IMPULS, 37e JG., NR. 1, SEPTEMBER 2006, 4-9

De geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs

(Te) Langverwachte decreetwijziging

André Verkens

"Good teaching cannot be reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher."
P.J. Palmer[1]

Inleiding

Bij de introductie van het decreet van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing werd reeds na korte tijd door de opleidingsinstituten met aandrang gevraagd om wijzigingen aan te brengen. Thans is het zover. Sinds het voorjaar 2006 volgden de voorontwerpen van decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen elkaar op en werd voor de zomervakantie een versie goedgekeurd door de Vlaamse Regering.[2] De voorziene datum van inwerkingtreding is voorzien voor het academiejaar 2007-2008. De lerarenopleidingen beschikken binnen dit tijdpad over de minimale voorwaarden om de opleidingsprogramma's op te stellen en/of te herwerken en om de toekomstige kandidaat-studenten te informeren over de nieuwe situatie. Voor de huidige 'professionele bacheloropleiding in het onderwijs: secundair onderwijs' zijn enkele ingrijpende veranderingen op til. Het betreft in casu de regelgeving over het aantal onderwijsvakken waarvoor de leraar secundair onderwijs wordt opgeleid, de opleidingstijd die besteed moet worden aan de praktijkcomponent en de samenwerking met het werkveld. In dit artikel reflecteren we op deze uitdagingen.

Positionering van de geïntegreerde lerarenopleidingen

In de voorliggende hervorming van de lerarenopleiding worden twee soorten trajecten onderscheiden om tot leraar te worden opgeleid. De geïntegreerde lerarenopleiding biedt gedurende de gehele opleiding een integratie van vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische onderdelen aan en wordt aangeboden in de huidige departementen lerarenopleiding van de hogescholen. De specifieke lerarenopleidingen volgen na een vakinhoudelijke basisopleiding of een beroepservaring en worden ingericht door hogescholen, universiteiten en centra voor volwassenenonderwijs (CVO's). Beide opleidingen bevatten een theoretische component en een praktijkcomponent. De praktijkcomponent is ruimer dan de stages en omvat ook praktijkgerichte onderwijsactiviteiten zoals observatielessen en praktijkseminaries die niet noodzakelijk buiten het opleidingsinstituut gebeuren. Voor de geïntegreerde lerarenopleiding zijn de stages beperkt tot pre-servicetraining waarbij de leraar-in-opleiding geen statutaire relatie heeft met de stageplaats. Voor de specifieke lerarenopleidingen zijn zowel pre-servicetraining als in-servicetraining voorzien als stagemogelijkheden. Tijdens de in-servicetraining is de leraar-in-opleiding aangesteld als tijdelijk personeelslid op de stageschool.

De huidige professioneel gerichte bacheloropleidingen in onderwijs zijn geïntegreerde lera-

renopleidingen die leiden tot de graad van bachelor in onderwijs, respectievelijk kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs. Met het concept 'geïntegreerde opleiding' willen we meer de nadruk leggen op de integratie van vakinhoudelijke vorming, pedagogisch-didactische vorming en stages. In de teksten van de overheid wordt de component 'stages' onvoldoende opgenomen in de integratiegedachte. Nochtans is bij een vorige evaluatie van de lerarenopleiding[3] expliciet gesteld dat de kloof tussen theorie en praktijk gedicht moet worden door de stages sterker te integreren in het opleidingsprogramma en door een coöperatieve samenwerking met het werkveld op te bouwen. Het structuurmodel voor zowel de geïntegreerde als de specifieke lerarenopleidingen dat de overheid wil hanteren, wordt gekenmerkt door een scheiding van theorie en praktijk.

Een deductief paradigma versus realistisch opleiden

De opdeling van de lerarenopleiding in een theoretisch en praktisch gedeelte introduceert impliciet de oude deductieve visie, waarin het erom gaat om de door wetenschappers ontwikkelde theorie over te dragen opdat deze theorie in de praktijk toegepast zal worden. In het voorliggende decreet vinden we deze technisch-rationalistische visie dominant aanwezig. Volgens Korthagen[4] wordt de kloof tussen theorie en praktijk nu juist door deze visie op opleiden gecreëerd. Steeds meer onderzoek laat zien dat de 'nuttige' theorieën nauwelijks door de studenten gebruikt worden in de praktijk. Bovendien klagen de opgeleide leraren in dit model veelal dat ze niet goed voorbereid zijn op de werkelijke problemen van het lesgeven. Er is een transferprobleem: kennis die wordt opgedaan in een leersituatie wordt niet vanzelfsprekend toegepast in de praktijk. Voor het transferprobleem geeft de Utrechtse onderwijskundige drie oorzaken aan. Vooreerst hebben de leraren-in-opleiding reeds vele jaren ervaring opgedaan in het onderwijs en hebben ze *preconcepten* of *subjectieve theorieën* over onderwijs die moeilijk te veranderen zijn en vaak botsen met de aangeboden didactische theorieën. Ten tweede is er het *feed-forward-problem*. Om iets te kunnen en willen leren, moeten de leraren-in-opleiding eerst problemen ervaren en als ze die problemen tegenkomen, hebben ze grondige begeleiding nodig. Ten derde hebben ze nood aan *phronesis*: situatiespecifieke principes, contextafhankelijk, die de leraar helpen om snel tot een beslissing te komen om een praktisch probleem op te lossen. Dit soort theorie is veel meer perceptueel dan conceptueel. De leraar moet snel waarnemen wat relevant is in de concrete situatie die zich voordoet om er adequaat op te reageren.
Om de problematiek van de kloof tussen theorie en praktijk op te lossen, stelt Korthagen een realistische benadering[5] van de lerarenopleiding voor zodat aanstaande leraren hun kennis over onderwijzen vooral ontwikkelen in een proces van reflectie op praktijksituaties, en wel praktijksituaties die tot een *concern* of een persoonlijk gevoeld probleem bij de leraar-in-opleiding hebben geleid. Met *reflectie* wordt bedoeld: het zelf structureren van de eigen ervaringen in die praktijksituaties.[6] Op deze wijze worden de pedagogisch-didactische vakken op een inductieve wijze opgebouwd en wordt geleerd op basis van reële problemen, in hun context, via interactie en reflectie door lerenden. In deze visie staat de ontmoeting van lerarenopleider en leraar-in-opleiding centraal. Opleiders zullen als rolmodel moeten dienen in hun relatie met de studenten. Dit wordt ook het *congruentieprincipe* genoemd. Opleiders moeten kunnen aansluiten bij de concerns van hun studenten, de veiligheid kunnen creëren waarbinnen reflectie gestimuleerd kan worden, reflectieve interacties tussen studenten onderling kunnen organiseren, de studenten leren hoe ze zichzelf systematisch kunnen ontwikkelen, daarbij kunnen omgaan met thema's als identiteitsontwikkeling en in staat zijn tot een benadering van de gehele mens.
Het is een hele opgave om binnen het decretale kader een *realistisch opleidingsonderwijs*, zoals beschreven door Korthagen, gestalte te geven. De geïntegreerde opleidingen hebben hier meer kansen toe dan de specifieke opleidingen die sterker geprofileerd worden in de dualiteit van theorie en praktijk en vooral met de in-servicetraining dit risico lopen.

Structuurhervorming

In de Memorie van toelichting bij het voorontwerp van decreet[7] wordt gesteld dat de hervorming zowel een structuurhervorming als een kwalitatieve verbetering inhoudt. De structuurhervormingen kunnen we voor de geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs toespitsen op de studieomvang van de prak-

tijkcomponent, de onderwijsvakken en de overgangsmodaliteiten.
De overheid heeft bepaald dat de *studieomvang van de praktijkcomponent* 45 studiepunten van de 180 bedraagt. Momenteel bedraagt deze studieomvang tussen de 30 à 35 studiepunten. Er zal in de toekomst meer opleidingstijd besteed worden aan de praktijkcomponent. Terecht kan de vraag gesteld worden of dit een antwoord is op een reële nood in de huidige opleidingen. Het is zeker niet erg fair de reeds geciteerde beleidsevaluatie nu nog te gebruiken voor de huidige situatie.[8] Is deze uitbreiding van de praktijkcomponent niet ten koste van de vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische vorming? In de specifieke opleidingen wordt de praktijkcomponent bepaald op 30 studiepunten van de 60. Een motivering voor deze opties missen we in de teksten van de overheid. Welke effecten zal dit hebben op het werkveld? Meer stages vragen ook om meer begeleiding door mentoren. Kan het werkveld deze vraag aan? Er is reeds aangestipt dat de praktijkcomponent meer omvat dan de stages en zodoende kan de globale impact op het werkveld wellicht beperkt gehouden worden, maar door de reductie van de onderwijsvakken van drie naar twee zal het stagevolume in de toekomst groter worden voor de twee onderwijsvakken waarin de student lesbevoegdheid wil verwerven.
In het huidige opleidingsmodel kan de student lesbevoegdheid verwerven voor twee, drie of vier vakken naargelang de opleidingseenheden (onderwijsvakken en uitdieping) die hij kiest om het basiscluster samen te stellen. Een student kan bijvoorbeeld in zijn basiscluster biologie, fysica, wiskunde en chemie (uitdieping) opnemen of kan een cluster samenstellen met biologie en lichamelijke opvoeding, uitdieping lichamelijke opvoeding.
In de nieuwe opleidingsstructuur komt uitdieping niet meer voor en kiest de student twee onderwijsvakken uit de mogelijkheden die de hogeschool aanbiedt: aardrijkskunde, bewegingsrecreatie, bio-esthetiek, biologie, biotechnieken, bouw, chemie, Duits, economie, elektriciteit, Engels, Frans, fysica, geschiedenis, godsdienst, haartooi, handel-burotica, hout, burotica of informatica, Latijn, lichamelijke opvoeding, mechanica, mode, muzikale opvoeding, Nederlands, Nederlands-gebarentaal, Nederlands-doventolk, niet-confessionele zedenleer, plastische opvoeding, project algemene vakken, project kunstvakken, technologische opvoeding, voeding-verzorging en wiskunde. De Vlaamse Regering kan de lijst van de onderwijsvakken aanpassen. De overheid opteert voor de beperking tot twee onderwijsvakken om een diepere kennis van het onderwijsvak mogelijk te maken, de praktijkcomponent te versterken, maar ook om ruimte in het curriculum te creëren voor taalvaardigheid, meertaligheid, zorg, interculturaliteit en onderwijs in de grootstedelijke context.

Enkele kanttekeningen bij het structuurvoorstel

Binnen de huidige opleiding hebben studenten de keuze om hun basiscluster van onderwijsvakken samen te stellen binnen de beperkingen die de hogeschool oplegt en binnen enkele decretale beperkingen zoals bijvoorbeeld de beperking dat bewegingsrecreatie alleen in combinatie met lichamelijke opvoeding gekozen kan worden. Deze keuzevrijheid biedt studenten de mogelijkheid om vakken te kiezen die hun interesse genieten en aansluiten bij hun bekwaamheden. Het is immers belangrijk dat je een vak graag onderwijst. Dit uitgangspunt blijft behouden en de student kan twee onderwijsvakken kiezen. De decreetgever doet terecht geen verdere uitspraken over het opleidingsprogramma en het is de opdracht van de lerarenopleiding om uit te maken hoeveel opleidingstijd aan de verschillende onderwijsvakken moet worden besteed en welke combinaties van vakken mogelijk gemaakt zullen worden. Wellicht vragen vakken die in het secundair onderwijs in alle leerjaren van het ASO, TSO, KSO en BSO voorkomen met veel lesuren per jaar meer opleidingstijd dan vakken die slechts in de eerste graad aan bod komen of alleen in het beroepsonderwijs. Voor onderwijsvakken zoals lichamelijke opvoeding, plastische opvoeding en muzikale opvoeding vraagt de vakinhoudelijke opleiding heel wat meer opleidingstijd om vaardigheden aan te leren en deze vakken werden daarom in de huidige opleidingsstructuur met gewicht twee opgenomen. In de nieuwe structuur zal een beperkte reductie in de opleidingstijd aangebracht worden voor deze vakken omdat ook het tweede vak voldoende opleidingstijd moet krijgen. We pleiten er met andere woorden voor om in het opleidingscurriculum de onderwijsvakken te differentiëren naar opleidingstijd, ook als de studiebelasting voor de studenten voor alle onderwijsvakken hetzelfde is. Er

zijn immers vakken waar meer begeleid zelfstandig werk nodig en mogelijk is en vakken waarbij basisvaardigheden slechts onder begeleiding kunnen worden aangeleerd.
De voorliggende lijst onderwijsvakken doet erg klassiek aan en we hadden iets meer innovatie van de overheid verwacht. Overleg met het werkveld had wellicht andere onderwijsvakken opgeleverd die meer aansluiten bij de huidige programma's van het secundair onderwijs. Het onderwijsvak wetenschappen als een vaste combinatie van biologie, fysica en chemie bijvoorbeeld. Ook in de sectoren economische wetenschappen en cultuurwetenschappen was wellicht een andere clustering van traditionele vakken gewenst.
Aangezien de lerarenopleiding zelf moet uitmaken welke combinaties van onderwijsvakken ze zal aanbieden, opteren we in de eerste plaats om combinaties aan te bieden die leraren kansen bieden op tewerkstelling in eenzelfde school en waardoor ook een voldoende groot pakket lesuren in de eerste graad kunnen worden opgenomen. Het blijft immers belangrijk voor leerlingen dat ze in de eerste jaren van het secundair onderwijs een beperkte groep leraren hebben die hen met de nodige tijd en zorg kunnen begeleiden. Dit lukt moeilijk voor leraren die slechts één uurtje lesgeven in een klas en hun onderwijsopdracht versnipperd zien over vele klassen en verscheidene scholen. Meer dan bij de keuze van drie vakken zal in de toekomstige structuur met twee onderwijsvakken aan de abituriënten moeten worden gewezen op de moeilijkheden die ze kunnen hebben voor tewerkstelling door bepaalde vakken te combineren. We willen dit niet te absoluut stellen aangezien afgestudeerden nadien hun onderwijsbevoegdheid kunnen uitbreiden door via verkorte studieduur een bijkomend onderwijsvak te volgen.
Opmerkelijk is dat de overheid enkele nieuwe onderwijsvakken toevoegt aan de klassieke lijst. Een motivering is hiervoor niet te vinden in de memorie van toelichting. Sommige combinaties van onderwijsvakken werden opgeheven, zoals bijvoorbeeld elektriciteit-mechanica en hout-bouw, verzelfstandigd tot vier onderwijsvakken. Andere onderwijsvakken kregen een actuele benaming; 'kleding' wordt in de nieuwe structuur omgevormd tot 'mode'. Reeds lange tijd vragen de opleidingen plastische opvoeding om, naar analogie van de combinatie bewegingsrecreatie met lichamelijke opvoeding, een combinatie met culturele educatie. Het nieuwe onderwijsvak 'project kunstvakken' kan hier een antwoord bieden. Vooral voor dit vak is het onduidelijk welke lesbevoegdheid deze leraren zullen verwerven. De link naar de bekwaamheidsbewijzen is nog zoek. Ofwel is de lesbevoegdheid gericht op de recreatieve sector en dan hoeft de koppeling naar bekwaamheidsbewijzen niet. Er wordt dan wel een mogelijkheid gemist om leraren die muzische projecten organiseren op scholen en initiatieven ontwikkelen binnen de vrije ruimte van het onderwijsprogramma via het onderwijsvak project kunstvakken op deze taken voor te bereiden en hun expertise in dit verband te erkennen. In functie van de eindtermen muzische vorming zou het zeker een meerwaarde zijn om leraren op te leiden die vakoverschrijdend deze muzische vorming op school ter harte nemen.[9]
De transitie van drie naar twee vakken brengt een meerkost teweeg voor de opleidingsinstellingen.[10] Er zal immers per onderwijsvak meer opleidingstijd gerealiseerd worden in vergelijking met de opleidingsstructuur met drie onderwijsvakken. Het decreet voorziet vanaf 2007 voor de geïntegreerde lerarenopleidingen secundair onderwijs een bijkomend forfaitair bedrag dat stijgt naargelang de nieuwe opleidingsstructuur wordt geïmplementeerd.
De structurele omschakeling geeft onder meer aanleiding tot nieuwe opleidingsprogramma's die vanaf september 2007 worden ingevoerd. Dit kan voor sommige studenten die hun opleiding starten in september 2006 en niet succesvol hun eerste jaar afronden bijkomende problemen opleveren aangezien de programma's wijzigen. De decreetgever voorziet dat studenten die op het einde van het academiejaar voor minstens 60 studiepunten geslaagd zijn in de geïntegreerde lerarenopleiding, het recht hebben die opleiding te voltooien.

De lerarenopleiding: een gedeelde verantwoordelijkheid van opleidingsinstituten en het werkveld

De lerarenopleiding draagt bij tot de ontwikkeling van de basiscompetenties die een leraar nodig heeft om tot een volwaardige beroepsbeoefenaar door te groeien. Het professionaliseringstraject moet een continuüm vormen en het kwaliteitskader hiertoe wordt geboden

door de systematiek van beroepsprofiel en basiscompetenties.[11] Met de invoering van de basiscompetenties en beroepsprofielen in 1998 is baanbrekend werk verricht en in 2003 werd een herziene versie van de basiscompetenties afgerond. Alle lerarenopleidingen waren betrokken bij deze opdracht en er bestond een grote unanimiteit over de na te streven competenties in de opleidingen en dit voor de tien functionele gehelen of competentiedomeinen. De competenties werden iets algemener geformuleerd en opnieuw omschreven als de kennis, vaardigheden en attitudes die uit het beroepsprofiel zijn afgeleid en waarover een afgestudeerde moet beschikken om, mits aanvangsbegeleiding en permanente vorming, door te groeien naar het beroepsprofiel dat een ideaaltypische omschrijving biedt van het 'leraar zijn'.[12] Het huidige voorontwerp van decreet voorziet dat de Vlaamse Regering het beroepsprofiel bepaalt op advies van de VLOR en het ter bekrachtiging zal voorleggen aan het Vlaams Parlement. De basiscompetenties worden rechtstreeks afgeleid van het beroepsprofiel en worden eveneens bepaald door de Vlaamse Regering op advies van de VLOR. De overheid wenst de huidige basiscompetenties te actualiseren in aansluiting bij het ontwerp van decreet. In dit verhaal kunnen we terecht de vraag stellen of de essentie van goed leraarschap in elke legislatuur moet bijgesteld worden. Willen we de basiscompetenties gebruiken om een competentiegericht curriculum op te stellen in de opleidingen, dan moeten we consequent kiezen voor een beperkt en overzichtelijk aantal competenties.

Competenties worden dan opgevat als een 'Leitmotiv' in de opleiding en elke competentie staat voor een doorlopende ontwikkelingslijn. Dit biedt de mogelijkheid om samenhang in het opleidingsprogramma te waarborgen.[13] In functie van het maatschappelijke debat over goed onderwijs, de beleidsaccenten van de overheid en de onderwijsvernieuwingsprojecten in het werkveld is het aangewezen dat de lerarenopleidingen via de Expertisenetwerken, die gecreëerd worden binnen de associaties, met de overheid resultaatverbintenissen aangaan om de opleidingen bij te sturen in functie van de gewijzigde contexten. Deze aanpak kan een grotere dynamiek opleveren, de expertise van de opleidingsinstellingen bundelen en tevens de nodige wetenschappelijke ondersteuning waarborgen om de actualisering van de opleidingsprogramma's te begeleiden.

Toonaangevend in het ontwerpdecreet is de visie dat een goede lerarenopleiding enkel mogelijk is mits een gedeelde verantwoordelijkheid van de opleidingsinstituten en het eigenlijke werkveld. Dit wordt expliciet gesteld door het institutionaliseren van de mentoren. De rol van de mentor wordt erkend en gehonoreerd. De invoering van het mentorschap tijdens de stage, de ondersteuning van de leraar-in-opleiding en de aanvangsbegeleiding worden als een verbetering beschouwd tegenover het decreet van 1996. De mentor levert een belangrijke bijdrage in het professionaliseringsproces van de leraar en dit zowel tijdens de opleiding als na de opleiding. Het opnemen van de rol van mentor vraagt om een bijkomende vorming. Het ontwerpdecreet voorziet dat de lerarenopleiding in een overeenkomst met de stageschool opneemt wanneer de stages plaatsgrijpen, welke opdrachten de stagiairs moeten opnemen en hoe de verantwoordelijkheidsverdeling voor de evaluatie van de student gebeurt. Deze samenwerkingsakkoorden mogen geen papieren constructies zijn. Om een aantal spanningen tijdens het stageverloop te minimaliseren, is het aangewezen om een betere profilering van de taakinvullingen voor de verschillende deelnemers aan het begeleidingsproces uit te werken. Het driesporen-begeleidingsmodel dat werd beschreven door Linda Van Looy is een geïntegreerd begeleidingsmodel waarbij de begeleiding zo kan worden geregeld dat er weinig overlap is tussen de stagebegeleiders en supervisoren van de opleidingen en de mentoren op de stageschool.[14] De verantwoordelijkheid voor de stagebeoordeling ligt bij het opleidingsinstituut, maar de inbreng en het aandeel van de verschillende begeleiders moet duidelijk omschreven worden zodat de evaluatieprocedure transparant is voor alle betrokkenen.

Ter afronding

Met het voorontwerp van decreet plaatst de overheid alle lerarenopleidingen binnen éénzelfde kader en regelgeving. De basiscompetenties waarover leraren bij de start van hun beroepsloopbaan moeten beschikken, gelden voor alle lerarentypes en het succesvol afsluiten van een lerarenopleiding leidt tot het diploma van leraar. Hiermee legt de overheid een sterke nadruk op de gemeenschappelijkheid in de lerarenopleidingen. We willen benadrukken dat de specificiteit van de verschillen-

de lerarentypes in de huidige teksten onvoldoende aan bod komt. Daardoor wordt ook de eigenheid van de opleidingen miskend. De bacheloropleiding voor leraar secundair onderwijs richt zich bijvoorbeeld vooral op het onderwijs in de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs. Het opleiden gebeurt in functie van een bepaalde leeftijdsgroep waarvoor de aspirant-leraar vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische competenties ontwikkelt. De nodige aandacht besteden aan deze specificiteit draagt ook bij tot de uitbouw van een kwaliteitsvolle lerarenopleiding. Bij de verdere uitbouw van flexibele wegen naar het leraarschap moet ook voldoende aandacht aan deze specificiteit van de verschillende lerarentypes worden gegeven. Het wezen van goed leraarschap laat zich niet vatten in een lijstje technieken die men snel kan aanleren. Met deze afronding sluiten we aan bij het citaat dat als aanzet van dit artikel is opgenomen en de kernkwaliteiten van de leraar aangeeft.

André Verkens
Decaan studiegebied Onderwijs EHSAL
Campus Nieuwland
Nieuwlandstraat 198
1000 Brussel

Noten

1. Het citaat is ontleend aan het artikel van F.A.J. Korthagen (2001), Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap. Oratie Universiteit Utrecht, Utrecht: WCC.
2. Voorontwerp van decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen (30.06. 2006). Zie: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/ontwerpdecreet_memories.htm.
3. H.B. Eisendrath (2001), Evaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen 2000-2001. Eindverslag, Brussel: Departement Onderwijs.
4. F.A.J. Korthagen (1998), Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm. Oratie op 20 maart 1998 gepubliceerd op de Site Waarden & Normen (http://www.waarden.org) met toestemming van Vossiuspers AUP, Amsterdam (ISBN 90 5629 053 3).
5. Het concept 'realistisch opleidingsonderwijs' wordt gehanteerd naar analogie met realistisch wiskunde-onderwijs. Zie: H. Freudenthal (1991), Revisiting mathematics education. Dordrecht: Kluwer.
6. F.A.J. Korthagen (1992), Reflectie en de professionele ontwikkeling van leraren. *Pedagogische Studiën 69*, 112-123.
7. Memorie van toelichting voorontwerp van decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen (30.06.2006). Zie: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/ontwerpdecreet_memories.htm.
8. B. Van Valckenborgh (2005), Conceptnota lerarenopleiding: een eerste evaluatie. *Hogelijn tijdschrift*, *12*(4), 15-17, VVKHO, Brussel.
9. Interactum Studiedag: Leraar plastische opvoeding... een kunst. De onderwijssituatie van PO in het secundair onderwijs en de profilering van de leraar PO. EHSAL, Brussel, 28 april 2006. Gebaseerd op het referaat van G. Verzele, De zin van plastische opvoeding in het secundair onderwijs en zijn bijdrage tot de muzische vorming.
10. Van Valckenborgh, B. (2006). Voorontwerp van decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen. *Hogelijn tijdschrift*, *14*(1), 18-20, VVKHO, Brussel.
11. Verkens, A. (2002). Beroepsprofielen: bakens voor lerarenopleiding en professionalisering. *Nova et Vetera*, 6, 421-431.
12. Verkens, A. (2004). Basiscompetenties: een verhaal van basis tot limiet. *Hogelijn tijdschrift*, *12*(3), 16-17, VVKHO, Brussel.
13. Firssova, O., & Giesbertz, W. (2006). Competentieroutekaart als hulpmiddel bij (her)-ontwerpen van opleidingen. *OnderwijsInnovatie*, *8*(2), 17-25.
14. Goegebeur, W., & Van Looy, L. (2004). Naar een bijgestuurd begeleidingsconcept voor de lerarenopleiding: werkbegeleiding, transferbegeleiding, leerbegeleiding. *Persoon en Gemeenschap, 57*(2), 93-103.