



---

# statutair congres

4 mei 2012

**Het lerarenberoep:**  
een permanente uitdaging





## LEESWIJZER

Met het begrip scholen(groepen/gemeenschappen) en instellingen bedoelen we zowel individuele scholen als scholen die deel uitmaken van scholengroepen, als de scholen-groepen en -gemeenschappen zelf, de hogescholen en de universitaire instellingen.

Ook de voorbeelden die verwijzen naar het basis- en secundair onderwijs, en de tendensen en ontwikkelingen die in de congres tekst aangehaald worden, zijn terug te vinden in het volwassenenonderwijs, de CLB's, enz. Dit betekent niet dat we voorbij gaan aan specifieke ontwikkelingen en problemen.

Omwillen van de leesbaarheid spreken we vooral over leerkrachten. Tenzij het uitdrukkelijk vermeld wordt, staat de term leerkracht voor alle in het onderwijs (en CLB's) tewerkgestelde personeel van alle geledingen.

We kozen ook voor het gebruik van de 'hij-vorm' wanneer over personeelsleden wordt gesproken, ook al zijn we ons er van bewust dat voor heel wat categorieën de vrouwelijke personeelsleden in de meerderheid zijn.

Gemakshalve gebruiken we de term 'onderwijs' voor alle netten, tenzij we het uitdrukkelijk anders vermelden.



# 1. Sociaaleconomische Context

*“Het maken van weloverwogen beleidskeuzes moet kunnen vertrekken van voldoende kennis van de omgeving waarin het beleidsdomein zich situeert en ontwikkelt.”*

(Beleidsnota Onderwijs 2009-2014, Vlaamse Regering).

We zijn er ons maar al te goed van bewust dat wat we nu meemaken het resultaat is van politieke keuzes die op bepaalde momenten zijn gemaakt. Willen we weten waar de leraar van morgen best staat of naar toe gaat, dan is het belangrijk om een aantal factoren die hierin mee bepalend zijn vooraf te onderkennen. Dit is noodzakelijk om ‘weloverwogen’ keuzes te kunnen maken.

## 1.1. Blijvende onderfinanciering

De beleidsmakers waren ervan overtuigd dat de gewijzigde economisch context - de zogenaamde kenniseconomie - en de consensus over het te voeren politieke beleid van deregulering en vermarkting ertoe zouden leiden dat crisissen voortaan tot het verleden zouden behoren. De economische crisis van de jaren 70 en de meest recente crisis in 2008 sloegen deze illusie echter aan diggelen en brachten een hernieuwde discussie over overheidsstimulans versus besparingen en nog meer vermarkting op de voorgrond. Voorlopig domineert de besparingslogica en het terugdringen van de overheid het politieke en economische discours. De besparingspolitiek die sindsdien de wereld in zijn greep heeft, stelt de onderwijssector voor enorme uitdagingen.

In 1980 bedroegen de middelen voor het onderwijs nog 7% van het BBP (bruto binnenlands product). Vandaag nog ongeveer 4,5% van het BRP<sup>1</sup>. In de jaren '80 werd het onderwijs zwaar getroffen door de besparingen van de regeringen Martens-Gol (CVP-PVV). Het onderwijzend personeel leverde zoals de andere loontrekkenden driemaal een loonindexering in en moest een lineaire arbeidsduurvermeerdering met loonbehoud slikken. De afbouw van het VSO met zijn gunstige omkadering zorgde voor een verlies van duizenden jobs. Ook op werkingsmiddelen en infrastructuur werd bespaard. De inschrijvingsgelden in het hoger onderwijs werden opgetrokken.

De communautarisering (1989) van het onderwijs betekende een budgettair keurslijf. Als basis voor de federale dotatie aan het (Nederlandstalig en Franstalig) onderwijs werd het nationaal onderwijsbudget van 1988 – na 8 jaar besparingen - genomen. Dit bedrag werd gekoppeld aan de prijsindex maar niet aan het BBP zodat er geen ruimte was voor loonsverhogingen boven de index. Dit bedrag evolueert met het aantal min 18-jarigen, maar houdt geen rekening met de stijging van het aantal studenten in het hoger onderwijs. Daardoor bleef het onderwijsbudget relatief (in verhouding tot het BBP) dalen. Zo werden in de jaren '90 de aanwendingspercentages op de lesurenpakketten en in het hoger onderwijs de enveloppefinanciering ingevoerd.

Dank zij grote strijdbewegingen van leerkrachten en studenten – vooral de staking van de Franstalige leerkrachten in 1996 – kwam er een zekere herfinanciering van het onderwijs vanaf 2002 (herziening van de financieringswet in juli 2001): forfaitaire verhogingen tussen 2002 en 2011, koppeling van de federale onderwijsdotaties aan het BBP (vanaf 2007).

---

<sup>1</sup> De OESO stelt dat er in het Vlaamse landsgedeelte 6% van het BRP wordt uitgegeven voor onderwijs:

4,5% = onderwijsuitgaven Vlaamse overheid

6% = uitgaven Vlaamse overheid vermeerderd met de uitgaven van de gemeenten, de provincies, kosten van de administratie, kindergeld, de Europese middelen, de uitgaven voor de pensioenen van het personeel uit onderwijs

Ten gevolge van de financiële crisis werden door de beleidsmakers besparingen aan het onderwijs opgelegd. Nochtans zijn de objectieve noden globaal niet afgenomen. Denk maar aan de sterke toename van het aantal studenten in het hoger onderwijs en van het aantal cursisten in het volwassenenonderwijs, de hogere participatiegraad van kleuters, de grotere inspanningen die van de leerkrachten verwacht worden om rekening te houden met de groeiende diversiteit, leerstoornissen, gebrekkige kennis van de instructietaal ...

Daar waar het hoger onderwijs wordt gefinancierd via een enveloppesysteem, moeten instellingen (noodgedwongen) met elkaar concurreren om zoveel mogelijk studenten in te schrijven. Indien ze niet stijgen en ook niet sneller stijgen dan de andere instellingen, dreigen ze minder middelen te ontvangen. Gevolgen hiervan zijn paniecreacties, minder benoemingen tot zelfs ontslagen (om een buffer te hebben), verhoging werkdruk, werkonzekerheid (in de job als in de functie). Deze manier van financieren gaat ook nog eens gepaard met een toenemende flexibilisering voor de student. Ook leidt outputfinanciering tot een bijkomende verhoging van de werkdruk (inzonderheid de planlast), en een kwaliteitsvermindering.

## 1.2. Toenemende instroom van leerlingen in het onderwijs & gebrek aan leerkrachten

Sinds 2003 neemt het aantal geboorten opnieuw toe in zowel het Vlaams als (meer uitgesproken) het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Het aantal kleuters neemt tot in 2016 toe. Pas in 2017 wordt een eerste (voorzichtige) daling voorspeld. Vanaf het schooljaar 2010-2011 stijgt het aantal leerlingen in het lager onderwijs. Vanaf 2016-2017 zal ook de leerlingenpopulatie in het secundair onderwijs aangroeien<sup>2</sup>.

SCHOOLBEVOLKING IN HET VOLTIJDS ONDERWIJS PER ONDERWIJSNIVEAU<sup>3</sup>

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
<b>Kleuteronderwijs</b>						
Gewoon	232.709	233.344	237.530	243.482	250.391	257.424
Buitengewoon	1.821	1.907	1.950	1.977	1.962	1.975
<b>Totaal kleuteronderwijs</b>	<b>234.530</b>	<b>235.251</b>	<b>239.480</b>	<b>245.459</b>	<b>252.353</b>	<b>259.399</b>
<b>Lager onderwijs</b>						
Gewoon	388.973	387.157	384.557	381.882	380.197	381.983
Buitengewoon	26.753	26.794	27.140	27.543	27.705	28.225
<b>Totaal lager onderwijs</b>	<b>415.726</b>	<b>413.951</b>	<b>411.697</b>	<b>409.425</b>	<b>407.902</b>	<b>410.208</b>
<b>Totaal basisonderwijs</b>	<b>650.256</b>	<b>649.202</b>	<b>651.177</b>	<b>654.884</b>	<b>660.255</b>	<b>669.607</b>
<b>Secundair onderwijs</b>						
Gewoon	439.550	439.338	438.315	436.146	429.745	424.820
Buitengewoon	17.801	18.189	18.263	18.548	19.015	19.487
<b>Totaal secundair onderwijs</b>	<b>457.351</b>	<b>457.527</b>	<b>456.578</b>	<b>454.694</b>	<b>448.760</b>	<b>444.307</b>
<b>Hoger onderwijs</b>						
Hogescholen	102.367	102.477	104.174	109.795	116.613	123.629
Universiteiten	59.172	60.866	64.372	71.645	76.602	79.575
<b>Totaal hoger onderwijs</b>	<b>161.539</b>	<b>163.343</b>	<b>168.546</b>	<b>181.440</b>	<b>193.215</b>	<b>203.204</b>
<b>Algemeen totaal</b>	<b>1.269.146</b>	<b>1.270.072</b>	<b>1.276.301</b>	<b>1.291.018</b>	<b>1.302.230</b>	<b>1.317.118</b>

De gevolgen laten zich vooral voelen in de kernsteden<sup>4</sup>. Enkele voorbeelden:

De meest recente bevolkingsprognoses verwachten in de leeftijdsgroep van kinderen tussen 3 en 11 jaar een stijging van 23.500 kinderen tot 2025 in heel Antwerpen. De huidige versie van het Masterplan *Stedelijk Onderwijs* voorziet in een eerste fase in een uitbreiding van meer dan 6.200 plaatsen in het basisonderwijs<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Vlaamse Regering, Beleidsnota 2009-2014, p.8. <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/2009-2014.pdf>

<sup>3</sup> Uit [http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2010-011/nedl%20zakboekje/111070\\_zakboekje\\_NL.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2010-011/nedl%20zakboekje/111070_zakboekje_NL.pdf)

<sup>4</sup> De kernsteden zijn: Aalst, Antwerpen, Boom, Brugge, Dendermonde, Genk, Gent, Hasselt, Kortrijk, Leuven, Mechelen, Oostende, Roeselare, Sint-Niklaas, Turnhout en Vilvoorde

<sup>5</sup> Persbericht Stedelijk Onderwijs! Stedelijk Onderwijs Antwerpen maakt scholen klaar voor de toekomst. 25 augustus 2011

Waar in een studie van prof. Rudi Janssens (VUB) nog geschermd werd met 15.000 kinderen binnen de vijf jaar, zullen volgens de studie van het *Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse* in opdracht van minister-president Charles Picqué, in 2015 zo'n 23.000 kinderen méér aankloppen aan een Brusselse schoolpoort. In totaal zou dat de bouw van 79 nieuwe scholen betekenen: 34 scholen in het kleuteronderwijs voor 7.000 nieuwe kleuters, 39 scholen in het lager onderwijs voor bijna 11.000 nieuwe leerlingen. In het secundair onderwijs neemt het aantal leerlingen aanvankelijk minder sterk toe maar volgens de studie moeten er toch zes middelbare scholen bijgebouwd worden tegen 2015. Het tekort situeert zich voornamelijk in de "arme halve maan" in de gemeenten Schaarbeek, Sint-Jans-Molenbeek, Sint-Joost-Ten-Noode en Anderlecht.<sup>6</sup>

Migratie vanuit het buitenland blijft de belangrijkste component van onze bevolkingsgroei. Heel wat kinderen en jongeren - waarvan de grote meerderheid niet Nederlandstalig is - komen zo het Vlaams onderwijs binnen zonder dat ze het Nederlands begrijpen. Jaarlijks volgen ongeveer 65.000 volwassen anderstaligen een cursus Nederlands tweede taal. Het gaat van ongeletterde asielzoekers tot Europese ambtenaren.

Ook de toenemende scholingsgraad zorgt nog verder voor een bijkomende instroom: volgens de simulaties van Cedefop zal in België tussen 2010 en 2020 de proportie hoogopgeleiden stijgen met 38,8 %.<sup>7</sup> Deze evolutie ligt in het verlengde van de doelstellingen geformuleerd via het Bologna proces ("Widening Access to Higher Education")<sup>8</sup>

Op datum van januari 2011 zijn we met 155.882 FTE leerkrachten. Dit aantal is – wanneer we het per onderwijsniveau bekijken – doorgaans mee geëvolueerd met de leerlingenaantallen. Een uitzondering is het Hoger Onderwijs, waar we een stijging van de studenten met 23% t.o.v. een veel geringere stijging van de personeelsinzet met 4,3% vaststellen (basis 2002-2003). Dit is een gevolg van de enveloppefinanciering en is uiteraard zeer nefast voor de werkdruk.<sup>9</sup>

Een andere vaststelling over dezelfde periode is de (lichte) daling van het aandeel vastbenoemden in bijna alle onderwijsniveaus. In sommige gevallen is de stijging van het aandeel tijdelijken te begrijpen door een plotse uitbreiding van het personeelsbestand (Buitengewoon Onderwijs). Anderzijds zien we ook in het Hoger Onderwijs een daling van het aandeel vastbenoemden van 68% naar 63% (in VTE's, evolutie periode 2002-2003 tot 2009-2010). Nefast voor de werkzekerheid, indien dit niet wordt opgevolgd.<sup>10</sup>

De evolutie van het aantal studenten in de lerarenopleiding is problematisch. De geïntegreerde lerarenopleiding kent de laatste jaren terug een stabilisering tot lichte stijging in studentenaantallen, maar de specifieke opleidingen kennen al jaren een dalende trend. Dit leidt tot minder afgestudeerden.<sup>11</sup>

Afgestudeerden met een kwalificatie pedagogische bekwaamheid/lerarenopleiding stromen gevoelig minder door naar het onderwijs. En van diegenen die de stap zetten, stopt gemiddeld 36% in het secundair onderwijs en 23% in het basisonderwijs binnen de 5 jaar. Al naargelang de regio en het onderwijsniveau zijn er grote verschillen: zo is het verlies in de regio Brussel in het secundair onderwijs 62%!<sup>12</sup>

---

<sup>6</sup> De studie kan volledig on-line geraadpleegd worden op <http://stream.brusselnieuws.be/stre>

<sup>7</sup> Cedefop, Future Skill Supply in Europe: Synthesis Report, 2009, p. 72.  
[http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4086\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4086_en.pdf)

<sup>8</sup> [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/index.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/index.htm)

<sup>9</sup> Statistisch Jaarboek 2009-2010, Deel 1 Schoolbevolking & Deel 4 Personeel

<sup>10</sup> Ibidem, Deel 4 Personeel

<sup>11</sup> Arbeidsmarktrapport 2010 Basisonderwijs en Secundair Onderwijs, p.17 e.v. & p. 50 e.v. internet

<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR-2010.pdf>

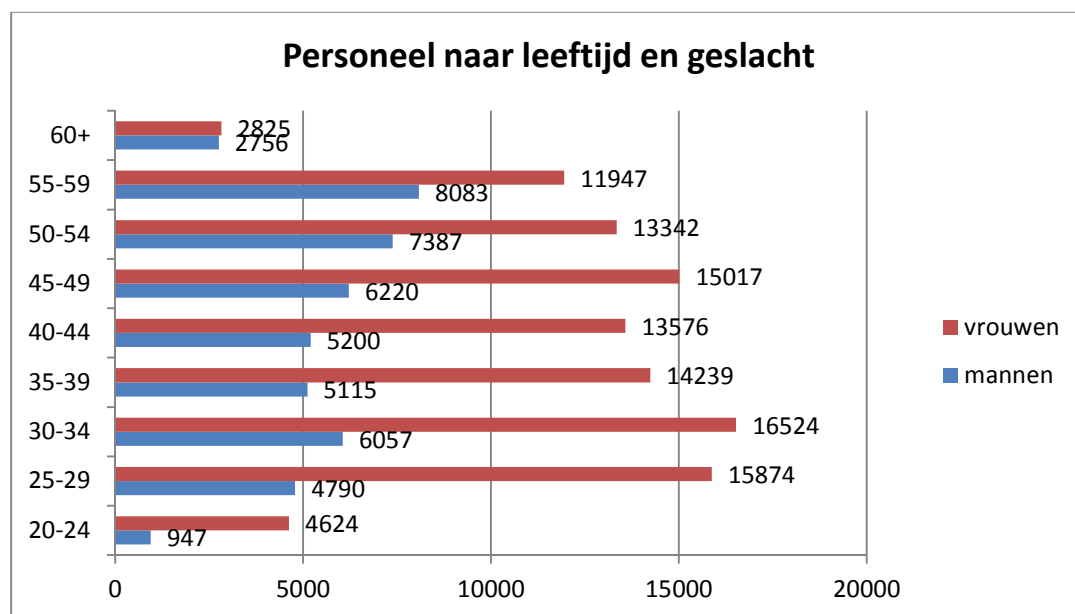
<sup>12</sup> Ibidem, p.57

Vacatures raken moeilijker ingevuld en knelpuntenvakken komen meer en meer bloot te liggen. Het systeem van bekwaamheidsbewijzen bemoeilijkt volgens veel directeurs de invulling voor heel wat, vooral technische vakken. Ook hier is het belangrijk dat het potentieel aan zij-instromers verder zou kunnen worden aangeboord, door het in aanmerking nemen/honoreren van relevante beroepservaring voor het bepalen van de weddeanciënniteit voor leerkrachten<sup>13</sup>, zoals dit nu reeds in het hoger onderwijs gebeurt.

### 1.3. Vergrijzing van het lerarenkorps

De Vlaamse bevolking verouderd. Bevolkingsvooruitzichten voorspellen dat in het Vlaams Gewest in 2030 19,8% van de inwoners jonger zal zijn dan 20 jaar en 25,9% 65-plusser. Dit betekent een zware combinatie van 'groene' en 'grijze' druk: in 2030 is de bevolking op arbeidsleeftijd (20-64 jaar) slechts nog 54,3% van de totale Vlaamse bevolking.<sup>14</sup> Uit deze (kleinere) actieve bevolking moeten onze leerkrachten morgen komen. Bovendien verouderd het lerarenkorps. Er dreigt dus een tekort aan leerkrachten in zowel het basis- als het secundair onderwijs.

Begin 2011 was 30% van de leerkrachten 50 jaar of ouder, 43,73% was 45 jaar of ouder. Op het moment dat de leerlingenpopulatie zal aangroeien, zal 30% van de leraren moeten zijn vervangen. Indien de huidige tendens aanhoudt, verdwijnt de komende 15 jaar 45% van ons korps.<sup>15</sup>



### 1.4. Gender onevenwichten

Bijna 2/3 van het lerarenkorps zijn vrouwen. Er zijn evenwel grote verschillen al naar gelang het onderwijsniveau. Hoe "hoger" het onderwijsniveau, hoe minder vrouwen. Het basisonderwijs en ook de basiseducatie bestaan bijna voor 85% uit vrouwelijke leerkrachten. In de leidinggevende functies vindt men meer (2/3) mannen terug. De feminisering zal nog toenemen als gevolg van de vergrijzing. Het grootste aandeel mannelijke collega's is te vinden in de oudere leeftijdsgroepen, en verwacht

<sup>13</sup> Ibidem, p.89

<sup>14</sup> Edwin Pelfrene, Ontgroening en vergrijzing in Vlaanderen 1990-2050, Stativaria 36, Oktober 2005, p. 12-20  
[http://www.leeftijdenwerk.be/html/pdf/stat36\\_Vergrijzing.pdf](http://www.leeftijdenwerk.be/html/pdf/stat36_Vergrijzing.pdf)

<sup>15</sup> Statistisch Jaarboek 2009-2010, Deel 4 Personeel, p.25. <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2009-2010.htm>



mag worden dat de verhouding dus nog sneller zal wijzigen (zie grafiek Personeel naar leeftijd en geslacht hierboven).<sup>16</sup>

Onder de studenten die het diploma kleuteronderwijs behaald hebben, bevinden zich slechts 2% mannen. Bij de afgestudeerden van de opleiding lager onderwijs is het aandeel van de mannen ongeveer 12%. De verhouding mannen – vrouwen bij de gediplomeerden secundair onderwijs is evenwichtiger met ongeveer 40% mannen en 60% vrouwen.<sup>17</sup>

Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat er geen verschil in efficiëntie is tussen vrouwelijke en mannelijke leerkrachten<sup>18</sup>. Het onderzoek van Siongers toont bovendien aan dat vrouwelijke en mannelijke leerkrachten in de eerste plaats de kenmerken vertonen en aspiraties hebben die eigen zijn aan 'leerkrachten.' Ze hebben gelijklopende visies, normen en waarden.

Het is wenselijk dat mannen worden aangetrokken in het lerarenberoep en wel om twee verschillende redenen. Een principiële reden vinden we in het genderevenwicht in het beroep. Een pragmatische reden ligt vervat in de vervangbehoefte, die alleen zal kunnen worden voldaan indien men zowel mannen als vrouwen voor het onderwijs kan motiveren.

De studie beveelt aan om het lerarenberoep aantrekkelijker te maken door de carrièremogelijkheden te verbeteren, enerzijds door een betere verloning en anderzijds door het aanbieden van promotiemogelijkheden.

## 1.5. Diversiteit<sup>19</sup>

Omdat het personeel van de overheid en dus ook het onderwijspersoneel een weerspiegeling moet zijn van de maatschappelijke diversiteit, is het belangrijk om bij campagnes de kans te verhogen dat leerkrachten aangeworven worden met respect voor alle mogelijke menselijke verschillen, zoals socio-economische achtergrond, geslacht, religie, levensbeschouwing, etnische achtergrond en nationaliteit, huidskleur, leeftijd, seksuele geaardheid, talenten ... Ook vragen leerkrachten met een functiebeperking dat meer gedaan wordt om aan hun behoeften tegemoet te komen. Er moet gestreefd worden naar een norm van feitelijke gelijke kansen en diversiteit en daarom is een actief veranderingsbeleid van bijzondere waarde. Zonder tussenkomst worden de gewenste normen niet gehaald en gaat er democratisch en pluralistisch potentieel verloren om te streven naar een sociaal rechtvaardige samenleving en naar een klimaat van interactie en communicatie.

Ons onderwijs kent bijzonder weinig leerkrachten van allochtone origine. Vooral in stedelijke en grootstedelijke gebieden is er grote behoefte aan allochtone leerkrachten. Deze leerkrachten kunnen een positief rolmodel vormen voor allochtone jongeren, en inzonderheid een brugfunctie vervullen tussen de school en het thuismilieu.<sup>20</sup>

Om deze jongeren te motiveren dienen specifieke drempels te worden aangepakt:

- 1) Het laag aanzien in de perceptie tov het imago van het beroep
- 2) Het gebrek aan perspectieven op tewerkstelling
- 3) Het gebrek aan taalkennis en taalvaardigheid

---

<sup>16</sup> Statistisch Jaarrapport 2010, Deel 4 Personeel

<sup>17</sup> <sup>17</sup> "uit Studiedag OESO-rapport 'Effectieve leerkrachten aantrekken, bijscholen en behouden'

<sup>18</sup> SIONGERS, J., De gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs: een empirische analyse, TORnr.2002/39, p.119 e.v.

<sup>19</sup> HUYGE, E., SIONGERS, J. en VANGOIDSENHOVEN, G., Het beroep van de leraar doorgeïllustreerd: een cross-sectionele en longitudinale studie naar het profiel en de loopbaan van leraren in vergelijking met andere beroepsgroepen. Samenvatting rapport, TORnr.2009/13, p. 19

<sup>20</sup> Ibidem, p. 22

## 1.6. Dreigende vermarkting en privatisering

De Europese DienstenRichtLijn of EDRL creëerde een algemeen juridisch kader ten einde de vrijheid van vestiging en het vrij verkeer van diensten in de Europese Unie te optimaliseren. Een aantal niet-economische diensten van nationaal belang, waaronder diensten die niet tegen een tegenprestatie/vergoeding<sup>21</sup> worden verricht in het nationaal basis- en secundair onderwijs, werden hiervan uitgesloten<sup>22</sup>.

Als redenen worden opgegeven: <sup>23</sup>

- Indien men Onderwijs al als een 'dienst' binnen een vrije markt zou aanzien, stelt zich het fundamentele probleem dat het voor de 'gebruikers' onmogelijk is om de kwaliteit van de gepresteerde diensten na te gaan, veel meer nog dan in andere 'diensten'sectoren (bij voorbeeld medische of juridische).
- Een vrije marktwerking houdt daarenboven totaal geen rekening met een aantal principes en overwegingen die zo essentieel zijn voor het Onderwijs, namelijk het bestrijden van kansarmoede, het bevorderen van sociale gelijkheid, taalkundig evenwicht, levensbeschouwelijke overwegingen, ...

Dit wil niet zeggen dat lidstaten alle diensten op een specifiek gebied, bijvoorbeeld alle onderwijsdiensten, automatisch kunnen beschouwen als niet-economische diensten van algemeen belang. Alle onderwijsdiensten die hoofdzakelijk uit privékapitaal worden gefinancierd en tegen betaling aan de 'consument' worden aangeboden, vallen dus wel onder het toepassingsgebied van de richtlijn.

Die tweedeling is niet zo eenduidig. Het hoger onderwijs laat heden een schemerzone zien. Er is een stijgend aanbod van private initiatieven, dure manama's, toepassingsgericht onderzoek met externe financiering, spin-offs, posthogeschoolvorming, ....in hoeverre zal men het Hof van Justitie van de Europese Unie er van kunnen blijven overtuigen dat men geen 'economische activiteit' voert? De neoliberale impact is hier het grootst. Mede onder invloed van het bedrijfsleven neemt de vermarkting van het hoger onderwijs alarmerende proporties aan en wordt de commercialisering van het hoger onderwijs mee de inzet van de handelsonderhandelingen onder auspiciën van de Wereld Handelsorganisatie. Daarbij komt nog eens de decretale verplichting voor het hoger onderwijs om naast onderwijs en onderzoek aan dienstverlening te doen m.a.w. de expertise tegen een marktwaarde te verkopen, te valoriseren.

Het hoger beroepsonderwijs en het volwassenenonderwijs krijgen concurrentie van opleidingen die op commerciële basis worden ingericht. Of deze opleidingen onderworpen zijn aan erkenning is hierbij van geen belang. Dergelijke opleidingen lenen zich veelal aan grensoverschrijdende dienstverlening (afstandsonderwijs, taalkampen, ...).

## 1.7. Gevaren van consumentengedrag en juridisering

*"In vergelijking met andere publieke sectoren, geniet het onderwijs vrij veel vertrouwen. Toch heeft de school en hebben leerkrachten de laatste decennia maatschappelijk aanzien verloren en gaan mensen onderwijs steeds meer beschouwen als een consumentenproduct."* <sup>24</sup>

<sup>21</sup> school- of inschrijvingsgelden worden hierbij niet aanzien als tegenprestatie/vergoeding

<sup>22</sup> Handboek voor de implementatie van de dienstenrichtlijn, p.10-11

[http://ec.europa.eu/internal\\_market/services/docs/services-dir/guides/handbook\\_nl.pdf](http://ec.europa.eu/internal_market/services/docs/services-dir/guides/handbook_nl.pdf)

<sup>23</sup> MERTENS, D. , De Europese Dienstenrichtlijn en haar impact op het Onderwijs In: T.O.R.B, 2006-2007, nr.2-3-4, 302-314

<sup>24</sup> Beleidsnota Onderwijs 2009-2014, op.cit. p.14

Men krijgt de afgelopen jaren meer en meer de idee als zou er een contract tussen de school enerzijds en de ouders/leerling anderzijds bestaan. Contracten met rechten en plichten. Ouders die een studie 'kopen' voor hun kind. Kennis wordt aanzien als een product, onderwijs als een zoveelste dienst die verhandeld wordt.

Kinderen worden gestimuleerd –net als hun ouders- om met zo weinig mogelijk middelen zoveel mogelijk resultaat uit het verstrekte onderwijs te halen. Het shopping gedrag van ouders legt een grote druk op scholen en leidt tot een overbevraging van leerkrachten. Leerkrachten hebben zogezegd een contract met de leerling. Uitspraken als “Mijn kind heeft ‘recht’ op x aantal lessen” worden quasi alledaags, en situaties waarbij een leerkracht die ziek geweest is, die lessen maar moet inhalen wanneer hij hervat, zijn het gevolg hiervan.

In het Syntheserapport Werkdruk wordt voor het hoger onderwijs het feit dat de studenten zich meer en meer als ‘consumenten’ gedragen specifiek aangehaald als één van de factoren die stressverhogend werken en dus de werkdruk verhogen.<sup>25</sup>

Ook de toenemende juridisering moet in dit licht bekeken worden. Bij een betwisting tussen leerling en school, bevindt de leraar zich tussen twee vuren. Leerling is klant, en dus koning?

*“De juridificatie moet worden teruggedrongen omdat zij een beroep doet op een opvatting van de band tussen leerling en school, die al te contractualistisch en consumentistisch is en onvoldoende rekening houdt met de diffuusheid van wederzijdse rechten en plichten. De mogelijkheid om tegen beslissingen van de scholen te procederen, moet drastisch worden beperkt.”<sup>26</sup>*

Alle scholen voldoen aan de gestelde kwaliteitsnormen. Nochtans worden -in een poging om op een consciëntieuze manier aan kwaliteitszorg te doen- rapporten inzake doorlichtingen en visitaties gepubliceerd en worden de ‘gebruikers’ uitgenodigd om deze door te nemen en hun keuze op die manier mede te bepalen<sup>27</sup>. Of er is ook de heisa rond de diverse rankings voor universiteiten. Door op deze manier als overheid met onderwijs en onderzoek om te gaan, bevordert men de manier van denken in “goed, beter, best”- termen. Nochtans kan het niet de bedoeling zijn dat scholen of universiteiten met elkaar worden vergeleken op een Testaankoop manier, als ging het over een TV. Onderwijsinstellingen voelen zich ook gedwongen om te concurreren door het gevecht om de leerling of student maar doen dit ook om een bepaalde status als instelling (en dito publiek) te verwerven.

## 2. Standpunten

1. ACOD eist dat het onderwijsbudget minimaal 7% van het bruto binnenlands product dient te bedragen, zodat het aantal leerkrachten of docenten minimaal de evolutie van het aantal leerlingen of studenten kan volgen.

Een grotere en betere omkadering om de werkdruk voor het personeel te verlagen is inderdaad noodzakelijk, maar de werkdruk/planlast wordt niet alleen opgelost met extra middelen. De vele pedagogische werkgroepen, nieuwe inzichten van pedagogen, directies, inrichtende machten, beleid van scholen, organisatie van extra activiteiten buiten de schooluren die eigenlijk niet

---

<sup>25</sup>Werkdruk van de lectoren in de Vlaamse hogescholen, Syntheserapport, *November 2010*, [http://regcom.hogent.be/dl/Werkdruk%20van%20de%20lectoren%20in%20de%20Vlaamse%20hogescholen\\_syntheserapport.pdf](http://regcom.hogent.be/dl/Werkdruk%20van%20de%20lectoren%20in%20de%20Vlaamse%20hogescholen_syntheserapport.pdf)

<sup>26</sup> Elchardus, zoals geciteerd in Toespraak van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming 24 april 2009 . internet <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/090424-juridisering.htm>

<sup>27</sup> Zie bij voorbeeld internet [http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?c=Solution\\_C&cid=1278906423803&context=1141721623065---1191211212373-1191211213023--1278906423803&p=1186804409590&pagename=Infolijn%2FView](http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?c=Solution_C&cid=1278906423803&context=1141721623065---1191211212373-1191211213023--1278906423803&p=1186804409590&pagename=Infolijn%2FView)

behoren tot de (kern)opdracht van een leerkracht zorgen mede voor deze extra werkdruk/planlast. Er zijn in de komende jaren extra middelen nodig voor de bouw, het onderhoud en de renovatie van schoolgebouwen (inclusief pedagogisch materiaal) om de demografische ontwikkelingen bij te benen.

## 2. Investeren in leerkrachten en in opleiding van leraren

De vervanging van leerkrachten door de vergrijzing en de aanwerving van bijkomende leerkrachten door de toenemende leerlingenpopulatie stelt de lerarenopleidingen voor grote uitdagingen. ACOD eist meer bijkomende middelen voor meer en beter opgeleide leerkrachten. Scholen dienen een weerspiegeling te zijn van de maatschappij in al haar geledingen, man/vrouw, jong/oud, autochtoon/allochtoon. Om het onderwijs aantrekkelijker te maken voor mannelijke collega's wordt ingestemd met een betere verloning voor iedereen en functies creëren die beantwoorden aan reële noden. We gaan echter niet akkoord met een ongebreideld middenkader dat een onevenwicht veroorzaakt tussen het onderwijzend en administratief personeel.

Om allochtone studenten en beginnende allochtonen leerkrachten te houden, dient er meer aandacht te zijn voor de taalbegeleiding in de lerarenopleiding en wat dat betreft voor iedereen met een taalachterstand.

## 3. ACOD stelt dat onderwijs een openbare dienst is

Voor ACOD Onderwijs is kennis geen product, en onderwijs geen verhandelbare dienst. Onderwijs is de verantwoordelijkheid van ons als gemeenschap. Een project waar we samen uitdrukkelijk voor kiezen, dat we samen dragen en waar(door) we aan iedereen gelijke en goede kansen willen garanderen.

Dat het personeel van zo een openbare dienst werkt in een ambtenarenstatuut is voor ACOD dan ook een evidentie, die het sociale statuut/verloningsaspect ervan overstijgt. Er wordt gewerkt ten dienste en in het belang van die gemeenschap. Niet als een zelfstandige die voor zijn klant in functie van het individueel afgesloten contract de beste prestatie neerzet. Wat van een leerkracht algemeen wordt verwacht vanuit het beleid, vanuit de scholengemeenschap, ... (wij allen), is inderdaad niet noodzakelijk hetzelfde als wat individuele ouders of studenten verwachten van leerkrachten. Leerkrachten moeten hiertegen ook vanuit hun statuut worden beschermd

## 4. School voor iedereen

Ouders en leerlingen zijn niet zomaar klanten van het onderwijs, ze zijn betrokkenen, en zijn in die zin mee verantwoordelijk voor de kwaliteit. Dat ouders en leerlingen voor hun rechten opkomen is zeker een positieve zaak. Mondigheid kan alleen worden aangemoedigd, maar als ACOD vinden wij dat de kaart van de participatie hier moet getrokken worden.<sup>28</sup>

Het onderwijs zal er in deze gemediatiseerde en vermarkte context alles moeten aan doen om een verdere dualisering tussen elitaire scholen en 'scholen voor iedereen' tegen te houden.

Voor ACOD zijn 'openbaarheid van bestuur' en 'kwaliteit' zeer belangrijk. We pleiten voor een democratische controle op onderwijs. Dit is een controle uitgevoerd door democratisch aangeduide instanties. Dit is niet hetzelfde als het publiek maken van rapporten op basis waarvan individuen hun shoppinggedrag kunnen afstemmen.

---

<sup>28</sup> Zie ook artikel Samenlevingsopbouw Vlaanderen, internet  
<http://www.dewereldmorgen.be/artikels/2010/09/01/verstikken-regels-de-gelijke-kansen-het-onderwijs>

## 2. Gewijzigde Functies van het Onderwijs

### 1. De strijd om het onderwijs

Met de opkomst van de steden en de zgn. derde stand in de middeleeuwen, wordt een eeuwenlange hegemonie van de kerk over het onderwijs doorbroken. Scholen en onderwijs, als afzonderlijke maatschappelijke sector, worden deel van een voortdurende strijd tussen de maatschappelijke krachten die zich de school/het onderwijs trachten toe te eigenen. In de geschiedenis van het onafhankelijke België is 'de strijd om de school' constant aanwezig. Hoogtepunten van die strijd vormen: de eerste (1878-1884) en de tweede (1950-1958) schoolstrijd. Deze laatste resulteerde in het zgn. Schoolpact. Een strijd aanvankelijk vooral tussen liberalen en katholieken. De verlenging van de studietijd tot 18 jaar (in 1914 werd de leerplicht tot 14 jaar gestemd en in 1919 ingevoerd) was tussen 1918 en 1983 een maatschappelijk strijdpunt tussen de arbeidersbeweging en de burgerlijke krachten. Begin jaren '70 kenden we ook de invoering van het, door de verschillende maatschappelijke actoren, fel bediscussieerde Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO). Die strijd werd beslecht in 1988 met de invoering van een 'Eenheidsstructuur'. Daarmee sneuvelden meteen ook de enkele comprehensieve en emancipatorische onderwijsprincipes die wij als onderwijsvakbond toen en nu nog altijd verdedigen: een gemeenschappelijk basisprogramma, met brede pakketten en uitstel van studiekeuze<sup>29</sup>.

Het huidige tijdssegment wordt gekenmerkt door de economische mondialisering, de culturele globalisering en de technologische informatisering. Wanneer bleek dat de economische crisis (1974) niet van voorbijgaande aard was en een einde stelde aan de 30 jaar van relatief hoge economische groei (1945-1975), kwam het onderwijs meer en meer in de greep van concurrentie tussen de ondernemingen en van vermarkting. Beleidsmatig beheerst door een neoliberale ideologie die maakt dat het bedrijfsleven zich de school meer en meer toe-eigent. Het gedachtegoed van de verdedigers van een openbaar, democratisch en emancipatorisch onderwijs zit daarmee in het defensief.

De strijd om de toe-eigening van onderwijs heeft alles te maken met wat zich in de traditionele onderwijssociologie laat samenvatten in het ruime begrip 'socialisatie'. We kunnen dit omschrijven als het voorbereiden, in de zin van aanpassen of afstemmen, van de jongeren op de wereld van de volwassenen. (Verder in de tekst (zie 2.3) zullen we het begrip *socialisatiefunctie* ook gebruiken in de 'engere' betekenis van het bijbrengen van sociale, interpersoonlijke omgangsvormen.)

Scholen zijn instituten die er specifiek op gericht zijn (vooral jonge) mensen voor te bereiden op deelname als volwassene aan het maatschappelijk leven. Gedurende een belangrijk deel van hun jeugd worden mensen een groot deel van hun tijd onttrokken aan andere maatschappelijke verbanden (het gezin, de productiesfeer) en samengebracht in scholen. Daar nemen ze deel aan een proces waarin specifieke kennisverbanden, vaardigheden en houdingen verworven worden.

Er bestaat vrijwel consensus over de noodzakelijkheid van onderwijs voor het voortbestaan en de ontwikkeling van de samenleving. Het wordt door velen gezien als vrijwel de enige mogelijkheid voor het individu om 'iets te bereiken'.

Deze socialisatie speelt zich niet in het luchtledige af. Ze moet steeds in haar sociaal-economische context gesitueerd worden. Ze is ideologisch gekleurd en niet waardenvrij. Voor de heersende klasse

---

<sup>29</sup> ACOD Onderwijs, Statutair Congres 9 mei 2008. *Voor een openbaar, democratisch en emancipatorisch onderwijs*. 2008.

dient onderwijs om mensen arbeidsinzetbaar en productief te maken en om de dominant geldende waarden en denkbeelden door te geven. M.a.w. voor het voortbestaan van een maatschappij is het van essentieel belang dat, ook met behulp van onderwijs en opvoeding, de productiekrachten (waaronder de arbeidskracht) worden gereproduceerd. Nieuwe leden dienen een vorming te krijgen die hen in voldoende mate aan de bestaande cultuur aanpast om in het productieproces ingeschakeld te worden.

De toe-eigening van onderwijs door de heersende klasse is nooit absoluut. In een maatschappij zijn er steeds krachten aanwezig die het dominant waardesysteem en de daaraan gekoppelde 'gedragsregels' niet erkennen. Het is een illusie te geloven dat individuen de waardencomplexen volledig aanvaarden of volledig afwijzen. (Binnen eenzelfde persoon kunnen botsende waardesystemen op hetzelfde moment aanwezig zijn. Denk bijv. aan kinderen die een hogere sociale status verwerven en innerlijk in een waardenconflict geraken omwille van de tegenstelling<sup>30</sup> tussen hun 'oude' en nieuwe' waardesystemen).

Toch kunnen de tegenwaarde-systemen als een soort 'tegenmacht' tegenover het dominante systeem fungeren. Zo ook in het onderwijs. Er is steeds, naast het dominante waardesysteem, een verzameling van kritische krachten, aanwezig. Deze tegenstelling resulteert door de wijzigende maatschappelijke krachtsverhoudingen in een spanning tussen het 'disciplinerende karakter' en 'het emancipatorische karakter' van het onderwijs.

Het verwerven van kennis en een minimale 'geletterdheid' vormen een noodzakelijk hefboom voor de arbeidersklasse in de emancipatiestrijd. De deelname van arbeiderskinderen aan het lager, secundair en later het hoger onderwijs, werd en de kansenmogelijkheden en doorstroming van sociaal zwakkeren blijft, een belangrijk strijdpunt. De geschiedenis van de laatste 200 jaar toont aan dat overal waar progressieve regimes aan de macht kwamen, grote inspanningen werden geleverd t.b.v. de geletterdheid van de bevolking.

## **2. De functies van onderwijs**

Vandaag stellen we een verschuiving vast van de plaats en de betekenis van onderwijs en school in de maatschappij. Twee voorbeelden.

Jongeren worden via studentenjobs, weekend- en avondwerk ingeschakeld in het economisch circuit. Ongeveer de helft van de leerlingen van het TSO die ouder zijn dan veertien jaar hebben een betaalde job tijdens het schooljaar of tijdens de vakantie. In het BSO ligt dit op 45 procent. In het ASO en KSO heeft 34 procent van de leerlingen een bijverdienste buiten de schooluren<sup>31</sup>. Jongeren nemen een bepaalde sociaal-economische positie in en daardoor krijgt voor hen de school een heel andere plaats en betekenis in hun jonge leven.

De kleinere kans op slagen en doorstromen in het onderwijs die sociaal zwakkere leerlingen nog steeds treft, doet ouders en leerlingen twifelen aan de noodzaak van schoollopen om 'iets te bereiken'. M.a.w. de overtuiging van de emancipatorische waarde van onderwijs maakt plaats voor een onverschillige of zelfs vijandige houding tegenover de school. Ook de hoge jeugdwerkloosheid in

---

<sup>30</sup> Deze tegenstelling wordt schitterend geïllustreerd in de Engelse literatuur uit de vijftiger jaren van vorige eeuw door the Angry Young Men: John Braine, John Osborne, Alan Sillitoe e.a.

<sup>31</sup> Jeugdonderzoeksplatform 2009.

sommige regio's of stadswijken, doet het geloof in de noodzaak van de school wankelen. Systemen waar de erkenning van Elders verworven Competenties (EVC's)<sup>32</sup> tot een getuigschrift leidt, bevordert dit denken.

Om deze verschuiving te begrijpen dienen we dieper in te gaan op de toe-eigening van onderwijs door de economische sector, m.a.w. bij de greep van de heersende klasse op de reproductie van de maatschappij<sup>33</sup>.

Die concretiseert zich via wijzigingen in de essentiële reproductiefuncties van het onderwijs. De onderwijssociologie onderscheidt drie essentiële functies:

- de kwalificatiefunctie;
- de selectie- en allocatiefunctie;
- de legitimatie- en socialisatiefunctie.

De drie functies zijn onderling nauw verbonden en beïnvloeden elkaar. Ieder onderwijssysteem, elke onderwijsvernieuwing dient ontleed te worden op de onderlinge samenhang van en verhouding tussen de drie functies.

## **2.1. De kwalificatiefunctie**

### **2.1.1. Betekenis**

De essentiële functie van onderwijs is de initiatie in lezen, schrijven en rekenen. Vandaag spreken we in een iets bredere zin over een 'minimale geletterdheid', o.a. digitale geletterdheid. Daarnaast heeft onderwijs een duidelijke opdracht voor de opleiding van (toekomstige) arbeidskrachten. Bovendien zorgt het voor de verwerving van de nodige technische kennis, die het mogelijk maakt de bestaande productiemiddelen (werktuigen, machines, computers) en productiekrachten (werkwijzen, methodes) verder te ontwikkelen. De basis aan geletterdheid is noodzakelijk om een hoger opgeleide arbeidskracht te scholen.

De voorbereiding op het professionele leven is doorheen de tijd geëvolueerd en heeft de vraag naar een steeds hogere scholingsgraad opgedreven.

Onderwijshervormingen weerspiegelen dan ook de technologische revoluties en de daarop aansluitende economische ontwikkelingen doorheen de geschiedenis<sup>34</sup>.

Tijdens de eerste technologische revolutie van 1850 tot 1914 (steenmijnen, staalnijverheid, stoommachines, weefgetouwen, treinen, stoomschepen) volstonden ongeschoolde of laaggeschoolde arbeiders, die maximaal lager onderwijs genoten.

Met de tweede technologische revolutie van 1914 tot 1939-1945 (elektriciteit, ontploffingsmotor, auto-industrie, communicatiemiddelen, automatisering) ontstond de nood aan geschoolde arbeiders, met de uitbouw van een beroeps- en technisch secundair onderwijs tot gevolg.

---

<sup>32</sup> eerder/(elders) verworven competenties, opgedaan tijdens eerdere werkervaring of gevolgde opleidingen. EVC's worden via assessments bepaald en kunnen leiden tot verkorte (versnelde) opleidingstrajecten of (andere) tewerkstellingmogelijkheden.

<sup>33</sup> Brands, J., Egas, G., Karsten, S., Wendrich, E. *Andere Wijs over onderwijs. Naar een materialistische onderwijssociologie*. Link/Nijmegen. 1977.

<sup>34</sup> Van Den Heurck, T., *Het onderwijs in de zich ontwikkelende maatschappij*. AKO-Werp. 1991.

De derde technologische revolutie na WOII (atoomenergie, elektronica, informatica, robotica, ICT) creëerde een nood aan hooggeschoolde arbeidskrachten waarop de ontplooiing van het hoger onderwijs volgde. De universiteit is van bij de start in essentie een beroepsschool geweest. De derde technologische revolutie accentueert dit sterkt.

### **2.1.2. Wat is veranderd aan de kwalificatiefunctie?**

Vier belangrijke evoluties beïnvloeden de invulling van de kwalificatiefunctie:

- de kernopdracht van onderwijs komt onder druk te staan;
- de enorme toename aan informatie waaraan de mensen via allerhande kanalen blootgesteld worden;
- de invoering van een kwalificatiestructuur met het daaraan gekoppelde competentiedenken;
- het accent op zelfsturend leren.

#### **De kernopdracht**

De kernopdracht van onderwijs staat onder druk. Het verwerven van een minimale 'geletterdheid' op het vlak van taal, wiskunde, wetenschappen en techniek komt in het gedrang. Een druk die zich ook sterk in het basisonderwijs laat voelen.

Omwille van het naar onderwijs toeschuiven van verantwoordelijkheid in het ondervangen van allerhande maatschappelijke problemen verschuift het accent weg van wat de introductie in de fundamentele symbolsystemen van onze cultuur genoemd wordt.

Het ontbreken van een voldoende basis aan 'geletterdheid' legt ook een hypotheek op de verdere (technische) scholing van arbeidskrachten. De klachten bij leerkrachten uit het secundair en hoger onderwijs over achteruitgang van het onderwijsniveau bij de leerlingen, kunnen daar op teruggebracht worden.

#### **'Mediageletterdheid'**

De huidige maatschappij wordt gekenmerkt door de ontwikkeling van de informatie- en communicatietechnologieën. Kinderen en adolescenten worden (net als volwassenen trouwens) via de nieuwe (maar niet enkel) informatie- en communicatietechnologieën permanent door een overvloed aan 'informatie' gebombardeerd. De hoeveelheid informatie waarmee de nieuwe generaties worden geconfronteerd is zo enorm dat Neil Postman stelt dat de kinderen van vandaag van hun onschuld zijn beroofd omdat er voor hen geen ... geheimen meer zijn<sup>35</sup>.

Dit heeft voor het onderwijs een dubbele consequentie:

---

<sup>35</sup> Postman, N. Het verdwijnende kind. Het wereldvenster. 1984



- Kinderen en jongeren moeten op school “verstandig” met de nieuwe media leren omgaan en moeten de nieuwe vaardigheden (multitasken, samplen, skimmen<sup>36</sup>, ...) die de toegang tot allerhande informatie versnellen en verbreden, leren verwerven. Met deze vaardigheden blijft men evenwel aan de oppervlakte i.p.v. te verdiepen en te verbinden.
- Informatie is nog geen kennis. Informatie dreigt te verworden tot een oeverloze massa drijfzand, tot duizenden kleine weetjes, honderden op zich staande kleine stellingen waarin men eerder verdrinkt dan dat men zich ermee verrijkt.

Daarom blijft het een onvervreembare kerntaak van de school om orde te brengen in deze onoverzichtelijke veelheid aan losse informatiegegevens en dat kan alleen door het aanreiken van inzichtelijk opgebouwde en samenhangende structuren, oftewel relevante referentiekaders.

Indien het onderwijs deze taak niet op zich neemt, worden de komende generaties weerloos overgeleverd aan informatiestromen waarin zij geen onderscheid kunnen maken tussen waardevolle nieuwsgegevens, banale reclameboodschappen tot perfide propaganda. Het is de plicht van de school om de komende generaties de nodige competenties (kennis, inzichten, ordeningsmiddelen, vaardigheden en houdingen) bij te brengen die hun toelaten om zich weerbaar op te stellen in een steeds complexere wereld. Het hoeft geen nader betoog dat vooral de zwaksten in onze maatschappij het meeste nood hebben aan een onderwijs dat deze plicht zeer ter harte neemt. Al was het maar omdat kinderen uit hoog opgeleide gezinnen deze ordeningsmiddelen en referentiekaders reeds gedeeltelijk, en hoewel niet systematisch, wel permanent, informeel aangeboden krijgen.

### **Competentiegericht leren en onderwijs**

Met het oog op grotere flexibilisering, in de eerste plaats op Europees niveau, werd, in navolging van het EQF (European Qualifications Framework), een Vlaamse kwalificatiestructuur ingevoerd. De kwalificaties vormen de basis om beroepsopleidings-, onderwijs-, vormings- én EVC-trajecten uit te stippelen en bewijzen van erkende kwalificaties (EVK's) af te leveren. Dit leidt tot een systematische ordening van kwalificaties op basis van een eenduidige beschrijving en een inschaling van competenties die er deel van uitmaken.

Het begrip competentie is afkomstig uit het bedrijfsleven. Naar verluidt zou het begrip voor het eerste gedefinieerd zijn door White in 1959. Het werd beschreven in termen van persoonlijke karakteristieken die verbonden werden aan een superieur presteren gecombineerd met een hoge motivatie.<sup>37</sup>

Het begrip is nuttig voor het bedrijfsleven. Het rangschikt observeerbare gedragingen of vaardigheden in een ordening van eenvoudig naar complex. Zo kunnen beroepen in deelfuncties ingevuld worden en kan een kwalificatiestructuur ontwikkeld worden. Competenties komen voort uit

<sup>36</sup> Hier in een pedagogisch-didactische betekenis gebruikt. Samplen: stukjes informatie in een context plaatsen zodat een nieuwe betekenis ontstaat. Skimmen: een informatiebron snel en oppervlakkig doornemen (bv. 'lezen' van een tekst of brochure) om ongeveer te weten waar deze over gaat. (Zie o.a. Rushkoff, D. *Playing the future: What we can learn from Digital Kids*. Riverhead Books. New York 1999; VLOR. *Advies over de toekomst van de Vlaamse omroep*. Vlaamse Onderwijsraad, Brussel. 2005; Gombeir, D., e.a. *Smart kids in wonderland*. Plantyn 2009).

<sup>37</sup> Standaert, Roger, *Kompas lopen in het competentiebos*. in *Informatie Vernieuwd Onderwijs* jg. 33 nr. 127. 2012

arbeidsgerichte situaties en behoren dus tot de wereld van het rendementsdenken. Ze lijken het meest toepasbaar bij beroepsgerichte opleidingen.

In de huidige ontwikkelingen m.b.t. het competentiegericht leren en onderwijzen wordt het arbeidsgerichte competentiedenken doorgetrokken naar alle onderwijsvormen, studierichtingen en vakken. Naast smalle beroepsmatige competenties worden ook algemene competenties gevraagd in de vorm van samenwerkings-, communicatieve, probleemsigalerings- en oplossingsvaardigheden. Ook zelfstandigheid, creativiteit en het vermogen tot reflectie worden als essentieel beschouwd.

Competentiegericht onderwijs is een methodiek en in die zin duidelijk te onderscheiden van het leren van competenties, wat ruimte laat voor andere zaken als persoonlijkheidsvorming e.d. Competentiegericht onderwijs splitst de lesinhouden op in kleine onsamenhangende, liefst individueel aftoetsbare onderdeeljes en destructureert zodoende het onderwijs.

De instrumentele benadering, eigen aan een competentiebenadering betekent echter een vervlakking van het onderwijsaanbod. Het gaat voorbij aan het belang van concreet affectief gedrag dat verwijst naar dynamismen en drijfveren die tot de basis van de identiteitsontwikkeling behoren. Dit laatste moet zijn plaats blijven behouden in de algemene vorming binnen alle onderwijsvormen en studierichtingen. Algemene vorming mikt niet op onmiddellijke resultaten, waarneembaar en meetbaar gedrag. Algemene vorming is veel meer gericht op de totale persoonlijkheid van de leerling, het cognitieve, affectieve, psycho-motorische en de waardenvorming en minder op een handelingsgericht leerproces.

### **Zelfsturend leren**

Onderwijs is een integraal gegeven. Het is belangrijk om kennis in samenhang en complexiteit te leren bevragen en begrijpen.

Zelfsturing vraagt om overzicht en autonomie. Twee voorwaarden waar, op enkele uitzonderingen na, een jongere (alleen al omwille van zijn hersenontwikkeling) niet toe in staat is. Zonder overzicht heeft het 'kennis bij mekaar surfen op het www' weinig diepgang en is slechts schijnbaar kennisverrijkend.

Leren heeft plaats d.m.v. persoonlijk contact. Niet alleen met de leraar. Het samenwerken met medeleerlingen confronteert de lerende met culturen, denksystemen, desoriënterende vragen en dilemma's. Elementen die in de verdrukking komen door het zelfsturend leren.

Competentiegericht onderwijs destructureert de leerinhouden, splitst ze op in kleine onsamenhangende onderdeeljes, en daardoor de onderwijs-leerprocessen.

### **2.1.3. Weerwerk tegen de wijzigende kwalificatiefunctie**

Onderwijs dient jongeren te vormen die rekening houden met de nood van anderen, die hen hun gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor de wereld leren nemen. Jongeren die samen met de andere op de wereld betrokken zijn. Onderwijs dient jongeren de nodige kennis, inzichten, ordeningsmiddelen en vaardigheden bij te brengen die hen in staat stellen kritisch te denken en te oordelen; het fundament van de democratie<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Hannah Arendt in Joke J. Hermsen 'Heimwee naar de mens. Pleidooi voor het menselijke in de mens'. De Arbeiderspers 2003.

Hiervoor is (zoals uitvoerig aangetoond in ons congres van 2008) 'een voltijdse schoolplicht van 3 tot 18 jaar met een gemeenschappelijke algemene basisvorming tot minimum zestien jaar'<sup>39</sup> nodig, al was het maar omdat bovengenoemde taak alle tijd en middelen rijkelijk zal opsouperen in de eerste twee graden van het secundair onderwijs.

Een te vroege of voorbarige studiekeuze is niet enkel nefast omdat ze ten koste gaat van de noodzakelijke veelzijdige vorming.

De huidige opsplitsing in hiërarchische studierichtingen (vanaf 12 jaar) is een belangrijke factor van sociale segregatie. Jongeren komen op school niet meer in contact met jongeren uit andere onderwijsvormen met hun specifieke jongeren subcultuur.

Ook louter economisch is een te snelle en niet zinvolle studiekeuze van een jongere uiteindelijk riskant. Elke jongere kan zich iets voorstellen bij bakker, loodgieter of leraar (ongeacht het feit of de voorstelling adequaat is), maar wat te denken van front desk officer, junior service delivery coordinator, offerten calculator of allround operationele inbound manager. Tenslotte wijzigt de situatie op de arbeidsmarkt zich vaak zo snel dat bij afstuderen de situatie heel anders is dan bij aanvang van de beroepsopleiding.

Onderwijs dient aan te sluiten en in te spelen op de leefwereld van de leerlingen. Niet in de betekenis van 'samenvallen met', m.a.w. zich inhoudelijk en vormelijk terugplooiën op de aanwezige en bekende belangstellingsgebieden van de jongeren (lesthema's gekozen door de jongeren, computerspellen als leeractiviteit); wel in de betekenis van het uitbreiden en verrijken van de belangstellingswereld door met het onbekende en het nieuwe kennis te maken en het te exploreren.

## **2.2. De selectie- en allocatiefunctie**

### **2.2.1. Betekenis**

Tegenover de door het onderwijs afgeleverde gekwalificeerde arbeidskrachten staat dit onderwijs voortdurend onder druk van de steeds wisselende behoeften van de arbeidsmarkt. Dit brengt ons bij het afstemmingsvraagstuk.

In deze benadering van het afstemmingsvraagstuk ligt een ondergeschiktheid besloten van het 'pedagogische' aan het 'economische'. Vertrekpunt is de maatschappelijke organisatie van de arbeid die tot uitdrukking komt in een arbeidsplaatsenstructuur. Van onderwijs wordt een permanent selecteren verwacht. Hiervoor beschikt de school over een uitgebreid instrumentarium dat in het selectieproces kan worden misbruikt: zittenblijven, onderwijsvormen en studierichtingen met hun specifieke hiërarchie, leerlingvolgsystemen, evaluatie-systemen (toetsen en examens), de sterk met het assessment verwante (ontwikkelings-, taal-, reflectie-, dossier-, gedrag-, showcase-) portfolio's. Van deze laatste dient overigens de 'meerwaarde' nog aangetoond te worden.

Bedoeling is de leerlingen naar een geschikte (lees niet ingevulde) arbeidsplaats toe te leiden: de eigenlijke allocatie (letterlijk toewijzing). D.i. wat onder het zgn. 'aansluiten op de arbeidsmarkt' wordt verstaan.

De selectie is een sociale selectie die vanaf het kleuteronderwijs tot in het hoger onderwijs zichtbaar is.

---

<sup>39</sup> ACOD Onderwijs, Statutair Congres 9 mei 2008. *Voor een openbaar, democratisch en emancipatorisch onderwijs*. 2008

De participatiegraad van kleuters aan het onderwijs in Vlaanderen is hoog. 97,40 % van de vijfjarigen zijn meer dan 220 halve dagen op school (schooljaar 2010-2011)<sup>40</sup>. Toch participeren kinderen uit de lagere sociale klassen minder aan het kleuteronderwijs en lopen op die manier achterstand op.

In het lager onderwijs vormt, voor kinderen uit lagere sociale klassen, het eerste leerjaar een belangrijk struikelblok en is de kans voor doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs groter. Ook de nationaliteit, inzonderheid de thuistaal, van het kind heeft een significant effect op de achterstand die in het lager onderwijs opgelopen wordt.

Ter illustratie: opgelopen achterstand (in procenten) in het lager onderwijs<sup>41</sup>

leerjaar	leerlingen met Belgische nationaliteit	leerlingen met vreemde nationaliteit	totaal
1 <sup>ste</sup> leerjaar	6,35	14,92	6,90
2 <sup>de</sup> leerjaar	3,72	8,31	4,01
3 <sup>de</sup> leerjaar	2,38	6,27	2,62
4 <sup>de</sup> leerjaar	1,78	6,01	2,03
5 <sup>de</sup> leerjaar	1,26	4,15	1,43
6 <sup>de</sup> leerjaar	0,26	1,55	0,33
totaal	2,72	7,31	3,00

In het secundair onderwijs neemt de sociale selectie toe. Er is een duidelijk verband tussen sociale afkomst achterstand en studieoriëntatie van de jongere. De socio-professionele categorie van de ouders is een cruciale voorspeller.

Ter illustratie: opgelopen achterstand (in procenten) in het secundair onderwijs<sup>42</sup>

leerjaar	leerlingen met Belgische nationaliteit	leerlingen met vreemde nationaliteit	totaal
1 <sup>ste</sup> lj. 1 <sup>ste</sup> gr.	2,86	8,77	3,16
2 <sup>de</sup> lj. 1 <sup>ste</sup> gr.	3,46	7,11	3,65
1 <sup>ste</sup> lj. 2 <sup>de</sup> gr.	6,82	11,26	7,05
2 <sup>de</sup> lj. 2 <sup>de</sup> gr.	6,01	9,48	6,18
1 <sup>ste</sup> lj. 3 <sup>de</sup> gr.	9,03	11,03	9,11
2 <sup>de</sup> lj. 3 <sup>de</sup> gr.	3,65	5,40	3,71
totaal	5,34	8,99	5,51

De doorstroming naar het hoger onderwijs is erg ongelijk. Uit analyses blijkt dat naast de beroepscategorie en het diploma van de ouders ook de etnisch-culturele afkomst significante invloed uitoefent. Zowel de kans om ongekwalificeerd het secundair onderwijs te verlaten, als de kans om een diploma te behalen dat tot het hoger onderwijs toegang geeft, als op de beslissing om al dan niet aan dit onderwijs te participeren.

<sup>40</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs. *Beleidsinitiatieven kleuterparticipatie: een balans*. 2012.

<sup>41</sup> Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs - schooljaar 2010-2011.

<sup>42</sup> *ibid.*

Een cluster aan factoren maken dat ook binnen onderwijs uitsluitingsmechanismen spelen<sup>43</sup>:

- Taalachterstand: kinderen uit armoedegezinnen hebben een taalachterstand t.o.v. kinderen uit sociaal sterkere milieus;
- Financiële drempels: onderwijs is niet kosteloos. Volgens cijfers van het Hoger Instituut voor de Arbeid - Hiva was de gemiddelde kost voor de eerste kleuterklas: 176 euro, het eerste leerjaar: 335 euro, het zesde leerjaar: 470 euro, het secundair: 846 euro (met uitschieters BSO 3698 euro);
- Sociaal-cultureel kapitaal: kansarmen ontbreekt het aan opleiding, sociale netwerken, enz., daardoor starten de leerlingen met een achterstand en kan vaak onvoldoende ondersteuning geboden worden tijdens de schoolloopbaan;
- Culturele barrières: de leerinhouden, de programma's zijn afgestemd op de middenklasse. Voor jongeren uit kansarme gezinnen is dit een subcultuur waarmee ze weinig aansluiting vinden;
- Selectiemechanismen: wie niet aan de gestelde (middenklas)normen voldoet wordt naar een opleidingsvorm verwezen die uitzicht geeft op een minder hoge maatschappelijke positie. Het zgn. watervaleffect;
- Discriminatie: kansarmen, en kansarme migranten nog meer, vinden we geconcentreerd in bepaalde scholen. Door het ontbreken van een sociale mix die een afspiegeling is van de maatschappelijke verhoudingen, worden jongeren uitgesloten van een belangrijk deel van het sociaal-culturele leven;
- Tewerkstelling: in het deeltijds onderwijs vinden we in de eerste plaats jongeren terug uit kansarme gezinnen. Het blijft in deze onderwijsvorm een probleem om de werkcomponent ingevuld te krijgen;
- Herkansen: de mogelijkheid om te herkansen, om een nieuwe kans te krijgen, is voor kansarmen kleiner;
- Uitsluiting binnen de peer-groep: kansarme jongeren worden omwille van taal, kledij, gedrag, enz. uitgesloten uit de klasgroep.

Onderwijs blijft ook gendergevoelig. Meisjes mogen dan al een inhaalbeweging gemaakt hebben wat de participatie in het hoger onderwijs betreft, in bepaalde richtingen blijkt de man/vrouw verhouding nog steeds in hun nadeel te spelen.

### 2.2.1.1. Wat is veranderd aan de selectiefunctie?

*“Zowel het neoliberale als het sociale beleid plaatsen zich binnen hetzelfde denkkader van gelijke kansen, meritocratie en beloning naar verdiensten, met de school als spelverdeler. Misschien moet, in het komende decennium, de moed worden opgebracht dat model zelf ter discussie te stellen en na te gaan of er behalve aandacht voor mogelijkheden, merite en gelijke kansen, niet weer meer aandacht moet komen voor beperktheid, behoefte en gelijke uitkomst”<sup>44</sup>.*

Als socialistische vakbond onderschrijven we dit citaat van Mark Elchardus. Als we het tenminste op affirmatieve wijze herformuleren.

---

<sup>43</sup> VRANKEN J., GELDOF D., VAN MENXEL G., VAN OUYTSEL J., *Armoede en Sociale Uitsluiting, jaarboek 2002*. Leuven, Uitgeverij Acco, 2002.

<sup>44</sup> ELCHARDUS, M., e.a., *Leraars Profiel van een beroepsgroep*, Lannoo, Tielt, 2009, p. 19.

De selectie in het onderwijs staat haaks op de door Elchardus aangehaalde 'aandacht voor mogelijkheden, gelijke kansen, beperktheid, behoefte en gelijke uitkomst'. Met het neoliberale beleid is ze sterker en verfijnder geworden.

Sterker: De druk op het vlot doorlopen van de schoolloopbaan is toegenomen. M.a.w. leerlingen dienen sneller ge(her)oriënteerd naar andere onderwijsvormen en/of studierichtingen. Niet zozeer uit pedagogische overwegingen, maar om de kostprijs te drukken én om sneller toekomstige arbeidskrachten op de arbeidsmarkt te kunnen toeleveren (o.a. technische en knelpuntberoepen). In het basisonderwijs herkennen we de sterke selectie in de problematiek van de verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs.

Verfijnder: de selectiemethodes (evaluatiemethodes) sluiten steeds meer aan bij het assessmentdenken uit het bedrijfsleven. Het belang van kennis, inzicht en vaardigheden verschuift naar de persoonlijkheidskenmerken van de jongere. Attitudes en competenties passen beter bij het principe van 'de juiste man/vrouw op de juiste plaats'<sup>45</sup>.

### **2.2.1.2. Wat is veranderd aan de allocatiefunctie?**

De selectie- en allocatiefuncties zijn nauw met elkaar verbonden. Vooral in periodes van economische crisis wordt de allocatiefunctie duidelijk zichtbaar.

'De schreeuw van de arbeidsmarkt om gekwalificeerd personeel'<sup>46</sup> klinkt dan luid en de druk op onderwijs om lerenden toe te leiden naar de zgn. knelpuntberoepen is groot.

Niet alleen op onderwijs neemt de druk toe. Ook lerenden wil men ontmoedigen om economisch oninteressante studierichtingen te kiezen. Zo lanceerde afgevaardigd bestuurder van de VDAB, Fons Leroy, het idee om de werkloosheidsuitkering voor bv. archeologiestudenten afhankelijk te maken van de bereidheid om onmiddellijk na het afstuderen nog een ander beroep aan te leren.

Een ander voorstel dat geregeld de kop opsteekt is om bij afgestudeerden van economisch oninteressante richtingen die uitkering in tijd te beperken.

De meest verregaande invulling van de allocatiefunctie maakt van activering de kerntaak van de school die 'de efficiëntste en goedkoopste vorm van activeringsbeleid'<sup>47</sup> is.

### **2.2.2. Weerwerk tegen de wijzigende selectie- en allocatiefunctie**

In de mate waarin de selectiefunctie wordt teruggedrongen, wordt ook de allocatiefunctie van de school sterk gerelativeerd. Noodzakelijk hiervoor is een leerplichtonderwijs (schoolplicht) dat voorziet in 'een voltijdse, algemene, brede basisvorming tot minimum 16 jaar en een voltijdse

---

<sup>45</sup> We verwijzen hier ook naar het congres van 2008 waar deze problematiek verder wordt verduidelijkt en ook de nodige remedies gesuggereerd worden.

<sup>46</sup> Voorhamme, Robert. *De school is van iedereen. Hoe het onderwijs anders kan werken*. De Bezige Bij 2012.

<sup>47</sup> Ibid.

beroeps- of studiegerichte vorming van 16 tot minimum 18 jaar'.<sup>48</sup> We merken hier op dat In verschillende voorstellen voor de hervorming van het secundair onderwijs die tussen 2009 en 2012 werden gepubliceerd, we aanzetten terugvinden in deze richting (bv. uitstel studiekeuze, brede eerste graad)<sup>49</sup>.

Het is de plicht van de school om de komende generaties de nodige competenties (kennis, inzichten, ordeningsmiddelen en houdingen) bij te brengen die hun toelaten om zich weerbaar op te stellen in een steeds complexere wereld.

De taak om leerlingen onder meer i.f.v. de noden van de arbeidsmarkt in bepaalde studierichtingen te sturen behoorde vroeger tot de CLB's, daarvoor PMS-centra en DSBO's (zeer toepasselijk Diensten voor Studie- en Beroepsoriëntering genoemd). Deze opdracht (als eerstelijnszorg) is naar de school doorverwezen.

Deze taak moet geheroriënteerd worden i.f.v. het leren ontdekken door de leerlingen van behoeften en interesses die aansluiten bij hun diepere verlangens en aspiraties. De onmiddellijke sociale omgeving en de eigen schoolstructuur zijn nu bepalend voor hun keuze. Het is dan ook de taak van onderwijs, in de eerste plaats voor lerenden uit de sociaal lagere klassen, om de ervarings- en belevingswereld te verbreden en verdiepen. Er zal dan veel verder moeten worden gekeken dan de eerste, meest voor de hand liggende keuze.

Om de sociale selectiefunctie terug te dringen en de allocatiefunctie uit te stellen, zullen aspirant-leerkrachten moeten worden opgeleid en zullen leerkrachten moeten worden nageschoold binnen de lesopdracht in remediëring en wat vandaag 'affirmative action' genoemd wordt. Een minder beladen term voor het eufemisme 'positieve discriminatie'. Er dient extra geïnvesteerd te worden in kinderen en jongeren uit sociaal, economisch, cultureel zwakkere milieus. Bijkomende middelen, opleiding en personeelsleden zijn nodig om de remediëring doeltreffend te kunnen toepassen.

Daarnaast is het noodzakelijk om leraren (in opleiding) te wapenen met enerzijds de kennis en het inzicht in de mechanismen van de achterstelling; anderzijds met praktijkervaring in het omgaan met sociaal zwakkere kinderen tijdens de opleiding.

Dit veronderstelt o.a. een diepgaande analyse van het containerbegrip "diversiteit". Nu worden slachtoffers van klasse, racistische, seksistische en andere vormen van discriminatie op een hoopje gegooid met zgn. hoogbegaafden (wie niet in de ogen van de eigen ouders ?), kinderen met een fysieke handicap, langdurig zieken of leerlingen met een zintuiglijke beperking.

In het eerste geval gaat het om een strijd die moet worden geleverd binnen en buiten de school tegen elke vorm van discriminatie. In het tweede geval gaat het om zorg die aan leerlingen moet worden verleend om te voorkomen (of althans zoveel mogelijk te vermijden) dat de beperking handicaperend of invaliderend werkt. Overigens illustreert dit voorbeeld hopelijk ook hoe versluierend sommige begrippen kunnen functioneren, indien ze onkritisch worden gehanteerd.

---

<sup>48</sup> ACOD Onderwijs, Statutair Congres 9 mei 2008. *Voor een openbaar, democratisch en emancipatorisch onderwijs*. 2008.

<sup>49</sup> Visienota secundair onderwijs commissie-Monard (2009); Eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs. (Pascal Smet 2010); Toekomst SO in KLEUREN. VVKSO 2012; visietekst Metaforum (KULeuven 2012)

## **2.3. De legitimatie- en socialisatiefunctie**

### **2.3.1. Betekenis**

Onderwijs reproduceert niet alleen de productiemiddelen en –technieken (kwalificatiefunctie). Het onderwijs reproduceert ook de productieverhoudingen. Dit gebeurt op twee, met elkaar verweven vlakken.

#### **De legitimatiefunctie**

Eenzijds legitimeert het onderwijs de bestaande productieverhoudingen. Onderwijs draagt er toe bij dat jongeren vrijwel kritiekloos de neoliberale invulling van het kapitalistisch, economisch systeem en de neoliberale vrije markt, als vanzelfsprekend en natuurlijk (organisch) aanvaarden. Het rechtvaardigt en waardeert de maatschappij waarvan het deel uitmaakt door het in theorie te verantwoorden en in praktijk te laten werken. Het weerspiegelt en bevestigt de maatschappelijke verhoudingen die de huidige kapitalistische productiewijze mogelijk maken. Het helpt het bestaan van armoede tegenover rijkdom, van kapitaal tegenover arbeid, van individuele verantwoordelijkheid voor werkloosheid, ... te aanvaarden en als vanzelfsprekend te beschouwen.

#### **De socialisatiefunctie**

Anderzijds krijgt ook wie niet direct in het productieproces betrokken wordt zijn portie 'voorbereiding op de samenleving' mee. Onderwijs draagt, naast het gezin en de media (pers, T.V., het www) bij tot de ideologische aanpassing. Het draagt mee de heersende cultuur over: opvattingen, normen, waardeoordelen, attitudes, ... die mensen nodig hebben voor het functioneren in de maatschappij. Deze gemeenschappelijke culturele basis, over de bestaande subculturen heen, is een belangrijke voorwaarde voor een (minimale) maatschappelijke integratie en sociale cohesie. Het bevordert de continuïteit en de stabiliteit van de samenleving. Terugblikkend in de geschiedenis, kunnen we stellen dat deze functie bijdraagt tot het algemene beschavingsniveau van de samenleving. Dit komt o.a. tot uitdrukking in de manier waarop intermenselijke conflicten worden beslecht en de rechtsstaat vorm krijgt.

Door middel van de socialisatiefunctie worden ook algemeen verspreide en maatschappijbestendige opvattingen en attitudes, dominante betekenissen en waardeoordelen over bv. migranten, vrouwen, holebi's, gehandicapten, kunstenaars, ... doorgegeven.

Dit zet een grote rem op de mogelijkheden om kritische opvattingen en denkbeelden evenwaardig te laten doordringen bij de grote massa. Dit aspect van de socialisatiefunctie confronteert ons opnieuw met de voortdurend aanwezige spanning en de zoektocht naar een evenwicht tussen het emanciperen enerzijds en het disciplineren anderzijds. Emancipatie betekent ook het leren hanteren van normen en waarden op basis van wederzijds respect binnen gelijkwaardige relaties.



### 2.3.2. Wat is veranderd aan de legitimatie- en socialisatiefunctie?

Verskillende aspecten van de legitimatie- en socialisatiefunctie komen onder druk te staan.

De, op een historisch materialistische theorie steunende, analyse van het onderwijs leidt ons naar de verklaring. Die vinden we eerder in de economische ontwikkelingen in wisselwerking met een beleid dat steunt op een neoliberale ideologie dan in een louter ideologische benadering van het post-modernisme. We worden niet geconfronteerd met het einde van de grote ideologieën en verhalen (Het einde van de geschiedenis<sup>50</sup>), maar met een dominant heersende neoliberale ideologie (een utopie van de vrije markt<sup>51</sup>).

Het doorgedreven marktdenken schuift als ideaal een mensbeeld naar voren dat alle menselijke gedrag in termen van ondernemen ziet<sup>52</sup>. De nadruk ligt op *menselijk kapitaal*. Alle gedrag van een individu, zowel als consument op de markt als op andere domeinen (ook alle sociale domeinen) kan begrepen worden in termen van *ondernemerschap*. Ondernemen wil zeggen met (minimale) investeringen (materiële en financiële middelen, tijd, inspanning) dienen we een maximale opbrengst te realiseren (bevrediging van behoeften). Noodzakelijk is een houding van zelfstandigheid en zelfsturing die dwingt tot maximale flexibiliteit. Dit 'ondernemerschap' laat toe om succesvol te overleven in een hypercompetitieve wereld. Ook de intermenselijke verhoudingen zijn een marktgegeven geworden.

'Het neoliberalisme is dodelijk voor de menselijke verhoudingen. Het systeem creëert hypercompetitiviteit en sociale angst: een ideale voedingsbodem voor depressies. □ De spanningen op de werkvloer hebben een zeer directe invloed op hoe mensen met elkaar omgaan. Ons concurrentiemodel bepaalt onze identiteit, doet de empathie wegsmelten en leidt tot een exponentiële stijging van psychische stoornissen.'<sup>53</sup> Hoe deze ontwikkeling tot persoonlijkheidsstoornissen leidt wordt door Paul Verhaeghe<sup>54</sup> uitvoerig en helder beschreven.

Een paradoxale consequentie van het ondernemerschap is wat Slavoj Žižec<sup>55</sup> de 'interpassiviteit' noemt. Onze morele verantwoordelijkheid wordt uitbesteed aan 'derden'. Controle door toestellen, instrumenten en personen met daarvoor de bevoegdheid moeten ons laten functioneren volgens de regels. Niet de morele overtuiging, de individuele verantwoordelijkheid ten opzichte van anderen houdt ons tegen, wel de externe controle en de 'pakkans'. Als de controle en/of de sanctie ontbreken of onvoldoende zijn, dan leggen we de regels naast ons neer.

Met de toenemende interpassiviteit geven we onze verantwoordelijkheid aan anderen en verliezen we onze vrijheid.

#### Consequenties voor onderwijs.

Maatschappelijke ontwikkelingen hebben ertoe geleid dat het opgroeien in de samenleving voor jongeren steeds complexer is geworden en dat het relatieve belang van het onderwijs bij opvoeden is

<sup>50</sup> Fukuyama, F. *Het einde van de geschiedenis*. Uitgeverij Contact 1999.

<sup>51</sup> Achterhuis, H. *De utopie van de vrije markt*. Lemniscaat 2011.

<sup>52</sup> Machelein, J., Simons, M. *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. ACCO. 2003.

<sup>53</sup> Verhaeghe vs. De Grauwe. p. 32. DS weekblad 25/26-08-2012

<sup>54</sup> Verhaeghe, P. *Identiteit*. De bezige Bij. 2012.

<sup>55</sup> Žižek, S. *Intolerantie*. Boom Amsterdam. 2011.

toegenomen. De complexere samenleving is het gevolg van het eroderen van belangrijke maatschappelijke verbanden, zoals religies en daaraan verbonden instituties, de verdere individualisering van het sociale leven en het in cultureel opzicht pluriformer worden van de samenleving. Door het complexer worden van de samenleving is opgroeien ingewikkelder geworden. De samenleving als geheel voedt minder op, terwijl jongeren tegelijkertijd meer zelf betekenis moeten geven aan hun leven en keuzes moeten maken.

Een staatsburgerlijke opvoeding waarmee de leerlingen een autoritaire, normatieve fatsoensmoraal wordt aangeprept, heeft zelfs in burgerlijke middens afgedaan. Hetgeen echter in de plaats is gekomen, een reeks vaak erg vage en te algemene humanitaire beginselen (over de rechten van het kind e.d.), weet doorgaans de aankomende jeugd weinig te boeien, niet in de laatste plaats omdat deze principes vaak ver verwijderd zijn van de ervaringen uit de eigen praktijk, ook de onderwijspraktijk. en als bedreigend worden ervaren als het erop aankomt om ze daadwerkelijk in de schoolpraktijk toe te passen. Vandaag praten het verregaande individualisme en de toegenomen competitiviteit jongeren aan dat iedereen zijn eigen normenstelsel dient te bepalen. Anderzijds verschuift de verantwoordelijkheid voor de opvoeding, niet alleen van de ouders, maar ook van de andere maatschappelijke actoren, steeds meer naar de school. De school wordt een steeds grotere verantwoordelijkheid in de opvoeding van leerlingen opgedrongen.

De schooldiscipline is (was?) vaak een voorafspiegeling van de arbeidsvoorwaarden die de leerlingen in het latere bedrijfsleven zullen leren kennen met een sterke nadruk op zaken als punctualiteit, gehoorzaamheid (c.q. onderdanigheid), prestatiedwang, concurrentiegeest, discipline, enz. Ons onderwijs schiet te kort in zijn opdracht van socialisatie, wat immers betekent 'jongeren inwijden in de kennis en vaardigheden om in de huidige samenleving te functioneren'. De meeste jongeren weten weinig over onze sociale zekerheid, over belastingen, inkomens, verzekeringen, sparen en schulden, arbeidscontracten ... Waar leren de jongeren enkele essentiële regels rond kwaliteit en diversiteit van de voeding, het gebruik en misbruik van medicamenten, gezondheidsrisico's (bv. kankerverwekkende producten...)? Hoeveel leerlingen leren op school iets over kinderen opvoeden?

Steeds meer ouders verwachten van de school naast overdracht van kennis, inzichten en vaardigheden, een toenemende bijdrage in het opvoedingsproces van hun kinderen.

Daarnaast stellen we een toename vast in het problematiseren en medicaliseren van jongerengedrag. Onschuldig rondhanggedrag wordt overlast. 'Afwijkend' gedrag wordt al snel gediagnosticeerd en geattesteerd als één van de vele leer- en ontwikkelingsstoornissen.

Dit leidt er toe dat het vak van leraar zwaarder is geworden en dat leraren het vaak niet meer zien zitten. Een vraag die leeft, is in welke mate deze problematiek weegt op de kwaliteit van het onderwijs.

Daarbij komt dat een leerling met een zorgbehoefte tijdens de lessen extra aandacht nodig heeft zonder dat er bijkomende middelen voorzien zijn, terwijl het heersende schoolmanagement in vele gevallen ook omwille van 'meten is weten' meer administratief werk voor de leraar met zich meebrengt.

In de rand van de legitimatiefunctie stellen we vast dat de druk om te beantwoorden aan (al dan niet legitieme) nieuwe noden toeneemt. Vanuit ouders neemt de vraag naar louter opvang van kinderen en jongeren toe. Hierbij stellen we vast dat er van een educatieve invulling weinig of geen sprake is en moeten we ons de vraag stellen of deze nood noodzakelijkerwijs op onderwijs dient afgewenteld te worden.

Voorbeelden hiervan zijn: de vragen naar voor- en naschoolse opvang (woensdagnamiddagen!); de terugkerende vraag naar en opmerkingen over de opvang van jongeren uit het secundair onderwijs tijdens de deliberaties.

Enkele symptomen op een rijtje:

- ondanks meer dan behoorlijke cognitieve prestaties, cf. PISA-onderzoek, is het welbevinden van jongeren op school bedenkelijk laag, zeker als wordt inbegrepen dat het contact met de leeftijdsgenoten het gros van de redenen voor welbevinden oplevert;
- het spijbelen neem toe. De cijfers van het aantal meldingen van problematische afwezigheden <sup>56</sup> bevestigen dit:

Voor het basisonderwijs:

	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Aantal meldingen	797	1.013	1.373
% t.o.v. de schoolbevolking	0,19	0,25	0,33

Voor het secundair onderwijs (leerplichtige en niet-leerplichtige leerlingen):

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Aantal meldingen (leerplichtige leerlingen)	4.142	4.771	5.052	5.640	5.893
Aantal meldingen (leerplichtige en niet-leerplichtige leerlingen)	5.478	6.194	6.571	7.456	7.962
% t.o.v. de schoolbevolking (totaal)	1,2	1,3	1,4	1,6	1,7

- de inschakeling van het repressieapparaat wordt steeds meer als de oplossing gezien. Het aantal definitieve uitsluitingen in het secundair onderwijs voor leerplichtige leerlingen<sup>57</sup>:

	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Aantal meldingen	867	2.137	2.475
% t.o.v. de schoolbevolking	0,2	0,5	0,5

Dit lijstje is ver van exhaustief. Toch moet dit er nog worden aan toegevoegd: elke leerkracht kent situaties (zelf meegemaakt of gehoord van collega's) waarin het lesgeven verglijdt tot een soort gewapende vrede waarin iedereen maar wat aanmoddert (het fameuze "bezighouden") om uit te

<sup>56</sup> Wie is er NIET als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2010-2011. Vlaams Ministerie van onderwijs en vorming. 2012.

<sup>57</sup> Ibid.

monden in de hopeloze zoektocht naar overlevingsstrategieën waarin leraren dan nog al te vaak alleen staan.

### **Invloed van de crisis op deze veranderingen.**

Het is belangrijk te begrijpen dat al deze symptomen in de eerste plaats het gevolg zijn van een ongebreidelde winsthonger. Een aantal speculanten hebben een internationale, financiële crisis veroorzaakt. Die crisis heeft zich tot alle gemonialiseerde, westerse economieën uitgebreid met de gekende gevolgen: bedrijfssluiting, delocalisatie, herstructurering, looninlevering, werkduurverlenging enz. Een massale werkloosheid treft in de eerste plaats de jeugd!

Waar de punkbeweging met veel goede wil nog kon worden geïnterpreteerd als een generatieconflict, gebonden aan de psychologische ontwikkelingsfase van adolescenten, staan we nu voor een heel ander verschijnsel. Eén op twee jongvolwassenen – en niet enkel in Spanje of Zuid-Europa – is werkloos. Velen van hen keren zich tegen “het systeem” en zien de school als deel van dit systeem, en dus als de vijand. Leren en studeren worden in deze context meeheulen met de vijand. Dit leidt tot wat een recent Frans werkje in zijn titel typerend samenvat: 'Madame, vous êtes une prof de merde'<sup>58</sup>

Hieruit moeten we concluderen dat schools mislukken niet alleen het gevolg is van allerhande leerproblemen, -moeilijkheden, en -stoornissen of andere endogene of exogene beperkingen, maar ook van bewuste keuzes en met dit laatste moeten we op een heel andere wijze leren omgaan.

### **2.3.3. Weerwerk tegen de wijzigende legitimatie- en socialisatiefunctie**

Prioritair dient 'de bereidheid tot leren' aangepakt te worden. Jongeren bezitten vaak een afkerige tot vijandige houding tegenover de school en de leerkracht. Zonder een omslag in deze houding is er van socialisatie geen sprake.

Een belangrijke opdracht binnen de socialisatiefunctie van de school zal er moeten in bestaan dat de school een brede waaier aan middelen tot conflicthantering aanreikt. Dit is noodzakelijk als antwoord op het toenemende geweld dat het verzekeren van veilig onderwijs bedreigt<sup>59</sup>. Training in de daartoe noodzakelijke taalregisters om alle vormen van fysiek geweld en pestgedrag (van alle actoren) resoluut uit de school uit te bannen, inbegrepen.

De school moet een “veilige haven” worden waarbinnen jongeren van alle maatschappelijke horizons intra- en intergenerationeel geweldloos leren conflicteren. De sociale omgangsvormen vertonen een tendens tot verharding en verruwing door het toenemen van uitsluiting, isolement, uitzichtloosheid, enz. Het gevolg van de crisis, de werkloosheid, de verpaupering en de miserie. Conflicten vertonen de neiging om te ontaarden in vuilbekkerij en gewelddadigheid.

Wij geloven niet in het idyllische plaatje van een school waar alles peis en vree is. Wij geloven niet in een school waar alle vormen van agressie zouden zijn uitgebannen (als het laatste überhaupt al wenselijk zou zijn). Wij geloven wel in een school die er een prioriteit van maakt om de bestaande en te verwachten conflicten op een niet fysiek gewelddadige wijze te leren regelen.

---

<sup>58</sup> Charpot, C. *Madame, vous êtes une prof de merde*. Les éditions de l'arbre, Parijs, 2009.

<sup>59</sup> Van Roosbroeck, M, van der Sype, K. *Geweld op scholen*. Spectrum 2006.

In deze zin moet de school een *vrijplaats*<sup>60</sup> zijn, die geen voorafgaande voorwaarden (prelabelen) stelt aan de regels van het sociale verkeer, aangezien die in de school moeten worden aangeleerd en verworven; een vrijplaats, open voor *alle* kinderen en jongeren, letterlijk, niet enkel als principiële verklaring!

Het enige alternatief is het instellen van democratische omgangsvormen waarin geweldloos samenleven op basis van overleg en discussie in symmetrische relaties in de plaats komt van oudbollige hiërarchische gedragsverhoudingen. Democratische beginselen worden geleerd doorheen het beoefenen van democratische praktijken, niet uit leerboekjes. Het pedagogische handelen dient gericht te zijn op de zelfstandigheid van de leerling. Daarbij is het noodzakelijk kritisch te blijven kijken of we echt die zelfstandigheid van onze leerlingen realiseren. Mensen, dus ook leerlingen, maken zich 'redelijk gedrag' eigen (interioriseren van gedrag). Op die manier controleren mensen zichzelf en onderdrukken ze hun spontaniteit. De plaatsen bij uitstek waar dit proces zich voltrekt zijn de pedagogische ruimten, met de school als typevoorbeeld.

Aftandse structuren en relaties dienen resoluut overboord gegooid en vervangen. Samen met de aankomende generaties moeten we educatieve praktijken uitbouwen. Er zijn dringend ruimte, tijd en middelen (financieel en materieel) nodig die een daadwerkelijke participatie van leerlingen en leerkrachten aan 'het samen school maken' toelaten en stimuleren.

Een belangrijke taak voor de syndicale organisatie in het kader van het weerwerk tegen de wijzigende legitimatiefunctie is het constant ondersteunen en stimuleren van een kritische benadering van, en reflectie op onderwijs.

### **3. Weerbare en begeisterende leraren**

#### **Degelijk gevormd**

De complexe uitdaging waarvoor leraren staan, een school realiseren waarin levensechte, realiteitsnabije en relevante leerinhouden het uitgangspunt vormen voor de opbouw van inzichtelijk verworven, coherente, systematisch gestructureerde kennisgehelen, vraagt om een degelijke opleiding.

In de opleiding is bijzondere aandacht nodig voor het aanleren en voorleven van een democratische houding. Op dit moment komt men evenwel niet toe aan het uitproberen en inoefenen van democratische en symmetrische omgangs- en werkvormen (tot op het niveau van de evaluatie), omdat deze opleidingen (zoals overigens de rest van het H.O.) worden over en weer geslingerd tussen twee contradictorische tendensen:

- enerzijds een extreem individualiserende ideologie over zelfsturend leren en het daaraan gelinkte portfolio-assessment in zo sterk mogelijk geflexibiliseerde (en dus nogmaals individualiserende) leertrajecten;
- anderzijds een accreditatiesysteem, dat aan de hand van voor en door de visitaties opgelegde zelfevaluatierapporten aanspoort tot window dressing en zelfs tot zeer formele vormen van geïnstitutionaliseerd zelfbedrog die elke authentieke en eerlijke zelfevaluatie in de weg staan.

---

<sup>60</sup> vrijplaats,(...) plaats met asielrecht, toevluchtsoord. Van Dale, Nieuw Handwoordenboek der Nederlandse Taal, 's-Gravenhage, Martinus-Nijhoff,1956, p.1033.

## **Weerbaar**

De degelijk opgeleide leraar zal niet alleen pedagogisch en vakdidactisch onderlegd zijn. Hij dient gewapend te zijn met voldoende kennis en inzicht over de (veranderende) plaats en opdracht van het onderwijs en de school. Enkel dan zal hij als leraar voor de leerlingen en collega-teamlid mee weerwerk kunnen bieden aan de toe-eigening van het onderwijs door de heersende klassen.

De weerbare leraar is zich ook bewust van zijn positie als werknemer t.o.v. van zijn directeur, inrichtende macht en centrale overheid.

In de vorming van weerbare leraren dragen zowel lerarenopleidingen, als onderwijsvakbonden, een verantwoordelijkheid.

## **Respectvol behandeld**

Leraren dienen behandeld zoals wij zouden willen dat de leerlingen behandeld worden. Alleen dan zijn leraren ten volle in staat om de democratische houding voor te leven die we de leerlingen willen aanleren. En dit geldt in de eerste plaats voor de lerarenopleidingen.

Een respectvolle behandeling betekent eveneens de erkenning van de leraar in zijn pedagogisch-didactische opdracht tegenover de leerling en zijn teamgenoten.

Geen verschuivingen in de jobinvulling naar de leraar-bedienaar, leraar-ondernemer, leraar-administrator, ...

## **Begeesterend**

De leraar is een pedagogische figuur die, ondanks alle professionalisering, in de eerste plaats een 'lief-hebber' is die zich met overgave aan zijn vak en zijn leerlingen wijdt. Duurzame toewijding, vasthoudendheid, overtuiging, basisvertrouwen, ... zijn noodzakelijke competenties die vandaag eerder uitgeschakeld worden dan aangesproken. Voor de neoliberal georiënteerde beleidsmaker en schoolleider staan deze competenties hun onderwijsinnovaties eerder in de weg dan dat ze ertoe bijdragen.

Een leraar dient voldoende tijd en ruimte te bezitten om tijd aan zichzelf, zijn vak en zijn leerlingen te besteden. Onderwijs wordt een bedrijfscultuur, met de daarbij horende managementinstrumenten, opgedrongen. Allerhande taken i.f.v. het 'management' verhinderen hem zijn vak, zijn zaak, uit de productieve sfeer te halen. Dit laatste is nodig om de leraar zijn enthousiasme en begeestering te kunnen laten inzetten. Aan heel wat leerlingen biedt dit de kans authentieke motivaties te laten ontluiken.

#### 4. Standpunten

In de plaats van een school waarin voorbarig en eenzijdig wordt gemikt op accent op talent, kiezen wij voor een school met talent zonder accent, m.a.w. voor een school waarin een algemene en brede basisvorming niet wordt bedreigd door welke, hoe dan ook vermomde, voorbarige keuze. We verkiezen een school waarin de gemaakte keuzes niet zijn ingegeven door welke sociale (etnische, culturele, filosofische, religieuze, of gender...) selectie dan ook. Indien de school die wij wensen dit waar maakt, zal de allocatie van sociale posities steeds meer verschuiven naar de arbeidsmarkt.

Om op een adequate manier de verschuiving naar een toenemend aandeel in de opvoeding door de school te kunnen opvangen ontbreekt het aan voldoende personeel, tijd en middelen.

Indien de school er nieuwe educaties moet bijnemen, veronderstelt dit evenwel een grondig herdenken van de huidige curricula.

Het enige alternatief is een school waarin levensechte, realiteitsnabije en relevante leerinhouden het uitgangspunt vormen voor de opbouw van inzichtelijk verworven, coherente, systematisch gestructureerde kennisgehelen.

Dit kan enkel gebeuren in een school waarin alle actoren samen participeren in symmetrische relaties aan democratische besluitvormingsprocessen met betrekking tot alle belangrijke aspecten van het schoolleven.

Hiervoor is een opleiding noodzakelijk die verder reikt dan het aanbieden van instrumentele vaardigheden of competenties, maar oog heeft voor de persoonlijkheid van de leerkracht in opleiding.

De leraar mag in elk geval niet verworden tot louter "coach". Hij is en blijft een (leer)meester in de betekenis van een voor zijn vakgebied staand voorbeeld voor anderen, een vanuit zijn vakkennis inspirerende persoonlijkheid. Iemand die kinderen en andere jonge mensen inwijdt in grote inzichtelijke samenhangende kennisgehelen. Men moet ophouden de cultuur rond bedrijven op te dringen aan het onderwijs (HR, assessments, ...) ondermeer omdat de middelen en de doelstellingen van het onderwijs anders zijn.

Om onderwijzen als 'kerntaak' te kunnen realiseren dient de school over voldoende middelen en omkadering te beschikken.

De ACOD staat tevens voor een school die leraren het nodige vertrouwen geeft om zonder vrees voor sancties te kiezen voor de democratische en emancipatorische aanpak;

Daarom eisen wij

decretale wijzigingen en curriculumaanpassingen nodig om invulling te geven aan de "Functies in het Onderwijs" zoals ACOD Onderwijs deze ziet.

### 3. De Leraar van morgen , hoe opgeleid?

#### 3.1. Curricula van de geïntegreerde lerarenopleidingen en profiel van de studenten<sup>61</sup>

De dalingen van de studentenaantallen sinds medio 2000 in de geïntegreerde lerarenopleidingen stonden in contrast tot de algemeen stijgende trend van het aantal studenten aan een hogeschool de afgelopen jaren<sup>62</sup>. Pas sinds 2009-2010 werd deze kwalijke evolutie gekeerd. Indien we echter, met de vergrijzing van de lerarenpopulatie in het vizier, opgeleide leerkrachten voor de klas willen behouden, is deze relatieve daling/stagnatie zorgwekkend.

De lerarenopleidingen voor het secundair onderwijs zijn in het voorbije decennium hervormd:

- De hervormingen komen neer op een studieduurverlenging voor de masters met 30 studiepunten of een half academiejaar. Daardoor is er een dalende trend in het aantal studenten die een specifieke lerarenopleiding aanvat.
- Voor de bachelors secundair onderwijs telde de studieduurverlenging 60 studiepunten, althans indien de leraar zoals voorheen een diploma voor drie onderwijsvakken wenst te behalen. Door bijvoorbeeld het aantal vakken in de professionele bacheloropleidingen tot leraar secundair onderwijs groep1 van drie naar twee te verminderen, hoopte men studenten aan te trekken die anders voor een vakinhoudelijke bacheloropleiding in een hogeschool of aan een universiteit zouden kiezen.<sup>63</sup>

De pogingen om op die manier meer studenten aan te trekken, is echter mislukt. Sommige abiturienten kiezen niet voor een opleiding leraar basis/secundair onderwijs wegens het (vermeend) niveau van de huidige opleidingen of kiezen voor het statusniveau van een universitaire opleiding en laten daardoor de lerarenopleidingen aan zich voorbij gaan<sup>64</sup>.

De verschillende lerarenopleidingen in Vlaanderen hebben wel decretale basiscompetenties (einddoelen) maar hebben geen verplicht curriculum. Dit betekent dat de inhouden vrijelijk kunnen worden ingevuld. Elke lerarenopleider kan zelfstandig de inhouden van de cursus afbakenen binnen een ruim aangegeven kader. In het huidig maatschappelijk debat wordt de wens geuit om de inhoudelijke component binnen de lerarenopleidingen te versterken<sup>65</sup>.

Het profiel van de nieuw gediplomeerden kleuteronderwijs, lager onderwijs of secundair onderwijs is de voorbije jaren vrij stabiel gebleven:

---

<sup>61</sup>[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/Statusrapport\\_lerarenopleiding.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/Statusrapport_lerarenopleiding.pdf) en ook

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/2011.07.25\\_Oproep\\_evaluatie\\_lkr\\_opleiding\\_students\\_en\\_afgestudeerden.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/2011.07.25_Oproep_evaluatie_lkr_opleiding_students_en_afgestudeerden.pdf)

<sup>62</sup> In 2007-2008 trad de hervorming van de lerarenopleiding in werking en werden de benamingen gewijzigd. We hanteren hier de actuele benamingen "geïntegreerde" en "specifieke" lerarenopleidingen. De geïntegreerde opleidingen zijn kleuter, lager en secundair onderwijs ingericht door de Hogescholen. De specifieke lerarenopleidingen worden ingericht door de Universiteiten en voor de masteropleidingen van de Hogescholen.

<sup>63</sup> "uit Studiedag OESO-rapport 'Effectieve leerkrachten aantrekken, bijscholen en behouden'

<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/archief/2005/050125-onderwijsloopbaanbeleid.htm#2>

<sup>64</sup> "In hun streven naar opwaartse mobiliteit is het begrijpelijk dat ze dan kiezen voor de universiteit en de daaraan verbonden prestigieuze beroepen" zie ook Allochtonen in het hoger onderwijs , 2007

<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/278.pdf>, zie ook noot 3.

<sup>65</sup> "Na de laatste aanvraagronde is gebleken dat we in Vlaanderen nu eerder nood hebben aan innovatieve projecten binnen de lerarenopleidingen die de algemene kwaliteit van de opleiding en dus van de afgestudeerde leraar ten goede komen". Uit de memorie van toelichting bij bespreking decreetwijziging commissie onderwijs OD XXI – 19 mei 2011.

<http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2010-2011/g1082-1.pdf>



- Afgestudeerde kleuteronderwijzers hebben voor iets meer dan de helft een vooropleiding TSO, een kwart ASO en ongeveer 10% komt uit het BSO.
- Afgestudeerde leraren lager onderwijs komen voor minder dan een derde uit het TSO en de overgrote meerderheid komt uit het ASO; BSO afgestudeerden zijn witte raven.
- In het secundair onderwijs nemen de afgestudeerden met een vooropleiding TSO iets meer dan een derde voor hun rekening, hun procentueel aandeel stijgt lichtjes, ook hier zijn er bijna geen BSO afgestudeerden.

### 3.2. De geïntegreerde lerarenopleidingen in Europa<sup>66</sup>

De duurtijd van een lerarenopleiding verschilt per land en loopt uiteen van drie jaar tot acht jaar. Soms duren opleidingen voor leraren secundair onderwijs twee keer zo lang als opleidingen voor leraren basisonderwijs. Andere landen hebben deze twee opleidingen gelijkgeschakeld op een periode van vier jaar.

In de meerderheid van de landen binnen de Europese unie worden de opleidingen aangeboden binnen de universiteit of zijn ze van universitair niveau volgens de EU normen - in tegenstelling tot de in België aangeboden professionele bacheloropleidingen.

- Kleuteronderwijzer:  
Finland: 3 jaar universiteit, Luxemburg: 4 jaar universiteit, Oostenrijk: 2 jaar hoger onderwijs, Portugal: 4 jaar universitair niveau, Malta : niet universitair.
- Onderwijzer:  
Overall 4 of 5 jaren opleiding van universitair niveau met volgende uitzonderingen:
  - 3 jaar opleiding van universitair niveau in Oostenrijk, Zweden en Estland
  - 4 jaar opleiding hoger onderwijs in Roemenië.
- Leraar secundair onderwijs:  
Overall universitair niveau behalve in Oostenrijk.

De hamvraag luidt of de Vlaamse geïntegreerde lerarenopleidingen (bachelor in het onderwijs kleuter, lager, secundair) niet beter worden opgenomen binnen de universiteiten aan de faculteiten pedagogische wetenschappen. Kan deze piste een antwoord bieden op volgende vragen:

1. Hoe krijg je meer studenten in de lerarenopleidingen?
2. Hoe behoud en versterk je de inhoudelijke component zonder studieduurverlenging?
3. Kunnen we ons driejarig programma blijven behouden terwijl de Europese collega's langer en op universitair niveau worden opgeleid?

### 3.3 Meer studenten in de lerarenopleidingen

De verplaatsing van de geïntegreerde lerarenopleidingen naar de universiteiten kan leiden tot een verhoogde instroom van studenten in het algemeen en van het aantal allochtone studenten. De

<sup>66</sup> [etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE\\_PolicyPaper\\_en\\_web.pdf](http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf)  
<http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/publicaties/2009/de-lerarenopleiding-in-het-buitenland/>  
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/07/320&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en#fn3-> rapport van 6 augustus 2007  
<http://www.european-agency.org/country-information/luxembourg/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training>

keuze van studenten is dan gebaseerd op de veronderstelling dat een opleiding aan de universiteit meer standing en uitstraling heeft dan een opleiding aan de hogeschool.

Er bestaat ook het risico dat de instroom daalt omdat de opleiding aan de universiteit is gelokaliseerd. Het gaat hier om studenten die niet slagen in de lerarenopleiding maar na het secundair onderwijs wel graag nog hogere studies uitproberen en dan gaat het met name om heel wat studenten uit het beroepsonderwijs.<sup>67</sup> En hoe is het gesteld met andere studentengroepen? Een aandachtspunt hierbij is dat de socio-economische zwakkere abituriënt niet wordt verwaarloosd, dit is een belangrijke taak voor het secundair onderwijs<sup>68</sup>.

Het is maar de vraag of een verhuis naar de universiteit een bredere waaier van studenten kan aanspreken om het toekomstig lerarentekort op te vangen én daarenboven het lerarenkorps heterogener te maken om zo een betere weerspiegeling te hebben van onze maatschappij.

### **3.4 Behoud en versterking van de inhoudelijke component zonder studieduurverlenging**

Voor de verhuis van de hogeschoolopleiding naar de universiteit kan er binnen de genoemde opleidingen nog een opsplitsing worden gemaakt tussen enerzijds de opleidingen voor het basisonderwijs en anderzijds de opleiding voor het secundair onderwijs. De basisvorming in de opleidingen kleuter en lager onderwijs zijn uniform. De studenten doorlopen bijna allen hetzelfde curriculum. Beide opleidingen hebben naast een groot praktijkgedeelte ook een pakket algemene en opleidingsspecifieke vakken. Binnen de opleiding secundair onderwijs zijn de specifieke vakken per student volgens de gemaakt vakkenkeuze zeer divers. De transfer naar de universiteit van de opleiding secundair onderwijs zal daardoor ingewikkelder zijn dan die van de opleidingen basisonderwijs. Waarschijnlijk zal een interfacultaire oplossing moeten worden gezocht.

#### **DE LERARENOPLEIDING KLEUTER EN LAGER ONDERWIJS.**

Is het geen utopie om te denken dat de bacheloropleidingen inhoudelijk versterken door de opleidingen gewoon te transfereren naar de universiteit? Het doel mag immers niet zijn om door te stromen naar een master, zoals dat het geval is bij de overige (academische) bacheloropleidingen aangeboden aan de universiteiten want dan bekomt men studieduurverlenging.

We kunnen niet beweren dat de inhoudelijke component van de cursussen zal versterken louter alleen omdat de studenten zich bewegen in de universitaire gebouwen. Om de opleidingen inhoudelijk te versterken, moeten de studenten de overeenkomstige vakken volgen van de andere bacheloropleidingen van de faculteit. Dit geldt dan in het bijzonder voor het onderdeel algemene vakken.

Men kan er anderzijds ook voor opteren om zelf de cursussen inhoudelijk te versterken, dit geldt dan in het bijzonder voor de opleidingsspecifieke vakken.

#### **DE LERARENOPLEIDING SECUNDAIR ONDERWIJS.**

De redenering rond de algemene vakken is hier identiek. Waarschijnlijk dienen zich nog meer mogelijkheden aan in de diverse opleidingsspecifieke vakgebieden van de verschillende faculteiten. De vakken die meer praktijkgericht zijn, zullen in deze constellatie een creatieve oplossing moeten

---

<sup>67</sup> Zie voetnoot 1

<sup>68</sup> studie 'drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs', 1999-2001

zoeken. De vraag stelt zich of er dan niet minder studenten zullen kiezen voor een praktijkgerichte lerarenopleiding.

Een andere mogelijkheid is dat de lerarenopleiding voor de praktijkgerichte vakken en voor de algemene vakken uit elkaar worden gehaald. Maar hier zijn weinig inhoudelijke argumenten voor te vinden.

### **3.5 Positionering van Vlaanderen tov Europa**

Universitair niveau is niet altijd universiteit. We kunnen echter niet ontkennen dat we ons als buitenbeentje zullen moeten verantwoorden wanneer we met een 3-jarige opleiding buiten de universiteit willen blijven bestaan. Een gemakkelijke oplossing zou zijn om te kiezen voor de verhuis naar de universiteit. Zo schermen we ons af van Europese kritiek.

## 4. De Leraar als Ambtenaar in Openbare Dienst

*“Onderwijs is een kerntaak voor de overheid. Het is de maatschappelijke plicht van de overheid de volledige verantwoordelijkheid te dragen in het sociaal arrangement met betrekking tot het onderwijs. Openbaar onderwijs wil zeggen dat de overheid verantwoordelijk is voor:*

- *het verschaffen van onderwijs*
- *het financieren van onderwijs*
- *het reguleren van onderwijs*

...

*3.8. Tegenover taak- en loondifferentiatie, schoolopdracht en de uitholling van het statuut om de opdracht uit te breiden en het rendement te verhogen verdedigen wij:*

- *een lerarenopdracht waarin het pedagogisch-didactisch teamwerk van de leraar centraal staat en door een faciliterende schoolcontext wordt ondersteund*
- *een beheersing van de taakbelasting door een functie- en taakdifferentiatie binnen een collegiale verstandhouding en zonder loondifferentiatie*
- *een personeelsbeleid op schoolniveau binnen een algemeen statutair kader*
- *de herwaardering van het beroep leraar*
- *een effectief en efficiënt vervangingsstelsel voor afwezig personeel”*

*(Voor een openbaar, democratisch en emancipatorisch onderwijs, Statutair Congres 9 mei 2008)*

ACOD meent niet alleen dat onderwijs als openbare dienstverlening het meest gediend is met personeel in een ambtenarenstatuut. Een ambtenarenstatuut, waar de vaste benoeming deel van uitmaakt, biedt de grootste garantie om leraren te laten werken als onafhankelijke, zelfstandige professionals die de nodige mondigheid bezitten tegenover hun werkgever.

### 4.1. Duidelijk statuut om op serene wijze te kunnen excelleren

De leerkracht heeft recht op een duidelijk statuut waarin plichten en rechten collectief onderhandeld zijn. Hij wordt begeleid, gecoacht en geëvalueerd en krijgt de kans zich te professionaliseren en zijn expertise te vergroten.

In dit proces is de vaste benoeming een stap, geen doel op zich, om autonoom inbreng te hebben in een teamgerichte aanpak en om zonder dwang, bedreiging of angst te kunnen excelleren.

*“Wat lijkt alleen ten bate te zijn van de leerkracht, is uiteindelijk ook ten bate van de leerlingen omdat zij beter kunnen leren in een situatie waarin onrust, bedreiging en angst afwezig zijn.”<sup>69</sup>*

De leraar wordt verondersteld bij te dragen tot de vorming van kritische, geëngageerde, verantwoordelijke jongeren en volwassenen. Hij dient dan ook in zijn professionaliteit erkend te worden en daarvoor zonder betutteling ruimte te krijgen in het team.

### 4.2. Het belang van werkzekerheid

30% van de beginnende leerkrachten verlaat binnen de 5 jaar het onderwijs door gebrek aan aanvangsbegeleiding, werkonzekerheid, steeds wisselende opdrachten en steeds andere

---

<sup>69</sup> CAUTREELS, P., Help de meester verzuipt. Over problemen en opvang van beginnende leerkrachten. In: Christene Basis School, 1996, jg.103, nr.20-21 (meegedeeld door aangeslotene uit via opleiding voor beginnende leerkrachten)

administratieve en gedragsregeltjes die door de verschillende overheden en plaatselijke directeuren opgelegd worden.

Een opvoedingsproces in een lerende organisatie kan enkel slagen als de begeesteraars ervan niet permanent, of in de eerste plaats, hun positie in de rivaliserende en concurrentiële omgeving moeten bewaken. Om je plaats in een dergelijke werksfeer te bewaren, focus je best op korte termijndoelen, op sympathie en leerwinst bij de meest mondigen, bij de sterkeren in de maatschappij, die het zo nodig voor jou kunnen opnemen. Deelnemen aan een opvoedingsproces wordt ondergeschikt aan zelfbehoud en/of carrièreplanning. De leraar laten functioneren in een statuut met een beperkte wervings- en ontslagregeling zal automatisch leiden naar klassenonderwijs.

### **4.3. Statutair kader verhoogt de werkzekerheid**

De eigenheid van de school is de autonomie om met het team een pedagogische/didactische visie gestalte te geven. Meer werkzekerheid bieden kan door een "pool" van tijdelijke leerkrachten te organiseren op een hoger niveau zoals de scholengemeenschap/inrichtende macht/scholengroep. De overheid dient het statutaire kader te versterken op dat niveau. Daar dienen de afspraken rond taakinvulling, administratieve verplichtingen, frequente vergaderingen... vastgelegd worden.

De leraar moet zich kunnen ontwikkelen in een onderwijskader met een eenduidige visie die in een groter geheel dan de eigen school vastgelegd is.

Vermarkting, privatisering en deregulering is het neoliberale verhaal om de efficiëntie en de effectiviteit te vergroten. In het onderwijs heeft vooral een deregulering plaats gevonden, onder andere onder de vorm van een sterke decentralisatie. De autonomie en de responsabilisering van scholen(groepen/-gemeenschappen) en instellingen neemt toe. Daarmee is een quasimarkt gecreëerd. Hun onderlinge concurrentiepositie wordt groter. De strijd om voldoende leerlingen in te schrijven wint aan belang. Zoals men ons wil laten geloven dat de kijkcijfers bepalend zijn om de kwaliteit van een TV-zender aan te tonen, zo wil men het aantal leerlingen die een school kan aantrekken en het niveau van de sociale positie van de ouders, tot kwaliteitsnorm verheffen. Deregulering en autonomie betekenen echter dat er een groter deel van de beleidsvoering naar het niveau van de scholen(groepen/-gemeenschappen) en instellingen verschuift.

De toegenomen autonomie van de scholen is voor de overheid in de eerste plaats een middel om het onderwijsbudget nog efficiënter en effectiever te beheren. Dit situeert zich in een context waarin de functies van de overheid in de openbare diensten en het openbaar onderwijs onder sterke druk staan (zie ook 1.1.), in een context waar het beheersen van en het bezuinigen op het overheidsbudget een constante is. De toegeschoven autonomie is een instrument om scholen met ontoereikende middelen steeds meer te laten presteren. Scholen(groepen/-gemeenschappen) en instellingen zullen in de toekomst meer en meer worden verplicht elders middelen te zoeken. Met minder middelen wordt hetzelfde of zelfs een hoger rendement afgedwongen. Meer en meer taken zoals het garanderen van de veiligheid en het onderhouden van de infrastructuur moeten nu door de school opgenomen worden. De druk om sponsoring en/of steun uit de bedrijfswereld te aanvaarden wordt groter en de afhankelijkheid van de private sector neemt toe.

Het terugschrijden van de overheid verhoogt dit beleidsvoerend vermogen. Het beleidvoerend vermogen van scholen wordt gedefinieerd als de mate waarin een school haar beschikbare beleidsruimte succesvol aanwendt om te komen tot een voortdurend proces van behouden of veranderen van haar functioneren met als doel het verbeteren van haar onderwijskwaliteit en het bereiken van de haar opgelegde en eigen doelen.<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> gebaseerd op Slegers 1991, Lagerwijn & Voogt 1997, Van Petegem, Verhoeven, Buvens & Vanhoof 2005

Dit is dus geen onderbouw om de absolute autonomie op te eisen om op zichzelf een personeelsbeleid te voeren, wars van de vaststelling dat meestal de schaalgrootte onvoldoende is om qua werkzekerheid en stabiele taakinfilling een toekomstperspectief te bieden.

Dat het verhogen van het beleidsvoerend vermogen een waarborg zou zijn voor een betere kwaliteit is net de mythe. Het staat wel borg voor meer centrale, bureaucratische machtsuitoefening door het beleidsvoerend team. Onder het mom van beleidsvoerend vermogen scheidt men een bijkomende lokale regelgeving en installeert men willekeur en subjectieve besluitvorming bij bijvoorbeeld aanstellingen en benoemingen. Daarbij dwingt het verhogen van het beleidsvoerend vermogen tot het installeren van een groeiend middenkader dat een belangrijk deel van de, nu al schaarse middelen, naar zich toe trekt.

Het veroorzaakt een toenemende bedrijfsgerichte benadering. Scholen zijn echter geen ondernemingen. Scholen streven pedagogische doelen na en geen commerciële doelen. Ze moeten ook anders georganiseerd en geleid worden. Het spreekt voor zich dat een school op een efficiënte doch humane manier dient te worden bestuurd. Niemand betwist de waarde van een doortastend en consequent optreden van een schooldirectie. Maar in het onderwijs is er geen plaats voor een bedrijfsgericht management, beleid en beheer.

Een andere beleidsoptie waarmee de overheid de autonomie en de verantwoordelijkheid wil stimuleren is de opgelegde zelfevaluatie van scholen. De zelfevaluatie dient louter als basis voor reflectie en kwaliteitsverbetering van het onderwijs maar mag er niet toe leiden dat scholen een vertekend beeld ophangen voor de buitenwereld.

#### **4.4. De vlakke loopbaan**

De vlakke loopbaan als oorzaak van het minder aantrekkelijk zijn van het beroep als leraar is een stelling geponeerd door zij die menen dat een ruim middenkader een managementsmust is om een school te kunnen runnen, om met een flexibele inzet van het personeel de klanten te kunnen bedienen.

*“De vlakke loopbaan laat immers toe om naast de professionele loopbaan, tijd te investeren in gezin en vrije tijd. Naarmate leerkrachten meer tijd winnen door ervaring, lijken ze ook in hogere mate tijd en energie te investeren in zowel gezin als hobby’s. Deze laatsten liggen ook vaker in het verlengde van hun onderwijstaken. Leraren doen immers vaker aan vrijwilligerswerk en participeren aan het culturele leven, ook als we ze vergelijken met andere hoger opgeleiden.”<sup>71</sup>*

Er is geen enkele wetenschappelijke studie die kan aantonen dat de meeste leerkrachten een leidende of kaderfunctie ambiëren. Integendeel, zij willen een vakexpertise uitbouwen, ontwikkelen en benutten zonder zich jaarlijks te moeten afvragen welke nieuwe betrekking, vakken, klassen hen te wachten staan.

*“Een groot deel van de leraars kiest juist voor het onderwijs omwille van de vlakke maar standvastige loopbaan en voelt er weinig voor om carrière te maken in een competitieve omgeving gekenmerkt door ongelijkheid.”<sup>72</sup>*

Dit is ook wat het voor de oudere leerkracht aantrekkelijk kan houden: de stabiliteit om zijn expertise verder te kunnen aanwenden en delen met jongere collega’s.

---

<sup>71</sup> HUYGE, E., SIONGERS, J. en VANGOIDSENHOVEN, G., Het beroep van leraar doorgelicht, op.cit., p.29

<sup>72</sup> Ibidem, p.29

#### 4.5. Taakdifferentiatie

*“De meerderheid van leerkrachten is trouwens ook vragende partij voor een dergelijke taakdifferentiatie; meer nog dan voor de mogelijkheden tot opwaartse mobiliteit. Taken zoals het begeleiden van beginnende leerkrachten, het mentorschap, leerlingenbegeleiding, ICT-coördinatie, projectweekbegeleiding,...komen hier zeker voor in aanmerking.”<sup>73</sup>*

Voor jongere leerkrachten als instappers en ouderen als uitstappers de opdrachtbreuken verminderen, zal de werkdruk verhogen voor de middenmoters. Oudere leerkrachten recht geven op minder contacturen en meer begeleidingsopdrachten, zal de druk op het aanwenden van de lesuren opdrijven en opnieuw meer taakbelasting voor de andere collega's inhouden. Tenzij de overheid fors wil investeren en op die manier ingroei en uitgroei aantrekkelijker maakt.

#### 4.6. Een personeelsbeleid op niveau scholengemeenschap

De leraar van morgen moet fungeren in de school van morgen, ingebed in een scholengemeenschap

- waar de bevoegdheid ligt voor het personeelsbeleid
- waar dit personeelsbeleid uitgestippeld en onderhandeld is
- waar het draagvlak voldoende groot is om stabiele opdrachten te garanderen met voldoende ondersteunend personeel, waarbij de opvoeder opnieuw opvoedkundige i.p.v. administratieve taken opneemt.

Maar dit betekent ook dat een directeur als “primus inter pares” rekening houdt met billijke standpunten die na intern democratisch overleg en discussie door het team/leerkrachten naar voren gebracht worden.

#### 4.7. Standpunten

##### 1. Vaste benoeming en tijdelijken

De vaste benoeming is een onmisbare stap, geen doel op zich, om autonoom inbreng te hebben in een teamgerichte aanpak en om zonder dwang, bedreiging of angst te kunnen excelleren.

Meer werkzekerheid bieden kan door een vervangingspool van extra tijdelijke leerkrachten te organiseren op een hoger niveau zoals de scholengemeenschap/inrichtende macht.

##### 2. (Vlakke) Loopbaan

De leraar wordt verondersteld bij te dragen tot de vorming van kritische, geëngageerde, verantwoordelijke jongeren en volwassenen. Hij dient dan ook in zijn professionaliteit erkend te worden en daarvoor zonder betutteling ruimte te krijgen in het team. Zij willen een vakexpertise uitbouwen, ontwikkelen en benutten zonder zich jaarlijks te moeten afvragen welke nieuwe vakken en klassen hen te wachten staan.

Een systeem van in- en uitgroei banen is aantrekkelijk doch enkel realistisch mits bijkomende middelen. Zo niet, leidt dit tot een aanzienlijke verhoging van de werkdruk voor de middenmoters.

##### 3. Personeelsbeleid op niveau scholengemeenschap/inrichtende macht

---

<sup>73</sup> Ibidem, p.30

De leraar van morgen moet fungeren in de school van morgen, ingebed in een scholengemeenschap/inrichtende macht

- waar de bevoegdheid ligt voor het personeelsbeleid
- waar dit personeelsbeleid uitgestippeld en onderhandeld is
- waar het draagvlak voldoende groot is om stabiele opdrachten te garanderen met voldoende ondersteunend personeel, waarbij de opvoeder opnieuw opvoedkundige i.p.v. administratieve taken opneemt indien er extra middelen worden aangewend

De overheid dient het statutaire kader te versterken op het niveau van de scholengemeenschap/inrichtende macht. Daar dienen de afspraken rond taakinving, administratieve verplichtingen, frequente vergaderingen... vastgelegd worden.

Een school dient op een efficiënte doch humane manier te worden bestuurd. Maar in het onderwijs is er geen plaats voor een bedrijfsgericht management, beleid en beheer.



## 5. Salarissen in het onderwijs.

### 5.1. Inleiding

Salarisschalen in het onderwijs worden onderhandeld met de Vlaamse regering en worden bepaald door het ambt, de graad en het bekwaamheidsbewijs. Elke salarisschaal heeft een minimum dat gelijk staat met het aanvangssalaris en een maximum dat men kan bereiken via periodieke verhogingen.

Het brutosalaris wordt bepaald door drie elementen: de geldelijke anciënniteit, de opdrachtbreuk en de salarisschaal. Om het bruto maandsalaris te berekenen wordt het geïndexeerde bruto jaarsalaris, eventueel verhoogd met haard- en standplaatstoelage, gedeeld door twaalf. (Deze verhoging met haard- en standplaatstoelage is slechts voor een kleine minderheid nog het geval.)

Het bruto maandsalaris wordt onderworpen aan sociale inhoudingen die verschillen naar gelang men vastbenoemd of tijdelijk is. Hierdoor verdienen vastbenoemden iets meer. Vastbenoemden staan 3,55 % aan de Verzekering Geneeskundige Zorgen (VGZ) en 7,50 % aan het Fonds voor Overlevingspensioenen (FOP) af. Tijdelijken moeten 13,07 % afstaan aan de Rijksdienst voor Sociale Zekerheid (RSZ). Na de sociale afhouding krijgt men het belastbaar inkomen. Hierop wordt de bedrijfsvoorheffing berekend afhankelijk van de burgerlijke stand en de gezinssituatie. Na deze afhouding heeft men het nettosalaris. Sedert 1994 wordt er een bijzondere bijdrage voor de sociale zekerheid (BBSZ) ingehouden.

Naast de weddenschaal komt er nog vakantiegeld en een eindejaarspremie bij. Sedert 2011 bedraagt het vakantiegeld 92% van het geïndexeerde referentiemaandsalaris. De eindejaarspremie bestaat uit een forfaitair gedeelte dat door de overheid wordt vastgelegd en een wijzigbaar gedeelte van 2,50% van de geïndexeerde bruto jaarwedde.

### 5.2. Studies en opinies

In 2001 vond een grote loonstudie plaats die in opdracht van minister van onderwijs Marleen Vanderpoorten werd uitgevoerd door de HayGroup<sup>74</sup>.

Toen kwam men tot volgende besluiten:

- De basiswedde in het onderwijs ligt iets lager dan voor vergelijkbare functies in de privésector.
- Voordelen die het onderwijs heeft t.o.v. de privésectoren die het loon toch concurrentieel maken zijn de vaste benoeming, de langere vakanties, het hoger pensioen, de autonomie van de functie en de combinatie werk-gezin.
- Binnen het onderwijs zal men aandacht moeten besteden aan de onderlinge loonspanning tussen functies op basis van functiezwarte.

#### 5.2.1. Pedagogisch comfort vs. Loondifferentiatie

Onze vorige congresstekst had het over een beheersing van de taakbelasting door een functie- en taakdifferentiatie binnen een collegiale verstandhouding en zonder loondifferentiatie.

Een functie- en taakdifferentiatie kan de taakbelasting van leerkrachten verlichten op voorwaarde dat deze functie- en taakdifferentiatie wordt gestuurd door pedagogische argumenten. Om hier toe te komen, werken multidisciplinaire teams samen op basis van collegiale verstandhouding die niet

---

<sup>74</sup> HayGroup, Een nieuw integraal beloningsbeleid voor het onderwijspersoneel. Eerste fase: vergelijkende loonstudie en eerste aanbevelingen, 2001.

mag worden gehypothekeerd door loondifferentiatie. Het levert vooral stress op voor de leerkrachten. De inzet van een leerkracht laat zich niet vangen in enkel meetbare normen waarnaar in een functioneringsgesprek en/of evaluatie kunnen worden gepeild. Naast onvolledigheid is subjectiviteit troef bij deze vormen van waardering.

### 5.2.2. Individuele Loondifferentiatie

Enige tijd geleden maakte professor Geert Devos als docent aan de Vlerick Management School een nota<sup>75</sup> "De implicaties voor het personeelsbeleid in scholen vanuit een schoolmanagements perspectief". I.v.m. loopbaanontwikkeling en herwaardering had hij het over loondifferentiatie. Hij stelde dat wie aan motivatie denkt vroeg of laat bij de wijd verbreide opvatting uitkomt dat financiële prikkels mensen stimuleren om harder te werken.

Van het onderwijs wordt dikwijls beweerd dat er te weinig financiële mogelijkheden zijn om de personeelsleden die zich beter inzetten beter te belonen. Om tot herwaardering te komen is volgens sommigen onder wie onlangs nog de econoom Geert Noels<sup>76</sup> loondifferentiatie noodzakelijk. Hij stelde dat beter doen in het onderwijs - of zoals hij schreef in zijn Blog 'extra mijlen lopen'- niet wordt gevaloriseerd omdat er een te egalitair denken heerst in ons vergoedingssysteem.

Professor Devos gaat in op deze stelling. Hij betwist deze redenering op basis van een onderzoek van "Flannery, Hoflichter & Platten" uit 1996.<sup>77</sup> Een relatie tussen financiële prikkels en prestaties werkt alleen als er aan drie voorwaarden is voldaan.

1. De personeelsleden moeten de controle hebben over de prestatiedoelen waarop de verloning gebaseerd is
2. de prestatiedoelen moeten meetbaar zijn
3. de verloning die gekoppeld is aan het bereiken van de prestaties moet relatief groot zijn. Het moet om minstens 10 % van de totale verloning gaan.

Laten we professor Devos verder aan het woord. Volgens hem is het duidelijk dat de meeste personeelsleden in het onderwijs niet aan deze voorwaarden kan voldoen.

*"Hoe kunnen we bijvoorbeeld de doelen van een leraar zo definiëren dat hij of zij de volledige controle heeft over zijn prestaties? Essentieel aan leerkrachten is dat zij werken met leerlingen die zij niet volledig onder controle hebben. Afgezien van de individuele kenmerken van leerlingen (IQ, sociale status) zijn er ook klaseffecten, de houding van ouders, enzovoort. Het is dus niet eenvoudig om een verloningssysteem op te zetten dat aan de eerste voorwaarde voldoet.*

*Aan de tweede voorwaarde, meetbare prestatiedoelen, voldoet het onderwijs zeker helemaal niet. Er zijn immers weinig activiteiten in onze maatschappij die zo moeilijk meetbaar zijn als onderwijs. Als een prestatie niet goed meetbaar is, ondergraaf je meteen ook de geloofwaardigheid van elke vorm van verloning die daarop gebaseerd is.*

*Ten slotte moet de verloning relatief groot zijn. Een hoger verloning van één of twee procent zet mensen er niet toe aan om meer te presteren. Ze voelen nauwelijks het verschil in hun loonzakje. Het is een illusie te denken dat dergelijke verschillen mensen motiveren om beter te presteren. Gezien de huidige budgettaire situatie in Vlaanderen, lijkt het uitgesloten om een systeem in te voeren dan bonussen van 10 % en meer te voorzien. Bovendien moet men er rekening mee houden dat men het huidige loon van mensen niet kan verminderen en dat*

<sup>75</sup> DEVOS, G., Implicaties voor het personeelsbeleid in scholen vanuit een schoolmanagementperspectief, in: T.O.R.B. 2001-2002, nr. 5-6, 476-481

<sup>76</sup> NOELS, G., Terug naar School, 2010, <http://www.econoshock.be/terug-naar-school>

<sup>77</sup> DEVOS, G., op.cit., p.478

*een differentieel verloningssysteem bedoeld moet zijn voor een omvangrijke groep personeelsleden.*<sup>78</sup>

Afgezien van deze voorwaarden zijn er ook nadelen verbonden aan een individuele, differentiële, prestatiegerichte verloning, aldus Devos. Dit systeem maakt dat mensen minder geneigd zijn tot samenwerking en dat zij minder bereid zijn om elkaar te helpen. Ons onderwijs heeft net nood aan leerlinggerichte scholen waar o.m. samenwerking en overleg een heel belangrijke aspect is van de schoolwerking. Zo heeft een onderzoek van Wright, George, Farnworth & Mc Mahan uit 1993 geleerd dat prestatiegerichte systemen er toe leiden dat mensen alle aspecten van hun job verwaarloosden die niet duidelijk in hun opdracht waren omschreven<sup>79</sup>. In de VS is in jaren 80 in zeer veel staten geëxperimenteerd met de invoering van het zgn “merit pay”systeem. Uit een studie van Planck is gebleken dat men deze experimenten opnieuw heeft moeten stop zetten<sup>80</sup>.

Wij blijven dus pleiten voor meer pedagogisch comfort i.p.v. differentiële verloning.

### **5.2.3. Loondifferentiatie wordt niet als relevant ervaren in waardering en welbevinden van de leerkracht**

Interessant in dit debat is de studie ivm de waardering en aantrekkelijkheid van het lerarenberoep. Antonia Aelterman (UGent) en Nadine Engels (VUB) schreven hierover een bijdrage in *Velon*<sup>81</sup>, een tijdschrift voor lerarenopleiding. We kunnen ons best vinden in een aantal conclusies. Het is een open deur intrappen dat het lerarenberoep een veeleisend beroep is. Ruim drie kwart van de bevroegden geeft aan dat de opvoedende taak van de leraar groter is geworden omdat de samenleving ingewikkelder is geworden.

Men stelt zich hierbij de vraag of de individuele waardering voor de prestaties van leraren bijdraagt aan de aantrekkelijkheid van het beroep. Waardering wordt trouwens onderscheiden van status. Jongeren worden vaak aangetrokken tot status van een bepaald beroep. Als men de tien aanbevelingen leest die tot de verbetering van de professionele ontwikkeling dienen, is er nergens sprake van loondifferentiatie. In een studie van ondermeer Aelterman (UGent)<sup>82</sup> waarin het welbevinden van de leraren basis- en secundair onderwijs werd gemeten, blijkt dat ze een redelijk tot zeer goed algemeen welbevinden hebben.

In het gevonden verklaringsmodel voor het algemeen welbevinden van leraren spelen factoren als taakdifferentiatie of verloning geen rol. Wél valt in basis- en secundair onderwijs de rol op van de eigen doelmatigheidsbeleving. Hebben daarnaast eveneens een positief effect: de mate waarin men minder werkdruk ervaart, de collegialiteit, de houding tegenover onderwijsvernieuwing en de relatie met ouders. Ook de mate waarin men door de directie ondersteund wordt heeft een significante invloed op het algemeen welbevinden, maar wel op een indirecte manier.

Net die collegialiteit kan ondermijnd worden door een gedifferentieerd loonbeleid. Bovendien is het gevaar groot dat door een dergelijk loonbeleid opnieuw de leraar als solist in het leven wordt geroepen. Aldus worden ook de verantwoordelijkheden voor de leerlingen en de verantwoordelijkheden voor de school opnieuw uit elkaar gehaald. Ten gronde moet men zich ook de vraag blijven stellen hoe een billijk evaluatiebeleid zal kunnen leiden tot individuele loondifferentiatie.

---

<sup>78</sup> Ibidem, p.479

<sup>79</sup> Ibidem, p.479

<sup>80</sup> Ibidem, p.479

<sup>81</sup> AELTERMAN, A., en ENGELS, N., Maatschappelijke waardering en professionaliteit, In: *Velon*, 2003, nr. 3

<sup>82</sup> AELTERMAN, A., ENGELS, N., VAN PETEGHEM, K. en VERHAEGHE, J., Voelen leerkrachten zich goed in Vlaamse scholen?, <http://www.onderwijskunde.ugent.be/downloads/welbevindenleraren.pdf>, 12 p.

#### **5.2.4. Gedifferentieerde Verloning/Prestatiebeloning**

Een variant van gedifferentieerd loon zoals in Nederland waarbij het schoolbestuur kan ingrijpen op de automatische salarisstijging op basis van anciënniteit vindt bij ons geen genade. Schoolbesturen hebben in dit systeem de mogelijkheid een salaris sneller te laten stijgen of anderzijds het salaris te bevriezen bij mindere prestaties. Onze Nederlandse zusterorganisatie AOB heeft zelf een onderzoek laten uitvoeren rond prestatiebeloning.<sup>83</sup> Hieruit blijkt dat 70 % van het personeel ronduit tegen is. Men stelt dat onderzoeken over de relatie tussen variabele beloning en kwaliteitsverbetering er meer argumenten tegen dan voor zijn. Het is mogelijk dat bonussen de kwantiteit van het werk beïnvloeden maar geen relatie heeft met de kwaliteit van het geleverde werk. Ten tweede bestaat er een verhoogd risico op bonusblindheid (alleen nog die dingen doen in het werk die een bonus kunnen opleveren) en het gevaar van fraude.

#### **5.2.5. Collectieve Loondifferentiatie**

Naast individuele differentiële verloning hoorden we anderen dan weer pleiten voor een collectieve differentiële verloning. Men stelt dat lesgevers in concentratiescholen met veel BSO-leerlingen in grote steden een zwaardere opdracht hebben dan bijvoorbeeld lesgeven in een ASO school in een landelijke omgeving. Naast de eerder reeds gemelde punten van kritiek op de toepassing van individuele loondifferentiatie die men ook hier kan toepassen zijn bijkomende vragen te stellen. Aan welke kenmerken moet een school voldoen, liggen die alleen in een grootstedelijke omgeving, wie moet die beslissing nemen. Is het aanvaardbaar dat het loonschommelingen ondergaat al naar gelang men vrijwillig of onvrijwillig in een andere schoolomgeving terecht komt. Zou het niet beter zijn om een onderzoek te doen om meer pedagogisch comfort te geven aan personeelsleden die vorming en begeleiding geven aan jongeren die kampen met bepaalde achterstanden. Het moet mogelijk zijn om meer objectieve criteria te hanteren.

#### **5.2.6. Het valoriseren van externe expertise en ervaring**

Keren we terug naar de onderzoeksgroep Hay. Zij pleiten ervoor om externe expertise en ervaring (relevante anciënniteit) te valoriseren om mensen in alle loopbaanfasen en voor alle functies te kunnen aantrekken. Indien de aanwerving van leerkrachten op basis van externe expertise wordt overwogen, dient dit te gebeuren aan de hand van duidelijke objectieve en onderhandelde criteria. Dit lijkt erg logisch maar dit moet eerst in kaart worden gebracht, de financiële gevolgen voor de onderwijsbegroting zijn een bepalende factor. Anders komen we terecht in Nederlandse situaties waarbij zij-instromers individueel onderhandelen met het schoolbestuur over de hoogte van het salaris. Dit is uiteraard het gevolg van enveloppefinanciering die in Nederland ook van toepassing is in het basis- en secundair onderwijs. Als men bij ons overweegt om zij-instromers toch te motiveren door een automatische anciënniteittoeslag over welke categorieën gaat het dan en wat zijn bijvoorbeeld de gevolgen voor dit soort personeelsleden die nu reeds in dienst zijn? Moeten we niet eerder inzetten op de verbetering van arbeidsomstandigheden zodat men minder beroep moet doen op zij-instromers om tekorten op te vangen?

#### **5.2.7. Alternatieve opbouw weddenanciënniteit**

Een ander voorstel heeft te maken met de relatie loonontwikkeling en anciënniteit zoals die nu bestaat. Men denkt eraan om de jonge leerkrachten een snellere opbouw van loonanciënniteit toe te

---

<sup>83</sup> Onderwijs wijst prestatiebeloning af in: <http://www.aob.nl/default.aspx?id=287&article=48073&q=&m=>

kennen (bijvoorbeeld jaarlijks) en anderzijds om oudere leerkrachten te stimuleren langer te behouden door de tweejaarlijkse anciënniteit niet stop te zetten maar te voorzien in extraopbouw na de leeftijd van zestig jaar. Hier stelt zich eveneens de vraag wat er dan moet gebeuren met de grote groep personeelsleden die in het midden van hun loopbaan zitten. Ook wordt er gepleit om directiefuncties een sterke loonverhoging te geven omdat die volgens Hay significant onder de markt worden beloond. Dit zou dan gepaard moet gaan met een grotere professionalisering. We pleiten er eerder voor om de taak van een directiefunctie te evalueren. Wat hoort tot de kern taak van een schoolleider en wat is een taak die alleen voortvloeit uit een toenemende autonomie en bijhorende verantwoordelijkheden. Moeten we niet eerder vragen stellen bij de problematiek van het beleidsvoerend vermogen van scholen waarbij allerlei taken worden afgeschoven op scholen en de centrale overheid haar bevoegdheden naar een lager bestuurniveau brengt. De nodige middelen voor dergelijke decentralisatie worden bovendien niet eens verstrekt.

### **5.2.8. Salaris op basis van de functie of op basis van het diploma?**

Intussen sluipt ook de discussie binnen over het salaris in relatie tot de functie die men heeft of een salaris op basis van het diploma. We zijn voorstander van het behoud van de huidige toestand namelijk een salaris op basis van het diploma. De feiten lijken ons gelijk te geven, in Nederland heeft men de automatische toekenning van de zgn. schaal 12 voor universitair opgeleide leraren afgeschaft. Ook in deze situatie is er sprake van negatieve gevolgen van de enveloppefinanciering. Schoolbesturen kunnen zelf bepalen of ze een hoger salaris voorzien voor universitaire en kunnen deze schaal ook toepassen voor niet-universitaire leerkrachten. Het gevolg hiervan is dat het lerarentekort op niveau van universitair geschoolden zeer sterk is toegenomen. Dit heeft er uiteindelijk tot geleid dat men in Nederland deze schaal opnieuw zal gaan invoeren.

### **5.3. Standpunten**

ACOD Onderwijs eist

- Het behouden van de automatische index
- Het behouden van het volwaardig ambtenarenpensioen (uitgesteld loon)
- We vinden het billijker indien er de eerste zes jaar een jaarlijkse verhoging komt en de volgende 20 jaar een verhoging om de twee jaar (biënnales); in totaal 26 jaar
- Respect voor de aangegane decretale verbintenissen / rechtszekerheid
- Behoud salarisschalen op basis van diploma's

ACOD Onderwijs is tegen

- individuele gedifferentieerde verloning (noch rechtstreeks, noch onrechtstreeks)
- categorieën met gedifferentieerde verloning
- collectieve gedifferentieerde verloning

ACOD Onderwijs eist

- een volwaardige eindejaarstoelage
- als er extra eisen worden opgelegd (zoals bijv. een verplichte taalttest Engels voor docenten in HO), dient daar een vergoeding tegenover te staan

## 6. Werkomstandigheden

### 6.1. Werken en weerwerk leveren in onderwijs

Het congres van 2012 onderschrijft en herbevestigt de resoluties voor een openbaar, democratisch en emancipatorisch onderwijs gestemd op het Statuur Congres van 9 mei 2008.

De ontwikkelingen staan haaks op de keuze van de ACOD Onderwijs voor een openbaar, democratisch en emancipatorisch onderwijs (zie Statutair Congres 9 mei 2008). Een onderwijs dat van leerling en student geen 'homo economicus' wil maken, maar een bijdrage wil leveren aan een menselijke en menswaardige samenleving. Een onderwijs dat dit bewerkstelligt moet jonge mensen niet alleen informeren, maar ze activeren en uitdagen, zodat ze zich kunnen vormen tot volwassenen die in staat zijn om goed onderbouwd en kritisch na te denken over hun politieke omgeving. Dat betekent dat ze moeten kunnen onderzoeken, wegen, argumenteren en debatteren. Traditie of autoriteit mogen niet zomaar de doorslag geven. Ze moeten ook leren om bij alle verschillen de menselijkheid van andere mensen te onderkennen en zich in anderen te verplaatsen. Zo kunnen ze begrijpen wat politieke beslissingen werkelijk betekenen voor het leven van anderen<sup>84</sup>. Een emancipatorisch onderwijs is er op gericht leerlingen door middel van samenhangende kennisgehelen en inzichten de wereld te leren begrijpen.

Het onderwijs zit in de greep van het neoliberale denken. Hetzelfde dominant aanwezig neoliberale denken van de politieke en economisch heersende klasse die, met haar daaruit voortvloeiende keuzes, gestalte geeft aan de mondialiserende en globaliserende wereld.

Ook de organisatie van het onderwijs (het zgn. schoolmanagement) ontsnapt niet. Met veranderende werkomstandigheden tot gevolg.

Het verdedigen en verbeteren van die werkomstandigheden maakt mee onderdeel uit van het weerwerk tegen de greep van het neoliberale denken.

### 6.2. Omkadering

De hoger geschetste ontwikkelingen maken dat niet alleen de wereld rondom de school maar dat ook de pedagogisch-didactische opdracht van het onderwijs zelf steeds complexer worden.

De maatschappij ontmenselijkt en vervreemdt steeds meer door o.a. de alsmaar instrumenteler wordende sociale en economische verhoudingen. Een toenemend aantal psychosociale problemen bij (ook jonge) mensen worden door leerlingen en studenten de school binnengebracht. We kunnen in het onderwijs hieraan niet voorbij gaan. Daarbovenop verlangt het beleid dat we aan allerlei maatschappelijke thema's tijd en aandacht besteden, bv. drugpreventie, verkeersveiligheid, SOA, enz. Over de zinvolheid en/of het valselijk problematiseren van jongerengedrag (bv. rondhanggedrag) stelt het beleid zich blijkbaar geen vragen. Daarnaast breidt de lijst van educaties en competenties zich verder uit (burgerschap, mediawijsheid en beeldgeletterdheid, kunst- en cultuureducatie, financiële competenties, digitale competenties, ...) <sup>85</sup>.

Een ander voorbeeld van deze overbevraging is het Vlaams Actieplan Ondernemerschapsonderwijs 2011-2014 van de ministers Peeters, Smet en Muyters. Het grote verschil met de bovenstaande educaties is dat de inspiratiebronnen dit keer Voka, VBO, Unizo, e.d. zijn, waarbij Voka, VBO en Unizo zich inschakelen in de neoliberale druk uitgaande van de EU, bijvoorbeeld de eis om van ondernemerschap een eindterm te maken.

---

<sup>84</sup> Martha Nussbaum. *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. AMBO 2011

<sup>85</sup> VLOR, Raamadvis over educaties, advies dd 26 november 2009, blz 1.

Alsof het nog niet erg genoeg is dat de overheid hier openlijk partij kiest voor één van de spelers in het maatschappelijke spanningsveld, is het ongehoord dat er blijkbaar niemand heeft stilgestaan bij het feit dat – indien de campagne slaagt – dit ontelbare ongelukkigen zal maken, tenzij men zich een wereld voorstelt waarin iedereen ondernemer wordt. Waarschijnlijk is het evenwel voor elk weldenkend mens evident hoe ridicuul deze natte middenstandersdroom is.

Of zou ondernemerschapsonderwijs slechts bedoeld zijn voor een klein groepje gegadigden dat hiervoor vanuit zijn socio-economische achtergrond is voorbestemd?

De ontwikkelingen op het vlak van het beleidsvoerend vermogen, de autonomie op financieel vlak, het personeelsbeleid, enz. vermeerderen de administratieve taken van de school. Het beleid verlangt een manier van managen die de uitbouw van, een buiten verhouding groot, middenkader stimuleert, met een toegenomen administratieve druk op leraren binnen de school tot gevolg.

### **6.3. De opdracht**

De pedagogische context van leren en onderwijzen laat zich op een continuüm plaatsen. Met het 'personeel' (begrepen als de) als ene uiterste en de 'kinderen–jongeren' als andere uiterste. Het laat zich begrijpen als het verzoenen van de 'opdracht van de onderwijzers en leraren' met de 'architectuur van de schoolweek voor leerlingen'.

Vanuit het beleid tracht men, door te sleutelen aan begrippen als lesopdracht, schoolopdracht en opdracht in de eerste plaats het aantal uren aanwezigheid van leerkrachten op de school te vergroten. Het opdrijven van de uren aanwezigheid moet leiden tot het ondervangen van twee knelpunten: de opvang van leerlingen bij afwezigheid van leerkrachten (in situaties waar er geen vervanging wordt aangesteld) en het opnemen van het groeiende aantal taken binnen de school (overlegmomenten, opvang buiten de lessen, zgn. brede school initiatieven). Ook taak- en functiedifferentiatie wordt aangewend om de toegenomen taakbelasting op te vangen. Met alle gevolgen van dien voor het aantal contacturen dat ingericht kan worden (zie hoofdstuk 4).

Ook de invulling van lesweek van leerlingen staat een aantal pedagogische praktijken in de weg. De rigiditeit staat haaks op bv. projectwerk, de samenwerking tussen vakken en het doorbreken van de schoolmuren en het flexibel inzetten van leerkrachten (lesopdrachten gebundeld in de tijd).

Het verzoenen van de opdracht van onderwijzers en leraren en het bijstellen van de invulling van de lesweek moet geplaatst worden in de huidige economische context van crisis en bezuinigingen in de openbare sector. Iedere verandering zal door het beleid aangegrepen worden om mensen voor hetzelfde loon harder en/of langer te laten werken. De eenvoudigste manier om dit te bereiken, is afstappen van de noodzakelijkheid van de vereiste bekwaamheidsbewijzen.

#### **Standpunten**

- De ACOD Onderwijs verdedigt een school met voldoende middelen en mensen om de noodzakelijke beheerstaken op te nemen naast de kerntaak van leren en onderwijzen.
- Een school met aangepaste infrastructuur, voldoende pedagogische materialen en middelen voor onderhoud en renovatie van gebouwen.
- Een uitbreiding van het personeelskader met de nodige bijkomende financiële middelen moet niet alleen een pedagogisch verantwoorde klassengrootte garanderen, het moet daarnaast de mogelijkheid geven tot het aanwerven van personeel met specifieke deskundigheden, die een faciliterende logistieke ondersteuning aan de leerkrachten kunnen geven. Daarbij wordt rekening gehouden met vereiste bekwaamheidsbewijzen. Alleen dan kunnen in scholen daadwerkelijk multidisciplinaire teams worden gevormd.

- Een volwaardige administratieve omkadering is een onmisbaar deel van het schoolteam dat de kerntaak mee ondersteunt. Een pedagogische leiding coördineert en leidt het schoolteam. Hierbij moet extra aandacht worden geschonken aan de ondersteuning van de beginnende leerkracht.
- Middenkaderfuncties kunnen enkel wanneer ze faciliterend en ondersteunend zijn voor het uitvoeren van de kerntaak leren en onderwijzen.
- Het is de overheid die het openbare onderwijs van voldoende middelen moet voorzien. Scholen kunnen alleen verantwoordelijk worden gesteld voor en ter verantwoording worden gevraagd over hun bereikte resultaten als ze voor de realisatie van hun resultaten over voldoende middelen konden beschikken.  
De overheid dient zich ver te houden van de wijze waarop deze resultaten worden bereikt (cf. de doorlichting van het GOK-beleid).  
Het kan niet dat functies in het onderwijs met onderwijsmiddelen gecreëerd worden om te voldoen aan niet-onderwijsgebonden reglementering (bijvoorbeeld veiligheidsreglementering). De overheid moet hiervoor extra middelen voorzien.
- Een lerarenopdracht bestaat uit volgende componenten:
  - De contacturen met de lerende(n).  
Deze contacturen maken deel uit van een geïntegreerde begeleiding van de jongeren. Het leren, het psychosociaal functioneren, de keuzebekwaamheid en de fysieke gezondheid van leerlingen komt hierin aan bod.
  - Het pedagogisch-didactisch teamoverleg.  
Dit omvat het ontwerpen, voorbereiden en bijsturen van het pedagogisch-didactisch handelen in team. Daarmee kan de minimale planlast worden gedeeld binnen het team en is dit niet langer een individuele verantwoordelijkheid van de leraar.
  - De nascholing en permanente vorming.  
Elke leerkracht kan op zijn vraag nascholing en de permanente vorming volgen, met behoud van loon, integraal op kosten van de overheid en afgestemd op het door het schoolteam gedragen schoolwerkplan.
  - Contact en overleg met ouders.  
Contact en overleg met ouders, schoolexterne en onderwijsinterne diensten (CLB, pedagogische begeleiding, nascholingsorganisaties) na overleg.
- Om de lerarenopdracht uit te voeren biedt de school de nodige logistieke ondersteuning aan. Een lerarenopdracht sluit alle niet-pedagogisch-didactische taken uit. Een lerarenopdracht moet voldoende ruimte laten aan de leerkracht voor de ontwikkeling van de eigen vrije tijd en om actief deel te nemen aan socio-culturele activiteiten. Dit is een voorwaarde voor de ontwikkeling en het behoud van een noodzakelijk socio-culturele engagement van leraren.
- Een onderwijsopdracht mag geen inbreuk plegen op het recht op een privé leven, tijd waarin men niet bereikbaar, beschikbaar of aanspreekbaar dient te zijn, los van alle (nieuwe) communicatiemiddelen.
- De invoering en het gebruik van ICT dient een ondersteunend en taaklastverminderend effect te hebben. Bij de invoering van deze technologie moet de controlerende functie begrensd worden en het onderscheid tussen privé-tijd – schooltijd gegarandeerd.