterk-voor-taalcompetentie-64f88.pdf/Samen%20sterk%20voor%20taalcompetentie/original>.

Departement Onderwijs & Vorming (2022) *Naar een kwaliteitsalliantie*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Arteel, I., Bernaerts, L., Buysse, L., Corteville, I., Lippens, J. & Mortelmans, T. (2022) *Naar een talenonderwijs in topvorm*. Brussel: Vlaams Talenplatform.

VLOR (2023) *Lerarenopleiding als fundament voor sterke leraren en kwaliteitsvol onderwijs. Advies over het versterken van de lerarenopleidingen om startbekwame leraren af te leveren*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad. Geraadpleegd op 8 december 2023 via https://s3-eu-west-3.amazonaws.com/vlor-prd/advice_final_attachments/AR-AR-ADV-2324-002.pdf.

7. Dankwoord

Deze nota kwam tot stand dankzij de medewerking van een groot aantal betrokkenen uit het werkveld, waarbij de nadruk lag op de lerarenopleiders zelf. Zij waren vertegenwoordigd in de twee rondetafelgesprekken waaraan in totaal twintig personen deelnamen. Zowel lerarenopleiders uit de Bachelors Lager Onderwijs en Secundair Onderwijs als uit de Educatieve Masters namen deel aan de panels. De leden van de panels spraken op persoonlijke titel en zijn verbonden aan verschillende instellingen (Arteveldehogeschool, EhB, Hogeschool Odisee, PXL, Howest, Karel De Grote Hogeschool, KU Leuven, Hogeschool VIVES, HOGENT, UCLL, Universiteit Antwerpen, Universiteit Gent en Vrije Universiteit Brussel).

Graag bedanken we ook de deelnemers aan de netwerkdag, waaraan vijftig lerarenopleiders talen deelnamen. Reflecties van de sprekers en de deelnemers aan de discussiegroepjes vormden een belangrijke bron van inspiratie voor de aanbevelingen. In het bijzonder zijn we in dat opzicht dank verschuldigd aan de sprekers: Benjamin Biebuyck (UGent), Valeria Catalano (PXL), Willem Laurysen (EhB), Liesbeth Martens (UCLL), Elena Schutjes (Thomas More), Tinneke van Bergen (Arteveldehogeschool), Kris Van den Branden (KU Leuven) en Koen Vandendriessche (KU Leuven).

Het initiatief voor deze nota werd genomen door de Werkgroep Onderwijsnetwerk van het Vlaams Talenplatform. De leden van deze werkgroep willen we graag bedanken voor hun inspanningen en inbreng. In het bijzonder gaat onze dank uit naar Renata Enghels, Maribel Montero Perez en Sylvianne De Schepper, die het hele traject mee vormgaven. Ook de medewerkers van het Vlaams Talenplatform, in het bijzonder Ine Corteville, Tine De Koninck en Charlotte Maekelberghe, zijn we dankbaar omdat ze het traject van begin tot einde secuur mee opvolgden. Tot slot danken we de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) en de Vlaamse overheid voor de financiering die ons toelaat om de werking van het Vlaams Talenplatform gestaag uit te bouwen en zo dit rapport mogelijk te maken.

8. Colofon

© 2024 Vlaams Talenplatform | Brussel

Redactie: Lars Bernaerts, Lieven Buysse, Julie Lippens, Tanja Mortelmans en Kornee van der Haven.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar worden gemaakt door middel van druk, fotokopie, geluidsband, elektronisch of op welke wijze dan ook, zonder schriftelijke toestemming van de opdrachtgevers.



www.vlaamstalenplatform.be