NVAO • VLAANDEREN

Studie en advies

KWALITEITSIMPULS LERARENOPLEIDINGEN

Educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs

1 DECEMBER 2025

NVAO • VLAANDEREN

Studie en advies

KWALITEITSIMPULS LERARENOPLEIDING

Educatieve bacheloropleiding kleuter- en lager onderwijs

1 DECEMBER 2025

Inhoudsopgave

1 Inleiding 5

1.1 Situering van de opdracht 5

1.2 Structuur van het rapport 6

1.3 De volledige loopbaan van de leraar als kader 7

2 Methodologie 9

2.1 Deelstudie 1: Versterkt (kern)curriculum voor de initiële opleidingen 9

2.2 Deelstudie 2: Partnerschappen initiële lerarenopleidingen en scholen 10

2.3 Deelstudie 3: Externe beoordelingen van de initiële opleidingen 10

3 Beleidsadviezen 12

3.1 Versterkt (kern)curriculum voor de educatieve bacheloropleidingen 12

3.2 Partnerschappen educatieve bacheloropleidingen en scholen 13

3.3 Externe beoordelingen van de educatieve bacheloropleidingen 14

3.4 Ondersteunende adviezen 15

4 Versterkt (kern)curriculum voor de initiële lerarenopleidingen 16

4.1 Verantwoording 16

4.2 Een specifiek kerncurriculum op basis van consensusonderzoek 17

4.3 Bekwaamheden voor de startende leraar 19
4.3.1 Startbekwaamheid in drie samenhangende domeinen 19
4.3.2 Criteria bij de selectie van startbekwaamheden 20
4.3.3 Leeswijzer bij de bekwaamheden van de startende leraar 21

4.4 Randvoorwaarden 22

4.5 Beroepsbekwaamheid te verwerven na de initiële lerarenopleiding 23

4.6 Referenties 23

4.7 Startbekwaamheden voor de leraar kleuteronderwijs 29
4.7.1 Visie op ontwikkeling van en leren door het jonge kind 29
4.7.2 Vakinhoudelijke startbekwaamheden 32
4.7.3 Didactische startbekwaamheden 38
4.7.4 Pedagogische startbekwaamheden inclusief klasmanagement 49

4.8 Startbekwaamheden voor de leraar lager onderwijs 59
4.8.1 Vakinhoudelijke startbekwaamheden 59
4.8.2 Didactische startbekwaamheden 65
4.8.3 Pedagogische startbekwaamheden inclusief klasmanagement 75

5 Partnerschappen initiële lerarenopleidingen en scholen 86

5.1 Situering 86

5.2 Evolutie en actuele situatie in Vlaanderen 86

5.3 Transfereerbare werkzame elementen vanuit 'Samen Opleiden' in Nederland 86

5.4 Inzichten uit onderzoek naar effectiviteit van partnerschappen 87

5.5 Een Vlaams kader voor partnerschappen 88
5.5.1 Definiëring en verantwoordelijkheden 88

5.5.2 Standaarden en bijhorende richtlijnen voor effectieve partnerschappen 90
5.5.3 Groeikader 93
5.5.4 Cruciale voorwaarden 94
5.5.5 Slagkracht verhogen door krachtenbundeling 95

6 Externe kwaliteitsbeoordelingen educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs 97

6.1 Situering 97

6.2 Uitgangspunten 97
6.2.1 Resultaten deelstudie 1 en 2 worden vertaald in nieuwe vereisten in de regelgeving 97
6.2.2 Externe beoordeling van de omvorming 98

6.3 Beoordelingskader 98
6.3.1 Beoordelingsgrond 98
6.3.2 Bindende gevolgen voor de opleidingen 99

6.4 Opties voor aanpak en timing van de externe beoordelingen 99
6.4.1 Volledig of gefaseerd indienen van het informatiedossier plantoets omvorming 99
6.4.2 (A)synchrone beoordelingsprocedures voor kleuter- en lager onderwijs 100
6.4.3 Timing voor indiening van de aanvragen 100

6.5 Voorstel van de Vlaamse Hogescholenraad 101

6.6 Overzicht van de concrete timing 103

7 Voorstel aanpassingen basiscompetenties 106

7.1 Analyse van de huidige basiscompetenties 106

7.2 Voorstel aanpassingen basiscompetenties 107
7.2.1 Een gedifferentieerde, scherpe en geprioriteerde set aan basiscompetenties 107
7.2.2 Ondersteunende vaardigheden 109

7.3 Domeinspecifieke leerresultaten 110

8 Beroepsbekwaamheid, inductiefase en reglementering van het beroep 111

9 Bijlagen 113

9.1 Bijlage 1 - Dalende prestaties op gestandaardiseerde toetsen in Vlaanderen 113
9.1.1 Referenties 118

9.2 Bijlage 2 - Samenwerking lerarenopleidingen en scholen in Vlaanderen 119
9.2.1 Regelgevend kader 119
9.2.2 Evoluties in Vlaanderen 120

9.3 Bijlage 3 – Samen Opleiden in Nederland 126
9.3.1 Samen Opleiden in Nederland 126
9.3.2 Groeien in Samen Opleiden 128
9.3.3 ‘Leren op de werkplek’ en ‘opleiden op de werkplek’ 130
9.3.4 Mentoring en begeleiding in Samen Opleiden 132
9.3.5 Kwaliteit van Samen Opleiden 133
9.3.6 Financiële middelen 137
9.3.7 Effecten en opbrengsten van Samen Opleiden 138

9.4 Bijlage 4 – Literatuurstudie effectieve partnerschappen 140
9.4.1 Mesoniveau: kwaliteit van samenwerking 140
9.4.2 Microniveau: kwaliteit van begeleiding 141
9.4.3 Samenbrengen van perspectieven 142
9.4.4 Referenties 142

1 Inleiding

1.1 Situering van de opdracht

De Vlaamse minister van Onderwijs, Zuhal Demir, heeft de NVAO gevraagd om beleidsvoorstellen uit te werken ter versterking van de kwaliteit van de lerarenopleidingen. Het hoofddoel is het realiseren van een versterking van de kwaliteit van de educatieve bacheloropleidingen voor kleuter- en lager onderwijs in Vlaanderen. De minister heeft de intentie om op basis van deze voorstellen beleidsbeslissingen te nemen.

De opdracht voor de NVAO kadert binnen de volgende beleidsdoelstellingen van het Vlaamse regeerakkoord:

- operationele doelstelling 6 'Investeren in leraren' onder strategische doelstelling 4 'Investeren in sterk onderwijs';
- operationele doelstelling 12 'De lerarenopleidingen versterken' onder strategische doelstelling 3 'Sterk onderwijspersoneel garanderen'.

De studie ter voorbereiding van de voorstellen liep in de periode van 1 april 2025 tot en met 30 november 2025.

De NVAO beschouwt in deze studie de versterking van de kwaliteit van de lerarenopleidingen kleuter- en lager onderwijs als een omvorming op basis van nieuwe kwaliteitseisen. De methodiek van de studie was erop gericht de planlast voor opleidingen te minimaliseren door gebruik te maken van reeds beschikbare documentatie, input van experten en gesprekken met stakeholders.

De eerste fase van de studie omvatte twee onderscheiden onderzoekslijnen of projectdoelen.

- Onderzoekslijn 1 (deelstudie 1) was gericht op het ontwikkelen van een beleidsvoorstel met bouwstenen en uitgangspunten voor een versterkt (kern)curriculum met focus op vakinhoud, (vak)didactiek en klasmanagement. Dit gebeurde op basis van wetenschappelijke evidentie en input van (inter)nationale experten. De resultaten werden afgestemd met de door de overheid vastgestelde minimumdoelen.
- Onderzoekslijn 2 (deelstudie 2) was gericht op het ontwikkelen van een beleidsvoorstel ter remediëring van de praktijkschok door de verbetering van de samenwerking en aansluiting tussen de opleidingen en de basisscholen.

De uitkomsten van deze twee onderzoekslijnen vormden in een laatste fase van de studie de basis voor het ontwerp van de externe kwaliteitsbeoordeling van de daadwerkelijke omvorming. In onderzoekslijn 3 (deelstudie 3) werd door de NVAO een omvattend beoordelingskader, inclusief timing uitgewerkt voor de omvorming van de lerarenopleidingen, waarin het versterkte curriculum en de verankerde samenwerking met de scholen opgenomen zijn.

De beleidsvoorstellen werden gebaseerd op beschikbare wetenschappelijke evidentie en de input van experten. Volgende experten werden betrokken in de studie:

- dr. Hannah Bijlsma
- Prof. dr. Anna Bosman
- Prof. dr. Daniel Muijs
- Dries D'haese
- dr. Esther Gheyssens
- Prof. dr. Dirk Vandamme
- dr. Miranda Timmermans

Initieel werd ook Tim Surma betrokken in de studie. Dries D'haese heeft hem vervangen.

Binnen de NVAO waren Veerle Martens en dr. David Corradi als beleidsmedewerkers verantwoordelijk voor de uitvoering en rapportering over deze studie.

De minister vroeg de NVAO om een voorstel uit te werken bestaande uit de volgende onderdelen:

- een voorstel tot aanpassingen aan de basiscompetenties van de leraar met het oog op het realiseren van een versterkt en kennisrijk curriculum in de lerarenopleidingen voor kleuter- en lager onderwijs;
- een voorstel voor minimumopleidingseisen met het oog op het realiseren van een versterkt en kennisrijk curriculum;
- een voorstel van stappenplan, inclusief timing, voor de omvorming van de lerarenopleidingen met het oog op de implementatie van het versterkt en kennisrijk curriculum door de betrokken hogescholen;
- een voorstel van hoe de samenwerking tussen lerarenopleidingen en basisscholen verankerd kan worden, samen met een voorstel van kwaliteitskader voor deze samenwerking;
- een stappenplan en tijdspad voor de hogescholen en basisscholen om de samenwerking in overeenstemming met het kwaliteitskader te implementeren als essentieel onderdeel van de omvorming van de lerarenopleidingen;
- een voorstel van een beoordelingskader, en van een timing voor een opleidingsspecifieke externe kwaliteitscontrole gericht op ontwikkeling en verantwoording.

1.2 Structuur van het rapport

Dit rapport bevat NVAO's voorstellen ter versterking van de lerarenopleidingen, gebaseerd op de resultaten van de verschillende deelstudies.

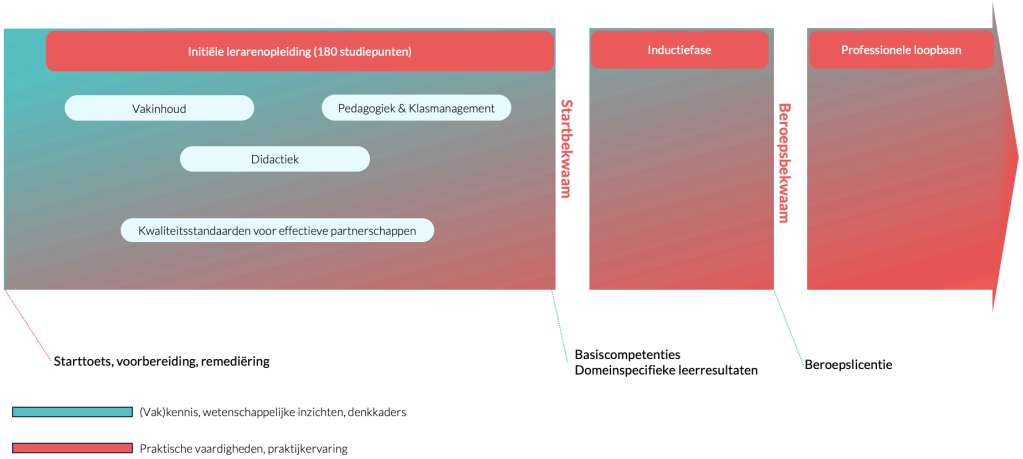
Het rapport begint met deze inleiding die zicht geeft op de opdracht van de minister en de structuur van het rapport. Dan volgt de methodologische aanpak van de deelstudies (2. Methodologie) en de uitgelichte beleidsadviezen (3. Beleidsadviezen). Hierna volgen de volledige adviezen in het kader van deelstudie 1 (4. Versterkt (kern)curriculum voor de initiële lerarenopleidingen), deelstudie 2 (5. Partnerschappen initiële lerarenopleidingen en scholen) en deelstudie 3 (6. Externe kwaliteitsbeoordelingen educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs). In de daaropvolgende hoofdstukken belichten we het voorstel voor de aanpassing aan de basiscompetenties (7. Voorstel aanpassingen basiscompetenties) en implicaties voor de inductiefase (8. Beroepsbekwaamheid, inductiefase en reglementering van het beroep).

De bijlagen (9) omvatten een analyse van de dalende trend in de leeruitkomsten van leerlingen in het basisonderwijs, relevant voor studie 1 (9.1, Bijlage 1 - Dalende prestaties op gestandaardiseerde toetsen in Vlaanderen), een aantal perspectieven die zicht geven op de situatie in Vlaanderen wat betreft de samenwerking en aansluiting tussen lerarenopleidingen en scholen, relevant voor studie 2 (9.2. Bijlage 2 - Samenwerking lerarenopleidingen en scholen in Vlaanderen), de casusbeschrijving Samen Opleiden in Nederland, relevant voor studie 2 (9.3. Bijlage 3 – Samen Opleiden in Nederland) en een literatuurstudie rond partnerschappen voor leraren, relevant voor studie 2 (9.4. Bijlage 4 – Literatuurstudie effectieve partnerschappen).

Dit voorliggende rapport bevat zo een uitgebreid antwoord op de vragen die gesteld zijn aan de NVAO. Gezien de focus op basisonderwijs, verwijst de term 'initiële (leraren)opleidingen' in dit rapport steeds naar de educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs en de term 'scholen' steeds naar basisscholen.

1.3 De volledige loopbaan van de leraar als kader

Om het geheel van het advies te kunnen plaatsen is het belangrijk om de resultaten van deze studie te situeren in een bredere visie op de volledige, geïntegreerde loopbaan van de leraar, die in alle deelstudies sterk naar voor komt. We representeren deze visie en de bijhorende terminologie in figuur 1 en de relatie met de resultaten van de deelstudies aan de hand van figuur 2.



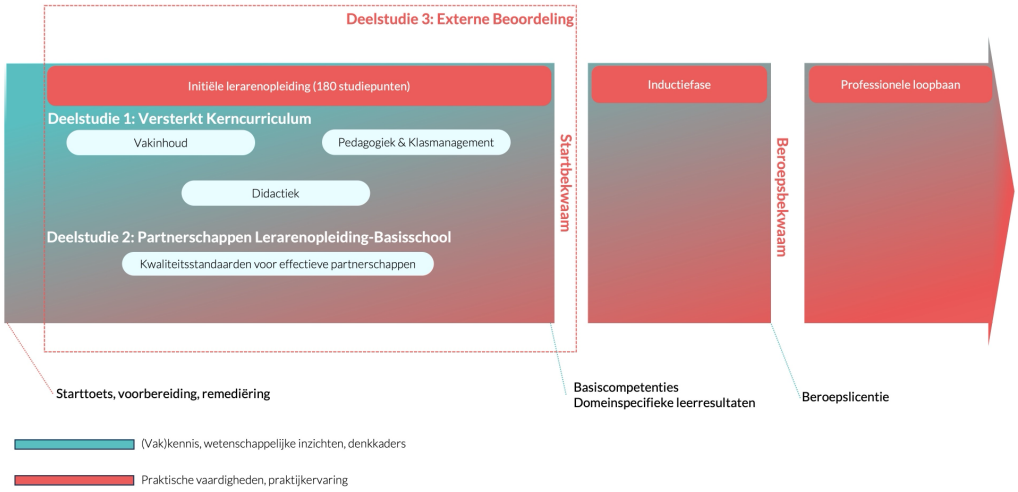
Figuur 1. Visie op de loopbaan van een leraar.

Figuur 1 toont de loopbaan van de leraar in de vorm van een pijl. De pijl bevat drie grote blokken, met de initiële opleiding – de educatieve bacheloropleiding in deze - aan het begin. Een tweede blok omvat een inductiefase en een derde blok omvat dan de (rest van de) professionele lerarenloopbaan.

De teksten in dit rapport gaan ervan uit dat de initiële opleiding startbekwame leraren moet opleiden. De initiële opleiding moet focussen op datgene wat een gediplomeerde startende leraar moet beheersen om in het werkveld te starten en om daar het effectief leren van kleuters en leerlingen in de klas te ondersteunen. Dit impliceert meteen dat er een verder traject nodig is voor de startende leraar om beroepsbekwaam te worden. Dat gebeurt in een inductiefase waarin de leraar aan de slag is in de reële school- en klaspraktijk en die eindigt in beroepsbekwaamheid. Tijdens de verdere professionele loopbaan volgt dan nog verdere aanvangsbegeleiding en ondersteuning van de professionele ontwikkeling van de leraar.

Zoals elke professional omvat ook het leraarschap (vak)kennis, (wetenschappelijke) inzichten en (didactisch/pedagogische) denkkaders die in de figuur cyaan zijn gekleurd. Praktische vaardigheden verwerven via ervaring in de reële klas- en schoolpraktijk – appelrood – zal van in begin in de initiële opleiding voorkomen, maar wordt steeds belangrijker naarmate de bekwaamheid groeit. Beide kleuren lopen in elkaar over, maar kennis komt meer voor aan het begin van een traject, terwijl leren vanuit en in de praktijk steeds belangrijker wordt, naarmate de leraar langer in het beroep is.

Deze loopbaan en zijn facetten moet best gezien worden als een geïntegreerd en samenhangend geheel. Dit houdt in dat de inductiefase zo naadloos mogelijk moet aansluiten op de initiële opleiding, zodat de beroepsbekwaamheden een geïntegreerd en coherent geheel vormen met de startbekwaamheden en de daaraan voorafgaande initiële opleiding.



Figuur 2. Visie op de loopbaan van een leraar en structuur van de gevoerde studies door de NVAO.

Figuur 2 situeert de studieresultaten uit dit rapport in de bredere visie op de lerarenloopbaan. De verschillende deelstudies van de NVAO hebben zich gericht op het eerste blok, de initiële lerarenopleiding:

- deelstudie 1 resulteerde in een voorstel voor startbekwaamheden, met focus op vakinhoud, (vak)didactiek, pedagogiek & klasmanagement, als leerresultaten voor de initiële opleiding;
- deelstudie 2 leverde een voorstel op voor de verankering, groei en kwaliteitsborging van partnerschappen met scholen tijdens de initiële opleiding;
- deelstudie 3 omvat een voorstel met uitgangspunten, aanpak en timing voor externe beoordelingen van de initiële opleidingen.

2 Methodologie

De beleidsvoorstellen werden gebaseerd op reeds beschikbare documentatie, beschikbare wetenschappelijke evidentie en de input van een aantal experten.

De NVAO organiseerde per deelstudie ook een rondetafelgesprek met vertegenwoordigers van de betrokken opleidingen. Tijdens een rondetafelgesprek werd een zicht gegeven op het lopende proces en op de voorlopige resultaten. De vertegenwoordigers van de opleidingen konden daarbij telkens hun input en feedback geven.

Binnen de NVAO waren Veerle Martens en dr. David Corradi als beleidsmedewerkers verantwoordelijk voor de uitvoering en rapportering over deze studie.

2.1 Deelstudie 1: Versterkt (kern)curriculum voor de initiële opleidingen

Voor deelstudie 1 heeft de NVAO in de periode april-juni 2025 verschillende experten gecontacteerd. De NVAO selecteerde daarvoor vakdeskundigen met een aantoonbare internationale onderzoeksexpertise in één of meerdere van de volgende domeinen in kleuter- en/of lager onderwijs: vakinhoud, didactiek, klasmanagement of effectieve curricula van lerarenopleidingen. Gezien de vraag om deze deelstudie ook af te stemmen op de nieuwe minimumdoelen, werd ook aansluiting gezocht met experten betrokken in de commissie Muijs. Na validatie door het kabinet, zijn volgende experten aangesteld om binnen de beschikbare tijd aan de slag te gaan: dr. Hannah Bijlsma, prof. dr. Anna Bosman, prof. dr. Daniel Muijs, Dries D'haese en dr. Esther Gheyssens. Initieel werd ook Tim Surma betrokken in de studie. Dries D'haese heeft hem vervangen.

De initiële opdracht of vraag was een breed gestelde probleemstelling, met name 'wat zijn de bouwstenen, sleutelconcepten, minimumeisen of -standaarden en uitgangspunten waaraan elke educatieve bacheloropleiding kleuteronderwijs en lager onderwijs moet voldoen zodat leraren kleuter en lager onderwijs het effectief leren van kleuters en leerlingen optimaal kunnen ondersteunen?' Op basis van consensusonderzoek kwamen de volgende bekwaamheden naar voren als essentieel voor de startende leraar en dus voor het curriculum van de lerarenopleidingen: vakinhoud, didactiek, pedagogiek en klasmanagement. De experten verdeelden daarna de opdracht in beheersbare stukken, en dienden elk apart drafts in van de deelstukken.

De experts gaven elkaar cyclisch feedback en suggesties. Na bespreking werden deze direct verwerkt, waarna deze cyclus zich verschillende keren herhaalde.

Op 15 september was er een rondetafelgesprek met vertegenwoordigers van alle lerarenopleidingen kleuteronderwijs en lager onderwijs uit de hogescholen. Daarbij waren ook waarnemers van de Vlaamse Hogescholenraad en het Departement Onderwijs aanwezig. De genodigden kregen vooraf een drafttekst met het tussentijdse voorstel, met ook vragen naar input en feedback. Aan de hand van deze vragen was er tijdens de rondetafel open gesprek in deelgroepen en terugkoppeling in plenaire groep.

Na afloop konden de vertegenwoordigers digitaal aanvullende wetenschappelijke evidentie insturen over ontbrekende elementen. Deze informatie, samen met transcripties en samenvattingen van de input en feedback van de rondetafel werden aan de experten bezorgd en gedetailleerd besproken.

Ook prof. dr. Dirk Van Damme werd in deze fase betrokken bij deze deelstudie. Hij had hier de rol van extern klankbord. Ook zijn inzichten en kritische reflecties zijn verder door de experten besproken en geïntegreerd in de studie.

Hierna werkten de experten weer cyclisch verder om uiteindelijk midden november te landen in een eindversie van de tekst waarover tussen alle rechtsreeks betrokken experten consensus is (cf. hoofdstuk 4).

Op basis van deze eindversie schreef de NVAO een voorstel voor aanpassingen aan de basiscompetenties (hoofdstuk 7).

2.2 Deelstudie 2: Partnerschappen initiële lerarenopleidingen en scholen

Ook voor deelstudie 2 contacteerde de NVAO in de periode april-juni 2025 experten met deskundigheid in de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen. De NVAO selecteerde daarvoor uiteindelijk dr. Miranda Timmermans, met aantoonbare impactvolle ervaring in Samen Opleiden in Nederland. Zij is sinds het begin van de partnerschappen Samen opleiden betrokken bij de ontwikkeling, en schreef daarover ook haar proefschrift. Om de samenhang met de eerste deelstudie te realiseren, was er ook overlap met experten uit de eerste deelstudie. Prof. dr. Daniel Muijs, met ervaring in het Engelse model van partnerschappen, en dr. Hannah Bijlsma droegen bij aan deze tweede deelstudie met inzichten uit de onderzoeksliteratuur omtrent effectieve partnerschappen.

Voor deze deelstudie startten we met een grondige analyse en studie van de Nederlandse casus Samen Opleiden met zijn specifiek jargon en historiek. Om goed te kunnen aansluiten bij de beginsituatie, bracht de NVAO ook inzichten samen over de historiek en de stand van zaken omtrent samenwerkingen tussen lerarenopleidingen en scholen in Vlaanderen . Op basis van deze analyses is een eerste aanzet gemaakt met een kadering en kwaliteitseisen die voor de Vlaamse onderwijscontext het meest relevant bleken.

Deze aanzet was de basis voor een rondetafelgesprek met vertegenwoordigers van de lerarenopleidingen op 16 oktober 2025. Ook hier werd vooraf een draftversie gedeeld met specifieke vragen die dan open besproken werden tijdens deze rondetafel. Daarnaast namen ook vijf coördinerende directeurs van verschillende schoolgemeenschappen deel aan een focusgesprek over deze draftnota. Ook zij gaven uitgebreid input en feedback. Tot slot werd ook hier prof. dr. Dirk Van Damme geconsulteerd als extern klankbord.

Op basis van de input en feedback van de rondetafelgesprekken, de input en feedback van de betrokken experten en op basis van onderzoeksliteratuur omtrent effectieve partnerschappen, heeft de NVAO het voorstel van verankering, groeipad en kwaliteitskader verder grondig bijgestuurd. Daarbij werd ook de aansluiting met de resultaten van de eerste deelstudie meegenomen.

2.3 Deelstudie 3: Externe beoordelingen van de initiële opleidingen

Deelstudie 3 omvat de uitgangspunten, de aanpak en de timing voor de externe beoordelingen van de omvormingen van de lerarenopleidingen, gebaseerd op de resultaten van deelstudie 1 en 2. Hiervoor werkte de NVAO initieel enkele scenario's uit om deze tijdens een intervisie met beleidsmedewerkers en coördinatoren van de NVAO grondig te analyseren en bespreken.

Hieruit kwam een nieuw voorstel, dat via een draftnota in een derde rondetafelgesprek met vertegenwoordigers van de verschillende lerarenopleidingen is besproken. De draftnota had een algemeen kader en uitgangspunten, die uitleg verschafte over de aard van de omvorming. Een tweede deel van de nota omvatte dan de timing en de verschillende opties voor de aanpak. Op 17 november vond dit derde rondetafelgesprek plaats met vertegenwoordigers van de lerarenopleidingen alsook een aantal vertegenwoordigers van de werkgroep kwaliteitszorg van de Vlaamse Hogescholenraad, steeds met dezelfde opzet als bij de vorige deelstudies.

Ook deze feedback is door de NVAO verder meegenomen bij het verfijnen van het voorstel. Een aantal leden van de werkgroep kwaliteitszorg van de Vlaamse Hogescholenraad hebben na een

brainstorm een aanzet gedaan voor een alternatief scenario voor de beoordelingen en dat aan de NVAO bezorgd. Dit is toegevoegd aan de tekst en mee in overweging genomen door de NVAO.

3 Beleidsadviezen

In dit hoofdstuk formuleert de NVAO op basis van de drie deelstudies expliciete beleidsadviezen om de kwaliteit van de educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs te versterken. De omzetting van de beleidsadviezen in een coherent regelgevend kader garandeert de realisatie van de beoogde kwaliteitsimpulsen in de betreffende opleidingen. Voor de concrete duiding van de beleidsadviezen verwijzen we naar de hoofdstukken 4 tot en met 8.

3.1 Versterkt (kern)curriculum voor de educatieve bacheloropleidingen

- De basiscompetenties omvatten de startbekwaamheden van de leraar. Deze worden elke 5 jaar geëvalueerd.
- Er is een aparte set aan basiscompetenties voor de leraar kleuteronderwijs en de leraar lager onderwijs.
- Een aparte set basiscompetenties voor de leraar kleuteronderwijs en de leraar lager onderwijs noodzaakt ook een aparte set aan basiscompetenties voor de leraar secundair onderwijs die op dezelfde wijze vormgegeven is.
- Het beroepsprofiel bevat de beroepsbekwaamheden van de leraar en bouwt coherent voort op de basiscompetenties. Dit beroepsprofiel wordt samen met de basiscompetenties elke 5 jaar geëvalueerd.
- De basiscompetenties bevatten de kern van kennis en vaardigheden die elke student minimaal leert en die gebaseerd is op consensusonderzoek.
- De basiscompetenties waarborgen de realisatie van een kennisrijk curriculum in het basisonderwijs.
- De kern van de basiscompetenties bestaat uit 3 samenhangende pijlers met vakinhoudelijke bekwaamheden, didactische bekwaamheden en pedagogische bekwaamheden inclusief klasmanagement.
- Elke startbekwaamheid die de student behaalt op het einde van de educatieve bacheloropleiding omvat specificaties gebaseerd op consensusonderzoek. Die specificaties verduidelijken welke kennis voor de student ten minste nodig is om de startbekwaamheden te bereiken.
- De basiscompetenties omvatten ook effectieve reflectievaardigheden die de ontwikkeling van de bekwaamheden in de drie domeinen en het inzicht in de onderlinge samenhang ondersteunen en versterken. Effectieve reflectievaardigheden verbinden een robuuste kennisbasis met praktijk(ervaringen).
- De basiscompetenties omvatten ook beroepshoudingen, met name hoge verwachtingen, waarbij de leraar ervan overtuigd is dat álle leerlingen kunnen leren.
- De nieuwe domeinspecifieke leerresultaten voor de educatieve bacheloropleiding kleuteronderwijs respectievelijk lager onderwijs omvatten integraal de nieuwe basiscompetenties.
- De educatieve bacheloropleidingen integreren de startbekwaamheden zorgvuldig en systematisch in theorie- en praktijkonderwijs met een doordachte, samenhangende en cyclische opbouw.
- De educatieve bacheloropleiding bouwt per opleidingsfase een praktijkcomponent in en integreert die in het geheel van 180 studiepunten. De leerresultaten van de praktijkcomponent zijn verbonden aan de leerresultaten van de andere curriculumonderdelen.
- Een succesvolle implementatie van het versterkt curriculum vereist een gefaseerde en goed geplande aanpak met aandacht voor professionalisering en gedegen ondersteuning voor de educatieve bacheloropleidingen.

3.2 Partnerschappen educatieve bacheloropleidingen en scholen

- Het is een decretale verantwoordelijkheid van basisscholen om student-leraren mee op te leiden.
- De educatieve bacheloropleiding verankert een coherente praktijkcomponent in het volledige curriculum van 180 studiepunten. De praktijkcomponent in de educatieve bacheloropleiding kleuter- en lager onderwijs omvat minstens 45 studiepunten die volledig gekoppeld worden aan taken en opdrachten in de reële klas- en schoolpraktijk.
- De educatieve bacheloropleiding heeft een vast netwerk aan partnerschappen met scholen of scholengroepen, om elke student op te leiden tot een startbekwame leraar.
- Een partnerschap is een structureel en duurzaam samenwerkingsverband tussen een educatieve bacheloropleiding en een school of scholengroep.
- In een partnerschap is de educatieve bacheloropleiding de eindverantwoordelijke voor de kwaliteit van de praktijkcomponent.
- Binnen het bredere kader dat de educatieve bacheloropleiding voorziet voor de praktijkcomponent, is de school in een partnerschap mee verantwoordelijk voor de kwaliteit van de concrete invulling van de praktijkcomponent op microniveau op de betreffende school. Het gaat dan over het opzetten van passende leeromgeving op de school, over het coachen en ondersteunen van studentreflectie en het beoordelen van de student op school.
- Deze verantwoordelijkheden zijn coherent verankerd zowel in de regelgeving hoger onderwijs als basisonderwijs.
- Effectieve partnerschappen voldoen aan een gemeenschappelijk referentiekader met 7 standaarden, ondersteund door richtlijnen van NVAO's kwaliteitskader voor partnerschappen:
    - Standaard 1 Het partnerschap is duurzaam en heeft een gemeenschappelijk begrip van de bekwaamheden van de startende leraar.
    - Standaard 2 Het partnerschap is structureel waarbij alle rollen duidelijk zijn gedefinieerd en alle verantwoordelijkheden formeel zijn vastgelegd in een samenwerkingsovereenkomst.
    - Standaard 3 De school in het partnerschap duidt voor elke student op de school jaarlijks een of meerdere gekwalificeerde klasmentor(en) aan.
    - Standaard 4 De educatieve bacheloropleiding in het partnerschap duidt voor elke student op de school jaarlijks een vaste gekwalificeerde stagebegeleider aan.
    - Standaard 5 Het partnerschap heeft een gemeenschappelijk begrip van de gedefinieerde praktijkgerichte leerresultaten die de student verwerft per onderdeel van de praktijkcomponent.
    - Standaard 6 Het partnerschap verbetert doelgericht de startbekwaamheid van elke student door voortdurende analyse en gerichte feedback gekoppeld aan de te behalen praktijkgerichte leerresultaten.
    - Standaard 7 In het partnerschap is er een gezamenlijke valide, transparante en betrouwbare beoordeling van de praktijkcomponent die aantoont dat de student de gedefinieerde praktijkgerichte leerresultaten behaald heeft.

- De nodige randvoorwaarden voor de succesvolle implementatie van de partnerschappen zijn duurzaam decretaal verankerd.
    - De financiering voor de begeleiding van studenten door scholen (school- en klasmentoren) is realistisch begroot en structureel geregeld.
    - De kwalificerende trajecten tot mentor worden opgenomen in het reguliere hogeronderwijsaanbod.
    - De interne verdelingsmechanismen van de hogescholen vrijwaren de hogere financiering (OBE 1.60) voor de educatieve bacheloropleidingen.
    - In de opstartfase krijgen de educatieve bacheloropleidingen een tijdelijke financiële impuls voor de partnerschappen.
    - Er zijn Vlaanderenbrede afspraken over de leerresultaten en de modaliteiten van de kwalificerende trajecten voor mentoren en stagebegeleiders.
    - Een succesvolle implementatie vereist onderlinge kennisdeling, netwerken en peer reviews. Krachtenbundeling over hogescholen heen is nodig om van elkaar te leren.
    - Een regionaal platform structureert en faciliteert de netwerkvorming over de educatieve bacheloropleidingen en scholen heen.
        - Er zijn duidelijke afspraken over welke educatieve bacheloropleiding(en) met welke scholen in welke regio samenwerken.
        - Exclusiviteit in partnerschappen mag de toegang van een andere hogeschool tot scholen in een bepaalde regio niet belemmeren.

3.3 Externe beoordelingen van de educatieve bacheloropleidingen

- De educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs vormen zich om op basis van nieuwe decretale kwaliteitsvereisten met betrekking tot het versterkt (kern)curriculum (deelstudie 1) en de effectieve partnerschappen met scholen (deelstudie 2).
- Deze nieuwe kwaliteitsvereisten zijn in regelgeving vastgelegd tegen de zomer van 2026.
- Aan de hand van de plannen voor hun omvormingen tonen de educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs de potentiële kwaliteit van hun opleidingen aan. Daartoe dienen ze in mei 2027 bij de NVAO een aanvraag in voor een plantoets omvorming.
- Na een positieve plantoetsing starten de omgevormde opleidingen hun eerste academiejaar vanaf september 2028.
- De educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs tonen de gerealiseerde kwaliteit van hun opleidingen aan. Daartoe dienen ze ten laatste in januari 2033 bij de NVAO een aanvraag in voor de omvormingsaccreditatie.
- Voor de plantoets omvorming geldt het beoordelingskader plantoets omvorming, dat twee luiken omvat:
    - beoordelingskader toets nieuwe opleidingen op maat van de eigen regie
    - een aanvullend protocol dat de minimumopleidingseisen omvat resulterend uit deelstudie 1 en 2, voor zover die niet in een eventuele beroepsreglementering zijn opgenomen.
- Voor de omvormingsaccreditatie geldt het beoordelingskader omvormingsaccreditatie, dat twee luiken omvat:
    - beoordelingskader opleidingsaccreditatie op maat van de eigen regie
    - een aanvullend protocol dat de minimumopleidingseisen omvat resulterend uit deelstudie 1 en 2, voor zover die niet in een eventuele beroepsreglementering zijn opgenomen.
- Nadat de omgevormde opleiding een positief omvormingsaccreditatiebesluit heeft ontvangen, gebeurt de verantwoording voor de kwaliteit van de educatieve bacheloropleiding kleuter- en lager onderwijs aan de hand van de eigen regie voor de borging van de kwaliteit van de opleidingen.

3.4 Ondersteunende adviezen

De volgende adviezen ondersteunen de resultaten van de studie en gaan vooral over noodzakelijke vervolgstappen en studies:

- Een vervolgstudie definieert de effectieve kenmerken van het opleidings- en begeleidingstraject voor LIO-studenten, die aansluitend decretaal en operationeel worden verankerd.
- Het lerarenberoep is een gereglementeerd beroep.
- Een vervolgstudie definieert de beroepsbekwaamheden voor de leraar die logisch voortbouwen op de startbekwaamheden.
- Na de educatieve bacheloropleiding volgt een inductiefase waarna de beroepsbekwaamheden van de leraar getoetst worden.
- Tijdens de inductiefase is de startende leraar aan de slag als personeelslid van een school.
- De beroepsbekwaamheden zijn een duidelijk en geëxpliceerd referentiekader voor de leertrajecten van startende leraren in de inductiefase.
- De startende leraar krijgt tijdens de inductiefase begeleiding en opvolging in zijn ontwikkeling tot beroepsbekwame leraar door een gekwalificeerde aanvangsbegeleider.
- De inductiefase wordt afgesloten met een licentie als leraar.

4 Versterkt (kern)curriculum voor de initiële lerarenopleidingen

4.1 Verantwoording

Eén van de doelen van leerplichtonderwijs is om leerlingen brede en algemeen vormende kennis en vaardigheden bij te brengen die hen in staat stellen zich verder te ontwikkelen, zodat zij succesvol kunnen deelnemen aan vervolgonderwijs en met begrip en verantwoordelijkheid kunnen bijdragen aan de arbeidsmarkt en de samenleven (Biesta, 2015; William, 2013).

Elke leerling heeft hierbij recht op goed onderwijs. Goed onderwijs is één van de Sustainable Development Goals van de Verenigde Naties en geldt ongeacht het ervaringsniveau van de leraar die voor de klas staat. Dus ook een startende leraar moet een goede leraar zijn. Dat betekent dat er goed moet worden nagedacht over wat de leraar moet kennen en kunnen bij aanvang van de loopbaan van de leraar, in het besef dat het beroep zich – zoals elke praktijk die voortdurende professionalisering vereist – in de loop der jaren blijft ontwikkelen.

Onderzoek toont aan dat de rol van de leraar bepalend is voor het leren van de leerling. Naast de voorkennis van de leerling heeft de klaspraktijk van de leraar de grootste invloed op het leren (Chetty et al., 2014). Wat leraren doen in hun klas verklaart een aanzienlijk deel van de verschillenin leerresultaten tussen leerlingen. Het gaat hier in de eerste plaats om praktijken en gedragingen die de leraar kan aanleren, en niet om persoonlijkheidskenmerken (Chetty et al., 2014; Hanushek & Luque, 2003; Muijs et al., 2014). Sterke leraren dragen bovendien bij aan meer gelijke leer- en ontwikkelingskansen: effectief onderwijs kan de negatieve invloed van sociaaleconomische achterstelling op leerprestaties deels mitigeren, al kan het onderwijs structurele ongelijkheden in de samenleving uiteraard niet alleen opheffen (Good, 2024). De leraar heeft hierbij de taak om de benodigde kennis en vaardigheden op een logisch navolgbare, empathische, doelgerichte en efficiënte wijze aan te leren aan álle leerlingen in diens klas, binnen de context van een school, in samenwerking met ouders/verzorgers en mogelijke externen, én onder invloed van sociaal-maatschappelijke vraagstukken.

Het beroep en de opleiding van de leraar zijn echter complex en veelomvattend, en omvatten een brede reeks kennis, vaardigheden en attitudes. In de literatuur vindt men bijvoorbeeld beschrijvingen terug van de leraar als onderzoeker (la Velle, 2024), de leraar als teacher leader (Muijs & Harris, 2003), de leraar als lid van een Professionele Leergemeenschap (PLG; Schaap et al., 2018), de leraar als curriculumontwerper (Carl, 2017) en de leraar als schakel in de lokale gemeenschap (Evans, 2013). Al deze rollen zijn in meer of mindere mate belangrijk, maar het is niet realistisch te verwachten dat men in de initiële lerarenopleiding het volledige scala leert beheersen. Goed ontworpen initiële lerarenopleidingen en voortdurende professionele ontwikkeling zijn daarom essentieel om ongelijkheid te verkleinen en de kwaliteit van onderwijs duurzaam te verbeteren.

Belangrijk is om hier het onderscheid te maken tussen startbekwaamheid en beroepsbekwaamheid. Een leraar is startbekwaam als die na een initiële lerarenopleiding over voldoende kennis, vaardigheden en (beroeps)houding (= startbekwaamheden) beschikt om verantwoordelijk en zelfstandig voor de klas te staan en les te geven. De startbekwaamheden zijn dus het beginpunt na de opleiding. Die startende leraar ontwikkelt zich verder in de praktijk en krijgt daar, als beginnend professional, begeleiding bij in een inductiefase. De leraar is beroepsbekwaam als die zich volledig heeft ontwikkeld tot een volwaardige professional en in staat is om het beroep zelfstandig en duurzaam uit te oefenen, volgens de professionele standaard van het beroep, waarbij beroepsbekwaamheden omschreven zijn in een beroepsprofiel (cf. 4.5).

In de initiële lerarenopleiding is het doel de leraar tot startende leraar en tot startbekwaamheid op te leiden. Daarom is het belangrijk om een kern vast te stellen van bekwaamheden die elke student in de initiële lerarenopleiding minimaal zou moeten leren om goed voorbereid te zijn op de klaspraktijk en

om leerlingen optimaal te ondersteunen. Startende leraren dienen te beschikken over relevante kennis en vaardigheden van het vak of de vakken waarin zij lesgeven.
Goed onderwijzen vereist ook (vak)didactische kennis en vaardigheden. Daarbij moet de startende leraar pedagogisch verantwoord kunnen handelen in een school- en klasklimaat dat positief, veilig en stimulerend is voor iedere leerling. De startende leraar werkt steeds vanuit de overtuiging dat álle leerlingen kunnen leren en dat zij degenen zijn die dit voor elkaar kunnen krijgen. Deze kern legt de nadruk op de aanleerbare kennis en vaardigheden die essentieel zijn voor alle studenten in de initiële lerarenopleiding, en beoogt hen uit te rusten met een stevige basis in wat – op basis van best evidence of consensusonderzoek (cf 4.2) – het leren van leerlingen het meest bevordert (Good & Grouws, 1979). Om initiële lerarenopleidingen te steunen, wordt daarom in dit rapport een reeks startbekwaamheden vooropgesteld.

Dit betekent uiteraard niet dat het niet mogelijk is om in de initiële lerarenopleiding ook andere aspecten van het beroep van de leraar te behandelen. De startbekwaamheden die in deze nota vooropgesteld worden zullen zeker niet de gehele studieloopbaan in beslag nemen, wat vrijheid en ruimte laat om andere, voor de initiële opleiding belangrijke, aspecten te behandelen en eigen accenten te leggen. Andere elementen kunnen bovendien in de inductiefase verder worden aangeleerd (cf. 4.5). In de eerste plaats moet de beginnende leraar goed kunnen lesgeven in functie van het effectief leren van leerlingen. Dat is en blijft de basis van het vakmanschap van de leraar.

Het formuleren van deze startbekwaamheden situeert zich ook in een bredere onderwijscontext in Vlaanderen. Uit nationale en internationale testen en onderzoeken (zoals PISA, PIRLS en TIMSS) blijkt een sterk dalende trend in de leeruitkomsten van leerlingen in het basisonderwijs (cf. bijlage 1).

Op 1 september 2025 werden daarom in Vlaanderen nieuwe minimumdoelen van kracht voor het derde jaar kleuteronderwijs en voor het vierde en het zesde jaar lager onderwijs. De focus ligt op een kennisrijk curriculum met meer aandacht voor o.a. Nederlands, wiskunde, wetenschappen en techniek. De nieuwe kennisrijke minimumdoelen leggen de lat hoger en versterken het curriculum in het basisonderwijs om zo elk kind maximale kansen te geven om zich goed te ontwikkelen en te slagen in het onderwijs en daarbuiten.

De minimumdoelen werden ontworpen door een expertencommissie die het concept, het theoretisch kader en de voorstellen voor de minimumdoelen neerlegde in het rapport Kennisrijke minimumdoelen in het Vlaams basisonderwijs (Muijs et al, 2025). Om de coherentie bij de implementatie van deze nieuwe minimumdoelen te bevorderen, beveelt de commissie in dit rapport aan om de (visie op de) kennisrijke minimumdoelen te verankeren in de initiële en voortgezette lerarenopleidingen. Dat betekent dat systematisch aandacht moet worden besteed aan kennisopbouw, curriculumdenken en vakinhoudelijke verdieping, met een duidelijke focus op het kernproces van goed lesgeven (vakinhoudelijke kennis, sterk klasmanagement en effectieve didactiek). Tegelijk benadrukt de commissie dat de lerarenopleiding een initiële opleiding is, waarin het niet mogelijk is om al de kennis en vaardigheden die de leraar nodig heeft te ontwikkelen. Sterke mentoren, goede coaching, en een curriculum aanvangsbegeleiding zijn nodig om verdere verankering te garanderen.

De hieronder geformuleerde startbekwaamheden verankeren mee deze visie op de kennisrijke minimumdoelen en het kennisrijk curriculum en geven zo mee vorm aan de implicaties ervan voor de curricula van de initiële lerarenopleidingen.

4.2 Een specifiek kerncurriculum op basis van consensusonderzoek

In toenemende mate worden curricula van lerarenopleidingen hervormd op basis van zogenaamde *best-evidence*. In het kader van deze studie gebruiken we het begrip consensusonderzoek om te verwijzen naar *best-evidence*. Consensusonderzoek moet worden beschouwd als een op consensus gebaseerde basis, met robuuste, gerepliceerde onderzoeksresultaten die de toets van grondig onderzoek hebben doorstaan (Gorard, See & Siddiqui, 2020).

Curricula gebaseerd op consensusonderzoek zijn niet nieuw. Deze bredere *what works*-benadering vond haar oorsprong in beleidsinitiatieven zoals de No Child Left Behind Act (2001) in de Verenigde Staten[1] en in de oprichting van *evidence*-infrastructuren zoals het Amerikaanse What Works Clearinghouse, de Education Endowment Foundation (EEF) in Engeland, het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) in Nederland en meer recent Leerpunt in Vlaanderen. De EEF zet bijvoorbeeld grootschalige gerandomiseerde trials uit en publiceert onder meer systematische overzichtsstudies, toolkits en richtlijnen waarin wetenschappelijke evidentie wordt vertaald naar concrete aanbevelingen voor de onderwijspraktijk (Edovald & Nevill, 2021, p. 55). Gelijkaardige ontwikkelingen deden zich ook voor in andere professionele domeinen zoals geneeskunde, verpleegkunde, agricultuur en maatschappelijk werk, waar *evidence-informed* curricula na een periode van initiële tegenstand vandaag de norm zijn (Cuff & Vanselow, 2004).

Ook in de lerarenopleiding leidde deze benadering tot de ontwikkeling van kerncurricula gebaseerd op consensusonderzoek. Zo publiceerde het Engelse Department for Education in 2019 het *Core Content Framework*, een door de EEF gevalideerd opleidingskader dat de kerninhouden vastlegt waaraan initiële lerarenopleidingen moeten voldoen om geaccrediteerd te worden. In 2024 volgde een update van dat *framework*, waarbij er toen ook een raamwerk werd toegevoegd voor aanvangsbegeleiding (Department of Education, 2024). In Australië ontwikkelde de Australian Education Research Organization (AERO) in 2023 het programma *Strong Beginnings*, eveneens een nationaal kerncurriculum (TEEP, 2023).

Andere voorbeelden van internationale verschuiving naar *evidence-informed* curricula in de lerarenopleiding zijn bijvoorbeeld te vinden in de Verenigde Staten, waar meerdere opleidingsinstellingen zich al meer dan tien jaar geleden verenigden in het netwerk Deans for Impact. Dit netwerk ontwikkelt materialen gebaseerd op wat zij omschrijven als de *science of learning*—een benadering die aansluit bij de principes van consensusonderzoek (DFI, 2025). Ook in Vlaanderen en Nederland zijn soortgelijke initiatieven ontstaan, zoals de samenwerking tussen de Radboud Universiteit, Hogeschool Arnhem-Nijmegen (HAN) en Thomas More hogeschool. Zij voerden twee Delphi-studies uit om kerninhouden binnen de domeinen klasmanagement, algemene didactiek en cognitieve psychologie te identificeren en te valideren (D'haese et al., 2024; Surma et al., 2025). Daarnaast bracht onderzoek van Borremans en Spilt (2023) via een Delphi-onderzoek de kerninhouden in kaart met betrekking tot positieve leraar-leerlingrelaties.

Deze initiatieven illustreren hoe consensusonderzoek niet alleen leidt tot de ontwikkeling van *evidence-informed* kaders, maar ook tot een gemeenschappelijke, wetenschappelijk onderbouwde basis voor de lerarenopleiding—een benadering die intussen ook in andere professionele domeinen als de norm wordt beschouwd.

Het is belangrijk te benadrukken dat dit kerncurriculum niet gelezen mag worden als een exhaustieve en limitatieve lijst van de kenmerken van excellente leraren. Het betreft minimale, gedeelde kennis en vaardigheden die noodzakelijk zijn om leraren startbekwaam te maken bij de start van hun loopbaan. Een voorwaarde is dat zo'n kerncurriculum specifiek is, aangezien dat coherente implementatie over de verschillende opleidingsinstellingen heen mogelijk maakt en zo leidt tot een gemeenschappelijk fundament voor het beroep. Lerarenopleidingen krijgen hiermee ook een *common technical vocabulary for teaching* mee, een gedeelde taal die samenwerking en kwaliteitsverbetering ten goede komt. Bovendien zijn deze kaders gebaseerd op consensusonderzoek. Dit wetenschappelijke fundament is essentieel om het insluipen van onwetenschappelijke en onjuiste ideeën te vermijden. Hierbij is het belangrijk dat, net als bij het EEF, periodieke revisie van de vastgelegde bekwaamheden in het licht van nieuw consensusonderzoek relevant en noodzakelijk kan zijn om de kaders actueel te houden.

[1] De *No Child Left Behind Act* (2001) was een Amerikaanse onderwijswet om de leerprestaties te verbeteren en achterstanden tussen leerlingen te verkleinen. Een belangrijk element van de wet was dat onderwijspraktijken moesten aansluiten *best evidence* onderzoek om de kwaliteit en doelgerichtheid van het beleid te versterken.

4.3 Bekwaamheden voor de startende leraar

4.3.1 Startbekwaamheid in drie samenhangende domeinen

In dit document worden drie inhoudelijke domeinen uitgewerkt binnen het geheel van startbekwaamheden, telkens met een uitwerking van de onderliggende kernkennis en -vaardigheden. De geselecteerde startbekwaamheden sluiten aan bij robuuste inzichten uit diverse wetenschapsvelden zoals lerareneffectivteitsonderzoek (o.a. Coe et al, 2014; Muijs & Reynolds, 2003; Kyriakides et al., 2018; Rosenshine & Stevens, 1986), cognitieve- en onderwijspsychologie (Pashler et al., 2007; Willingham, 2009; Winne & Nesbit, 2010), schoolverbetering (Agirdag & Muijs, 2023), inclusief onderwijs (Mitchell & Sutherland, 2020), de ontwikkeling van leraarexpertise (Berliner, 2006; Kyriakides et al., 2013, 2025; Maulana et al., 2015), interpersoonlijke theorie (Wubbels, 2014) en curriculumtheorie (Deng, 2025; Rata et al., 2024; Surma et al., 2025). Ze vertonen bovendien grote overeenkomst met vaak gebruikte aanpakken in de klas (*high-leverage practices*) die in verschillende contexten als fundamenteel voor startende leraren worden beschouwd (Ball & Forzani, 2009). Typerend voor deze aanpakken is dat ze overdraagbaar en stabiel zijn over vakken en curricula heen, en ook daadwerkelijk aanleerbaar zijn aan toekomstige leraren – denk aan modellen, expliciet instructie geven, *scaffolding* en feedbackstrategieën (Good & Grouws, 1979).

Deze drie inhoudelijke domeinen kunnen als volgt worden samengevat:

1. Vakinhoudelijk bekwaam. De leraar beheerst de inhoud van het vakgebied of de vakgebieden (curriculum, kennisgebieden) en kan deze leerbaar maken voor leerlingen (Kahan et al., 2003; Piasta et al., 2020; Schulman, 1986; 1987; van Driel et al., 1998; Walshaw, 2012). Specifieke nadruk ligt hier op vakbekwaamheden over taal en gecijferdheid als fundamentele basis voor het leren van kleuters en leerlingen,
2. Didactisch bekwaam. De leraar kan kennis en vaardigheden effectief onderwijzen en het effect van diens onderwijs evalueren (Hattie, 2013; Hattie & Timperley, 2007; Kirschner et al., 2006, 2018; Muijs et al., 2014; Muijs & Reynolds, 2003; Piavio, 1969; Rosenshine, 2012; Sweller, 1988). Hierbij gaat het zowel om de algemene didactiek alsook, waar relevant, over de vakdidactiek met specifieke vakdidactische principes die aansluiten bij de epistemologie van het betreffende vakdomein, zoals historisch onderzoek bij geschiedenis of onderzoekend leren in wetenschappen. De nadruk ligt in de startbekwaamheden echter op de algemene didactiek, die de basis vormt voor de vakspecifieke didactiek. De verwachting is dat deze vakdidactiek - waar relevant - in de initiële opleiding geïntegreerd wordt. Deze mag niet ingaan tegen de algemene didactische principes.
3. Pedagogisch bekwaam. Een leraar schept een positief, veilig en stimulerend klimaat, waarbij de relatie leraar–leerling altijd asymmetrisch is en waarbij ouders actief worden betrokken (Martinez & Wighting, 2023; Osterman, 2000; Roorda et al., 2011; Rubie-Davies et al., 2014; Saphier, 2017). Daarbij verdient klasmanagement bijzondere aandacht. Via duidelijke regels en afspraken, groepsprocessen en organisatorische randvoorwaarden faciliteert de leraar in de klas gedrag dat gefocust is op leren (Alter & Haydon, 2017; Mitchell et al., 2017).

Hoewel deze indeling in de domeinen vakinhoudelijk, didactisch en pedagogisch bekwaam vaak wordt gebruikt om de complexe professionele kennis en vaardigheden van de leraar te structureren, is het cruciaal te benadrukken dat deze elementen in de praktijk één onlosmakelijk geheel vormen. De gewenste leereffecten bij leerlingen ontstaan enkel wanneer de bekwaamheden in samenhang worden toegepast, omdat ze elkaar voortdurend wederzijds beïnvloeden. De leraar moet dus voortdurend analyseren hoe deze drie domeinen interageren in de klaspraktijk om het onderwijs te optimaliseren. Het vermogen tot continue reflectie daarover op basis van de kennis over de domeinen is dan ook essentieel.

Het volstaat dus niet om de bekwaamheden in de domeinen louter afzonderlijk op te nemen in een curriculum. Ze moeten zorgvuldig en systematisch worden geïntegreerd in zowel theorie- als praktijkonderwijs. Cruciaal is een doordachte, cyclische opbouw met verticale en horizontale

coherentie (spiraalcurriculum, Bruner, 1960) en de systematische integratie van deze elementen in theorie en praktijk, met aandacht voor de aansluiting op inductiefase en de verdere professionele ontwikkeling.

Dit brengt ons ook bij het belang van reflectievermogen voor leraren en de leraar als *reflective practitioner* (Schön, 1983, 1987). In de startbekwaamheden beschouwen we reflectievaardigheden als ondersteunend voor de ontwikkeling van de bekwaamheden in de drie domeinen én om het inzicht in de onderlinge samenhang tussen de domeinen te versterken. Van een startende leraar kan niet worden verwacht dat hij voortdurend alle recente onderzoeken of oorspronkelijke studies opvolgt, maar in de initiële lerarenopleiding kan hij wel een robuust denkkader opbouwen dat richting geeft aan zijn denken en handelen in de drie domeinen. Het is belangrijk dat de student in de initiële opleiding met gerichte feedback van docenten en mentoren leert hoe hij zijn praktijk op vlak van vakinhoud, didactiek en pedagogiek bewust en systematisch kan analyseren en bijsturen, gebruik makend van dat robuust denkkader én door verbanden te leggen tussen de drie bekwaamheidsdomeinen. Effectieve reflectie, of reflectie die effectief bijdraagt aan het leren van leerlingen, veronderstelt dus kennis over het onderwerp waarover men reflecteert (Seidel & Sturmer, 2014; Keppens et al., 2019) en een gedeeld beeld over wat expertgedrag is en wat dat vraagt aan kennis en vaardigheden (Ericsson et al., 1993). Een belangrijke voorwaarde hiervoor is een sterke samenhang tussen de leeromgeving in de initiële lerarenopleiding en de leeromgeving op de school tijdens stages en/of werkplekleren. Met deze reflectievaardigheden geeft de initiële opleiding de student het vermogen mee om voortdurend te ontwikkelen en daarbij telkens de link te leggen tussen theorie en praktijk, essentieel voor de continue professionele ontwikkeling na de startbekwaamheid.

Wat communicatie- en samenwerkingsvaardigheden betreft, omvatten de startbekwaamheden de kennis die startende leraren nodig hebben om hun vakinhoudelijk, didactisch en pedagogisch handelen te plaatsen binnen de context van een school, in samenwerking met ouders/verzorgers en met mogelijke externen. Het gaat hier om bekwaamheden waarbij de vaardigheden pas ten volle ontwikkeld kunnen worden in de reële school- en klaspraktijk in een inductiefase. Het spreekt vanzelf dat in de initiële opleiding wel het fundament gelegd wordt voor goede communicatie- en samenwerkingsvaardigheden met medestudenten en mentoren en voor informele communicatievaardigheden met ouders.

Beroepshoudingen (of attitudes) die van cruciaal belang zijn voor de startende leraar, zoals hoge verwachtingen, zijn opgenomen in de startbekwaamheden. Wat de hoge verwachtingen betreft is het van belang dat studenten doorheen de opleiding hun persoonlijke overtuigingen en waarden op dit vlak bespreekbaar kunnen maken en deze hoge verwachtingen bewust integreren in hun professionele rol en handelen.
Andere beroepshoudingen of attitudes, die geen relatie hebben tot het leren van de leerling, zoals de persoonlijkheidskenmerken van de leraar, zijn niet opgenomen (Muijs & Reynolds, 2017). De autonomie en eigenheid van de initiële lerarenopleiding om daarbij accenten te leggen speelt hierin een belangrijke rol. Dat geldt ook voor het bouwen aan de professionele identiteit van toekomstige leraren, waarbij leraren opvattingen, waarden, gevoelens en betekenissen analyseren en integreren om hun professionaliteit als leraar vorm te geven.

Tot slot dienen deze startbekwaamheden voor de leraar ook nog verder ingebed te worden in de kwalificatieniveaus van een bachelor, of niveau 6 van de Vlaamse Kwalificatiestructuur (VKS, 2025).

4.3.2 Criteria bij de selectie van startbekwaamheden

Voor de selectie van deze startbekwaamheden werden de volgende criteria gehanteerd:

- Relevantie voor de startbekwaamheid van de leraar
- Evidentie vanuit onderzoek
- Evalueerbaarheid
- Coherentie, d.w.z. consistentie, cumulatieve en zorgvuldige opbouw

- Duidelijkheid en specificiteit van de omschrijvingen, die eenduidig interpreteerbaar zijn en voldoende concreet zodat iedereen er hetzelfde onder verstaat

De gehanteerde criteria leiden tot een duidelijke afbakening van de gekozen startbekwaamheden. Dit houdt in dat het kan dat bepaalde elementen die door individuele opleidingen als cruciaal worden ervaren, mogelijk niet zijn opgenomen, bijvoorbeeld wanneer zij beperkt of niet evalueerbaar worden geacht of niet aantoonbaar bijdragen aan leereffecten bij leerlingen. Bovendien hebben bepaalde essentiële kenniselementen voor de startende leraar geen vaardigheidscomponent in de startbekwaamheden, omdat deze volgens de bevraagde experten moeilijk of niet in te oefenen zijn binnen de duur van de initiële lerarenopleiding maar bijvoorbeeld wel tijdens een inductiefase (cf. 4.5). Zo heeft bijvoorbeeld het domein pedagogisch bekwaam (cf. 4.7.4 en 4.8.3) een startbekwaamheid die zich focust op kennis over een 'constructieve samenwerking met ouders en opvoedingspartners'. De experten achten de praktische verwerving van deze volledige bekwaamheid echter moeilijk evalueerbaar tijdens de initiële opleiding, maar bijvoorbeeld wel tijdens een inductiefase. Opleidingen behouden de autonomie om zelf aanvullende inhouden en vaardigheden rond dergelijke aspecten te voorzien.

4.3.3 Leeswijzer bij de bekwaamheden van de startende leraar

De startbekwaamheden voor elk van de drie onderdelen (vakinhoudelijk bekwaam, didactisch bekwaam en pedagogisch bekwaam inclusief klasmanagement) worden in 4.7 en 4.8 weergegeven. Bij de bekwaamheden zijn kenniselementen en vaardigheden afzonderlijk weergegeven: eerst kennis (met werkwoorden zoals kennen, weten, begrijpen) en daarna vaardigheden (gedragingen met actieve werkwoorden). Dit onderscheid verhindert dat kennis ondergesneeuwd geraakt in geïntegreerde competenties, beklemtoont dat vaardigheden voortbouwen op kennis en benadrukt dat beide elementen (kennis én vaardigheden) essentieel en complementair zijn om een voortdurende verbinding te maken tussen theorie en praktijk.

De drie onderdelen van de startbekwaamheden worden vormgegeven door middel van een sjabloon met drie kolommen:

- In de eerste kolom staan de startbekwaamheden die op het einde van de initiële lerarenopleiding bereikt moeten zijn.
- In de tweede kolom staan de specificaties die ten minste nodig zijn om de startbekwaamheden te bereiken:
    - Deze specificaties zijn expliciet geformuleerd zodat ze niet verzanden in vrijblijvende algemeenheden maar, in de woorden van Graesser (2009), echte claims with teeth vormen: het nodigt uit tot empirische toetsing, debat en voortdurende kwaliteitsverbetering van het curriculum.
    - Dit is bedoeld als 'minstens aan te brengen' en niet als exhaustieve lijst. Er kan hier dus door de initiële lerarenopleiding aan toegevoegd worden.
    - Bij deze specificaties staan soms ook voorbeelden. Deze zijn weergegeven tussen vishaken <> en in het grijs, en dienen ter informatie, niet als concreet te kennen of te kunnen specificaties.
- Naast elke startbekwaamheid is er – in lijn met het principe van consensusonderzoek – onderbouwende onderzoeksliteratuur toegevoegd (cf. 4.2). Het betreft hier steeds een selectie van de kernliteratuur, en streeft geen volledigheid na.

Er zijn afzonderlijke startbekwaamheden geformuleerd voor respectievelijk de initiële lerarenopleidingen kleuter- en lager onderwijs. Hoewel veel startbekwaamheden gemeenschappelijk zijn voor de beide leraren, is de eigenheid van beide profielen herkenbaar gemaakt door specifieke aanpassingen. Bij de startbekwaamheden voor de leraar kleuteronderwijs is eerst in een afzonderlijke inleiding voorzien om deze startbekwaamheden te plaatsen in een visie op ontwikkeling en leren bij jonge kinderen met implicaties voor het kleuteronderwijs.

4.4 Randvoorwaarden

Een succesvolle implementatie van de startbekwaamheden vereist een gefaseerde en goed geplande aanpak, met gedegen ondersteuning voor initiële lerarenopleidingen.

Communicatie, zowel naar de lerarenopleiders en naar de (toekomstige) studenten is belangrijk om het nodige draagvlak voor deze hervorming te ontwikkelen. Een communicatieplan met accent op het belang van de startbekwaamheden en wat dit zal betekenen voor zowel opleiders als studenten kan erg belangrijk worden in de succesvolle uitrol van de startbekwaamheden. Ook naar de scholen zal in communicatie en vorming moeten voorzien worden, omdat zij als partners van de initiële lerarenopleiding én als afnemers van de nieuwe startende leraren een centrale belanghebbende bij dit proces zijn.

Initiële lerarenopleidingen moeten de tijd en ruimte hebben om hun curricula te ontwikkelen en alle aspecten ervan (fases, trajecten, leerlijnen, opleidingsonderdelen, leermaterialen, evaluatie en stages/ werkplekleren) coherent af te stemmen op deze nieuwe startbekwaamheden, met mijlpalen in een gefaseerde implementatie en realisatie (cf. deelstudie 3) én dit alles in een nauwe samenwerking met hun stage/ werkplekscholen vanuit hetzelfde inhoudelijke kader van startbekwaamheden (cf. deelstudie 2). Dit maakt ook een gericht programma van professionele ontwikkeling voor de lerarenopleiders en mentoren noodzakelijk, waarvoor voldoende tijd en ruimte moet worden vrijgemaakt opdat lerarenopleiders en mentoren zich deze startbekwaamheden eigen kunnen maken. Concreet adviseren we de uitwerking van een professionaliseringsplan dat deel uitmaakt van de invoering van de startbekwaamheden, dat gericht is op effectieve communicatie en ondersteuning, en inzet op samenwerking tussen initiële lerarenopleidingen onderling én met stage/ werkplekscholen via lerende netwerken en professionele leergemeenschappen.

Deze startbekwaamheden leggen de lat hoog. Dit is belangrijk om de kwaliteit van ons onderwijs te waarborgen. Het is echter bekend dat de beginnende studenten in veel initiële lerarenopleidingen op dit moment niet altijd de vereiste voorkennis en vaardigheden bezitten (Corradi et al, 2023; van den Berg & Corradi, 2021), wat het bereiken en borgen van de startbekwaamheden in het vakinhoudelijke domein uitdagend maakt. Zo kan het bijvoorbeeld zijn dat de instromende student kennis en vaardigheden mist die belangrijk zijn voor het behalen van de startbekwaamheden inzake taalvaardigheid. De expertengroep is zich bewust van deze situatie en dat dit creatieve oplossingen vraagt, maar blijft tegelijk beklemtonen dat deze vakinhoudelijke kennis en vaardigheden noodzakelijk zijn voor de startbekwaamheid van alle leraren en dat daarop dus niet mag ingeboet worden.

Een andere randvoorwaarde betreft de vrije ruimte in het curriculum naast het kerncurriculum. In de vorige paragrafen werd al aangegeven dat de vaststelling van deze kern van startbekwaamheden, gebaseerd op consensusonderzoek, dient als een minimale, gedeelde standaard. De vrije ruimte in het curriculum is nodig om naast deze kern ook de nodige flexibiliteit te garanderen voor innovatie, eigenheid en contextuele differentiatie in de initiële lerarenopleidingen.

Daarnaast is een dynamische opvolging van de startbekwaamheden aan te bevelen: enkel door regelmatige, onafhankelijke evaluaties kunnen de startbekwaamheden actueel blijven en kan het onderwijsbeleid responsief blijven op nieuwe inzichten en noden (cf. herziening van het *framework* van EEF). Tegelijk is ook de parallelle ontwikkeling van startbekwaamheden voor de leraar secundair onderwijs volgens de expertengroep noodzakelijk.

Tot slot impliceert het expliciteren van de startbekwaamheden voor de initiële opleiding, als de minimale basis voor de startende leraar, de noodzaak om ook de daaropvolgende beroepsbekwaamheden te definiëren. Zonder een duidelijk en geëxpliciteerd referentiekader voor beroepsbekwaamheid – de leerresultaten die na de initiële opleiding behaald moeten worden – kan de opleiding in de inductiefase en de verdere professionalisering niet doelgericht worden ondersteund en vormgegeven. Het opstellen van dit referentiekader is dan ook volgens de

expertengroep een noodzakelijk onderwerp voor een vervolgstudie. Dit verzekert een vloeiende en kwalitatieve overgang van de startende naar de volledig bekwame leraar (cf. 4.5). Dankzij een gedeelde minimale kern aan startbekwaamheden en daarop voortbouwende beroepsbekwaamheden kan er coherentie ontstaan tussen de initiële opleiding, de inductiefase en verdere professionalisering. Naar analogie met bijvoorbeeld het *Early Career Framework* in Engeland dat geïntegreerd werd in het *Core Content Framework* van EEF (Department of Education, 2024), kan dit gemeenschappelijk fundament dienen als referentiepunt voor de ontwikkeling van ondersteunings- en professionaliseringstrajecten in de inductiefase van de loopbaan en daarna.

4.5 Beroepsbekwaamheid te verwerven na de initiële lerarenopleiding

Zodra de leraar de opleiding afgerond heeft en startbekwaam is – dus zowel vakinhoudelijk, didactisch en pedagogisch goed opgeleid is – kan deze doorgroeien en beroepsbekwaam worden volgens een vooropgesteld beroepsprofiel. Reeds eerder in de tekst werd gewezen op bepaalde startbekwaamheden die na afstuderen in de initiële opleiding verdere doorontwikkeling nodig maken een inductiefase die bestaat uit een leertraject in de klas- en schoolpraktijk. Een leraar kan zich zo verder bekwamen in diens bredere rol in de schoolcontext (bijvoorbeeld teamwerken, omgaan met ouders, *teacher leadership*) en in het bredere onderwijsveld (bijvoorbeeld professionaliserings- en onderzoeksorganisaties, koepels, (zorg)instellingen, belangenverenigingen) en samenwerken als een volwaardige collega en echte partner van ouders. Bovendien heeft de leraar inzicht in de volledige doorlopende lijn van lesinhouden (ook over onderwijsniveaus heen), kan deze goed afstemmen met collega's in het schoolteam, interprofessioneel samenwerken, kent het belang van continue professionele ontwikkeling en draagt daar, voor zichzelf en in het team, zorg voor. De leraar groeit bovendien door (veel) leservaring in combinatie met de juiste begeleiding in het vakmanschap. Hierbij kan de leraar zich verhouden tot de (specifieke) doelgroep waaraan die lesgeeft.

Om het verwerven van deze beroepsbekwaamheden te garanderen is het volgens de expertengroep wenselijk dat er na de initiële lerarenopleiding een inductiefase komt waarin de startende leraar hierin begeleid en opgevolgd wordt.

4.6 Referenties

Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties & Studietoelagen – Afdeling Kwalificaties en Curriculum. (2020, maart). *De Vlaamse kwalificatiestructuur. Wegwijs in kwalificaties*. Vlaanderen.

Agirdag, O., & Muijs, D. (2023). School leadership development and academic achievement: Effectiveness of the High Performing Schools programme. *International Journal of Educational Research*, *122*, 102248. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102248

Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, *40*(2), 114–127. https://doi.org/10.1177/0888406417700962

Ball, D., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, *60*(5), 497-511. https://doi.org/10.1177/002248710934

Berliner, D. C. (2006). Educational psychology: Searching for essence throughout a century of influence. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 3–42). Routledge.

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.

Borremans, L. F. N., & Spilt, J. L. (2023). Towards a curriculum targeting teachers' relationship-building competence: Results of a Delphi study. *Teaching and Teacher Education*, *130*, 1–21. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104155

Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.

Carl, A. (2017). *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. Juta and Company Ltd.

Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, *104*(9), 2633-2679. https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633

Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. E. (2014). What makes great teaching. *Review of the Underpinning Research*, *44*, 1-57. https://essexprimaryheads.co.uk/files/what-makes-great-teaching-sutton-trust-report.pdf

Commissie Beter Onderwijs. (2021). *Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht*. Departement Onderwijs & Vorming. https://www.vlaanderen.be/publicaties/naar-de-kern-de-leerlingen-en-hun-leer-kracht-rapport-van-de-commissie-beter-onderwijs

Commissie van Wijzen. (2024). *Rapport Commissie van Wijzen: Principes en krachtlijnen van leraren- en schoolbeleid*. https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/rapport-commissie-van-wijzen.pdf

Corradi, D., Deryckere, J., Dewulf, M., & Van der Kuylen, D. (2023). Een heldere spiegel voor de student: de drie paradoxen van de starttoets lerarenopleiding. *THeMa: tijdschrift voor hoger onderwijs & management*. Den Haag, 1994, currens, (4), 35-39.

Cuff, P. A., & Vanselow, N. A. (2004). *Improving medical education: Enhancing the behavioral and social science content of medical school curricula*. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/10956

D'haese, D., Surma, T., Bijlsma, H., Nijlunsing, J., Vanhoyweghen, K., Knuivers, J., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2024). *Educating tomorrow's teachers: Innovating teacher education curricula with best-evidence core content* (Working Report). Thomas More University of Applied Sciences. https://thomasmore.be/nl/media/14395

Department for Education. (2024). *Initial teacher training (ITT) core content framework*. https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-core-content-framework

Deng, Z. (2025). Knowledge and curriculum: Towards an educational and Didaktik/curriculum way of thinking and theorizing. *Journal of Curriculum Studies*, *57*(1), 64–77. https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2455690

Deans for Impact. (2025). *Deans for Impact*. https://www.deansforimpact.org

Edovald, T., & Nevill, C. (2021). Working out what works: The case of the Education Endowment Foundation in England. *ECNU Review of Education*, *4*(1), 46-64. https://doi.org/10.1177/2096531120913039

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. *Psychological Review*, *100*(3), 363-406. https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363

Evans, M. P. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, *24*(2), 123–133. https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786897

Good, T. L., & Grouws, D. A. (1979). The Missouri mathematics effectiveness project. *Journal of Educational Psychology*, 71, 355-362. https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.3.355

Good, T. L. (2024). Reflecting on decades of teacher expectations and teacher effectiveness research: Considerations for current and future research. *Educational Psychologist*, *59*(2), 111–141. https://doi.org/10.1080/00461520.2024.2324386

Gorard, S., See, B. H., & Siddiqui, N. (2020). What is the evidence on the best way to get evidence into use in education? *Review of Education*, *8*(2), 570-610. https://doi.org/10.1002/rev3.3200

Graesser, A. C. (2009). Cognitive scientists prefer theories and testable principles with teeth. *Educational Psychologist*, *44*(3), 193–197. https://doi.org/10.1080/00461520903029022

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/0034654302984

Hattie, J. (2013). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hanushek, E. A., & Luque, J. A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, *22*(5), 481-502. https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00038-4

Kahan, J. A., Cooper, D. A., & Bethea, K. A. (2003). The role of mathematics teachers' content knowledge in their teaching: A framework for research applied to a study of student teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *6*, 223–252. https://doi.org/10.1023/A:1025175812582

Keppens, K., Consuegra, E., & Vanderlinde, R. (2019). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(9), 1091–1107.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, *41*(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Kirschner, P. A., Sweller, J., Kirschner, F., & Zambrano, R. J. (2018). From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, *13*(2), 213–233. https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y

Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, *36*, 143-152. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010

Kyriakides, L., Creemers, B. P., & Panayiotou, A. (2018). Using educational effectiveness research to promote quality of teaching: The contribution of the dynamic model. *ZDM*, *50*(3), 381–393. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0919-3

Kyriakides, L., Polymeropoulou, V., & Charalambous, E. (2025). Stages of effective teaching: Searching for their impact on student learning outcomes in language. *Studies in Educational Evaluation*, *86*, 101479. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101479

la Velle, L. (2024). Teacher-as-researcher: A foundational principle for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, *50*(3), 367–370. https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2361498

Martinez, R., & Wighting, M. (2023). Teacher-student relationships: Impact of positive behavioral interventions and supports. *Athens Journal of Education*, *10*(3), 397–410. https://doi.org/10.30958/aje.10-3-2

Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2015). Development and evaluation of a questionnaire measuring pre-service teachers' teaching behaviour: A Rasch modelling approach. *School Effectiveness and School Improvement*, *26*(2), 169-194. http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.939198

Mitchell, B. S., Hirn, R. G., & Lewis, T. J. (2017). Enhancing effective classroom management in schools: Structures for changing teacher behavior. *Teacher Education and Special Education*, *40*(2), 140–153. https://doi.org/10.1177/0888406417700961

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education using evidence-based teaching strategies* (3rd ed.). Routledge.

Muijs, D., Bortels, H., Bosman, A., Counsell, C., Heynsens, E., Kellens, N., Oates, T., Spielman, A., Surma, T., Thyssen, K., & Vancoppenolle, A. (2025). *Kennisrijke minimumdoelen in het Vlaams basisonderwijs: Rapport van de Commissie Muijs*. AHOVOKS. https://assets.vlaanderen.be/image/upload/v1758804426/repositories-prd/DEF_Rapport_Vlaamse_kennisrijke_Minimumdoelen_PDF_lusrpp.pdf

Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, *31*(4), 437–448. https://doi.org/10.1177/0263211X030314007

Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art–teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(2), 231–256. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451

Muijs, D., & Reynolds, D. (2003). Student background and teacher effects on achievement and attainment in mathematics: A longitudinal study. *Educational Research and Evaluation*, 9(3), 289–314. https://doi.org/10.1076/edre.9.3.289.15571

Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective Teaching. Evidence and Practice*. London: Sage Publishing.

No Child Left Behind Act (2002). *No child left behind act. US Department of Education*. https://www.robblaw.com/PDFs/P72.pdf

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, *70*(3), 323–367. https://doi.org/10.3102/00346543070003323

Paivio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, *76*, 241–263. https://doi.org/10.1037/h0027272

Pashler, H., Bain, P., Bottge, B., Graesser, A., Koedinger, K., McDaniel, M., & Metcalfe, J. (2007). *Organizing instruction and study to improve student learning* (NCER 2007-2004). U.S. Department of Education, National Center for Education Research, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/ncer/pubs2007/20072004.pdf

Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, *26*, 137–152. https://doi.org/10.1002/dys.1612

Rata, E. (Ed.). (2024). *Research handbook on curriculum and education*. Edward Elgar Publishing

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, *81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 12–19. https://www.aft.org/sites/default/files/Rosenshine.pdf

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376-391). Macmillan.

Rubie-Davies, C. M., Weinstein, R. S., Huang, F. L., Gregory, A., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2014). Successive teacher expectation effects across the early school years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*(3), 181–191. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.03.006

Saphier, J. (2017). *High expectations teaching: How we persuade students to believe and act on "smart is something you can get"*. Corwin. https://corwin-connect.com/wp-content/uploads/2017/01/N16BF2_Saphier_sample_ch.pdf

Schaap, H., Leeferink, H., Meirink, J., Oolbekkink, H., & Meijer, P. (2018). *Professionele ruimte van leraren in professionele leergemeenschappen*. NRO. https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/405-14-403-definitief-eindrapport-p2.pdf

Schön, D.A. (1983). *Reflective practitioner. How professionals think in action*. Routledge.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* Jossey-Bass.

Schulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Schulman, L. (1987). Knowledge of teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–23. http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Seidel, T., & Sturmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, *51*(4), 739-771. https://doi.org/10.3102/0002831214531321

Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Crato, N., Hattie, J., ... & Kirschner, P. A. (2025). *Developing Curriculum for Deep Thinking: The Knowledge Revival*. Springer Nature. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-74661-1

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, *12*, 257-285. http://dx.doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Teacher Education Expert Panel. (2023). *Strong beginnings: Report of the teacher education expert panel*. Department of Education. https://www.education.gov.au/quality-initial-teacher-education-review/resources/strong-beginnings-report-teacher-education-expert-panel

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. https://doi.org/10.18356/9789210054112

van den Berg, W. & Corradi, D. (2021). Spiegel voor de student én hogeschool: instaptoets lerarenopleiding. *Thema Hoger Onderwijs. 2021-4*, p. 63-67.

van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, *35*, 673–695. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199808)35:6<673::AID-TEA5>3.0.CO;2-J

Walshaw, M. (2012). Teacher knowledge as fundamental to effective teaching practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *15*, 181–185. https://doi.org/10.1007/s10857-012-9217-0

Wiliam, D. (2013). Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*, *21*(2), 15-20. https://doi.org/10.58680/vm201324461

Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?* Jossey-Bass

Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology*, *61*, 653-678. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100422

Wubbels, T. (2014). Leraar-leerlingrelaties in de klas: toekomst voor onderzoek. *Pedagogische Studiën*, *91*(5). https://pedagogischestudien.nl/article/view/14208

4.7 Startbekwaamheden voor de leraar kleuteronderwijs

4.7.1 Visie op ontwikkeling van en leren door het jonge kind

De ontwikkeling van jonge kinderen verloopt dynamisch en holistisch: emotionele, sociale, cognitieve, motorische en morele domeinen beïnvloeden elkaar voortdurend. Ontwikkeling volgt geen lineair patroon, maar kent fasen van groei, herhaling en herontdekking. Kleuters construeren betekenis door spel, onderzoek, verbeelding en sociale interactie met volwassenen en leeftijdsgenoten. In deze processen fungeert de kleuterleraar als culturele gids die kinderen toegang geeft tot de wereld en tot de kennis die hen toelaat die wereld te begrijpen.

De voorgestelde bekwaamheden voor de startende leraar vormen het fundament van een professionele standaard waarin inhoud, didactiek en pedagogiek gelijkwaardige en samenhangende dimensies zijn. Deze samenhang geldt in het bijzonder voor het kleuteronderwijs, waar het vakinhoudelijk, didactisch en pedagogisch handelen van de leraar de vormgeving van het kennisrijke curriculum vanaf de eerste onderwijsjaren rechtstreeks beïnvloedt. Het vakinhoudelijk, didactisch en pedagogisch handelen van de kleuterleraar bepaalt immers in hoge mate hoe voor kleuters het kennisrijke curriculum vanaf de eerste onderwijsjaren vorm krijgt.

Vakinhoudelijk sluit deze visie aan bij het principe van kennisrijke minimumdoelen zoals beschreven door de Commissie Muijs (2025). Een kennisrijk curriculum biedt alle kleuters toegang tot culturele, wetenschappelijke en maatschappelijke kennis die verder reikt dan hun onmiddellijke leefwereld. De leraar kleuteronderwijs creëert rijke leerervaringen voor kleuters (verder 'leeractiviteiten' genoemd), zoals instructiemomenten, verhalend onderwijs, onderzoekende activiteiten, exploratie in hoeken en interactieve gesprekken, en reikt hen daarbij systematisch woorden, concepten en structuren aan die hen helpen die ervaringen te begrijpen. Concreet betekent dit dat de leraar kleuteronderwijs betekenisvolle leeractiviteiten en thema's niet alleen selecteert op basis van herkenbaarheid voor kleuters, maar evenzeer op basis van hun potentieel voor conceptuele, talige en culturele verrijking (Coe et al., 2014; Hirsch, 2016). Binnen dergelijke thema's werkt de leraar doelgericht met rijke taal, verhalen, informatieve teksten, beeldmateriaal en hands-on exploratie om kleuters stapsgewijs vertrouwd te maken met nieuwe begrippen, denkstructuren en wereldkennis (Cabell et al., 2025; Neuman & Danielson, 2020). Beleidsmatig impliceert dit dat leerplannen en leermiddelen een duidelijke en cumulatieve kennisprogressie bevatten, zodat kleuterleraren weten welke begrippen, structuren en ideeën op welk moment geïntroduceerd en herhaald worden (Muijs et al., 2025). Kennis wordt zo ingezet als hefboom voor gelijkheid en brede maatschappelijke participatie, ook al vanaf kleuterleeftijd.

Didactisch vraagt het kleuteronderwijs een geïntegreerde en cumulatieve benadering van leren: actief, sociaal en intentioneel. Kleuters leren door spel, maar hun kennisontwikkeling wordt versterkt wanneer de leraar kleuteronderwijs doelgerichte instructie, modellering en scaffolding inzet op momenten die er didactisch toe doen zoals tijdens gezamenlijke instructiemomenten, begeleid spel of rijke interacties aan een onderzoekstafel (Siraj-Blatchford, 2009). Effectieve kleuterdidactiek combineert spontane exploratie en spel met expliciete ondersteuning. De leraar introduceert nieuwe begrippen, maakt denkstappen zichtbaar, stelt doordachte vragen die denkprocessen uitlokken en taalproductie stimuleren en benut talige interacties om kinderen te helpen hun begrip te verbreden en te verdiepen (Hamre et al., 2013). Praktisch vertaalt zich dit in het ontwerpen van leeractiviteiten waarin voorkennis wordt geactiveerd, kennis cumulatief wordt opgebouwd en kinderen gerichte kansen krijgen om hun begrip te verwoorden, toe te passen en te transfereren naar nieuwe contexten. Didactisch beleid benadrukt daarom het belang van professionele expertise in ontwerpen van leeromgevingen voor kleuters, observatie en evaluatie: kleuterleraren monitoren systematisch wat kinderen begrijpen, maken voortgang zichtbaar via gerichte observaties en stemmen hun ondersteuning hierop af.

Pedagogisch verankert het kennisrijke curriculum in een klimaat van veiligheid, vertrouwen en verbondenheid. Ontwikkeling en leren gedijen goed binnen relaties die voorspelbaarheid, respect en

emotionele geborgenheid garanderen (Roorda et al., 2011; Ryan & Deci, 2000). Pedagogisch beleid erkent dat deze basisvoorwaarden geen randvoorwaarden zijn, maar integraal deel uitmaken van het leren zelf. Binnen dat kader krijgt sociaal-emotioneel leren een structurele plaats in het curriculum: kinderen leren emoties herkennen, reguleren en verwoorden, zich inleven in anderen en constructief samenwerken (Barnes et al., 2018; January et al., 2011). Deze vaardigheden worden niet geïsoleerd aangeleerd, maar verweven met kennisrijke thema's en gezamenlijke leeractiviteiten waarin taal, denken en sociale interactie elkaar versterken. Zo ontstaat een pedagogisch-didactisch weefsel waarin relatievorming, welbevinden, zelfsturing en kennisopbouw elkaar wederzijds ondersteunen. Een kennisrijk kleutercurriculum omvat dus zowel cognitieve als sociaal-emotionele ontwikkeling, omdat welbevinden en kennisopbouw elkaar wederzijds versterken en samen de basis vormen voor duurzaam leren en latere maatschappelijke participatie.

4.7.1.1 Referenties

Barnes, T. N., Smith, S. W., & Miller, M. D. (2018). Social problem-solving interventions in preschool settings: A meta-analytic review. *Infant and Child Development*, *27*(5)

Cabell, S. Q., Kim, J. S., White, T. G., Gale, C. J., Edwards, A. A., Hwang, H., Petscher, Y., & Raines, R. M. (2025). Impact of a content-rich literacy curriculum on kindergarteners' vocabulary, listening comprehension, and content knowledge. *Journal of Educational Psychology*, *117*(2), 153-175. https://doi.org/10.1037/edu0000916

Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Sutton Trust*. https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, *113*(4), 461-487. https://doi.org/10.1086/669616

Hirsch, E. D. (2016). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press.

January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? *School Psychology Review*, *40*(2), 242–256.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, *81*(4), 493-529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, *26*(2), 77-89. https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.77

Muijs, D., Bortels, H., Bosman, A., Counsell, C., Heynsens, E., Kellens, N., Oates, T, Spielman, A., Surma, T. Thyssen, K. & Van Coppenolle, A. (2025). *Kennisrijke minimumdoelen in het basisonderwijs*. Departement Onderwijs en Vorming. https://www.vlaanderen.be/onderwijsprofessionals/lesgeven-en-begeleiden/opleidingsinhouden/opleidingsinhouden-basisonderwijs/nieuwe-minimumdoelen-basisonderwijs

Neuman, S. B., & Danielson, K. (2020). Enacting content-rich curriculum in early childhood: The role of teacher knowledge and pedagogy. *Early Education and Development*, *32*(3), 443–458. *https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1753463*

4.7.2 Vakinhoudelijke startbekwaamheden

Startbekwaamheden	Specificaties	Onderbouwing
KV[2] 1 De leraar weet wat een kennisrijk curriculum is, en wat de rol is van een leerplan en van methodes en leermaterialen in het opzetten van een reeks van leeractiviteiten.	Het belang van kennis voor het leren en de ontwikkeling van vaardigheden. Kritisch evalueren van methodes en leermaterialen ten behoeve van het kleuteronderwijs. De eigenschappen van verschillende curriculummodellen, ten minste competentiegerichte curricula en kennisrijke curricula, en hun voor- en nadelen. Het belang van een gebalanceerd kennisrijk curriculum voor het kleuteronderwijs, waarin spel en ontdekking belangrijk blijven. De kenmerken van een kennisrijk curriculum, met name: • Specificiteit • Kennisrijkheid • Consistentie • Coherentie • Progressieve opbouw De definities van en de relatie tussen doelen, curriculum, leerplan, methodes en leermaterialen, en de reeks van leeractiviteiten. Misconcepties en valkuilen die bestaan rond het begrip 'kennisrijk curriculum'. <dat kennis betekent dat er geen ruimte meer is voor spel; dat sociaal-emotionele ontwikkeling ondergeschikt is>	Cabell, S. Q., Kim, J. S., White, T. G., Gale, C. J., Edwards, A. A., Hwang, H., Petscher, Y., & Raines, R. M. (2025). Impact of a content-rich literacy curriculum on kindergarteners' vocabulary, listening comprehension, and content knowledge. *Journal of Educational Psychology*, *117*(2), 153-175. https://doi.org/10.1037/edu0000916 Deng, Z. (2022). Powerful knowledge, educational potential and knowledge-rich curriculum: Pushing the boundaries. *Journal of Curriculum Studies*, *54*(5), 599–617. https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2089538 Hirsch, E. D. (2016). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press. Muller, J., & Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge revisited. *The Curriculum Journal*, *30*(2), 196–214. https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292 Neuman, S. B., & Danielson, K. (2020). Enacting content-rich curriculum in early childhood: the role of teacher knowledge and pedagogy. *Early Education and Development*, *32*(3), 443–458. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1753463 Vanhees, C., Nijlunsing, J., Muijs, D., Crato, N., Wils, M., Wiliam, D., Surma, T., & Kirschner, P. A. (2025). The role of knowledge-rich curricula in promoting deep thinking and complex skill acquisition. *Learning and Individual Differences*, *121*, 102729. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102729

[2] Startbekwaamheden zijn als volgt afgekort: Kleuteronderwijs=K, Lager onderwijs=L, Vakinhoud=V, Didactiek=D, Pedagogiek=P.

KV 2 De leraar plant een reeks van leeractiviteiten die opbouwt naar het bereiken van specifieke doelen van het leerplan.	Het ontwerpen van een reeks (thematische) leeractiviteiten met duidelijke inhoudelijke doelen, afgestemd op de beginsituatie van kleuters. Kenmerken van een goede reeks leeractiviteiten: • Kennen van beginsituatie van kleuters • Aanpassen van de reeks leeractiviteiten op de beginsituatie van kleuters • Bepalen van inhoudelijke leerdoelen. • Logisch opbouwen van de leeractiviteiten naar de leerdoelen toe. • Evalueren tijdens en na afloop van reeks leeractiviteiten • Het belang van grote ideeën Het belang van logische opbouw en herhaling (bijvoorbeeld een spiraalcurriculum) zodat kleuters kennis verdiepen en uitbreiden. Integratie van de minimumdoelen in kennisrijke kleuterthema's binnen betekenisvolle contexten <seizoenen, kunst, bouwen, de planeet, water>	Hayes, D. (2003). Making learning an effect of schooling: aligning curriculum, assessment and pedagogy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *24*(2), 225–245. https://doi.org/10.1080/01596300303039 Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, *32*(3), 347-364. https://doi.org/10.1007/BF00138871 Rata, E. (2019). Knowledge-rich teaching: A model of curriculum design coherence. *British Educational Research Journal*, *45*(4), 681-697. https://doi.org/10.1002/berj.3520 Hunter, J., & Haywood, A. (2023). *How to implement a whole-school curriculum approach*. Grattan Institute. https://grattan.edu.au/report/how-to-implement-a-whole-school-curriculum-approach/
KV 3 De leraar kent de minimumdoelen voor het kleuteronderwijs en de doorlopende lijnen naar het lager onderwijs.	Wat een minimumdoel is en wat het belang ervan is. Het koppelen van de minimumdoelen aan de brede ontwikkeling van kleuters. De vertaling van de minimumdoelen in het leerplan.	Muijs, D., Bortels, H., Bosman, A., Counsell, C., Heynsens, E., Kellens, N., Oates, T, Spielman, A., Surma, T. Thyssen, K., & Van Coppenolle, A. (2025). *Kennisrijke minimumdoelen in het basisonderwijs*. Departement Onderwijs en Vorming. https://www.vlaanderen.be/onderwijsprofessionals/lesgeven-en-begeleiden/opleidingsinhouden/opleidingsinhouden-basisonderwijs/nieuwe-minimumdoelen-basisonderwijs

KV 4 De leraar heeft een secure[3] en grondige[4] kennis in de inhoud en thema's beschreven in de minimumdoelen kleuteronderwijs.	Secure en grondige vakinhoudelijke kennis en vaardigheden in • Nederlands • Wiskunde • Wetenschap en techniek • Aardrijkskunde • Geschiedenis • Lichamelijke opvoeding • Muzische vorming Bronnen waar de leraar verdere kennis kan opdoen.	Metzler, J., & Woessmann, L. (2021). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99(2), 486-496. https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.002. Sancassani, P. (2023). The effect of teacher subject-specific qualifications on student science achievement. *Labour Economics*, 80. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2022.102309. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*, 1–22. http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
KV 5 De leraar weet dat misconcepties al in de kleuterklas kunnen ontstaan en het latere leren kunnen schaden.	Dat een misconceptie een aanhoudend, onjuist begrip van een concept, principe of proces is, dat het nauwkeurig leren en toepassen kan verstoren. Kent veel voorkomende misconcepties in Nederlands, wiskunde en de zaakvakken. Kent strategieën om misconcepties tegen te gaan. • Het ophalen van voorkennis. • Duidelijk en juiste uitleg van nieuwe concepten. • Gebruik van analogieën en modellen om misconcepties tegen te gaan. • Duidelijk maken waarom een misconceptie onjuist is. • Misconcepties prompt verbeteren en de juiste kennis toetsen. • Inzetten van spel en werkvormen.	Ay, Y. (2017). A review of research on the misconceptions in mathematics education. *Education Research Highlights in Mathematics, Science and Technology, 2017*, 21-31. https://bit.ly/3xxdpGE Kendeou, P., & Van Den Broek, P. (2005). The effects of readers' misconceptions on comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, *97*(2), 235-245. https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.235 Sadler, P. M., Sonnert, G., Coyle, H. P., Cook-Smith, N., & Miller, J. L. (2013). The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. *American Educational Research Journal*, *50*(5), 1020-1049. https://doi.org/10.3102/0002831213477680

[3] *Secure kennis* betekent dat iemand zekere, stabiele en betrouwbare beheersing heeft van bepaalde kennis of vaardigheden. De kennis is voldoende stevig verankerd om in verschillende contexten te kunnen worden toegepast zonder twijfel of fouten. De kennis is begrepen, niet alleen uit het hoofd geleerd, kan zelfstandig gebruikt worden en vormt een betrouwbare basis voor verdere verdieping of toepassing.

[4] *Grondige kennis* verwijst naar diepgaand, uitgebreid en goed geïntegreerd begrip van een onderwerp. Het gaat verder dan zekerheid: de kennis is rijk, samenhangend en flexibel inzetbaar in uiteenlopende situaties.

	• Gesprekken en expliciete instructie om correcte begripsvorming te stimuleren.	
KV 6 De leraar begrijpt het belang van beginnende geletterdheid.	Kennis over de deelcomponenten van beginnende geletterdheid: • mondelinge taalvaardigheid <spreken, luisteren, woordenschat, narratieve vaardigheden> • fonologisch bewustzijn <auditieve synthese, auditieve analyse, letterkennis> • het begrip dat rijke inhoud bijdraagt aan latere leesvaardigheid.	Cabell, S. Q., & Hwang, H. (2020). Building content knowledge to boost comprehension in the primary grades. *Reading Research Quarterly*, *55*, S99–S107. https://doi.org/10.1002/rrq.338 Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, *30*, 80-92. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004 Dockrell, J. E., & Marshall, C. R. (2025). Positioning spoken language in the National Curriculum. *The Language Learning Journal*, 1-8. https://doi.org/10.1080/09571736.2025.2551605 Geudens, A., Schraeyen, K., Taelman, H., Trioen, M., Casteleyn, J., Simons, M., & Smits, T. F. (2021). *Bouwstenen voor effectieve taaltrajecten. Praktijkgids voor taalondersteuning in het kleuter-, lager en secundair onderwijs.* Universiteit Antwerpen. https://kwec.nl/wp-content/uploads/2024/02/2021_Geudens-e.a._Bouwstenen-voor-effectieve-taaltrajecten.pdf Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2023). Story talk: Using strategies from an evidence-based program to improve young children's vocabulary. *The Reading Teacher*, *76*(4), 429-438. https://doi.org/10.1002/trtr.2174
KV 7 De leraar begrijpt het belang van beginnende geletterdheid in schrijven en motoriek.	Het inzetten van schrijfvoorbereidende vaardigheden: pengreep, klank-tekenkoppeling, eerste pogingen tot schrijven van eigen naam of woorden.	Hadley, E. B., Barnes, E. M., & Hwang, H. (2023). Purposes, places, and participants: A systematic review of teacher language practices and child oral language outcomes in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, *34*(4), 862-884. https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203 Henrichs, L. F. & Gijsel, M.A.R. (2025). *Leidraad betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 1-2*. NRO. www.onderwijskennis.nl/node/6550 Taelman, H., Sierens, S., Spilt, J. Vanblaere, B., Van Keer, H., & Verachtert, P. (2024). *Taal in de kleuterklas: Aanbevelingen uit onderzoek naar*

		kwaliteitsvol en inspirerend kleuteronderwijs (2e ed.). Odisee, Arteveldehogeschool, Thomas More, KU Leuven, Ugent. https://biblio.ugent.be/publication/01JHQP29WCN0XBPPH6X9HW3X5R Ouellette, G., Martin-Chang, S., & Rossi, M. (2017). Learning from our mistakes: improvements in spelling lead to gains in reading speed. *Scientific Studies of Reading, 21*(4), 350-357. https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1306064
KV 8 De leraar begrijpt het belang van taal- en denkstimulerende interactiestrategieën voor de taal- en denkontwikkeling van kleuters.	Het kennen van taalstimulerende interactiestrategieën en het toepassen ervan in verschillende settings van het onderwijsaanbod en voor verschillende taalvaardigheidsniveaus. <feedback, scaffolding, herhalen> Het inzicht dat rijke taalinput meer is dan veel praten, maar draait om drie kwaliteitsdimensies: interactief (responsieve gesprekken), linguïstisch (aangepaste en rijke taal) en conceptueel (taal die het denken uitdaagt). De kennis om gesprekken te voeren die zowel aansluiten bij de belevingswereld van kleuters als hun taal en denkvermogen verruimen.	Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language, 47*(1), 5–21. https://doi.org/10.1017/S0305000919000655 Taelman, H., Sierens, S., Spilt, J. Vanblaere, B., Van Keer, H., & Verachtert, P. (2024). *Taal in de kleuterklas: Aanbevelingen uit onderzoek naar kwaliteitsvol en inspirerend kleuteronderwijs* (2de ed.). Odisee, Arteveldehogeschool, Thomas More, KU Leuven, Ugent. https://biblio.ugent.be/publication/01JHQP29WCN0XBPPH6X9HW3X5R
KV 9 De leraar begrijpt het belang van gecijferdheid in de kleuterklas.	Het inzicht dat tellen, getalbegrip, meten, vergelijken en patronen fundamenten leggen voor wiskunde. De kennis om spel en materialen in te zetten om deze concepten concreet te maken. Het belang van wiskunde in het dagelijkse leven.	Cornelis, A., Spilt, J., Vanblaere, B., Verachtert, P., Taelman, H., & Bodvin, K. (2024). Wiskunde in de kleuterklas. Praktijktips vanuit het onderzoek voor kwalitatief en inspirerend kleuteronderwijs. Ernest, P. (2000). Why teach mathematics? In S. Bramall, & J. White, (Eds.), *Why learn maths?* (pp. 1-14). Bedford Way Papers. Rittle-Johnson, B., & Schneider, M. (2015). Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics. In R. C. Kadosh & A. Dowker (Eds.), *Oxford handbook of numerical cognition* (pp. 1118-1134). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199642342.013.014

		van Luit, J.E.H., & Schoevers, E.M. (2025). *Leidraad betekenisvol en doelgericht reken-wiskundeonderwijs in groep 1-2*. NRO. www.onderwijskennis.nl/node/6656
KV 10 De leraar kent het belang van de diversiteit in de klas en heeft kennis over het debat rond meertaligheid.	Het inzicht dat de Vlaamse samenleving in toenemende mate divers is, en dat deze diversiteit zich in het onderwijs sterk manifesteert. De kennis dat er een debat heerst rond de rol van meertaligheid in het onderwijs en hoe hiermee didactisch en pedagogisch om te gaan.	Agirdag, O., & Vanlaar G. (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, *2* (1), 123-137. https://doi.org/10.1177/1367006916658711 Da Silveira Duarte, J., Coret-Bergstra, M. (2024). *Meertaligheid in het onderwijs*. NRO. https://www.onderwijskennis.nl/node/5227 Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, *58*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001 Paradis, J., & Jia, R. (2017). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental science*, *20*(1), e12433. Unamuno, V. (2008). Multilingual switch in peer classroom interaction. *Linguistics and education*, *19*(1), 1-19. https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.01.002 Veerman, E., Gaikhorst, L., Duarte, J. & Volman, M. (te verschijnen). A systematic review of empirical studies into multilingual pedagogies and their outcomes in primary education. *Review of Educational Research*.
KV11 De leraar heeft kennis van de wettelijke kaders voor het leraarschap en wat deze betekenen voor de praktijk.	De decretale vereisten in verband met het profiel van de startende en beroepsbekwame leraar. De aanstellingsvoorwaarden voor de leraar. Het decretale referentiekader voor kwaliteitsvolle leersteun voor kleuters met specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften.	

4.7.3 Didactische startbekwaamheden

Startbekwaamheden	Specificaties	Onderbouwing
Kennis over effectief onderwijzen en onderwijs evalueren		
KD[5] 1 De leraar kent drie leertheorieën inclusief de empirie en kritieken hierop.	Ten minste de volgende leertheorieën en de vertaalslag ervan naar de context van kleuteronderwijs: • Behaviorisme • Cognitivisme • Sociaal constructivisme	Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Prentice Hall Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press. Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective* (6th ed.). Pearson. Shiffrin, R. M., & Atkinson, R. C. (1969). Storage and retrieval processes in long-term memory. *Psychological Review*, *76*(2), 179. https://doi.org/10.1037/h0027277 Valcke, M. (2019). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap: van leren naar instructie*. Acco
KD 2 De leraar kent vanuit de leertheorieën de inzichten voor het menselijk leerproces, inclusief de misvattingen daarover.	De cognitieve leertheorie met daarbij ten minste de volgende onderdelen: • Informatieverwerking • Langetermijngeheugen • Sensorisch geheugen • Werkgeheugen • Kennisschema's in het brein De inzichten voor het menselijk leerproces: • Het werkgeheugen heeft een beperkte capaciteit.	Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, *4*(11), 417-423. https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01538-2 Hitch, G. J., Allen, R. J., & Baddeley, A. D. (2025). The multicomponent model of working memory fifty years on. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *78*(2), 222-239. https://doi.org/10.1177/17470218241290909 Kirschner, P. A. & Van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, *48*, 169-183. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395 Kirschner, P. A., Sweller, J., &. Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of

[5] Startbekwaamheden zijn als volgt afgekort: Kleuteronderwijs=K, Lager onderwijs=L, Vakinhoud=V, Didactiek=D, Pedagogiek=P.

	• Leren is een verandering in het langetermijngeheugen. • Een expert denkt anders dan een beginner (het belang van (voor)kennis voor het leren). • Alleen met diepgaande kennis en begrip van de inhoud ontwikkel je generieke vaardigheden. • De leraar is een belangrijke hefboom om 'leren' effectief en efficiënt voor elkaar te krijgen. • Het inzicht dat kleuters leren door actieve sturing en rijke ervaringen, en dat leren meer is dan spontaan ontwikkelen. Veelvoorkomende misvattingen over leren en lesgeven, waaronder: • Meervoudige intelligenties • Leerstijlen • 21ste-eeuwse vaardigheden • Leerpiramides • Schoolrijpheid	constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, *41*(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1 Neuman, S. B., & Kaefer, T. (2025). Knowledge-building through categorization: Boosting children's vocabulary and content knowledge in a shared book reading program. *Early Education and Development*, *36*(7), 1634–1653. https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2493016 Newell, A., & Simon, H. A. (1979). *Human problem solving*. Prentice-Hall. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, *12*, 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4 Sweller, J. (2016). Working memory, long-term memory, and instructional design. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, *5*(4), 360–367. https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2015.12.002
KD 3 De leraar kent de algemene instructieprincipes en leerstrategieën die effectief zijn voor het leren van kleuters.	De volgende algemene instructieprincipes: • Voorkennis activeren • Leerdoel duidelijk maken • Verbaal en non-verbaal combineren • Modelen (uitgewerkte voorbeelden) • Scaffolden (begeleide inoefening) • Actieve verwerking	Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, *51*(5), 267–272. https://doi.org/10.1037/h0046669 Camp, G., Surma, T., & Kirschner, P. A. (2021). Foundations of multimedia learning. In R. E. Mayer & L. Fiorella (Eds.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (3rd ed., pp. 17–24). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108894333 Cepeda, N. J., Vul, E., Rohrer, D., Wixted, J. T. & Pashler, H. (2008). Spacing effects in learning: A temporal ridgeline of optimal retention.

	• Controle van begrip • Feedback geven • Zelfregulerend leren stimuleren • Verhalen vertellen De volgende leerstrategieën: • Spel als kernstrategie • Herhalen en gespreid oefenen (*spaced practice, spacing effect*) • Herhalen en actief ophalen uit geheugen (*retrieval practice*) • Herhalen en afwisseling in oefentypes (*interleaved practice*) • Automatiseren (*overlearning*) <tellen> De volgende werkvormen: • Thematisch werken • Coöperatief leren • Interactief voorlezen Inzicht in de aandachtsspanne van kleuters. De mogelijkheden om van zorgmomenten leermomenten te creëren (educare) en routines in te zetten voor rijke interacties. <taalrijke interacties tijdens het eten, verzorgen, omkleden>	*Psychological Science*, *19*, 1095-1102. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02209.x Chi, M. T. H., de Leeuw, N., Chiu, M., & LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, *18*(3), 439–477. https://doi.org/10.1016/0364-0213(94)90016-7 Clark, R. E. (1989). When teaching kills learning: research on mathemathantics. In H. Mandl, E. De Corte, N. Bennett, & H. F. Friedrich (Eds.), *Learning and instruction. European research in an international context* (Vol 2, pp. 1-20). Pergamon. Cromley, J.G., Chen, R. (2025). A meta-analysis of Richard Mayer's multimedia learning research: Searching for boundary conditions of design principles across multiple media types. *Educational Research Review*, *49*, Article 100730. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100730 Daunic, A.P., Corbett, N.L., Smith, S.W., Miller, S.A., Chalfant, P. & Poventud, L.S. (2013). *Social-emotional learning foundations – kindergarten curriculum.* University of Florida. https://self.education.ufl.edu/ Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A. M. (2017). Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, *87*(2), 243-282. https://doi.org/10.3102/0034654316687036 Grenell, A., Ernst, J. R., & Carlson, S. M. (2024). Preschool Children's science learning: instructional approaches and individual differences. *Early Education and Development*, *35*(8), 1891–1919. https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360884. Grøver, V., Snow, C. E., Evans, L., & Strømme, H. (2023). Overlooked advantages of interactive book reading in early childhood? A systematic review and research agenda. *Acta Psychologica*, *239*, 103997. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103997

		Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487 Howard, S. J., Neilsen-Hewett, C., & Vasseleu, E. (n.d.). *Preschool situational assessment toolkit PRSIST. Program Handbook*. University of Wollongong. https://www.prsist.com.au/resources/117716-EARLY-PRSIST-Handbook.pdf Martin-Garcia, A., & Rico-Gonzalez, M. (2024). The effect of free play on preschoolers' physical activity level and motor, cognitive, and socioemotional competences: A systematic review of randomized controlled trials. *European Early Childhood Education Research Journal*, *32*(3), 429-447. https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2259641 Mertens, E., Durabile, L., Spilt, J., Vanblaere, B., Verachtert, P., & Taelman, H. (2024). *Executieve functies in de kleuterklas: Aanbevelingen voor de praktijk uit onderzoek naar kwaliteitsvol en inspirerend kleuteronderwijs* (2de ed.). Odisee, Arteveldehogeschool, KU Leuven, Thomas More. https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/fulldisplay?docid=lirias4196805&context=SearchWebhook&vid=32KUL_KUL:Lirias&lang=en&search_scope=lirias_profile&adaptor=SearchWebhook&tab=LIRIAS&query=any,contains,LIRIAS4196805&offset=0 Paivio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, *76*, 241-263. https://doi.org/10.1037/h0027272. Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 544-555. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544 Reiser, B. J., & Tabak, I. (2014). Scaffolding. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 44–62). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.005 Renkl, A., & Eitel, A. (2019). Self-explaining: Learning about principles and their application. In J. Dunlosky & K. A. Rawson (Eds.), *The Cambridge*

		handbook of cognition and education (pp. 528–549). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108235631.022. Swearingen, I., Moros, S., Schaughency, E., & Reese, E. (2025). Quality of educator-toddler conversations varies across activity settings in centre-based ECEC. *International Journal of Early Years Education*, *33*(1), 76-99. https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2389826 Taylor, K., & Rohrer, D. (2010). The effects of interleaved practice. *Applied Cognitive Psychology*, *24*(6), 837–848. https://doi.org/10.1002/acp.1598 Vlach, H. A., Sandhofer, C. M., & Kornell, N. (2008). The spacing effect in children's memory and category induction. *Cognition*, *109*(1), 163–167. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.07.013 Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies In Educational Evaluation*, *37*(1), 3–14. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001 Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, *10*, Article 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087
KD 4 De leraar kent het belang van samenwerking met collega's en andere onderwijsprofessionals om het leren van kleuters te versterken.	Het nastreven van een gezamenlijke, gedragen visie en missie op school (*collective teacher efficacy*). • Dezelfde kennisbasis en taal m.b.t. het doel van onderwijs. • Nastreven van gemeenschappelijk doel: het leren en ontwikkelen van kleuters versterken. • Gezamenlijke reflectie op kennis, gedrag en overtuigingen van leraren en andere onderwijsprofessionals. Op constructieve manier samenwerken met collega's.	Anderson, C. & Summers, K. & Kopatich, R., & Dwyer, W. (2023). Collective teacher efficacy and its enabling conditions: A proposed framework for influencing collective efficacy in schools. *AERA Open*, *9*(16). https://doi.org/10.1177/23328584231175060 Donohoo, J., Hattie, J. & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, *75*(6), 40-44. https://www.ascd.org/el/articles/the-power-of-collective-efficacy Eels, R. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement* [Doctoral dissertation]. Loyola University Chicago https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133/ Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Education Research Journal*, *37*(2), 479–507. https://doi.org/10.2307/1163531

Effectief onderwijzen		
KD 5: De leraar ontwerpt een doelgerichte (thematische) leeractiviteit in een reeks op basis van de werkzame algemene instructieprincipes en leerstrategieën.	Voorbereiden van de leeractiviteit omvat ten minste de volgende elementen: • Het opstellen van een duidelijk en helder doel voor de leeractiviteit, gericht op de hele klas/groep. • Bepalen welke instructieprincipes en leerstrategieën toegepast/aangeleerd worden, effectief voor het leren van kleuters en samenhangend met de leerinhoud. • Het zinvol en doelgericht inzetten van differentiatie, enkel als dat nodig is. • Het ontwerpen (en toepassen) van doelgerichte verwerkingsactiviteiten. • Het ontwerpen (en toepassen) van effectieve vormen van evaluatie van de leeractiviteit. Het inbedden van instructieprincipes en leerstrategieën in speelse leeractiviteiten. Het ontwerpen van verwerkingsactiviteiten klassikaal of in hoeken. Het belang van differentiatie en de verschillende vormen daarvan: • Convergent <pre-teachen; remediëren> • Divergent <verbreden, verdiepen, eigen leerlijnen>	De Smet, M., Bultheel, M., & Verachtert, P. (2024). *Leidraad differentiatie: Samen naar de meet. Stichting Leerpunt*. Vlaamse hertaling van Bosker, R., Durgut, F., Edzes, H., Jol, M., van Tuijl, C., & Van der Vegt, A. L. (2021). *Leidraad differentiatie als sleutel voor gelijke kansen*. NRO. *https://leerpunt.be/files/leidraden/leidraad-differentiatie_spreads_v202501.pdf* Hattie, J. (2013). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. Muijs, D. & Reynolds, D. (2002). Teacher beliefs and behaviors: What matters. *Journal of Classroom Interaction*, *37*(2), 3-15. *https://doi.org/10.1076/edre.9.3.289.15571* Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 12-19. *https://www.aft.org/sites/default/files/Rosenshine.pdf* Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Springer. *https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8*
KD 6: De leraar past de algemene werkzame instructieprincipes en leerstrategieën doelgericht en beredeneerd toe in de kleuterklas.	De volgende algemene instructieprincipes: • Voorkennis activeren • Leerdoel duidelijk maken • Verbaal en non-verbaal combineren	Cf. hierboven bij KD 3

	• Modelen (uitgewerkte voorbeelden) • Scaffolden (begeleide inoefening) • Actieve verwerking • Controle van begrip • Feedback geven • Zelfregulerend leren stimuleren • Verhalen vertellen De volgende leerstrategieën: • Spel als kernstrategie • Herhalen en gespreid oefenen (*spaced practice, spacing effect*) • Herhalen en actief ophalen uit geheugen (*retrieval practice*) • Herhalen en afwisseling in oefentypes (*interleaved practice*) • Automatiseren (*overlearning*) <tellen> De volgende werkvormen: • Thematisch werken • Coöperatief leren • Interactief voorlezen Inzicht in de aandachtsspanne van kleuters. De mogelijkheden om van zorgmomenten leermomenten te creëren (educare) en routines in te zetten voor rijke interacties. <taalrijke interacties tijdens het eten, verzorgen, omkleden>	

KD 7: De leraar volgt het leerproces van kleuters op, geeft effectieve feedback en stimuleert de ontwikkeling van executieve functies bij kleuters.	Effectieve verwerking en monitoring van het leerproces tijdens de leeractiviteit, waaronder: • Controle van begrip <stellen van vragen> • Gewenste moeilijkheden • Ondersteunen bij moeilijke opdrachten <scaffolden> Effectieve feedback aangepast aan de leeftijd van de kleuters tijdens en na de leeractiviteit, waaronder: • Feedback op inhoud, proces, zelfregulatie • Voorbeelden van feedback <succesfeedback, interventiefeedback, kennisfeedback> • Soorten feedback <klassikale feedback, peer- en zelffeedback> Zelfregulerende vaardigheden en executieve functies van kleuters, waaronder: • Het ontwikkelen van executieve functies zoals aandacht richten en vasthouden (werkgeheugen), impulscontrole en cognitieve flexibiliteit. • Het ondersteunen van metacognitieve vaardigheden op kleuterniveau <leren nadenken over wat ze gaan doen, eenvoudige keuzes maken en reflecteren op hun aanpak>. • Het versterken van motivatie en doorzettingsvermogen <kleuters succeservaringen laten opdoen, uitdagingen stapsgewijs aanbieden en positieve feedback geven>. • Effectieve instructie en modeling <hardop denken bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van een taak>.	Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology* Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(8), 1315–1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354 Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*, 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487 Mertens, E., Durabile, L., Spilt, J., Vanblaere, B., Verachtert, P., & Taelman, H. (2024). Executieve functies in de kleuterklas: Aanbevelingen voor de praktijk uit onderzoek naar kwaliteitsvol en inspirerend kleuteronderwijs (2de ed.). Odisee, Arteveldehogeschool, KU Leuven, Thomas More. https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/fulldisplay?docid=lirias4196805&context=SearchWebhook&vid=32KUL_KUL:Lirias&lang=en&search_scope=lirias_profile&adaptor=SearchWebhook&tab=LIRIAS&query=any,contains,LIRIAS4196805&offset=0 Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795 Van Damme, D., & Fadel, C. (2025). *Executive functions. Conceptual framework and relevance for education*. Center for Curriculum Redesign. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Executive-Functions-2025-08-11-1.pdf

	• Het creëren van een rijke leeromgeving met duidelijke routines, regels en voorspelbaarheid, die kleuters houvast geeft en ruimte biedt om executieve functies stap voor stap te oefenen.	
KD 8 De leraar past in een leeractiviteit en/of een reeks van leeractiviteiten aanvullende effectieve vakdidactische aanpakken toe, gerelateerd aan de inhoud van het vak en afgestemd op de leeftijd van de kleuters.	Vakdidactische aanpakken, werkvormen en vaardigheden, gerelateerd aan de inhoud van het vak. <thematisch werken, onderzoekend/ontwerpend onderwijs, historisch redeneren, multiperspectiviteit, maakonderwijs, spelonderwijs, woordenschat, verhalen en verhaalelementen, coöperatief leren> Het belang van taalstimulerende strategieën doorheen leeractiviteiten. <doelgerichte woordenschatinstructie, taalruimte bieden, ondersteuning meertalige kleuters>	Abdi, A. (2014). The effect of inquiry-based learning method on students' academic achievement in science course. *Universal Journal of Educational Research*, *2*(1), 37-41. https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020104 Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, *103*(1), 1-18. https://doi.org/10.1037/a0021017 Grenell, A., Ernst, J. R., & Carlson, S. M. (2024). Preschool children's science learning: instructional approaches and individual differences. *Early Education and Development*, *35*(8), 1891–1919. https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360884 Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Eeducational Research*, *86*(3), 681-718. https://doi.org/10.3102/0034654315627366 Janssen, J. (2022). *Inzetten van samenwerkend leren*. Onderwijskennis.nl (NRO). www.onderwijskennis.nl/node/1871 Kirschner, P. A., Sweller, J., &. Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, *41*(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
Effect van onderwijs evalueren		
KD 9 De leraar evalueert of de kleuters het doel van de leeractiviteit en/of de leeractiviteitenreeks beheersen en zet in vervolgactiviteiten effectieve interventies in om mogelijke hiaten in het leerproces van kleuters op te heffen/ aan te pakken.	Evaluatie als een continu proces tijdens spel, gesprek en activiteiten. Het afnemen van een gestandaardiseerde test. <de Koala test> Effectieve interventies, waaronder:	Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, *5*, 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

	• Remediëren na afloop van de leeractiviteit • Pre-teachen bij een volgende leeractiviteit • Verrijking in hoeken	Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487 Syslová, Z. (2019). The relation between reflection and the quality of a preschool teacher's education performance. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *13*(1), Article 4. https://doi.org/10.1186/s40723-019-0060-y
KD 10 De leraar gebruikt observaties als evaluatietool om inzicht te krijgen in het leer- en ontwikkelproces van kleuters en in de eigen onderwijspraktijk.	Observaties omvatten: • Doelgericht observeren met aandacht voor samenhang tussen observatiecriteria en de ontwikkelings- en leerdoelen van kleuters (contentvaliditeit). • Betrouwbaarheid waarborgen door consequente en herhaalde observaties. • Kwaliteit van observaties verhogen door het gebruik van gestructureerde observatie-instrumenten, checklists of rubrics die concreet gedrag en leerindicatoren benoemen. • Reflectief gebruik van observaties: observaties inzetten om het leerproces van de kleuter beter te begrijpen en de eigen didactische aanpak bij te sturen. • Transparante rapportering waarbij observatiegegevens op een constructieve manier gedeeld worden met collega's en ouders, steeds met focus op groeimogelijkheden.	Al-Hendawi, M., Hussein, E., & Darwish, S. (2025). Direct observation systems for child behavior assessment in early childhood education: a systematic literature review. *Discover Mental Health*, *5*(1), Article 21. https://doi.org/10.1007/s44192-025-00139-z Peterson, G., & Elam, E. (2020). *Observation and assessment in early childhood education*. College of the Canyons. https://childdevelopment.org/docs/default-source/pdfs/observation-and-assessment-english2-8-20.pdf

KD 11 De leraar kan reflecteren over het eigen didactisch handelen en gericht bijsturen waar wenselijk.	Dit reflecteren en gericht bijsturen betreft: • Didactische handelingen	Keppens, K., Consuegra, E., & Vanderlinde, R. (2019). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. International Journal of Inclusive Education, 25(9), 1091–1107. *https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597186* Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass. Seidel, T., & Sturmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. American Educational Research Journal, 51(4), 739-771. *https://doi.org/10.3102/0002831214531321*

4.7.4 Pedagogische startbekwaamheden inclusief klasmanagement

Startbekwaamheden	Specificaties	Onderbouwing
Kennis over pedagogiek (opvoeden, ontwikkeling en vorming)		
KP[6] 1 De leraar kent pedagogische (opvoed)theorieën.	Motivatietheorieën < zelfdeterminatietheorie, *goal setting theory*> Bowlby's hechtingstheorie: • Veilige hechting • Onveilige hechting: vermijdend, ambivalent, gedesorganiseerd Kennis over verschillende opvoedstijlen < autoritaire, autoritatieve, laissez-faire, permissieve opvoeding>	Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Erlbaum. Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss (Vol. 1). Attachment*. Hogarth Press. Ince, D., & Kalthoff, H. (2020). *Opgroeien en opvoeden. Normale uitdagingen voor kinderen, jongeren en hun ouders*. NJI. https://www.nji.nl/system/files/2021-04/Opgroeien-en-opvoeden.pdf La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, *104*(5), 409-426. https://doi.org/10.1086/499760 Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*(9), 705–717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
KP 2 De leraar weet wat een goede relatie met kleuters inhoudt en dat deze relatie ontwikkelbaar en asymmetrisch is.	De vijf kenmerken van de theorie van interpersoonlijke relatie: • Interactieketen: leraar en kleuters beïnvloeden elkaar • Inhoud (talige informatie) en betrekking (non-verbale informatie) van de boodschap	Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, *70*(6), 1373-1400. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101

[6] Startbekwaamheden zijn als volgt afgekort: Kleuteronderwijs=K, Lager onderwijs=L, Vakinhoud=V, Didactiek=D, Pedagogiek=P.

	• Invloed (regie en controle) en emotionele nabijheid worden altijd gecommuniceerd • Complementariteit op invloed en nabijheid • De interpersoonlijke cirkel voor de leraar	Wubbels, T., (2014). Leraar-leerlingrelaties in de klas: toekomst voor onderzoek. *Pedagogische studiën*, *91*(5), 352 – 363. https://pedagogischestudien.nl/article/view/14208/15696 Wubbels, Th., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Tartwijk, J. van (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161-1191). Erlbaum.
KP 3 De leraar kent het ontwikkelingsverloop en de ontwikkelingsgebieden van kinderen.	Dit betreft de ontwikkelingsgebieden: • Zintuiglijk, motorische en lichamelijke ontwikkeling • Cognitieve en taalontwikkeling • Sociaal-emotionele ontwikkeling • Morele ontwikkeling Waarbij rekening gehouden moet worden met het feit dat • kinderen een non-lineair ontwikkelingsverloop vertonen met plotse faseovergangen (sprongen) en regressies • het tempo waarin deze ontwikkeling plaatsvindt verschillen kan vertonen tussen kinderen.	Arterberry, M.A & Kellman, P.J. (2016). *Development of perception in infancy*. Oxford University Press. Clark-Gambelunghe, M. B., & Clark, D. A. (2015). Sensory development. *Pediatric clinics of North America*, *62*(2), 367–384. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2014.11.003 DeLamater, J., & Friedrich, W. N. (2002). Human sexual development. *The Journal of Sex Research*, *39*(1), 10–14. https://doi.org/10.1080/00224490209552113 Flavell, J.H., Miller, P.H., & Miller, S.A. (2002). *Cognitive development*, 4th Ed. Prentice Hall. Fogel, A. (1993). *Developing through relationships*. Harvester Wheatsheaf. Gibbs, J.C. (2021). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*. Oxford University Press. Gesell, A., & Thompson, H., & Amatruda, C. S. (1938). *The psychology of early growth: Including norms of infant behavior, a method of genetic analysis*. Macmillan. Gillis, S., & Schaerlaekens, A. (2000). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Nijhoff. González Ortega, E. (2020). Research on childhood sexuality: Limitations and recommendations. *Summa Psicológica*, *17*(1), 62 – 69. https://doi.org/10.18774/0719-448.x2020.17.455

		Gopnik, A., Meltzoff, A., & Kuhl, P. (1999). *How babies think*. Weidenfeld & Nicolson. Hadders-Algra, M., & Heineman, K.R. (2021). *The infant motor profile*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429341915 Keenan, T., Evans, S., & Crowley, K (2016). *An introduction to child development*. Sage. Kilmer, R. P., & Shahinfar, A. (2006). Sexuality in Childhood. In R. D. McAnulty & M. M. Burnette (Eds.), ***Sex and sexuality, Vol. 1. Sexuality today: Trends and controversies*** (pp. 35–60). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group. Levy, S. (2024). *Introduction to language development*, 3rd. Plural Publishing. Li, G. (2022). Sexuality development in childhood. In D. P. VanderLaan & W. I. Wong (Eds.), *Gender and sexuality development: Contemporary theory and research* (pp. 323–356). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84273-4_12 Limone, P., & Toto, G.A. (2022). Origin and development of moral sense: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 887537. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.887537 Martinson, F. M. (1994). *The sexual life of children*. Bergin and Garvey. McDevitt, T.M., & Ormrod, J.E. (2025). *Child development and education*. Pearson. Ormrod, J.E. Anderman, E.M., & Anderman, L. (2019). *Educational psychology: Developing learners, global edition*, 10th Edition. Pearson. https://sehthehfoundation.org/wp-content/uploads/2023/09/Jeanne-Ellis-Ormrod-Eric-M.-Anderman-Lynley-H.-Anderman-Educational-Psychology_-Developing-Learners-10th-Edition-Pearson-2019.pdf Smith, L, Dockrell, J., & Tomlinson, P. (2014). *Piaget, Vygotsky and beyond*. Routledge. Stern, D. (1985/2000). *The interpersonal world of the infant*. BasicBooks.

		Thelen, E. (1979). Rhythmical stereotypies in normal human infants. *Animal Behavior*, *27*, 699-715. http://dx.doi.org/10.1016/0003-3472(79)90006-X Tomkins, S.S. (2008). *Affect imagery consciousness: The complete edition: Vol. 1: The positive affects. Vol 2: The negative affects*. Springer.
KP 4 De leraar kent de rol van een constructieve samenwerking met ouders en andere opvoedingspartners.	Het belang van: • Formele en informele oudercommunicatie, positieve dialoog over leren en ontwikkeling • Wederzijds vertrouwen • Deontologie, ethiek en discretie in omgang met ouders • Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, partnerschap in functie van leren en welbevinden • Drempels voor ouderbetrokkenheid	Boonk, L., Gijselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, *24*, 10-30. Epstein, J. & Sheldon, S.B. (2022). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge. Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, *70*(1), 109–119. Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Rowman & Littlefield Publishers.
KP 5 De leraar kent de wijsgerige-historische thema's binnen het onderwijs.	De ontwikkeling van verschillende onderwijsconcepten: • Conventioneel onderwijs • Methodeonderwijs < Steiner, Freinet, Montessori > Opvattingen over het doel van onderwijs. <emancipatorische visie, burgerschap, onderwijs als mensenrecht > Het belang van het nastreven van een gezamenlijke, gedragen visie en missie op school (*collective teacher efficacy*). • Gezamenlijke reflectie • Gezamenlijke kennisbasis en gemeenschappelijke taal • Gezamenlijke doelgerichtheid	Anderson, C. M., Summers, K. H., Kopatich, R. D., & Dwyer, W. B. (2023). Collective teacher efficacy and its enabling conditions: a proposed framework for influencing collective efficacy in schools. *AERA Open*, *9*. https://doi.org/10.1177/23328584231175060 Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, *75*(6), 40–44. https://www.ascd.org/el/articles/the-power-of-collective-efficacy Eels, R. (2011). Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement. [Doctoral dissertation]. Loyola University Chicago. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133/ Hirsch, E.D. (2016). *Why knowledge matters*. Harvard Education Press. Lectoraat Vernieuwend Onderwijs (2025). De staat van het vernieuwingsonderwijs 2025. Saxion Progressive Education University Press. https://zenodo.org/records/15149915 Pleion (2025). *Platform Eigentijds Onderwijs*. https://www.pleion.nl/ Oonk, H. (2016). *De klassiek-moderne school*. Helios.

KP 6 De leraar kent de relevante wettelijke kaders voor het Vlaamse onderwijs.	De Vlaamse wettelijke kaders en hun betekenis voor de praktijk. <decreet leersteun, het zorgcontinuüm, handelingsgericht werken > De consequenties voor het Vlaams onderwijs van de VN-verdragen inzake de rechten van het kind en personen met een handicap.	Departement Cultuur, Jeugd en Media (2025). *Kinderrechtenverdrag.* https://www.vlaanderen.be/cjm/nl/jeugd/vlaams-jeugd-en-kinderrechtenbeleid/kinderrechten/kinderrechtenverdrag Federale Overheid Justitie (2019*). Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap.* https://wetten.overheid.nl/BWBV0004045/2016-07-14 Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal 5*(1), 9-30. https://doi.org/10.26529/cepsj.151 Wienen, B. (2022). *Van individueel naar inclusief onderwijs*. Instondo.
Pedagogisch handelen		
KP 7 De leraar creëert een positief, veilig en stimulerend klasklimaat.	Met aandacht voor: • Kleuter-kleuter relaties, waaronder preventie van en interventie bij pesten. • Asymmetrische leerkracht-kleuter relatie • Klasklimaat • Theorie rond groepsdynamiek <conceptueel model van Leary, fasen van groepsvorming> • Relaties opbouwen in diverse context: diversiteitsresponsief lesgeven • Gevoel van verbondenheid *(sense of belonging)* Het creëren van een pedagogisch klimaat met evenwicht tussen zorg, spelen en leren, passend bij de leeftijd van de kinderen (van peuters, jonge kleuters naar oudere kleuters).	Borremans, L. F. N., & Spilt, J. L. (2023). Towards a curriculum targeting teachers' relationship-building competence: Results of a Delphi study. *Teaching and Teacher Education, 130*, 1–21. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104155 Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher–student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 151*(3), 365–397. https://doi.org/10.1037/bul0000461 García-Moya, I., Moreno, C., & Brooks, F. M. (2019). The 'balancing acts' of building positive relationships with students: Secondary school teachers' perspectives in England and Spain. *Teaching and Teacher Education, 86*. Article 102883. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102883 Friesen, N. (2017). The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, *49*(6), 743-756. https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427 Nybøe, Ø., & Bruin, M. (2025). Shaping inclusive approaches in the classroom: an analysis of teachers' and students' accounts on valued qualities in teacher-student interactions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2550275 Mainhard, T., Roorda, D., Krijgsman, C., Hendrickx, M., Albon, Z., Verheij, A., & Rijksen, S. (2025). *Leerkracht-leerlingrelaties in het primair onderwijs.*

		Strategieën om aan relaties te bouwen. Weten wat werkt en waarom. NRO. https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leidraad-leerkracht-leerling-relatie-po Ponet, B., Vantieghem, W., Tack, H. & Vanderlinde, R. (2025). Teacher educators' distinctive contribution to education that serves all: introducing a conceptual framework based on a systematic literature review, *European Journal of Teacher Education*, 1-21. https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2502393 Ros, B., Baars, M., Janssen, J., & Koomen, H. (2023). *Gedrag in de school. Praktische inzichten uit onderzoek over omgaan met leerlingen in het po.* Ten Brink. https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/PDF/DEF%20TBU23_BOEK_Gedrag%20in%20de%20school%20165x240%20ZW_links_C.pdf Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. ***Psychological Bulletin, 63***(6), 384–399. https://doi.org/10.1037/h0022100
KP 8 De leraar heeft hoge verwachtingen van alle kleuters in de klas.	Het belang van de overtuiging van de leraar dat alle kleuters kunnen leren en dat de leraar dat voor elkaar kan krijgen. <positief en bemoedigend spreken over de mogelijkheden tegen de kleuters, uitdagende doelen stellen voor alle kleuters, zowel op gedrag als op leren. >	Coussement, S. & Dejonckheere, P. (2024). Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen. Stichting Leerpunt. Hertaling van Van den Bergh, L., Van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M. & Timmermans, A. (2021). *Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen*. NRO. https://leerpunt.be/files/leidraden/leidraad_hogeverwachtingen_spreads_v202503.pdf Rubie-Davies, C. (2021). *Becoming a high expectation teacher. Raising the bar.* Routledge.
KP 9 De leraar creëert een inclusieve leeromgeving waar iedereen tot maximaal leren komt.	De leraar houdt daarbij rekening met: • De invloed van het eigen referentiekader op interacties met kleuters met verschillende achtergronden. • De invloed van een mogelijke mismatch tussen gedragsnormen van de thuis- en de schoolcultuur.	Adukia, A., Eble, A., Harrison, E., Runesha, H.B., & Szasz, T (2023). What we teach about race and gender: Representation in images and text of children's books. *The Quarterly Journal of Economics*, *38*(4), 2225–2285. https://doi.org/10.1093/qje/qjad028 Bright, A. (2017). Education for whom? Word problems as carriers of cultural values. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, *15*(1). 6-22. https://doi.org/10.31390/taboo.15.1.04

	• Strategieën met positieve aandacht voor diversiteit in de klas en op school. <representatie van diversiteit in leermiddelen > De leraar maakt gebruik van kennis over diverse leer- en ontwikkelingsproblemen.	Herron, J. & Barta, J. (2009). Culturally relevant word problems in second grade: A vehicle for developing students' understanding and identities as mathematicians. *Journal of Mathematics and Culture*, *4*(1), 1–28. *https://journalofmathematicsandculture.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/culturally-relevant-word-problems-v4-1.pdf* Struyf, E., De Neve, D., Leroy, A., & Vets, S. (2025). *Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: Van grenzen stellen tot verbinden (inspiratiegids)*. Universiteit Antwerpen en KdG Hogeschool. *https://medialibrary.uantwerpen.be/files/59924/ca99be27-18df-4d71-8ec5-2a3f03682b8d.pdf* van Hell, J. G., Bosman, A. M. T., Wiggers, I., & Stoit, J. (2003). Children's cultural background knowledge and story telling performance. *International Journal of Bilingualism*, 7(3), 283-303. *https://doi.org/10.1177/1367006903007003040* Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, *55*(1), 25–38. *https://doi.org/10.1177/0022487103259812*
KP 10 De leraar kan reflecteren op het eigen pedagogisch handelen en gericht bijsturen waar wenselijk.	Dit reflecteren en gericht bijsturen betreft: • Klasmanagement • Verwachtingen t.o.v. kleuters en het eigen referentiekader	Keppens, K., Consuegra, E., & Vanderlinde, R. (2019). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. International Journal of Inclusive Education, 25(9), 1091–1107. *https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597186* Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass. Seidel, T., & Sturmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. American Educational Research Journal, 51(4), 739-771. *https://doi.org/10.3102/0002831214531321*
Kennis over klasmanagement		
KP 11 De leraar weet wat klasmanagement omvat en herkent	Het belang van een effectief samenspel tussen:	Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.

verschillende processen die bijdragen aan een adequaat klasmanagement.	• Proactief klasmanagement <een positief, veilig en stimulerend klasklimaat, hoge verwachtingen, een inclusieve leeromgeving, duidelijke regels en routines, socio-emotioneel leren, effectieve didactiek, klasorganisatie > • Reactief klasmanagement <bekrachtigen van positief gedrag, niet-ingrijpende (non) verbale interventies, straffen > • Het klas- en schoolniveau • Klasgrootte	Marzano, R. J. (2010). *Wat écht werkt: Pedagogisch handelen en klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar* (2de ed.). Bazalt. Mealings, K. T., Buchholz, J. M., Demuth, K., & Dillon, H. (2015). Investigating the acoustics of a sample of open plan and enclosed Kindergarten classrooms in Australia. *Applied Acoustics, 100*, 95-105. https://doi.org/10.1016/j.apacoust.2015.07.009 Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children*, *31*(3), 351-380. https://doi.org/10.1353/etc.0.0007 Struyf, E., De Neve, D., Leroy, A., & Vets, S. (2025). *Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: Van grenzen stellen tot verbinden (inspiratiegids)*. Universiteit Antwerpen en KdG Hogeschool. https://medialibrary.uantwerpen.be/files/59924/ca99be27-18df-4d71-8ec5-2a3f03682b8d.pdf
KP 12 De leraar weet dat een adequaat klasmanagement bijdraagt aan het leren van kleuters.	Het belang van klasmanagement in functie van leren. Het belang van klasmanagement in functie van een efficiënte benutting van tijd voor leeractiviteiten.	Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, *16*(1), 42–56. https://doi.org/10.3102/00028312016001042 Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art - teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(2), 231–256. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451 Sabornie, E. J., & Espalage, D. L. (2022). *The handbook of classroom management* (3rd ed.). Routledge
Klasmanagementvaardigheden proactief		
KP 13 De leraar hanteert duidelijke regels en routines in de klas.	• Routines moeten expliciet aangeleerd worden. • De invloed van routines op o.a. taakgerichtheid en de cognitieve belasting van kleuters.	Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, *16*(1), 42–56. https://doi.org/10.3102/00028312016001042

	• Strategieën om gedragsroutines te integreren. < start van de leeractiviteit, overgangsmomenten en afsluitingen van leeractiviteiten> • Regels en routines consequent toepassen, zowel binnen de klas als in de bredere schoolcontext.	Struyf, E., De Neve, D., Leroy, A., & Vets, S. (2025). *Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: Van grenzen stellen tot verbinden (inspiratiegids)*. Universiteit Antwerpen en KdG Hogeschool. https://medialibrary.uantwerpen.be/files/59924/ca99be27-18df-4d71-8ec5-2a3f03682b8d.pdf Romano, M., & Weinstein, C. S. (2023). *elementary classroom management: Lessons from research and practice, 8th Edition*. McGraw-Hill.
KP 14 De leraar gebruikt de leertijd (time-on-task) efficiënt.	De rol van: • duidelijke regels en routines in het maximaliseren van leertijd. • didactiek en heldere instructies in het maximaliseren van leertijd. • niet-ingrijpende (non-)verbale interventies.	Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, *16*(1), 42–56. https://doi.org/10.3102/00028312016001042 Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art - teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(2), 231-256. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451
KP 15 De leraar past een doelgerichte klasschikking toe.	Het belang van klasschikking en inrichten van de hoeken op het leren van kleuters. De leraar houdt hierbij rekening met: • De invloed van klasschikking op de betrokkenheid van kleuters. • De afstemming van de klasschikking op de instructie- en werkvorm. • De invloed van klasschikking (visuele drukte) op taakgerichtheid en cognitieve belasting van kleuters	Cardellino, P., Araneda, C., & Alvarado, R. G., (2017). Classroom environments: An experiential analysis of the pupil-teacher visual interaction in Uruguay. *Learning Environments Research*, *20*(3), 417-431. https://doi.org/10.1007/s10984-017-9236-y Fisher, A. V., Godwin, K. E., & Seltman, H. (2014). Visual environment, attention allocation, and learning in young children: When too much of a good thing may be bad. *Psychological Science*, *25*(7), 1362–1370. https://doi.org/10.1177/0956797614533801 Wheldall, K., & Lam, Y. Y. (1987). Rows versus Tables. II. The effects of two classroom seating arrangements on classroom disruption rate, on-task behaviour and teacher behaviour in three special school classes. *Educational Psychology*, *7*(4), 303–312. https://doi.org/10.1080/0144341870070405 Wheldall, K., Morris, M., Vaughan, P., & Ng, Y. Y. (1981). Rows versus tables: An example of the use of behavioural ecology in two classes of eleven-year-old children. *Educational Psychology*, *1*(2), 171–184. https://doi.org/10.1080/0144341810010206

Klasmanagementvaardigheden reactief		
KP 16 De leraar reageert adequaat en proportioneel op ongewenst gedrag van kleuters.	Vormen van gedragscontrole: • Externe gedragscontrole (behaviorisme) <positive behavour support>. • Interne gedragscontrole (sociaal-emotioneel <kanjertraining>. • Interpersoonlijke benadering Adequate en proportionele reactie: • Het belang van het bekrachtigen van gewenst gedrag. • Strategieën om proportioneel te reageren. <gedragsmodelering, niet-ingrijpende (non-)verbale interventies, feedback die aandacht vestigt op het gewenste gedrag, straffen, communicatie naar ouders > • Het belang van een schoolbrede aanpak en het consequent toepassen van consequenties in overeenstemming met het schoolbeleid.	Mainhard, T., Roorda, D., Krijgsman, C., Hendrickx, M., Albon, Z., Verheij, A., & Rijksen, S. (2025). *Leerkracht-leerlingrelaties in het primair onderwijs. Strategieën om aan relaties te bouwen. Weten wat werkt en waarom.* NRO. *https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leidraad-leerkracht-leerling-relatie-po* Marzano, R. J. (2010). *Wat écht werkt: Pedagogisch handelen en klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar* (2de ed.). Bazalt. Struyf, E., De Neve, D., Leroy, A., & Vets, S. (2025). *Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: Van grenzen stellen tot verbinden (inspiratiegids)*. Universiteit Antwerpen en KdG Hogeschool. *https://medialibrary.uantwerpen.be/files/59924/ca99be27-18df-4d71-8ec5-2a3f03682b8d.pdf*

4.8 Startbekwaamheden voor de leraar lager onderwijs

4.8.1 Vakinhoudelijke startbekwaamheden

Startbekwaamheden	Specificaties	Onderbouwing
LV[7] 1 De leraar weet wat een kennisrijk curriculum is en wat de rol is van een leerplan en van methodes en leermaterialen in het opzetten van een lessenreeks.	Het belang van kennis voor het leren en de ontwikkeling van vaardigheden. Kritisch evalueren van methodes en leermaterialen ten behoeve van het lager onderwijs. De eigenschappen van verschillende curriculummodellen, ten minste competentiegerichte curricula en kennisrijke curricula, en hun voor- en nadelen. De kenmerken van een kennisrijk curriculum, met name: • Specificiteit • Kennisrijkheid • Consistentie • Coherentie • Progressieve opbouw De definities van en de relatie tussen doelen, curriculum, leerplan, methodes en leermaterialen, en de lessenreeks. Misconcepties en valkuilen die bestaan rond het begrip 'kennisrijk curriculum'. <dat kennis betekent dat er geen ruimte meer is voor vaardigheden >	Deng, Z. (2022). Powerful knowledge, educational potential and knowledge-rich curriculum: Pushing the boundaries. *Journal of Curriculum Studies*, *54*(5), 599–617. *https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2089538* Hirsch, E. D. (2016). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press. Muller, J., & Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge revisited. *The Curriculum Journal*, *30*(2), 196–214. *https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292* Vanhees, C., Nijlunsing, J., Muijs, D., Crato, N., Wils, M., Wiliam, D., Surma, T., & Kirschner, P. A. (2025). The role of knowledge-rich curricula in promoting deep thinking and complex skill acquisition. *Learning and Individual Differences*, *121*, 102729. *https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102729*

[7] Startbekwaamheden zijn als volgt afgekort: Kleuteronderwijs=K, Lager onderwijs=L, Vakinhoud=V, Didactiek=D, Pedagogiek=P.

LV 2 De leraar plant een lessenreeks die opbouwt naar het bereiken van specifieke doelen van het leerplan.	Het ontwerpen van een lessenreeks met duidelijke inhoudelijke doelen. Kenmerken van een goede lessenreeks: • Kennen van beginsituatie van leerlingen • Aanpassen van de lessenreeks op de beginsituatie van leerlingen • Bepalen van inhoudelijke leerdoelen. • Logisch opbouwen van de lessenreeks naar de leerdoelen toe. • Evalueren tijdens en na afloop van lessenreeks • Achterwaarts curriculumontwerp ('backwards design') • Het belang van 'grote ideeën' Het belang van het verbinden van kennis aan vaardigheden binnen een lessenreeks. Het belang van constructieve samenhang tussen curriculum, didactiek, pedagogiek en evaluatie.	Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, *32*(3), 347-364. https://doi.org/10.1007/BF00138871 Hayes, D. (2003). Making learning an effect of schooling: Aligning curriculum, assessment and pedagogy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *24*(2), 225–245. https://doi.org/10.1080/01596300303039 Hunter, J., & Haywood, A. (2023). *How to implement a whole-school curriculum approach*. Grattan Institute. https://grattan.edu.au/report/how-to-implement-a-whole-school-curriculum-approach/ Rata, E. (2019). Knowledge-rich teaching: A model of curriculum design coherence. *British Educational Research Journal*, *45*(4), 681-697. https://doi.org/10.1002/berj.3520 Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (expanded 2nd edition). ASCD.
LV 3 De leraar kent de minimumdoelen voor het lager onderwijs en de doorlopende lijnen vanuit het kleuteronderwijs.	Wat een minimumdoel is en wat het belang ervan is. De opbouw van de minimumdoelen in de verschillende vakken van toepassing in het basisonderwijs. De vertaling van de minimumdoelen in het leerplan.	Muijs, D., Bortels, H., Bosman, A., Counsell, C., Heynsens, E., Kellens, N., Oates, T, Spielman, A., Surma, T. Thyssen, K. & Van Coppenolle, A. (2025). *Kennisrijke minimumdoelen in het basisonderwijs*. Departement Onderwijs en Vorming. https://assets.vlaanderen.be/image/upload/v1758804426/repositories-prd/DEF_Rapport_Vlaamse_kennisrijke_Minimumdoelen_PDF_lusrpp.pdf

LV 4 De leraar heeft een secure[8] en grondige[9] vakinhoudelijke kennis in de vakken en thema's beschreven in de minimumdoelen lager onderwijs.	Secure en grondige vakinhoudelijke kennis en vaardigheden in • Nederlands • Wiskunde • Geschiedenis • Aardrijkskunde • Wetenschap en techniek • Lichamelijke opvoeding • Frans • ICT • Muzische vorming Bronnen waar de leraar verdere kennis kan opdoen.	Metzler, J., Woessmann, L. (2021). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation, *Journal of Development Economics*, 99(2), 486-496. *https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.002*. Sancassani, P. (2023). The effect of teacher subject-specific qualifications on student science achievement. *Labour Economics*, 80. Article 102309. *https://doi.org/10.1016/j.labeco.2022.102309* Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*, 1–22. *http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411*
LV 5 De leraar weet dat misconcepties in elk vak kunnen voorkomen en het leren later kunnen schaden.	Dat een misconceptie een aanhoudend, onjuist begrip van een concept, principe of proces is, dat het nauwkeurig leren en toepassen kan verstoren. Kent veel voorkomende misconcepties in Nederlands, wiskunde en de zaakvakken. Kent strategieën om misconcepties tegen te gaan. • Het ophalen van voorkennis. • Duidelijk en juiste uitleg van nieuwe concepten. • Gebruik van analogieën en modellen om misconcepties tegen te gaan. • Duidelijk maken waarom een misconceptie onjuist is.	Ay, Y. (2017). A review of research on the misconceptions in mathematics education. *Education Research Highlights in Mathematics, Science and Technology*, *2017*, 21-31. *https://bit.ly/3xxdpGE* Kendeou, P., & Van Den Broek, P. (2005). The effects of readers' misconceptions on comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, *97*(2), 235. *https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.235* Sadler, P. M., Sonnert, G., Coyle, H. P., Cook-Smith, N., & Miller, J. L. (2013). The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. *American Educational Research Journal*, *50*(5), 1020-1049. https://doi.org/10.3102/0002831213477680

[8] *Secure kennis* betekent dat iemand zekere, stabiele en betrouwbare beheersing heeft van bepaalde kennis of vaardigheden. De kennis is voldoende stevig verankerd om in verschillende contexten te kunnen worden toegepast zonder twijfel of fouten. De kennis is begrepen, niet alleen uit het hoofd geleerd, kan zelfstandig gebruikt worden en vormt een betrouwbare basis voor verdere verdieping of toepassing.

[9] *Grondige kennis* verwijst naar diepgaand, uitgebreid en goed geïntegreerd begrip van een onderwerp. Het gaat verder dan zekerheid: de kennis is rijk, samenhangend en flexibel inzetbaar in uiteenlopende situaties.

	• Misconcepties prompt verbeteren en de juiste kennis toetsen. • Inzetten van spel en werkvormen. • Gesprekken en expliciete instructie om correcte begripsvorming te stimuleren.	
LV 6 De leraar weet dat lezen een complexe vaardigheid is die bestaat uit verschillende deelcomponenten en wat deze zijn.	De Reading Rope van Scarborough. De wetenschappelijke basis van leesonderricht (de 'Science of Reading'). Het belang van vakinhoudelijke kennis voor het lezen. Het belang van luisteren en spreken als vaardigheden.	Cabell, S. Q., & Hwang, H. (2020). Building content knowledge to boost comprehension in the primary grades. *Reading Research Quarterly*, *55*, S99–S107. https://doi.org/10.1002/rrq.338 Scarborough, H. S. (2001) Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97 – 110). Guilford Press. Shanahan, T. (2020) What constitutes a science of reading instruction? *Reading Research Quarterly*, ***https://ila.onlinelibrary.wiley.com/toc/19362722/2020/55/S1*** 55(S1), pp.235-247. ***https://doi.org/10.1002/rrq.349***
LV 7 De leraar weet dat schrijven een complexe vaardigheid is en kent het belang van spelling en grammatica voor lezen en schrijven.	De belangrijkste elementen van schrijfonderwijs: • Compositie • Spelling • Grammatica • Woordenschat • Zinstructuur • Doel en genre • Motivatie • Handschrift	Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K. K., Coleman, K. B., Curtin, G., Hawkins, J. M., Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. Journal of Educational Psychology, 94(2), 291–304. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.291 Department for Education (2025). The writing framework. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/68bec95444fd43581LVa1c86/The_writing_framework_092025.pdf Hochman, J., Wexler, N. & Lemov, D. (2017) The writing revolution: A guide to advancing thinking through writing in all subjects and grades. Jossey-Bass. Ouellette, G., Martin-Chang, S., & Rossi, M. (2017). Learning from our mistakes: improvements in spelling lead to gains in reading speed. Scientific

		Studies of Reading, 21(4), 350-357. https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1306064
LV 8 De leraar weet dat gecijferdheid een fundament is voor toekomstig leren en dat het een complexe vaardigheid is.	Wiskunde in het lager onderwijs bestaat uit het kennen en begrijpen van: • Concepten • Procedures • Strategieën • Symbolen en begrippen • Rekenfeiten en het toepassen van deze kennis om problemen op te lossen. Het belang van automatisering van procedures en strategieën. Het belang van wiskunde in het dagelijkse leven.	Ernest, P. (2000). Why teach mathematics? In S. Bramall, & J. White, (Eds.), Why Learn Maths? (pp.1-14). Bedford Way Papers. Fuchs, L.S., Newman-Gonchar, R., Schumacher, R., Dougherty, B., Bucka, N., Karp, K.S., Woodward, J., Clarke, B., Jordan, N. C., Gersten, R., Jayanthi, M., Keating, B., and Morgan, S. (2021). Assisting students struggling with mathematics: Intervention in the elementary grades (WWC 2021006). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. *https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611018.pdf* Rittle-Johnson, B., & Schneider, M. (2015). Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics. In R. C. Kadosh & A. Dowker (Eds.), Oxford Handbook of Numerical Cognition (pp. 1118-1134). Oxford University Press. *https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199642342.013.014*
LV 9 De leraar kent het belang van de diversiteit in de klas en heeft kennis over het debat rond meertaligheid.	Het inzicht dat de Vlaamse samenleving in toenemende mate divers is, en dat deze diversiteit zich in het onderwijs sterk manifesteert. De kennis dat er een debat heerst rond de rol van meertaligheid in het onderwijs en hoe hiermee didactisch en pedagogisch om te gaan.	Agirdag, O., & Vanlaar G. (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. International Journal of Bilingualism, 22(1), 123-137. https://doi.org/10.1177/1367006916658711 Da Silveira Duarte, J., Coret-Bergstra, M. (2024). Meertaligheid in het onderwijs. NRO. https://www.onderwijskennis.nl/node/5227 Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. Language & Communication, 58, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001 Paradis, J., & Jia, R. (2017). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: language environment factors shape individual

		differences in catching up with monolinguals. Developmental science, 20(1), e12433. Unamuno, V. (2008). Multilingual switch in peer classroom interaction. Linguistics and education, 19(1), 1-19. https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.01.002 Veerman, E., Gaikhorst, L., Duarte, J. & Volman, M. (te verschijnen). A systematic review of empirical studies into multilingual pedagogies and their outcomes in primary education. Review of Educational Research.
LV 10 De leraar heeft kennis van de wettelijke kaders voor het leraarschap en wat deze betekenen voor de praktijk.	De decretale vereisten in verband met het profiel van de startende en beroepsbekwame leraar. De aanstellingsvoorwaarden voor de leraar. Het decretale referentiekader voor kwaliteitsvolle leersteun voor leerlingen met specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften.	

4.8.2 Didactische startbekwaamheden

Startbekwaamheden	Specificaties	Onderbouwing
Kennis over effectief onderwijzen en onderwijs evalueren		
LD[10] 1 De leraar kent drie leertheorieën inclusief de empirie en kritieken hierop.	Ten minste de volgende leertheorieën en de vertaalslag daarvan naar de context van het lager onderwijs: • Behaviorisme • Cognitivisme • Sociaal-constructivisme	Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Prentice Hall Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press. Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective* (6th ed.). Pearson. Shiffrin, R. M., & Atkinson, R. C. (1969). Storage and retrieval processes in long-term memory. *Psychological Review*, *76*(2), 179. https://doi.org/10.1037/h0027277 Valcke, M. (2019). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap: van leren naar instructie*. Acco
LD 2 De leraar kent vanuit de leertheorieën de inzichten voor het menselijk leerproces, inclusief de misvattingen daarover.	De cognitieve leertheorie met daarbij ten minste de volgende onderdelen: • Informatieverwerking • Langetermijngeheugen • Sensorisch geheugen • Werkgeheugen • Kennisschema's in het brein De inzichten voor het menselijk leerproces: • Het werkgeheugen heeft een beperkte capaciteit.	Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, *4*(11), 417-423. https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01538-2 Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1979). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science 5*, 121-152. **https://doi.org/10.1207/s15516709cog0502_2** Hitch, G. J., Allen, R. J., & Baddeley, A. D. (2025). The multicomponent model of working memory fifty years on. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *78*(2), 222-239. https://doi.org/10.1177/17470218241290909 Kirschner, P.A. & Van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, *48*, 169-183. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395

[10] Startbekwaamheden zijn als volgt afgekort: Kleuteronderwijs=K, Lager onderwijs=L, Vakinhoud=V, Didactiek=D, Pedagogiek=P.

	• Leren is een verandering in het langetermijngeheugen. • Een expert denkt anders dan een beginner (het belang van (voor)kennis voor het leren). • Alleen met diepgaande kennis en begrip van de inhoud ontwikkel je generieke vaardigheden. • De leraar is een belangrijke hefboom om 'leren' effectief en efficiënt voor elkaar te krijgen. Veelvoorkomende misvattingen over leren en lesgeven, waaronder: • Meervoudige intelligenties • Leerstijlen • 21e -eeuwse vaardigheden • Lezen als natuurlijk proces • Leerpiramides • Schoolrijpheid	Kirschner, P. A., Sweller, J., &. Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, *41*(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1 Newell, A. & Simon, H. A. (1979). *Human problem solving*. Prentice-Hall. Sweller, J. (2016). Working memory, long-term memory, and instructional design. *Journal of applied Research in Memory and Cognition*, *5*, 360-367. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4 Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, *12*, 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4 Willingham, D. T. (2008). What is developmentally appropriate practice? *American Educator*, Summer, 34–39. https://www.aft.org/sites/default/files/media/2014/willingham_1.pdf
LD 3 De leraar kent de algemene instructieprincipes en leerstrategieën die effectief zijn voor het leren van leerlingen.	De volgende algemene instructieprincipes: • Voorkennis activeren • Leerdoel duidelijk maken • Verbaal en non-verbaal combineren • Modelen (uitgewerkte voorbeelden) • Scaffolden (begeleide inoefening) • Actieve verwerking • Controle van begrip	Althoff, S. E., Linde, K. J., Mason, J. D., Nagel, N. M., & O'Reilly, K. A. (2007). *Learning objectives: Posting and communicating daily learning objectives to increase student achievement and motivation* (ERIC Document Reproduction Service No. ED496125). Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496125.pdf Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, *51*, 267-272. https://doi.org/10.1037/h0046669 Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, *64*(1), 417-444. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823

	• Feedback geven • Zelfregulerend leren stimuleren • Verhalen vertellen De volgende leerstrategieën: • Herhalen en gespreid oefenen (*spaced practice, spacing effect)* • Herhalen en actief ophalen uit geheugen (*retrieval practice, testing effect*) • Herhalen en afwisseling in oefentypes (*interleaved practice*) • Automatiseren (*overlearning*) De volgende werkvormen: • Thematisch werken • Coöperatief leren	Brunmair, M., & Richter, T. (2019). Similarity matters: A meta-analysis of interleaved learning and its moderators. *Psychological Bulletin*, *145*(11), 1029-1052. https://doi.org/10.1037/bul0000209 Camp, G., Surma, T., Kirschner, P.A. (2021). Foundations of multimedia learning. In. R. E. Mayer & L. Fiorella (Eds.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (3rd ed., pp. 17–24). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108894333 Carpenter, S. K., Pan, S. C., & Butler, A. C. (2022). The science of effective learning with spacing and retrieval practice. *Nature Reviews Psychology*, *1*(9), 496-511. https://doi.org/10.1038/s44159-022-00089-1 Chi, M. T. H., de Leeuw, N., Chiu, M., & LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, *18*, 439–477. https://doi.org/10.1016/0364-0213(94)90016-7 Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools.* Routledge. Cromley, J.G., Chen, R., A Meta-Analysis of Richard Mayer's Multimedia Learning Research: Searching for Boundary Conditions of Design Principles Across Multiple Media Types, Educational Research Review, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100730 Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, *12*, 83-87. https://doi.org/10.1111/1467-8721.01235 Hattie, J. (2013). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487 Hoque, E. (2018). Memorization: A proven method of learning. *The Journal of Applied Research*, *22*, 142-150.

		https://www.researchgate.net/publication/330825027_Memorization_A_Proven_Method_of_Learning Karpicke, J. D. (2025). Retrieval-based learning. In J. Wixted (Ed.), *Learning and memory: A comprehensive reference, Third Edition* (Vol. 4, pp. 411-441). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-443-15754-7.00074-2 Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2001). *Research-based strategies for increasing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development. McDermott, K. B. (2021). Practicing retrieval facilitates learning. *Annual Review of Psychology*, *72*(1),609–633. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-051019 Paivio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, *76*, 241-263. https://doi.org/10.1037/h0027272 Reiser, B., & Tabak, I. (2014) Scaffolding. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning* sciences (2nd ed., pp. 44-62). Cambridge University Press. Renkl, A., & Eitel, A. (2019). Self-explaining: Learning about principles and their application. In J. Dunlosky & K. A. Rawson (Eds.), *The Cambridge handbook of cognition and education* (pp. 528–549). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108235631.022 Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 12-19. . https://www.aft.org/sites/default/files/Rosenshine.pdf Taylor, K., & Rohrer, D. (2010). The effect of interleaving practice. *Applied Cognitive Psychology*, *24*, 837–848. https://doi.org/10.1002/acp.1598 Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies In Educational Evaluation*, *37*(1), 3–14. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001 Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, *10*, Article 487662. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

		Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, *48*, 135-147. *https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676*
LD 4 De leraar kent het belang van de samenwerking met collega's en andere onderwijsprofessionals om het leren van leerlingen te versterken.	Het nastreven van een gezamenlijke, gedragen visie en missie op school (*collective teacher efficacy*). Op constructieve manier samenwerken met collega's.	Anderson, C. & Summers, K. & Kopatich, R. & Dwyer, W. (2023). Collective teacher efficacy and its enabling conditions: A proposed framework for influencing collective efficacy in schools. *AERA Open*. *9*(16). *https://doi.org/10.1177/23328584231175060* Donohoo, J., Hattie, J. & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*,75. 40-44. *https://www.ascd.org/el/articles/the-power-of-collective-efficacy* Eels, R. (2011). *Meta-analysis of the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement.* Doctoral dissertation Loyola University Chicago. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133/ Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Education Research Journal*, *37*(2), 479–507. https://doi.org/10.2307/1163531
LD 5: De leraar kent de verschillende functies van toetsen en kan uitleggen wanneer welke vorm gerechtvaardigd is.	Functies van toetsen: • Formatief < feedback geven, leerproces sturen, lessen aanpassen > • Summatief < beoordelen, selecteren >	Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, *5*, 7-74. *https://doi.org/10.1080/0969595980050102* Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
Effectief onderwijzen		
LD 6: De leraar ontwerpt een doelgerichte les binnen een lessenreeks op basis van de werkzame algemene instructieprincipes en leerstrategieën.	Voorbereiden van de les omvat ten minste de volgende elementen: • Het opstellen van een duidelijk en helder lesdoel, gericht op de hele klas/groep. • Bepalen welke instructieprincipes en leerstrategieën toegepast/aangeleerd worden,	Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, *32*, 347–364. https://doi.org/10.1007/BF00138871 Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of*

	effectief voor het leren van leerlingen en samenhangend met de leerinhoud. • Het zinvol en doelgericht inzetten van differentiatie zinvol en doelgericht, enkel als dat nodig is. • Het ontwerpen (en toepassen) van doelgerichte verwerkingsactiviteiten. • Het ontwerpen (en toepassen) van effectieve vormen van lesevaluatie. Het belang van een constructieve afstemming tussen doel, inhoud, leeractiviteiten, toetsing in een les als onderdeel van een lessenreeks. Het belang van differentiatie, de verschillende vormen daarvan en het effect van differentiatie op het leren van leerlingen: • Convergent <pre-teachen; remediëren> • Divergent <verbreden, verdiepen, eigen leerlijnen> Het belang en de effectiviteit van huiswerk.	*Educational Research*, *76*(1), 1-62. https://doi.org/10.3102/00346543076001001 De Smet, M., Bultheel, M., & Verachtert, P. (2024). *Leidraad differentiatie: Samen naar de meet. Stichting Leerpunt*. Vlaamse hertaling van Bosker, R., Durgut, F., Edzes, H., Jol, M., van Tuijl, C., & Van der Vegt, A. L. (2021). *Leidraad differentiatie als sleutel voor gelijke kansen*. NRO. https://leerpunt.be/files/leidraden/leidraad-differentiatie_spreads_v202501.pdf Hattie, J. (2013). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. Lalley, J. P., & Miller, R.J. (2006). Effects of preteaching and re-teaching on math achievement and academic self-concept of students with low achievement in math. *Education*, *126*(4), 747-755. Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class ability grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *66*(4), 423-458. https://doi.org/10.3102/00346543066004423 Muijs, D. & Reynolds, D. (2002). Teacher beliefs and behaviors: What matters. *Journal of Classroom Interaction*, *37*(2), 3-15. https://doi.org/10.1076/edre.9.3.289.15571 Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 12-19. https://www.aft.org/sites/default/files/Rosenshine.pdf Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8 Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. ASCD
LD 7: De leraar past de algemene werkzame instructieprincipes en leerstrategieën doelgericht en beredeneerd toe in de les en in een lessenreeks.	De volgende algemene instructieprincipes: • Voorkennis activeren • Leerdoel duidelijk maken • Verbaal en non-verbaal combineren	Cf. bronnen bij LD3

	• Modelen (uitgewerkte voorbeelden) • Scaffolden (begeleide inoefening) • Actieve verwerking • Controle van begrip • Feedback geven • Zelfregulerend leren stimuleren • Verhalen vertellen De volgende leerstrategieën: • Herhalen en gespreid oefenen (*spaced practice, spacing effect*) • Herhalen en actief ophalen uit geheugen (*retrieval practice, testing effect*) • Herhalen en afwisseling in oefentypes (*interleaved practice*) • Automatiseren (*overlearning*) De volgende werkvormen: • Thematisch werken • Coöperatief leren	
LD 8: De leraar past tijdens en na afloop van de les een passende verwerking van de lesstof toe, geeft effectieve feedback en stimuleert zelfregulerend leren bij leerlingen.	Effectieve verwerking en monitoring van het leerproces tijdens de les, waaronder: • Controle van begrip < gebruik van wisbordjes, stellen van vragen > • Gewenste moeilijkheden • Ondersteunen bij moeilijke opdrachten < scaffolden > • Huiswerk Effectieve feedback aan leerlingen tijdens en na de les, waaronder: • Feedback op inhoud, proces en zelfregulatie	Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (2nd ed., pp. 59-68). Worth Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(8), 1315–1325. *https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354* Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112. *https://doi.org/10.3102/003465430298487* Mason, L. H. (2013). Teaching students who struggle with learning to think before, while, and after reading: effects of self-regulated strategy development

	• Voorbeelden van feedback <succesfeedback, interventiefeedback, kennisfeedback. > • Soorten feedback < klassikale feedback, peer- en zelffeedback > Zelfregulerend leren van leerlingen, waaronder: • Het aanleren van meta-cognitieve en cognitieve vaardigheden bij leerlingen. Effectieve instructie in het aanleren van zelfregulerende vaardigheden. • Het ondersteunen van metacognitieve vaardigheden <nadenken over wat ze gaan doen, keuzes maken en reflecteren op hun aanpak> • Het versterken van motivatie en doorzettingsvermogen <leerlingen succeservaringen laten opdoen, uitdagingen stapsgewijs aanbieden en positieve feedback geven >	instruction. *Reading & Writing Quarterly*, *29*(2), 124–144. *https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758561* Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, *78*(1), 153–189. *https://doi.org/10.3102/0034654307313795*
LD 9: De leraar past in een les en/of een lessenreeks aanvullende effectieve vakdidactische aanpakken toe, gerelateerd aan de inhoud van het vak en afgestemd op de leeftijd van de leerlingen.	Vakdidactische aanpakken, werkvormen en vaardigheden, gerelateerd aan de inhoud van het vak. <vreemdetaalonderwijs, thematisch werken, onderzoekend/ontwerpend onderwijs, historisch redeneren, multiperspectiviteit, maakonderwijs,, geografische vierslag, viertakt (woordenschat), spelonderwijs, verhalen en verhaalelementen, coöperatief leren> Het belang van taalstimulerende strategieën doorheen lessen <doelgerichte woordenschatinstructie, taalruimte bieden, ondersteuning meertalige leerlingen >	Abdi, A. (2014). The effect of inquiry-based learning method on students' academic achievement in science course. *Universal Journal of Educational Research*, *2*(1), 37-41. *https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020104* Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A. M. (2017). Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, *87*(2), 243-282. https://doi.org/10.3102/0034654316687036 Janssen, J. (2022). *Inzetten van samenwerkend leren*. Onderwijskennis.nl (NRO). www.onderwijskennis.nl/node/1871 Kirschner, P. A., Sweller, J., &. Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, *41*(2), 75–86. *https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1*

		Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Eeducational Research*, *86*(3), 681-718. https://doi.org/10.3102/0034654315627366
Effect van onderwijs evalueren		
LD 10: De leraar evalueert of de leerlingen het doel van de les en/of de lessenreeks beheersen en zet in vervolglessen effectieve interventies in om mogelijke hiaten in het leerproces van leerlingen op te heffen/ aan te pakken.	Evaluatie na de les < exit tickets, gemaakte werk nakijken > Het afnemen van een gestandaardiseerde test (centrale toets 4e en 6e leerjaar) Effectieve interventies, waaronder: • Remediëren na afloop van de les • Pre-teachen bij een volgende les • Peertutoring • Huiswerk	Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, *5*, 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102 Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, *76*(1), 1-62. . https://doi.org/10.3102/00346543076001001 Guo, L., Li, J., Xu, Z., Hu, X., Liu, C., Xing, X., ... & Yang, K. (2024). The relationship between homework time and academic performance among K-12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, *20*(3), e1431. https://doi.org/10.1002/cl2.1431 Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487
LD 11 De leraar construeert toetsen voor eigen gebruik in de klas en bepaalt de kwaliteit ervan.	Toetsen en toetsontwerp, waaronder: • Validiteit (constructieve samenhang met leerinhoud) • Betrouwbaarheid • Transparantie	Anderson, R. C. (1972). How to construct achievement tests to assess comprehension. *Review of Educational Research*, *42*(2). 145-170. https://doi.org/10.3102/00346543042002145 Cronbach L J. (1951). Coefficient Alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika 16*, 297-334. https://doi.org/10.1007/BF02310555 Koretz, D. (2008). *Measuring Up*. Harvard University Press.

KD 12 De leraar kan reflecteren over het eigen didactisch handelen en gericht bijsturen waar wenselijk.	Dit reflecteren en gericht bijsturen betreft: • Didactische handelingen	Keppens, K., Consuegra, E., & Vanderlinde, R. (2019). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. International Journal of Inclusive Education, 25(9), 1091–1107. *https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597186* Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass. Seidel, T., & Sturmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. American Educational Research Journal, 51(4), 739-771. *https://doi.org/10.3102/0002831214531321*

4.8.3 Pedagogische startbekwaamheden inclusief klasmanagement

Startbekwaamheden	Specificaties	Onderbouwing
Kennis over pedagogiek (opvoeden, ontwikkeling en vorming)		
LP [11]1 De leraar kent pedagogische (opvoed)theorieën.	Motivatietheorieën < zelfdeterminatietheorie, *goal setting theory*> Bowlby's hechtingstheorie: • Veilige hechting • Onveilige hechting: vermijdend, ambivalent, gedesorganiseerd Kennis over verschillende opvoedstijlen < autoritaire, autoritatieve, laissez-faire, permissieve opvoeding >	Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Erlbaum. Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss (Vol. 1). Attachment*. Hogarth Press. Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*(9), 705–717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705 Ince, D., & Kalthoff, H. (2020). *Opgroeien en opvoeden. Normale uitdagingen voor kinderen, jongeren en hun ouders*. NJI. https://www.nji.nl/system/files/2021-04/Opgroeien-en-opvoeden.pdf Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68 Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 68-81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015
LP 2 De leraar weet wat een goede relatie met leerlingen inhoudt en dat deze relatie ontwikkelbaar en asymmetrisch is.	De vijf kenmerken van de theorie van interpersoonlijke relatie: • Interactieketen: leraar en leerlingen beïnvloeden elkaar • Inhoud (talige informatie) en betrekking (non-verbale informatie) van de boodschap • Invloed (regie en controle) en emotionele nabijheid worden altijd gecommuniceerd • Complementariteit op invloed en nabijheid • De interpersoonlijke cirkel voor de leraar	Wubbels, T., (2014). Leraar-leerlingrelaties in de klas: toekomst voor onderzoek. *Pedagogische studiën*, *91*(5), 352 – 363. https://pedagogischestudien.nl/article/view/14208/15696 Wubbels, Th., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Tartwijk, J. van (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161-1191). Erlbaum

[11] Startbekwaamheden zijn als volgt afgekort: Kleuteronderwijs=K, Lager onderwijs=L, Vakinhoud=V, Didactiek=D, Pedagogiek=P.

LP 3 De leraar kent het ontwikkelingsverloop en de ontwikkelingsgebieden van kinderen.	Dit betreft de ontwikkelingsgebieden: • Zintuiglijk, motorische en lichamelijke ontwikkeling • Cognitieve en taalontwikkeling • Sociaal-emotionele ontwikkeling • Morele ontwikkeling Waarbij rekening gehouden moet worden met het feit dat • kinderen een non-lineair ontwikkelingsverloop vertonen met plotse faseovergangen (sprongen) en regressies. • het tempo waarin deze ontwikkeling plaatsvindt verschillen kan vertonen tussen kinderen.	Arterberry, M.A & Kellman, P.J. (2016). *Development of perception in infancy*. Oxford University Press. Clark-Gambelunghe, M. B., & Clark, D. A. (2015). Sensory development. *Pediatric clinics of North America*, *62*(2), 367–384. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2014.11.003 DeLamater, J., & Friedrich, W. N. (2002). Human sexual development. *The Journal of Sex Research*, *39*(1), 10–14. https://doi.org/10.1080/00224490209552113 Flavell, J.H., Miller, P.H., & Miller, S.A. (2002). *Cognitive development*, 4th Ed. Prentice Hall. Fogel, A. (1993). *Developing through relationships*. Harvester Wheatsheaf. Gibbs, J.C. (2021). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*. Oxford University Press. Gesell, A., & Thompson, H., & Amatruda, C. S. (1938). *The psychology of early growth: Including norms of infant behavior, a method of genetic analysis*. Macmillan. Gillis, S., & Schaerlaekens, A. (2000). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Nijhoff. González Ortega, E. (2020). Research on childhood sexuality: Limitations and recommendations. *Summa Psicológica*, *17*(1), 62 – 69. https://doi.org/10.18774/0719-448.x2020.17.455 Gopnik, A., Meltzoff, A., & Kuhl, P. (1999). *How babies think*. Weidenfeld & Nicolson. Hadders-Algra, M., & Heineman, K.R. (2021). *The infant motor profile*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429341915 Keenan, T., Evans, S., & Crowley, K (2016). *An introduction to child development*. Sage. Kilmer, R. P., & Shahinfar, A. (2006). Sexuality in Childhood. In R. D. McAnulty & M. M. Burnette (Eds.), ***Sex and sexuality, Vol. 1. Sexuality today: Trends and controversies*** (pp. 35–60). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group. Levy, S. (2024). *Introduction to language development*, 3rd. Plural Publishing. Li, G. (2022). Sexuality development in childhood. In D. P. VanderLaan & W. I. Wong (Eds.), *Gender and sexuality development: Contemporary theory and research* (pp. 323–356). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84273-4_12

		Limone, P., & Toto, G.A. (2022). Origin and development of moral sense: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 887537. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.887537 Martinson, F. M. (1994). *The sexual life of children*. Bergin and Garvey. McDevitt, T.M., & Ormrod, J.E. (2025). *Child development and education*. Pearson. Ormrod, J.E. Anderman, E.M., & Anderman, L. (2019). *Educational psychology: Developing learners, global edition*, 10th Edition. Pearson. https://sehthehfoundation.org/wp-content/uploads/2023/09/Jeanne-Ellis-Ormrod-Eric-M.-Anderman-Lynley-H.-Anderman-Educational-Psychology_-Developing-Learners-10th-Edition-Pearson-2019.pdf Smith, L, Dockrell, J., & Tomlinson, P. (2014). *Piaget, Vygotsky and beyond*. Routledge. Stern, D. (1985/2000). *The interpersonal world of the infant*. BasicBooks. Thelen, E. (1979). Rhythmical stereotypies in normal human infants. *Animal Behavior*, *27*, 699-715. http://dx.doi.org/10.1016/0003-3472(79)90006-X Tomkins, S.S. (2008). *Affect imagery consciousness: The complete edition: Vol. 1: The positive affects. Vol 2: The negative affects*. Springer.
LP 4 De leraar kent de rol van een constructieve samenwerking met ouders en andere opvoedingspartners.	Het belang van: • Formele en informele oudercommunicatie, positieve dialoog ifv leren en ontwikkeling • Wederzijds vertrouwen • Deontologie, ethiek en discretie in omgang met ouders • Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, partnerschap in functie van leren en welbevinden • Drempels voor ouderbetrokkenheid	Epstein, J., & Sheldon, S.B. (2022). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge. Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Rowman & Littlefield Publishers.
LP 5 De leraar kent de wijsgerige-historische thema's binnen het onderwijs.	De ontwikkeling van verschillende onderwijsconcepten: • Conventioneel onderwijs • Methodeonderwijs < Steiner, Freinet, Montessori >	Anderson, C. & Summers, K. & Kopatich, R., & Dwyer, W. (2023). Collective teacher efficacy and its enabling conditions: A proposed framework for influencing collective efficacy in schools. *AERA Open*, *9*(16). https://doi.org/10.1177/23328584231175060

	Verschillende opvattingen over het doel van onderwijs < pedagogische driehoek van Meirieu, kerncurriculum van Hirsch, drieslag van Biesta > Het belang van het nastreven van een gezamenlijke, gedragen visie en missie op school (*collective teacher efficacy*). • Gezamenlijke reflectie • Gezamenlijke kennisbasis en gemeenschappelijke taal • Gezamenlijke doelgerichtheid	Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, *75*(6), 40–44. https://www.ascd.org/el/articles/the-power-of-collective-efficacy Echt Onderwijs (2025). *Traditioneel vernieuwingsonderwijs*. https://echtonderwijs.nl/inspiratie/kennisbank/traditioneel-vernieuwingsonderwijs. Eels, R. (2011). *Meta-Analysis of the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement* [Doctoral dissertation]. Loyola University Chicago. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133/ Hirsch, E.D. (2016). *Why knowledge matters*. Harvard Education Press. Lectoraat Vernieuwend Onderwijs (2025). *De staat van het vernieuwingsonderwijs 2025*. Saxion Progressive Education University Press. https://doi.org/10.5281/zenodo.15149915 Meirieu, P. (2016). *De plicht om weerstand te bieden*. Phronese. Oonk, H. (2016). *De klassiek-moderne school*. Helios. Pleion (2025). *Platform Eigentijds Onderwijs*. https://www.pleion.nl/ Van Gompel, D. (2006). *Tien op tien en een kus van de juffrouw: de lagere school in Vlaanderen, vroeger en nu*. Standaard.
LP 6 De leraar kent de relevante wettelijke kaders voor het Vlaamse onderwijs.	De Vlaamse wettelijke kaders en hun betekenis voor de praktijk. < decreet leersteun, zorgcontinuüm, handelingsgericht werken, redelijke aanpassingen > De consequenties voor het Vlaams onderwijs van de VN-verdragen inzake de rechten van het kind en personen met een handicap.	Departement Cultuur, Jeugd en Media (2025). *Kinderrechtenverdrag*. https://www.vlaanderen.be/cjm/nl/jeugd/vlaams-jeugd-en-kinderrechtenbeleid/kinderrechten/kinderrechtenverdrag Federale Overheid Justitie (2019). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. https://wetten.overheid.nl/BWBV0004045/2016-07-14 Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal 5*(1), 9-30. https://doi.org/10.26529/cepsj.151 Wienen, B. (2022). *Van individueel naar inclusief onderwijs*. Instondo.

Pedagogisch handelen		
LP 7 De leraar creëert een positief, veilig en stimulerend klasklimaat.	Met aandacht voor: • Leerling-leerling relaties, waaronder preventie van en interventie bij pesten • Asymmestrische leerkracht-leerling relatie • Klasklimaat • Theorie rond groepsdynamiek < conceptueel model van Leary, fasen van groepsvorming > • Relaties opbouwen in diverse context: diversiteitsresponsief lesgeven • Gevoel van verbondenheid *(sense of belonging)*	Borremans, L. F. N., & Spilt, J. L. (2023). Towards a curriculum targeting teachers' relationship-building competence: Results of a Delphi study. *Teaching and Teacher Education, 130*, 1–21. *https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104155* Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher–student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 151*(3), 365–397. *https://doi.org/10.1037/bul0000461* Friesen, N. (2017). The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, *49*(6), 743-756. *https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427* García-Moya, I., Moreno, C., & Brooks, F. M. (2019). The 'balancing acts' of building positive relationships with students: Secondary school teachers' perspectives in England and Spain. *Teaching and Teacher Education, 86*. Article 102883. *https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102883* Mainhard, T., Roorda, D., Krijgsman, C., Hendrickx, M., Albon, Z., Verheij, A., & Rijksen, S. (2025). *Leerkracht-leerlingrelaties in het primair onderwijs. Strategieën om aan relaties te bouwen. Weten wat werkt en waarom*. NRO. *https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leidraad-leerkracht-leerling-relatie-po* Nybøe, Ø., & Bruin, M. (2025). Shaping inclusive approaches in the classroom: an analysis of teachers' and students' accounts on valued qualities in teacher-student interactions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. *https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2550275* Ponet, B., Vantieghem, W., Tack, H. & Vanderlinde, R. (2025). Teacher educators' distinctive contribution to education that serves all: introducing a conceptual framework based on a systematic literature review, *European Journal of Teacher Education*, 1-21. *https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2502393*

		Ros, B., Baars, M., Janssen, J., & Koomen, H. (2023). *Gedrag in de school. Praktische inzichten uit onderzoek over omgaan met leerlingen in het po.* Ten Brink. https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/PDF/DEF%20TBU23_BOEK_Gedrag%20in%20de%20school%20165x240%20ZW_links_C.pdf Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. ***Psychological Bulletin, 63***(6), 384–399. https://doi.org/10.1037/h0022100
LP 8 De leraar heeft hoge verwachtingen van alle leerlingen in de klas.	Het belang van de overtuiging van de leraar dat alle leerlingen kunnen leren en dat de leraar dat voor elkaar kan krijgen. < positief en bemoedigend spreken over de mogelijkheden tegen de leerlingen, uitdagende doelen stellen voor alle leerlingen, zowel op gedrag als op leren. >	Coussement, S. & Dejonckheere, P. (2024). Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen. Stichting Leerpunt. Hertaling van Van den Bergh, L., Van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M. & Timmermans, A. (2021). Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen. NRO. https://leerpunt.be/files/leidraden/leidraad_hogeverwachtingen_spreads_v202503.pdf Rubie-Davies, C. (2021). *Becoming a high expectation teacher. Raising the bar.* Routledge.
LP 9 De leraar creëert een inclusieve leeromgeving waar iedereen tot maximaal leren komt.	De leraar houdt daarbij rekening met: • De invloed van het eigen referentiekader op interacties met leerlingen met verschillende achtergronden. • De invloed van een mogelijke mismatch tussen gedragsnormen van thuis/jongerencultuur en de schoolcultuur. • Strategieën met positieve aandacht voor diversiteit in de klas en op school. < representatie van diversiteit in leermiddelen > De leraar maakt gebruik van kennis over diverse leer- en ontwikkelingsproblemen.	Adukia, A., Eble, A., Harrison, E., Runesha, H.B., & Szasz, T (2023). What we teach about race and gender: Representation in images and text of children's books. *The Quarterly Journal of Economics*, *38*(4), 2225–2285. https://doi.org/10.1093/qje/qjad028 Bright, A. (2017). Education for whom? Word problems as carriers of cultural values. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, *15*(1). 6-22. https://doi.org/10.31390/taboo.15.1.04 Herron, J. & Barta, J. (2009). Culturally relevant word problems in second grade: A vehicle for developing students' understanding and identities as mathematicians. *Journal of Mathematics and Culture*, *4*(1), 1–28. https://journalofmathematicsandculture.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/culturally-relevant-word-problems-v4-1.pdf Nybøe, Ø., & Bruin, M. (2025). Shaping inclusive approaches in the classroom: an analysis of teachers' and students' accounts on valued qualities in teacher-student interactions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2550275

		Struyf, E., De Neve, D., Leroy, A., & Vets, S. (2025). *Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: Van grenzen stellen tot verbinden (inspiratiegids)*. Universiteit Antwerpen en KdG Hogeschool. https://medialibrary.uantwerpen.be/files/59924/ca99be27-18df-4d71-8ec5-2a3f03682b8d.pdf van Hell, J. G., Bosman, A. M. T., Wiggers, I., & Stoit, J. (2003). Children's cultural background knowledge and story telling performance. *International Journal of Bilingualism*, 7(3), 283-303. https://doi.org/10.1177/1367006903007003040 Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004), Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, *55*(1), 25–38. https://doi.org/10.1177/0022487103259812
LP 10 De leraar kan reflecteren over het eigen pedagogisch handelen en gericht bijsturen waar wenselijk.	Dit reflecteren en gericht bijsturen betreft: • Klasmanagement • Verwachtingen t.o.v. leerlingen en het eigen referentiekader	Keppens, K., Consuegra, E., & Vanderlinde, R. (2019). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(9), 1091–1107. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597186 Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* Jossey-Bass. Seidel, T., & Sturmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, *51*(4), 739-771. https://doi.org/10.3102/0002831214531321
Kennis over klasmanagement		
LP 11 De leraar weet wat klasmanagement omvat en herkent verschillende processen die bijdragen aan een adequaat klasmanagement.	Het belang van een effectief samenspel tussen: • Proactief klasmanagement < een positief, veilig en stimulerend klasklimaat, hoge verwachtingen, een inclusieve leeromgeving, duidelijke regels en routines, socio-emotioneel leren, effectieve didactiek, klasorganisatie >	Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston. Marzano, R. J. (2010). *Wat écht werkt: Pedagogisch handelen en klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar* (2de ed.). Bazalt.

	• Reactief klasmanagement < bekrachtigen van positief gedrag, niet-ingrijpende (non-)verbale interventies, straffen > • Het klas- en schoolniveau • Klasgrootte	Rance, G., Dowell, R. C., & Tomlin, D. (2023). The effect of classroom environment on literacy development. *npj Science of Learning*, *8*, Article 9. https://doi.org/10.1038/s41539-023-00157-y Sabornie, E. J., & Espalage, D. L. (2022). *The handbook of classroom management* (3rd ed.). Routledge Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children*, *31*, 351-380. https://doi.org/10.1353/etc.0.0007 Struyf, E., De Neve, D., Leroy, A., & Vets, S. (2025). *Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: Van grenzen stellen tot verbinden (inspiratiegids)*. Universiteit Antwerpen en KdG Hogeschool. https://medialibrary.uantwerpen.be/files/59924/ca99be27-18df-4d71-8ec5-2a3f03682b8d.pdf
LP 12 De leraar weet dat een adequaat klasmanagement bijdraagt aan het leren van leerlingen.	Het belang van klasmanagement in functie van leren. Het belang van klasmanagement in functie van een efficiënte benutting van lestijd.	Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, *16*(1), 42–56. https://doi.org/10.3102/00028312016001042 Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art - teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(2), 231–256. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451 Praetorius, A-K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM Mathemetics Education*, *50*, 535-553. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0 Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *Mathematics Education*, *50*(3), 407–426. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4

Klasmanagementvaardigheden proactief		
LP 13 De leraar hanteert duidelijke regels en routines in de klas.	• Routines moeten expliciet aangeleerd worden. • De invloed van routines op o.a. taakgerichtheid en de cognitieve belasting van leerlingen. • Strategieën om gedragsroutines te integreren. < lesstart, overgangsmomenten en lesafsluitingen> • Regels en routines consequent toepassen, zowel binnen de klas als in de bredere schoolcontext.	Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, *16*(1), 42–56. https://doi.org/10.3102/00028312016001042 Romano, M., & Weinstein, C. S. (2023). *Elementary Classroom Management: Lessons from Research and Practice, 8th Edition*. McGraw-Hill. Struyf, E., De Neve, D., Leroy, A., & Vets, S. (2025). *Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: Van grenzen stellen tot verbinden (inspiratiegids)*. Universiteit Antwerpen en KdG Hogeschool. https://medialibrary.uantwerpen.be/files/59924/ca99be27-18df-4d71-8ec5-2a3f03682b8d.pdf
LP 14 De leraar gebruikt de leertijd (time-on-task) efficiënt.	De rol van: • Duidelijke regels en routines in het maximaliseren van leertijd. • Didactiek en heldere instructies in het maximaliseren van leertijd. • Niet-ingrijpende (non-)verbale interventies.	Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, *16*(1), 42–56. https://doi.org/10.3102/00028312016001042 Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art - teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(2), 231–256. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451
LP 15 De leraar past een doelgerichte klasschikking toe.	Het belang van klasschikking op het leren van leerlingen. De leraar houdt hierbij rekening met: • De invloed van klasschikking op de betrokkenheid van leerlingen. • De afstemming van de klasschikking op de instructie- en werkvorm. • De invloed van klasschikking (visuele drukte) op taakgerichtheid en cognitieve belasting van leerlingen.	Cardellino, P., Araneda, C., & Alvarado, R. G., (2017). Classroom environments: An experiential analysis of the pupil-teacher visual interaction in Uruguay. *Learning Environments Research*, *20*(3), 417-431. https://doi.org/10.1007/s10984-017-9236-y Hastings, N., & Schwieso, J. (1995). Tasks and tables: the effects of seating arrangements on task engagement in primary classrooms. *Educational Research*, *37*(3), 279–291. https://doi.org/10.1080/0013188950370306 NRO. (2023). *Heeft het ophangen van visuele educatieve hulpmiddelen in de klas, zoals spellingsregels, een positief effect op de leerprestaties van leerlingen?* (KR. 1627). https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/media-files/pdf_voor_website-kennisrotonde-antwoord_vraag-1627_update2024.pdf

		Wheldall, K., & Lam, Y. Y. (1987). Rows versus tables. II. the effects of two classroom seating arrangements on classroom disruption rate, on-task behaviour and teacher behaviour in three special school classes. *Educational Psychology*, *7*(4), 303–312. https://doi.org/10.1080/0144341870070405 Wheldall, K., Morris, M., Vaughan, P., & Ng, Y. Y. (1981). Rows Versus Tables: an example of the use of behavioural ecology in two classes of eleven-year-old children. *Educational Psychology*, *1*(2), 171–184. https://doi.org/10.1080/0144341810010206
Klasmanagementvaardigheden reactief		
LP 16 De leraar reageert adequaat en proportioneel op ongewenst gedrag van. leerlingen.	Vormen van gedragscontrole: • Externe gedragscontrole (behaviorisme) <positive behavour support> • Interne gedragscontrole (sociaal-emotioneel) • Interpersoonlijke benadering Adequate en proportionele reactie: • Het belang van het bekrachtigen van gewenst gedrag. • Strategieën om proportioneel te reageren. < gedragsmodelering, niet-ingrijpende (non-)verbale interventies, feedback die aandacht vestigt op het gewenste gedrag, straffen, communicatie naar ouders > • De invloed van het verwijderen van een leerling uit de klas. • Het belang van een schoolbrede aanpak en het consequent toepassen van consequenties in overeenstemming met het schoolbeleid. < het vierladenmodel, de escalatiepiramide >	Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 47–71). Erlbaum. Mainhard, T., Roorda, D., Krijgsman, C., Hendrickx, M., Albon, Z., Verheij, A., & Rijksen, S. (2025). *Leerkracht-leerlingrelaties in het primair onderwijs. Strategieën om aan relaties te bouwen. Weten wat werkt en waarom*. NRO. https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leidraad-leerkracht-leerling-relatie-po Marzano, R. J. (2010). *Wat écht werkt: Pedagogisch handelen en klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar* (2de ed.). Bazalt. Scherzinger, M., & Wettstein, A. (2019). Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: a multimethod approach. *Learning Environments Research*, *22*(1), 101-116. https://doi.org/10.1007/s10984-018-9269-x Struyf, E., De Neve, D., Leroy, A., & Vets, S. (2025). *Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: Van grenzen stellen tot verbinden (inspiratiegids)*. Universiteit Antwerpen en KdG Hogeschool.

		https://medialibrary.uantwerpen.be/files/59924/ca99be27-18df-4d71-8ec5-2a3f03682b8d.pdf

5 Partnerschappen initiële lerarenopleidingen en scholen

5.1 Situering

Dit hoofdstuk presenteert het voorstel (als resultaat van deelstudie 2) voor de structurele en duurzame verankering van de samenwerking tussen lerarenopleidingen en basisscholen in Vlaanderen. Het voorstel bevat tevens een groeipad en een kwaliteitskader voor deze partnerschappen.

De nood aan dit voorstel is onlosmakelijk verbonden met de resultaten van deelstudie 1, die de vooropgestelde startbekwaamheden voor leraren formuleerde. Het uiteindelijke doel van de initiële lerarenopleiding is om leerkrachten af te leveren die aan deze startbekwaamheden voldoen. Om elke student in staat te stellen deze bekwaamheden te verwerven, moeten de bekwaamheden doordacht, systematisch en samenhangend geïntegreerd zijn in het curriculum van de initiële opleiding, zowel in theorie- als in praktijkonderwijs. De coherentie tussen wat de student leert op de hogeschool en wat de student leert in de reële school- en klaspraktijk is hierin cruciaal.

De NVAO houdt in dit voorstel verder rekening met:

- de evolutie en actuele situatie in Vlaanderen, zoals beschreven in bijlage 2 (cf. 9.2);
- vertaalbare werkzame elementen vanuit 'Samen Opleiden' in Nederland, beschreven in bijlage 3 (cf. 9.3);
- inzichten uit onderzoek naar effectiviteit van partnerschappen tussen lerarenopleidingen en scholen, bijeengebracht in bijlage 4 (cf. 9.4).

In dit voorstel is verder geen verschil gemaakt tussen de lerarenopleidingen kleuter- en lager onderwijs vanuit de veronderstelling dat de kwaliteitsontwikkeling in de samenwerking met scholen op eenzelfde manier voor beide niveaus kan verlopen.

5.2 Evolutie en actuele situatie in Vlaanderen

Een analyse van de historiek en de stand van zaken met betrekking tot samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen in Vlaanderen (cf. bijlage 2), laat duidelijk de nood zien aan een grondigere verankering ervan om de kwaliteit beter te borgen.

Er bestaan binnen het huidig regelgevend kader *good practices* in samenwerkingen tussen lerarenopleiding en scholen, maar tegelijk is er de vaststelling dat er verschillende praktijken bestaan met bijhorende kwaliteitsverschillen. De samenwerking is nog te vaak afhankelijk van het engagement van de lerarenopleidingen en scholen en van tijdelijke projecten, terwijl structurele voorwaarden voor de kwaliteit ontbreken. Om meer houvast te bieden en de kwaliteit voor alle studenten te garanderen, heeft Vlaanderen nood aan een gemeenschappelijk referentiekader waarin kwaliteitsaspecten meer geëxpliciteerd zijn en samen met de nodige randvoorwaarden duurzaam decretaal verankerd zijn. Elke lerarenopleiding moet beroep kunnen doen op een netwerk van kwaliteitsvolle stage- en werkplekscholen, en dit netwerk moet structureler en duurzamer worden uitgebouwd. Voor de invulling van de praktijkcomponent is er nood aan meer werkplekleren met ruime praktijkmogelijkheden. Er is ook duidelijk nood aan betere professionalisering van lerarenopleiders en mentoren.

5.3 Transfereerbare werkzame elementen vanuit 'Samen Opleiden' in Nederland

Bijlage 3 beschrijft het Samen Opleiden in Nederland, waar al ruim 2 decennia structuren werden uitgebouwd en kwaliteitskaders bestaan om de samenwerkingen tussen lerarenopleidingen en scholen te verankeren in zogenaamde regionale Partnerschappen Samen Opleiden. De ervaring in Nederland is dat Samen Opleiden de kwaliteit van het lerarenberoep versterkt doordat het theorie en praktijk verbindt, lerarenopleiders en scholen wederzijds laat leren, en startende leraren beter

voorbereidt en bindt aan het onderwijs. De volgende elementen uit de Nederlandse casus bieden inspiratie en handvatten en zijn door te vertalen naar de Vlaamse context:

- De samenwerking in een partnerschap om samen op te leiden vraagt groeitijd en een geformaliseerde, gefinancierde structuur. Dit maakt het mogelijk om de partnerschappen gedurende meerdere jaren op te bouwen en te monitoren, waarbij de intentie tot duurzame samenwerking wordt gewaarborgd in een formele samenwerkingsovereenkomst (in Nederland doorgaans 4 jaar).
- Verantwoordelijkheden op het gebied van opleiden, begeleiden, beoordelen, professionalisering en kwaliteitsontwikkeling alsook operationele afspraken zijn geëxpliciteerd in de overeenkomst.
- Het partnerschap rust op een driehoek tussen student, opleiding en school. Deze drie actoren moeten samenwerken om studenten startbekwaam te maken en hen te ondersteunen in hun verdere professionele ontwikkeling.
- De rol van de scholen in een partnerschap wordt verbreed: ze zijn niet alleen verantwoordelijk voor het leren van kleuters en leerlingen, maar ook voor het vormen van toekomstige collega's. Toetreden tot een partnerschap betekent dus dat de school deze verantwoordelijkheid erkent en er eigenaarschap voor opneemt. Dit vraagt bestuurlijk commitment en moet formeel in de schoolorganisatie verankerd worden. Dit vraagt tevens een perspectief vanuit de lerarenopleiding waarin ze de school als een essentiële en volwaardige partner in de samenwerking erkent.
- Werkplekleren, waarbij de reële arbeidssituatie de leeromgeving is en studenten dus leren in, van en nabij de hectiek van het dagelijkse werk, is veelbelovend om de praktijkschok kleiner te maken maar vraagt stevige aandacht voor opleiden op de werkplek. Het werkplekleren moet immers aansluiten bij de beoogde opleidings- en kwalificatiedoelen voor studenten.
- De begeleiding van de studenten door mentoren is kwaliteitsvol geborgd via intentioneel en reflectief handelen, relationele nabijheid en professionaliteit, en een focus op het creëren van een krachtige leeromgeving waarin studenten veilig kunnen leren, groeien en autonoom hun beroepservaring vormgeven. Dit vraagt om een specifiek opleidingsaanbod en verdere professionalisering van de mentoren.
- Een structureel en gemeenschappelijk kwaliteitskader voor de partnerschappen, ingebed in de beoogde kwalificatiedoelen, expliciteert en monitort de basiskwaliteit. Het creëert een gemeenschappelijke taal en een gemeenschappelijk beeld van waar de kwaliteitsontwikkeling om draait. De 4 waarborgen uit het Nederlandse kwaliteitskader verwijzen naar verschillende cruciale domeinen.
- Het kwaliteitskader dient als basis voor een externe plantoetsing bij de start van een partnerschap. Daarnaast ondersteunt het kader ook de ontwikkeling om na vier jaar de vereiste kwaliteitseisen te behalen, waarna een beoordeling volgt van de gerealiseerde basiskwaliteit.
- Een ondersteunend platform voor partnerschappen stimuleert landelijk de kennisdeling, faciliteert het onderling netwerken en organiseert peer reviews.

Het Nederlandse model 'Samen Opleiden' is gekenmerkt door een variatie in samenwerkingsvormen, maar in de kern is een grote verschuiving merkbaar van taken en verantwoordelijkheden naar de school, met de schoolopleider als centrale figuur. Gezien de huidige variaties in samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen in Vlaanderen en het niveau van financiering, is deze verregaande rolverschuiving nog niet haalbaar voor alle samenwerkingen met basisscholen in Vlaanderen. Dat aspect van het Nederlandse model is dus niet zonder meer overdraagbaar naar een Vlaanderenbreed model waarmee we over enkele jaren een kwaliteitsvol partnerschap voor alle studenten willen garanderen.

5.4 Inzichten uit onderzoek naar effectiviteit van partnerschappen

Op basis van de grondige literatuurstudie in bijlage 4 die focust op essentiële voorwaarden voor succesvolle partnerschappen in de lerarenopleiding, kunnen we volgende elementen identificeren die belangrijk zijn om te vertalen in het Vlaams voorstel.

De literatuurstudie laat zien dat de combinatie van een sterke gestandaardiseerde structuur op mesoniveau en effectieve begeleiding op microniveau leidt tot beter voorbereide startende leraren. Het mesoniveau verschaft de overkoepelende structuur en inhoudelijke samenhang in het partnerschap (*governance*, stageplaatsen van hoge kwaliteit, gekwalificeerde mentoren op de school en stagebegeleiders van de opleiding) waarbinnen het leren op microniveau (de daadwerkelijke begeleiding in de klas) effectief kan plaatsvinden.

Op mesoniveau is de belangrijkste factor voor succesvolle partnerschappen de inhoudelijke aansluiting tussen het curriculum van de opleiding en de praktijk op de stageschool. Het vereist dat opleiding en scholen samenwerken vanuit gedeelde standaarden en een gezamenlijk beeld van de startbekwaamheden van de leraar. De opleiding en de school moeten samenwerken vanuit dezelfde visie en grondgedachten over wat een startende leraar moet kennen en kunnen. Studenten moeten hierdoor coherentie ervaren tussen wat op de opleiding wordt aangeboden en wat in de school geoefend wordt. Er moet hiervoor sterke coördinatie zijn tussen opleiding en school. Er mag niet van de student worden verwacht dat die de school laat weten wat er al geleerd is, aangezien dit kan leiden tot het gevoel dat studenten aan hun lot worden overgelaten.
Die inhoudelijke aansluiting wordt gegarandeerd door een formeel vastgelegd structuurmodel met duidelijk gedefinieerde rolverdeling en samenwerkingsafspraken, zoals bijvoorbeeld in het Engelse model van partnerschappen. Daarin blijft de geaccrediteerde opleiding eindverantwoordelijk voor de gehele opleiding en verantwoordelijk voor de kwaliteit en samenhang, zelfs als curriculumonderdelen elders plaatsvinden. Dit vergroot de verantwoording en transparantie.

In het samenwerkingsmodel moeten sterke en consistente mentorstructuren ingebed zijn. Studies tonen aan dat de kwaliteit van de begeleiding en mentoring van groot belang is. Meer ervaring van de mentor hangt bijvoorbeeld samen met een toename in leerprestaties van leerlingen. Ook moet de systematische training en kwalificatie van mentoren en stagebegeleiders geborgd zijn. Een tekortkoming in partnerschappen is vaak een gebrek aan systematische trainingsprogramma's voor mentoren. Die moeten de kwaliteit van begeleiding standaardiseren en inconsistente kwaliteit tussen partnerschappen tegengaan.

Tot slot moet sprake zijn van duidelijke *governance* en kwaliteitszorg om versnippering en wisselende kwaliteit tussen partnerschappen te voorkomen. Onderzoek stelt dat kwaliteitsbeoordelingen moeten gaan over de samenhang van het curriculum, de begeleiding, de cultuur en de kwaliteit van de mentoring.

Op microniveau wordt de kwaliteit van de begeleiding benadrukt, waarbij hoogwaardige feedback en coaching door gekwalificeerde mentoren op de werkplek van groot belang zijn. De tekst in bijlage 4 introduceert het concept van *deliberate practice* als een theoretisch kader om de professionele groei van studenten te sturen door middel van systematische, doelgerichte oefening, analyse en reflectie. Mentoren geven de studenten hierbij directe en concrete feedback die gericht is op verbetering van gedrag. De lerarenopleiding moet de partnerscholen daarin goed ondersteunen.

5.5 Een Vlaams kader voor partnerschappen

5.5.1 Definiëring en verantwoordelijkheden

In Vlaanderen gebruikt men het begrip 'praktijkcomponent' in de regelgeving om te verwijzen naar dat deel van het opleidingsprogramma waarbij de student in hoofdzaak taken uitvoert in een reële school- en klascontext. De minimale studieomvang van de praktijkcomponent in de educatieve bacheloropleidingen voor kleuter- en lager onderwijs is vastgelegd op 45 studiepunten. Om voldoende reële praktijkervaringen te garanderen, gaan we er in onderstaand voorstel vanuit dat de

bepaling 'in hoofdzaak' in de regelgeving[12] wegvalt. Zo zijn de minimum 45 studiepunten in de praktijkcomponent volledig gekoppeld aan taken en opdrachten in de reële school- en klaspraktijk[13].

Het is de verantwoordelijkheid van de initiële opleiding om per opleidingsfase een praktijkcomponent in te bouwen in het opleidingsprogramma en deze in te bedden in het geheel van 180 studiepunten. De initiële opleiding is daarbij verantwoordelijk voor coherentie tussen de praktijkcomponent en de andere curriculumonderdelen door per opleidingsfase de inhouden en leerresultaten van de curriculumonderdelen te verbinden aan de inhouden en leerresultaten van de praktijkcomponent. Dit creëert duidelijke leerlijnen waarin kennis en vaardigheden onderling samenhangend, doelgericht en herkenbaar verweven zijn.

We definiëren in de Vlaamse context een 'partnerschap' als een structureel en duurzaam samenwerkingsverband tussen enerzijds een initiële lerarenopleiding[14] en anderzijds een school of een groep van scholen die zich samen organiseren[15]. De school of de scholengroep biedt in een partnerschap voor een student of een groep studenten uit de initiële opleiding (een) praktijkplaats(en) om in de reële school- en klascontext te kunnen leren. Een effectief partnerschap waarborgt de coherentie tussen opleiding en praktijk, zodat de beoogde leerresultaten worden behaald. Effectieve partnerschappen voldoen daarom aan een kwaliteitskader met standaarden en richtlijnen die we in paragraaf 5.5.2 verduidelijken.

Binnen het bredere kader dat de opleiding voorziet voor de praktijkcomponent, zijn de betrokkenen op de school samen met de lerarenopleider van de hogeschool mee verantwoordelijk voor de kwaliteit van de concrete invulling van de praktijkcomponent op microniveau in de betreffende school. Het gaat dan om het opzetten van een passende leeromgeving op de school, over het coachen en ondersteunen van het reflecteren en over het beoordelen van de studenten op de school.

Het is belangrijk dat de initiële opleiding een netwerk aan partnerschappen uitbouwt waarmee ze voor elk van haar studenten elk jaar een praktijkplaats in een effectief partnerschap kan verzekeren. Via haar netwerk garandeert de initiële opleiding ook dat elke student overheen de opleidingsfases praktijkplaatsen in gevarieerde klas- en schoolsituaties toegewezen krijgt voor wat betreft diversiteit van de leerlingenpopulatie. Zo is het netwerk aan partnerschappen van een initiële opleiding een cruciale hefboom om op doeltreffende wijze elke student op te leiden tot startbekwame leraar voor het brede werkveld.

De initiële lerarenopleiding is en blijft eindverantwoordelijke voor de kwaliteit van de gehele opleiding en dus ook voor de kwaliteit van de geïntegreerde praktijkcomponent. De initiële opleiding ondersteunt en monitort daarom de kwaliteit van alle partnerschappen en de continue ontwikkeling ervan aan de hand van onderstaand kwaliteitskader. Daarbij zijn medewerkers van de school, de lerarenopleiding, studenten en alumni en ook onafhankelijke externe deskundigen actief betrokken en wordt gebruik gemaakt van data uit evaluaties en beoordelingen. De resultaten en uitkomsten daarvan vormen de basis voor verbetermaatregelen die bijdragen aan de realisatie van de standaarden.

Om die standaarden met hun partnerschappen te realiseren is er voor de opleidingen een groeifase nodig die we toelichten in paragraaf 5.5.3.

Om dit netwerk aan effectieve partnerschappen volgens het kwaliteitskader vorm te kunnen geven, zijn er een aantal cruciale randvoorwaarden. Deze zijn verder toegelicht paragraaf 5.5.4.

---

[12] Artikel II.113 Codex Hoger Onderwijs

[13] Dit betekent dat bijvoorbeeld simulatie-oefeningen of microteachings niet onder de studiebelasting van 45 studiepunten vallen.

[14] Ingericht door een hogeschool

[15] Ingericht door een of meerdere schoolbesturen. Het kan hier bijvoorbeeld gaan over een scholengemeenschap of over een scholengroep zoals dat in het GO! onderwijs bestaat.

Het is belangrijk om hierbij nog specifiek melding te maken van de bijzondere situatie van LIO-studenten die structureel en decretaal een aparte groep studenten vormen. Het kader dat we hieronder presenteren moet nog verder doorontwikkeld worden voor partnerschappen met basisscholen waar LIO-studenten aan de slag zijn.
De NVAO meent echter dat in de regelgeving fundamentele elementen ontbreken die noodzakelijk zijn om leraarschap vanuit de werkplek in een LIO-traject succesvol te ontwikkelen. De effectiviteit van een LIO-traject in Vlaanderen wordt ernstig belemmerd door knelpunten in de begeleiding waardoor ze verhoogd risico lopen op vroegtijdige uitval uit het onderwijs[16].

5.5.2 Standaarden en bijhorende richtlijnen voor effectieve partnerschappen

De standaarden omschrijven wat een partnerschap dient te realiseren zonder invulling te geven aan hoe het partnerschap dit doet. De onderliggende richtlijnen geven handvaten bij de interpretatie van een standaard. De richtlijnen lichten het belang van de standaard toe en zetten uiteen hoe het partnerschap de standaarden in de praktijk kan brengen. De context is bepalend voor de wijze waarop een en ander uitvoering krijgt.

Standaard 1
Het partnerschap is duurzaam en heeft een gemeenschappelijk begrip van de bekwaamheden van de startende leraar.

Richtlijn
Het partnerschap heeft een gemeenschappelijk begrip van de startbekwaamheden van de leraar. Dat betekent dat alle betrokkenen wederzijds inzicht delen over de kennis en de vaardigheden en beroepshouding van een startende leraar. De student in het partnerschap ervaart zo een duidelijke, inhoudelijk coherente afstemming in de begeleiding en ondersteuning door de school en de opleiding, waardoor hij een steeds scherper beeld verwerft van wat een effectieve startende leraar is. Dit creëert een sterk kwaliteitsbesef bij de startende leraar.

Dat kwaliteitsbesef groeit ook door het zien van bekwame leraren op de school. Het partnerschap biedt daarom in de reële school- en klaspraktijk krachtige voorbeelden van de startbekwaamheden aan de student. Een school in een partnerschap ontving daarom bij de laatste doorlichting van de onderwijsinspectie een oordeel 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting' over alle aspecten van de onderwijsleerpraktijk en over het onderwijskundig beleid.[17]

De duurzaamheid van een partnerschap verzekert de continuïteit die nodig is om het gemeenschappelijke begrip van startbekwaamheid te verkrijgen. Het betekent dat de partners in een partnerschap de intentie hebben om langdurig (dus meerdere jaren) samen te werken. De continuïteit wordt ondersteund via het aanduiden van vaste contactpersonen in het partnerschap, zowel vanuit de initiële lerarenopleiding als vanuit de school. De continuïteit creëert zo een stevige relationele basis waarin wederzijds vertrouwen groeit en die de kwaliteit in de praktijkcomponent voor elke student borgt.

[16] Cf. bijvoorbeeld: Cuyvers, K., Govaerts, S., Smits, T., & Vanthournout, G. (2024). Het leren op de werkplek van de leraar in opleiding (LIO): vanuit de noden van betrokkenen naar een begeleidingsaanpak in trialoog. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, *45*(2), 38-59.
[17] Cf. Onderwijsinspectie (2025). *Onderwijsspiegel 2025*. https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/75186

Standaard 2
Het partnerschap is structureel waarbij alle rollen duidelijk gedefinieerd zijn en alle verantwoordelijkheden formeel vastgelegd zijn in een samenwerkingsovereenkomst.

Richtlijn
In het partnerschap zijn de verantwoordelijkheden van de educatieve bacheloropleiding en de school formeel vastgelegd in een samenwerkingsovereenkomst. Deze overeenkomst vormt de basis voor een succesvolle samenwerking waarin rollen en taken van specifieke verantwoordelijken zijn overeengekomen en waarmee het partnerschap de kwaliteitsstandaarden waarmaakt. Elke betrokkene in het partnerschap heeft zo een helder begrip van zijn rol en opdracht binnen het geheel van het partnerschap. Indien verantwoordelijkheden niet worden nagekomen, dan kan elk van de partners de overeenkomst beëindigen.

De school duidt voor het partnerschap een vaste contactpersoon aan, dit is de schoolmentor. De school duidt tevens voor elke student op de school jaarlijks een of meerdere klasmentor(en) aan. Deze mentoren vervullen de rol van coach, begeleider en medebeoordelaar van de student. Waar de klasmentor verantwoordelijk is voor de dagelijkse, intensieve coaching, begeleiding en beoordeling in één specifieke klas of groep, heeft de schoolmentor een meer overkoepelende, organisatorische en professionele rol in de coaching, begeleiding en beoordeling van de student.
De school garandeert dat elke school- en klasmentor voldoende tijd en ruimte heeft om in het partnerschap deze rol waar te maken.

De educatieve bacheloropleiding duidt voor het partnerschap een contactdocent als duurzame relatiebeheerder aan. De educatieve bacheloropleiding duidt ook een stagebegeleider aan voor elke student op de school. De stagebegeleider vervult de rol van coach en begeleider van de student en is formeel de beoordelaar. De stagebegeleider ondersteunt de mentoren in hun rollen als coach, begeleider en beoordelaar en borgt de coherente afstemming in de begeleiding en ondersteuning van de student.

De educatieve bacheloropleiding garandeert dat de contactdocent en de stagebegeleiders voldoende tijd en ruimte hebben om in het partnerschap deze rollen waar te maken.
Voor de student is bij de start van de praktijkcomponent duidelijk welke personen al deze rollen en taken vervullen.

Standaard 3
De school in het partnerschap duidt voor elke student op de school jaarlijks een of meerdere gekwalificeerde klasmentor(en) aan.

Richtlijn
Een gekwalificeerde klasmentor is een gediplomeerde leraar met minstens 5 jaar beroepservaring. Deze leraar heeft met succes een kwalificerend traject van 3 studiepunten tot mentor afgerond tijdens de initiële opleiding of via een creditcontract (microcredential). Het kwalificerend traject borgt bij de klasmentoren (1) inzicht in de beoogde startbekwaamheden, (2) inzicht in het curriculum van de initiële opleiding en inzicht in effectieve didactiek om praktijk en theorie aan elkaar te koppelen, en (3) coachingsvaardigheden en vaardigheden voor effectieve feedback, studentreflectie en beoordeling.

De klasmentor neemt jaarlijks deel aan een terugkomdag georganiseerd door de educatieve bacheloropleiding en behoudt zo de kwalificatie.

Standaard 4
De initiële opleiding in het partnerschap duidt voor elke student op de school jaarlijks een vaste gekwalificeerde stagebegeleider aan.

Richtlijn
Een gekwalificeerde stagebegeleider beschikt over een pedagogisch bekwaamheidsbewijs en heeft minstens een jaar ervaring als docent in de educatieve bacheloropleiding. Elke stagebegeleider heeft in functie van deze rol een professionaliseringstraject doorlopen. Dit professionaliseringstraject borgt bij de stagebegeleiders (1) onderzoeksgeïnformeerde inzichten over de startbekwaamheden, (2) inzicht in het curriculum van de educatieve bacheloropleiding en in effectieve didactiek om theorie en praktijk aan elkaar te koppelen, en (3) coachingsvaardigheden en vaardigheden voor effectieve feedback, studentreflectie en beoordeling.

Standaard 5
Het partnerschap heeft een gemeenschappelijk begrip van de gedefinieerde praktijkgerichte leerresultaten die de student verwerft per onderdeel van de praktijkcomponent.

Richtlijn
In het partnerschap is helder hoe de verschillende onderdelen van de praktijkcomponent ingebed zijn in horizontale en verticale leerlijnen in het geheel van het opleidingsprogramma van de educatieve bacheloropleiding. Voor ieder onderdeel van de praktijkcomponent is duidelijk welke praktijkgerichte leerresultaten de student moet bereiken. De betrokkenen hebben zicht op de beginsituatie en de voorkennis van elke student als die start aan een onderdeel van de praktijkcomponent op de school, ook bij afwijkende individuele trajecten.

Het partnerschap realiseert voor elke student een coherent en doordacht opgebouwd geheel van werk- en leeractiviteiten op school, in functie van de te behalen praktijkgerichte leerresultaten. Om voor de student een geleidelijk overgang naar de inductiefase te realiseren en de praktijkschok te verminderen, is de praktijkcomponent in de laatste opleidingsfase ingevuld als werkplekleren. Daarbij zijn de leeractiviteiten en de begeleiding in de derde opleidingsfase ingebed in een langdurige, reële werkervaring in een klas. Het partnerschap zorgt ervoor dat hetgeen de student leert tijdens dit werkplekleren aansluit bij het beoogde eindniveau van de startbekwame leraar.

Standaard 6
Het partnerschap verbetert doelgericht de startbekwaamheid van elke student door voortdurende analyse en gerichte feedback gekoppeld aan de te behalen praktijkgerichte leerresultaten.

Richtlijn
In het partnerschap realiseren de stagebegeleider, de school- en de klasmentor(en) in samenspel een coherente begeleiding en ondersteuning voor elke student. De begeleiding van de student krijgt vorm in aantoonbare trialogen tussen de student, de stagebegeleider en de klasmentor. De stagebegeleider brengt daartoe periodieke bezoeken aan de school.

De begeleiding verbetert doelgericht de kennis en vaardigheden en de beroepshouding van de student door gerichte oefening, voortdurende analyse, directe en concrete feedback en effectieve reflectie gekoppeld aan de praktijkgerichte leerresultaten.

De begeleiding ondersteunt tegelijk de motivatie, zelfeffectiviteit en het zelfvertrouwen van de student zodat die het leerproces geleidelijk in eigen handen kan nemen.

Standaard 7
In het partnerschap is er een gezamenlijke valide, transparante en betrouwbare beoordeling van de praktijkcomponent die aantoont dat de student de gedefinieerde praktijkgerichte leerresultaten behaald heeft.

Richtlijn
De educatieve bacheloropleiding is de formele eindverantwoordelijke die verantwoording aflegt voor de beoordeling van de praktijkcomponent aan de student.

In het partnerschap komt de beoordeling tot stand in aantoonbaar overleg en trialoog tussen de stagebegeleider, de school- en de klasmentor(en) en de student. De validiteit en de betrouwbaarheid van de beoordelingen in het partnerschap zijn gewaarborgd door het gemeenschappelijke begrip van de beoogde praktijkgerichte leerresultaten. Via gedeelde beoordelingsformulieren en instrumenten is de consistentie en objectiviteit in de beoordeling gewaarborgd. De beoordeling maakt op transparante wijze aantoonbaar dat de student de beoogde leerresultaten heeft bereikt en zo de gedefinieerde praktijkgerichte leerresultaten heeft behaald.

5.5.3 Groeikader

De partnerschappen dienen voldoende tijd te krijgen om aan de vooropgestelde standaarden en richtlijnen te voldoen. Vandaar dat de beoordeling van de kwaliteit in twee fases zal gebeuren. In mei 2027 organiseert de NVAO een 'plantoets omvorming' (cf. deelstudie 3) waarbij ook de potentiële kwaliteit van de partnerschappen mee wordt beoordeeld. Vijf jaar na een positieve 'plantoets omvorming' organiseert de NVAO een omvormingsaccreditatie waarbij ook de gerealiseerde kwaliteit van de partnerschappen wordt beoordeeld.

Bij de aanvraag voor de 'plantoets omvorming' dient de educatieve bacheloropleiding een partnerschapsplan in. In dit plan beschrijft de opleiding hoe ze via haar netwerk van partnerschappen en aansluitend bij de beginsituatie bovenstaande standaarden en richtlijnen na 5 jaar zal realiseren voor al haar studenten. Het plan verduidelijkt ook hoe de opleiding via een kwaliteitszorgsysteem de kwaliteit en de continue ontwikkeling van het partnerschap en het netwerk van partnerschappen borgt.

In het kader van de 'plantoets omvorming' zal de beoordelingscommissie een uitspraak doen over de potentiële kwaliteit van de partnerschappen van de opleiding.

Na een positieve 'plantoets omvorming' heeft de initiële lerarenopleiding 5 jaar tijd om het netwerk aan effectieve partnerschappen waar te maken. Bij de eerste omvormingsaccreditatie in 2033 spreekt de commissies zich uit over de gerealiseerde kwaliteit van deze partnerschappen die dan geborgd moet zijn voor alle studenten in de opleiding.

Deze timing is realistisch aangezien er op dit moment al *good practices* in samenwerkingen bestaan tussen initiële lerarenopleidingen en scholen, waar verder op gebouwd kan worden. Het sluit ook aan bij de inspanningen en afspraken die al bestaan in het kader van de engagementsverklaring, zoals de samenwerkingsovereenkomsten, de vorming voor mentoren en aanvangsbegeleiders, de professionaliseringstrajecten voor lerarenopleiders en het voornemen om lerarenopleiders te laten participeren in lerende gemeenschappen met het werkveld.

De verwachting is dat dergelijke partnerschappen de scholen ook zullen versterken in het creëren van de nodige professionele leercultuur op de school. Een partnerschap is zo ook een hefboom voor cocreatie tussen initiële lerarenopleidingen en scholen in het vormgeven van de opleiding tot beroepsbekwame leraar in een inductiefase. Dit kan via pilootprojecten nu al in een beperkt aantal partnerschappen verder uitgewerkt en onderzocht worden.

5.5.4 Cruciale voorwaarden

Een aantal aspecten zijn voorwaardelijk om de standaarden en bijhorende richtlijnen te realiseren.

5.5.4.1 Financiële ondersteuning

Het vormgeven van deze partnerschappen valt samen met de omvorming van de educatieve bacheloropleidingen in functie van de nieuwe startbekwaamheden (cf. deelstudie 3). Dit zal in een eerste fase extra energie vragen van de educatieve bacheloropleiding om de expertise bij de stagebegeleiders en scholen over deze startbekwaamheden te versterken en om de praktijkcomponent coherent en effectief vorm te geven. Dit vraagt een tijdelijke financiële impuls voor de educatieve bacheloropleiding, gebaseerd op berekeningen van de reële inzet die in deze opstartfase daarvoor nodig is. Het vooruitzicht na deze impulsfinanciering is dat de lerarenopleidingen deze kwaliteit kunnen realiseren met structurele basismiddelen.

Voor de berekening van de basisfinanciering van de lerarenopleidingen aan de hogescholen is in de Codex Hoger Onderwijs[18] een puntengewicht van 1,60 vastgelegd (= onderwijsbelastings-eenheid of OBE). Die hoge OBE wijst op de structurele personele middelen die nodig zijn om in de praktijkcomponent de intensieve samenwerking met het werkveld te realiseren. Het is belangrijk dat de interne verdelingsmechanismen in de hogescholen deze OBE van 1,6 voor de educatieve bacheloropleiding vrijwaren om deze partnerschappen langdurig kwaliteitsvol te maken.

Voor scholen zijn er totnogtoe geen structurele middelen voorzien voor de begeleiding van studenten, die in het kader van een partnerschap nodig zullen zijn om de bijkomende rollen van school- en klasmentoren waar te maken. De financiering voor de begeleiding van studenten door mentoren moet structureel geregeld zijn en realistisch begroot. Ook de financiering van de kwalificerende trajecten tot mentor moet structureel geregeld zijn door het op te nemen in het reguliere hogeronderwijsaanbod.

5.5.4.2 Regie en coördinatie voor de praktijkplaatsen

Het opzetten van duurzame partnerschappen vereist duidelijke afspraken over welke lerarenopleiding(en) met welke scholen in welke regio gaan samenwerken.

Elke hogeschool moet toegang krijgen tot een voldoende breed en regionaal gespreid netwerk van scholen/scholengroepen. Dit netwerk moet ook dynamisch genoeg zijn om schommelingen in de studenteninstroom op te vangen. Exclusiviteit in partnerschappen mag de toegang van een andere hogeschool tot scholen in een bepaalde regio niet belemmeren. We adviseren om de onderliggende structuur en afspraken daarover eenvoudig te houden en waar mogelijk aan te sluiten bij bestaande samenwerkingsverbanden. Een regionaal platform kan de netwerkvorming tussen alle initiële opleidingen en scholen faciliteren en structureren, wat de regionale eigenheid ten goede komt en concurrentie en chaos vermijdt.

5.5.4.3 Een coherent regelgevend kader

De verantwoordelijkheden, kwaliteitseisen, het groeikader, de randvoorwaarden en de monitoring voor partnerschappen moeten duurzaam decretaal verankerd worden. Het beleidskader voor lerarenopleidingen en voor basisscholen moet coherent afgestemd zijn en borgen dat opleidingen en scholen wederzijds kunnen rekenen op elkaars engagement in een partnerschap.

[18] Codex Hoger Onderwijs Art. III.19 §1.

5.5.4.4 Vlaanderenbrede afspraken over de kwalificerende trajecten voor mentoren en stagebegeleiders

Om de kwaliteit van de professionalisering van mentoren en stagebegeleiders in elk partnerschap te waarborgen, is het nodig om over initiële opleidingen heen verdere afspraken te maken over de leerresultaten en de modaliteiten van de kwalificerende trajecten.

5.5.5 Slagkracht verhogen door krachtenbundeling

We adviseren om waar mogelijk de slagkracht en de effectiviteit van partnerschappen te verhogen door bewust versnippering te vermijden:

- het werken met regionale partnerschappen vermijdt dat de fysieke afstand tussen de initiële opleiding en de school een belemmering vormt voor de begeleiding van studenten;
- het inrichten van een partnerschap op niveau van een georganiseerde scholencluster (zoals een scholengemeenschap of een scholengroep in het GO! Onderwijs) houdt het netwerk van partnerschappen overzichtelijk en maakt de samenwerking met individuele scholen minder kwetsbaar;
- meerdere studenten plaatsen op een school of scholengroep bevordert het samen leren en ondersteunt de duurzaamheid van de samenwerking. Het laat toe de begeleidingscapaciteit vanuit de school en de hogeschool meer efficiënt in te zetten. We raden daarbij aan om studenten uit alle opleidingsfases een plek te geven op een school of scholengroep, zodat de begeleidingsinspanningen goed verdeeld zijn.
- in het kwaliteitskader is opgenomen dat scholen enkel kunnen toetreden tot een partnerschap als de school zelf (volgens de beoordeling door de onderwijsinspectie) voldoende kwaliteit biedt, wat de energie ook volop zal richten op de meest kansrijke praktijkplaatsen. Uit de bespreking van de laatste onderwijsspiegel in de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement[19], bleek immers dat twee derde van de scholen niet voldoet voor het onderwijskundig beleid. De leer- en ontwikkelingsgerichte aanpak voldoet niet in een op de drie basisscholen, de evaluatiepraktijk niet in een op de vier onderzochte basisscholen.

Dit alles betekent dat niet alle basisscholen in Vlaanderen deel zullen uitmaken van een partnerschap. Dat is ondergeschikt aan de kwaliteit die het partnerschap met de beschikbare middelen moet kunnen realiseren. Uiteraard kan het netwerk van een initiële opleiding dynamisch zijn, en kunnen na een aantal jaar scholen wisselen, en kan het netwerk uitbreiden om fluctuaties van instromende studenten op te vangen.

Voor het realiseren van effectieve partnerschappen zal het nodig zijn om krachten te bundelen over hogescholen heen, ook om van elkaar te leren. Een ondersteunend platform voor partnerschappen kan Vlaanderenbreed de kennisdeling, het onderling netwerken en peerreviews faciliteren.

Naast bovenstaande aanbevelingen is ook het uitbouwen van synergiën met andere Vlaanderenbrede initiatieven en actoren een katalysator voor de effectiviteit van de partnerschappen:

- met de ondersteuning en professionalisering in het kader van de minimumdoelen
- met de verantwoordelijkheden van de onderwijsinspectie, ook voor de opvolging van de kwalificaties van de mentoren;
- met de ondersteuning en professionalisering geboden door de pedagogische begeleiding
- met andere reeds bestaande platformen en ondersteuningsstructuren

Tot slot is het belangrijk dat de opleidingen de opportuniteiten van partnerschappen ook benutten als hefboom voor de versterking van de theoretisch-praktische afstemming in het hele curriculum. Dit gebeurt door het inbrengen van actuele klaspraktijk in de lessen, de integratie van krachtige

[19] https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/commissies/commissievergaderingen/1941740#:~:text=Onderwijsspiegel%202025:%20hoorzitting.%20De%20Onderwijsinspectie%20stelt%20een,Elias%20Hemelsoet%20en%20co%C3%B6rdinerend%20inspecteur%20Katja%20Petry

praktijkvoorbeelden via videomateriaal en de inzet van mentoren als gastdocent. AI-gesimuleerde klasomgevingen op de hogeschool bieden hiervoor in de toekomst wellicht nog extra oefen- en begeleidingskansen.

6 Externe kwaliteitsbeoordelingen educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs

6.1 Situering

Volgend op de resultaten van deelstudie 1 en 2 vroeg de minister een voorstel van een beoordelingskader en van een timing voor een opleidingsspecifieke externe kwaliteitscontrole voor de educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs, gericht op ontwikkeling en verantwoording. De NVAO beschrijft in dit hoofdstuk op welke wijze deze externe kwaliteitsbeoordeling tot stand kan komen.

De NVAO stelt hierbij wel vast dat deze opdracht laat uitschijnen dat er maatschappelijk en politiek op dit moment niet voldoende vertrouwen is in de kwaliteit van de huidige lerarenopleidingen. Met de baseline "Vertrouwen in kwaliteit" onderstreept de NVAO dat ze de autonomie en interne verantwoordelijkheid van de hogeronderwijsinstellingen ondersteunt. Tegelijkertijd wil de NVAO het vertrouwen van de overheid en de ruimere samenleving in de kwaliteit van het hoger onderwijs verzekeren. Als het vertrouwen in de lerarenopleidingen kleuter- en lager onderwijs bevestigd moet worden, is het belangrijk dat de NVAO hierin haar rol kan opnemen en mee dat vertrouwen kan aantonen en bestendigen.

Voor het uitwerken van dit voorstel beschouwt de NVAO de versterking van de kwaliteit van de lerarenopleidingen kleuter- en lager onderwijs als een omvorming. De bestaande opleidingen implementeren daarbij de nieuwe vereisten met betrekking tot het versterkt en kennisrijk curriculum (cf. deelstudie 1) en de partnerschappen met scholen (cf. deelstudie 2) in hun werking. De beoordeling heeft betrekking op de omvorming en de omgevormde opleiding.

Ten eerste geeft onderstaande tekst zicht op de uitgangspunten voor deze externe beoordelingen. In de daaropvolgende paragraaf beschrijven we het beoordelingskader. Daarna gaan we in op de opties voor aanpak en timing van de externe beoordelingen. Daarbij geven we vanuit verschillende perspectieven zicht op de voor- en nadelen van de verschillende werkwijzen.

6.2 Uitgangspunten

6.2.1 Resultaten deelstudie 1 en 2 worden vertaald in nieuwe vereisten in de regelgeving

Op basis van de resultaten van deelstudie 1 en 2 kan de Vlaamse overheid een aantal zaken in regelgeving verankeren. De lerarenopleidingen vormen zich om op basis van deze nieuwe vereisten in de regelgeving.

Er komen nieuwe basiscompetenties op basis van de voorgestelde startbekwaamheden uit deelstudie 1. De basiscompetenties bevatten een set aan wetenschappelijk onderbouwde leerresultaten voor de startbekwame leraar kleuter- en lager onderwijs. Op basis hiervan zullen de betrokken opleidingen nieuwe domeinspecifieke leerresultaten opstellen voor de lerarenopleiding kleuteronderwijs respectievelijk de lerarenopleiding lager onderwijs. Deze nieuwe domeinspecifieke leerresultaten omvatten integraal de nieuwe basiscompetenties. De NVAO moet die domeinspecifieke leerresultaten valideren.

De resultaten van deelstudie 2, de kwaliteitseisen voor de partnerschappen met scholen, kunnen als minimumeisen voor de opleiding in de regelgeving opgenomen worden. Ook de elementen uit het resultaat van deelstudie 1 die geen doorvertaling krijgen in de basiscompetenties en domeinspecifieke leerresultaten kunnen aan de minimumeisen voor de opleiding toegevoegd worden.

Alle minimumeisen voor de opleidingen kunnen ook vertaald worden in een beroepsreglementering.

6.2.2 Externe beoordeling van de omvorming

De omvorming, dit is de implementatie van de nieuwe vereisten, zal de nodige tijd vragen van de lerarenopleidingen. Na een externe beoordeling van de omvormingsplannen, is het van belang om de nieuwe vereisten stapsgewijs per opleidingsfase te implementeren. Om de impact van de nieuwe vereisten op de uiteindelijke kwaliteit van de afgestudeerden vast te stellen, is ook een externe beoordeling van de omgevormde opleidingen nodig nadat die volledig zijn uitgerold.
We hanteren daarbij verder volgende terminologie:

- een 'plantoets omvorming' met als doel de beoordeling van de potentiële kwaliteit van de educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs aan de hand van de plannen voor de omvormingen.
- een 'omvormingsaccreditatie' met als doel de beoordeling van de gerealiseerde kwaliteit van de omgevormde educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs. Die beoordeling vindt plaats nadat de omgevormde opleiding volledig is uitgerold en er al afgestudeerden zijn.

6.3 Beoordelingskader

Voor deze beoordelingen stelt de NVAO voor om zoveel mogelijk aansluiting te creëren met de bestaande beoordelingskaders. Deze kaders bieden duidelijkheid over de verwachtingen, voldoende ruimte voor de gezamenlijke invulling, en houvast aan de opleidingen in een gekende systematiek.

Het beoordelingskader plantoets omvorming omvat twee luiken:

- beoordelingskader toets nieuwe opleidingen op maat van de eigen regie[20]
- aanvullend protocol: het aanvullend protocol omvat de minimumopleidingseisen resulterend uit deelstudie 1 en 2 voor zover die niet in een eventuele beroepsreglementering zijn opgenomen. De NVAO gaat namelijk per definitie na of de opleiding voldoet aan de regelgeving voor de toegang tot overeenkomstige ambten of beroepen.

Het beoordelingskader omvormingsaccreditatie omvat twee luiken:

- beoordelingskader opleidingsaccreditatie op maat van de eigen regie[21]
- aanvullend protocol: het aanvullend protocol omvat de minimumopleidingseisen resulterend uit deelstudie 1 en 2 voor zover die niet in een eventuele beroepsreglementering zijn opgenomen. De NVAO gaat namelijk per definitie na of de opleiding voldoet aan de regelgeving voor de toegang tot overeenkomstige ambten of beroepen.

6.3.1 Beoordelingsgrond

De beoordelingsgrond is het element in het beoordelingskader dat aangeeft op basis van welke eisen de kwaliteit van een opleiding geëvalueerd wordt. Voor de omgevormde lerarenopleiding bestaat de beoordelingsgrond uit de integrale beoordelingsgrond van de bestaande kaders voor toets nieuwe opleidingen en accreditatie op maat van de eigen regie, uitgebreid met andere minimumopleidingseisen. Deze minimumopleidingseisen omvatten het kwaliteitskader voor de partnerschappen tussen lerarenopleidingen en scholen, zoals uitgewerkt in deelstudie 2, en eventuele andere minimumopleidingseisen voortvloeiend uit deelstudie 1.

[20] https://www.nvao.net/nl/procedures/vlaanderen/toets-nieuwe-opleiding-op-maat-van-de-eigen-regie
[21] https://www.nvao.net/nl/procedures/vlaanderen/opleidingsaccreditatie-op-maat-van-de-eigen-regie

Om de minimumopleidingeisen mee te nemen in de beoordelingen, bestaan er twee opties. Indien de specifieke vereisten deel uitmaken van de reglementering van het lerarenberoep, maakt de beoordeling van deze beroepsvereisten integraal deel uit van de beoordelingsgrond in de bestaande kaders voor toets nieuwe opleidingen en accreditatie op maat van de eigen regie. Dit impliceert regelgeving over de toegang tot het lerarenberoep. Indien die reglementering er niet is, zullen de specifieke vereisten opgenomen worden in het aanvullend protocol bij het beoordelingskader plantoets omvorming en bij het beoordelingskader omvormingsaccreditatie. Deze aanpak is ook gehanteerd bij de beoordelingen van de master basisonderwijs waar op basis van bijkomende voorwaarden in de regelgeving een aanvullend protocol is toegevoegd aan het reguliere beoordelingskader.

De plantoets omvorming en de omvormingsaccreditatie worden zodanig vormgegeven dat ze maximaal aansluiten bij de regie die de instelling voert op de kwaliteitsborging van haar eigen opleidingen. We spreken daarom van procedures op maat van de eigen regie. Specifiek met betrekking tot de eigen regie wordt nagegaan hoe de opleiding externe, onafhankelijke peers en experten betrekt in het domein van vakinhoud en didactiek voor het kleuter- en lager onderwijs.

6.3.2 Bindende gevolgen voor de opleidingen

In geval van een plantoets omvorming kan de NVAO twee mogelijke besluiten nemen, dit is positief of negatief. Indien de omgevormde opleiding voldoet aan de beoordelingsgrond, volgt er een positief toetsingsbesluit en kan de omgevormde opleiding het academiejaar daarna starten.
Indien de opleiding niet voldoet aan de beoordelingsgrond krijgt de opleiding de kans om het informatiedossier opnieuw in te dienen en volgt een nieuwe plantoets omvorming. De NVAO neemt binnen een ordetermijn van zes maanden na ontvangst van de nieuwe aanvraag een toetsingsbesluit. Uitgangspunt is dat de omgevormde opleidingen allemaal een positief toetsingsbesluit krijgen.

In geval van een omvormingsaccreditatie kan de NVAO een positief accreditatiebesluit nemen of een positief accreditatiebesluit met beperkte geldigheidsduur. Indien de omgevormde opleiding niet voldoet aan de beoordelingsgrond, krijgt de opleiding een beperkte geldigheidsduur van maximum 3 jaar en binnen die termijn een herbeoordeling.

Indien de opleiding voldoet aan de beoordelingsgrond, volgt een positief accreditatiebesluit. Voor het verdere vooruitzicht na de eerste positieve omvormingsaccreditatie zijn er twee opties. Een eerste mogelijkheid is dat de kwaliteitsborging van de omgevormde opleiding verder enkel in eigen regie gebeurt, waarbij hogescholen zelf verantwoording afleggen voor de kwaliteit van de educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs via de instellingsreview. De tweede mogelijkheid is dat de omgevormde opleiding een accreditatietermijn van zes jaar krijgt, waarna weer een externe beoordeling voor verdere accreditatie volgt.

6.4 Opties voor aanpak en timing van de externe beoordelingen

6.4.1 Volledig of gefaseerd indienen van het informatiedossier plantoets omvorming

Bij een volledige indiening van het informatiedossier dienen de opleidingen hun aanvraag voor de plantoets omvorming meteen in voor de volledige opleiding van 180 studiepunten van de omgevormde opleiding. Deze optie faciliteert dat al het ontwikkelwerk in het kader van de omvorming meteen volgens het principe van *backwards design* in één beweging kan toewerken naar het beoogde eindniveau. Een nadeel van deze optie is dat het plan voor de hele omvorming meteen klaar moet zijn bij de aanvraag, met mogelijks een piekbelasting voor de opleidingen.
Om deze piekbelasting te vermijden, is er ook de optie voor een gefaseerde indiening van het informatiedossier, waarbij de opleidingen hun aanvraag voor de plantoets omvorming jaarlijks indienen per schijf van 60 studiepunten. Dit betekent echter dat opleidingen lang in een ontwerpfase en verantwoordingsmodus zitten en moeilijker van bij het begin duidelijke leerlijnen naar het

beoogde eindniveau in de omvorming kunnen verwerken. Bovendien betekent deze gefaseerde aanpak een voortdurende hogere werklast voor een periode van 3 jaar. Zowel voor de opleidingen als voor de NVAO zal dit tevens een financiële impact hebben.

Tijdens het rondetafelgesprek spraken de lerarenopleidingen hun voorkeur uit om meteen een aanvraag voor 180 studiepunten in te dienen omwille van de hierboven geschetste voordelen van deze optie en de nadelen van de gefaseerde aanpak.

6.4.2 (A)synchrone beoordelingsprocedures voor kleuter- en lager onderwijs

In de synchrone optie dienen de lerarenopleidingen voor kleuter- en lager onderwijs op hetzelfde moment hun aanvragen in voor de plantoets omvorming en de omvormingsaccreditatie. In de asynchrone optie dient de opleiding kleuteronderwijs haar aanvraag een jaar eerder in dan de opleiding lager onderwijs. De synchrone optie maakt mogelijk dat voorbereidingen voor beide opleidingen makkelijker af te stemmen zijn, terwijl de asynchrone optie de mogelijkheid biedt om de interne werklast in de instelling te spreiden. In de asynchrone optie kan ook de NVAO de 28 beoordelingen over twee jaar spreiden binnen de reeds vastgelegde werkplanning. Voor de inzet van (het beperkt aantal) deskundigen die de NVAO kan inzetten in de beoordelingscommissies is een gespreide beoordeling van alle opleidingen over 2 jaar meer haalbaar.

Tijdens het rondetafelgesprek vroegen de lerarenopleidingen de mogelijkheid om hier zelf – op basis van de interne contextfactoren en ontwikkelingen – een keuze te kunnen in maken, ook over de keuze welke opleiding in de instelling eventueel als eerste haar aanvraag indient.

6.4.3 Timing voor indiening van de aanvragen

De NVAO stelt voor om deze beoordelingen mee te nemen in de reguliere timingsflow voor toets nieuwe opleidingen en opleidingsaccreditaties en geen geëigende timing uit te werken omwille van herkenbaarheid en spreiding van de werklast. Dat betekent dat instellingen hun aanvragen plantoets omvorming indienen begin mei, waarna de NVAO binnen een ordetermijn van zes maanden na ontvangst van de aanvraag een toetsingsbesluit neemt. Ten laatste twee jaar nadat er eerste afgestudeerden zijn van de omgevormde opleiding dient de NVAO de gerealiseerde kwaliteit te beoordelen. In het geval van deze educatieve bacheloropleidingen gaat het dus over een termijn van vijf jaar vanaf een positief toetsingsbesluit. Binnen die termijn dienen de instellingen hun aanvraag voor een omvormingsaccreditatie in ten laatste eind januari van het jaar waarin die termijn van vijf jaar afloopt.

De NVAO stelt mei 2027 als indiendatum voor de aanvragen van de plantoets omvorming voorop aangezien de omvormingen aansluiten bij veel initiatieven die reeds in het kader van de engagementsverklaring lopen. Voorwaarde is wel dat de nodige regelgeving over de omvorming gestemd is tegen de zomer van 2026 zodat opleidingen hier kunnen op aansluiten en hun omvormingsplannen kunnen vormgeven. Eind 2027 volgen er dan toetsingsbesluiten. In geval van een positieve toetsingsbesluit start de omgevormde opleiding in september 2028. Op dit moment begint de vijfjarige termijn te lopen. Dat betekent dat deze termijn tot september 2033 loopt en dus dat instellingen hun aanvraag voor de omvormingsaccreditatie indienen in januari 2033. Op dit moment organiseert de NVAO dan de beoordeling van de gerealiseerd kwaliteit.

In 6.6 met het overzicht van de concrete timing (tabel 1) wordt ervan uitgegaan dat de opleidingen kleuter- en lager onderwijs dezelfde timing doorlopen voor de plantoets omvorming en de omvormingsaccreditatie. Optie 1 gaat uit van een volledige aanvraag plantoets omvorming voor 180 studiepunten. Optie 2 schetst de timing bij een gefaseerde aanvraag plantoets omvorming per 60 studiepunten.

In tabel 2 wordt er van uitgegaan dat de opleidingen kleuter- en lager onderwijs gespreid in de tijd (met een jaar verschil) de plantoets omvorming en de omvormingsaccreditatie doorlopen. Optie 3

daarbinnen gaat uit van een volledige aanvraag plantoets omvorming voor 180 studiepunten. Optie 4 schetst de timing bij een gefaseerde aanvraag plantoets omvorming per 60 studiepunten.

Uit het rondetafelgesprek met de lerarenopleidingen kwam naar voor dat de opleidingen eerder in mei 2028 hun aanvragen voor de plantoets omvorming zouden willen indienen. Ze vragen dit extra jaar omwille van de huidige onduidelijkheid over de resultaten van NVAO's studie en de workload die de grote veranderingen zouden kunnen teweegbrengen, in een context die al getroffen werd door vele besparingen.

6.5 Voorstel van de Vlaamse Hogescholenraad

Tijdens het rondetafelgesprek kwamen ook alternatieve scenario's naar voor om de kwaliteit van de omvorming te beoordelen. Op vraag van de vertegenwoordigers van de werkgroep kwaliteitszorg van de Vlaamse Hogescholenraad nemen we hieronder hun voorstel op:

De beoordeling van de eerste en tweede deelstudie wordt uitgevoerd via een eenmalige planbeoordeling waarbij gebruikt gemaakt wordt van het bestaande kader van Toets Nieuwe Opleiding op maat van eigen regie aangevuld met een protocol gericht op hoe de opleidingen de vernieuwde minimumopleidingseisen (deelstudie 1) en partnerschapsvereisten (deelstudie 2) zullen implementeren.
Eens de planbeoordeling is afgerond wordt de kwaliteitsopvolging vervolgens volledig ingebed in het bestaande kwaliteitszorgstelsel via de eigen regie van de instellingen die op haar beurt beoordeeld wordt tijdens de instellingsreview (IR). Transparantie en verantwoording naar de maatschappij en minister worden gegarandeerd door de publieke informatie en het daarbij aansluitende borgingsbesluit, dwz via bestaande instrumenten eigen aan de regie. Voor de opleidingen waarover het hier gaat wordt naast de resultaten vanuit de eigen regie bijkomend gerapporteerd over de voortgang van de implementatie in de publieke informatie en door een uitbreiding van het borgingsbesluit met specifieke aandacht voor de uitkomsten van de deelstudies. Tijdens de IR vormen beide elementen belangrijke aandachtspunten.

De regelgeving moet klaar zijn in juli 2026, zodat een TNO kan worden ingediend in mei 2027. De besluitvorming volgt eind 2027, waarna de vernieuwde opleidingen kunnen starten in september 2028. In de 2de cyclus van de instellingsreview (2025 – 2031) kan voor het eerst worden opgevolgd welke stappen al gerealiseerd zijn en waar verdere ontwikkeling nodig is en dit via de publieke informatie en het borgingsbesluit. De daaropvolgende IR-cyclus (2031-2037) kan die opvolging verdiepen door tijdens de instellingsreview gerichter te kijken naar de integratie van de minimumopleidingseisen en de kwaliteit van partnerschappen. Zo ontstaat een transparant beeld van de voortgang van de implementatie.

In essentie wordt de TNO gebruikt als planbeoordeling, terwijl de implementatie en kwaliteitsopvolging volledig ingebed worden in de instellingsreview, ondersteund door heldere, publiek beschikbare informatie gericht op de twee deelstudies. Dit geeft duidelijkheid, is uitvoerbaar binnen de voorziene tijdslijn en sluit aan bij de bestaande kwaliteitscultuur van het hoger onderwijs. Op deze manier wordt een werkbare oplossing geboden die vertrouwen in het stelsel behoudt, transparantie verzekert en de vernieuwing mogelijk maakt.

De NVAO heeft hierbij volgende bedenkingen. In bovenstaand voorstel wordt er oneigenlijk gebruik gemaakt van de procedure van de instellingsreview om de gerealiseerde kwaliteit van twee opleidingen vast te stellen. De methodologie in het onderzoek van de commissie in het kader van een instellingsreview beoogt een uitspraak te kunnen doen over het gevoerde onderwijsbeleid en het systeem van de eigen regie op niveau van de hele hogeschool. De commissie dient daarbij vast te stellen of de instelling in staat is om zelf de kwaliteit van alle eigen opleidingen te borgen en daar verantwoording voor af te leggen. Hierbij focussen op twee educatieve bacheloropleidingen leidt dan af van het werkelijke onderzoek dat de commissie dient uit te voeren.

Bovendien geeft de geschetste timing geen mogelijkheid om na de plantoets omvorming de gerealiseerde kwaliteit van alle opleidingen binnen een termijn van 5 jaar vast te stellen. Een hogeschool die bijvoorbeeld haar volgende instellingsreview doorloopt in 2030-2031 zou pas de

volledig gerealiseerde kwaliteit van de omgevormde opleiding kunnen aantonen in de volgende instellingsreview die plaatsvindt in 2035-2036. Dat is veel te laat.

Indien de instellingen na de plantoets omvorming de verantwoording van de gerealiseerde kwaliteit willen afleggen via hun publieke informatie en het borgingsbesluit, dan nog zouden deze uitkomsten extern beoordeeld moeten worden. Daarvoor zou dan een ander sui generis beoordelingskader moeten komen.

De NVAO stelt daarom voor om net hiervoor de ruimte te benutten die de NVAO's beoordelingen op maat van de eigen regie per definitie al bieden

6.6 Overzicht van de concrete timing

Tabel 1. Gelijktijdige beoordeling educatieve bacheloropleidingen kleuteronderwijs en lager onderwijs

AJ	Optie (1) Volledige plantoets omvorming voor 180 studiepunten	Optie (2) Gefaseerde plantoets omvorming per 60 studiepunten
2025-2026	voorbereiding + regelgeving	voorbereiding + regelgeving
2026-2027	mei 2027: aanvraag plantoets omvorming 180 studiepunten + partnerschap	mei 2027: aanvraag plantoets omvorming 60 studiepunten + partnerschap
2027-2028	dec 2027: erkenning tot sep 2033 jan 2028: mogelijkheid tot herindiening	mei 2028: aanvraag plantoets omvorming 120 studiepunten
2028-2029	start eerste jaar bachelor eerste jaar partnerschap	mei 2029: aanvraag plantoets omvorming 180 studiepunten
2029-2030	start tweede jaar bachelor tweede jaar partnerschap	dec 2029: erkenning tot sep 2035 jan 2030: mogelijkheid tot herindiening
2030-2031	start derde jaar bachelor derde jaar partnerschap eerste afgestudeerden jun/ sep 2031	start eerste jaar bachelor eerste jaar partnerschap
2031-2032		start tweede jaar tweede jaar partnerschap opvolgingsbezoek
2032-2033	jan 2033: aanvraag omvormingsaccreditatie + partnerschap	start derde jaar derde jaar partnerschap

		eerste afgestudeerden jun/ sep 2033
2033-2034		
2034-2035		jan 2035 aanvraag omvormingsaccreditatie + partnerschap

Tabel 2. Gespreide beoordelingen opleidingen kleuteronderwijs en lager onderwijs

AJ	Optie (3)		Optie (4)	
	Volledige plantoets omvorming kleuteronderwijs	Volledige plantoets omvorming lager onderwijs	Gefaseerde plantoets omvorming kleuteronderwijs	Gefaseerde plantoets omvorming lager onderwijs
2025-2026	voorbereiding + regelgeving	voorbereiding + regelgeving	voorbereiding + regelgeving	voorbereiding + regelgeving
2026-2027	mei 2027: aanvraag plantoets omvorming 180 studiepunten + partnerschap		mei 2027: aanvraag plantoets omvorming 60 studiepunten + partnerschap	
2027-2028	dec 2027: erkenning tot sep 2033 jan 2028: mogelijkheid tot herindiening	mei 2028: aanvraag plantoets omvorming 180 studiepunten + partnerschap	mei 2028: aanvraag plantoets omvorming 120 studiepunten	mei 28: aanvraag plantoets omvorming 60 studiepunten + partnerschap
2028-2029	start eerste jaar bachelor eerste jaar partnerschap	dec 2028: erkenning tot sep 2034 jan 2029: mogelijkheid tot herindiening	mei 2029: aanvraag plantoets omvorming 180 studiepunten	mei 29: aanvraag plantoets omvorming 120 studiepunten
2029-2030	start tweede jaar bachelor tweede jaar partnerschap	start eerste jaar bachelor eerste jaar partnerschap	dec 2029: erkenning tot sep 2035 jan 2030: mogelijkheid tot herindiening	mei 30: aanvraag plantoets omvorming 180 studiepunten

2030-2031	start derde jaar bachelor derde jaar partnerschap eerste afgestudeerden jun/ sep 2031	start tweede jaar bachelor tweede jaar partnerschap	start eerste jaar bachelor eerste jaar partnerschap	dec 30: erkenning tot sep 2036 jan 31: mogelijkheid tot herindiening
2031-2032		start derde jaar bachelor derde jaar partnerschap eerste afgestudeerden jun/ sep 2032	start tweede jaar tweede jaar partnerschap opvolgingsbezoek	start eerste jaar bachelor eerste jaar partnerschap
2032-2033	jan 2033: aanvraag omvormingsaccreditatie + partnerschap		start derde jaar derde jaar partnerschap eerste afgestudeerden jun/ sep 2033	start tweede jaar tweede jaar partnerschap opvolgingsbezoek
2033-2034		jan 2034: aanvraag omvormingsaccreditatie + partnerschap		start derde jaar derde jaar partnerschap eerste afgestudeerden jun/ sep 2034
2034-2035			jan 2035: aanvraag omvormingsaccreditatie + partnerschap	
2035-2036				jan 2036: aanvraag omvormingsaccreditatie + partnerschap

7 Voorstel aanpassingen basiscompetenties

De minister heeft in het kader van deze studie de NVAO gevraagd om een voorstel te doen tot aanpassingen aan de basiscompetenties van de leraar met het oog op het realiseren van een versterkt en kennisrijk curriculum in de lerarenopleidingen voor kleuter- en lager onderwijs.

In onderstaande tekst wordt eerst ingegaan op een algemene analyse van de huidige basiscompetenties. Voortbouwend op deze analyse en het advies van de experten betrokken in deelstudie 1 (cf. hoofdstuk 4) stelt de NVAO vervolgens aanpassingen voor aan de huidige basiscompetenties. Tot slot komen ook de implicaties voor de domeinspecifieke leerresultaten aan bod.

7.1 Analyse van de huidige basiscompetenties

De basiscompetenties voor leraren zijn, net als beroepsprofielen, een instrument om de verwachtingen tegenover leraren vast te leggen. De beroepsprofielen beschrijven wat men mag verwachten van een ervaren leraar. De daaruit afgeleide basiscompetenties beschrijven wat een pas afgestudeerde leraar hoort te kennen en kunnen. "De basiscompetenties voor leraren geven aan welke eisen het onderwijs en de maatschappij stellen aan pas afgestudeerde leraren. Ze zijn zowel een referentiekader voor de curriculumontwikkeling van de lerarenopleidingen als een individueel toetsingskader voor elke student in de lerarenopleiding." (Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren, 2018). Deze competenties, onderverdeeld in tien functionele gehelen en een aantal attitudes, geven een omvattend beeld van de complexiteit van het beroep en de rollen van de leraar in de klas, in de school en in de maatschappij.

Er bestaat één gemeenschappelijk beroepsprofiel voor alle onderwijsniveaus dat sinds 2007 niet meer veranderde. De basiscompetenties en het beroepsprofiel liggen sinds 2007 vast bij besluit van de Vlaamse Regering. Dat besluit bevatte drie afzonderlijke sets basiscompetenties voor de leraar kleuter-, lager en secundair onderwijs gebaseerd op een gemeenschappelijke stam aan functionele gehelen. Onder de gemeenschappelijke functionele gehelen werden per niveau passende modificaties aangebracht. Ook ondersteunende kennis werd opgesomd. De overheid paste in 2018 deze basiscompetenties van de leraren aan. Ze werden vereenvoudigd tot één set basiscompetenties voor de leraren kleuter-, lager en secundair onderwijs. De modificaties per onderwijsniveau en ook de vermeldingen van de ondersteunende kenniselementen werden geschrapt.

De voornaamste kritieken op de huidige basiscompetenties zijn terug te vinden in rapporten van de Commissie Beter Onderwijs[22] en van de Commissie van Wijzen[23]. De huidige set is zeer omvattend en omvat het gehele brede speelveld van het lerarenberoep. De 10 functionele gehelen staan onder elkaar, zonder een duidelijke prioritering, ook niet binnen elk functioneel geheel. Dit leidt tot de indruk dat alle tien functionele gehelen een even zwaar gewicht en belang dragen. De rapporten geven aan dat er meer nadruk moet liggen op de kern van het leraarschap: vakinhoudelijke kennis en het kwaliteitsvol didactisch handelen van de leraar. De huidige set basiscompetenties geeft ook de indruk dat ze allemaal even haalbaar zijn binnen de termijn van de initiële opleiding. De rapporten vragen om een onderscheid te maken tussen de startcompetenties die elke student in de initiële lerarenopleiding verwerft en de competenties die de student verwerft in de daaropvolgende fases van de professionele loopbaan, zoals tijdens de inductiefase.

De huidige opzet van de basiscompetenties brengt ook een aantal structurele risico's met zich mee. Doordat de basiscompetenties relatief open geformuleerd zijn, leiden ze tot diverse interpretaties.

[22] Commissie Beter Onderwijs. (2021). *Naar de kern: Rapport van de Commissie Beter Onderwijs*. Vlaamse Regering. https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/Rapport-Commissie-Beter-Onderwijs.pdf

[23] Commissie van Wijzen. (2023). Prioriteit voor professionaliteit: Naar een modern personeels-, professionaliserings- en schoolorganisatiebeleid voor het Vlaamse onderwijs. Vlaamse Regering. https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2023-12/Rapport-Commissie-van-Wijzen.pdf

Dit houdt het risico in dat er te veel verschillen ontstaan tussen de competenties van afgestudeerde, startende leraren van de verschillende hogeronderwijsinstellingen.

De hierboven opgesomde overwegingen bij de basiscompetenties duiden op fundamentele en operationele tekortkomingen. Hieruit volgt dan ook de aanbeveling om de basiscompetenties te herwerken en aan te passen.

7.2 Voorstel aanpassingen basiscompetenties

De experten betrokken in deelstudie 1 deden een voorstel voor startbekwaamheden (cf. hoofdstuk 4). Dit zijn de bekwaamheden voor de startende leraar kleuter- en lager onderwijs gebaseerd op consensusonderzoek. Hoewel veel van die startbekwaamheden gemeenschappelijk zijn voor de leraar kleuter- en lager onderwijs, is de eigenheid van beide profielen herkenbaar gemaakt door specifieke aanpassingen.

De startbekwaamheden omvatten zowel kennisdoelen als vaardigheidsdoelen. De afzonderlijke kennisdoelen zijn belangrijk omdat ze verwijzen naar de stevige, diep verankerde schema's die een leraar nodig heeft om de complexe vaardigheidsdoelen van het beroep te beheersen.[24] Per doel specifieerden de experten ook de bijhorende minimaal te verwerven kennis.

Voortbouwend op de analyse en het advies van de experten stelt de NVAO hieronder aanpassingen voor aan de huidige basiscompetenties. Deze aanpassingen ondersteunen het realiseren van een versterkt en kennisrijk curriculum in de educatieve bacheloropleidingen voor kleuter- en lager onderwijs.

7.2.1 Een gedifferentieerde, scherpe en geprioriteerde set aan basiscompetenties

Differentiatie in basiscompetenties voor de leraar kleuter- en lager onderwijs.

- Er komen opnieuw[25] afzonderlijke basiscompetenties voor de leraar kleuteronderwijs en de leraar lager onderwijs die gebaseerd zijn op de gemeenschappelijke pijlers van vakinhoud, didactiek en pedagogiek (inclusief klasmanagement) zoals voorgesteld in de startbekwaamheden in 4.7 en 4.8.
- Elke set basiscompetenties bevat specifieke elementen die passend zijn voor het niveau van het kleuter- en respectievelijk het niveau van het lager onderwijs. Deze specifieke elementen zijn de specifieke aanpassingen voor beide niveaus zoals voorgesteld door de experten in 4.7 en 4.8.

Een scherpe, geprioriteerde set aan basiscompetenties met een duidelijke kern.

- De kern van de basiscompetenties bevat de drie geïntegreerde pijlers van vakinhoudelijke startbekwaamheden, didactische startbekwaamheden en pedagogische startbekwaamheden, inclusief klasmanagement. Deze drie fundamentele en onderling afhankelijke startbekwaamheden vormen de stevige grondslag van de basiscompetenties.
- Deze kern bevat ook een beroepshouding van hoge verwachtingen voor leren en ontwikkeling. Dat betekent dat de leraar handelt vanuit een fundamentele en professionele overtuiging dat álle kleuters en leerlingen kunnen leren. De leraar beschouwt zichzelf hierbij als degenen die dit voor elkaar kan krijgen.
- De regelgever vertaalt de startbekwaamheden met alle kennisdoelen, vaardigheidsdoelen en minimaal te verwerven kennis (zoals in 4.7 en 4.8) in het decretaal kader voor de basiscompetenties. Dit kader vormt het gemeenschappelijke referentiekader voor de curricula van de lerarenopleidingen.

---

[24] Cf. de definiëring van (diepgaande) kennis uit de minimumdoelen, te vinden in het rapport van de commissie Muijs https://assets.vlaanderen.be/image/upload/v1758804426/repositories-prd/DEF_Rapport_Vlaamse_kennisrijke_Minimumdoelen_PDF_lusrpp.pdf p 6 en volgende

[25] Zoals het geval was in de versie van de basiscompetenties van 2007.

In tabel 3 illustreren we voor kleuteronderwijs en lager onderwijs telkens twee startbekwaamheden, met daaronder de specificaties van kennis. Deze tabel toont dat zowel bij de formulering als bij de specificering bewust is gedifferentieerd tussen de twee niveaus. Deze differentiaties zijn niet arbitrair en vormen vaak belangrijke nuanceringen of detaillering van de startbekwaamheid.

Tabel 3. Voorbeelden van startbekwaamheden en diens specificaties voor kleuteronderwijs en lager onderwijs met voorbeelden uit de pijlers vakinhoudelijk en didactisch bekwaam

Voorbeeld 1: Pijler vakinhoudelijk bekwaam	
Leraar kleuteronderwijs	Leraar lager onderwijs
Startbekwaamheid KV1: De leraar weet wat een kennisrijk curriculum is, en wat de rol is van een leerplan en van methodes en leermaterialen in het opzetten van een reeks van *leeractiviteiten.*	Startbekwaamheid LV1 De leraar weet wat een kennisrijk curriculum is en wat de rol is van een leerplan en van methodes en leermaterialen in het opzetten van een *lessenreeks.*
Minimale kennis bij KV1: Het belang van kennis voor het leren en de ontwikkeling van vaardigheden. Kritisch evalueren van methodes en leermaterialen ten behoeve van het *kleuteronderwijs.* De eigenschappen van verschillende curriculummodellen, ten minste competentiegerichte curricula en kennisrijke curricula, en hun voor- en nadelen. *Het belang van een gebalanceerd kennisrijk curriculum voor het kleuteronderwijs, waarin spel en ontdekking belangrijk blijven.* De kenmerken van een kennisrijk curriculum, met name: • Specificiteit • Kennisrijkheid • Consistentie • Coherentie • Progressieve opbouw De definities van en de relatie tussen doelen, curriculum, leerplan, methodes en leermaterialen, en de reeks van *leeractiviteiten.* Misconcepties en valkuilen die bestaan rond het begrip 'kennisrijk curriculum'.	Minimale kennis bij LV1: Het belang van kennis voor het leren en de ontwikkeling van vaardigheden. Kritisch evalueren van methodes en leermaterialen ten behoeve van *het lager onderwijs.* De eigenschappen van verschillende curriculummodellen, ten minste competentiegerichte curricula en kennisrijke curricula, en hun voor- en nadelen. De kenmerken van een kennisrijk curriculum, met name: • Specificiteit • Kennisrijkheid • Consistentie • Coherentie • Progressieve opbouw De definities van en de relatie tussen doelen, curriculum, leerplan, methodes en leermaterialen, en de *lessenreeks.* Misconcepties en valkuilen die bestaan rond het begrip 'kennisrijk curriculum'.
Voorbeeld 2: Pijler didactisch bekwaam	
Leraar kleuteronderwijs	Leraar lager onderwijs
Startbekwaamheid KD3: KD 3 De leraar kent de algemene instructieprincipes en leerstrategieën die effectief zijn voor het leren van *kleuters.*	Startbekwaamheid LD3: LD 3 De leraar kent de algemene instructieprincipes en leerstrategieën die effectief zijn voor het leren van *leerlingen.*
Minimale kennis bij KD3: De volgende algemene instructieprincipes: • Voorkennis activeren	Minimale kennis bij LD3: De volgende algemene instructieprincipes: • Voorkennis activeren

• Leerdoel duidelijk maken • Verbaal en non-verbaal combineren • Modelen (uitgewerkte voorbeelden) • Scaffolden (begeleide inoefening) • Actieve verwerking • Controle van begrip • Feedback geven • Zelfregulerend leren stimuleren • Verhalen vertellen De volgende leerstrategieën: • *Spel als kernstrategie* • Herhalen en gespreid oefenen (spaced practice, spacing effect) • Herhalen en actief ophalen uit geheugen (retrieval practice) • Herhalen en afwisseling in oefentypes (interleaved practice) • Automatiseren (overlearning) De volgende werkvormen: • Thematisch werken • Coöperatief leren • *Interactief voorlezen* *Inzicht in de aandachtsspanne van kleuters.* *De mogelijkheden om van zorgmomenten leermomenten te creëren (educare) en routines in te zetten voor rijke interacties.*	• Leerdoel duidelijk maken • Verbaal en non-verbaal combineren • Modelen (uitgewerkte voorbeelden) • Scaffolden (begeleide inoefening) • Actieve verwerking • Controle van begrip • Feedback geven • Zelfregulerend leren stimuleren • Verhalen vertellen De volgende leerstrategieën: • Herhalen en gespreid oefenen (spaced practice, spacing effect) • Herhalen en actief ophalen uit geheugen (retrieval practice, testing effect) • Herhalen en afwisseling in oefentypes (interleaved practice) • Automatiseren (overlearning) De volgende werkvormen: • Thematisch werken • Coöperatief leren

7.2.2 Ondersteunende vaardigheden

- Rondom deze stevige kern van vakinhoud, didactiek, pedagogiek en klasmanagement bevindt zich een laag van effectieve reflectievaardigheden. Om de betekenis en het doel van reflecteren te beklemtonen werden ze door de experten telkens onder de verschillende pijlers vermeld (cf. KD11, KP 10, LD11 en LP10). Reflectie is cruciaal voor professionele ontwikkeling en een vereiste voor levenslang leren. Effectieve reflectie veronderstelt echter kennis over het onderwerp waarover men reflecteert. De leraar dient systematisch en kritisch te reflecteren op het eigen handelen – zowel de beheersing van de vakinhoud, de didactische handelingen, als het pedagogisch handelen inclusief klasmanagement – en dit te verbinden met kennis en *best evidence*-inzichten die aangereikt worden in de opleiding. Daarnaast is een basis op het vlak van onderzoeksgeletterdheid aangewezen waardoor de student in staat is om de wetenschappelijke literatuur in verband met het eigen vakgebied op te volgen via bijvoorbeeld *best evidence-*

actoren zoals Leerpunt. Zo is de toekomstige leraar potentieel beter gewapend tegen hypes, misconcepties en mythes over leren en didactiek.

- De bekwaamheden van de startende leraar met betrekking tot (1) samenwerking in een multidisciplinair schoolteam en met externen en (2) samenwerking met ouders en verzorgers, zijn door de experten ook geïntegreerd in de drie pijlers (cf. KD 4, KP 4, KP 5, LD 4, LP 4 en LP 5) als middel om leren en welbevinden bij kleuters en leerlingen collectief te versterken. Het gaat daarbij over het mee ontwikkelen van een gezamenlijke, gedragen visie en een gemeenschappelijke kennisbasis en taal over het doel van onderwijs op school (cf. *collective teacher efficacy)* en constructieve samenwerking met ouders. De startbekwaamheden beogen vooral een stevig niveau van kennis over deze rollen en een stevige basis in communicatie- en samenwerkingsvaardigheden. Pas in de daaropvolgende inductiefase – als de startende leraar effectief deel uitmaakt van een team en samenwerkt met ouders – kan hij of zij daadwerkelijk verder groeien en beroepsbekwaam worden in deze rollen binnen de reële klas- en schoolpraktijk.

7.3 Domeinspecifieke leerresultaten

De domeinspecifieke leerresultaten voor een opleiding worden in het Vlaams hoger onderwijs instellingsoverschrijdend vastgelegd op voorstel van alle betrokken opleidingen. In het besluit over de basiscompetenties (BVR, 2018) is vastgelegd dat de domeinspecifieke leerresultaten voor de lerarenopleidingen tot stand komen op basis van de basiscompetenties, de Dublindescriptoren en de specifieke onderwijscontext. De NVAO dient de domeinspecifieke leerresultaten te valideren voordat zij van kracht zijn.

Op basis van de aangepaste basiscompetenties zullen de betrokken opleidingen dus nieuwe domeinspecifieke leerresultaten opstellen voor de lerarenopleiding kleuteronderwijs respectievelijk de lerarenopleiding lager onderwijs. Deze nieuwe domeinspecifieke leerresultaten omvatten integraal de nieuwe basiscompetenties, met de niveauspecifieke context- en kenniselementen. De NVAO moet die nieuwe domeinspecifieke leerresultaten valideren.

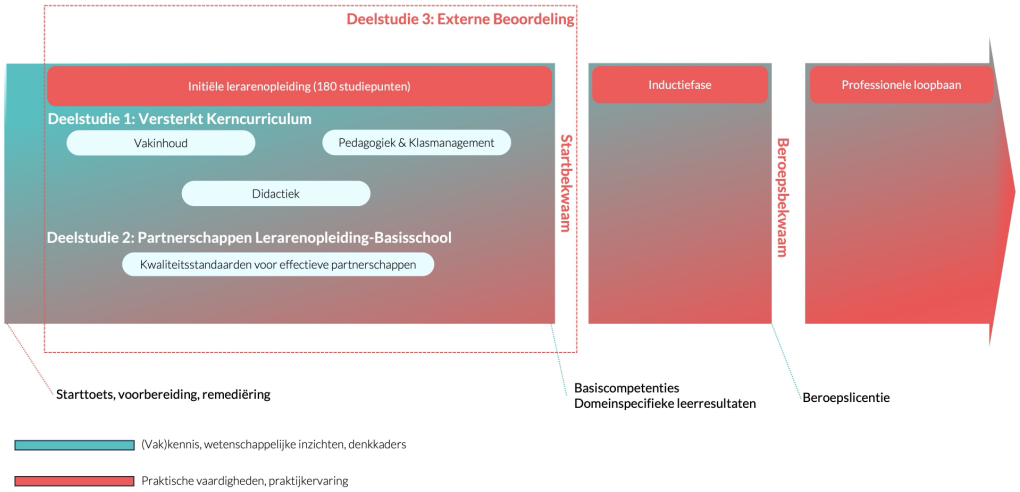
Uiteraard blijft de mogelijkheid bestaan voor opleidingen om opleidingsspecifieke leerresultaten te formuleren die de eigen invulling en profilering van een opleiding vatten bovenop de domeinspecifieke leerresultaten.

De domeinspecifieke leerresultaten vormen dan op hun beurt de basis voor de opleidingsspecifieke leerresultaten en vervolgens de curricula. De specifieke curricula verschillen van instelling tot instelling en zijn een mogelijkheid voor de opleidingen om eigen accenten te leggen en een zekere profilering in te bouwen.

8 Beroepsbekwaamheid, inductiefase en reglementering van het beroep

In de inleiding presenteerden we figuur 1 die de loopbaan van de leraar toont in de vorm van een pijl. De pijl bevat drie grote blokken, met de initiële opleiding – de educatieve bacheloropleiding -aan het begin. Een tweede blok omvat de inductiefase van de startende leraar en een derde blok omvat dan de (rest van de) professionele lerarenloopbaan. In de inductiefase groeit de leraar van startbekwaamheid naar beroepsbekwaamheid.

Zoals figuur 2 toont, valt het uitwerken van voorstellen voor de inductiefase buiten de *scope* van de studies in dit rapport. Toch is het werk in dit rapport onlosmakelijk verbonden met deze inductiefase en de beroepsbekwaamheid.



Figuur 3. Visie op de loopbaan van een leraar en structuur van de gevoerde studies door de NVAO.

De teksten in dit rapport gaan ervan uit dat de initiële opleiding startbekwame leraren moet opleiden. De initiële opleiding moet focussen op datgene wat een gediplomeerde startende leraar moet beheersen om in het werkveld te starten en om daar het leren van kleuters en leerlingen in de klas te ondersteunen. Daarvoor zijn in dit rapport startbekwaamheden geformuleerd.

Die startbekwaamheden vragen echter verdieping naar volwaardige beroepsbekwaamheden. Het gaat om aanzetten in de startbekwaamheden die niet volwaardig in te oefenen of te evalueren zijn binnen de duur van de initiële lerarenopleiding en pas ten volle ontwikkeld kunnen worden in de reële school- en klaspraktijk. Dat moet gebeuren in een inductiefase die best zo logisch mogelijk volgt uit de initiële opleiding waarin de startende leraar begeleid, opgevolgd en geëvalueerd wordt.

Een vervolgstudie moet de beroepsbekwaamheden definiëren die de startende leraar na de initiële opleiding en tijdens de inductiefase moet opbouwen om een vlotte overgang naar de volledig bekwame leraar te garanderen. Zonder een duidelijk en geëxpliciteerd referentiekader voor beroepsbekwaamheid kan de opleiding en begeleiding van startende leraren in de inductiefase en de verdere professionalisering nadien niet doelgericht worden ondersteund en vormgegeven. Dit waarborgt een coherente professionele ontwikkeling van de initiële opleiding over de inductiefase naar verdere professionalisering. Dit geheel vormt een stevige basis voor de verdere begeleiding en ondersteuning van de professionele ontwikkeling van de leraar.

Voor de concrete vormgeving van de inductietrajecten verwijst de NVAO graag naar uitwerkingen daarvan zoals bijvoorbeeld voorgesteld door de Commissie Van Wijzen.

De inductiefase omvat een inductietraject van één jaar meteen na afstuderen. Dit inductiejaar, zo stelt de Commissie van Wijzen, omvat een betaald traject. Dit eerste jaar van tewerkstelling wordt dan een vorm van 'on-the-job-training', die formeel verankerd is als een structureel onderdeel van de professionele ontwikkeling en een recht voor startende leraren. Gedurende dit jaar krijgt de starter intensieve begeleiding waarbij de school de lestaken beperkt en een aangepaste opdracht voorziet die de leerkansen maximaliseert. In navolging van deelstudie 2 adviseert de NVAO om kwaliteitsstandaarden te ontwikkelen voor de aanvangsbegeleider en dit inductietraject. Deze zouden binnen het kader van de onderwijsinspectie als deel van een HR-beleid kunnen gebruikt worden voor audits op dat niveau.

Voor de kwaliteitsborging van de beroepsbekwaamheid wil de NVAO in het kader van dit rapport adviseren om het behalen van de beroepsbekwaamheid ook officieel te valoriseren via een officiële licentie die toegang geeft tot het lerarenberoep, Dit erkent dat de leraar beroepsbekwaam is en zich tijdens zijn professionele loopbaan verder kan ontplooien. De NVAO stelt voor om dit hele proces te verankeren via een officiële reglementering van het lerarenberoep, zoals dat ook bestaat in andere sectoren zoals de gezondheidszorg en de advocatuur. Hiermee verankeren we duurzaam het maatschappelijk vertrouwen in het lerarenberoep.

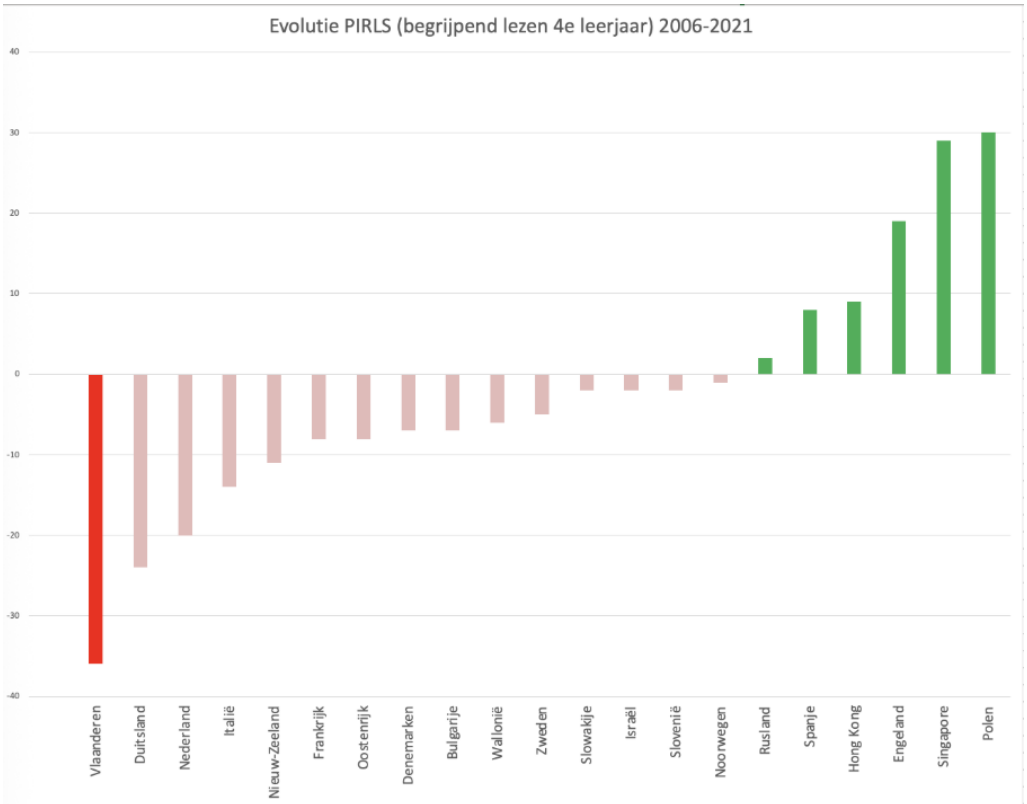
9 Bijlagen

9.1 Bijlage 1 - Dalende prestaties op gestandaardiseerde toetsen in Vlaanderen

Er zijn tal van indicaties dat de leerprestaties van Vlaamse leerlingen de voorbije twee decennia sterk achteruitgingen. Het is daarbij belangrijk in het achterhoofd te houden dat tot ongeveer vijfentwintig jaar geleden het Vlaamse onderwijs op onderstaande wereldwijde indicatoren zeer hoog scoorde.

Voor het basisonderwijs verwijzen we naar de resultaten van PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), een internationale vergelijking van de vaardigheden begrijpend lezen in het vierde leerjaar van het basisonderwijs. Geen enkel land ging qua leesprestaties tussen 2006 en 2016 meer achteruit dan Vlaanderen. De achteruitgang bedroeg toen 22 punten, wat ongeveer overeenkomt met een half jaar cognitieve ontwikkeling. Ook voor de sterke leerlingen was er een aanzienlijke daling: terwijl internationaal 10% van alle kinderen topprestaties neerzetten, was dat in Vlaanderen nog 4%, de helft van Nederland. Vergelijkbare landen, zoals Nederland, bleven in dezelfde periode op hetzelfde niveau presteren.

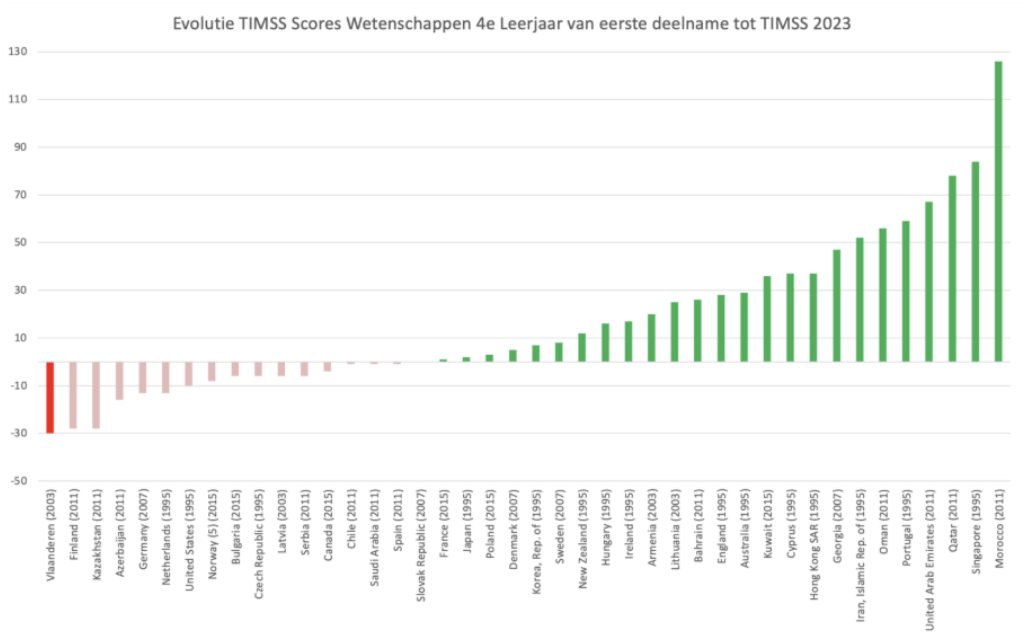
In 2021 toonde PIRLS een verderzetting van de negatieve evolutie. Niet enkel werden de 22 punten achteruitgang van de vorige ronde niet goedgemaakt, er kwamen nog 14 punten bovenop. In totaal dus een achteruitgang van 36 punten. De leervertraging begrijpend lezen wordt zo bijna een volledig schooljaar. Het duurt dus quasi een volledig schooljaar langer vooraleer 10-jarige kinderen even goed begrijpend lezen als 10-jarige kinderen 15 jaar eerder in 2006, wat een zeer grote vertraging is. Daarmee is er geen enkel land in Europa meer waar leesprestaties minder goed waren dan in Vlaanderen. De enige regio waarvoor dat zo was is de Franstalige gemeenschap in België. Engeland, migratieland bij uitstek, boekte in dezelfde periode een leerwinst van bijna een half schooljaar, ondanks corona.



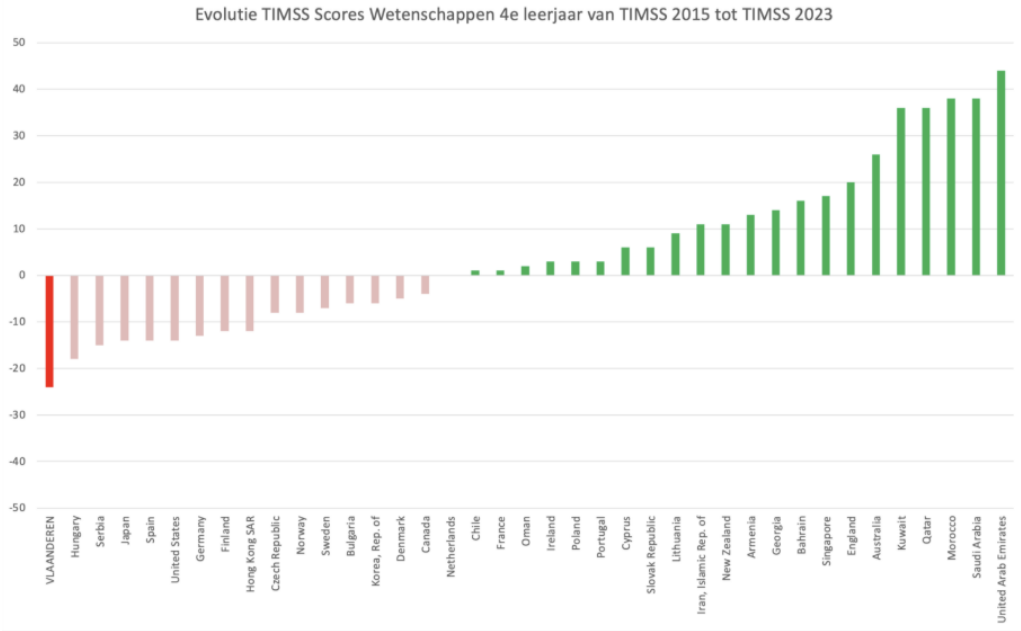
Figuur 4. Grafiek evolutie PIRLS 2006-2021

Voor wetenschappen en wiskunde toonde TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), eveneens een test van 10-jarigen, dezelfde evolutie. De meest recente editie vond plaats in

2023. Zowel voor wiskunde als wetenschappen zakte geen enkel deelnemend land harder dan Vlaanderen. Het gaat respectievelijk om negen en zevend maand leervertraging.



Figuur 5. Grafiek evolutie TIMSS 2023



Figuur 6. Grafiek evolutie TIMSS 2015-2023

Een tweede bron van informatie zijn de Vlaamse peilingtoetsen, georganiseerd door de Vlaamse overheid zelf. Het gaat hier niet om gemiddelde leerprestaties, maar om een peiling van de realisatie van de eindtermen, die sedert kort minimumdoelen genoemd worden. Er wordt telkens voor een beperkt aantal domeinen getoetst, en meestal niet in alle onderwijsvormen. Verder zijn er slechts een handvol peilingen die doorheen de tijd herhaald werden, zodat historische evoluties minder makkelijk te volgen zijn dan in het internationale onderzoek. De herhaalde peilingen tonen ook dezelfde negatieve evolutie. In 2017 haalden in het basisonderwijs nog 56% van de leerlingen de eindtermen Frans, terwijl dat negen jaar eerder nog 93% was. Voor wiskunde is er eveneens een zeer sterke daling van 67% (2002) naar 47% (2016). Voor de bredere domeinen (wereldoriëntatie en ICT) is er geen achteruitgang op de minima, maar ook geen verbetering.

Een derde bron van gegevens is de minst rijke. Het zijn de gegevens die uit de jaarlijkse rapportering van de onderwijsinspectie volgen: de Onderwijsspiegel. De onderwijsinspectie is de primaire bewaker van de onderwijskwaliteit. Onderwijsinspectie is in Vlaanderen vooral een procesevaluatie, waarbij individuele metingen van leerprestaties niet gebeuren. Toch vermeldt het jaarverslag van de inspectie ook altijd een korte sectie Leereffecten. Uit de Onderwijsspiegel 2024 van de Vlaamse Onderwijsinspectie blijkt dat meer dan 33% van de basisscholen de verwachtingen qua leereffecten niet realiseert en dat geen enkele doorgelichte basisschool de verwachtingen overstijgt.

Samenvattend kan gesteld worden dat de evolutie van leerprestaties in het basisonderwijs de voorbije twee decennia zeer negatief is, zonder dat een trendbreuk zich aankondigt. Dit wordt bevestigd in zowel internationale testen als Vlaamse peilingen van de minimumdoelen, als in de kwaliteitszorg van de Onderwijsinspectie. De evoluties zijn ook veel sterker dan wat in andere, vergelijkbare landen geobserveerd wordt.

De evoluties in het secundair laten zien dat dit helaas geen geïsoleerd probleem is van het basisonderwijs. De belangrijkste internationale peiling voor het secundair onderwijs is het PISA (Programme for International Student Assessment) onderzoek, driejaarlijks afgenomen bij 15-jarigen, in 2022 (met een jaar Coronavertraging) bij 620.000 jongeren in 81 landen. De verbetering in wiskunde en wetenschappen die we tussen 2000 en 2003 nog lieten zien is verdwenen en sedertdien is elke opeenvolgende meting een achteruitgang.

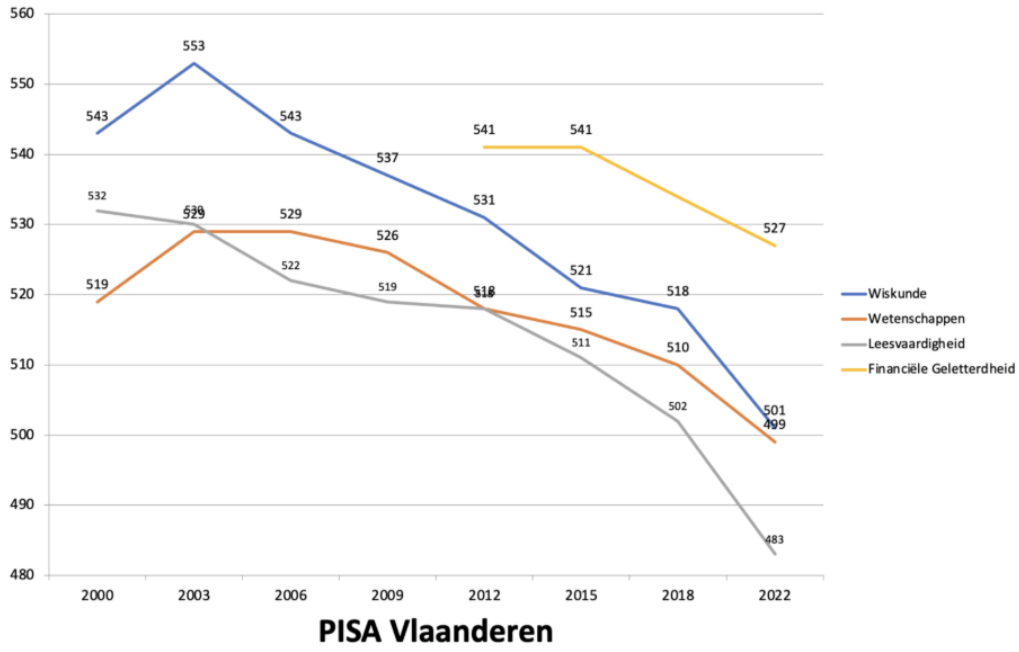
Als we enkel naar het niveau van de laatste meting kijken, is de situatie nog redelijk goed. Voor wiskunde en wetenschappen behoren de Vlaamse leerlingen nog altijd tot de Europese top. Voor wiskunde doen enkel zes Aziatische landen en Estland het beter. Voor wetenschappen zijn dat tien landen.

Voor lezen is het minder goed en vallen we uit de top tien van de deelnemende landen. Binnen Europa doen Ierland, Estland, het Verenigd Koninkrijk, Finland, Denemarken, Polen, Tsjechië, Zweden en Zwitserland het beter. Deze resultaten in het secundair onderwijs zijn over het algemeen dus nog (zeer) goed.

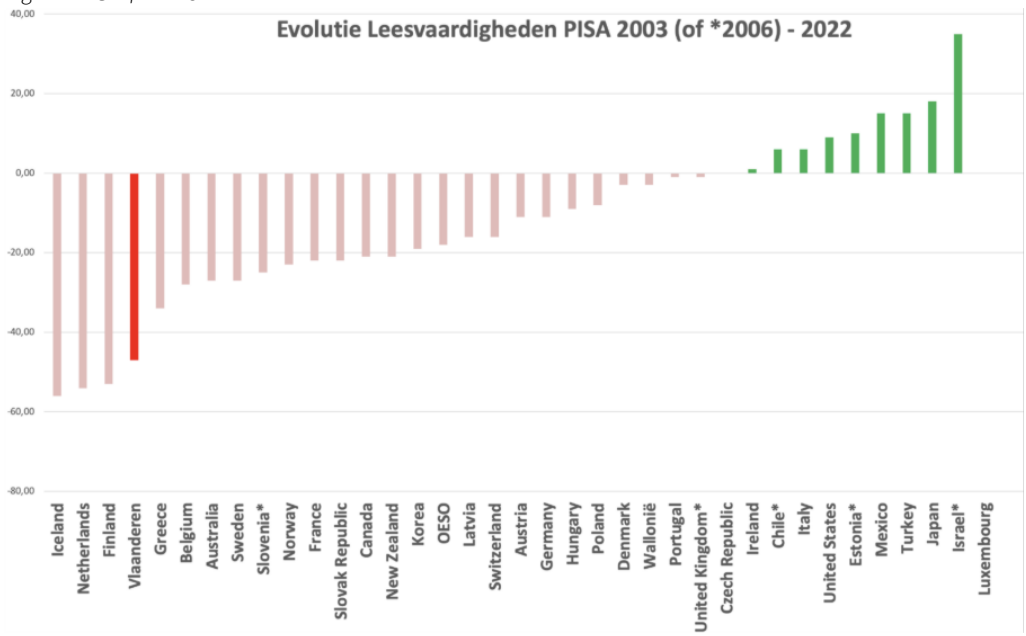
Wat echter zorgen baart, is dat deze nog gunstige positie het overblijfsel is van een consistente daling vanuit een historisch topniveau. Vlaanderen doet het nog steeds zeer goed, omdat prestaties uitzonderlijk goed waren, maar de prestaties gaan heel sterk achteruit. Voor wiskunde daalt Vlaanderen sedert 2003 maar liefst 52 PISA-punten. Dat betekent vijftien maanden leervertraging. Het duurt dus bijna vijftien maanden langer vooraleer een Vlaamse 15-jarige even goed kan rekenen als de 15-jarigen in 2003. Voor lezen bedraagt de achteruitgang 47 punten of veertien maanden leervertraging, voor wetenschappen 30 punten, negen maanden.

Opnieuw zijn deze evoluties veel sterker dan in de meeste andere landen. Enkel Nederland en Finland tonen een vergelijkbare achteruitgang (en Ijsland, dat een extreme Coronashock kende). Tot 2018 (voor Corona) gingen trouwens veel meer landen vooruit, terwijl Vlaanderen achteruit ging.

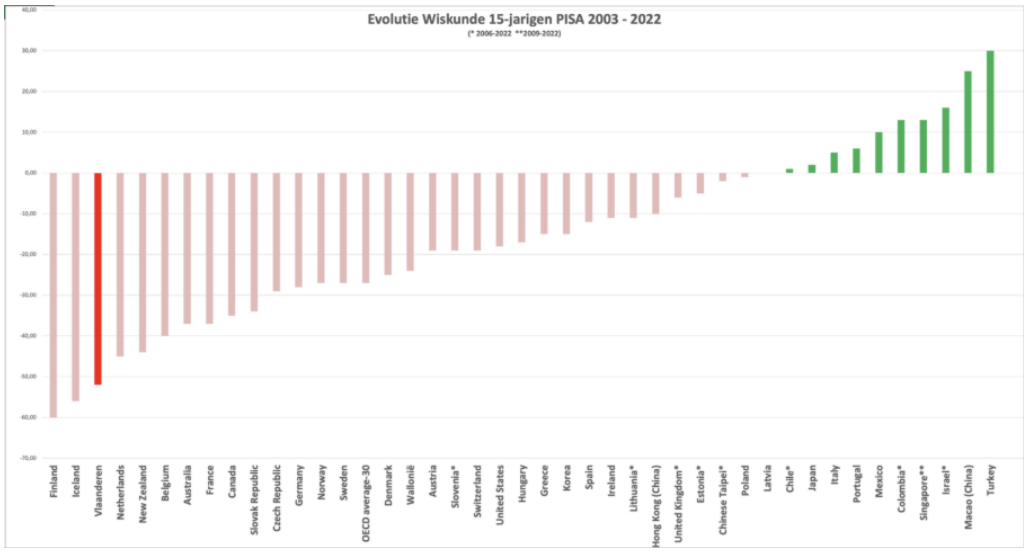
Zowel voor wiskunde, lezen als wetenschappen heeft Vlaanderen nog steeds meer toppresteerders dan elders. Het verval is echter groot. Terwijl in 2003 nog 34% van de kinderen topprestaties wiskunde leverde, is dat nu nog 15%. Nog steeds hoog, maar Vlaanderen heeft op vijftien jaar tijd 56% van haar toppers verloren. In geen enkel land is dat verlies van toppers sterker. Voor lezen is het verval van de toppers nog meer uitgesproken: van dezelfde 34% in 2003 naar 8% nu. Drie vierde van de leestoppers is verdwenen. Voor wetenschappen van 13% (2006) naar 9%. Vlaanderen verliest dus enorm veel topprestaties.



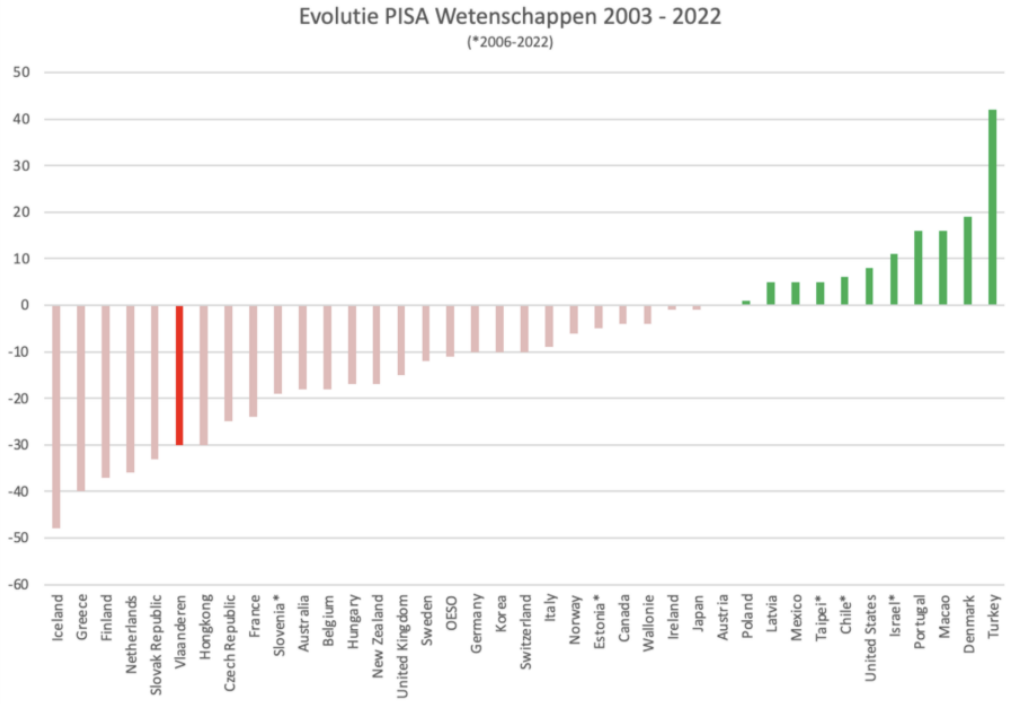
Figuur 7. Grafiek PISA Vlaanderen 2000-2022



Figuur 8. Grafiek evolutie PISA 2003-2022



Figuur 9. Grafiek evolutie PISA wiskunde 2003-2022



Figuur 10. Grafiek evolutie PISA Wetenschappen 2003-2022

Deze achteruitgang wordt bevestigd in de enige drie herhaalde peilingtoetsen van de minimumdoelen. In de derde graad BSO daalde het aantal leerlingen dat de eindtermen Project Algemene Vakken (informatieverwerking, lees-, luister- en rekenvaardigheid) haalt van 45% in 2013 naar 36% in 2021. Ook de peilingen wiskunde waren vijftien jaar geleden al niet goed, en gingen verder achteruit. In de A-stroom gaan we van 57% (2009) naar 56% (2018), in de B-stroom van 57% (2008) naar 50% (2019). De laatste herhaalde meting is Informatieverwerving en -verwerking met ICT: van 61% (2004) naar 57% (2011). Tekenend is ook de peiling naar de eindtermen basisgeletterdheid. Toen de overheid vaststelde dat de realisatie van de gewone eindtermen steeds meer dode letter bleef, voerde men in 2019 eindtermen basisgeletterdheid in. Dat zijn nieuwe onderwijsdoelen (Nederlands, wiskunde, digitale en financiële competenties), die expliciet en door iedereen afzonderlijk bereikt moeten worden op het einde van de eerste graad. Voor wiskunde werden die in 2022 getoetst. In de A-stroom werd dit bij 89% gerealiseerd, in de B-stroom bij amper 56%.

Ook hier weer blijkt dit bevestigd te worden in de onderzoeken van de Onderwijsinspectie. Uit de Onderwijsspiegel 2024 blijkt dat meer dan 33% (ASO), 41% (TSO) en 62% (BSO) van de secundaire scholen de verwachtingen qua leereffecten niet realiseert. Slechts 1 (ASO) van 227 doorgelichte scholen oversteeg de verwachtingen qua leereffecten.

De vastgestelde evolutie van leerprestaties in het basisonderwijs bestendigt zich dus tevens in het secundair onderwijs, zo blijkt uit alle beschikbare bronnen. De evoluties zijn opnieuw veel meer uitgesproken dan wat in andere, vergelijkbare landen geobserveerd wordt.

9.1.1 Referenties

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education and Human Development, Boston College. https://pirls2021.org/results/

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., Fishbein, B., Wry, E., & von Davier, M. (2024). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education and Human Development, Boston College. https://timss2023.org/results/

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2018). *Peiling Frans in het basisonderwijs*. Auteur. https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/08/2017-Frans-le-lu-spr-basis.pdf

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2017). *Peiling wiskunde in het basisonderwijs*. Auteur. https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/08/2016-Wisk-basis.pdf

Vlaamse Onderwijsinspectie. (2024). *Onderwijsspiegel 2024*. Auteur. https://www.vlaanderen.be/onderwijsinspectie/onderwijsspiegel

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2019). *Peiling Project Algemene Vakken (PAV) in de derde graad BSO: Brochure*. Auteur. https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2019/01/BrochurePAV_DEF.pdf

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2019). *Peiling wiskunde in de 1ste graad secundair onderwijs A-stroom: Brochure*. Auteur. https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2019/06/P_WiskSO1A_Brochure_lay-out_DEF.pdf

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2018). *Peiling wiskunde in de 1ste graad secundair onderwijs B-stroom: Brochure*. Auteur. https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/11/Brochure_wisk_SO1B_2019.pdf

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2012). *Peiling informatieverwerving en -verwerking en ICT in de eerste graad secundair onderwijs (A-stroom): Brochure*. Auteur. https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/08/2011-IVV-1A.pdf

Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2023). *Evaluatie van de implementatie van de eindtermen basisgeletterdheid in de eerste graad secundair onderwijs: Samenvattend rapport*. Auteur.

9.2 Bijlage 2 - Samenwerking lerarenopleidingen en scholen in Vlaanderen

Dit deel beschrijft een aantal perspectieven die zicht geven op de situatie in Vlaanderen wat betreft de samenwerking en aansluiting tussen lerarenopleidingen en scholen.

9.2.1 Regelgevend kader

Over de praktijkcomponent in de lerarenopleidingen kleuter- en lager onderwijs en de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen is een en ander terug te vinden in de huidige regelgeving.

9.2.1.1 Regelgeving Hoger Onderwijs

Artikel II.108 van de Codex Hoger Onderwijs omschrijft:

- dat het opleidingsprogramma van een lerarenopleiding bestaat uit een combinatie van theoretisch en praktisch onderwijs;
- dat de praktijkcomponent van het opleidingsprogramma, waarbij de student in hoofdzaak taken uitvoert in een reële school- en klascontext, het geheel omvat van praktijkgerichte onderwijsactiviteiten, *preservicetraining* en/of *inservicetraining*;
- '*preservicetraining*':
  - is de praktijkcomponent van de lerarenopleiding die de student zonder een statutaire relatie met een centrum, instelling of school vervult;
  - wordt begeleid door een personeelslid van de instelling die de lerarenopleiding aanbiedt, de stagebegeleider genaamd, en een personeelslid van het centrum, de instelling of de school, dat belast is met het mentorschap;
  - de instellingen die de lerarenopleidingen aanbieden, sluiten een overeenkomst met de centra, instellingen of scholen. Die overeenkomst bevat onder meer: de verantwoordelijkheidsverdeling tussen het centrum, de instelling of de school, de student en de instelling die de lerarenopleiding aanbiedt, waarbij de rol van het centrum, de instelling of de school bij de evaluatie van de student wordt vastgelegd, de periode van het schooljaar waarin die preservicetraining plaatsvindt en de opdrachten die de stagiair moet opnemen.
- '*inservicetraining*':
  - is de praktijkcomponent van de lerarenopleiding die de kandidaat-leraar vervult als een personeelslid van een centrum, instelling of school, in een zogenaamde een leraar-in-opleidingsbaan of LIO-baan;
  - wordt begeleid door een personeelslid van een of meer onderwijsinstellingen, dat belast is met het mentorschap;
  - de instellingen die de lerarenopleidingen aanbieden, sluiten een overeenkomst met de betrokken onderwijsinstellingen. Die overeenkomst bevat onder meer de verantwoordelijkheidsverdeling tussen de onderwijsinstelling, de leraar in opleiding en de instelling die de lerarenopleiding aanbiedt, waarbij de rol van de onderwijsinstelling bij de opleiding, begeleiding en evaluatie van de leraar in opleiding wordt vastgelegd.

Artikel II.113. van de Codex Hoger Onderwijs omschrijft verder:

- dat de educatieve bacheloropleidingen voor kleuteronderwijs en lager onderwijs een studieomvang hebben van 180 studiepunten;
- dat de praktijkcomponent van deze opleidingen ten minste 45 studiepunten bedraagt.

De studieomvang van 45 studiepunten voor de praktijkcomponent is duidelijk vastgelegd. Zowel bij de *pre-* als *inservicetraining* is er sprake van een personeelslid van de school die belast is met het mentorschap. Er moet een overeenkomst bestaan tussen de lerarenopleidingen en de scholen waarin afspraken over verantwoordelijkheden en rollen omschreven moeten worden. Het is daarbij niet concreet gemaakt hoe groot of beperkt die verantwoordelijkheden en rollen moeten zijn, en daarmee

samenhangend welke invulling er concreet gegeven wordt aan de praktijkcomponent, bijvoorbeeld of het om stages of verdergaand werkplekleren gaat. Uit de omschrijving blijkt wel dat bij het vormgeven van de praktijkcomponent in het kader van een LIO-baan (*inservicetraining*), de rol van de betrokken school in het opleiden en begeleiden van de kandidaat-leraar groter is (opleiding én begeleiding én evaluatie) dan bij de andere studenten in de *preservicetraining* (enkel evaluatie). Hoe structureel en duurzaam de samenwerking tussen de lerarenopleidingen en de school moet zijn is in de regelgeving niet concreet omschreven.

9.2.1.2 Regelgeving basisonderwijs

Voor het basisonderwijs (en ook voor andere onderwijssectoren) bestaat er regelgeving[26] over aanvangsbegeleiding en bijhorende middelen. Aanvangsbegeleiding is bestemd voor alle statutaire tijdelijke personeelsleden die een loopbaan in het onderwijs starten in een wervingsambt (zoals (kleuter)onderwijzer, leraar, administratief medewerker, orthopedagoog, logopedist, psycho-pedagogisch consulent, internaatsmedewerker, leerondersteuner). Aanvangsbegeleiding is er dus ook voor wie via een leraar-in-opleidingsbaan (LIO-baan) aan de slag is, aangezien zij een aanstelling hebben in een wervingsambt. Student-leraren die een gewone stage (*preservice training*) vervullen in een onderwijsinstelling behoren dan weer niet tot de doelgroep van aanvangsbegeleiding. Zij zijn geen statutaire personeelsleden van de school.

De aanvangsbegeleiding ondersteunt het tijdelijke personeelslid in het leren beheersen van zijn kerntaken, in het zichzelf verder leren ontwikkelen als persoon en professional en in het leren vinden van zijn weg in zijn instelling als werkplek en lerende organisatie. Het schoolbestuur is verantwoordelijk voor de manier waarop de school of scholengemeenschap haar aanvangsbegeleiding invult. Eén of meer personeelsleden van een instelling zijn verantwoordelijk om starters te coachen en te begeleiden. Het schoolbestuur kan middelen inzetten om die begeleiding te organiseren. Scholen en schoolbesturen van het basisonderwijs mogen onderling afspraken maken over hoe ze binnen een scholengemeenschap de aanvangsbegeleiding organiseren.

Er is geen systematische monitoring van de inzet van de middelen. De onderwijsinspectie en de verificatie kunnen tijdens een doorlichting wel de aanvangsbegeleiding in de focus van de doorlichting zetten.

9.2.2 Evoluties in Vlaanderen

Samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen in Vlaanderen is niet nieuw. Hieronder schetsen we op Vlaams niveau enkele evoluties in deze samenwerkingen.

9.2.2.1 Structurele ondersteuningsmaatregelen

In Vlaanderen hebben lang 'oefenscholen' bestaan. De oefenschool was verbonden aan een 'normaalschool' zoals dat toen heette en speelde een cruciale rol in de lerarenopleiding. Zo'n oefenschool lag fysiek meestal vlak naast de normaalschool, en fungeerde zowel als modelschool en als oefenplaats voor de studenten. Deze scholen hadden een bijzonder statuut en de leerkrachten daar werden aangesteld in een selectieambt waar een hogere verloning aan verbonden was. Die extra verloning was om wekelijkse oefenlessen door de studenten te begeleiden, maar vooral ook om demonstratielessen te geven. Een demonstratieles werd in samenwerking tussen klasleraar, normaalschooldocent en studenten voorbereid, geobserveerd en besproken om theorie en praktijk met elkaar te verbinden. Naast de demonstratielessen was er op deze scholen ook wekelijks een halve dag oefenonderwijs waarbij studenten de mogelijkheid hadden om onder begeleiding van docenten en klasleraren hun didactische en pedagogische vaardigheden te ontwikkelen in een echte

[26] https://www.vlaanderen.be/onderwijsprofessionals/werken-in-het-onderwijs/starten-in-het-onderwijs/praktische-info-voor-startende-leraren/aanvangsbegeleiding-basis-tot-volwassenenonderwijs#extra-informatie

onderwijsomgeving. Daarnaast hadden de studenten ook nog stages in andere, reguliere scholen om hun praktijkvaardigheden te oefenen.

Oefenscholen zijn echter verdwenen en de redenen voor hun afschaffing hebben onder meer te maken met grote fusiebewegingen in het hoger onderwijs in Vlaanderen in de jaren '90, toen lerarenopleidingen meer centraal werden georganiseerd. Lokale vestigingen werden verlaten en de bestaande oefenscholen daar konden hun functie niet meer vervullen. In de grotere vestigingen waren de studentenaantallen te groot om nog makkelijk door een oefenschool ontvangen te worden. Ook het bijzondere statuut en de extra verloning werden afgeschaft.

Vanaf toen werd de praktijkervaring door studenten in de lerarenopleidingen opgedaan via stages in reguliere scholen, waar ze onder begeleiding van ervaren leerkrachten en met begeleiding door docenten van de lerarenopleidingen hun vaardigheden ontwikkelen. Onder meer door de schaalvergroting, de toegenomen werkdruk in het (hoger) onderwijs en door een gebrek aan structuur, komt de jaren hierna de samenwerking tussen docenten van de lerarenopleidingen en leraren in de scholen om student-leraren samen te begeleiden gaandeweg meer onder druk te staan.

Toch bleef de overheid het belang van een goede samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen erkennen om de kwaliteit van de lerarenopleidingen te verbeteren. Via het decreet van 15 december 2006 over de lerarenopleidingen werd in het Vlaamse onderwijs een systeem van 'mentoruren' ingevoerd. Scholen kregen vanaf schooljaar 2007-2008 extra uren zodat ervaren leerkrachten minder les zouden geven en meer tijd vrij zouden hebben voor de begeleiding van stagiairs, leraren-in-opleiding, en beginnende leerkrachten. Mentoren moesten een mentoren- of een equivalente opleiding volgen of gevolgd hebben[27].

Ook werden in 2007 in de schoot van de associaties expertisenetwerken opgericht tussen de lerarenopleidingen, die onder meer als opdracht hadden om gezamenlijke projecten te ontwikkelen op het vlak van de praktijkcomponent in de lerarenopleidingen en de mentorenvorming. De projecten leverden materialen op zoals bijvoorbeeld gezamenlijke mentorenopleidingen en uniforme stageformulieren.

Opeenvolgende beslissingen hadden echter een negatieve impact op deze structurele ondersteuning van samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen. In 2010 werden de extra mentoruren afgeschaft[28] omwille van begrotingsbeperkingen en omdat de uitvoering niet altijd was zoals bedoeld. Na de afschaffing bleven de decretaal verankerde verplichtingen echter wel bestaan: scholen moeten in principe mentorschap organiseren voor stagiairs, leraren-in-opleiding en beginnende leraren. Dat bleef een wettelijke taak, ook al werden de extra uren afgeschaft. Mentoren moesten sindsdien vaak binnen hun bestaande personeelstijd de taken organiseren. Dat leidde lokaal tot zeer verschillende praktijken: sommige scholen bleven sterk inzetten op begeleiding, andere kampten met tijds- en capaciteitstekort.

Ook de expertisenetwerken werden per 1 januari 2016 afgeschaft, waardoor ook deze netwerken verdwenen voor het structureel ondersteunen van de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen.

Pas later werden maatregelen genomen om de begeleiding op de scholen te herintroduceren onder de naam aanvangsbegeleiding, waarbij scholen verplicht werden deze ondersteuning voor startende leraren te organiseren. Deze aanvangsbegeleiding werd in 2019 opgenomen als recht én plicht, met extra middelen als onderdeel van het beleid om de instroom en het behoud van leerkrachten te verbeteren. Scholen moeten starters begeleiding aanbieden en mentorschap is één van de kernelementen daarbij, maar zoals eerder vermeld zijn de middelen in principe niet bedoeld voor

27 Decreet betreffende het mentorschap in het onderwijs, 22 juni 2007.

28 März, V., & Kelchtermans, G. (2014). Invoering en afschaffing van de mentoruren: Naar een professionalisering van het mentorschap. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, *35*(2), 5–18.

stagestudenten. Verschillen tussen scholen blijven groot: sommige scholen en netten investeren sterk in mentorstructuren, andere hebben moeite om genoeg tijd en deskundigheid vrij te maken.

De overheid stelde sinds 2016 via projectfinanciering tijdelijke middelen ter beschikking om samenwerking en partnerschappen tussen lerarenopleidingen en scholen te bevorderen. Zo waren er projecten in het kader van het Voorsprongfonds, die zich specifiek voor de lerarenopleidingen vertaalden in 'pilootprojecten ter versterking van lerarenopleidingen'[29]. Deze pilootprojecten (2021-2023) waren gericht op het verbeteren van de kwaliteit en relevantie van de opleidingen door een nauwere samenwerking tussen de opleidingsinstellingen en het werkveld. Ze beoogden het aanpakken van uitdagingen in zowel de opleidingen als de scholen, met projecten die zich richten op thema's als samen opleiden en het ondersteunen van LIO-studenten. Hoewel dit mooie projectresultaten en praktijken opleverde, zijn de resultaten op vlak van nauwere samenwerking tussen de opleidingsinstellingen en het werkveld echter niet doorvertaald in een duurzaam beleidskader.

Structurele maatregelen voor een verdere duurzame verankering van de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen bleven dus uit. Concrete intenties over de samenwerking werden wel vastgelegd in de engagementsverklaring van 16 november 2023[30] tussen de Vlaams minister van Onderwijs en de lerarenopleidingen om samen te zorgen voor meer onderwijskwaliteit. De opleidingen en de minister engageerden zich hiermee om structurele en duurzame partnerschappen te bevorderen tussen lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen, en daar werden ook financiële middelen voor ter beschikking gesteld van de lerarenopleidingen. Hieronder de betreffende elementen uit deze engagementsverklaring:

- "Met als motto "iedereen oefenschool", bevorderen we structurele en duurzame partnerschappen tussen lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen, met prioriteit voor de stagebegeleiding van (LIO)studenten."
- "Stages in de lerarenopleidingen dienen voldoende lang te zijn zodat een reële werkervaring in een school zoveel als mogelijk wordt gesimuleerd. Dit verkleint de zogenoemde praktijkschok."
- "In tweede orde kunnen de lerarenopleidingen, in samenwerking met ook de pedagogische begeleidingsdiensten, een rol opnemen in de aanvangsbegeleiding van startende leraren. Om de praktijkshock te verkleinen, intensifiëren de opleidingen en scholen hun samenwerking door studenten lerarenopleiding ruime praktijkmogelijkheden te bieden, de voeling met het werkveld te garanderen en de nieuwe en toekomstige studenten zo goed als mogelijk te begeleiden in het aanleren van het beroep en door ook LIO's sterker te begeleiden."
- "We stimuleren scholen en lerarenopleidingen om te connecteren waarbij een belangrijke wisselwerking tot stand komt voor beide. Modelovereenkomsten voor deze partnerschappen zullen worden opgesteld binnen VLIR en VLHORA, in samenwerking met vertegenwoordigers van het afnemend veld waarbij wederzijdse verwachtingen naar elkaar toe helder worden gesteld. Het staat de instellingen vrij om van deze modelovereenkomsten af te wijken - Stages moeten lang genoeg zijn om voldoende praktijkervaring op te bouwen."
- "Om de samenwerking tussen de lerarenopleidingen en de scholen nog verder te intensiveren, de voeling met het reële werkveld te garanderen en de nieuwe en toekomstige studenten zo goed als mogelijk te begeleiden in het aanleren van het beroep, werken de lerarenopleidingen in overleg met de scholen een opleidingsaanbod uit voor stagementoren en aanvangsbegeleiders. Het aanbod wordt uitgewerkt tegen academiejaar 2025-2026 om deze professionals te ondersteunen."

[29] Vlaamse Overheid. (2021, juli). *Pilootprojecten versterken lerarenopleidingen*. Onderwijs Vlaanderen. Beschikbaar via *https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Pilootprojecten-versterken-lerarenopleidingen.pdf*

[30] Onderwijs Vlaanderen. (2023, 21 november). *Onderwijspartners sluiten pact voor sterkere lerarenopleidingen*. Onderwijs Vlaanderen. Beschikbaar via *https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nieuwsoverzicht/onderwijspartners-sluiten-pact-voor-sterkere-lerarenopleidingen*;

- "Ook de lerarenopleidingen zelf zetten in op verdere professionalisering van hun docentenkorps, die ook - mede door o.a. de geconnecteerde scholen - nauwe voeling houdt met de actuele klaspraktijk. De hogescholen en universiteiten zullen opleidingsmodules uitwerken in het academiejaar 2025-2026 en deze vanaf het academiejaar 2026-2027 gezamenlijk inrichten. Deze opleidingsmodules omvatten onderzoeksgeïnformeerde professionalisering. Ze zetten in op lerende gemeenschappen, met mogelijkheid tot connectie met het werkveld. Tegen ten laatste 2028 zal een aanzienlijk deel van de docenten in de lerarenopleiding deel uitmaken van een lerende gemeenschap waarvan ook het werkveld deel uitmaakt."

Op dit moment is er nog geen zicht op Vlaams niveau op de huidige stand van zaken met betrekking tot de engagementen die in deze verklaring werden afgesproken. Eind januari 2026 wordt een eerste rapportering verwacht.

9.2.2.2 Bevindingen van de NVAO

Wat we vanuit de NVAO weten over de evoluties in de kwaliteit van de praktijkcomponent in de lerarenopleidingen en de bijhorende samenwerking met scholen brengen we in onderstaande paragrafen in beeld.

De beoordelingen van de educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs gebeurden in 2013-2014 door visitatiecommissies ingesteld door VLUHR KZ, waarvan de oordelen werden gevalideerd door NVAO. Tijdens deze beoordelingsronde bleek de samenwerking met stagescholen een aandachtspunt[31]. Aanbevelingen gingen toen over het bewaken en versterken van de kwaliteit van de stageplaatsen en de stagementoren via een vaster netwerk van scholen en over het waarborgen van uniforme, systematische begeleiding en beoordeling van de stages door zowel de hogeschool als de basisschool. Wat de invulling betreft, bleek in sommige opleidingen eerder sprake van 'stages', dus toepassen wat men geleerd heeft in de lerarenopleiding, terwijl men in andere opleidingen verder ging in de samenwerking met de scholen in de richting van 'werkplekleren', waarbij de werkvloer mee helpt aan de verwezenlijking van competenties. Commissies verwezen naar de kansen van dit werkplekleren en de versterking van de samenwerking met basisscholen om de aansluiting tussen de opleiding en de praktijk te verbeteren en dus de uitval en de praktijkschok te verminderen. Opleidingen zouden zo alle basiscompetenties ook meer ten volle te kunnen realiseren. Tegelijk wezen de commissies ook op het belang van een beter aansluitende aanvangsbegeleiding en verdere continue professionele ontwikkeling.

Deze vaststellingen, namelijk de nood aan een vaster netwerk van betrouwbare stage- of werkplekmentoren (mét de nodige professionalisering) en aan meer structurele samenwerking en werkplekleren, keerden ook terug in 2018-2019[32], toen de NVAO de nieuwe educatieve graduaats- & masteropleidingen op hun potentiële kwaliteit beoordeelde. De commissies voegden hieraan toe dat voor de leerwerkplekken of stagescholen, en dan vooral voor de mentoren, er in de praktijk maar weinig tegenover deze samenwerking staat. De commissie zagen wel veel enthousiasme en goede praktijken maar stellen tevens vast dat hierdoor de kwaliteit van de stages of het werkplekleren erg afhankelijk is van de goodwill van de school en de mentor. De mate van afhankelijkheid van de instellingen tegenover het werkveld bemoeilijkt het vormgeven van de praktijkcomponent.

In een hoorzitting in het Vlaams Parlement over 'kwaliteitsvol onderwijs met voldoende en sterke leerkrachten' op 5 maart 2020, gaf de NVAO onder meer een overzicht van bovenstaande bevindingen waarbij ze de aanbevelingen van de commissies verder kracht bij zette. De NVAO beklemtoonde ook de aanbeveling naar meer werkplekleren en 'samen opleiden' in functie van een

[31] Zie onder meer: VLUHR Kwaliteitszorg. (2014, september). *De onderwijsvisitatie: Bachelor in het onderwijs – lager onderwijs (parallelle commissie 4)*. Vlaamse Universiteiten en Hogescholen Raad. Beschikbaar via *https://www.kwaliteitszorg.vluhr.be/files/VLUHR_Lager-onderwijs_deel4_2014.pdf*

[32] NVAO. (2019, juni). *Overzichtsrapportage educatieve graduaats- en masteropleidingen in Vlaanderen*. Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie. Beschikbaar via *https://www.nvao.net/nl/publicaties/overzichtsrapportage-educatieve-graduaats-en-masteropleidingen-in-vlaanderen*

betere afstemming tussen afstuderen en instromen, met een oproep aan alle belanghebbenden, van overheid tot werkplek, om een rol en een verantwoordelijkheid op te nemen om hiervoor tot brede, structurele maatregelen op Vlaams niveau te komen. Ze pleitte ook voor de inbedding van de praktijkcomponent tijdens de lerarenopleidingen in het geheel van het levenslang leren tot beroepsbekwame leraar.

Een paar jaar later stelden we bij de opleidingsaccreditaties van de educatieve masteropleidingen in 2023[33] en de opleidingsaccreditaties van de educatieve graduaatsopleidingen 2024[34] opnieuw hetzelfde vast: de commissies wezen op het belang van een beter netwerk van kwaliteitsvolle stage- en werkplekscholen, ze vroegen om deze samenwerkingen structureler en duurzamer uit te bouwen (met de nodige aandacht voor professionalisering) en om de praktijkcomponent meer in te vullen volgens het concept van werkplekleren, ook als opstap naar de aanvangsbegeleiding. In deze rapporten viel op dat opleidingen regelmatig aangaven dat ze niet al te ver willen gaan in hun verwachtingen hierover aan de scholen omdat zij gezien het groeiend lerarentekort alsmaar meer onder druk staan, waardoor de verantwoordelijkheid toch vooral bij de lerarenopleidingen blijft liggen. De commissies drukten hun bezorgdheid uit over het ontbreken van de nodige structurele middelen en randvoorwaarden om dit waar te maken. De NVAO heeft in de overzichtsrapportages telkens aangedrongen op een meer structureel kader en meer structurele garanties voor een kwaliteitsvolle invulling van de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen.

De educatieve bacheloropleidingen kleuter- en lager onderwijs vallen ondertussen in het huidige kwaliteitszorgstelsel 2019-2025[35] onder de instellingsreview en worden dus beoordeeld onder de eigen regie van de instellingen, waarbij de NVAO nagaat of interne en externe belanghebbenden betrokken worden, naast deskundigen uit werkveld en vakgebied, en of publieke informatie over de kwaliteit van de opleidingen ter beschikking wordt gesteld. Een steekproef van de NVAO leert dat het zeer moeilijk blijkt om aan de hand van de publieke informatie zicht te krijgen op stand van zaken met betrekking tot de versterkte samenwerking met basisscholen. Regelmatig verwijzen de instellingen in hun publieke informatie wel naar hun betrachtingen en ontwikkelingen op dit vlak, zoals het opbouwen van een vast netwerk van scholen, het implementeren van nieuwe concepten voor stage en/of werkplekleren en ook het meer samen 'gelijkwaardig' opleiden via duurzame partnerschappen. De samenwerking en het 'samen opleiden' evolueren ongetwijfeld op het terrein, maar het is moeilijk vast te stellen hoe de eigen regie bijdraagt aan deze ontwikkelingen, hoever opleidingen hier globaal mee staan en wat de uiteindelijke gerealiseerde kwaliteit is.

9.2.2.3 Recente ontwikkelingen

Zelfs na de goede voornemens uit de engagementsverklaring, blijft de NVAO ervan overtuigd dat het nodig is om verder de intenties in deze engagementsverklaring decretaal te verankeren en de nodige financiële garanties te voorzien om de praktijkschok effectief te kunnen remediëren.

---

[33] NVAO. (2024, maart). *Overzichtsrapportage educatieve masteropleidingen in Vlaanderen: Sterk engagement, maar work in progress*. Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie. Beschikbaar via https://www.nvao.net/files/attachments/.10078/Overzichtsrapportage-Educatieve-Masteropleidingen-Vlaanderen.pdf

[34] NVAO. (2025). *Opleidingsaccreditatie educatieve graduaatsopleidingen Vlaanderen: Overzichtsrapportage*. Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie. Beschikbaar via https://www.nvao.net/files/attachments/.13188/VL-2025-OVR-EDUGRA.pdf

[35] NVAO. (2020, juni). *Beoordelingskader instellingsreview 2019-2025*. Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie. Beschikbaar via https://www.nvao.net/files/attachments/.3716/Beoordelingskader_instellingsreview_2019_2025.pdf

Meer recent kwamen daarover ook nog andere aanbevelingen en adviezen over, bijvoorbeeld het advies van de Vlaamse Onderwijsraad over 'Het versterken van de lerarenopleidingen om startbekwame leraren af te leveren'[36] alsook het advies van de Commissie van Wijzen[37].

De NVAO is dan ook positief over het voornemen in het regeerakkoord (en de beleidsnota) 2024-2029 om structurele en duurzame partnerschappen tussen lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen te bevorderen en de opdracht die de NVAO van de minister kreeg om dit verder uit te werken in een beleidsadvies voor de lerarenopleidingen kleuter- en lager onderwijs. De minister heeft de intentie om op basis hiervan beleidsbeslissingen te nemen voor de lerarenopleidingen kleuter- en lager onderwijs.

[36] Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). (2023, september). Lerarenopleiding als fundament voor sterke leraren en kwaliteitsvol onderwijs: Advies over het versterken van de lerarenopleidingen om startbekwame leraren af te leveren. Vlaamse Overheid. Beschikbaar via *https://www.vlaanderen.be/publicaties/lerarenopleiding-als-fundament-voor-sterke-leraren-en-kwaliteitsvol-onderwijs-advies-vlor*

[37] Commissie van Wijzen. (2023, december). *Prioriteiten voor professionaliteit: Rapport van de Commissie van Wijzen*. Departement Onderwijs en Vorming. Beschikbaar via *https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/secundair-onderwijs/commissie-van-wijzen-stelt-prioriteiten-voor-professionaliteit-voor*

9.3 Bijlage 3 – Samen Opleiden in Nederland

De NVAO heeft voor de beleidsvoorstellen over de verankering, het groeipad en het kwaliteitskader van structurele samenwerkingen tussen lerarenopleidingen en scholen in Vlaanderen ook inspiratie geput uit de expertise die bestaat over Samen Opleiden in Nederland.

De Nederlandse casus Samen Opleiden[38]is om meerdere redenen een interessante inspiratiebron voor Vlaanderen:

- Context. In Nederland zijn de lerarenopleidingen basisonderwijs, net zoals in Vlaanderen, ook ingebed in het professioneel hoger onderwijs met een sterke binding met de beroepspraktijk. Ook het basisonderwijs in Nederland is qua inrichting en organisatie vergelijkbaar, hoewel in Vlaanderen kinderen al vroeger naar school gaan.
- Beschikbare expertise. Men heeft in Nederland al ruim twee decennia lang ervaringen opgedaan in het bouwen aan partnerschappen en deze inzichten gesynthetiseerd in meerdere (online) rapporten. Er vindt ook regelmatig uitwisseling en samenwerking plaats tussen Nederlandse en Vlaamse (hoge)scholen over Samen Opleiden waardoor er op meerdere plekken al inspiratie gedeeld is. Materialen in de vorm van (praktijk)katernen, handreikingen en instrumenten zijn in het Nederlands en kunnen als inspiratie dienen voor de Vlaamse context.
- Kwaliteitszorg. Tot slot is in Nederland voor het Samen Opleiden een uitgewerkt kwaliteitskader beschikbaar waarbij de partnerschappen tussen de lerarenopleidingen en de basisscholen op hun kwaliteit beoordeeld worden. Ook de NVAO afdeling Nederland was hier ruim 15 jaar (tot 2018) bij betrokken.

In de volgende paragrafen ontsluiten we verschillende basiselementen van het Nederlandse model en haar groei/ontwikkeling op landelijk niveau, waarbij we abstractie maken van partnerschaps- of regiospecifieke invullingen. Het is daarbij zoeken naar een evenwicht tussen uitgebreide beschrijvingen enerzijds en relevantie anderzijds. Wie meer wil lezen over Samen Opleiden in Nederland vindt veel informatie op de website van het Platform Samen Opleiden en Professionaliseren via *https://www.platformsamenopleiden.nl/* en kan ook putten uit de vermelde bronnen in de voetnoten.

We gaan hieronder allereerst in op de definitie van Samen Opleiden in Nederland, met duiding van de kernelementen (9.3.1). Daarna verdiepen we het Samen Opleiden door aandacht te besteden aan groeimodellen voor de samenwerkingsstructuur (9.3.2.), door in te gaan op het leren én opleiden op de werkplek, inclusief wat dat betekent voor de verschillende actoren (9.3.3), op welke wijze de kwaliteit van het Samen Opleiden geborgd en ontwikkeld wordt (9.3.4), welke financiering voorzien is (9.3.5.) en wat de effecten en opbrengsten ervan zijn (9.3.6).

9.3.1 Samen Opleiden in Nederland

In Nederland wordt een partnerschap Samen Opleiden gedefinieerd als "een samenwerking tussen één of meer opleidingen voor leraren primair respectievelijk voortgezet onderwijs met één of meer scholen voor primair respectievelijk voortgezet en/of beroepsonderwijs"[39]. De partners in een partnerschap hebben een gedeelde en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het samen opleiden van toekomstig onderwijspersoneel (kwalificerende functie); de samenwerking in partnerschappen is duurzaam.

Samenwerken in partnerschappen betekent dat scholen een grotere bijdrage leveren als leer- en opleidingsplaats, waarbij stages vervangen worden door leren op de werkplek en personeelsleden op

[38]https://www.platformsamenopleiden.nl/

[39] Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie. (2009). *Toetsingskader opleidingsschool*. In *Regeling tegemoetkoming kosten opleidingsscholen 2019*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. *https://www.nvao.net/files/attachments/.118/Protocol_Toetsingskader_en_procedure_aspirant_opleidingsschool.pdf*

scholen een formele rol krijgen in het begeleiden en opleiden op de werkplek. Studenten aan Nederlandse lerarenopleidingen die in dergelijke partnerschappen worden opgeleid brengen gemiddeld 40% van het opleidingstraject door op de scholen.

We gaan hieronder in de breedte in op de kernelementen van de definitie, namelijk de samenwerkingsstructuur, de gedeelde en gezamenlijke verantwoordelijkheid in het samen opleiden en het duurzaamheidsaspect.

9.3.1.1 Samenwerkingsstructuur

De partnerschappen in Nederland betreffen samenwerkingen tussen één of meer lerarenopleidingen en één of meer scholen en/of scholengemeenschappen[40].

Deze samenwerkingen worden in Nederland doorgaans regionaal georganiseerd en kennen een diverse structurele vormgeving, afhankelijk van het aantal betrokken lerarenopleidingen en het aantal scholen/scholengemeenschappen die mee opleiden. Er bestaan qua samenstelling verschillen tussen de niveaus, waarbij de partnerschappen in het basisonderwijs (primair onderwijs) veelal bestaan uit meerdere scholengemeenschappen. Van die scholengemeenschappen doen soms alle scholen mee en in andere gevallen slechts een aantal scholen. Pas sinds een paar jaar sluiten ook scholen voor speciaal basisonderwijs aan, die voorheen vaak uitgesloten werden vanwege het specifieke karakter.

Partnerschappen Samen Opleiden omvatten zo een complex geheel van relaties. De complexiteit zit vooral in het feit dat het hier om meerdere afzonderlijke entiteiten gaat (opleiding en scholen of scholengemeenschappen) die – naast hun geëigende processen[41] - gaan samenwerken in het proces van 'samen opleiden'.

9.3.1.2 Gedeelde en gezamenlijke verantwoordelijkheid in het realiseren van opleidingsdoelen

Het samenwerken aan het realiseren van opleidingsdoelen vraagt van de partners in een partnerschap dat ze zich allemaal verantwoordelijk voelen en eigenaarschap opnemen voor de kwaliteit van de opleidingstrajecten in het geheel en voor het eigen aandeel in dat geheel.

Hoewel in Nederland, net als in Vlaanderen, finaal de lerarenopleidingen de eindverantwoordelijkheid dragen over de opleiding van de leraren, en er dus per definitie sprake is van ongelijke functies, is gelijkwaardigheid daarbinnen evenwel essentieel. Vandaar kiest men voor de term 'partnerscholen'. Partnerscholen worden niet gereduceerd tot louter oefenplekken, of tot 'voorzieners van stageplaatsen' zonder meer. In plaats daarvan stemmen beide instellingen – de lerarenopleiding en de school – af over de visie op het beroep, de te bereiken curriculumdoelen met inachtneming van de landelijke standaarden voor de leraar[42] en wat eenieder daaraan kan bijdragen, zonder dat één partij als dominanter wordt ervaren. Zo werken scholen en opleidingen samen op basis van gedeelde opleidingsvisie en -doelen en wederzijds vertrouwen en respect voor ieders bekwaamheid om studenten daartoe op te leiden.

9.3.1.3 Duurzame samenwerking

Een partnerschap is duurzaam wanneer het langdurig kan bestaan en functioneren, en de samenwerking tussen de lerarenopleiding en de basisschool of scholengemeenschap niet ad hoc

---

[40] In Nederland hanteert met de term 'bestuur' (in plaats van scholengemeenschap) om te verwijzen naar een groep scholen die zich samen organiseren rondom bijvoorbeeld visie, denominatie of nabijheid. Vaak worden diensten uit de individuele scholen gehaald en centraal door het bestuur geregeld. Leidinggevenden in de individuele scholen zijn directeuren en besturen worden geleid door Colleges van Bestuur.

[41] Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de Opleidingsschool: Over affordance, agency en competentieontwikkeling* [Proefschrift, Universiteit van Tilburg]. Universiteit van Tilburg. – p. 52 tot 54

[42] Wat we in Vlaanderen kennen als de basiscompetenties voor de leraar.

vormgegeven wordt. Dit vraagt een aanhoudend engagement van de betrokken partijen, dat best gewaarborgd wordt via een formele samenwerkingsovereenkomst.

In Nederland stellen partnerschappen een samenwerkingsovereenkomst[43] op, die doorgaans de volgende elementen omvat:

- formele aspecten (waaronder betrokkenen, doel, looptijd (doorgaans 4 jaar cf. aspirant en erkend partnerschap bij punt 9.3.5));
- de gedeelde visie, ambities en verantwoordelijkheden met aandacht voor opleiden, begeleiden, beoordelen, professionalisering en kwaliteitsontwikkeling;
- operationele afspraken zoals begeleiding en stagegarantie, uren, vergoedingen en inzet
- formele verankering van wie wat doet en daarbij noodzakelijke professionalisering om de kwaliteit van de begeleiders en opleiders te borgen, op welke termijn, met welke middelen;
- structuur voor de kwaliteitsontwikkeling.

Als bijlagen bij een samenwerkingsovereenkomst worden doorgaans het opleidingsplan, het professionaliseringsplan en het kwaliteitszorgplan van het partnerschap toegevoegd.

Naast het operationaliseren van duurzaamheid in een langdurige samenwerking voor het opleiden van toekomstig personeel, wordt duurzaamheid in Samen Opleiden nadrukkelijk ook ingevuld vanuit het perspectief van een leven lang ontwikkelen. Samenwerking aan het opleiden van aanstaande collega's wordt gezien als een belangrijke basis voor het werken aan het fundament van de kwaliteit van de leraar en daarmee ook aan de doorgaande begeleiding van de leerkracht eens deze in dienst is. Partnerschappen denken samen vanuit hun visie ook over de doorgaande lijn, waarbij ze samen opleiden en samen begeleiden van starters en verdergaande professionalisering logisch aan elkaar koppelen. Samen Opleiden en Samen Begeleiden en Samen Professionaliseren[44] lopen zo mooi in elkaar over. Het vermindert voor de starter de praktijkschok en het biedt veel mogelijkheden om na de formele start als leerkracht op een soortgelijke manier door te ontwikkelen. Het Nederlandse kwaliteitskader (cf. 9.3.5.) geeft daar handreikingen voor en richting aan.

9.3.2 Groeien in Samen Opleiden

Het Nederlandse Samen Opleiden heeft vanuit verschillende perspectieven een groei doorgemaakt.

9.3.2.1 Structurele groei

In Nederland startte men rond 2000 het proces om meer samen te gaan opleiden. Het eerste groeiperspectief heeft te maken met het aantal studenten dat opgeleid wordt in partnerschappen Samen Opleiden. De afgelopen tien jaar heeft Samen Opleiden in Nederland een sterke groei doorgemaakt[45] overheen alle niveaus (primair en secundair onderwijs). Waar in 2009 nog circa 8.000 studenten werden opgeleid in de school, waren dat er in 2023 al ruim 30.000, met een landelijke ambitie om in 2030 100% van de studenten op te leiden via deze route. Landelijk is momenteel circa 65% van de studenten (over alle niveaus van primair en secundair onderwijs) betrokken bij Samen Opleiden.

In het primair onderwijs steeg het aantal studenten via Samen Opleiden van 12.761 in ’21-‘22 naar 15.462 in ’22-‘23 — een groei van 21% én over de helft richting de 100%. Deze studenten zijn verspreid over in totaal 47 partnerschappen in het primair onderwijs, wat een sterke toename is sinds 2015.

[43] Cf. bijv.: https://www.platformsamenopleiden.nl/kennisbank/samenwerkingsovereenkomst-regionale-opleidingsschool-west-friesland/

[44] Cf. bijv. https://www.platformsamenopleiden.nl/partnerschap/partnerschap-groningen-kop-van-drenthe/

[45] Ingeschrevenen lerarenopleidingen | Kerncijfers en indicatoren Hoger Onderwijs | OCW in cijfers https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2022/12/20221125-Landelijke-rapportage-Samen-Opleiden-Inzichtelijk_v09-1.pdf

Regionaal zijn er verschillen: sommige partnerschappen hebben de 100%-doelstelling (nagenoeg)[46] al bereikt, andere zitten nog in de opbouwfase.

Om de 100% te realiseren is er nu extra aandacht voor het opleiden van vooral zij-instromers en deeltijdstudenten met een betaalde job. Zij werken soms op scholen buiten bestaande partnerschappen. De vraag is op welke wijze deze aangehaakt kunnen worden, om iedereen de kwaliteiten van een Samen Opleiden traject te bieden.

De Nederlandse ervaring toont dat structurele groei in partnerschappen mogelijk is, mits er voldoende tijd en ruimte is voor regionale verschillen en maatwerk.

9.3.2.2 Conceptuele groei

Bij het verkennen van het Nederlandse Samen Opleiden wezen experten ook op verschillende theoretisch beschreven concepten voor samen opleiden die allemaal een bepaalde mate van groei beschrijven[47]. Alhoewel alle concepten eigen accenten leggen en rationales opbouwen, zien we in alle concepten terug dat de scholen in partnerschappen toegroeien naar mede-opleider zijn. De modellen hebben in de Nederlandse casus in de beginfase gediend als basis om te bouwen aan de visie op samen werken aan samen opleiden en wat dat vraagt in de structuur.

Ten behoeve van het duiden van de Nederlandse case noemen we hier als voorbeeld Deinum et al. (2005) als waardevol referentiekader. Deinum beschrijft een continuüm van vijf modellen (A tot E), die variëren in de mate van betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de school in het opleidingsproces:

- Model A (Stageschoolmodel): De school fungeert als oefenplek voor afgebakende opdrachten, zonder structurele betrokkenheid.

- Model B (Coördinatormodel): De school is werkplek met een centrale coördinator, maar de opleiding blijft dominant. Het coördinatormodel betekent dat een iemand in de school (naast de (klas)mentoren) verantwoordelijk is voor de begeleiding van de studenten in het uitvoeren van de taken/opdrachten die vanuit de opleiding aangereikt worden.

- Model C (Partnerschoolmodel): De schoolopleider (een personeelslid op de school) is medeverantwoordelijk voor delen van het curriculum en het traject van de studenten. Er is sprake van gedeeld eigenaarschap en een bredere betrokkenheid van het schoolteam. Dit model kenmerkt zich door een grotere verschuiving van taken en verantwoordelijkheden naar de school, waarbij meer schoolcollega's betrokken zijn bij het opleidingstraject van de student en bij het vormgeven van het curriculum.
  Het Partnerschoolmodel heeft meer de gezamenlijkheid en het partnerschap al in haar naam zitten. Hier heeft dus een verschuiving plaatsgevonden in de rol van de school van 'begeleiden' naar 'opleiden', wat verwijst naar uitgebreide kennis van de schoolopleider van het curriculum en de bijhorende opleidingsdoelen en hoe hij/ zij dat kan verbinden aan de kwaliteiten en mogelijkheden op de school. De vraag is dan hoe men op de school van 'werken op school' ook 'leren op school' kan maken en wat daarvoor nodig is.

- Model D (Netwerkmodel): Een opleidingsteam binnen de school leidt professionals op. Theorie wordt deels op school aangeboden, wat organisatorisch uitdagend is. Het netwerkmodel gaat dus nog een stap verder dan het partnerschoolmodel, daar is al een team van professionals die nog meer 'overnemen' van de opleiding.

---

[46] Het gaat hierbij over 100% van de voltijdse studenten, voor zij-instromers is het moeilijker.

[47] Cf. bijv. Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de Opleidingsschool: Over affordance, agency en competentieontwikkeling* [Proefschrift, Universiteit van Tilburg]. Universiteit van Tilburg voor een overzicht van groeimodellen.

- Model E: De school verzorgt de volledige opleiding. Hierbij kan de vraag gesteld worden of dit nog samenwerken in een partnerschap is.

Keuze voor een van deze vijf modellen heeft gevolgen voor de rol en taakverdeling tussen begeleiders en opleiders uit de scholen en uit de lerarenopleiding. Naarmate men groeit in de modellen worden er meer en andere dingen gevraagd van de (kwaliteiten van) begeleiders en opleiders uit de scholen én opleidingen, wat ook weer van invloed is op de organisatie van het geheel.

In het stageschoolmodel worden studenten begeleid door klasmentoren; de taken/opdrachten van de studenten worden doorgaans aangeleverd en beoordeeld door de lerarenopleider. In de daaropvolgende modellen wordt de begeleidingscapaciteit en –kwaliteit, zoals we in de beschrijving zien, op de scholen groter en intensiever. Naast klasmentoren zijn er in deze modellen (coördinatormodel, het partnerschoolmodel als het netwerkmodel) ook opleiders in de scholen die een formele opleidingsfunctie krijgen in het samen opleiden. Dit betekent een verschuiving van een begeleidingsstructuur naar een opleidingsstructuur.

Het Nederlandse Samen Opleiden is door de jaren heen doorgegroeid naar een partnerschap dat in de kern de elementen van het Partnerschoolmodel in zich heeft maar tegelijk nog gekenmerkt is door een variatie in samenwerkings- en verschijningsvormen.

Samen Opleiden betekent dat bepaalde personeelsleden op de scholen ook 'opleider' zijn. De opleider uit de lerarenopleiding werkt samen met deze schoolinterne opleider. In de Nederlandse context wordt deze functionaris Schoolopleider genoemd. Die kent alle 'ins en outs', de kwaliteiten en mogelijkheden op de school (bv. schoolcultuur, curricula, onderwijsmethode) en stemt af hoe hij/zij dat kan verbinden met het curriculum en de bijhorende opleidingsdoelen van de lerarenopleiding. Als personeelslid binnen de partnerschool is hij of zij medeverantwoordelijk voor het traject van studenten. Dit betekent ook een andere rol en functie van de opleiders van de lerarenopleidingen, vaak Instituutsopleiders genoemd. Als zij naar de scholen komen dan werkt dat versterkend en niet vervangend.

9.3.2.3 Groeien in kwaliteit

De Nederlandse casus kent ook een groeimodel voor lerarenopleidingen en scholengemeenschappen die willen instappen in het partnerschooltraject via aspirant partnerschappen naar erkende partnerschappen. In 9.3.5 over 'Kwaliteit' lichten we deze concepten en het achterliggende kwaliteitskader verder toe.

9.3.3 'Leren op de werkplek' en 'opleiden op de werkplek'

Bij Samen Opleiden vormt werkplekleren een centraal onderdeel. Leren op de werkplek impliceert het leren in, van en nabij de hectiek van het dagelijkse werk[48]. Ook andere definities[49] van 'leren op de werkplek' verwijzen naar de centrale rol van de reële arbeidssituatie als leeromgeving. Het betekent dat het leren van de studenten dichter zit op de dagelijkse werkprocessen op de scholen met als resultaat dat ze sneller zicht krijgen op en kunnen meegaan in het ritme van de scholen. Dat studenten meedoen aan de dagelijkse gang van zaken, maakt zo de praktijkschok kleiner. In die zin is werkplekleren veelbelovend.

[48] Timmermans, G., & Van Velzen, B. (2018). Kennisbasis voor lerarenopleiders. Katern 4: Samen in de school/ Opleiden in de school. Velon. https://velon.nl/wp-content/uploads/2018/09/Kennisbasis-Katern-4.pdf, p12-13

[49] Zie ook "*op ervaring gebaseerd leren, een actief, constructief en grotendeels zelfgestuurd proces, dat plaats vindt in de reële arbeidssituatie als leeromgeving, met de werkelijke problemen uit de (toekomstige) arbeidspraktijk als leerobject*" uit Onstenk, J. (1997). Werkplekleren: leren en opleiden van beroepsrollen in de beroepspraktijk. Delft: Eburon. Alsook: "als een veelvormig, beïnvloedbaar, individueel en sociaal ontwikkelingsproces (…) door participatie in werkprocessen en heeft als doel werksituaties te leren begrijpen, hanteren en beïnvloeden" uit Blokhuis, F. T. L., & Nijhof, W. J. (2006). Effecten van een evidence-based design voor werkplekleren. Pedagogische studiën, 83(5), 354–365.

Uit de ervaring met Samen Opleiden in Nederland, blijkt dat een grotere rol voor het leren op de werkplek zeker gepaard moet gaan met een vergrote aandacht voor het opleiden op de werkplek.

Werkplekleren[50] is immers een complex proces waarin werken en leren vervlochten zijn. De werkplek is een complexe leeromgeving waarin routines en *tacit knowledge* een grote rol spelen en soms onzichtbaar zijn voor de student-leraar. Het gaat bovendien om een persoonsgebonden en situatiegebonden proces. Leren op de werkplek is dus lastig te sturen omdat het de uitkomst is van wat ontstaat uit de kenmerken van de lerende in relatie tot de werkleeromgeving. Het leren op de werkplek leidt bovendien niet vanzelfsprekend tot de opbrengst die we vanuit de opleiding beogen. Niet al het leren op de werkplek heeft zomaar de goede richting (misconcepten, slechte praktijk) en niet alles is even relevant voor algemene startbekwaamheid (bv. te gericht op socialisatie in de specifieke context). De uitdaging bij Samen Opleiden is het participeren in de beroepspraktijk aan te laten sluiten bij/op beoogde opleidings- en kwalificatiedoelen bij studenten. Dit is noodzakelijk omdat samen opleiden leidt tot een kwalificatie, tot een bekwaamheid van de student in de opleiding die hij/zij volgt. Aandacht voor opleiden op de werkplek is daarom noodzakelijk.[51]

Opleiden op de werkplek verwijst naar al het handelen op school gericht op het creëren van mogelijkheden voor studenten om (begeleid) te leren handelen, denken, redeneren en oordelen als leraar, dus afgestemd op de beoogde opleidings- en kwalificatiedoelen. Begrippen gerelateerd aan 'opleiden op de werkplek' zijn (begeleid) werkplekleren, de daarbij passende opleidingsdidactiek en het werkplekcurriculum.[52] Opleidingsdidactiek verwijst naar alle middelen die doelgericht en doelbewust worden ingezet bij het begeleiden van het werkplekleren en die passen bij context van hetzij de school of hetzij het instituut van de lerarenopleiding. Het opleidingscurriculum is de verzameling van leer- en werkactiviteiten op school en de lerarenopleiding waarmee studenten zich kunnen bekwamen tot leraar. Het opleidingscurriculum kent een (samenhangend) werkplek- en een 'instituutsdeel'[53]. Dit alles vraagt de nodige gezamenlijke kennisdeling en professionalisering tussen lerarenopleidingen en scholen over opleiden, opleidingsdoelen en curriculum.

Hiermee verandert de rol van de school fundamenteel, waarbij de school niet enkel begeleidt, maar ook actief opleidt. Naast hun primaire opdracht – het onderwijzen van kleuters en leerlingen – nemen scholen een bijkomende verantwoordelijkheid op zich: het opleiden van toekomstige collega's.[54] Dit betekent dat er een tweede primair proces ontstaat binnen de basisschool, namelijk het opleiden dat gericht is op het leerproces van de student-leraar en op het bereiken van de opleidingsdoelen. Deze dubbele focus vraagt om een aangepaste omkadering en een gedeeld eigenaarschap tussen school en lerarenopleiding.

---

[50] Cf. bijv. https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2021/03/Handleiding-Bouwen-aan-samenhangend-curriculum.pdf;

Digitalk 1 | De Uitdaging https://vimeo.com/641064364;

Timmermans, M. (2012). Kwaliteit van de Opleidingsschool: Over affordance, agency en competentieontwikkeling [Proefschrift, Universiteit van Tilburg]. Universiteit van Tilburg;

Timmermans, M., & Kroeze, C. (2021). Bouwen aan een samenhangend curriculum voor het opleiden van leraren. Ontwerpkit. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.

[51] Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Carnel, K., März, V., Maes, J., Peeters, E., Piot, L., & Robben, D. (2010). Worstelen met werkplekleren. Deel 1: naar een beschrijvend model van werkplekleren. Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 31(1), 4–11.

[52] Van Velzen, C., & Timmermans, M. (Red.). (2017). Samen in de school opleiden (Kennisbasis lerarenopleiders, Katern 4). Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON). *https://www.velon.nl/wp-content/uploads/2018/09/Kennisbasis-Katern-4.pdf*;

Crasborn, F., & Hennissen, P. (2019). Integratief opleiden op de werkplek (pp. 55–84). In G. Geerdink & I. Pauw (Red.), Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op? (Kennisbasis lerarenopleiders, Katern 7). Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON). *https://www.onderwijskennis.nl/sites/onderwijskennis/files/media-files/1. crasborn-f.-hennisssen-p.-integratief-begeleiden-op-de-werkplek.pdf*

[53] Timmermans, G., & Van Velzen, B. (2018). Kennisbasis voor lerarenopleiders. Katern 4: Samen in de school/ Opleiden in de school. Velon. https://velon.nl/wp-content/uploads/2018/09/Kennisbasis-Katern-4.pdf

[54] Nieuwenhuis, A. F. M., & Van Woerkom, M. (2006). Rationales achter werkplekleren. Pedagogische Studiën, 83(5), 343–354.

In dit samen opleiden zal de school haar eigen primaire processen – die van de leerlingen – afstemmen op die van de studenten, zodat beide leertrajecten elkaar versterken. In samenwerking met de lerarenopleidingen duiden scholen binnen hun primaire processen expliciet de leerkansen voor studenten en verbinden ze die aan de opleidingsdoelen. Ze stemmen de leeromgeving voor studenten af op hun noden en voorkennis en op de verschillen naargelang het opleidingsjaar (bijvoorbeeld eerste jaar versus derde jaar bachelor).

Het komt er dus op neer om de eisen van de opleiding, de mogelijkheden van de school en de leernoden van de student optimaal op elkaar af te stemmen ('de Gouden driehoek')[55]. Het partnerschap rust dus op een driehoek tussen student, opleiding en school. Deze drie actoren moeten samenwerken om studenten startbekwaam te maken en hen te ondersteunen in hun verdere professionele ontwikkeling.

9.3.4 Mentoring en begeleiding in Samen Opleiden

In het Nederlandse Samen Opleiden zijn de meeste partnerschappen eerst begonnen met het uitbouwen van kwaliteitsvolle mentoring en begeleiding. Onderstaande paragraaf laat zien wat daarover in een aantal kernpublicaties[56] in het kader van Samen Opleiden gebleken is.
Goed mentorschap in een werkplekleeromgeving wordt gekenmerkt door een combinatie van intentioneel handelen, professionele nabijheid en het creëren van een krachtige leeromgeving. Een effectieve mentor handelt niet ad-hoc, maar baseert zijn of haar begeleiding op duidelijke doelen, observaties en theoretische inzichten over leren en ontwikkeling. In de rol van mentor vervult men tegelijkertijd de functies van coach, instructeur en beoordelaar, en schakelt men flexibel tussen deze rollen afhankelijk van de situatie en de fase waarin de student zich bevindt.

Een belangrijke eigenschap van goed mentorschap is het vermogen om een veilige en gestructureerde leeromgeving te bieden waarin studenten uitgedaagd worden om zich te ontwikkelen. Dit betekent dat de mentor duidelijke verwachtingen en leerdoelen communiceert, maar ook een klimaat schept waarin fouten maken als een normaal onderdeel van het leerproces wordt gezien. Binnen deze context spelen rijke dialogen een centrale rol: reflectiegesprekken, gerichte feedback en onderzoekende gesprekken stimuleren studenten om hun eigen handelen te analyseren, keuzes te beargumenteren en hun professionele inzicht te verdiepen.

Daarnaast richt een goede mentor zich op het opbouwen van autonomie bij de student. Door stapsgewijs verantwoordelijkheden over te dragen, complexe taken te introduceren en de student te ondersteunen binnen diens zone van naaste ontwikkeling, groeit de student van observeren en oefenen naar zelfstandig professioneel handelen. Goed mentorschap vindt echter nooit in isolatie plaats; het is ingebed in de bredere context van een opleidingsschool, waarbij samenwerking met collega-mentoren, schoolopleiders en de onderwijsinstelling essentieel is. Door gezamenlijke kaders, gespreksmodellen en observatie-instrumenten te hanteren, ontstaat een coherente begeleiding die houvast biedt en de professionele ontwikkeling van de student structureel ondersteunt.

---

[55] Timmermans, M. (2012). Kwaliteit van de Opleidingsschool. Over affordance, agency en competentieontwikkeling. Universiteit Tilburg.

Timmermans, M., & Kroeze, C. (2021). Bouwen aan een samenhangend curriculum voor het opleiden van leraren. Ontwerpkit. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.

Timmermans, M. (2022). Samen Opleiden op zijn kop. Lectorale Rede. Utrecht: Partners in Opleiding & Ontwikkeling/Marnix Academie.

[56] Geldens, J. J. M. (2007). Leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs. Radboud Universiteit.

Kroeze, C. (2014). Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school. Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding. Universiteit Tilburg.

Kroeze, C. (2018). Begeleiding in de opleidingsschool. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren - VOraad & POraad. https://www.platformsamenopleiden.nl/kennisbank/begeleiding-in-de-opleidingsschool/

Kortom, goed mentorschap combineert intentioneel en reflectief handelen, relationele nabijheid en professionaliteit, en een focus op het creëren van een krachtige leeromgeving waarin studenten veilig kunnen leren, groeien en autonoom hun beroepservaring vormgeven.

De redenering die partnerschappen hanteren voor het plaatsen van (groepen) studenten op scholen heeft doorgaans te maken met (1) de gekozen visie op leren en samen opleiden, (2) met de regionale context (stedelijk met veel scholen, buitengebied met minder scholen op grote reisafstand, lerarentekort of juist krimpregio) en (3) de betaalbaarheid. Vanuit visie is bijvoorbeeld te zien dat er in het basisonderwijs gekozen wordt voor het bouwen aan een lerende cultuur waarin iedereen leert met en van elkaar, bv in professionele leergemeenschappen. Dan kiezen partnerschappen er ook voor om meerdere studenten op een school te plaatsen. Afhankelijk van de grootte van de school varieert dat tussen 3 en 6 studenten, soms mee). In een dergelijk geval is er op de school 1 schoolopleider. Soms zijn er veel kleine scholen die ook een rijke leeromgeving kunnen bieden en soms zijn er gebieden waar alleen maar kleine scholen zijn. In dat geval worden er bv 6 studenten geplaatst op 4, 5 of 6 scholen - die vormen dan samen één leergemeenschap. In een dergelijke situatie is er één schoolopleider voor deze 4, 5 of 6 scholen samen. Zo wordt het betaalbaar.

Ook al heeft de student vaak maar één vaste klasmentor - de hele school is 'opleidingsplek'. De ervaring in Nederland is dat komen tot die houding beter werkt als er meerdere studenten aanwezig zijn omdat het samen opleiden en daarmee ook het samen leren zichtbaarder is.

9.3.5 Kwaliteit van Samen Opleiden

Van bij het begin is in het Nederlandse model van Samen Opleiden aandacht geweest voor kwaliteitsontwikkeling en kwaliteitszorg[57]. Samen Opleiden en Partnerschappen hebben zich sinds 2000 in Nederland ontwikkeld met ondersteuning van een aantal opeenvolgende subsidieregelingen. Onderdeel van deze subsidieregelingen was voor de samenwerkende partners (nu: partnerschappen) het monitoren en inzichtelijk maken van de kwaliteit van opleiden, hetgeen weer op metaniveau gemonitord werd door een begeleidende instantie.

Voor de kwaliteitsbewaking van Samen Opleiden vroeg het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) de NVAO in 2008 de toetsing van Samen Opleiden te koppelen aan de toetsing van het hoger onderwijs. De toetsing was gebaseerd op vier standaarden van het NVAO-beoordelingskader voor opleidingen. Voor het partnerschap werd met name gekeken naar de verbinding tussen theorie en praktijk en naar de kwaliteit van de samenwerkingsafspraken. De NVAO voerde zes jaar later ook de tweede toetsing uit.

In 2019 gaf OCW de opdracht om voor Samen Opleiden een eigen kwaliteitskader te ontwikkelen. Onder regie van het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren kwam toen het eerste kwaliteitskader tot stand. Dit kwaliteitskader 'Samen Opleiden & Inductie', ontwikkeld door een groep onderzoekers/experts en praktijkdeskundigen, uitgetest in pilots en op basis daarvan aangepast, werd in december 2021 door OCW en de vijf sectorraden vastgesteld als het landelijke toetsingskader voor Samen Opleiden. Om een doorgaande lijn te realiseren, is ook de inductiefase onderdeel geworden van Samen Opleiden & Inductie.

Vanaf 2021 is er dus een eigen kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie voor de partnerschappen in Samen Opleiden. Het kwaliteitskader beschrijft de waarborgen die een centrale rol spelen bij de evaluatie van partnerschappen. Dit kwaliteitskader wordt tot en met eind 2025 gebruikt voor zowel de toetsing van de aspirant partnerschappen als voor de monitoring en kwaliteitsontwikkeling van de 'erkende partnerschappen' (9.3.5.1). Het kader maakt onderscheid tussen de basiskwaliteit (de

[57] Suasso de Lima de Prado, E. (2023). Vensters op twintig jaar Samen Opleiden & Professionaliseren. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. Beschikbaar via https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2023/04/Vensters-op-20-jaar-Samen-Opleiden-en-Professionaliseren-def.pdf

minimale vereisten) en de eigen ambities (eigen kenmerken van kwaliteit, verbreding en verdieping) van de partnerschappen over het opleiden van leraren.

Belangrijk om met betrekking tot kwaliteit van Samen Opleiden ook te vermelden is dat scholen (tot nu toe) alleen toegelaten werden in deze partnerschappen als hun 'Inspectie Basisarrangement'[58] op orde is en als de betrokken lerarenopleidingen door de NVAO als voldoende zijn beoordeeld.

9.3.5.1 Kwaliteitskader Samen Opleiden

Het kwaliteitskader Samen Opleiden, te raadplegen in *Kwaliteitskader Samen Opleiden en Inductie*, maakt voor de basiskwaliteit (minimale vereisten) gebruik van vier waarborgen om de kwaliteit van het samen werken aan samen opleiden in een partnerschap te beschrijven en te beoordelen:

1. De lerende leraar
2. De leeromgeving
3. De organisatie van partnerschappen
4. Kwaliteitscultuur

Figuur 11. De waarborgen voor Samen Opleiden

De vier waarborgen moeten in samenhang met elkaar worden bekeken (cf. figuur 10). Samen maken deze waarborgen dat het leren van aanstaande leraren systematisch vorm krijgt. Per waarborg zijn elementen benoemd die voor het Samen Opleiden minimaal zichtbaar moeten zijn. Daarmee laat het partnerschap zien hoe de basiskwaliteit wordt waargemaakt.

Het realiseren en in stand houden van de basiskwaliteit van Samen Opleiden wordt gezien als een basis voor de verdere ontwikkeling van het partnerschap (de eigen ambities, de verbreding en verdieping van het partnerschap) (cf. figuur 10).

9.3.5.1.1 Waarborg 1: De lerende leraar

Waarborg 1, Lerende leraar, vereist dat het partnerschap een gezamenlijk en gedragen beeld van het beroep van leraar heeft. Dit beroepsbeeld moet vertaald zijn in een visie op het leren en opleiden van aankomende leraren, waarbij ook de ontwikkeling van leraren tijdens hun gehele loopbaan wordt meegenomen. De visie moet passen bij het beroepsbeeld.

Wat moet minimaal[59] zichtbaar zijn in het Samen Opleiden?

- Het partnerschap heeft een geëxpliciteerde visie op het opleiden van aankomende leraren. Hierin is in ieder geval (ook) een gedeelde visie opgenomen op de wijze waarop leraren zich ontwikkelen tijdens hun loopbaan.
- De visie op het opleiden van aankomende leraren sluit aan bij het beroepsbeeld dat het partnerschap heeft van de leraar.

[58] Een 'Basisarrangement' na een inspectie in het onderwijs in Nederland betekent dat de school voldoet aan de wettelijke eisen en dat de kwaliteit van het onderwijs als voldoende wordt beoordeeld, zonder belangrijke tekortkomingen te vertonen.

[59] Deze minimaal zichtbare elementen zijn volledig overgenomen zoals vermeld in het kwaliteitskader.

9.3.5.1.2 Waarborg 2: De leeromgeving

Waarborg 2, Leeromgeving, gaat erover dat het partnerschap, op basis van de visie op het leren van de leraar, een samenhangende en consistente leeromgeving realiseert die (aankomende) leraren ondersteunt in hun leer- en ontwikkelproces. Er is sprake van gezamenlijke verantwoordelijkheid, verbinding tussen theorie en praktijk, en de samenhang tussen leren op het opleidingsinstituut en op de werkplek.

Wat moet minimaal zichtbaar zijn in het Samen Opleiden?

- Er is een gezamenlijk opleidingsprogramma voor verschillende groepen aankomende leraren.
- Het is transparant hoe dit programma gezamenlijk wordt uitgevoerd in de praktijk.
- Doelstellingen, programma's en de beoordelingswijzen zijn vastgelegd.
- De werkplek is een professionele leeromgeving waar aankomende leraren zich optimaal kunnen ontwikkelen.

9.3.5.1.3 Waarborg 3: De organisatie van partnerschappen

Waarborg 3, Organisatie, stelt dat het partnerschap de verantwoordelijkheden en benodigde competenties van de verschillende actoren moet hebben vastgelegd, afgestemd en ingebed in de organisatiestructuur/HRM. Deze structuur dient een adequate basis te vormen voor het realiseren van de gezamenlijke visie en de daarmee samenhangende leeromgeving.

Wat moet minimaal zichtbaar zijn in het Samen Opleiden?

- Het partnerschap heeft een overleg- en afsprakenstructuur voor de verschillende actoren, waarin de gezamenlijkheid tot uitdrukking komt.
- De verantwoordelijkheden en benodigde competenties van de verschillende actoren binnen het partnerschap zijn vastgesteld en ingebed in de organisatiestructuur.
- Voor de verschillende actoren in het partnerschap is een aanpak uitgewerkt op professionele ontwikkeling.

9.3.5.1.4 Waarborg 4: Kwaliteitscultuur

Waarborg 4, Kwaliteitscultuur, vereist dat vanuit een gedeelde visie en in een open dialoog gewerkt wordt aan het oog hebben voor kwaliteit én de verbetering daarvan. Het partnerschap moet een systematiek gebruiken om de (basis)kwaliteit te bewaken en de continue ontwikkeling te borgen. Dit betekent dat er regelmatig een open gesprek plaatsvindt over kritische vragen zoals "Doen we het goede? Hoe weten we dat?". Aan dat gesprek, waarin het geven en ontvangen van feedback centraal staat, nemen diverse actoren (ook aankomende leraren) deel. Cruciaal is dat bij het beantwoorden van deze vragen gebruikgemaakt wordt van onderzoeksuitkomsten om vervolgens vervolgstappen af te spreken, uit te voeren, te evalueren en bij te stellen.

Wat moet minimaal zichtbaar zijn in het Samen Opleiden?

- Het partnerschap gebruikt een systematiek om de basiskwaliteit te bewaken én de continue ontwikkeling van het partnerschap te borgen.
- Om dit te bereiken worden regelmatig de volgende vragen besproken: Doen we het goede? Hoe weten we dat? Vinden anderen dat ook (bijvoorbeeld via audits met externen, ontwikkelingsgerichte peer review)? Wat doen we met die wetenschap?
- Om deze vragen te beantwoorden wordt gebruikgemaakt van onderzoeksuitkomsten. Op basis van de antwoorden worden vervolgstappen afgesproken, uitgevoerd, geëvalueerd en bijgesteld.

9.3.5.2 Definitie en het ontwikkelingstraject van een Aspirant Partnerschap[60]

Een aspirant opleidingsschool of aspirant-partnerschap is een samenwerkingsverband dat tot stand komt tussen één of meer scholen (voor primair, voortgezet of beroepsonderwijs) en één of meer lerarenopleidingen. De kerntaak van zo'n partnerschap is het gezamenlijk opleiden van toekomstige leraren op de werkplek. Een partnerschap verkrijgt de aspirant-status om gedurende vier jaar toe te werken naar het realiseren van de geformuleerde basiskwaliteit voor Samen Opleiden. Aspirant-partnerschappen ontvangen subsidie om zich in deze periode te ontwikkelen. Bij de initiële aanvraag dient een ontwikkelplan en samenwerkingsovereenkomst te worden ingediend waarin voor elk van de 4 waarborgen het volgende wordt beschreven:

1. de vertaling van de te realiseren basiskwaliteit naar het eigen partnerschap
2. de huidige stand van zaken
3. het ontwikkelpad

De beoordelingscommissie toetst deze aanvragen op basis van de concrete beschrijving bij 1, 2 en 3 op elk van de waarborgen in de aanvraag én een gesprek met vertegenwoordigers van het Aspirant-partnerschap; de gemiddelde beoordeling op deze waarborgen moet voldoende zijn om het vertrouwen in de aanvraag uit te spreken.

Na verkrijgen van de aspirantstatus krijgen de aspirantpartnerschappen elk jaar (dus drie keer) een begeleidingsgesprek om ontwikkeling te monitoren en mede richting te geven aan traject richting de basiskwaliteit.

9.3.5.3 De overgang naar een Erkend Partnerschap

Aspirant-partnerschappen nemen binnen vier jaar na de toekenning van de aspirantstatus deel aan een beoordelingsgerichte peer review, waarbij ze aantonen dat ze minimaal voldoen aan de basiskwaliteit Samen Opleiden op de waarborgen die zijn beschreven in het Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie.

Ter voorbereiding levert het aspirant-partnerschap een dossier aan, bestaande uit een getekende samenwerkingsovereenkomst en een zelfevaluatie basiskwaliteit. In deze zelfevaluatie moet worden beschreven en onderbouwd hoe de basiskwaliteit op elk van de vier waarborgen is gerealiseerd, waarbij ervaringen/evaluaties van aankomende leraren en alumni worden opgenomen.

Tijdens de bezoekdag gaat een panel van de beoordelingsgerichte peer review in gesprek met vertegenwoordigers van het partnerschap (aankomende leraren/alumni, opleiders en bestuurders) om aanvullende informatie te verzamelen. Om de basiskwaliteit vast te stellen, moeten alle vier de waarborgen met een voldoende beoordeeld worden. Voor de beoordeling van basiskwaliteit kijkt de commissie naar:

1. de concrete uitwerking van basiskwaliteit per waarborg
2. en de samenhang tussen de waarborgen
3. de uitvoering bij de waarborgen in de praktijk
4. en de gezamenlijkheid in die uitvoering.

Voldoen ze aan de basiskwaliteit van Samen Opleiden, dan volgt definitieve toetreding tot de regeling en krijgt het partnerschap de status van 'erkend partnerschap'. Als de basiskwaliteit niet wordt aangetoond, wordt de aspirantfase niet afgesloten en volgt een adviesgesprek om de verdere ontwikkelperiode in te richten.

[60] Beoordelingscriteria aanvraag aspirant-opleidingsschool. (2022, 31 maart). (Document ter toelichting op de criteria voor het aanvragen van de aspirant-status).Via: https://www.dus-i.nl/binaries/dus-i/documenten/publicaties/2019/05/09/beoordelingscriteria---tegemoetkoming-kosten-opleidingsscholen/Beoordelingscriteria+aspirant-opleidingsscholen+2022+%2831+maart+2022%29.pdf

Deze beoordelingsgerichte peer-review is zo een vorm van 'selectie aan de poort' voor partnerschappen.

9.3.5.4 Continue kwaliteitsontwikkeling via ontwikkelingsgericht peer-review

Elk erkend partnerschap is vervolgens verplicht om ten minste iedere zes jaar een ontwikkelingsgerichte peer review te organiseren aan de hand van de waarborgen uit het Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie. De werkwijze van peer review is zo ingericht, dat partnerschappen niet alleen om de zes jaar worden gereviewd, maar zelf ook elke zes jaar bijdragen aan reviews van in elk geval twee andere partnerschappen. Daarmee speelt het veld – de partnerschappen Samen Opleiden – zelf een belangrijke rol in de (door)ontwikkeling van de kwaliteit van het Samen Opleiden en de inductie van aankomende leraren, en wordt het leren van en met elkaar gestimuleerd.

9.3.5.5 Platform Samen Opleiden en Professionaliseren

Het platform is een initiatief van de vijf sectorraden en heeft als doel kennisdeling en kennisontwikkeling, alsmede ondersteuning en begeleiding van ontwikkelingen.

Het platform Samen Opleiden en Professionaliseren ondersteunt alle partnerschappen maar ook de aspirantpartnerschappen gedurende hun aspirantfase. De ondersteuning bestaat uit het oprichten van een netwerk van aspiranten gestart in hetzelfde jaar. Tijdens de netwerken worden de vier waarborgen inhoudelijk behandeld met theorie en praktische en concrete uitwerkingen. Daarnaast staan eigen vragen van de aspirant partnerschappen centraal en wordt er vooral met en van elkaar geleerd. Aan de netwerken nemen altijd de programmaleiders deel (meestal 2, 1 uit de opleiding en 1 namens de scholen) en per onderwerp sluiten collega's aan die daarbij betrokken zijn.

Het platform biedt in het laatste jaar ook gerichte ondersteuning richting het schrijven van de zelfevaluatie en de voorbereiding op de bezoekdag. Zo lezen de partnerschappen elkaars zelfevaluatie en oefenen ze met de gesprekken.

Het platform organiseert en faciliteert de ontwikkelingsgerichte peer review.

9.3.6 Financiële middelen

Het Nederlandse model van Samen Opleiden wordt sinds 2000 structureel ondersteund door opeenvolgende subsidieregelingen, waarbij de financiering principieel gekoppeld is aan de student die via het partnerschap wordt opgeleid.

Zo werd bijvoorbeeld in 2024[61] het maximale subsidiebedrag berekend aan de hand van twee componenten, die waren gebaseerd op het aantal studenten en zij-instromers in het schooljaar 2022-2023. Ten eerste was er een basisbedrag voor infrastructuur. Partnerschappen met 60 of meer studenten en zij-instromers in het referentiejaar ontvingen hiervoor €100.000, terwijl partnerschappen met 30 tot en met 59 studenten en zij-instromers aanspraak konden maken op €60.000. Partnerschappen met minder dan 30 studenten ontvingen geen basisbedrag. Ten tweede werd een bedrag van €955 verstrekt voor elke student en zij-instromer die in studiejaar 2022-2023 binnen de opleidingsschool was opgeleid, specifiek voor het opzetten en onderhouden van de opleidingsstructuur.

De subsidie was bedoeld ter dekking van de kosten voor het gezamenlijk opleiden op de werkplek, de inrichting van de opleidingsinfrastructuur, en activiteiten gericht op de vorming van een onderwijsregio.

[61] DUS-i (2024). Opleidingsscholen. https://www.dus-i.nl/subsidies/onderwijsregios/opleidingsscholen

9.3.7 Effecten en opbrengsten van Samen Opleiden

Inmiddels zijn er ook wat effectiviteitsonderzoeken gedaan over (deelaspecten van) Samen Opleiden[62]. Tegelijk vraagt het meten van effect om een stevig onderzoeksdesign met duidelijke (on)afhankelijke variabelen. Dat is niet bij alle onderzoeken het geval.

Het onderzoek van ECBO63 is het meest omvattend en vertelt enerzijds iets over de meerwaarde en anderzijds over de kwaliteit. Het onderzoek brengt in kaart wat partnerschappen van scholen en lerarenopleidingen ervaren als de opbrengsten van Samen Opleiden. De onderzoekers concluderen dat de meerwaarde breed wordt herkend en gewaardeerd. Voor de lerarenopleidingen betekent het een sterkere verankering van hun programma's in de praktijk; voor scholen een betere aansluiting van startende leraren bij de onderwijsrealiteit. Studenten profiteren doordat zij meer geïntegreerd leren, in een omgeving waar theorie en praktijk voortdurend op elkaar worden betrokken.

Die meerwaarde komt voort uit de gezamenlijke aanpak: partnerschappen ontwikkelen curricula samen, stemmen begeleidingstrajecten af en creëren ruimte voor gezamenlijke reflectie. Lerarenopleiders en schoolopleiders leren daarbij van elkaar. Het onderzoek benadrukt dat Samen Opleiden niet alleen bijdraagt aan het leren van studenten, maar ook aan de professionele ontwikkeling van zittende leraren. Zij worden door hun rol als werkplekbegeleider of opleider gestimuleerd om hun eigen didactische keuzes explicieter te maken en om zich te ontwikkelen in coachende vaardigheden.

Verder wordt zichtbaar dat partnerschappen het onderwijsveld en de opleiding dichter bij elkaar brengen. Er ontstaat een gedeelde verantwoordelijkheid voor het opleiden en behouden van nieuwe leraren. Dit versterkt de binding van starters aan scholen, waardoor het risico op vroegtijdige uitstroom vermindert. Ook wordt het partnerschap gezien als motor voor bredere professionaliseringstrajecten in scholen, bijvoorbeeld rond curriculumontwikkeling of innovaties in onderwijspraktijk.

De kwaliteit van Samen Opleiden blijkt afhankelijk van verschillende factoren. Allereerst is de mate van gelijkwaardigheid tussen de betrokken instellingen cruciaal: beide partners moeten invloed hebben op besluitvorming, curriculum en kwaliteitsborging. Daarnaast spelen een heldere rolverdeling en gezamenlijke visie een grote rol. Waar afspraken structureel zijn ingebed en bestuurlijk commitment aanwezig is, ervaren partnerschappen dat samenwerking duurzaam wordt en minder afhankelijk van individuen.

Ook de kwaliteit van begeleiding bepaalt de impact: deskundige schoolopleiders en werkplekbegeleiders zijn essentieel. Hun kennis, beschikbaarheid en de mogelijkheid om tijd vrij te maken bepalen mede de ervaren meerwaarde. Bovendien benadrukt het onderzoek dat een open leercultuur belangrijk is. In zo'n cultuur wordt feedback serieus genomen, reflectie gestimuleerd en ontstaat ruimte voor gezamenlijke verbetering. Partnerschappen die daarin investeren, halen merkbaar meer uit Samen Opleiden.

Samengevat concludeert het onderzoek dat Samen Opleiden de kwaliteit van het leraarsberoep versterkt doordat het theorie en praktijk verbindt, lerarenopleiders en scholen wederzijds laat leren, en startende leraren beter voorbereidt en bindt aan het onderwijs. De kracht schuilt in structurele samenwerking, professionele begeleiding en een gedeelde visie, waarmee partnerschappen niet alleen opleiden maar ook professionaliseren en innoveren.

---

[62] https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2025/06/Publicatie-Effecten-van-Samen-Opleiden.pdf en https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2025/01/17/bekwaamheid-beter-borgen

[63] Hermanussen, J., & Van Herpen, S., m.m.v. Van Bussel, M., Ferket, R., Groot, A., Almushat, A., & Wagemakers, S. (2021). De meerwaarde van Samen Opleiden & Professionaliseren: Input ten behoeve van de groeistrategie. 's-Hertogenbosch: ECBO. Of Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO). (juni 2021). De meerwaarde van Samen Opleiden en Professionaliseren: Input ten behoeve van de groeistrategie [Onderzoeksrapport in opdracht van het ministerie van OCW].

Van der Grift en collega's hebben onderzoek gedaan naar het pedagogisch en didactisch handelen van leraren in opleiding. Het Groningen-onderzoek[64] toont dat studenten in een partnerschap zich pedagogisch-didactisch sneller en beter ontwikkelen dan hun collega's in reguliere scholen; dit blijkt uit zowel observaties als leerlingpercepties. Daarnaast ervaren zij een hoger gevoel van eigen bekwaamheid (*self-efficacy*), betere leermogelijkheden, en zijn zij tevredener over de opleiding en de voorbereiding op het beroep. Verschillen in werktevredenheid of commitment zijn niet significant. De resultaten wijzen erop dat intensief partnerschap tussen scholen en lerarenopleidingen de leeromgeving verbetert, wat positieve effecten heeft op professionele ontwikkeling.

[64] https://www.voion.nl/publicaties/effecten-van-het-opleiden-in-de-school

9.4 Bijlage 4 – Literatuurstudie effectieve partnerschappen

Succesvolle partnerschappen tussen lerarenopleidingen en scholen vormen een van de belangrijkste voorwaarden voor kwaliteitsvolle lerarenopleidingen. Onderzoek laat zien dat zulke partnerschappen het meest effectief zijn wanneer zij worden gekenmerkt door coherentie, sterke begeleiding, duidelijke rolverdeling, en een goed georganiseerd systeem van kwaliteitszorg (Goldhaber et al, 2022). Deze inzichten sluiten nauw aan bij wat het rapport *Evaluating and Improving Teacher Preparation Programs* beschrijft als de zes kernkenmerken van kwaliteitsvolle initiële lerarenopleidingen: een coherent curriculum, krachtige opleidingsdidactieken, goede stages en gekwalificeerde klasmentoren (op school) en stagebegeleiders (op de opleiding; National Academy of Education, 2024).

9.4.1 Mesoniveau: kwaliteit van samenwerking

Internationaal onderzoek toont dat partnerschappen vooral succesvol zijn wanneer het curriculum van de opleiding en de praktijk op de stageschool inhoudelijk goed op elkaar aansluiten (Van den Akker, 2003; Darling-Hammond & Hammerness, 2005). Dit betekent dat de opleiding en de school vanuit dezelfde visie en grondgedachten over wat een leraar moet kennen en kunnen samenwerken. De student ervaart daardoor coherentie tussen wat er op de opleiding aangeboden en in de school geoefend wordt (Horowitz et al., 2005). Darling-Hammond (2006) benadrukt ook dat effectieve lerarenopleidingen gekenmerkt worden door geïntegreerde programma's waarin theoretische kennis, praktijkopdrachten, intensieve coaching en gezamenlijke reflectie zorgvuldig op elkaar zijn afgestemd.

In het Engelse onderwijssysteem is er een lange traditie van het werken in partnerschappen die sinds september 2024 formeel vastgelegd zijn in een structuurmodel. In dat structuurmodel zijn er zijn drie kernrollen:

- Geaccrediteerde opleider (vaak een universiteit of hogeschool, soms een SCITT[65]). Deze opleider is eindverantwoordelijk voor het curriculum, kwaliteitszorg, accreditatie, financiën, naleving van regelgeving en verzameling van gegevens en bepaalt dus de kwaliteit en samenhang van de gehele opleiding, ook wanneer curriculumonderdelen op een andere plek dan de opleider plaatsvinden. Deze vorm van verantwoordelijkheid sluit aan bij het onderzoek van Ofsted, waarin wordt gedacht vanuit een programma met duidelijke intentie en uitvoering binnen ITE-partnerschappen (Ofsted, 2020).
- Lead partners (bijv. Multi-Academy Trusts, Teaching School Hubs of scholen zelf). Dit zijn de organisaties waarmee opleidingen en scholen samenwerken in de werving van studenten en het verzorgen van delen van het opleidingscurriculum. De Lead Partners leveren senior/lead mentoren aan die de klasmentoren in scholen trainen en ondersteunen.
- Stagescholen. Deze bieden praktijkplaatsen en stellen klasmentoren beschikbaar voor begeleiding op de werkvloer/in de klas.

Hoewel de rollen duidelijk gedefinieerd zijn, kan één instelling meerdere rollen vervullen. Een stageschool kan bijvoorbeeld een Lead Partner zijn bij andere scholen, en zelf ook klasmentoren beschikbaar stellen. De geaccrediteerde opleider blijft echter altijd eindverantwoordelijk voor de gehele kwaliteit van het partnerschap. Ofsted[66] beoordeelt het hele partnerschap op onder andere een gedeelde visie op basis van standaarden in het ITT-framework[67], inhoudelijke samenhang van het gehele curriculum, de begeleiding, de cultuur en de kwaliteit van de begeleiding in de klas (Ofsted, 2020).

Ondanks positieve voorbeelden bestaan er ook duidelijke knelpunten. Studies laten zien dat de kwaliteit van begeleiding op scholen sterk kan verschillen, dat systematische training en kwalificatie

[65] School Centred Initial Teacher Training
[66] Dit is de Engelse Onderwijsinspectie.
[67] Teacher Training framework

van mentoren niet altijd geborgd is en dat feedback en adviezen van klasmentoren en stagebegeleiders vanuit de opleiding soms tegenstrijdig zijn (Walsh, 2015; Cajkler & Wood, 2016). Ook voelen studenten zich soms onvoldoende ondersteund, vooral als het niet helder is wat zij moeten beheersen of wanneer de verantwoordelijkheid voor het verbinden van theorie en praktijk bij de student zelf wordt neergelegd (Bastian et al., 2025). Dit onderstreept het belang van duidelijke samenwerkingsafspraken en een coherent, samenhangend en herkenbaar curriculum doorheen de hele opleiding, vanuit eenzelfde grondgedachte en inhoudelijke visie (Bijlsma, 2025a).

9.4.2 Microniveau: kwaliteit van begeleiding

Naast een duidelijke samenwerking en coherent curriculum, is ondersteuning en feedback van hoge kwaliteit door de mentor van groot belang (Giannakaki et al, 2011; Johnston, 2010). Deze kwaliteit wordt gekenmerkt door de relatie tussen klasmentor en de student voor het ontwikkelen van zelfeffectiviteit en zelfvertrouwen en de professionele groei van de student door interacties binnen het mentorschap (Giannakaki et al, 2011; Johnston, 2010). Ook de kwaliteit van beoordeling en feedback zijn van groot belang (Goldhaber et al, 2022). Niet enkel voor de student, maar ook voor de leerlingen aan wie deze student uiteindelijk lesgeeft. Kwantitatieve studies laten namelijk zien dat elk extra jaar ervaring van de mentor samenhangt met een toename van 0,004 standaarddeviatie in resultaten voor Engels taalvaardigheid, en dat een toename van één standaarddeviatie in de '*value-added*' bijdrage van de mentor overeenkomt met een stijging van 0,04 standaarddeviatie in de leerprestaties van leerlingen (Ronfeldt, 2015). In het speciaal onderwijs hangen slecht afgestemde plaatsingen samen met uitvalpercentages in de vroege carrière die 12–25 procentpunten hoger liggen dan bij plaatsingen die wel aansluiten op toekomstige onderwijsrollen (Backes et al, 2025). Dit onderstreept het belang van zorgvuldig geselecteerde stageplaatsen met gekwalificeerde klasmentoren, zoals ook door de National Academy of Education (2024) wordt benadrukt.

Deliberate practice (Ericsson & Pool, 2016) biedt een theoretisch én praktisch stevig onderbouwd kader om deze begeleiding vorm te geven (Ericsson et al, 1993). *Deliberate practice* richt zich op hoe studenten door goede begeleiding daadwerkelijk expertgedrag ontwikkelen. Leraren worden namelijk geen expert door ervaring op zichzelf; expertise ontwikkelt zich door systematische, doelgerichte, intensieve oefening in combinatie met kwalitatieve feedback en een steeds verfijnder begrip van wat goed lesgeven inhoudt (Ericsson, 2006). Om erachter te komen wat deze doelgerichte training inhoudt, heeft Ericsson tal van onderzoeken gedaan naar hoe experts (topsporters, topmusici, topschakers, artsen en topzakenlieden) deze training inzetten. Op basis van dit onderzoek zijn er zeven algemene principes die helpen om een expert te worden. Deze principes kunnen mogelijk bruikbaar zijn bij het opleiden van leraren in de school (Bijlsma, 2025b):

- Doelgericht trainen gaat uit van duidelijk gedefinieerde eisen waaraan een leraar moet voldoen. De eisen zijn de basis voor de verbeterdoelen waaraan studenten werken. De student werkt aan één of hooguit twee doelen tegelijk van het uiteindelijke doel (het niveau van startbekwaamheid).
- Doelgericht trainen vraagt om effectieve verbetertechnieken. Dit kunnen componenten van 4C/ID (Van Merriënboer & Kirschner, 2018) zijn, maar ook andere (bewezen effectieve) aspecten van effectieve opleidingsdidactieken.
- Doelgericht trainen is – het woord zegt het al – trainen met een duidelijk doel voor ogen, bijvoorbeeld de student die zijn of haar instructie wil verbeteren.
- Doelgericht trainen is meestal niet leuk. Het vraagt van studenten om uit hun comfortzone te treden en boven hun huidige vermogen te presteren. Het vraagt dus zowel uiterste concentratie als maximale inspanning.
- Om studenten doelgericht te laten trainen, is feedback op de (pogingen tot) verbetering belangrijk. De klasmentor zal deze feedback vooral in het begin geven. Naarmate de studie vordert, gaan studenten steeds meer op eigen handelen feedback geven, door zichzelf te controleren, fouten op te merken en hun handelen op basis daarvan te corrigeren. Dit zelfregulerend vermogen kan dus alleen plaatsvinden als studenten al iets verder met hun opleiding zijn.

- Doelgericht trainen is altijd gebaseerd op effectieve, mentale voorstellingen: een beeld van hoe expertgedrag eruitziet. Studenten zullen een steeds gedetailleerdere mentale voorstelling krijgen gedurende de opleiding door de ontvangen feedback en het continue verbeterproces. Door expertgedrag van bijvoorbeeld de klasmentor te observeren, kunnen studenten op hun eigen handelen reflecteren: zien wat er goed gaat, kunnen eigen gedrag vervolgens corrigeren en verbetering meetbaar en zichtbaar maken.
- Bij doelgericht trainen is het belang van basisvaardigheden en basiskennis groot. Studenten verwerven nieuwe vaardigheden of werken aan verbetering daarvan, steeds op basis van duidelijke kennis over *waarom* iets werkt en basale routinematige basisvaardigheden. Kennis en vaardigheden van het vak moeten daarom meteen goed aangeleerd worden in samenhang met wat er op de school geoefend wordt.

Deze principes sluiten direct aan bij verschillende kenmerken van het begeleiden van studenten uit het rapport van National Academy of Education (2024), zoals:

- Effectieve opleidingsdidactieken, zoals modelleren van goed lesgeven en het geven van feedback.
- Praktijkervaringen/ stages die goed afgestemd zijn op het curriculum, begeleid met coaching, met gekwalificeerde klasmentoren.
- Programma-coherentie door te werken vanuit gedeelde standaarden en een gezamenlijke visie op wat goed lesgeven.
- Ondersteuning van opleidingspersoneel door training en regelmatige professionalisering van klasmentoren en stagebegeleiders.

9.4.3 Samenbrengen van perspectieven

Wanneer we het internationale onderzoek naar de structuur van partnerschappen (mesoniveau) combineren met de effectieve begeleiding door mentoren in de scholen (microniveau), ontstaat een geïntegreerd beeld van lerarenopleidingen met een coherent curriculum en sterke begeleiding in de klas. Partnerschappen leveren op mesoniveau de structuur en inhoudelijke samenhang (coherentie, *governance*, stageplaatsen van hoge kwaliteit, gekwalificeerde schoolmentoren en stagebegeleiders). Dit bevordert het leren op microniveau: hoe studenten daadwerkelijk leren, oefenen, reflecteren en groeien. En dit alles kan enkel plaatsvinden binnen een duidelijk inhoudelijk kader: een gezamenlijk beeld van de startbekwaamheden die een leraar effectief maken. Als opleiding en scholen samenwerken vanuit gedeelde standaarden, gezamenlijke inhoud, intensieve begeleiding en systematische oefenmomenten, ontstaat de duurzame kwaliteit van partnerschappen die beoogd wordt. Het effect daarvan komt in de internationale literatuur steeds weer naar voren: startende leraren die beter zijn voorbereid, langer in het beroep blijven, en beter in staat zijn om elk kind goed onderwijs te bieden.

9.4.4 Referenties

Backes, B., Cowan, J., Goldhaber, D., Jin, Z., & Theobald, R. (2025). Misalignments Between Student Teaching Placements and Initial Teaching Positions: Implications for the Early-Career Attrition of Special Education Teachers. *Journal of Learning Disabilities*, *58*, 325 - 338.

Bastian, K. C., Patterson, K. M., & Carpenter, D. (2020). Placed for Success: Which Teachers Benefit from High-Quality Student Teaching Placements? *Educational Policy*, *36*(7), 1583-1611. https://doi.org/10.1177/0895904820951126(Original work published 2022)

Bijlsma, H. (2025a). *Het ontwerpen van een cursus op de lerarenopleiding*. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd op 21 november 2025, van https://www.onderwijskennis.nl/node/7266

Bijlsma, H. (2025b). *Ontwerpprincipes voor curricula van lerarenopleidingen*. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd op 21 november 2025, van https://www.onderwijskennis.nl/node/7176

Cajkler, W., & Wood, P. (2016). Mentors and student-teachers "lesson studying" in initial teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, *5*, 84-98.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *57*(3), 300-314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

Darling-Hammond, L., & Hammerness, K. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford, J. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). Jossey-Bass.

Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 683–703). Cambridge University Press.

Ericsson, K. A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise.* Houghton Mifflin Harcourt.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*(3), 363-406. https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363

Goldhaber, D., Ronfeldt, M., Cowan, J., Gratz, T., Bardelli, E., & Truwit, M. (2022). Room for Improvement? Mentor Teachers and the Evolution of Teacher Preservice Clinical Evaluations. *American Educational Research Journal*, *59*, 1011 - 1048.

Horowitz, F. D., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Comer, J., Rosebrock, K., Austin, K., & Rust, F. (2005). Educating teachers for developmentally appropriate practice. In L. Darling Hammond & J. Bransfords (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World*: *What teachers should learn and be able to do* (pp. 88-125). Josey-Bass.

National Academy of Education. (2024). *Evaluating and Improving Teacher Preparation Programs*. K. M. Zeichner, L. Darling-Hammond, A. I. Berman, D. Dong, & G. Sykes (Eds.). National Academy of Education.

Ofsted. (2020). *Building great teachers? Initial teacher education curriculum research: Phase 2* (Ref. No. 00001) . https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5e2063ef40f0b6107bb3611a/Building_great_teachers__In...

Perry, E., Booth, J., Owen, D., & Bower, K. (2019). *The curriculum for initial teacher education: Literature review.* Sheffield Institute of Education. Literature_Review_of_Initial_Teacher_Education_Curriculum_-_final.pdf

Ronfeldt, M. (2015). Field Placement Schools and Instructional Effectiveness. *Journal of Teacher Education*, *66*, 304 - 320.

Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends*, (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.

Van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2018) 4C/ID in the Context of Instructional Design and the Learning Sciences. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman & P. Reimann (Eds.), *International Handbook of the Learning Sciences* (1st ed., pp 574). Routledge.

Walsh, B. (2015). An investigation of beginning teachers' journeys through complex landscapes of practice.

NVAO

Accreditatieorganisatie van Nederland, Vlaanderen en Luxemburg
Accreditation Organisation of The Netherlands, Flanders and Luxembourg

Parkstraat 83 • 2514 JG The Hague • The Netherlands
www.nvao.org • info@nvao.org