



Vlaams
Parlement

stuk **1983** (2012-2013) – Nr. 1
ingediend op 12 april 2013 (2012-2013)

Hoorzittingen

over een toekomstig loopbaanpact

Verslag

namens de Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen
uitgebracht door mevrouw Gerda Van Steenberge

Samenstelling van de commissie:

Voorzitter: de heer Boudewijn Bouckaert.

Vaste leden:

de heren Paul Delva, Jos De Meyer, de dames Kathleen Helsen, Sabine Poleyn;
mevrouw Katleen Martens, de heren Wim Van Dijck, Wim Wienen;
de dames Irina De Knop, Marleen Vanderpoorten;
de dames Kathleen Deckx, Fatma Pehlivan;
mevrouw Vera Celis, de heer Kris Van Dijck;
de heer Boudewijn Bouckaert;
mevrouw Elisabeth Meuleman.

Plaatsvervangers:

de heer Jan Durnez, de dames Cindy Franssen, Veerle Heeren, Katrien Schryvers;
de heren Frank Creyelman, Chris Janssens, Erik Tack;
de dames Ann Brusseel, Fientje Moerman;
mevrouw Yamila Idrissi, de heer Chokri Mahassine;
de heer Willy Segers, mevrouw Goedele Vermeiren;
de heer Jurgen Verstrepen;
mevrouw Mieke Vogels.

Toegevoegde leden:

mevrouw Gerda Van Steenberge.

INHOUD

I.	Hoorzitting van 17 januari 2013.....	6
1.	Uiteenzetting door prof. dr. Antonia Aelterman	6
1.1.	Inleiding	6
1.1.1.	Uitgangspunten.....	6
1.1.2.	Prioriteiten en keuzes	7
1.2.	Stapsgewijze bespreking.....	7
1.2.1.	De initiële lerarenopleiding.....	7
1.2.2.	Het leren van de beginnende leraar.....	9
1.2.3.	Het leren van de ervaren leraar	9
1.3.	De loopbaan van leraren.....	10
1.4.	Conclusie	11
2.	Uiteenzetting door prof. dr. Peter Vlerick.....	11
3.	Uiteenzetting door prof. dr. Geert Devos	12
3.1.	Algemene opmerkingen	12
3.2.	Specifieke opmerkingen	13
3.2.1.	Beginnende leerkrachten	13
3.2.2.	Loopbaanladder.....	13
3.2.3.	Professionele ontwikkeling en evaluatie van leerkrachten	14
3.2.4.	Professionalisering van directeurs.....	14
4.	Vragen en opmerkingen van de leden.....	14
5.	Antwoorden van professor Antonia Aelterman.....	18
6.	Antwoorden van professor Peter Vlerick	21
7.	Antwoorden van professor Geert Devos.....	22
8.	Bijkomende vragen van de leden en replieken van de sprekers	24
II.	Hoorzitting van 24 januari 2013	25
1.	Uiteenzetting door de heer Peter Verleg.....	25
1.1.	Inleiding	25
1.2.	Lerarenopleiding.....	26
1.3.	Loopbaan	26
1.4.	Schaalvergroting	26
2.	Uiteenzetting door de heer Roland Vermeylen	27
3.	Uiteenzetting door de dames Valentina Cools en Hilde Meysman.....	29
3.1.	Loopbaan van de leraar	29
3.2.	Anders werken	30
3.3.	Competentieontwikkeling als integraal onderdeel van de loopbaan.	30
3.4.	Inzetten op competenties in plaats van bekwaamheidsbewijzen	31

4. Vragen en opmerkingen van de leden.....	32
5. Antwoorden van de heer Peter Verleg.....	34
6. Antwoorden van de heer Roland Vermeylen.....	35
7. Antwoorden van de dames Hilde Meysman en Walentina Cools.....	36
8. Bijkomende vragen en antwoorden van de sprekers.....	37
III. Hoorzitting van 7 februari 2013	40
1. Uiteenzetting door de heer Lieven Verkest, woordvoerder NODB.....	40
1.1. Eisencahier 2009	40
1.2. Loopbaanpact.....	40
2. Uiteenzetting door de heer Lyle Muns, voorzitter Vlaamse Scholieren- koepel	41
2.1. Verwachtingen van leerlingen van een goede leerkracht	41
2.2. Loopbaanpact: aandachtspunten.....	41
2.3. Loopbaanpact: discussiepunten	42
3. Vragen en opmerkingen van de leden.....	42
4. Antwoorden van de heer Lieven Verkest.....	42
5. Antwoorden van de heer Lyle Muns.....	43
6. Uiteenzetting door mevrouw Raymonda Verdyck, afgevaardigd bestuurder GO!.....	43
6.1. Vooraf	43
6.2. De loopbaan	43
6.3. De lerarenopleiding	44
6.4. Het onderwijslandschap.....	44
7. Uiteenzetting door de heer Patrick Weyn, directeur Provinciaal Onderwijs Vlaanderen	45
7.1. Maatregelen op personeelsvlak	45
7.2. Maatregelen op bestuurlijk vlak.....	45
7.3. Maatregelen op organisatorisch vlak	46
8. Uiteenzetting door mevrouw Mieke Van Hecke, directeur-generaal VSKO	46
8.1. Inleiding.....	46
8.2. Algemene principes ten aanzien van de scholenassociatie	46
8.3. Enkele bedenkingen	46
9. Uiteenzetting door de heer Kris Denys, woordvoerder Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers	48
9.1. Grote scholenassociaties bedreigen bestaan van scholen kleine onderwijsverstrekkers	48
9.2. Schools of education.....	49

10. Uiteenzetting door de heer Patriek Delbaere, algemeen directeur OVSG	49
10.1. Vooraf	49
10.2. Principes OVSG	49
10.3. Maatregelen op personeelsvlak	50
10.4. Maatregelen op bestuurlijk en organisatorisch vlak	51
11. Vragen en opmerkingen van de leden.....	51
12. Antwoorden van de heer Patriek Delbaere	53
13. Antwoorden van de heer Kris Denys	53
14. Antwoorden van mevrouw Mieke Van Hecke.....	53
15. Antwoorden van de heer Patrick Weyn.....	55
16. Antwoorden van mevrouw Raymonda Verdyck.....	55
IV. Hoorzitting van 21 februari 2013	57
1. Mededeling VSOA-Onderwijs	57
2. Uiteenzetting door COC en COV	57
2.1. Algemene opmerkingen	57
2.2. Specifieke opmerkingen	58
2.2.1. De loopbaanladder.....	58
2.2.2. Lonen en loondifferentiatie.....	59
2.2.3. Lerarenopleiding	59
2.2.4. Aanstellingen en inzetbaarheid.....	60
2.2.5. Scholenassociaties	60
2.2.6. Organisatie inspraak versus autonomie	61
2.2.7. Schoolteam en vervangingsbeleid	61
2.2.8. Vaste benoeming, afschaffing TBSOB en inzetbaarheid	62
2.2.9. Jaaropdracht	62
2.2.10. Professionalisering directeursfuncties	62
2.3. Globale beoordeling	63
3. Uiteenzetting door ACOD-Onderwijs	64
4. Vragen en opmerkingen van de leden.....	65
5. Antwoorden van de sprekers.....	66
5.1. Antwoorden van ACOD-Onderwijs.....	66
5.2. Antwoorden van COC en COV.....	67
Gebruikte afkortingen	70

Bijlagen: zie [dossierpagina](http://www.vlaamsparlement.be/dossierpagina) op www.vlaamsparlement.be

De Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen hield op 17 en 24 januari en 7 en 21 februari 2013 hoorzittingen over een toekomstig loopbaanpact. Aanleiding vormde de discussietekst die in de pers belandde (zie bijlage 1). De tekst werd nog niet goedgekeurd door de Vlaamse Regering. Op 5 december 2012 stelde mevrouw Elisabeth Meuleman hierover een actuele vraag aan de heer Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel (*Hand. Vl. Parl.* 2012-13, nr. P12, p. 59-63). Daarop besliste de minister om de discussienota ook aan de leden van het Vlaams Parlement te bezorgen.

De bijlagen zijn te vinden op de [dossierpagina](#) van dit stuk op www.vlaamsparlement.be.

I. HOORZITTING VAN 17 JANUARI 2013

Prof. dr. Geert Kelchtermans (Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding, KU Leuven) werd uitgenodigd maar kon niet aanwezig zijn op de hoorzitting. Hij bezorgde een nota die terug te vinden is als bijlage 9.

1. Uiteenzetting door prof. dr. Antonia Aelterman

1.1. Inleiding

1.1.1. Uitgangspunten

Professor *Antonia Aelterman*, vakgroep Onderwijskunde UGent, bespreekt de nota vanuit het perspectief van de leraar en de lerarenopleider.

Ze kan het eens zijn met de uitgangspunten van de nota. Men moet echter ook rekening houden met de context. Er is ten eerste het lerarentekort, dat weliswaar verschilt naargelang het vak en de regio. Dat probleem kent diverse oorzaken: kortlopende aanstellingen, een opdracht in verschillende scholen en het ontbreken van de mogelijkheid om andere taken op te nemen. Bovendien stappen niet alle afgestudeerden van de lerarenopleiding in het beroep. Dat heeft in hoge mate te maken met de ervaringen tijdens de lerarenopleiding, in het bijzonder de ondersteuning tijdens de stage. Ten tweede is er de uitstap van beginnende leraren. Tot een derde van de beginnende leraren stapt uit het beroep. Dat is onder meer het gevolg van de werkcondities en van het tekort aan begeleiding op school. Ook de complexiteit van het lerarenberoep kan een rol spelen. Er worden hoge eisen gesteld.

Vervolgens somt de spreker een aantal maatschappelijke en pedagogische uitdagingen op. Vooreerst zijn er de maatschappelijke ontwikkelingen. De wereld is in verandering: zo is er onder meer de multiculturele samenleving, de kennisontwikkeling, en de nood aan extra zorg en ondersteuning van leerlingen. Ten tweede zijn er de onderwijsinnovaties die mekaar snel opvolgen. Het beroepsprofiel voor leraren, dat in 2007 geactualiseerd werd, hield al rekening met die maatschappelijke uitdagingen. Maar vaak ziet men de competenties en het beroepsprofiel als een lijstje van dingen die de leraren moeten kennen, terwijl de visie daarachter nochtans veel belangrijker is, een visie die te weinig bekend is in het werkveld en in de lerarenopleiding. Het beroepsprofiel zal nu blijkbaar herschreven worden in de loopbaannota.

Die visie op de leraar gaat uit van een verruimde professionaliteitsopvatting. Dit impliceert leraren die werken vanuit een visie en met verantwoordelijkheid, leraren die weten wat ze doen en waarom. Leraren met een maatschappelijk, kritisch, reflectief en ethisch bewustzijn om zo gefundeerde en verantwoorde beslissingen te kunnen nemen in de dagelijkse onderwijspraktijk. Leraren ook die de dialoog met de samenleving, ouders en collega's kunnen aangaan. De 'persoon' van de leraar wordt daarom sterk benadrukt in de opleidingsdidactiek. De leraar moet echter ook kunnen samenwerken. Dat geldt zowel voor de beginnende als voor de ervaren leraar. Leerprocessen moeten immers longitudi-

naal worden opgebouwd. Daarbij moet er vakoverschrijdend worden gewerkt. Alle neuzen moeten in dezelfde richting staan. De professionaliteit moet eveneens worden bekeken vanuit een groeiperspectief. Men is geen leraar, men wordt het elke dag opnieuw. Het is een permanent leerproces, steunend op formele en informele leerervaringen. Er moet een continuüm ontstaan tussen de initiële opleiding, de aanvangsbegeleiding en de nascholing. De school is niet alleen een werkplaats voor de leerkracht, maar ook een leerplaats. Daarom zijn feedback en collegiale consultatie zo belangrijk. Bijscholing is een recht, maar ook een plicht. De nota onderschrijft deze principes.

1.1.2. Prioriteiten en keuzes

Professor Aelterman besluit haar inleiding met een aantal prioriteiten. Ten eerste moet de lerarenopleiding kwaliteitsvol zijn. Zij denkt aan een opleiding met twee aanbieders, namelijk de hogescholen voor het kwalificatieniveau 6 en de universiteiten en de schools of arts voor het kwalificatieniveau 7. Ten tweede moet de lerarenopleiding voor een master ook op masterniveau worden georganiseerd.

Vervolgens is er de loopbaanladder en het doorbreken van de vlakke loopbaan waar ook de nota het over heeft. Ten vierde moet er een continuüm zijn in de professionele ontwikkeling. De aanvangsbegeleiding en de nascholing moeten structureel worden ingebouwd in de opdracht van de leraar. Ze pleit ten vijfde voor een schoolopdracht en niet voor een jaaropdracht. Ten zesde moet men in het basis- en secundair onderwijs evolueren naar een mix van functies en van kwalificaties. Tot slot moeten de bekwaamheidsbewijzen dringend worden herzien.

1.2. Stapsgewijze bespreking

1.2.1. De initiële lerarenopleiding

Haar standpunt over de initiële lerarenopleiding heeft professor Aelterman ook besproken met de andere leden van de VLIR-werkgroep (Vlaamse Interuniversitaire Raad) Lerarenopleiding. Een nota van de VLIR over het kwalificatieniveau werd in juli 2012 overgemaakt aan de heer Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel. Er volgt ook een gezamenlijke nota met de VLHORA (Vlaamse Hogescholenraad).

Er zijn een aantal voorafgaande reflecties. Er is een tekort aan leraren. Niet elke leraar hoeft een master te zijn, maar het uitstroomniveau moet wel bewaakt worden, zowel bij de geïntegreerde als bij de specifieke lerarenopleiding (SLO). Uit de visitatie van de SLO blijkt dat het uitstroomniveau van de lerarenopleidingen in de centra voor volwassenenonderwijs (CVO) te laag is. Bij de geïntegreerde lerarenopleidingen dekken de Dublindescriptoren wel degelijk de basiscompetenties, maar die basiscompetenties moeten ook behaald worden. Dat zou moeten blijken uit de visitaties van de geïntegreerde lerarenopleidingen die in 2014 zullen worden gehouden. Overigens is de instroom heel divers, vooral in de geïntegreerde lerarenopleidingen, wat implicaties kan hebben voor de uitstroom.

De spreker formuleert een aantal suggesties voor de structuur van de initiële lerarenopleiding voor het startniveau leraar. De VLIR-werkgroep Lerarenopleiding deelt deze visie. Ze maakt een onderscheid tussen drie kwalificaties. Vooreerst denkt ze aan een hbo5-niveau voor onderwijsassistenten die kleuterleidsters helpen met een aantal zorgtaken. Deze assistenten kunnen eventueel doorstromen naar een bachelor in het onderwijs.

De bachelor – minimaal 180 studiepunten –, kwalificatie 6, uit de geïntegreerde lerarenopleiding kan functioneren in het kleuter- en lager onderwijs en in de eerste graad van het secundair onderwijs en in de praktijkvakken secundair onderwijs. Voor de geïntegreerde lerarenopleiding zijn er twee mogelijkheden: een opleiding die van meet af aan gespeciali-

seerd is (kleuter-, lager of secundair onderwijs), of een opleiding met specialisaties. Dat laatste kan leiden tot een brede inzetbaarheid van de leerkrachten. Een kandidaat-leraar voor het kleuteronderwijs zou bijvoorbeeld ook een specialisatiemodule kunnen opnemen voor de eerste graad lager onderwijs, wat soepeler overgangen mogelijk zou maken. Ook een specialisatie voor de tweede en de derde graad lager onderwijs of voor de derde graad lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs moet mogelijk zijn. Dat voorstel werd enkele jaren geleden al besproken. Voor de kandidaat-studenten die uit een bso-richting komen, die niet helemaal voldoen aan de startcompetenties voor een bachelor, zou men kunnen werken met een inlooperperiode. Mensen met een andere professionele bachelor die een lerarenopleiding secundair onderwijs willen volgen zouden dat moeten kunnen doen via een SLO, onder meer via zijnstroom en in een LIO-baan (LIO: leraar in opleiding).

De leraar met een masterdiploma, kwalificatieniveau 7, zou ingezet worden in de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs. Ofwel gebeurt die lerarenopleiding na de master, ofwel wordt ze geïntegreerd in de educatieve master, wat dan wel een verlenging van de studieduur van de master vergt. Ook een tussenoplossing is mogelijk, waarbij 30 studiepunten worden opgenomen in de educatieve master. Ook hier moet er ruimte zijn voor zijnstromers en LIO-banen. Uiteraard kan men ook denken aan gespecialiseerde masters in het basisonderwijs, bijvoorbeeld voor het vak Frans. Een voorwaarde is wel dat die persoon een lerarenopleiding heeft gevolgd die toegespitst is op het basisonderwijs, bijvoorbeeld een lerarenopleiding van 60 studiepunten zoals de huidige SLO of een geïntegreerde lerarenopleiding.

De nota stelt dat de initiële lerarenopleiding moet worden georganiseerd in 'prestigieuze schools of education'. Een bijzonder beroep zou een bijzondere opleiding vergen. De spreker ziet niet in waarom dit alleen zou gelden voor de leraren en niet voor andere bijzondere beroepen. Het belangrijkste is dat men eerst nadenkt over het niveau en de inhoud van de lerarenopleiding. Is men het er bijvoorbeeld over eens dat leraren zowel bachelors als masters kunnen zijn? Men moet ook rekening houden met de bestaande structuur van het hoger onderwijs, waarbij de hogescholen bevoegd zijn voor de opleiding van professionele bachelors en de universiteiten voor de opleiding van de masters. Er zijn ook levensbeschouwelijke verschillen tussen de instellingen. Ze leest dat de schools of education een voortzetting zouden kunnen zijn van de expertisenetwerken (ENW). De spreker denkt echter dat de huidige ENW's daarvoor geen goed model zijn. Die zijn immers geen inrichtende machten, maar samenwerkingsverbanden die de lerarenopleidingen moeten ondersteunen. De huidige ENW's zijn dus geen model, vooral ook gezien de concurrentie tussen de instellingen, onder meer tussen de CVO's en de universiteiten, maar ook tussen de hogescholen.

Spreker pleit voor een stapsgewijze hervorming. Ze vindt dat er nog slechts twee aanbieders zouden mogen zijn voor de lerarenopleidingen, namelijk de hogescholen enerzijds en de universiteiten en de schools of arts anderzijds. De schools of arts leiden namelijk ook masters op en bieden ook een lerarenopleiding aan, ook al horen ze bij de hogescholen. De lerarenopleiding van de CVO's zou dus in de hogescholen moeten worden geïntegreerd, uiteraard met garanties voor het personeel. Dit laat toe deskundigheid te bundelen, bijvoorbeeld met betrekking tot vakdidactiek en onderzoek. Het is niet langer maatschappelijk te verantwoorden dat zowel CVO's als universiteiten lerarenopleidingen hebben voor masters. De resultaten van de visitatie zijn op dat vlak heel duidelijk. Studenten aan de CVO's geven bijvoorbeeld twintig uur stage, zoals in de vroegere AILO (Academische Initiële Lerarenopleiding). Dat is veel te weinig om ervaring op te doen in zowel aso, tso, bso, kso en eventueel nog in andere sectoren zoals de basiseducatie. Ook het niveau van de opleiding moet omhoog. Op dit ogenblik kiezen studenten voor een lera-

renopleiding in de CVO's omdat dat veel gemakkelijker is (dit wordt zo door de studenten zelf gezegd) en omdat ze makkelijker vrijstellingen krijgen op basis van eerdere opleidingen. De lerarenopleiding van een master moet als een master kunnen worden gekwalificeerd, zoals in het buitenland. Dat neemt niet weg dat individuele CVO's hard hun best doen voor de opleiding van (praktijk)leraren. In 2004 was dit voorstel opgenomen in de nota van toenmalig minister Frank Vandenbroucke, maar dat werd toen tegengehouden door de onderwijskoepels.

Om een lerarenopleiding kwaliteitsvol te organiseren, moeten bepaalde randvoorwaarden vervuld zijn. Om het gewenste continuüm te realiseren, is samenwerking noodzakelijk met onder meer de stagescholen. De hogescholen en de universiteiten moeten hun krachten bundelen. Partnerschappen met scholen zijn noodzakelijk. De ENW's kunnen een ondersteunende rol spelen, maar kunnen niet functioneren als inrichtende machten.

Een andere randvoorwaarde is de professionalisering van de lerarenopleider. Een goede leraar is niet noodzakelijk een goede lerarenopleider. De lerarenopleider is niet alleen een rolmodel, hij moet ook expliciteren waarom hij kiest voor een bepaalde werkvorm en de keuzes die hij maakt uitleggen. Hij moet ook een onderzoekende houding hebben. Vroeger was de lerarenopleider een selectieambt. Nu is dat niet meer het geval: een pas afgestudeerde kan dus meteen lerarenopleider worden. Het ontwikkelingsprofiel voor de lerarenopleider dat uitgewerkt werd met VELOV (Vereniging voor Lerarenopleiders in Vlaanderen) is wel een stap in de goede richting. Het is ook belangrijk dat lerarenopleiders stages kunnen volgen in het kleuter-, lager of secundair onderwijs, opdat ze de band met het werkveld niet zouden verliezen.

1.2.2. Het leren van de beginnende leraar

Na de initiële lerarenopleiding komt de introductieperiode. Onderzoek toont aan dat er een praktijkschok is, ook al zijn leraren goed opgeleid. De schoolcultuur contrasteert vaak met de eigen opvattingen van de beginnende leraar en met hun vorming. Beginnende leerkrachten moeten daarmee leren omgaan. Daarin moeten ze begeleid worden. Zo niet dreigen ze terug te vallen op het model dat ze gekend hebben in hun eigen onderwijsperiode. Daarom is de vorming van mentoren heel belangrijk. Voor die begeleiding moet ruimte zijn in de opdracht van de beginnende leraar. Dat is wel opgenomen in de nota.

Bij de begeleiding van de beginnende leerkracht dienen drie actoren een belangrijke rol te spelen, namelijk de lerarenopleidingen, de scholen en de pedagogische begeleidingsdiensten. Op dat vlak kunnen de ENW's een aanbod organiseren. De aanvangsbegeleiding en de bijkomende vorming zouden moeten worden afgerond met een attest dat een noodzakelijke voorwaarde zou zijn voor een TADD (tijdelijke aanstelling van doorlopende duur) of voor een vaste benoeming. Een beginnende leerkracht moet de nodige ruimte krijgen. Daarom mag men hem geen fulltimelesopdracht geven. Dat is opgenomen in de loopbaannota.

Tenzij bij hoge uitzondering zou een LIO-baan alleen mogelijk moeten zijn indien de persoon in kwestie de initiële lerarenopleiding toch al gedeeltelijk gevolgd heeft. Zo niet geeft men het signaal dat een lerarenopleiding niet nodig is, dat men het vak wel al doende leert.

1.2.3. Het leren van de ervaren leraar

Voor het leren van de ervaren leraar ziet de spreker drie mogelijkheden: het leren op de werkplek, de nascholing en de individuele professionele ontwikkeling. Ze is het eens met het standpunt in de nota dat nascholing een recht en een plicht is. Het leren op de werkplek heeft veel te maken met een professioneel personeelsbeleid. De nascholing moet meer

deel uitmaken van de stafontwikkeling. Op dit ogenblik gebeurt dat veel te individueel. Ook dat heeft te maken met personeelsbeleid. Voor de individuele professionele ontwikkeling denkt ze aan de vele banaba's (bachelor-na-bachelor), de vervolgtrajecten rond onder meer zorgverbreding, schoolontwikkeling en buitengewoon onderwijs. Meer en meer professionele bachelors stromen ook via schakelprogramma's door naar een master en wensen daarvoor ook een lerarenopleiding te volgen. Ook dat kan gekoppeld worden aan EVC (eerder verworven competentie) of aan een LIO-baan.

1.3. De loopbaan van leraren

Het derde punt van de tussenkomst van professor Aelterman betreft de loopbaan van de leraren. Het lerarentekort zal nooit opgelost kunnen worden als beginnende leraren geen werkzekerheid hebben. De vervangingspool werd afgeschaft om besparingsredenen. Nu wordt er gepleit voor inzetbaarheid in een brede scholenassociatie. Spreker kan akkoord gaan met dit principe, maar betwijfelt of dit gemakkelijk realiseerbaar is.

Het levenslang leren moet inderdaad worden opgenomen in het statuut van de leraar. Verder pleit spreker ervoor om niet langer te spreken over een lesopdracht, maar over een schoolopdracht. Dat betekent dat men de opdracht van de leerkracht niet langer zou uitdrukken in uren. Het lesgeven en alles wat ermee samenhangt vormt natuurlijk de kernopdracht. Daarnaast zijn er echter ook de competentieontwikkeling, dat is de ruimte die de leraren moeten krijgen om zich te vervolmaken, en de instellingsgebonden taken. Voor het vervullen van de instellingsgebonden taken en van de rollen die zijn opgenomen in het beroepsprofiel zouden leraren eigenlijk meer uren op school moeten zijn. Gaan we immers uit van de school als leerplaats, waar leraren met elkaar kunnen overleggen, dan moeten leraren wel voldoende tijd op school zijn. Dat betekent dat de school ook beschikt over de nodige ruimte en infrastructuur.

Er is ook sprake van het doorbreken van de vlakke loopbaan, van functiedifferentiatie, gekoppeld aan loondifferentiatie. Dat impliceert een groeimodel voor de leraar van beginnende leraar – de nota heeft het over een junior leraar – naar ervaren leraar en expert-leraar. Voor de beginnende leraar denkt spreker aan een periode van drie jaar. Die periode kan na verdere scholing worden afgesloten met een certificaat. De ervaren leraar voldoet aan het beroepsprofiel. In de taakstelling van de expert-leraar staan er zowel kerntaken als meer instellingsgebonden taken. In de presentatie heeft spreker het over de geïntegreerde lesopdracht en over instellingsgebonden taken omdat die termen ook worden gebruikt in de cao. Uiteraard kan men alleen expert-leraar worden op basis van expertise, op basis van scholingsattesten. Er is ook een evaluatie op schoolniveau aan verbonden. Ze is niet erg gewonnen voor externe assessments.

Naast het groeimodel voor de leraar is er ook de functiemix, de horizontale differentiatie. In het basisonderwijs zouden er meerdere personen zijn met een beperkte of zelfs geen lesopdracht. Die inbreng van deskundigen op schoolniveau zou meer schoolnabije leerlingenbegeleiding mogelijk maken. Een aantal taken dat werd doorgeschoven naar de CLB's (centrum voor leerlingenbegeleiding) zou opnieuw kunnen worden opgenomen door de scholen.

Niet alle leerkrachten in het basisonderwijs hoeven masters te zijn, maar er is wel een multidisciplinair team nodig. De klasleraar mag evenwel niet in de verdrukking komen. Een dergelijke werkwijze vergt wel een ander organisatieklimaat. Een goede directeur is belangrijk. Het competentieprofiel voor de directeur van het basisonderwijs moet het mogelijk maken dat deze functie door een master wordt uitgeoefend. De vervolmakings-trajecten (zoals banaba's) moeten meer gewaardeerd worden.

De bekwaamheidsbewijzen moeten dringend worden herzien. Dat is noodzakelijk als men een functiemix wil realiseren in het basisonderwijs. Wat het secundair onderwijs betreft, klopt het onderscheid tussen vereiste, voldoende geachte en andere bekwaamheidsbewijzen niet meer. Ieder jaar wordt er voor het Departement Onderwijs een overzicht opgemaakt van diploma's die niet vermeld staan in de lijst van de vereiste bekwaamheidsbewijzen. Men dient bijvoorbeeld rekening te houden met hoofd- en bijtalen in de opleiding en met diplomasupplementen en credits.

De overheid dient uiteraard een rol te spelen, ook al dient men meer autonomie te geven aan de scholen. De overheid moet de structuur en de organisatie van de lerarenopleiding uittekenen, ze moet de krijtlijnen voor het statuut van leraren uitwerken. Niet alles kan echter worden beslist door de directeur. De inspectie dient na te gaan of het professionaliseringsbeleid goed verlopen is.

1.4. Conclusie

De nota bevat heel wat voorstellen waarvan sommige goed zijn en andere veel te ver gaan. Het belangrijkste is het aantrekken en behouden van kwaliteitsvolle leraren. Daartoe dient men het niveau van de lerarenopleiding te verhogen en de aantrekkelijkheid van het beroep te vergroten. Daarover werd een aantal voorstellen geformuleerd waarover eensgezindheid bestaat.

2. Uiteenzetting door prof. dr. Peter Vlerick

Professor *Peter Vlerick*, vakgroep Personeelsbeleid, Arbeids- en Organisationspsychologie UGent, benadrukt dat hij geen pedagoog is, maar een bedrijfspsycholoog met onderzoeks- en praktijkervaring in onderwijs en andere sociale profitcontexten. Na lezing van de nota, wat hem gevraagd werd ter voorbereiding van vandaag, wenst hij een zestal opmerkingen te maken.

Ten eerste riep de lezing van de nota bij hem ambigue gevoelens op. De nota wil namelijk een antwoord bieden op een vraag, vooraleer de diagnose/het probleem en doel/visie duidelijk geformuleerd of geëxpliciteerd werd. Welk is het doel van deze nota: een groter welbevinden van de leerkracht, betere werkomstandigheden, een grotere instroom, een betere retentie? In welke stadium bevindt deze nota zich? Kortom vele vragen worden uitgelokt doch niet beantwoord in of door deze nota.

Niettemin heeft hij geprobeerd om, ten tweede, tussen de regels te lezen en de nota kritisch te bekijken. Hij stelt vast, inhoudelijk gezien, dat de nota een antwoord poogt te bieden op een aantal gekende werkstressoren (bijvoorbeeld het ontbreken van werkzekerheid, conflicten tussen werk en familie en het gebrek aan doorgroeimogelijkheden door de vlakke loopbaan). Het gaat niet alleen om de kwaliteit van de lerarenopleiding zoals door de vorige spreker toegelicht, maar ook om het feit dat leerkrachten de job verlaten of ontevreden zijn of worden. De nota pleit voor het introduceren van een modern personeelsbeleid, geleid door gekende hrm-principes, in het onderwijslandschap, iets wat hij zeker steunt.

Centraal in de nota staan de verwachte positieve motivationele effecten van competentieontwikkeling en het hebben van carrièreperspectieven. Er worden voorstellen geformuleerd met implicaties voor de inhoud van de leerkrachtenjob (bijvoorbeeld de voorstellen inzake functiedifferentiatie) en voorstellen inzake de arbeidsvoorwaarden (bijvoorbeeld voorstellen inzake verloning en jobzekerheid). Ten slotte doet de nota ook suggesties voor veranderingen in de arbeidsverhoudingen (bijvoorbeeld leerkrachten zouden meer in teamverband moeten werken). Samengevat, stelt de nota dat het aanbieden van een

betere/andere werkcontext, of arbeidssituatie een gunstig effect heeft/kan hebben op het welbevinden van leerkrachten. Ook worden voorstellen gedaan ter optimalisering van de bestuurlijke context.

Ten derde zouden al deze elementen samen, met name een goede lerarenopleiding én een betere arbeidssituatie én een andere bestuurlijke context, moeten bijdragen tot het aantrekken en behouden van leerkrachten. Kortom deze nota weerspiegelt de omslag van een traditioneel naar een meer modern personeelsbeleid. Daarbij moet elke betrokken partij (inclusief de leerkracht zelf) zijn/haar verantwoordelijkheid opnemen. Het impliciete verklaringsmechanisme in de nota is de competentieontwikkeling en zelfsturing. Als de leraar zijn of haar competenties kan benutten en ontwikkelen én zichzelf kan en mag sturen, zal hij/zij ook meer gemotiveerd zijn en vermoedelijk ook een kwaliteitsvoller onderwijs afleveren en langer aan het werk blijven. Het is dus eigenlijk een pleidooi om de leerkrachten meer te motiveren en het beroep van leerkracht attractiever te maken.

Ten vierde, vanuit bedrijfspsychologisch oogpunt, is dit een ambitieus plan en een goede ontwikkeling. Tegelijkertijd bevat deze nota een aantal vaagheden, onder meer de werkbaarheidsindex, de portfolio en de service level agreements. Bij de voorgestelde school of education vraagt hij zich af of het zal gaan om een zuilgebonden instelling.

Ten vijfde merkt professor Vlerick op dat met deze nota men zowel de instroom, de doorstroom en de retentie wil verhogen en de uitstroom van leerkrachten verminderen. Zijn de verwachtingen niet te hoog gespannen? Is dat allemaal realiseerbaar? De doelstellingen moeten duidelijker geëxpliciteerd worden. De visie achter deze nota is te impliciet. Alle onderwijsgerelateerde problemen met één loopbaanpact oplossen is naïef, doch het bevat wel aanzetten tot een goede stap vooruit.

Ten zesde en ten slotte roept deze nota heel wat vragen op. Er wordt een grotere flexibiliteit geïntroduceerd. Zal dit nog beheersbaar blijven? Is de bestuurlijke autonomie van de scholen verzoenbaar met de rol van de overheid? Ook de rol van de VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding) en van de CVO's in de nota is voor hem onduidelijk. Er is ook discussie mogelijk over de gedifferentieerde verloning. Welk is de rol van het middenkader? Er is dus nog heel wat ruimte voor discussie. Deze nota is beslist nog voor verbetering en verder gesprek vatbaar.

3. Uiteenzetting door prof. dr. Geert Devos

3.1. Algemene opmerkingen

Professor *Geert Devos*, vakgroep Onderwijskunde, begint met een aantal algemene opmerkingen.

De nota bevat een aantal goede ideeën, maar roept ook een aantal vragen op. De nota is zeer ambitieus. Ze suggereert heel wat veranderingen. Het Vlaamse onderwijs is echter een systeem met veel stakeholders. Daardoor is het vaak moeilijk om veel dingen in beweging te brengen. Het is als een olietanker die men slechts met de grootste moeite een beetje van koers kan doen veranderen. Hij suggereert dat men zou beginnen met het implementeren van een kleine verandering. Als dat lukt zou men een volgende stap kunnen zetten. Hij betwijfelt ook of de gesuggereerde ingrepen budgettair haalbaar zijn.

De maatregelen in deze nota kunnen alleen worden gerealiseerd binnen grotere entiteiten, namelijk scholenassociaties. Wat zal er dan gebeuren met de scholengemeenschappen die opgericht werden om scholen te stimuleren tot het maken van afspraken? De pijnpunten waaraan de scholengemeenschappen moesten verhelpen, worden ook aangehaald in

de context van de hervorming van het secundair onderwijs. De scholengemeenschappen moesten leiden tot een transparant en rationeel studieaanbod en een objectievere leerlin- genoriëntering. Ze moesten ook de negatieve effecten verminderen van de concurrentie die inherent is aan een systeem met vrijheid van onderwijs. De scholengemeenschappen moesten ook de aanwending van de middelen efficiënter maken.

Als men de scholengemeenschappen zou afschaffen, dan is er geen enkel platform meer waar scholen tot onderlinge afstemming kunnen komen. Daarom suggereert hij dat de scholengemeenschappen zouden fungeren als de grotere entiteiten waarbinnen deze maat- regelen kunnen worden gerealiseerd. Overigens blijken scholengemeenschappen het best te functioneren wanneer het schoolbestuur samenvalt met de scholengemeenschap. Men zou dit aan elke scholengemeenschap kunnen opleggen, maar dat is een radicale optie. Een andere radicale optie is het afschaffen van de scholengemeenschappen. Ook dat is volgens hem geen goed idee. Het is belangrijk om te zorgen voor continuïteit. Een derde mogelijk- heid is het streven naar een evenwicht tussen scholengemeenschappen en schoolbesturen. Hij pleit voor de weg van de geleidelijkheid. Als dat op lokaal vlak mogelijk is, zou men daarvoor kunnen kiezen. De scholengemeenschappen zijn uiteraard geen mirakeloplos- sing, maar ze zijn wel een platform om een aantal keuzes die gemaakt moeten worden, met elkaar te verzoenen.

De spreker herinnert er in dat verband aan dat de scholengemeenschappen tien jaar na hun oprichting in 1981 al een keer werden afgeschaft en nog tien jaar later weer opgericht. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat scholen zich afvragen wat de overheid eigenlijk wil. Scholengemeenschappen zijn geen mirakeloplossing maar wel een mogelijk platform om moeilijke keuzes te verzoenen, besluit hij.

3.2. Specifieke opmerkingen

3.2.1. Beginnende leerkrachten

Meer werkzekerheid, zoals de nota suggereert, is inderdaad een zeer goede remedie tegen de uitstroom van beginnende leerkrachten, die in Vlaanderen met zijn 30% vergelijkbaar is met andere Westerse landen. Het klopt dat daarvoor grotere entiteiten nodig zijn, maar de vraag blijft welke. De spreker betreurt dat de uren voor mentorschap, waarvan het belang nochtans algemeen wordt erkend, zijn wegbezuinigd. Andere aspecten van de remedie zijn deeltijds lesgeven en vermijden om beginnende leerkrachten in te zetten voor te veel verschillende vakken of in de moeilijkste klassen. De rol van directies in de bewaking daarvan is zeer belangrijk.

3.2.2. Loopbaanladder

Internationaal onderzoek leert dat de opdeling junior leraar, leraar en senior leraar een goede fasering is van de loopbaanladder. De laatste fase is uitsluitend voor leraren met meer dan gemiddelde competenties, onderstreept hij. Daarbinnen maakt hij het onder- scheid tussen expert- en leidinggevende leraren. De eerste groep heeft een fundamenteel begrip van onderwijs- en leerprocessen, weet hoe – ook zwakkere – leerlingen uitgedaagd kunnen worden, detecteert zeer goed leerproblemen en weet hoe daar iets aan te doen. Het is van groot belang dat ook deze mensen in de klas worden gehouden, onderstreept hij. Leidinggevende leraren zijn dan weer veeleer gefocust op hun collega's. Hij noemt vakgroepvoorzitters, mentoren, peer coaches, projectleiders van innovaties en leiders pro- fessionele ontwikkeling.

Certificering biedt een mogelijkheid om het statuut van senior leraar te valoriseren. Op die manier wordt niet alleen de professionele ontwikkeling zelf gestimuleerd, maar wordt ook

de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep verhoogd door een carrièreperspectief te bieden. De expertise die nodig is voor een dergelijk diploma moet volgens de spreker zowel in de praktijk van de school als voor een externe commissie bewezen worden. Tot slot in dit verband wijst hij op het Engelse voorbeeld van de advanced skills teachers.

3.2.3. *Professionele ontwikkeling en evaluatie van leerkrachten*

Een punt waarop Vlaanderen op dit moment zwak scoort en waarin veel meer moet geïnvesteerd worden, is professionele ontwikkeling. In de plaats van dit te beperken tot een of twee pedagogische studiedagen door externen, die een verhaal vertellen dat zich ver van het bed van de leraren afspeelt, pleit de spreker voor voortdurend onderling overleg en de uitwisseling van oplossingen van leerproblemen door een professionele leergemeenschap. Om te vermijden dat dit als loos gepraat ervaren wordt, moet men hiervoor voldoende tijd op school uittrekken. Professor Devos pleit voor twee uur op school per week. Andere succesvoorwaarden zijn goede opvolging, ondersteuning door de directie, de rol van de senior leerkracht en een goede wisselwerking tussen externe expertise en interne implementatie.

Zeer goed in de nota is dat de evaluatie van de leerkrachten gericht is op professionele ontwikkeling. Regelmatige functioneringsgesprekken verdienen de voorkeur boven evaluatie met sanctie, want in dat laatste geval moet alles op papier gezet worden gezien de beroepsmogelijkheid, met alle bureaucratie en tijdverspilling van dien. Waarom niet het bestraffende aspect beperken tot de disfunctionerende groep, die een kleine minderheid vormt? Senior leraren in dit proces een rol toekennen, ontlast de directie.

3.2.4. *Professionalisering van directeurs*

Verder is de professionalisering van de directeurs dringend nodig en dat in drie opzichten: voorbereidende opleiding, de vorming van beginners en in service. De voorbereidende opleiding is nodig om een goed beeld te geven van wat de functie inhoudt en om de minimale competentie af te toetsen. Beginnende directeurs hebben hulp nodig bij administratieve processen en via een klein netwerk van collega's die leren en troost bieden. Op die manier worden primaire valkuilen vermeden inzake communicatie en beleidsontwikkeling. In service is de professionalisering gericht op verdieping, vooral op het vlak van people management, onderwijskundig leiderschap en veranderingsmanagement.

Het voorgaande heeft betrekking op schooldirecteurs, maar als aan grotere entiteiten wordt gedacht, moet een onderscheid worden gemaakt met bovenschoolse directeurs, die een ander profiel hebben: strategisch, financieel, logistiek. Zij moeten meer gericht zijn op bedrijfsmanagement, maar nog altijd in een onderwijscontext, onderstreept de spreker. Dat het steeds moeilijker wordt om kandidaten te vinden voor het directeursambt, kan opgevangen worden door meer administratieve ondersteuning, zodat meer tijd overblijft voor de kerntaken, en door leidinggevende senior leerkrachten een grotere rol te laten spelen.

4. **Vragen en opmerkingen van de leden**

Mevrouw *Elisabeth Meuleman* roept de vraag op of het wel zo verstandig is om de CVO's, ondanks de vele voordelen, af te bouwen als leveranciers van zijinstromers. Het lid is zich bewust van de grote kloof tussen de theorie van de opleiding en de praktijk, die bevestigd wordt door het pleidooi voor blijvende nascholing. In hoeverre is het nodig om de lerarenopleiding zelf te hervormen?

Mevrouw *Marleen Vanderpoorten* vraagt of het tekort aan stagescholen inderdaad zo groot is en wat eraan gedaan kan worden. Wat moet nog gebeuren om de visie volledig

uit te werken? Waarom doen Vlaamse leerkrachten zo weinig aan nascholing, in weerwil van de beschikbare middelen? Sluit professor Aelterman schools of education helemaal uit of alleen voorlopig? Waarom is een master voor iedereen geen ideale oplossing? Is een veralgemeend schakeljaar een oplossing voor de instroom in de lerarenopleiding? Is de terugkeer naar de oefenschool er een? Pleit professor Devos voor scholengemeenschappen over de niveaus heen? Wie moet beoordelen wie senior leraar wordt? Hoe pakt men schoolculturen aan die niet gericht zijn op samenwerking?

De drie inleidingen getuigden volgens de heer *Jos De Meyer* van een grote kennis van het onderwijsveld. Hij stelt zich de vraag hoeveel tijd men nodig heeft indien men alle ideeën van de minister van Onderwijs over loopbaanpact en scholengemeenschappen en -associaties wil realiseren? Mochten de sprekers verantwoordelijk zijn voor onderwijs en over een periode van anderhalf jaar beschikken, wat zouden dan de prioritaire, essentiële stappen zijn?

De heer *Kris Van Dijck* is van oordeel dat niet alles in het onderwijs kommer en kwel is. Men moet detecteren waar het misloopt en daar gepast op reageren. Hij was verrast door de melding dat scholen steeds minder toegankelijk worden voor stagiairs. Maatschappelijk slaan de scholen volgens hem hier de bal mis. Als men geen stagiairs toelaat dan hypothekeert men zijn eigen toekomst. Misschien moet men terug nabij de lerarenopleiding iets meer scholen voorzien waar men de lerarenopleiding in de praktijk kan brengen. Hij roept de scholen op om de schoolpoorten voor stagiairs open te zetten.

De opdracht van een leerkracht is meer dan het lesgeven. Het is ook de lessen voorbereiden, evalueren enzovoort. Er zijn buitenlandse voorbeelden waar men de aanwezigheid van een leerkracht ruimer ziet dan alleen de uren lesgeven. Ze bereiden er de lessen voor, ze evalueren er en hebben zo een intenser contact met collega's. Zou dit werk niet in de school kunnen plaatsvinden? Volgens de heer Van Dijck is dit een mogelijkheid die aan verschillende bekommernissen tegemoetkomt.

De vrijheid van onderwijs maakt het moeilijk die zaken aan te sturen die men wenst aan te sturen. Hoe kan de overheid ingrijpen om bijvoorbeeld een rationeel keuzeaanbod te realiseren? Zijn er hefboomen om een aantal zaken te forceren?

Als men een samenwerkingverband tussen scholen wil, in hoeverre is de regionale nabijheid dan belangrijk? Wat is de meerwaarde van een samenwerkingsverband als men grote afstanden moet overbruggen? Ziet men samenwerkingsverbanden die niet nabij zijn? Zijn er elementen die een meerwaarde kunnen geven als er geen regionale verankering is?

De heer Van Dijck is van oordeel dat men het onderwijs niet ongemoeid moet laten, maar dat er gepast moet worden ingegrepen. Onderwijs is een conservatieve organisatie waar moeilijk beweging in te krijgen is.

De heer *Wim Van Dijck* beaamt dat het moeilijk zal zijn om de onderwijstanker van koers te doen veranderen. Als de koers goed is, zoals decennialang het geval was, is er geen reden om de tanker zwaar te keren.

Een aantal maatregelen gaat van grotere entiteiten uit. Is schaalvergroting altijd zaligmakend? Hoe verhoudt die zich tot de vrijheid van onderwijs en tot de bereikbaarheid van de scholen? Het onderwijzend personeel en de directie zijn momenteel zeer bereikbaar voor de gebruikers van het onderwijs.

Er is een vrij grote uitstroom van jonge leerkrachten. Is dit een gevolg van verkeerde verwachtingen die leerkrachten in opleiding hebben? Zijn de lerarenopleidingen te weinig praktijkgericht? Hoe vangt men de praktijkshock op?

Bij de voorgestelde loopbaanladder stond de senior leraar bovenaan. Gelijktijdig werd de vraag gesteld of er niet in een bijkomend certificaat moest worden voorzien voor een dergelijke senior leraar. De opstap van senior leraar naar directeur lijkt de heer Van Dijck dan in de logische lijn der dingen te liggen. De meeste scholen zullen wel willen dat iemand uit hun midden directeur wordt. Is het dan nodig dat men voor de opstap naar directeur over een certificaat van senior leraar beschikt?

Bijkomende administratieve ondersteuning voor directeurs is belangrijk opdat zij zich zouden kunnen focussen op de kerntaken. De heer Van Dijck vraagt om ook iets aan de verloning van directeurs te doen. Men vindt de kloof tussen directeur en masters in het onderwijs te klein. Zijn de sprekers het daar mee eens?

Mevrouw *Kathleen Helsen* heeft begrepen dat men in het basisonderwijs moet evolueren naar meer differentiatie van de werkkrachten. Voor het kleuteronderwijs werd er voorgesteld om na te denken over onderwijsassistenten die een aantal zorgtaken opnemen. Vandaag zijn er al de kinderverzorgsters en kleuterleiders in kleuterscholen. Zijn die onderwijsassistenten een bijkomende functie naast de bestaande? Of komen ze in de plaats van een aantal functies? In Vlaanderen zijn er veel kleine scholen met slechts enkele leerkrachten per school. Hoeveel kleuterleiders gaat men nog hebben als men erg gaat differentiëren? Men heeft de beste mensen nodig in de kleuterklassen omdat kinderen op die leeftijd heel erg voor ontwikkeling vatbaar zijn.

Voor het secundair onderwijs werd er gesteld dat het belangrijk was de leerkrachten meer op school te hebben. Professionalisering, leren van elkaar, teamgericht werken zouden zeer belangrijk zijn. Is het de bedoeling dat leerkrachten voor al hun opdrachten op school aanwezig zijn? Dit veronderstelt inspanningen op het vlak van infrastructuur en materiaal.

Wat de leerlingenbegeleiding betreft, werd er gesteld dat er opnieuw meer taken van de CLB's naar de scholen mogen gaan. Ze meent dat dit tegen de evolutie van de afgelopen jaren ingaat.

Mevrouw Helsen zou een duidelijker inzicht willen krijgen in wat men bedoelt met het versterken van de scholenassociaties en -gemeenschappen. Er werd wel gesteld dat de regionale binding een voorwaarde is. Vindt men een scholenassociatie of -gemeenschap over heel Vlaanderen haalbaar?

De discussie over het belang van het niveauoverschrijdend werken wordt gevoerd. Of is het vanuit het belang van de leerlingen in het kader van de loopbaanbegeleiding beter niet niveauoverschrijdend te werken? Als er niveauoverschrijdend wordt gewerkt, in welke mate is dit al dan niet positief voor de loopbaan van leerlingen en hun schoolkeuzes?

Het belang van directies voor het aansturen van een schoolteam werd onderstreept. Dit speelt zich op het terrein af en kan niet worden gevat door een decreet. Kan de decreetgever op dit aspect nog bijkomende initiatieven nemen?

Hoe kijkt men als arbeidspycholoog naar een scholenassociatie van waaruit het personeelsbeleid en de aanwervingen van heel wat scholen zullen gebeuren? Het onderwijzend personeel kan vanuit de associatie in veel scholen worden ingezet die elk hun pedagogisch

project hebben en waar een pedagogische directeur moet gaan werken met leerkrachten die door anderen zijn geselecteerd. Is dit haalbaar of is het beter daar volgens een ander model te werken?

Volgens mevrouw *Gerda Van Steenberge* is deze hoorzitting het gevolg van het uitlekken van de nota over het loopbaanpact. Het was niet de bedoeling dat deze in het parlement zou worden besproken. Doordat mevrouw Van Steenberge een interpellatie indiende werd er door de commissie besloten een hoorzitting te houden. De vragen van die interpellatie gaat ze hier niet stellen omdat deze tot de minister gericht waren.

De professionalisering van leerkrachten door bijscholing is nodig omdat men niet alles kan leren door opleiding, zeker als men er voor pleit dat niet alle leerkrachten een master moeten hebben. In dat geval is de opleiding korter. Bijscholing is belangrijk, maar heeft een kostprijs. Hoe ziet men dat?

Men spreekt van entiteiten van zelfs 10.000 leerlingen. Daar zou een bovenschoolse directeur de leiding van hebben. Dit zou belangrijk zijn voor het personeel. Eén van de moeilijkheden bij leerkrachten is het sprokkelen via interim. Hoe kan een manager van 10.000 leerlingen nog een personeelsplan opstellen? De minister sprak van een mandaat voor de bovenschoolse directeur. Hoe staat men daar tegenover?

De heer *Paul Delva* stelt dat een van de elementen voor het tekort van leerkrachten de uitstroom is. Dit is niet uitzonderlijk in een internationaal kader. In Vlaanderen verschillen de gemiddelden nogal sterk en vooral in de grootsteden is de uitstroom belangrijk. Is de uitstroom in grootsteden in de buurlanden groter dan het landelijk gemiddelde? Welke oplossingen zijn er om deze uitstroom tegen te gaan?

Het onderwijs verliest veel potentiële leerkrachten omdat men de loopbaan te weinig dynamisch vindt. De loopbaanladder lijkt dynamisch, maar bij nader onderzoek twijfelt hij daar aan. De junior leraar wordt leraar op basis van anciënniteit en een aantal leraren worden senior leraar. Het gros van de leraren blijft dus gewoon leraar. Wat heeft men daarvoor in petto?

In verband met de onderwijsassistenten in het kleuteronderwijs wil hij weten waarom dit wordt gelimiteerd tot het kleuteronderwijs. Waarom stelt men het niet voor voor het lager onderwijs zodat er daar iemand is die zich bijvoorbeeld over de zwakkere leerlingen kan ontfermen? Dit zou ook de aantrekkelijkheid van de loopbaan kunnen verhogen.

Mevrouw *Fientje Moerman* heeft begrepen dat voor de lerarenopleiding drie jaar bachelor volstaat. Kan het niet, gelet op de complexiteit van het lerarenberoep, om dit op vier jaar te brengen zonder van alles een master te maken?

Er werd gesproken van een inloopmodule voor diegenen die niet voldoen aan de eisen om een lerarenopleiding te starten. Hoe kan men die inloopmodule opleggen? Kan men dit opleggen zonder met toegangsexamens te werken?

Er was sprake van een schoolopdracht in plaats van een lesopdracht. Als men mensen in de scholen houdt voor niet-lestaken, dan moet men daar ook aangepaste werkplaatsen voor hebben. Hoe gaat men het ARAB (Algemeen Reglement voor de Arbeidsbescherming) naleven? Wat zijn de budgettaire implicaties van de verschillende scenario's? Staat dit niet haaks op de evolutie waarbij een steeds groter deel van de bevolking aan thuiswerken gaat doen?

Bij de onderwijsassistenten rijst de vraag naar de budgettaire en personeelsimpact. Men wil van de kinderverzorgsters onderwijsassistenten maken. Komen zij dan twee jaar later op de arbeidsmarkt en gaat de bestaande krapte nog toenemen? Is dit geen slinkse manier om de te laag gekwalificeerde instroom uit de lerarenopleiding te houden? Is men geen kost aan het maken die niet prioritair is?

Bij de uiteenzetting werd er voor leraren die bij het begin van hun loopbaan het onderwijs verlaten, verwezen naar de Verenigde Staten. In Vlaanderen zijn er de plannen als Vlaanderen in Actie en Vlaanderen 2020. Vlaanderen wil zich in 2020 plaatsen bij de topregio's in Europa. Er zijn vijftien regio's en twee landen die fungeren als benchmark. Zou men voor deze beleidsmaatregelen en het toetsen van cijfers zich niet beter richten tot de top en kijken wat daar de uitstroom is en welk beleid er gevoerd wordt? Om tot de top te behoren moeten de maatregelen meer dan het gemiddelde zijn. Moet de benchmark dan niet gebeuren met die top van de benchmark in plaats van met de Verenigde Staten?

5. Antwoorden van professor Antonia Aelterman

Professor *Antonia Aelterman* stelt dat er bij de aanbieders van de lerarenopleiding een probleem is van kwalificatie. Het diploma van leraar dat volgt op een SLO-opleiding zit niet in het Europees kwalificatiekader. Wat is het diploma van leraar waard? Is dat een niveau 6 of 7? Dat is momenteel niet duidelijk. Met de VLIR werd afgesproken dat een master een lerarendiploma moet krijgen op masterniveau. Dat hoort dus thuis aan de universiteiten. Men kan een CVO-opleiding toch niet een diploma van master laten afleveren? Dit moet dringend worden aangepakt. Als men naar het buitenland gaat, moet men bewijzen dat het diploma door de universiteiten is afgeleverd, een diploma op academisch niveau is.

De CVO's hebben veel positieve zaken opgeleverd, ook met betrekking tot de lerarenopleiding-praktijkvakken. Geleidelijk zijn daar de masters bijgekomen. Alle universiteiten en hogescholen bieden flexibele trajecten aan voor zowel bachelors als masters. Misschien heeft men wel gelijk over de bemerkingen bij de regionale verankering van de lerarenopleiding. Maar de afstanden in Vlaanderen zijn niet zo groot en de universiteiten en de hogescholen bieden ook avond- en afstandsonderwijs aan.

De visitatie is afgewerkt. De universiteiten hebben alle ten minste een beoordeling 'goed' gekregen. Dit is niet het geval voor de CVO's waar er veel onvoldoendes waren. Ofwel schaft men de visitaties af omdat ze niet belangrijk zijn, ofwel doet men iets met de resultaten ervan. Haar uitgangspunt is dat er een bepaald niveau van lerarenopleiding nodig is. Dat bieden een aantal CVO's op dit ogenblik niet aan. Dit kan niet opgelost worden binnen de ENW's. Bovendien wordt vastgesteld dat studenten voor bepaalde onderdelen naar de universiteiten gaan en voor andere, waar men er minder inspanning voor moet doen, gaat men elders. Zo kan men geen curriculum uitwerken. Het beleid moet dringen kiezen als men het niveau wil bewaken. Dit zal bij de beleidsevaluatie tot uiting komen.

Men zou de SLO's voor de professionele bachelors kunnen overlaten aan de CVO's en de masters aan de universiteiten. Ze kan daarmee akkoord gaan, maar waarom de krachten niet bundelen met de hogescholen? Een moeilijkheid is mogelijks het feit dat de CVO's meer afhankelijk zijn van de onderwijskoepels dan de hogescholen.

Hoe goed de lerarenopleiding ook is, de klas, de schoolcontexten en -culturen zijn zo verschillend dat er vaak een kloof is tussen theorie en praktijk. Maatschappelijk hebben lerarenopleidingen de plicht innoverend te werken. Men gaat toch geen leraren opleiden voor een traditioneel onderwijsmodel dat niet overeenstemt met de eisen van bijvoorbeeld de eindtermen? Als de afgestudeerde in een school komt met een andere cultuur, dan is de

begeleiding op schoolniveau cruciaal. De terugkommomenten voor pas afgestudeerden zijn zeer belangrijk. Laat dan de theorie nog eens aftoetsen. Er moet veel meer integratie zijn.

Er is een tekort aan begeleiding vastgesteld. Door het afschaffen van de mentoruren is er een probleem gecreëerd. De scholen rekenden daar op, ook al was dat niet veel. Er waren scholen die al voor de invoering van de mentoruren inspanningen leverden voor de begeleiding van beginnende leerkrachten. De mentoruren waren echter alleen bedoeld voor de mentorcoach, iemand die al de stagestudenten begeleidt. Het is echter vooral de leraar in de klas of de vakleraar die de feedback moet geven. Dit jaar zijn er opnieuw stagestudenten die men niet kan plaatsen omdat scholen hen weigeren. Stagebegeleiding zou tot de beroepscode van een leraar moeten behoren. Lerarenopleidingen voelen het beperken van de begeleiding ook aan als een dreigement. Als er geen geld meer voor is, dan wordt er niet meer begeleid.

Het probleem heeft ook te maken met het registreren van de studenten op de stagescholen. Gedurende een jaar heeft men de studenten moeten registreren. Op basis daarvan werden de mentoruren verdeeld. Er waren daar problemen mee. De aantallen werden niet altijd correct ingegeven. Bij de afschaffing gingen de scholen zelf een stageaanvraagstelsel uitwerken. In Oost- en West-Vlaanderen is er een probleem voor hogescholen, universiteiten en CVO's omdat de katholieke scholen een stageaanvraagstelsel hebben opgelegd. Er werd verwacht dat het ENW daarin zou participeren wat financiering betreft, maar het ENW AUGent kan niet financieren in een stageaanvraagstelsel voor één onderwijsnet. Als er een dergelijk stelsel komt, moet dit voor al de netten beschikbaar zijn. De overheid belooft hierin initiatief te nemen, maar voorlopig zonder resultaat.

Idealiter zou de lerarenopleiding partnerscholen moeten hebben. Dit zou een soort van oefenschool kunnen zijn, waar er afspraken zijn tussen de lerarenopleiding en de stageschool. De vakdidactici van de Universiteit Gent hadden goede contacten met de vakmentoren. Maar door het stageaanvraagstelsel dat is opgelegd kan men geen vakmentoren meer aanspreken. Dit moet allemaal via het stelsel. Er is dus geen sprake meer van partnerscholen en afspraken. Hieraan moet absoluut worden verholpen. Een ander voorbeeld: de lerarenopleiding secundair onderwijs van de Arteveldehogeschool heeft de stage in het eerste jaar moeten schrappen bij gebrek aan stageplaatsen. Hier zou de minister iets aan moeten doen. De taskforce Stage loopt al meer dan twee jaar. Er is opnieuw geen vergadering gepland. Het wordt steeds maar uitgesteld.

Bij het uitwerken van de beroepsprofielen was het de bedoeling de scholen erover te informeren. Hierdoor liep de implementatie mank. Dit werd uitgesteld en pas tien jaar later werd er een brochure gemaakt, na de actualisering van het beroepsprofiel. Nu gebeurt het ook indirect via de basiscompetenties die in de lerarenopleiding gebruikt worden, evaluatiedocumenten die de mentoren invullen enzovoort. Maar men merkt dan dat sommigen alleen gaan aanvinken. Dat was niet de bedoeling. Achter die basiscompetenties zit een visie. Een aantal deelcompetenties zijn uitgewerkt als voorbeeld, maar zijn niet bedoeld om allemaal af te vinken. Er zou ook meer bijscholing rond georganiseerd kunnen worden.

Voor de bijscholing ligt er een probleem bij de leerkracht. Er heerst een moeilijk om te buigen mentaliteit. Men ziet grote verschillen tussen scholen. Dit hangt vaak samen met het personeelsklimaat.

Spreeker ziet schools of education zoals in de loopbaannota uitgewerkt – schools of education als inrichtende macht – momenteel niet zitten. Er moet eerst duidelijkheid zijn over het niveau van de aanbieders. De concurrentie moet verdwijnen. En zelfs als men het zou beperken tot hogescholen en universiteiten, dan nog rijst de vraag wie de inrichtende macht wordt voor een expertiseassociatie die pluralistisch is. Men is daar nu nog niet aan toe. Professor Aelterman stelt voor om stapsgewijs te werken. De expertisenetwerken krijgen momenteel veel geld. Dit is zeker geen pleidooi om ze af te schaffen. Maar men zou wel kunnen kijken of een deel van het geld niet naar de mentoren zou kunnen gaan.

De instroom is verschillend. Minimaal werd gesteld dat er 180 studiepunten moeten zijn. Professor Aelterman gaat akkoord met de opmerking dat als er een professionele bachelor is men kan kijken naar het buitenland. In Nederland duurt die vier jaar. Dit zou ook hier kunnen. De instroom in hogescholen is divers. Sommige studenten komen uit richtingen die niet meteen op het hoger onderwijs voorbereiden. Studenten in hogescholen doen soms een instaptoets, bijvoorbeeld voor taal of wiskunde. Bij een onvoldoende moeten studenten dit bijbenen en dit allemaal binnen die 180 studiepunten. Dit werkt demotiverend. Met een inloopmodule, met hbo5 of een zalmodel, kan men op een andere manier met die diverse instroom omgaan.

Professor Aelterman pleit ervoor om stapsgewijs te werken. Er zijn een aantal prioriteiten. Het niveau van de lerarenopleiding moet goed zijn. Het beroep moet aantrekkelijker zijn. Jonge mensen moeten niet zitten wachten op een reeks korte interims. Misschien kan de oplossing hiervoor binnen de associaties gevonden worden. De loopbaanladder wordt al een aantal jaren gevraagd. Er moet ook een begeleiding zijn vanuit de lerarenopleiding. Het tekort aan begeleiding is een van de voornaamste redenen om niet in het beroep te stappen.

Wat het meer uren op school aanwezig zijn in het kader van de opdracht voor de leraar betreft, specifiek in het secundair onderwijs, is mevrouw Aelterman duidelijk: om aan intervisie, peercoaching en overleg te doen, is een voldoende aanwezigheid op school vereist. Structurele verankering van dat principe is essentieel. Twee uur of tien percent van een opdracht acht de spreekster aanvaardbaar. Thuiswerk blijft daarbuiten mogelijk. Bij het kostenplaatje kan ze vooralsnog geen concreet beeld aanbrengen. Er zijn wel mogelijkheden. In Bree bijvoorbeeld heeft de Middenschool met de beschikbare middelen een nieuw gebouw gerealiseerd, waarin voor leraren aangename ruimtes voorzien zijn om te werken. Alles hangt af van infrastructuur en organisatie.

Mevrouw Aelterman ziet wel degelijk een aantal problemen met de koers van het onderwijs. Er moeten goede leraren, scholen en directeurs zijn.

De senior leraar in de loopbaanladder is volgens de spreekster noodzakelijk; maar ook dat heeft een kostprijs. Het zal erom gaan een evenwicht te vinden in de verloning op basis van diploma maar ook van functie. Ze verwacht op dat vlak zeker reactie van de vakbonden.

De functiemix in het basisonderwijs moet de complementariteit versterken. Kleuter- en lager onderwijs blijken steeds weer cruciaal in het licht van de gelijke kansen. Leerlingen-uitval in het secundair onderwijs kan altijd teruggebracht worden tot het basisonderwijs waar kansen niet benut zijn. Er is een exhaustieve expertise nodig om alle kansen optimaal aan te grijpen. De mogelijkheden om die expertise in te zetten, moeten dan ook aanwezig zijn. Het inclusief onderwijs komt volgens de spreekster moeilijk van de grond, juist omdat het niet eenvoudig is om problemen te detecteren waarmee leerlingen zich geconfronteerd zien. Wie over onvoldoende expertise beschikt met betrekking tot leerproblemen, gebruikt afvinklijstjes. Dat wijst erop dat het om een leraar-uitvoerder gaat.

Dergelijke leraar kan een leerproblematiek niet in de complexiteit van het geheel duiden. Daarvoor is de ondersteuning van onder meer orthopedagogen nodig.

Waarom niet allemaal masters? Dat is vooralsnog niet haalbaar omdat er dan een lera-rentekort zou kunnen ontstaan. Het is voor mevrouw Aelterman zaak om stap voor stap te gaan en in eerste instantie in te zetten op een goede professionele bachelor. Daarbij moeten de banaba-opleidingen gestimuleerd worden. Die kunnen een plaats krijgen in de lagere school. Zo kan stapsgewijs een functiemix gecreëerd worden. Later kunnen die bachelors naar masters doorstromen en ontstaat er een gemengd team. Er is voor iedereen een rol weggelegd, meent de spreekster.

De onderwijsassistent kan ook een plaats krijgen in het lager onderwijs, stemt mevrouw Aelterman in. Voorwaarde is dat het om zorgtaken gaat, om co-teaching, en niet om het overnemen van de taken van de leerkracht. Ervaringen uit Nederland leren dat het wel gebeurt: de onderwijzer verdwijnt uit de klas en de assistent neemt over.

Loopbaan- en studiebegeleiding en de oriëntering zijn al veel meer naar de leraren gegaan, maar het is essentieel dat de zorg, de ondersteuning vanuit het CLB ook structureel gebeurt. Er wordt verwezen naar de vroegere werking van de PMS-centra, met een begeleider op school.

Met het oog op de professionalisering merkt mevrouw Aelterman nog op dat daaraan inderdaad een prijskaartje vastzit, maar dat onderzoek ook heeft uitgewezen dat niet alle nascholingsmiddelen altijd worden opgebruikt in scholen. Ook daarin ziet ze een gedeelde verantwoordelijkheid. Zowel leraren als directie hebben hierin een rol. De directeur kan ook keuzes maken over de besteding van dergelijke werkingsmiddelen, afhankelijk van de noden van de leraren en de school.

Wat de uitstroom in grote regio's betreft, is er in het onderzoek over het welbevinden van de leraren gebruikgemaakt van een multilevelanalyse waarbij het lerarenniveau en het schoolniveau meegenomen zijn. Hierin waren er ook concentratiescholen. Het welbevinden van leraren blijkt niet zozeer afhankelijk van de soort van school waarin ze staan, maar wordt wel in zeer sterke mate gedetermineerd door de ondersteuning die ze onder-vinden van collega's en directie. Het welbevinden van leraren blijkt in Vlaanderen algemeen zeer hoog. Alleen bij de nascholing schort er iets.

Bij hbo5 is er inderdaad twee jaar later instroom. In dat verband pleit mevrouw Aelterman voor het zalmmodel. Iemand die het dan na twee jaar als onderwijsassistent goed ziet zitten, kan na de professionele bachelor eventueel in een traject terecht waar hij of zij dan niet vier maar drie jaar of 180 studiepunten moet doen, wegens EVC. Dergelijke trajecten kunnen uitgestippeld worden. Dat kan enige flexibiliteit bieden. De spreekster wijst erop dat kinderverzorgster op bso-niveau zit, terwijl het in voorliggend geval gaat om niveau hbo5. De onderwijsassistent zal dus meer kunnen doen en zal meer gevormd zijn in functie van het onderwijs.

Benchmarken met andere landen inzake uitstroom lijkt ook mevrouw Aelterman zinvol.

6. Antwoorden van professor Peter Vlerick

Professor *Peter Vlerick* leert na analyse van wat er is gezegd en gevraagd dat er toch nog heel wat punten voor verbetering vatbaar zijn. De schuld integraal bij de lerarenopleiding leggen, gaat niet op, stelt hij. Het belang van personeelsbeleid en het aanpakken of optimaliseren van de arbeidscontext of werkomgeving waarin de leerkracht werkt, vormen net zo goed een aandachtspunt. Als het begin, de opleiding, al niet goed zit, kan men vol-

gens de spreker niet verwachten dat afgestudeerden van de lerarenopleiding/beginnende leerkrachten zich goed voorbereid voelen op het beroep. Hij pleit dan ook voor een professioneel hrm- en personeelsbeleid in de scholen. De directie krijgt daarbij een verantwoordelijkheid maar ook een zekere autonomie voor de invulling van haar beleid.

Schaalvergroting heeft, theoretisch gezien, inderdaad een aantal positieve economische effecten, bijvoorbeeld budgettair. Tegelijk kunnen er evenwel heel wat minder positieve sociale effecten opduiken. Uit eerder wetenschappelijk onderzoek en ervaring in de ziekenhuissector waarin schaalvergroting welbekend is, weet en vermoed de spreker dat schaalvergroting in het onderwijslandschap, om redenen van bestuurlijke efficiëntie, gepaard kan gaan met een verhoogde mate van formalisatie of bureaucratisering (bijvoorbeeld regels, procedures enzovoort), een verhoogde mate van decentralisatie (bijvoorbeeld meer delegeren), en een toename van de horizontale (bijvoorbeeld grotere teams of werkeenheden/meer studenten/meer personeel) en verticale (bijvoorbeeld meer hiërarchische niveaus) complexiteit. Dit alles neemt toe, terwijl tegelijk elke school deels afstand moet doen van de eigen autonomie en cultuur, met implicaties voor de arbeidscontext van de leerkrachten (bijvoorbeeld jobvereisten). De heer Vlerick vreest dan ook op termijn voor nog meer demotivering en hij ziet weinig gegadigden om in een dergelijk ‘multinational-concept’ als CEO op te treden.

7. Antwoorden van professor Geert Devos

Professor *Geert Devos* ziet in de professionalisering van leraren geen vervanging voor de lerarenopleiding die hij nog steeds bijzonder belangrijk acht. Hij vindt het wel fout om ervan uit te gaan dat met afstuderen dan ook de kous af is. Er is een tweede luik nodig dat nauw aansluit en mentaal eigenlijk één geheel ermee vormt. In de lerarenopleiding dient de klemtoon vooral op de praktijk te liggen, stelt de spreker. Men moet er te allen tijde op kunnen terugvallen. De professionalisering na die opleiding is een volgende schakel van het geheel.

Sommige scholen staan weigerachtig tegenover nascholing omdat ze het bekijken als iets waar men heen gaat om nadien terug te komen tot de dagelijkse realiteit, zonder meer. Professor Devos meent dat de focus vooral moet liggen op een benadering waarbij men als groep leert en ervaringen uitwisselt. Daarin kan men investeren zoals in Canada, dat daarin heel sterk is gebleken. De overheid kan in initiatieven in die zin investeren en trajecten ontwikkelen waarin scholen kunnen instappen en waar ze begeleiding krijgen. Zo kan onderling onderzocht worden hoe men als leerkracht kan leren uit de toetsen die bij leerlingen worden afgenomen. Het is dan zaak van in faciliterende factoren te voorzien die dat mee sturen en ondersteunen, en dat in de scholen zelf. Het is vooral de externe factor van nascholing die een kloof doet ontstaan.

De overheid kan ter zake meer projecten financieren maar tegelijk ook van leerkrachten verwachten dat dat een deel van hun opdracht wordt. De twee uur kunnen dan beschouwd worden als een minimum om ter zake overleg te plegen. Het impliceert niet een permanente en systematische aanwezigheid op school, maar legt wel een structurele overlegmogelijkheid vast. Infrastructuur kan daarop voorzien worden, stelt professor Devos. Het proces moet meer ingecalculeerd worden, ook in de scholenbouw. Geduld hebben en steeds weer op diezelfde spijker slaan, is de boodschap.

Vervolgens gaat hij dieper in op de scholengemeenschappen en het regionale karakter. Zijn de scholenassociaties die in heel Vlaanderen breed zouden worden opgezet, slecht of goed? Mocht er sprake van zijn dat men opteert voor een associatie die heel Vlaanderen beslaat, dan zou de professor aanraden de idee op te geven dat er regionaal een onderwijs-

aanbod moet zijn waarin alle leerlingen terechtkunnen. Dat leidt tot een competitie en profilering tussen scholen onderling, waarvan leerlingen vaak de dupe worden.

Organisatorisch ligt het moeilijk om scholen in Limburg en West-Vlaanderen onder eenzelfde associatie samen te brengen. Praktisch zijn er zeker hindernissen, stelt professor Devos, maar men kan wel iemand benoemen of iemand aanstellen als junior leerkracht voor drie jaar met de garantie dat die persoon ergens terechtkan. In principe kan dat volgens de spreker ook met de scholengemeenschappen, maar dat vergt meer goodwill van het bestuur. Het kan een alternatief zijn. De scholengemeenschappen staan veel dichter bij elkaar en zijn daartoe ook gevormd, al schort er een en ander met de concrete uittekening. Mits enige bijsturing kan dat uitgeklaard worden, meent professor Devos.

10.000 leerlingen vindt ook hij al aardig wat. Nederland heeft de ROC's, de regionale opleidingscentra, opgericht, die tot 40.000 leerlingen/studenten tellen, maar ging daarbij volgens de professor niet al te bedachtzaam te werk. Er zijn daarbinnen managers aangesteld die de managers aansturen, die de managers aansturen die dan op hun beurt de schooldirecteuren aansturen. Dat schept een verwarrende hoop administratie die veel geld kost wat de leerlingen uiteindelijk niet ten goede komt. Organisatie kan volgens de spreker dus zeer bureaucratisch of op een geheel andere manier door met minder tussenniveaus te werken. 10.000 leerlingen is per definitie niet slecht, maar verhoogt wel het risico op meer lagen en een hoge mate van bureaucratisering. Dat lijkt professor Devos niet ideaal. Het lijkt hem bovendien gevaarlijk om één cijfer voorop te stellen als norm. Wat als er net iets meer of net iets minder leerlingen zijn? Er is een zekere marge nodig.

10.000 vindt de professor persoonlijk veel. Toegepast per net in West-Vlaanderen zou dat betekenen dat er voor het gemeenschapsonderwijs allicht nog één associatie overblijft. Hij refereert aan de discussie over de enveloppefinanciering in het secundair onderwijs ettelijke jaren eerder, waar dat evenmin een haalbare kaart bleek.

Zijn de scholengemeenschappen de ideale oplossing? Neen, ook dat niet, stelt de professor, want daarin moeten de schoolbesturen overeenkomen. Hoe meer het gaat om één schoolbestuur, hoe gemakkelijker dat is. Dat impliceert niet dat het met verschillende schoolbesturen onwerkbaar is, of dat ze hun identiteit verliezen en dat ze niet kunnen samenwerken. Dat kan perfect, zoals bleek uit het onderzoek. Prestigieuze scholen konden binnen eenzelfde scholengemeenschap de eigen identiteit behouden maar toch prima samenwerken, ook op het vlak van personeelsbeleid. Er is dus een perspectief.

Professor Devos wil vooral waarschuwen voor radicale oplossingen. Het ene hoeft niet noodzakelijk het andere uit te sluiten. Basis- en secundair onderwijs samenbrengen, heeft het voordeel dat er een vlotte overgang mogelijk wordt en er dus een betere doorstroming ontstaat. Kanttekening daarbij luidt dat men er nauwelijks gebruik van maakt, waar dat al mogelijk is. Secundaire scholen en basisscholen onderbrengen in aparte scholengemeenschappen, heeft dan weer het nadeel van een minder vlotte overgang, maar ook het grote voordeel dat mensen op dezelfde golflengte zitten. Waar beide entiteiten worden samen gezet, blijkt er weinig aandacht te zijn voor agendapunten over het andere niveau. Het is niet eenvoudig om de twee totaal verschillende werelden binnen één entiteit te laten samenwerken, besluit professor Devos.

Senior leerkrachten moeten niet per definitie directeur worden, meent de spreker. Juist die leerkrachten en vooral expertleerkrachten moeten in de klas blijven. Velen willen niet eens directeur worden, anderen zijn er niet geschikt voor. Het mag in elk geval geen automatisme worden.

De verloning van directeurs moet wel verbeteren, zeker met het oog op de grote verantwoordelijkheid die ze dragen en op wat van hen verwacht wordt. Uit een studie waarbij verschillende sectoren werden vergeleken, bleek dat nogmaals. Leerkrachten bleken relatief goed betaald in vergelijking met ander landen. Of er budget voor is, moet nader worden bekeken.

Dat de professor de focus heeft gelegd op de senior leerkracht in zijn uiteenzetting, klopt. Hij wil duidelijk maken wat dat begrip kan inhouden en hoe men die personen tegelijk perspectief en een valorisatie kan geven. Professionalisering is ook voor hen van belang, maar men moet te allen prijze vermijden dat ook daarbinnen nog laddertjes worden gecreëerd om te promoveren. Dat schept vaak wantrouwen en naijver. Daarom wil professor Devos ook liever de attestering van senior leerkrachten mede door een externe instantie zien gebeuren. Een extra verloning lijkt hem ook een goed idee als het budget dat toelaat. Te veel verschillen tussen leerkrachten onderling leiden echter tot verongelijkte gevoelens en vragen over wie wat krijgt en waarom. De titel van senior leerkracht koppelen aan een zekere graad van prestaties en het slagen voor een externe commissie, ontkracht al heel wat negatieve argumenten, stelt de professor. Daardoor werkt het principe van de *advanced skills teachers* bijzonder goed. Tegelijk vormen ze een krachtige stimulans voor wie in het middenstadium zit.

8. Bijkomende vragen van de leden en replieken van de sprekers

Mevrouw *Gerda Van Steenberge* vraagt nog wat de professor vindt van een mandaatfunctie voor directeurs.

Professor *Geert Devos* is wel voor een mandaat van tien jaar te vinden. Zes jaar, een periode waarvan sprake in de discussienota, vindt hij kort. Een andere optie met een tussentijdse evaluatie na vijf jaar op een periode van tweemaal vijf jaar, lijkt hem een goede optie. Tien jaar is voldoende om continuïteit in het beleid in te bouwen. Na tien jaar wordt een directeur deel van het meubilair, verzekert hij, ook de allerbeste. Maar in geval men omwille van continuïteit voor langere periodes zou opteren, blijft ook een zwakke directeur zo lang zitten. De literatuur spreekt zich vrij algemeen voor een periode van tien jaar uit. Het moet opgevat worden zoals decaan worden aan een universiteit, wat ook maar voor een vastgelegde tijdspanne kan. Een mandaatsysteem moet het mogelijk maken dat iemand gedurende een periode leiding geeft en daarna niet als mislukkeling wordt gezien, maar kan terugkeren naar bijvoorbeeld een functie van senior leerkracht.

Ook een mandaatsysteem heeft financiële consequenties en daarop moet men voorzien zijn. Welke gevolgen heeft het stopzetten van een mandaat na een vastgelegde periode voor de verloning? Dat kan volgens de professor vooraf uitgetekend worden. Er moet duidelijkheid over zijn voor het systeem in voege treedt.

De heer *Paul Delva* haalt nogmaals aan dat er een gigantisch verschil merkbaar is in de uitstroom van leerkrachten tussen drie grootsteden, meer specifiek met de hoofdstad. Interne ondersteuning in de school zelf speelt daarin een niet te verwaarlozen rol, stelt het lid. Hij denkt dat er veel meer aan de hand is, met name inzake objectief vaststelbare criteria zoals mobiliteit, of de bereikbaarheid van een school in een grootstad, tegenover op het platteland. Concreet wil de heer Delva weten of er in buurlanden dezelfde vaststelling wordt gedaan. Is er onderzoek gebeurd naar mogelijke maatregelen met als doel leerkrachten in de grootsteden te behouden, al dan niet in moeilijke buurten? Een zeker percentage klassen in Brussel krijgt geen les wegens gebrek aan leerkrachten.

Professor *Geert Devos* kan melden dat buurlanden met hetzelfde fenomeen kampen. De uitstroom is er in grootsteden ook problematischer. Waar men de uitstroom kan beheer-

sen, blijkt dat er een heel sterke directie is die doeltreffende ondersteuning aan leerkrachten biedt. Dat maakt dat zij zich beter gesteund weten en zich in het team beter voelen. Ze zijn daardoor juist gemotiveerd om te blijven. Die factor is van wezenlijk belang. Dat duidt meteen het belang van een goede vorming van directies, teams in school enzovoort.

Heel vaak wordt er ook tabula rasa gemaakt. Zo worden in de VS de zogenaamde ‘charter schools’ opgericht. Die hoeven zich de bestaande reglementering niet aan te trekken, houden met bestaande personeelsregels geen rekening en gaan louter uit van wie goed functioneert. Wie niet binnen het kader past, wordt gewoon verwijderd uit de school. Sommige van die charter schools presteren bijzonder goed, andere matig tot zeer zwak. Het is geen toverformule, oppert professor Devos. Waar het succesvol is, komt men doorgaans van een uiterst problematische situatie met onder meer leerkrachten die nalieten les te geven en er niet eens voor op de vingers getikt werden. Ook in dat systeem hangt alles af van het beleid van de school zelf.

Een onderzoeker in het team van de professor is met een doctoraat gestart over het uitstroomprobleem. Er kan nog niet veel over worden gezegd.

Mevrouw *Gerda Van Steenberge* ergert zich aan het feit dat er voor de schools of education geen Nederlandstalige term voorhanden is, zeker met het oog op de taalachterstand bij hogere opleidingen en dus ook de lerarenopleidingen. Waarom is dat zo?

Professor *Antonia Aelterman* stipt aan dat het een term uit de nota is en niet een begrip dat door het werkveld is bedacht.

II. HOORZITTING VAN 24 JANUARI 2013

1. Uiteenzetting door de heer Peter Verleg

1.1. Inleiding

De heer *Peter Verleg*, zelfstandig organisatieadviseur/directeur-eigenaar van Peter Verleg Consultancy BV, stelt zichzelf voor. Hij heeft in Nederland een bestuurlijke loopbaan gehad binnen het hbo (hoger beroepsonderwijs). Hij was actief betrokken bij de hbo-raad, het equivalent van de VLHORA in Vlaanderen. Hij was gedurende een tiental jaren voorzitter van het landelijk overleg rond de lerarenopleiding. Sinds 2004 is hij zelfstandig adviseur. Hij is wel nog voorzitter van de raad van toezicht van een Nederlandse hogeschool, toevallig de school die volgens de NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie) de beste lerarenopleiding van Nederland herbergt.

In filosofische zin laat hij zich vooral inspireren door Stéphane Hessel, de 94-jarige Franse filosoof die verstandige dingen zegt over lerarenopleidingen, door Martha Nussbaum en door Michael Sandel, Amerikaanse filosofen.

Ook het Finse onderwijs is voor hem een belangrijke inspiratiebron. In Finland gelden namelijk hoge standaarden voor de lerarenopleidingen. De Finnen zien het lerarenberoep als nobel en prestigieus. Finse leraren kunnen autonoom hun eigen schoolwerkplan en curriculum vaststellen. Er is nauwelijks inspectie. De leraren leggen verantwoording af aan de gemeenschap. De lerarenopleiding is academisch van aard. Er is een zware selectie. Wie tot de opleiding wordt toegelaten, is daar fier op. Wetenschappelijke kennis en praktijk worden binnen de opleiding geïntegreerd aangeboden. Onderzoek is een belangrijk deel van de opleiding en van de stages. De Finse overheid zorgt voor een ruime financiering. Finse leraren geven minder les, hebben meer tijd voor samenwerking met collega's en voor de ontwikkeling van lesmateriaal. De Finse schoolleiders zijn structureel betrokken

bij het overheidsbeleid. Samenspraak is in Finland een heel belangrijk begrip. De nota heeft het over de complexiteit en de dynamiek van deze samenleving en bestempelt de leraren als de bouwstenen van een school. Dat is correct, maar onvoldoende. Excellente leraren zijn noodzakelijk voor het functioneren van een samenleving. Ze leveren immers een substantiële bijdrage aan de ontwikkeling van kinderen. Een democratie is alleen mogelijk als burgers kritisch kunnen deelnemen aan het maatschappelijke debat. Dat debat mag dus niet beperkt blijven tot de politiek, het moet in de samenleving worden gevoerd. Hij baseert zijn tussenkomst op zijn ervaringen binnen visitatie- en accreditatiecommissies in Vlaanderen en Nederland.

1.2. *Lerarenopleiding*

Vooreerst stelt hij vast dat de lerarenopleidingen te maken hebben met een dubbele instroomproblematiek. Hij betwijfelt of het de meest talentvolle mensen zijn die kiezen voor het lerarenberoep. In het onderwijs is er ook geen evenwicht tussen mannen en vrouwen. Dat heeft allerlei nadelige effecten, ook voor kinderen.

Verder stelt hij vast dat er geen structurele samenwerking is tussen de opleiding en het werkveld. Daardoor zijn theorie en praktijk onvoldoende met elkaar verbonden. De hogescholen kiezen de scholen waarmee ze samenwerken vooral uit op basis van toevallige contacten, en niet op basis van criteria. Op dit ogenblik beperkt de opleiding zich grotendeels tot het opleiden van studenten. Om de studenten een plaats te geven binnen de educatieve infrastructuur, dient de opleiding echter vier taken op te nemen: opleiding, ontwikkeling en nascholing, onderzoek en advies. Als men die vier elementen met elkaar verbindt, dan neemt de professionaliteit van de opleider en van de studenten toe.

De opleidingen vervreemden ook van de samenleving. Er zijn wel allerhande traditionele samenwerkingsverbanden, maar er is geen samenwerking met het bedrijfsleven. Men moet ook werk maken van een opleiding voor opleiders. Daar wordt al over nagedacht, maar de overheid moet dit faciliteren. Men zegt soms dat de opleiding meer in de stageschool zou moeten gebeuren. In dat geval moet men er echter ook voor zorgen dat de noodzakelijke randvoorwaarden vervuld zijn.

Ten slotte zijn scholen te zeer naar binnen gekeerd, ze staan een beetje los van de problemen in de samenleving. De overheid zou wat afstand moeten houden en meer verantwoordelijkheid moeten leggen bij de lerarenopleidingen zelf. Deze opleidingen zouden autonome beslissingen moeten kunnen nemen, met een verantwoordingsplicht naar de samenleving, zoals in het Finse model.

1.3. *Loopbaan*

Inzake loopbaanontwikkeling merkt hij op dat men het aandurft om de pas afgestudeerden een volledige verantwoordelijkheid te geven. Dat is in geen enkel ander vak het geval. Hij pleit voor coachingtrajecten om jonge mensen de kans te geven om dit moeilijke en interessante vak te leren. Dat vergt een professionele organisatie die niet gebaseerd is op het principe van de vlakke loopbaan, met functiedifferentiatie en gedifferentieerde verloningsystemen. Zo wordt het lerarenberoep ook veel aantrekkelijker.

1.4. *Schaalvergroting*

In de nota leest hij dat een scholenassociatie wenselijk is. Soms is schaalvergroting inderdaad noodzakelijk. Het moet echter overzichtelijk blijven. Operaties van schaalvergroting zijn echter vaak moeilijk te managen, zowel financieel als bestuurlijk. De menselijke maat verdwijnt. Daarom is men in Nederland momenteel bezig bepaalde fusies ongedaan te maken. Een geheel met 5000 leerlingen is volgens hem een maximum.

Hij is het ermee eens dat er aandacht moet worden besteed aan het beleidsvoerend vermogen van de scholen. Hij waarschuwt echter voor een te formele bureaucratische structuur. Hij hecht meer belang aan de autonomie van de scholen en aan de professionaliteit van de leerkracht.

2. Uiteenzetting door de heer Roland Vermeylen

De heer *Roland Vermeylen*, zelfstandig hrm- en organisatieconsulent, begeleidt allerlei organisaties waar volwassenen een veranderingstraject, een leertraject meemaken. Binnen zijn beroep heeft hij niet zo veel met onderwijs te maken. Hij heeft wel heel wat contacten met de circuswereld. Hij heeft trouwens ooit een boek geschreven over wat managers kunnen leren van de circuswereld. Hij heeft jarenlang aan het hoofd gestaan van de organisatieontwikkeling binnen de universitaire ziekenhuizen van Leuven. Hij leidde ook een Belgisch-Nederlands postuniversitair hrm-programma aan de Universiteit Hasselt. Ook daar bestaat er samenwerking met Finland.

In de circuswereld kan men veel leren over leerprocessen. Dierenleraars kunnen vertellen hoe dieren leren. Stoppen met leren is ook daar stoppen met leven. Timing, duurzaamheid, professionaliteit en goed overleg zijn belangrijke elementen in het circus. Men moet uitzoeken welke context ervoor kan zorgen dat mensen blijvend met energie hun vak uitoefenen. In het circus hangen leren en leven nauw samen. De belangrijkste vraag is hoe men mensen krachtiger kan maken. Veel systemen maken de mensen net onmachtiger. Welke context is wenselijk/nodig om leerkrachten en directies het beste van zichzelf te laten geven en duurzaam in beweging te houden?

De leerkrachten moeten meer in de verf worden gezet. Vroeger gingen de intelligentste leerlingen naar het onderwijs, maar nu is de situatie helemaal anders. De vraag is hoe men van het lerarenberoep opnieuw een hoogstaand beroep maakt. Wat is leren in deze maatschappij? Hoe moeilijker de opdracht is, hoe meer de scholen openstaan voor leren leren. De leercontext is heel divers. De scholen zijn de voorbije vijftig jaar ook sterk veranderd.

De belangrijkste vraag is echter hoe we bouwen aan talentontwikkeling. Ook daarvan zijn er goede voorbeelden binnen de circuswereld. De circusartiesten zoeken mee naar de talenten van de andere groepsleden. De leraren aan de circusschool begeleiden de leerlingen met warmte, liefde en vertrouwen. Men houdt ook contact met het thuismilieu van de leerlingen. Hij wenst het alle kinderen toe dat ze kunnen ontdekken waar precies hun talent ligt.

Het basisuitgangspunt van de heer Vermeylen is: 'Als een leraar of een school niet meer leert, dan gaat alle leren en alle kwaliteit van alle leren op die school achteruit.'. Dan krijgt men namelijk leraren die niet meer openstaan voor de passie van zichzelf, van het onderwijzen en van de jeugd. Zijn de onderwijssystemen, de beloningssystemen, wel gericht op blijven leren? Uit onderzoek blijkt dat mensen ongeveer tot de leeftijd van 37 jaar door vallen en opstaan aan het zoeken zijn wie ze zijn. Daarna kan men doorgaan op zijn sterkte. In dat verband is het belangrijk om kennis te maken met nieuwe contexten en om begeleid te worden. Een essentiële hefboom is de mate waarin dagelijks leren in de hele organisatie een hoeksteen van het schoolbeleid is. Is de school nog een lerende organisatie en een leergemeenschap?

De contacten met de buitenwereld zijn heel belangrijk voor een groep, maar dat ontbreekt vaak op dit moment. De tekst heeft het over de expert-leraar. Hij vindt dat iemand die expert-leraar wil worden eerst enkele jaren buiten het onderwijs zou moeten werken, bijvoorbeeld in de jeugdzorg. Voor een leraar in een wetenschappelijk vak kan dat bijvoorbeeld een architectenkantoor zijn.

De nota bevat heel wat goede stukken, maar het gaat maar om een enkele logica. Het gaat om de schoollogica die sterk gericht is op vakken, op competenties en op individuen. Registreren en meten is daarbij heel belangrijk. De spreker mist echter een heel aantal aanvullende logica's. Heel belangrijk is het vinden van een groep waar men zich thuis voelt en waar er een aanwakkerend vuur leeft. De groep is de mortel van elk systeem. Belangrijk is de signatuur van de groep: de groep moet gezamenlijk ontdekken waar hij sterk in is. Dat ontdek je maar door samen te praten. En het zoeken naar zijn eigen signatuur telt voor elke groep in de school: lerarenteams, klassen, leerteams enzovoort.

Hoe groter de systemen worden, hoe meer vervreemding men krijgt. Zeventig tot tachtig percent van de fusies in het bedrijfsleven mislukken. Ze kosten veel geld, en ze lukken niet vanzelf. Dat moet men beseffen als men naar associaties streeft. Fusies zijn altijd heel moeizame processen die nooit vanzelf gaan. De directeur dreigt daarbij ook – en wellicht terecht – de buffer te worden tussen de hogere overheid en de leraren. Het gevaar bestaat ook dat de directies gaan denken in economische en organisatorische wetmatigheden. Wie zal daar nog zorgen voor het aanstekelijke vuur? Voor het verhogen van het beleidsvoerende vermogen vertrekt de nota van een individueel competentieprofiel. Het dient echter meer te gaan over groepscompetenties en processen van eigenheid. Een groep, een beleids-team, is veel belangrijker dan een directeur. Als de groep niet meewil, krijgt de directeur te maken met sabotage of andere vormen van weerstand.

Het is ook een gevaarlijk manoeuvre om de CLB's te integreren binnen dat systeem. De CLB's zouden net krachtiger kunnen optreden als ze buiten het systeem staan. Het bedrijfsleven heeft net veel ervaring en praktijktheorie rond de verhoudingen tussen interne en externe adviseurs.

De nota heeft het ook over inspraak. In dat verband gaat het vaak over individuele spanningsvelden en over geschillen. In het leven moet je echter afstemmen en gaat het ook om dialoog. Het schoolteam moet niet alleen zorgen voor de individuele leerlingenbegeleiding, er moet ook een ondersteuningssysteem zijn voor leraren. Kwetsbaarheid is de eerste factor om het te doen klikken, ook met de leerlingen. De leraren zouden dus niet alleen een rol hebben als individuele begeleider van leerlingen, maar ook als teamspeler. Daarbij zou het CLB een toegevoegde waarde kunnen hebben. Dat moet worden onderzocht.

Ook binnen het vervangingsbeleid is er sprake van individuele functiebeschrijvingen. Het heeft iets van een draaiboek. Men vertrekt van een bestuurlijke en economische logica, en voor een deel is dat terecht. Binnen Cirque du Soleil is er echter nooit een draaiboek. Zonder expliciet draaiboek voelt de hele groep zich verantwoordelijk voor het geheel. Met een draaiboek letten individuen alleen op kleine momentjes waar ze zich dan expliciet voor verantwoordelijk voelen. Het gaat ook over processen van steunen, vertrouwen geven/krijgen, groei en vitaliteit.

De nota zegt niets over de nodige begeleidingsvaardigheden om een link te leggen met de passie van de jeugd, om aan groepsontwikkeling te doen. De tests zou hij veel meer willen vervangen door een dialoog. Zo dient men op zoek te gaan naar zijn persoonlijk meesterschap.

De nota heeft het over jaaropdrachten, maar zegt niets over het functioneren van het team. Men dient te evolueren van de ontwikkeling van competenties (vaardigheden, attitudes die algemeen worden geformuleerd en als een checklist worden gebruikt) naar de ontwikkeling van talenten (je eigen unieke sterkten in eigen, herkenbare verwoordingen). Daarbij gaat het meer over kleine groepen die op zoek gaan. Het voorgestelde systeem is nogal hiërarchisch en niet zo creatief.

De spreker eindigt met zeven conclusies. Vooreerst is hij blij dat men nu aandacht wil besteden aan de loopbanen van leraars. Wat aandacht krijgt, groeit. Verder meent hij dat het leren in essentie gebeurt door en met en in groepen. Dat geldt zowel voor klassen als voor leraren- en directieteam en voor associaties. Daaraan besteedt de nota minder aandacht. Een goede groep is de sterkste anti-stressor en zorgt omgekeerd voor groei en eigen passie. Het kan perspectief geven. Ten derde hecht hij veel belang aan het scheppen van een gezonde context voor talentontwikkeling. In dat verband gelooft hij sterk in de oplossingsgerichte methodologie die onder meer in de jeugdzorg wordt gehanteerd. Deze methode richt zich vooral op elementen in de context die het kind steunen en waarderen. Ten vierde ervaart hij de school vooral als een gesloten systeem. De school is eigenlijk de maatschappij kwijtgeraakt. In een school moeten meerdere logica's aan bod kunnen komen. De leraren zouden af en toe een tijdje buiten de school moeten kunnen werken. De vaste benoeming is op dat vlak misschien een hinderpaal. Werkzekerheid is natuurlijk ook een voordeel. Uitwisseling zou echter goed zijn voor het onderwijssysteem en voor de maatschappij.

Ten vijfde benadrukt hij dat structuren ondersteunend moeten zijn en de cultuur integrerend. Hij vraagt zich af hoe dat gerealiseerd moet worden als men evolueert naar scholenassociaties. Veel structuren zijn controlerend, integrerend en metend, en dat is niet de bedoeling. Ook het CLB zou hierin een rol kunnen spelen. Ten zesde vindt hij dat men het aanzien van de lerarenopleiding moet opkrikken. De laatste opmerking betreft de financiering: zijn er budgetten verbonden aan die hervorming? Hij verneemt bijvoorbeeld dat de budgetten voor het mentorschap geschrapt zijn. Of wordt het opnieuw, zoals vaak bij ons in Vlaanderen, trek uw plan, spring maar in het water ...?

Als men het beleidsvoerend vermogen van de directies wil verhogen, moet men zorgen voor opleidingen, liefst niet alleen binnen het schoolsysteem. In dit verband verwijst hij naar zijn eigen managementsopleiding aan de Universiteit Hasselt, die vertrekt van de praktijk en niet van de theorie. Voor dergelijke opleidingen dient men ook geld uit te trekken, en niet alleen voor het voorbereidende werk. In Nederland heeft men daarvoor meer aandacht dan in Vlaanderen.

3. Uiteenzetting door de dames Valentina Cools en Hilde Meysman

3.1. Loopbaan van de leraar

Mevrouw *Valentina Cools*, departementshoofd Lerarenopleiding en Pedagogie van het Jonge Kind van de Erasmushogeschool Brussel, en lid van de werkgroep Lerarenopleiding van de VLHORA, zal voor haar uiteenzetting vertrekken vanuit de praktijk van elke dag.

Ze belicht een aantal punten die in de nota minder aandacht kregen. Uit een onderzoek van 2009 naar het profiel van de beroepsgroep bleek dat de werkzekerheid een belangrijke factor is binnen een blijvende keuze voor de lerarenloopbaan. Beginnende leerkrachten verkeren vaak in een onzekere professionele situatie. Ze moeten voortdurend op zoek gaan naar lesuren om enige financiële zekerheid op te bouwen. Daardoor komen ze voortdurend in nieuwe scholen terecht. Zo is het heel moeilijk om het beroep onder de knie te krijgen en om zich verder te professionaliseren.

Ook de haalbaarheid van de opdracht van beginnende leerkrachten is een aandachtspunt. Beginnende leraren krijgen vaak de moeilijkste en minst gewenste opdrachten. Misschien zou het net andersom moeten zijn. Beginnende leerkrachten moeten het klasmanagement nog onder de knie krijgen: hoe ga ik om met leerlingen, hoe beheers ik mijn klas en hoe differentieer ik binnen de klas?

Bovendien is de schoolcontext niet altijd even evident. Beginnende leerkrachten moeten leren werken binnen een team. Ze moeten ook leren werken met externe actoren zoals de ouders en de socio-economische partners waarmee de school samenwerkt.

Mevrouw *Hilde Meysman*, opleidingsdirecteur Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs van de Arteveldehogeschool, en lid van de werkgroep Lerarenopleiding van de VLHORA, stelt vast dat de vorige sprekers, de heren Vermeylen en Verleg, het gehad hebben over hrm. De dames sluiten daarbij aan vanuit hun ervaring. Hrm in scholen heeft te maken met de rol van de directie, met het scheppen van de juiste context.

3.2. *Anders werken*

De lerarenopleidingen krijgen vaak het verwijt dat ze te weinig sterke studenten, te weinig wetenschappelijk gerichte studenten en te weinig jongens aantrekken. De vraag is echter hoe ze die studenten kunnen aantrekken. Het studieadvies in de derde graad van het secundair onderwijs adviseert de sterke leerlingen, en de leerlingen die sterk zijn in wetenschappen en wiskunde, om niet te kiezen voor een lerarenopleiding; zeker als het over jongens gaat. Aan die leerlingen adviseert men een universitaire opleiding. Daarna kan de leerling nog altijd leraar worden als hij dat wil.

De studenten van de lerarenopleidingen gaan op stage in stagescholen. Uit onderzoek is gebleken dat de eerste stage-ervaring van cruciaal belang is. Die eerste kennismaking valt echter niet altijd mee. Veel leraren werken hard en gedreven. Aan de stagiairs vertellen ze echter vaak een negatief verhaal over hun beroep. Ze vertellen over het harde werk, over het gebrek aan appreciatie en maatschappelijke erkenning en over de problemen op school, onder meer het ontbreken van de nodige infrastructuur. De spreker waarschuwt dat de negatieve verhalen over het beroep in de media, in wat leraren aan stagiairs vertellen en zelfs al tijdens het studieadvies op school, kunnen leiden tot een toekomstig tekort dat nog groter is dan verwacht.

Mevrouw *Walentina Cools* wijst bij wijze van contrast op de enorme inspanningen die de verpleegkunde heeft gedaan om mensen naar haar werkveld te krijgen. Zo ging men de technologische aspecten van het beroep in de verf zetten op secundaire scholen. Naast loon en loopbaan zijn nog andere elementen belangrijk voor de arbeidstevredenheid en de beroepskeuze, zoals behuizing, de inrichting van lokalen en de beschikbaarheid van didactisch materiaal. Tijd voor contacten met ouders en collega's is een ander aspect, dat lastig is voor wie meteen start met een voltijdse opdracht.

Mevrouw *Hilde Meysman* merkt op dat in de maatschappelijke perceptie van het beroep de vele vakantiedagen prominenter aanwezig zijn dan de mogelijkheden tot inhoudelijke verdieping. Zij betreurt dat de expertiseontwikkeling, die overigens ook buiten het onderwijs inzetbaar is, geen naam heeft. In bedrijven zijn dergelijke herkenbare profielen er wel. De enige vormen van differentiatie die bestaan, de graadcoördinator bijvoorbeeld, hebben een vaag imago. De mensen hebben ook geen idee van de toegenomen complexiteit, jurisdisering en administratie in het beroep.

3.3. *Competentieontwikkeling als integraal onderdeel van de loopbaan*

Er bestaat nochtans sinds 1998 een beroepsprofiel dat tien basiscompetenties en acht beroepshoudingen bevat. De verscheidenheid van de rollen, die veel verder gaat dan het onderwijzen van een vak, maakt beginnende studenten stil tijdens introductiedagen en doet ouders opkijken als ze erover horen. Bij Europese informatie-uitwisseling over competentieontwikkeling blijkt de omschrijving vandaag nog altijd sterk en up-to-date te zijn.

De basiscompetenties komen in elke lerarenopleiding aan bod en worden in reële stagesituaties ingeoeffend, al staan niet alle scholen toe dat stagiairs deelnemen aan klassenraden of gesprekken met ouders. De communicatieve vaardigheden die daarvoor nodig zijn, komen wel aan bod in de opleiding. Anderzijds zijn de verschillen tussen scholen en richtingen zo groot dat het onrealistisch is om te verwachten dat men toekomstige leraren kan voorbereiden op alle mogelijke cultuuraspecten in de verschillende scholen en onderwijssettings.

Mevrouw *Walentina Cools* bevestigt dat scholen privacy invoeren om bijvoorbeeld het bijwonen van een gewoon opvolgingsgesprek door stagiairs af te wijzen, terwijl opleidingen verpleegkunde of sociale agogiek daar niet op botsen. Het is juist in het belang van de deontologie dat studenten er niet alleen kennis van nemen maar er ook mee leren omgaan.

Mevrouw *Hilde Meysman* merkt op dat drie jaar niet veel is om competenties te verwerven. Wat de opleidingen aanbieden, zijn startcompetenties, die vervolgens in de praktijk verder ontwikkeld moeten worden in een professionaliseringstraject. Omdat sleutelen aan de stages tijdens de opleiding alleen niet volstaat, pleit ze voor een sterkere samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen. Een ander argument daarvoor is de vaststelling dat junior leraren door het vele werk terugvallen op de aanpak van hun collega's en geen tijd meer hebben om ruimte te geven aan de innoverende methodes, technieken en producten waarmee ze tijdens hun opleiding kennismaakten en ontwikkeld hebben in bachelorproeven. Moeten er niet meer projecten komen waarin scholen en opleidingen samen dingen ontwikkelen, zoals in de Nederlandse opleidingsscholen?

Mevrouw *Walentina Cools* vindt de nota onduidelijk en vrijblijvend op het vlak van professionalisering. Als alternatief stelt zij een overkoepelend en niet per school georganiseerd portfolio voor, waarin benoemd en aangetoond wordt aan welke basiscompetenties verder is gewerkt.

Ook mevrouw *Hilde Meysman* pleit voor meer gestructureerde en diepere nascholing dan de huidige, korte vormingen, waarvoor men dan een aanwezigheidsattest krijgt. Er bestaan goede programma's zoals langlopende mentorenopleidingen, maar dan moeten directies wel leraren daarvoor vrijmaken. Het beleid moet stappen zetten om dat mogelijk te maken. Ook dat zal het profiel en de perceptie van het beroep sterk veranderen.

3.4. Inzetten op competenties in plaats van bekwaamheidsbewijzen

Mevrouw *Walentina Cools* attendeert er op dat de term expertleraar in de ontwerpnota van de VLHORA over het beroepsprofiel van de leraar (zie bijlage 2) anders is gedefinieerd dan in de discussietekst over het loopbaanpact. De sprekers zijn voorstander van een verplicht vormingstraject van twee tot vier jaar voor beginnende leraren met daarin basiscompetenties. De ervaren leraar met verdiepte competenties krijgt de keuze tussen een vlakke loopbaan, of ruimte voor specialisatie als expert-leraar in een bepaald vak, of specialisatie in de breedte tot senior leraar, of vrijmaking voor een overkoepelende functie als zorg- of graadcoördinator of coach van beginnende leerkrachten. Vorming en opleiding zijn niet de enige wegen naar verbreding en verdieping, ook eigen onderzoek bijvoorbeeld moet daarin een plaats krijgen. Belangrijk is dat in ondersteunende functies schoolteams ook opengesteld worden voor mensen met andere profielen, bijvoorbeeld masters in educatiewetenschappen.

In verband met zijnstroom onderstreept mevrouw *Hilde Meysman* dat jongeren boeien voor een vak ook vakdidactische scholing vereist, bijvoorbeeld op het vlak van innoverende methodes, evaluatie, differentiatie en specifieke educatieve software. De enorme variatie in de instroom bij de centra voor volwassenenonderwijs bemoeilijkt een degelijke

vorming op dit vlak, ook al wordt in expertisenetwerken samengewerkt met universiteiten en hogescholen. De spreker begrijpt niet waarom naast de lerarenopleidingen, die op grond van onderzoek over eerder verworven competenties en kwalificaties programma's op maat hebben ontwikkeld, de VDAB tests moet afnemen. Welke vorming zijinstromers nog nodig hebben, is niet te vatten door 'een test'.

Over de schools of education blijft de nota vaag. De vergelijking met de schools of arts loopt mank, want daar ging het om kleine aantallen, hier over 18 instellingen en 25.000 studenten. Daar komt bij dat de hogescholen net nu bezig zijn met de inkanteling van hun academische opleidingen in de universiteiten. Zij ziet niet hoe de scheiding van kwaliteitszorg en logistiek in de bestaande infrastructuur enerzijds en programmering door de nieuwe instellingen anderzijds kan functioneren. Bovendien spelen lerarenopleidingen in op de in Vlaanderen bestaande verzuiling van het werkveld, ook al werken ze wel samen over de netten heen met de scholen die daartoe bereid zijn. Zij wijst erop dat ook de twee netoverschrijdende associaties zich zorgen maken over dit onderdeel van de nota.

Mevrouw *Walentina Cools* signaleert dat de VLHORA-werkgroep, wat de loopbaanladder in de huidige context betreft, de veralgemening van de verkorte lerarenopleiding na een andere professionele bachelor het overwegen waard vindt. Zij bestaat nu al als initiatief van sommige hogescholen. Daarnaast suggereert men de opleiding tot praktijkleraar via de centra voor volwassenenonderwijs. Een ander spoor is de overstap van academische naar professionele bachelor zonder de master eerst af te maken. Tot slot pleit de werkgroep voor het onderzoeken van de mogelijkheid om een onderwijsmaster te behalen op grond van werkveldexpertise en onderzoek in de praktijk, op voorwaarde dat die evenwaardig zijn aan de kennis die aan de universiteit wordt verworven.

4. Vragen en opmerkingen van de leden

Mevrouw *Ann Brusseel* vindt blijven leren een belangrijk punt. Op welke punten moeten groepen het accent leggen bij hun samenwerking?

Zij pleit voor onderzoek naar de uitblijvende maatschappelijke waardering voor het beroep en geeft de onevenwichtige gender balance als voorbeeld. De sprekers lijken de verschillende rollen essentieel te vinden om dat te verhelpen, maar is niet juist het probleem dat een leerkracht vandaag tegelijk ook psycholoog, arts, jurist, boekhouder, administrator en entertainer moet zijn? Welke ruimte blijft er voor de erkenning van de vakexpertise? Hoe ruim zien zij de tijd die de professionalisering in beslag neemt? In welke rollen willen zij schrappen om hem te vinden? Het lid is bang dat een vermindering van het aantal lessen in elk geval niet bevorderlijk is voor de maatschappelijke waardering.

Houdt de keuze voor een vlakke loopbaan door de ervaren leerkracht die geen expert wil worden, in dat men niet langer onderworpen is aan de structurele bijscholing? Tot slot roept ze de vraag op of men al niet bij de instroom van kandidaten in de geïntegreerde opleiding moet bekijken of zij wel voldoende potentieel hebben.

Mevrouw *Kathleen Helsen* looft de drie verschillende uiteenzettingen die volgens haar verrijkend waren door de verscheidenheid, terwijl ze toch nauw bij elkaar aansloten.

Bij de idee dat de school opnieuw moet vermaatschappelijken en alle kansen daartoe moet benutten, met onder meer de nodige stimuli, is het lid zich bewust van het feit dat er wel degelijk mogelijkheden zijn, maar dat de kansen gecreëerd moeten worden.

Vanuit de lerarenopleiding wordt het profiel van de leerkracht ervaren als tien rollen waarin wordt omschreven wat van de leerkracht wordt verwacht. Mevrouw Helsen vindt

dat tegenstrijdig met de perceptie van buitenaf, waar blijkbaar niet duidelijk is dat al die rollen ook effectief worden opgenomen door de leerkracht. Als men het profiel van de leerkracht dan toch goed vindt, hoe kan dat?

Over een grotere rol voor de lerarenopleiding, ook inzake de professionalisering nadat jonge leerkrachten de basisopleiding achter de rug hebben, wil mevrouw Helsen helemaal meedenken. Waarom beperkt men zich tot die jonge leerkrachten, als men ook stelt dat het team, de groep, begeleid moet worden en vooruitgang moet boeken? Het lid hoort dan tegelijk dat het juist als jonge leerkracht moeilijk is om in het team het verschil te maken omdat er geen groepsbenadering zou zijn. In het kader van begeleiding en ondersteuning, ook qua professionalisering, kan gedacht worden aan het CLB, aan de pedagogische begeleidingsdienst en dus ook aan de lerarenopleiding. Hoe denkt men een en ander op elkaar af te stemmen?

In verband met de stageplaatsen in het onderwijs is intussen duidelijk dat het zeer moeilijk is om die te vinden. Ook wat betreft de stagekansen van leerlingen zouden er problemen zijn. Er is een verschil tussen de diverse scholen, zo zegt men. Mevrouw Helsen vindt het vreemd dat in andere opleidingen in het hoger onderwijs studenten wel die stagekansen krijgen, bijvoorbeeld bij de opleiding tot maatschappelijk assistent. Waar zit het verschil dan? De reële context vindt het lid enorm belangrijk om ervaring op te doen en dichterbij de persoon in kwestie te staan en achtergronden te begrijpen. Dat komt ook het leren ten goede, besluit ze. Elke leerling zou de kans op stage moeten krijgen.

Mevrouw *Vera Celis* komt terug op het Finse onderwijsmodel en het punt dat is gemaakt over de excellente leraar, waarop elke leerling volgens haar recht heeft. Een tweespalt in die idee ziet het lid in het feit dat de primaire taak van onderwijs uit kennisoverdracht bestaat en dat is nu eenmaal niet altijd de meest prettige zaak. Tegelijk zou dan het welbevinden van de leerling toch bijzonder hoog moeten zijn om in het systeem ook te kunnen functioneren en te slagen.

Verder in de analyse gaat het om de groepen. Leren gebeurt volgens de stelling ‘indoor’ en ‘met de groep’. Hoe groot moet de groep zijn en welke samenstelling is nodig om zowel de component kennis als het welbevinden te kunnen bepalen en om tot een optimalisering van de leerresultaten te komen? Mevrouw Celis stelt dat het Finse model dan wel tot voorbeeld kan dienen, maar dat het niet integraal toepasbaar is op het Vlaamse model.

Bij een uiteenzetting over een samenwerking tussen een junior leerkracht, een kandidaat-leerkracht, en een opleidingsinstituut werd gewag gemaakt van negatieve aspecten die daaraan zouden vastzitten. Wat bedoelt men daarmee?

De heer *Boudewijn Bouckaert* vraagt zich af waar dat tekort aan maatschappelijke waardering voor de leerkracht vandaan komt. Het zou de aantrekkelijkheid van het beroep smoren. Wanneer en waarom is dat maatschappelijk aanzien beginnen eroderen? Het lid vindt het vreemd omdat een leraar in Vlaanderen niet slecht betaald is, noch slechte werk-omstandigheden kent.

In het Finse systeem zou er volgens de heer Verleg geen overheidstoezicht zijn op de lerarenopleiding, maar wordt er wel een verantwoording verwacht ten aanzien van de samenleving. Kan dat enigszins gepreciseerd worden? Ook het lid vindt overmatig overheidstoezicht onnodig, maar vreest dat er toch enige vrijblijvendheid zal gezocht worden achter de lerarenopleiding als er geen enkele vorm van responsabilisering is.

Het lijkt de heer Bouckaert ook onbegrijpelijk dat jonge leraren die in een school terecht komen, geen voorzet geven om verandering in de schoolcultuur teweeg te brengen, maar daarentegen zelf veranderen en zich aan die cultuur aanpassen, waardoor die telkens herbevestigd wordt en zo stagnatie meebrengt. Hoe kan dat vermeden worden?

Bij de schoolgrootte is er sprake van een brutale schaalvergroting van de scholen. De top zou dan volgens de heer Vermeylen alleen nog oog hebben voor relatief abstracte en kwantificeerbare elementen, wat uitmondt in vervreemding van de basis. Wijst hij met die visie een schaalvergroting de facto af? Voor de heer Bouckaert lijkt het vooral van belang dat de corporate spirit aanwezig is en blijft, met name dat men zich goed voelt als de school het goed doet, dat een leerkracht zich met de school identificeert. Er leeft een vrees dat een schaalvergroting juist dat groepsgevoel nog meer zal afbouwen.

De heer *Paul Delva* wil weten of het klopt dat in Finland alleen masters les geven, zelfs in de kleuterklassen. Is de verloning van leerkrachten daar te vergelijken met Vlaanderen?

Van de sprekers van de lerarenopleiding wil het lid nog weten of het feit dat de knapste leerlingen niet het advies krijgen om met de lerarenopleiding te starten niet meer te maken heeft met het feit dat de lerarenopleiding op bachelorniveau wordt ingeschaald en dus niet het hoogste niveau biedt, dan met de opleiding zelf. Zo loopt men ook de beste elementen mis, stelt het lid.

5. Antwoorden van de heer Peter Verleg

De heer *Peter Verleg* legt uit dat de verloning van leraren in Finland vergelijkbaar is met die in alle OESO-landen. Er is een marginale inspectie in Finland. De verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het curriculum ligt op de eerste plaats bij de ontwerpers ervan, de schoolleiders en leraren. Die leggen verantwoording af op lokaal niveau, dicht bij de mensen. Onzekerheid maakt dat kwaliteitsbewaking steeds maar uitdijt, meent de spreker. Dat brengt dan weer meer bureaucratie mee. Hij haalt Nederland als voorbeeld aan. Ook hij vindt dat het vooral weer allemaal dichterbij de mensen moet staan.

De spreker wil absoluut vermeld hebben dat hij de leraren en lerarenopleidingen zeker niet aan de schandpaal wil nagelen. Zelf is hij docent en doceren is zijn passie. Hij ziet wel dat er een breuklijn is ontstaan in de professionaliteit. In het Finse systeem en de manier waarop in academische zin de lerarenopleiding geborgd wordt, waardeert hij vooral dat het daar ook gaat om de vakinhoudelijkheid. De benodigde kwaliteit komt deels voort uit de intellectuele capaciteit die men moet hebben om het lerarenvak te kunnen behappen. Geborgenheid en veiligheid bieden aan studenten en kinderen veronderstelt een groot talent, diagnostisch zowel als analytisch vermogen, probleemoplossende capaciteiten enzovoort, verklaart de heer Verleg.

Hij ziet met lede ogen hoe een van de grootste problemen in de lerarenopleiding de instroomproblematiek is. Ongeveer 60 percent daarvan is niet langer afkomstig uit atheneum en gymnasium en voor Vlaanderen uit het algemeen vormend secundair onderwijs, maar wel uit het middelbaar technisch onderwijs. Vooral de uitstroom van talent, en in het bijzonder in het eerste jaar, verontrust hem zo mogelijk nog meer. Dat kost ook handenvol geld. Selectie aan de poort moet derhalve nauwkeuriger. Daarvoor ontbreekt volgens de heer Verleg vaak de politieke moed. Hij hoopt dat men in de lerarenopleiding alsnog de moed vindt om dat te doorbreken, zelf te formuleren wat men wil en daardoor minder afhankelijk te worden van politiek en vakbonden. Te veel bescheidenheid, te defensief of reactief ingesteld zijn, draagt niet bij aan een krachtig maatschappelijk imago, besluit de heer Verleg.

Professionaliteit heeft volgens de spreker vooral te maken met de positie van de lerarenopleiding in het hart van de educatieve structuur. De versnippering in het landschap van de educatieve infrastructuur is te groot. Als de lerarenopleiding in de kern van de samenleving thuishoort, dan moet zich daar ook de professionalisering situeren, in samenspraak met het werkveld. Opleiden, ontwikkelen en scholen, nascholen, onderzoek doen en vooral de moed opbrengen om te adviseren aan de beroepsgroep. Zo krijg je opleiders die in hun beroepsprofiel veel meer potentie hebben dan alleen in de academische structuur van een lerarenopleiding werkzaam te zijn. Als ze in het hart van de samenleving en van de educatieve structuur staan, weten ze ook hoe het in de praktijk zit. Anders is er ook daar vervreemding, onderstreept de spreker.

De leraar als gesprekspartner is in grote mate vergeten, vindt hij nog. Het nodige elan, de welsprekendheid en argumentatiekunde die daarvoor nodig is, moet aangeleerd worden.

6. Antwoorden van de heer Roland Vermeylen

De heer *Roland Vermeylen* stelt dat samen rond de tafel zitten voor overleg het mogelijk maakt om stappen vooruit te zetten. Hij ziet dat in de scholen te weinig gebeuren. Waar-toe dient de groep? In essentie moet het groepsgevoel het evenwicht tot stand brengen tussen angst en moed die elkaars tegengewicht zijn. De scholen zijn volgens de spreker in de voorbije decennia steeds meer met complexiteit geconfronteerd en dus was er moed nodig om de angst daarvoor om te zetten in moed om vooruit te gaan. Om de scholen overlevingskansen te bieden, moet men het blijven leren ook echt belonen, meent de heer *Vermeylen*. Mensen zijn maar te activeren als ze voor hun inspanningen ook beloond worden. Dat vindt hij te weinig in de nota terug.

Hoe ziet de groep eruit? De heer *Vermeylen* geeft het voorbeeld van de cliniclowns, met wie hij een tijdlang in een moeilijke buurt van New York heeft rondgetrokken. Ze gaan per twee, in de zeer moeilijke context van een ziekenhuis, de kamer binnen. De teams wisselen en leren zo van elkaar. De cliniclowns moeten met alle betrokken personen omgaan. Belangrijk is dat ze allemaal verbonden zijn met het Big Apple Circus, de uitvinder van het concept, dat een gedegen opleiding eist, met bepaalde competenties, maar vooral diepgang en besef van hoe de cliniclowns zelf de keuze maken voor hun opdracht. Ze mogen nooit meer dan halftijds naar het ziekenhuis gaan. Af en toe moeten ze in het gewone circus of het gewone leven optreden. Elke twee tot drie weken wordt gedurende enkele uren hun proces besproken. Elkeen kan dan kwijt wat er bij hem of haar is blijven hangen en wat hem of haar erg geraakt heeft. Dat lijkt de heer *Vermeylen* de essentie: de angsten en kwetsbaarheid via de weg van vertrouwen in moed omzetten. Zo worden ze soortgenoten. De spreker pleit er ten stelligste voor om een dergelijke procesvaardigheid ook in het onderwijs in te bouwen, zoals ook bij managers, verplegers enzovoort, al gebeurt. Dat is de kerngedachte van een groep.

Inzake de lerarenopleiding en de competenties sluit hij zich aan bij wat al is gezegd, maar de heer *Vermeylen* wil nog verder gaan. Verdieping is ook op zoek gaan naar de eigenheid van een persoon. Dat kan niet in competenties worden ingebed. Wie die taak dan moet opnemen, CLB, het pedagogisch begeleidingscentrum of andere, maakt volgens de spreker weinig uit: men moet op zoek naar mensen die dat kunnen en die met groepen een klik kunnen maken.

Stageplaatsen hebben volgens de heer *Vermeylen* een toegevoegde waarde, maar er ontbreekt ondersteuning en perspectief. Dat moet ook vanuit het team komen.

In Zweden blijkt de selectie zeer streng en staan er inderdaad alleen universitairers in het onderwijs. Dat geeft wel aanzien. De Zweedse en Finse lerarenopleiding heeft ook heel

andere uitgangspunten: verankerde zelfdiscipline naast grotere vrijheid en een accent op teamondersteuning.

Voor directies geldt een ander soort opleiding. Die zouden moeten leren vanuit een groep en zouden de weg moeten effenen en trajecten moeten volgen om groepen te creëren. Goede groepen waar men graag in werkt worden niet de facto een hot spot. Daar ligt, naast andere zaken, een taak voor de directie. Waar ging het op dat vlak mis? De wereld is langzaamaan complexer geworden en het onderwijs heeft daarop geen antwoorden gevonden terwijl de bedrijfswereld dat wel kon.

Hoe laat men de maatschappij dan vrij? De heer Vermeylen is ervan overtuigd dat te veel discipline van bovenaf niet werkt. Volgens hem is er echter wel discipline nodig, maar dan een zelfverankerende, die men zelf weer afstemt, die samen uitgebouwd wordt. In Finland en Zweden is dat al ingebouwd in de opleidingen, in Nederland een beetje en hoe verder naar het zuiden, des te minder dat het geval is. Een zelfverankerende discipline geeft meer ruimte voor creativiteit, in tegenstelling tot een hiërarchische.

Met betrekking tot de schaalgrootte, meent ook de heer Vermeylen dat de corporate spirit op zeer grote schaal niet mogelijk is. Hij kleurt die gedachte met voorbeelden van wat decanen en rectoren van de Ierse universiteit in een sessie tekenden bij de vraag om te tekenen hoe ze zich voelden. Iemand tekende een enorm huis met een grote voordeur en piepkleine achterdeur en stelde dat zijn leven erin bestond via de grote deur binnen te komen maar vooral te weten dat bij te grote druk er een kleine ontsnappingsmogelijkheid was. Iemand anders tekende het achterwerk van een olifant en liep erachter met een schepje dat veel te klein was om de grote uitwerpselen op te ruimen. Als directeur voelde hij zich als iemand die continu achter de drollen aanliep zonder ze de baas te kunnen. Dat is het gevolg van te grote systemen. Hoe groot is de ideale groep? Twaalf tot vijftien lijkt de spreker een degelijk aantal, meer vindt hij een bende. Dat kan ook, maar scholen hinken in die zin achterop, besluit de heer Vermeylen.

7. Antwoorden van de dames Hilde Meysman en Valentina Cools

Mevrouw *Hilde Meysman* gaat eerst in op de maatschappelijke waardering. Ze komt qua achtergrond niet uit de lerarenopleiding. Ze gaf les in het economisch hoger onderwijs en leidde een aantal jaren internationale projecten voor het hoger onderwijs. Toen ze in het kader van de lerarenopleiding terechtkwam, was het schrikken over de mate waarin ze in het defensief werd gedwongen en verantwoording moest afleggen over de opleiding.

De instroom in de lerarenopleiding is er daar één van. In Vlaanderen is de instroom in het hoger onderwijs democratisch geregeld vanuit de overheid. Een vergelijking met landen als Finland, dat een uiterst strenge selectie toepast vooraleer iemand in de lerarenopleiding toegelaten wordt, gaat volgens de sprekerster niet op. Met een gelijkaardige selectieprocedure, kunnen in Vlaanderen ook hetzelfde soort van leerkrachten afgeleverd worden, verzekert ze. Het is dus niet aan de lerarenopleidingen om iets aan die instroom te doen, besluit mevrouw Meysman.

Er zijn sterke en intellectueel krachtige leraren nodig. Dus verwijst men naar het aso. Het secundair onderwijs bestaat echter voor meer dan 55 percent uit kinderen die tso en bso volgen. Moeten alle leerkrachten voor die studierichtingen dan uit de Grieks-Latijnse richting afkomstig zijn, vraagt de sprekerster zich af. Bovendien zijn er ook vakken in de lerarenopleiding voor leerkrachten bio-esthetiek en haartooi, verzorging enzovoort. De realiteit is derhalve te complex en gevarieerd om dergelijke vergelijkingen te maken. De focus mag ook niet uitsluitend liggen bij aso-leerlingen in functie van de instroom aan de

universiteit, meent de spreker. Techniek en beroepsopleidingen zijn steeds belangrijker aan het worden, oppert ze. Die mogen in het totaalverhaal dus niet ontbreken.

Mevrouw Meysman weigert nog in te gaan op en mee te gaan in onderzoeken allerhande die willen bewijzen hoe slecht de lerarenopleiding in Vlaanderen is. Hun studenten wordt aangeleerd hoe ze op een constructieve en positieve manier in team met hun toekomstige job kunnen omgaan. Steeds weer inspelen op de tekorten en de vele verwijten die alleen maar willen aantonen hoe slecht leraren wel zijn, creëert een negatieve energiespiraal bij de studenten. De enquête rond de algemene kennis van studenten lerarenopleiding die onlangs in de pers kwam, zou volgens de spreker exact dezelfde resultaten opgeleverd hebben als ze zou worden afgenomen bij alle jongeren van 19 jaar en niet louter bij de lerarenopleiding. De opleiding levert dan ook constructieve en positief ingestelde leerkrachten af die zich onderscheiden door hun dynamiek waarbij de hele school gebaat is.

Met betrekking tot de basiscompetenties lijkt het mevrouw Meysman goed de vaardigheden die onder die tien rollen van de leerkracht schuilgaan nader te bekijken. Ze zijn geformuleerd in functie van wat van een leerkracht vandaag wordt verwacht. Er gaat geen psychologisch profiel achter schuil. Dat de tien rollen de expertise van de leraar op vakgebied enigszins zouden kunnen ondersneeuwen, kan volgens de spreker wel kloppen. Daarmee weet ze echter niet of dat ook zo negatief is. Het profiel van de leraar kan voor haar niet alleen op een vak en lesgeven worden afgestemd. Het onderwijs en de maatschappij zijn te complex geworden en de rollen zijn nodig, meent ze.

De maatschappelijke waardering is een probleem. Waarom? Iedereen beschouwt zichzelf als een deskundige inzake onderwijs, omdat iedereen er ook ervaring mee heeft gehad omdat iedereen ooit school liep. Andere sectoren kennen dat fenomeen niet. Burgers worden ook steeds kritischer.

Mevrouw *Walentina Cools* ondersteunt het betoog van mevrouw Meysman over de heisa in de media over de vermeende gebrekkige algemene kennis van leerkrachten. In het kader van de evaluatie van het Lerarendecreet lopen een aantal onderzoeken. Daaruit is intussen duidelijk geworden dat het profiel van de instromende student, in percent aso, tso en bso, niet verschilt van alle andere opleidingen aan de hogeschool, benadrukt de spreker. Dat is een gevolg van de democratisering.

Zij vindt het alvast ook een meerwaarde dat men vanuit diverse opleidingstrajecten het diploma van leraar kan bekomen. Sommige studenten hebben misschien iets meer tijd nodig om er op het vlak van vakdeskundigheid te komen, maar hebben dan wel een fantastisch profiel inzake leraarschap: interactiviteit, creativiteit, musicaliteit enzovoort. Er is ook geen verschil te meten in slaagkansen voor het behalen van het diploma tussen leerlingen uit het aso, tso en bso, wijst een intern onderzoek uit. Er is wel een verschil vast te stellen in de pakketten en vaardigheden waar het iets moeilijker gaat. Uiteindelijk telt alleen wat er met elke student bereikt wordt qua kwaliteit en uiteindelijk profiel.

Mevrouw Cools vindt het vooral van belang dat al de opdrachten die sowieso door de leerkrachten worden opgenomen, ook benoemd worden. Er wordt te vaak van uitgegaan dat een voltijdse job van 20 uur lesgeven voldoende weergeeft wat die job dan inhoudt. Ook ander landen benoemen de opdrachten exact en schrijven die in de aanstelling in.

8. Bijkomende vragen en antwoorden van de sprekers

De heer *Boudewijn Bouckaert* pikt daarop in en stelt dat er ideeën zijn om de leerkracht meer aanwezig te laten zijn op school, mits daartoe de infrastructuur voorhanden is. Dan werkt hij meer op school en zou de opdrachtomschrijving in uren verdwijnen.

Mevrouw *Walentina Cools* kan zich daarin deels vinden. Ook het inbouwen van de flexibiliteit en de mogelijkheid van thuiswerken moet meegenomen worden, vindt ze. Wat een leraar doet, bijvoorbeeld op woensdagnamiddag, is evenmin zichtbaar, stelt ze, hoewel hij dan ook schoolwerk levert. Bij hen is er geen sprake van x aantal uren les. Er wordt gerekend met x aantal uren per jaar die een voltijdse opdracht beslaat. Daarvan worden bijvoorbeeld tien uren voor de klas doorgebracht, en daarvoor is y aantal uren voorbereiding voorzien. Eén dag per week moet de leerkracht dan wel aanwezig zijn op school om te werken aan kwaliteitszorg, ondersteuning enzovoort. Dat systeem zou men kunnen doortrekken naar de scholen.

Mevrouw *Ann Brusseel* wil vooral weten of men de bijscholingen zal afdwingen bij iedereen. Ze is het ermee eens dat een opdracht meer dan 22 uur lesgeven inhoudt en vindt het goed om alle taken van een leraar te omschrijven. Hoe is het te verkopen aan de vakbonden dat een jobomschrijving meer inhoudt dan de 22 uur die voorzien is?

Mevrouw *Walentina Cools* vindt het belangrijk dat tegenover beginnende leraren de verwachting wordt geuit dat ze moeten professionaliseren op een aantal aspecten. Ze kunnen dan een portfolio opbouwen waarin dat is opgenomen. Even goed lijkt haar dat bij een taakomschrijving de directeur een leerkracht voor x uren kan vrijmaken om dan te verwachten dat deze een bepaald professionaliseringstraject aflegt. Het moet dus een combinatie van mogelijkheden worden.

Het luik inzake intervisie en supervisie is eveneens van belang, stelt ze. In Vlaanderen ontbreekt in het onderwijs die cultuur waarbij men praat over hoe de dingen aangepakt worden. Dat bestaat in andere beroepsvelden veel meer.

Mevrouw *Hilde Meysman* vult aan dat de switch zich ook heeft voorgedaan in het hoger onderwijs. Vakbonden zijn daar een andere zaak, stelt ze, maar er zijn ook al scholen waar progressieve directies al een up-to-date professionaliseringsbeleid voeren. Daar wordt met teams gewerkt, die zelf mee bepalen welke vorm van competentieontwikkeling aangewezen is. De uren van desbetreffende leerkrachten worden overgenomen door collega's. Iedereen heeft echter een voltijdse opdracht, een jaaropdracht waarin de flexibilisering van wat de opdracht inhoudt, vervat zit. De sprekerster is zich ervan bewust dat dit wellicht moeilijk ligt bij de vakbonden.

Mevrouw *Walentina Cools* komt tot slot nog terug op de interne en externe blikken. Er zijn veel voorbeelden van brede schoolprojecten die de buurt in de school betrekken en dus naar buiten treden. Ze is het er niet mee eens dat men altijd een interne blik heeft.

Als men meer studenten ertoe willen aanzetten om voor het beroep van leerkracht te kiezen, dan moeten juist de leraren de beste promotoren worden voor het beroep. Dat is vooralsnog niet zo, stelt de sprekerster. In de Brusselse context is een campagne opgezet 'Word leraar van mijn kids!' die een heel andere uitstraling toont, namelijk de positieve leerkracht. Daarvan moet meer werk gemaakt worden: de mooie kanten van het beroep belichten. De dualiteit van het negatieve beeld moet doorbroken worden, besluit mevrouw Cools.

De heer *Roland Vermeylen* bevestigt het verhaal van de negativiteit met een voorbeeld en stelt dat het niet verwonderlijk is dat leraren zich afvragen waarom ze nog het beste van zichzelf zouden geven.

De heer *Peter Verleg* wil geen appels met peren vergelijken maar enkel iets duiden en zien of er iets bij te leren valt. Hij meent ook dat er een duidelijk onderscheid gemaakt moet worden tussen wat op korte termijn kan en wat op lange termijn moet.

Alles wat men doet of zegt, komt uiteindelijk neer op investeringen in een sector. Als voorzitter van visitatiecommissies heeft de spreker zich danig verbaasd over de investeringsproblematiek. Hij heeft nooit begrepen dat de banaba's slechts voor 50 percent gefinancierd worden, noch dat alles inzake mentoren en verloning is afgeschaft. Met professionaliseringsbudgetten omgaan is geen sinecure. Er is weinig ruimte. De samenstelling van de formatie binnen hogescholen en de student-docentratio, in verhouding tot de taakbelasting maakt dat professionalisering niet mogelijk is. De heer Verleg verbaast zich nog steeds over het lage ziekteverzuim van docenten in Vlaanderen. Dat wijst op loyaliteit en bevologenheid.

In Nederland wordt ongeveer 6000 euro geïnvesteerd in een hogeschoolstudent. De budgetten van de hogescholen in Vlaanderen komen daar hoegenaamd niet aan, stelt de spreker. Dat heeft derhalve ook met investeringsbereidheid te maken, oppert de heer Verleg.

Het systeem van vakantie in Nederland en Vlaanderen is meer dan 100 jaar oud. Daarover heeft men het ook niet. Het organiseert eigenlijk de eigen pieken en dus ook de piekbelasting, ook ten aanzien van de docenten. Waarom zou een hogeschooldocent in Nederland ongeveer 70 dagen vakantie moeten hebben, vraagt hij zich af. Dat moet bespreekbaar zijn, vindt de spreker. De dynamiek van de maatschappij is veranderd, net als de sociale verhoudingen en veel andere dingen, dus waarom niet het vakantiesysteem?

Het is volgens de heer Verleg niet aantoonbaar dat schaalvergroting leidt tot de gewenste kwaliteitsverbetering. Ook een betere financiële sturing is niet aantoonbaar. Bij hele grote associaties wordt juist duidelijk dat de verhouding tussen wat naar het primaire proces gaat en de overhead volkomen uit balans is. Schaalvergroting kan nodig zijn, maar het blijft voor de spreker zeer de vraag of dat tot fusies moet leiden. Hij ziet meer in wat hij het Rabobankconcept noemt, met een rist hogescholen die autonoom zijn en centraal een vorm van coöperatieve aansturing. Fusies sloppen veel tijd en energie op en brengen niet wat men ervan verwacht, stelt hij, zeker niet in een tijd waarin men snakt naar erkenning en dichter staan bij de samenleving, gezien worden en vertrouwen krijgen en geven. De samenleving in al zijn economiseringsprocessen heeft volgens de heer Verleg te weinig aandacht voor de burgers en staat te ver van alles af. Dat heeft juist alles te maken met grootschaligheid, onderstreept hij nog. De heer Verleg raadt iedereen aan goed na te denken over het verschil tussen het Rijnlandse denken en het Angelsaksische denken. Misschien zijn grote stappen voorwaarts mogelijk als men kan uitmaken wat het eerste inhoudt, zoals in Finland.

De beroepsprofielen en de rollen kloppen en er is veel tijd ingegaan om ze te ontwikkelen, weet de spreker. Het gaat echter over initiële opleidingen en startbekwaamheid. Als men dan ziet wat een jonge leerkracht aan potentieel moet hebben en welke rollen hij moet opnemen, dan dwingt dat respect af voor wie die keuze bewust maakt, meent de heer Verleg.

III. HOORZITTING VAN 7 FEBRUARI 2013

1. Uiteenzetting door de heer Lieven Verkest, woordvoerder NODB

De heer *Lieven Verkest* legt uit dat het Netoverschrijdend Overlegplatform Directeuren-organisaties (NODB) 99% van de directies gewoon en buitengewoon basisonderwijs vertegenwoordigt. Zij kennen de behoeften van het basisonderwijs goed en verdedigen niet alleen de directeursbelangen maar ook de goede schoolorganisatie. Voor de directeurs is de huidige praktijk niet houdbaar. En om nog een en ander te wijzigen in deze regeerperiode moet er nu van wal gestoken worden (zie ook bijlage 3).

1.1. *Eisencahier 2009*

Omdat de organisatie de nota pas recent ontving, was er geen tijd om voor alle details in de tekst tot een gedragen standpunt te komen. Daarom verwijst de heer Verkest naar het eisencahier dat NODB in september 2009 aan de minister overhandigde. Vooreerst vraagt het NODB voldoende beleidsomkadering voor de directeur basisonderwijs zodat zijn job menselijker en aantrekkelijker wordt. Ten tweede vraagt het platform een gelijk loon voor alle directeurs basisonderwijs, zonder variatie naargelang het aantal leerlingen. Daarnaast wil het een onafhankelijk onderzoek van het nieuwe financieringssysteem zodat alle scholen een voldoende basisfinanciering krijgen. Momenteel klagen heel wat basisscholen over een tekort aan werkingsmiddelen. Het platform vraagt daarom ten vierde dat de werkingsmiddelen van het kleuteronderwijs op het niveau van het lager onderwijs gebracht worden. Voor het lestijdenpakket is dat gelukkig al het geval. Tot slot vraagt het platform een financieringssysteem voor schoolinfrastructuur zonder wachtlijsten. Containerklassen zijn volgens de spreker geen volwaardige schoolgebouwen.

1.2. *Loopbaanpact*

De heer Verkest hoopt dat de regering voor het loopbaanpact vooraf voldoende middelen opzij zette, en niet zoals bij de visietekst Leerzorg er eerst tien jaar over laat discuten om dan tot de conclusie te komen dat er geen middelen voor zijn. Gemiddeld investeren OESO-landen 7% van hun brp in onderwijs. NODB roept de Vlaamse Regering op dat ook te doen en zo de behoeften van het basisonderwijs te lenigen.

Wat de discussienota over het loopbaanpact betreft, heeft NODB ook enkele specifieke eisen. Zo vraagt het dat de scholengemeenschappen basisonderwijs over een voldoende lineaire puntenenveloppe beschikken om de totale beleidsomkadering, dus de leidinggevenden of directeurs, de pedagogische beleidsomkadering – de zorgcoördinatoren, ICT-coördinatoren, de mentoren – en de administratief-organisatorische omkadering – secretaressen, boekhouders, preventieadviseurs – te kunnen aanstellen. Lineair betekent dat het aantal leerlingen in de scholengemeenschap en niet het aantal instellingsnummers het aantal punten bepaalt. Zo krijgt – bij wijze van voorbeeld – een scholengemeenschap van 900 leerlingen, à rato van 2 punten per kind, een puntenenveloppe van 1800 punten.

Daarnaast vragen de directeurs dat de scholengemeenschappen autonoom kunnen bepalen of ze bachelors of masters aanwerven. De spreker benadrukt dat de directeurs al heel blij zouden zijn met voornoemde aanpassing van de puntenenveloppe in deze regeerperiode, meer is allicht te ambitieus.

Het basisonderwijs is geen voorstander van grote scholenassociaties of van een samenwerking tussen basis- en secundair onderwijs, om redenen van nabijheid en homogeniteit. De scholengemeenschappen basisonderwijs functioneren inmiddels tot ieders tevredenheid. Het komt er alleen op aan ze te versterken, zoals de minister in zijn beleidsnota beloofd heeft voor 1 september 2014.

Het basisonderwijs heeft sterke leerkrachten nodig. Daarom pleit het platform voor het aantrekken van sterke scholieren voor de sterke lerarenopleidingen. NODB wil tot slot dat leerkrachten, beleidsondersteuners en directeurs zich kunnen ontwikkelen en zien dus levenslang mogen leren als een must. NODB is er van overtuigd dat al zijn eisen ten goede komen aan alle leerlingen van het basisonderwijs.

2. Uiteenzetting door de heer Lyle Muns, voorzitter Vlaamse Scholierenkoepel

2.1. *Verwachtingen van leerlingen van een goede leerkracht*

De heer *Lyle Muns* start met de resultaten van een enquête bij scholieren over wat zij verwachten van een goede leerkracht (zie bijlage 4). Leerlingen willen iets bijleren en dat kan maar van leerkrachten die goed kunnen lesgeven. Dat betekent in de eerste plaats dat de leerstof zinvol is, een raakvlak heeft met de maatschappij en met de leefwereld van jongeren, en er een evenwicht is tussen praktijk en theorie. Daarnaast moeten leerkrachten hun leerlingen handvaten bieden om in een gedigitaliseerde samenleving zelf informatie te vinden.

Op de tweede plaats is het belangrijk dat leerkrachten aandacht hebben voor het welbevinden van leerlingen. Dat betekent oog hebben voor en interesse betonen in hun persoon en leerlingen stimuleren om de dialoog aan te gaan, om te participeren. Naast de pedagogische zijn die sociaal-emotionele vaardigheden uiterst belangrijk.

Verder zien leerlingen passie en motivatie als kenmerken van goede leerkrachten. Leerkrachten moeten niet alleen betrokken zijn bij hun vak, maar ook bij de samenleving in het algemeen. Actief burgerschap is immers niet alleen een eis voor leerlingen.

2.2. *Loopbaanpact: aandachtspunten*

Bij het loopbaandebat heeft die visie op leerkrachten een invloed op hun competentieontwikkeling. Dat die zoveel nadruk krijgt in de nota, valt dus alleen maar toe te juichen. Competentie mag zich niet beperken tot de vakkennis. Leerkrachten moeten bijblijven en die kennis kunnen inpassen in een brede maatschappelijke context. Ook uit onderzoek van de universiteit van Limburg blijkt dat leerkrachten niet altijd even veel voeling hebben met de leefomgeving van leerlingen. Leerkrachten moeten thuis zijn in de methodieken en de pedagogische werkvormen en daarin ook een zekere variatie aanbrenge. Slechts zo kunnen zij de leerlingen afdoende prikkelen tot leren. Ook tijdens de loopbaan van de leerkracht moeten ze hun competenties ontwikkelen en een goede begeleiding krijgen. Leerlingen zien, naast de pedagogische begeleidingsdiensten, mentoren op de school zelf als wenselijk.

VSK ziet voor de lerarenopleiding een sleutelrol bij het ontwikkelen van de competenties van de leerkracht van de toekomst. Naast vakkennis zijn ook inhoudelijke en pedagogische vaardigheden en kwaliteitsvolle stages onontbeerlijk. Universitair gevormde leerkrachten krijgen vaak te weinig pedagogische vorming. Dat is zeker een werkpunt. Ook in de lerarenopleiding is participatief werken belangrijk. Toekomstige leerkrachten moeten vertrouwd worden met leerplannen, met verwachtingen van directies, maar ook met de verwachtingen van de leerlingen. Om die te achterhalen, is het belangrijk dat toekomstige leerkrachten leren om in dialoog te gaan met de jongeren. VSK biedt trouwens methodieken aan om als leerkracht feedback te vragen aan de leerlingen.

Voorts is VSK van mening dat de leerkracht de schoolloopbaan van zijn leerlingen moet blijven begeleiden, zij het dan dat zijn kennis en doorverwijzing zich niet mag beperken tot de eigen scholengroep. Leerlingen moeten een volledig overzicht van hun mogelijkheden

krijgen. Beter geïnformeerde leerkrachten en zelfs een gemakkelijkere onderwijsstructuur zouden daarbij helpen.

2.3. *Loopbaanpact: discussiepunten*

De jongeren hebben toch nog enkele vragen bij de discussietekst. Zo blijft de vaste benoeming een twistpunt onder scholieren. Die zou ervoor zorgen dat sommige leerkrachten vastroesten, anderzijds vinden leerlingen wel dat goede leerkrachten op die manier beloond worden voor hun inzet en zich kunnen settelen in een vaste werkomgeving. Daarnaast vraagt VSK dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om feedback te geven over hun leerkrachten. Door die dialoog worden ook leerlingen sterker trouwens.

3. Vragen en opmerkingen van de leden

Mevrouw *Marleen Vanderpoorten* kaart de kloof tussen basis- en secundair onderwijs aan als een van de grote problemen van het Vlaamse onderwijs. Zouden niveauoverschrijdende scholengemeenschappen daar niet aan kunnen verhelpen? Volgens de nota zijn de associaties net bedoeld om het beleidsvoerend vermogen van de scholen te vergroten. Is de heer Verkest het daar dan niet mee eens? Hoe denkt het NODB over het inzetten van vakleerkrachten in het basisonderwijs, niet te verwarren met de vermastering van het basisonderwijs? Het NODB is niet voor overheidssturing, maar nu al zijn er heel wat mogelijkheden voor flexibiliteit, die relatief weinig aangegrepen worden. Zou het niet beter zijn om toch wat te sturen? Aan de heer Muns vraagt het lid wat er in het onderwijs moet veranderen om meer jongeren in de lerarenopleidingen te krijgen.

Mevrouw *Kathleen Helsen* vraagt een alternatieve manier om het basis- op het secundair onderwijs af te stemmen als NODB niveauoverschrijdende scholenassociaties afwijst.

Ook de heer *Boudewijn Bouckaert* vraagt dat. Met zijn vraag naar een lineaire financiering voor de beleidsomkadering houdt de heer Verkest geen rekening met de vaste kosten die voor alle scholen dezelfde zijn. Eigenlijk is een zuiver lineaire financiering dus niet zo goed voor kleine scholen.

4. Antwoorden van de heer Lieven Verkest

De heer *Lieven Verkest* zal alleen maar die vragen beantwoorden waarover het NODB een duidelijk standpunt heeft. Het NODB is niet voor associaties van basis- en secundair onderwijs. Maar samenwerking, eventueel met samenwerkingsverbanden of -overeenkomsten, tussen de twee niveaus moet zeker mogelijk zijn. Basisscholen en secundaire scholen doen nu al inspanningen om de kloof te dichten. Associaties zijn overbodig. Ook NODB wil het beleidsvoerend vermogen van scholen vergroten, maar niet noodzakelijk met associaties zoals de minister. De huidige scholengemeenschappen volstaan. Als zij beter ondersteund worden, zal het beleidsvoerend vermogen automatisch vergroten. Scholen kunnen ook nu al professionele besturen of grotere eenheden vormen. Dat gebeurt, maar niet overal in dezelfde mate. Associaties staan te ver van de leerlingen en maken dat er te veel mensen en middelen besteed worden aan overheaddiensten.

Het NODB heeft geen standpunt over vakleerkrachten in het basisonderwijs. De overheid kan voorts scholen kansen bieden, maar moet niet sturen. Het NODB gelooft dus in de vrijheid van organisatie, ook bij het aanstellen van het personeel en de keuze hoeveel mensen met welke kwalificatie. Schooldoorlichtingen en inspectie volstaan om te bepalen of scholen al dan niet goed functioneren.

Het is evident dat de middelen van de scholengemeenschap stijgen met het aantal kinderen. Dat is ook zo met het lestijdenpakket. NODB wil een open financiering bepaald op

basis van het aantal kinderen. In het basisonderwijs wordt al jaren te weinig geïnvesteerd. Tegenover het lineaire systeem staat het normeringsstelsel, waarbij een school vanaf een bepaald aantal kinderen een half of een volledig ambt erbij krijgt, bijvoorbeeld tot 360 kinderen één zorgcoördinator, vanaf 361 anderhalve. Dat is achterhaald. Het lineaire systeem is perfect voorspelbaar omdat het aantal geboortes bekend is, dus ook de onderwijsuitgaven.

5. Antwoorden van de heer Lyle Muns

De heer *Lyle Muns* zegt dat VSK geen officieel standpunt heeft over hoe meer jongeren naar de lerarenopleiding te lokken. Hij kan wel enkele punten aanhalen vanuit zijn eigen ervaring. Goede gepassioneerde leerkrachten werken inspirerend om het vak zelf uit te oefenen. Daarnaast is werkzekerheid voor jonge leerkrachten een belangrijk punt. En dat is in Limburg, de streek van waar de spreker afkomstig is, een teer punt. Tot slot ziet de spreker heil in een opwaardering van het beroep, zodat jongeren geloven dat het een meerwaarde heeft voor mens en maatschappij. Het loon is eigenlijk maar van secundair belang, aldus de heer Muns.

6. Uiteenzetting door mevrouw Raymonda Verdyck, afgevaardigd bestuurder GO!

6.1. Vooraf

Iedereen voelt de noodzaak en de urgentie van het loopbaandebat, aldus mevrouw *Raymonda Verdyck* omdat leerkrachten de sleutel van het onderwijs vormen. Daarbij moet er niet alleen oog zijn voor de toekomstige maar ook voor de huidige leerkrachten. De discussietekst biedt een goede voorzet, maar is te veel gebaseerd op de huidige situatie en knelpunten waardoor de huidige structuren en de denkwijze bestendigd worden in plaats van ambities en doelen op langere termijn te stellen. Vooral de aandacht voor de leerling, voor het leren is te beperkt. Elke onderwijshervorming moet immers uitgaan van de leerling, zijn leervraag, de leerinhoud en de leermethode.

6.2. De loopbaan

GO! ziet de loopbaanladder als positief. Jonge leerkrachten hebben immers andere kenmerken en behoeften dan meer ervaren leerkrachten. De nieuwe generatie zal trouwens sowieso voor meer beroepsdifferentiatie kiezen. Voor jonge leerkrachten zijn werkzekerheid en een voltijdse opdracht belangrijk. Heel wat goede leerkrachten kiezen voor een andere baan door die grote werkonzekerheid. Het is dus een goede zaak dat een schoolbestuur ruimte krijgt om de taken zo te schikken dat de junior leerkrachten meteen voltijds aan de slag kunnen. Dat betekent niet dat ze noodzakelijkerwijze voltijds voor de klas komen te staan. Zo krijgen jongeren de kans zich niet alleen in de schoolcultuur maar ook in de diverse opdrachten in te werken. Lesgeven en contacten zullen de kern blijven, maar een school is meer dan lesgeven alleen. Het kan echter niet de bedoeling zijn jonge leerkrachten enkel op te zadelen met kleine korte lesvervangingen in een school. GO! is dus de idee van een jaaropdracht genegen omdat die de mogelijkheid biedt van taak- en functiedifferentiatie. Een schoolbestuur moet waken over die gedifferentieerde inzet van leerkrachten conform de behoeften en de competenties van de betrokkenen.

Loondifferentiatie is nodig, maar niet enkel op basis van anciënniteit. Ook het functieprofiel en de daaraan verbonden competenties kunnen immers indicaties geven voor het kwalificatieniveau. Al die componenten moeten deel uitmaken van de weging van het loon.

De vraag naar het soort leerkracht wordt al te vaak verengd tot studieduurverlenging of vermastering. Hoewel masters in elk studieniveau een bijdrage kunnen leveren, vraagt GO! zich af of elke leerkracht een master moet zijn. GO! is voorstander van bijkomend

onderzoek naar de nuttige kwalificaties van leerkrachten. Ook in de Vlaamse Onderwijsraad wordt momenteel een onderbouwd en geactualiseerd beroepsprofiel voor leerkrachten besproken.

6.3. De lerarenopleiding

Welke structuur of verstrekker de lerarenopleiding moet zijn, is ondergeschikt aan de bepaling wat het profiel van een leerkracht precies moet zijn. Als duidelijk is wat de leerkracht van de toekomst precies moet beheersen, kunnen de vereisten van de lerarenopleiding duidelijker omschreven worden. De huidige opleidingen kunnen op basis daarvan geanalyseerd en eventueel bijgestuurd worden. Een compleet nieuwe structuur lijkt GO! overbodig. De huidige opleidingen beschikken over heel wat expertise en ook hun toegankelijkheid en diversiteit in de aanpak van studenten kunnen zeker gevaloriseerd worden.

Pedagogische competenties moeten uiteraard hand in hand gaan met vaktechnische bekwaamheden. Heel wat lerarenopleiders hebben nauwelijks ervaring met de concrete onderwijspraktijk. Vaak zijn ze zelf pas afgestudeerd. GO! werpt de vraag op of er geen specifieke opleiding moet komen voor lerarenopleiders. Elke school heeft een pedagogisch project, gebaseerd op de eindtermen maar met eigen leerplannen. Lerarenopleidingen moeten garanderen dat toekomstige leerkrachten vertrouwd zijn met die leerplannen en de pedagogische projecten.

6.4. Het onderwijslandschap

De wetgeving geeft de besturen zelf al heel wat verantwoordelijkheid voor de organisatie, maar er is nog heel wat meer mogelijk. GO! ziet wel heel wat voordelen in schaalvergroting. Eigenlijk werkt het al met een grotere organisatiestructuur, hoewel niet diegene die de nota voorstelt. De scholengroepen zijn al niveauoverschrijdend, met zowel basis- als secundaire scholen. Voor GO! ontbreken echter het deeltijds kunstonderwijs en het volwassenenonderwijs in de nota. Nochtans zou dat kansen bieden op meer samenwerking. Niet alleen zou die de overgang vlotter laten verlopen, maar ook de personeelsplanning vergemakkelijken.

Desondanks is het GO! niet overtuigd van de schaalgrootte van 10.000 leerlingen. Het ziet ook risico's aan het loslaten van de geografische verbinding. Een associatie op Vlaams niveau zou betekenen dat een leerkracht zowel in West-Vlaanderen als in Limburg kan tewerkgesteld worden. GO! pleit voor overzichtelijke structuren op mensenmaat, zowel geografisch als qua omvang.

De nota stelt daarnaast voor om het officiële onderwijs tot één net samen te voegen. GO! is in ieder geval voor een intensieve samenwerking. Dat gebeurt trouwens al op heel veel terreinen onder meer om complementariteit en afstemming te garanderen. Het samensmelten is een andere zaak waarover het GO! eerst meer informatie wil, bijvoorbeeld over de bestuursvorm. Daarbij komt nog dat het niet duidelijk is of de Vlaamse Gemeenschap door die samensmelting haar grondwettelijke taak om neutraal onderwijs te organiseren nog vervult. Pedagogische projecten per associatie ziet het GO! in ieder geval niet zitten.

Voor het GO! moeten er pedagogische begeleidingsdiensten per onderwijsverstrekker blijven. Het pedagogische project is immers specifiek en de begeleidingsdiensten ondersteunen de onderwijsverstrekkers. In afgeleide geldt dat ook voor de centra voor leerlingenbegeleiding. Psychologische of maatschappelijk-economische ondersteuning per school is volgens GO! niet het antwoord. De middelen per school worden best ingezet op het vlak van onderwijskundige expertise. Leerlingenbegeleiding blijft best bij de CLB's.

7. Uiteenzetting door de heer Patrick Weyn, directeur Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

7.1. *Maatregelen op personeelsvlak*

Het POV is gecharmeerd door heel wat ideeën van de minister op personeelsvlak, onder meer de loopbaanladder aldus de heer *Patrick Weyn*. Alleen is het niet duidelijk hoe de overgang van leraar naar expertleraar moet gebeuren en hoe die expertleraar voor zijn werk en kennis beloond wordt.

Onder de vzw Samenwerkingsverband Netgebonden Pedagogische Begeleidingsdiensten, opgericht door de vier pedagogische begeleidingsdiensten, vallen negen projecten, elk beheerd door een stuurgroep. In die stuurgroepen zitten vertegenwoordigers van de overheid die mee de inhoud en de procedurele afspraken bepalen. De overheid wil als waarnemer in de raad van bestuur van de vzw zitting hebben, maar daar ziet het POV de meerwaarde niet van in.

Voorts is het goed dat er gezocht wordt naar elegantere oplossingen voor de aanstelling en de opdrachtverdeling van de leraar. Het huidige systeem is te ingewikkeld. De test voor de uitbreiding van de lesbevoegdheid zou echter enkel aan VDAB toevertrouwd worden, terwijl er ook in tso en bso-scholen, hogescholen, centra voor volwassenenonderwijs heel wat expertise aanwezig is om daar een rol in te spelen.

Is het echt nodig om een nieuwe structuur voor de lerarenopleiding in te voeren om de doelstellingen te bereiken? De bevoegdheden van de schools of education en hun relatie met de taken van ondersteunende diensten zoals begeleidingsdiensten en nascholingsdiensten zijn niet duidelijk. Ook de positie van de SLO's in de schools of education baart het POV zorgen. Die spelen immers een belangrijke rol, onder meer bij het opleiden van neveninstromers.

7.2. *Maatregelen op bestuurlijk vlak*

Wat de scholenassociatie betreft, koppelt de nota het basis- aan het secundair onderwijs, terwijl volgens POV een koppeling tussen secundair en volwassenenonderwijs logischer zou zijn. Opdrachten, leerinhouden en infrastructuur zijn immers meer verwant. POV bepleit dan ook de mogelijkheid om de CVO's hierbij te betrekken. Regionaal of zelfs lokaal kan dan gekeken worden of scholenassociaties over meerdere onderwijsniveaus heen nuttig zijn. Het POV is geen voorstander van een verplicht samenwerkingsverband over onderwijsniveaus heen.

Daarnaast is er het probleem van de schaalgrootte. 10.000 leerlingen is niet haalbaar. Is het aantal leerlingen trouwens de juiste maatstaf? Is het niet beter om te bekijken hoeveel fulltime-equivalent leraren er nodig zijn in een organisatie om de doelstellingen met betrekking tot de maatregelen op personeelsvlak te realiseren? Experts bedrijfskunde kunnen vaststellen hoe groot zo'n bedrijf moet zijn.

Ook POV is voor nog meer gestructureerde samenwerking tussen de publieke onderwijsverstrekkers. Op één na behoren alle provinciale scholen trouwens reeds tot een netoverschrijdende scholengemeenschap. Het aanbod kan in ieder geval nog meer geoptimaliseerd worden. Het provinciaal onderwijs wil echter een rol blijven spelen in het eerder arbeidsmarktgerichte onderwijs. Er is een grote bereidheid om te blijven investeren in opleidingen, aangepast aan de actuele vraag van de bedrijfswereld en in zorg voor leerlingen die het wat moeilijker hebben.

Zo nodig wil POV ook bijkomende initiatieven blijven nemen zodat een opleidingsaanbod afgestemd op de toekomstige arbeidsmarktbehoeften kan gerealiseerd en gevrijwaard worden.

7.3. *Maatregelen op organisatorisch vlak*

Bij de maatregelen op organisatorisch vlak heeft het provinciale onderwijs geen principiële opmerkingen.

8. Uiteenzetting door mevrouw Mieke Van Hecke, directeur-generaal VSKO

8.1. *Inleiding*

Voor mevrouw *Mieke Van Hecke* komt de hoorzitting te vroeg. De minister bezorgde de betrokkenen in juli 2012 een ontwerpnota, waarop nog maar de eerste reacties gegeven zijn. De bijgestuurde nota is nog niet klaar. Mevrouw Van Hecke zal zich dan ook beperken tot de fundamentele opmerkingen van het VSKO (zie bijlage 5).

Omdat de minister alle terechte vragen over onderwijs doorverwezen heeft naar het loopbaandebat, heeft dat geleid tot een enorme lijst problemen. Om vooruitgang te boeken, is het nodig thema's af te bakenen. Omdat de scholenassociatie de basis is van alle onderdelen van de nota, zal de spreker die eerst behandelen. Eigenlijk blijven heel wat van de eerdere opmerkingen bij de scholengemeenschappen overeind.

8.2. *Algemene principes ten aanzien van de scholenassociatie*

De Grondwet legt de vrijheid van organisatie van onderwijs op. Als de regering een bepaald doel wil bereiken via een organisatievorm, zal ze moeten verantwoorden waarom ze die organisatievorm kiest. Daarbij kan ze alleen maar bijkomende subsidies koppelen aan een organisatievorm maar die nooit verplichten aan het vrije onderwijs. De basis-subsidies voor het inrichten van onderwijs is immers volgens het Arbitragehof een voorwaarde om de Grondwet te kunnen uitvoeren.

Voor het VSKO moet elke organisatievorm de leerling ten goede komen en de betrokkenheid van alle personeelsleden verhogen. Het VSKO toetst de scholenassociatie aan die criteria en hanteert daarbij de principes van professionaliteit, solidariteit en de subsidiariteit.

Omdat onderwijs complexer wordt en de middelen niet onbeperkt zijn, moet de draagkracht van de school vergroten. Dat vergt een bundeling van krachten. Het vrij onderwijs heeft meer dan 800 scholengemeenschappen, maar in het basisonderwijs functioneren nog heel wat schooltjes apart. Bundeling en dus professionalisering zijn dus nodig, de kwestie is hoe dat af te dwingen.

Een tweede aspect is de solidariteit. Nieuwe structuren moeten scholen de mogelijkheid bieden elkaar te steunen. De vrije katholieke scholen moeten gezamenlijk de verantwoordelijkheid kunnen dragen voor het vrije katholieke aanbod in die regio. Samenwerking is voor het VSKO dus netgebonden met afspraakmogelijkheden op regionaal niveau. Het laatste aspect is de subsidiariteit, elke opdracht moet uitgevoerd worden op het meest geschikte niveau: de school, de associatie of eventueel een ander samenwerkingsniveau.

8.3. *Enkele bedenkingen*

Positief in de teksten is dat scholenassociaties voldoende autonomie krijgen voor een personeelsbeleid: met een ruimere inzetbaarheid van de leraar, een jaaropdracht en een verruiming van de bekwaamheidsbewijzen. In de praktijk zal dat echter nog moeten blijken.

De organisatoren van onderwijs dragen altijd de eindverantwoordelijkheid voor het personeelsbeleid, hoewel akkoorden met vakorganisaties ook aan hen verantwoordelijkheid geven. Dat neemt niet weg dat overleg centraal staat en dat het bestuur moet verantwoorden waarom er op bepaalde vragen van het personeel niet ingegaan kan worden.

Alles staat en valt met de beleidskracht van de school. Dat is in tegenspraak met overreglementering van de overheid, die wel controle kan uitoefenen maar geen beslissingsmodellen opleggen. Een grotere bestuursentiteit zal het aantal leerkrachten beheersbaar houden omdat meer leerkrachten een voltijdse opdracht zullen krijgen. Wat de kwaliteit van de leerkrachten betreft, heeft VSKO toch wel wat vragen bij de loopbaanladder. Heel wat hangt af van de invulling. Zullen er bijvoorbeeld objectieve criteria komen die bepalen wanneer een leraar een expertleraar wordt? Ook een gedifferentieerd verloningsbeleid houdt risico's in. Het VSKO ziet andere mogelijkheden voor een gepaste behandeling van een junior en een senior leerkracht. Gedifferentieerde loonschalen gaan er immers aan voorbij dat elke leerkracht een voltijdse opdracht heeft. Daarbij bestaat het risico dat de teamspirit onder druk komt te staan. Het zou leerkrachten kunnen aanzetten elkaar te beconcurreren.

De overtuiging dat de bestuurskracht van schoolbesturen moet toenemen, is de reden waarom het VSKO het idee van associaties wil verkennen, hoewel het de naamkeuze niet gelukkig vindt. Maar het VSKO wil wel meer vrijheid om zelf de organisatievorm te bepalen. Zo mag noch niveauoverschrijdende, noch regionale samenwerking opgelegd worden. Het is voorts niet gezond om enkel een kwantitatieve norm voor associaties op te leggen. In steden kunnen samenwerkingsverbanden gemakkelijker een groter aantal leerlingen bundelen. Om die reden vraagt het VSKO om, net als bij de scholengemeenschap, een contingent, een aantal per net te bepalen en eventueel een minimaal aantal leerlingen per associatie op te leggen. Als scholenassociaties ook niet regionaal kunnen, vraagt het VSKO minstens de mogelijkheid voor regionale netgebonden overlegstructuren, bijvoorbeeld voor een rationeel studietoelaatbaar aanbod in het secundair onderwijs.

Omdat het er de meerwaarde niet van ziet, heeft het VSKO bezwaar tegen de schools of education. Het imago van de lerarenopleidingen is goed en behoeft niet meer prestige. Dat is niet de reden waarom ze minder studenten aantrekken. Er zijn veeleer maatschappelijke redenen. Voor VSKO moeten de lerarenopleidingen netgebonden blijven zodat ze vertrouwd zijn met het pedagogische project van dat net. Daarnaast krijgen de schools of education verregaande bijkomende opdrachten zoals aanvangsbegeleiding, een opdracht die toekomt aan de school en de pedagogische begeleidingsdiensten. Ook de opleiding van directeurs hoort niet bij de lerarenopleiding, maar bij het net. Testen afnemen om een uitgebreidere inzetbaarheid van de leraar of de kwaliteiten van zijinstromers te beoordelen, zijn evenmin een opdracht voor de lerarenopleiding, noch voor de VDAB. Het lidmaatschap van de beroepsinstantie en van de SNPB zijn evenmin taken van de lerarenopleiding. Het VSKO blijft voor netgebonden begeleidingsdiensten die leraren en scholen ondersteunen om volgens de eigen pedagogische projecten kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden.

Het VSKO is het, zoals gezegd, eens met heel wat doelstellingen over de loopbaan van de leraar, maar is tegen de loondifferentiatie. Job- of taakdifferentiatie binnen een jaaropdracht draagt wel de goedkeuring weg omdat het de organisatie van de werking op het niveau van de school vergemakkelijkt. Dat leraars levenslang moeten leren, is niet meer dan normaal.

9. Uiteenzetting door de heer Kris Denys, woordvoerder Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers

De heer *Kris Denys* legt uit dat de kleine onderwijsverstrekkers niet alleen in het onderwijslandschap maar ook in de wetgeving een bijzondere plaats innemen. Het OKO is geen koepel van inrichtende machten, maar een samenwerkingsverband tussen verschillende koepels van inrichtende machten: de Federatie van de Onafhankelijke, Pluralistische en Emancipatorische Methodescholen, de Federatie Steinerscholen, de Inrichtende Machten van het Protestants-Christelijk Onderwijs en het Vlaams Onderwijs Overlegplatform. De scholen van die koepels danken hun ontstaan aan een specifieke pedagogische vraag van ouders, leerlingen en leerkrachten. Het pedagogische project is niet gemeenschappelijk, de belangenbehartiging wel. Ze zijn ook vertegenwoordigd in diverse organen zoals de Vlor.

Van een inhoudelijke integratie van de kleine onderwijsvertrekkers in een associatie, kan geen sprake zijn, wegens de verschillende pedagogische projecten. Uit de discussienota hebben de kleine onderwijsverstrekkers twee thema's geselecteerd die het voortbestaan van hun scholen bedreigen, namelijk de grote scholenassociaties en de taken van de schools of education (zie bijlage 6).

9.1. *Grote scholenassociaties bedreigen bestaan van scholen kleine onderwijsverstrekkers*

Niet alleen de omvang van de associaties, maar ook de bijhorende structuurhervorming laat geen ruimte voor de organisatorische en pedagogische eenheden van de kleine onderwijsverstrekkers. Schaalvergroting groeit beter van onderuit, zoals dat nu al het geval is. Een verplichte associatie geeft daarenboven geen garanties op een betere kwaliteit van onderwijs en betere leerkrachten. Nog geregeld willen leerkrachten of ouders nieuwe scholen oprichten, omdat ze niet tevreden zijn met het andere onderwijs of omdat ze een specifiek pedagogisch project willen realiseren.

Een ander argument tegen scholenassociaties is dat ze het topdownbeleid in de hand werken. Het beeld is gebruikt van een Mexicaans leger, een leger met veel bevelhebbers die blindelings worden gehoorzaamd door een relatief klein aantal soldaten. Onderwijs wordt juist aantrekkelijker als de pedagogische projecten op het niveau van de school voldoende ruimte krijgen. Leerkrachten mogen nooit klakkeloze uitvoerder zijn van opgelegd beleid. Methodescholen werken bijvoorbeeld nauwelijks met handboeken en hanteren een coöperatief systeem voor toetsen. De inspectie controleert of dat goed gebeurt. Uit die manier van werken halen leerkrachten hun goesting en bezieling om zich te blijven inzetten voor een klas en een school.

Scholenassociaties zouden ook een strikt onderscheid maken tussen het pedagogische niveau van de school en het management, verantwoordelijk voor personeelsbeleid, logistiek, gebouwen. Bij methodescholen kan dat niet uit elkaar gehaald worden omdat de inrichting van de school, de infrastructuur ook deel uitmaken van het pedagogische concept. De schoolbesturen en leerkrachten maken op die manier het verschil met andere onderwijsnetten. Leerkrachten zijn niet zomaar uitwisselbaar tussen de kleine onderwijsverstrekkers of zelfs tussen de scholen. De kleine onderwijsverstrekkers streven naar een eigen plaats in het onderwijslandschap.

Kortom, de huidige scholengemeenschappen werken goed en verhogen de efficiëntie. Die versterken is ook de schoolbesturen ondersteunen. De koepels krijgen nu een beperkte subsidie om het beleidsvoerend vermogen van schoolbesturen te steunen. Het volstaat die uit te breiden, in plaats van een nieuwe grootschalige structuur van scholenassociaties uit de grond te stampen. Samenwerking kan dus, maar moet van onderuit groeien. Voorts vraagt OKO het parlement een zo breed mogelijke onderwijswetgeving te maken die op

een inclusieve wijze zorg draagt voor de rechtvaardige behandeling van alle scholen. Elke school moet zich op eigen ritme en volgens eigen project kunnen ontwikkelen. De regelgeving mag niet op maat zijn van bepaalde onderwijsverstrekkers. Juridisch is dat de beste werkwijze en daarenboven worden reparatiedecreten zo vermeden. Op die manier wordt het beleidsvoerend vermogen van alle scholen gestut.

9.2. *Schools of education*

Ook de bijkomende taken van de schools of education bedreigen de eigenheid van de pedagogische projecten van de kleine onderwijsverstrekkers omdat ze rechtstreeks zullen ingrijpen in de loopbaan van de leraar door de begeleiding op schoolniveau. De schools worden verantwoordelijk voor aanvangsbegeleiding, testen van leerkrachten, van zijinstromers, en zullen vertegenwoordigd zijn in de college van beroepen en een netoverschrijdend expertisecentrum. Omwille van de specificiteit van hun projecten, past deze aanpak de scholen van de kleine onderwijsverstrekkers niet.

Kiezen voor een loopbaan in het onderwijs zou een positieve keuze moeten zijn van gemotiveerde mensen die een passie hebben voor het werken met leerlingen. Door hun manier van lesgeven kunnen ze leerlingen motiveren om zelf leerkracht te worden. Onderzoek toont aan dat leerlingen en ouders vooral humor, betrokkenheid en passie appreciëren bij leerkrachten. De film 'Le Fils' van de gebroeders Dardenne illustreert het betoog van de spreker.

Leraren met verschillende bekwaamheden kunnen nu al complementaire rollen vervullen in een team. De methodescholen maar ook de Steinerscholen bewijzen dat de regelgeving een bepaalde vrijheid laat voor het samenstellen van de leerlingengroepen en het groeperen van de leerkrachten bijvoorbeeld. Gebruikmaken van die vrijheid motiveert leerkrachten.

De spreker betreurt dat de mentoruren zijn afgeschaft, want die waren een goede impuls om beginnende leerkrachten te coachen. De koepelgebonden pedagogische begeleiding ondersteunt schoolteams om kwaliteitsvol onderwijs te bieden en zou kunnen worden versterkt. Kortom, het OKO vindt het uitgangspunt van het debat boeiend: hoe goede leerkrachten in goede scholen te hebben en wil er dus graag verder aan bijdragen.

10. Uiteenzetting door de heer Patriek Delbaere, algemeen directeur OVSG

10.1. *Vooraf*

De heer *Patriek Delbaere*, OVSG, herinnert eraan dat de aanleiding van de discussietekst het tekort aan excellente leerkrachten was. Gaandeweg zijn er andere kwesties aan de teksten toegevoegd. Sommige aspecten zijn urgent, andere moeten op langere termijn behandeld worden. Het is jammer dat de focus steeds gewijzigd is. Het is te vroeg om een pact te sluiten en deze vergadering is de eerste keer dat de sociale partners elkaars meningen zullen horen (zie bijlage 7).

10.2. *Principes OVSG*

Bij elke veranderingsoperatie in het onderwijs moet de leerling centraal staan, hij moet er beter van worden. Ook OVSG is voorstander van subsidiariteit, waarbij de vrijheid van onderwijs en de lokale autonomie ten volle spelen. Om die verantwoordelijkheid te dragen en hun bestuurskracht te versterken, moeten scholen voldoende ruimte en middelen krijgen. Om de autonomie van de scholen te vrijwaren, moet de centrale overheid kaders bieden die faciliteren en niet al te zeer dirigeren.

OVSG vraagt een aanspreekbaar, democratisch verkozen bestuur, dicht bij de burger, ook voor de scholen. Dat betekent niet alleen een schepen van Onderwijs maar ook een lokale directeur. Daarnaast vraagt het OVSG een binding met de buurt, een lokale school dus. De kern is goed onderwijs bieden aan leerlingen. Grote managementprincipes zijn hieraan ondergeschikt. Voorts moet vermeden worden dat leraren of anderen zich verliezen in zware overlegstructuren. De communicatielijnen moeten kort zijn en secundaire processen mogen de autonomie van de leraar niet inperken. Scholenassociaties dreigen het onderwijs nog meer te isoleren van verwante beleidsdomeinen. Het onderwijs vormt een onderdeel van een lokaal sociaal weefsel, moet daarmee in gesprek gaan, eraan bijdragen. De bestuursvorm dient daar rekening mee te houden.

10.3. *Maatregelen op personeelsvlak*

Hoewel de aanleiding van de tekst voldoende en excellente leraren was, is de cruciale, vooraf te beantwoorden vraag welk onderwijs men wil, welke inhoud, doelstellingen, methodiek, trajecten. De daarop volgende kwestie is hoe de juiste professionals te bereiken en na te gaan waarom dat vandaag niet lukt of waarom ze afhaken en vooral dan bepaalde groepen als mannen en nieuwe Belgen. Zijinstromers hebben vakkennis maar daarom geen pedagogische vaardigheden, daarvoor is een degelijke vorming nodig. Een baan herwaarderen op het vlak van inhoud, uitdaging, appreciatie betekent ingrijpen in loon, maatschappelijke positie en eventueel diploma.

Waarom kiezen de beste krachten nu niet voor het onderwijs? We moeten nagaan in hoeverre de inhoud en de uitdagingen van het onderwijs niet beantwoorden aan hun aspiraties. Dat gaat ruimer dan alleen de arbeidsvoorwaarden.

Om zijnstroom te bevorderen moet permanente en occasionele personeelsmobiliteit, ook tussen beroepsgroepen, vergemakkelijkt worden. Hoe specifieker het statuut, de regeling van loon, anciënniteit en pensioen, hoe meer schotten en hoe minder personeelsmobiliteit. De instapsituatie van de leerkracht is problematisch, de stabiliteit van de tewerkstelling is niet gegarandeerd. Dat vindt mede zijn oorzaak in het feit dat de pakketten gedifferentieerd zijn en te versnipperd verdeeld over de scholen of schoolgemeenschappen. Daarbij komt nog dat de omkadering ook jaarlijks fluctueert omdat ze gebaseerd is op het aantal leerlingen. Ook de talrijke en diverse verlofstelsels, waardoor jonge leerkrachten vaak ter vervanging worden ingeschakeld, beïnvloeden de werkzekerheid. Kortom, de scholenverbanden groter maken lost niet alle problemen op.

Eerder dan de opleiding baart de instroom het OVSG zorgen. De spreker bedoelt niet dat er geen leerlingen uit tso of bso de lerarenopleiding mogen volgen, maar vooral dat er meer aso-leerlingen dat zouden moeten doen. Dat ze dat niet doen, heeft allicht gevolgen voor de kwaliteit van de opleiding, maar daar is de opleiding allicht niet alleen schuldig aan. De lerarenopleidingen moeten vooral de startcompetenties zowel op praktisch als op theoretisch vlak op punt stellen. Het is dan ook jammer dat aan de hogescholen middelen ontbreken voor voldoende praktijkleraren op de werkvloer en dat minder dan vroeger structureel kan ingezet worden op mentoren. Maar om het soort onderwijs en het soort leerkracht te bepalen, is er eerst een beroepscompetentieprofiel nodig. De aanvangsbegeleiding ziet hij dan weer als een verantwoordelijkheid van de werkgever, want zij moet aan de arbeidscontext aangepast zijn.

Het OVSG waardeert de kansen op functiedifferentiatie die de loopbaanladder biedt, mede in de context van de verwachte loopbaanverlenging. Gezien het OVSG geen voorstander is van een absolute en onmiddellijke vaste benoeming, is het ook goed dat de ladder aanspoort tot professionalisering en kwaliteitszorg.

Een ander goed uitgangspunt is de jaaropdracht, die niet alleen het misverstand in de publieke opinie over het beroep kan rechtzetten, maar ook flexibiliteit en inzetbaarheid verruimt. De spreker onderstreept wel dat naast contacturen, instellingsgebonden activiteiten en professionalisering ook het thuiswerk erin moet gewogen worden. Derde positief punt van waardering is de permanente professionalisering, die wel moet uitgewerkt worden binnen een realistische functionerings- en evaluatiecyclus.

10.4. Maatregelen op bestuurlijk en organisatorisch vlak

Wat de bestuurlijke organisatie betreft, acht het OVSG de scholenassociatie geen noodzakelijke voorwaarde om de doelstellingen op personeelsvlak te realiseren. Als alternatief stelt het de verhoging van het beleidsvoerend vermogen van niveaugebonden scholengemeenschappen voor, naast een grotere bestuursruimte met minder en meer algemene centrale regels, en meer statutaire mobiliteit tussen sectoren.

Een organisatieschaal van 10.000 leerlingen noemt hij onrealistisch en vervreemdend. Het OVSG vindt dat de gemeenten moeten aangesproken worden als inrichter voor het basisonderwijs, maar sluit een grotere samenwerking binnen het publieke net op het niveau van het secundair onderwijs niet uit. De inlevering van secundaire processen als financiën en personeel is zelfs een stap achteruit, want dat geld zal voortaan uit het onderwijsbudget moeten komen. De voorgestelde schaal is alleen aanvaardbaar voor Gent, Antwerpen en enkele andere grote steden.

Omdat onderwijs een basisrecht is, moet de toegang tot dit publieke goed gegarandeerd worden door voldoende en kwaliteitsvol aanbod. Dat de lokale besturen de verantwoordelijkheid voor het basisonderwijs op zich nemen, lijkt hem evident in het licht van de bestaande praktijk, waarin 80 tot 90% van de leerlingen schoollopen in de eigen gemeente, en in het licht van het Gemeentedecreet. Dat is ook in vele andere OESO-landen het geval. In samenwerking tussen buurgemeenten in de vorm van scholengemeenschappen ziet hij echter geen probleem, dat gebeurt ook op andere terreinen.

Secundair onderwijs ziet het OVSG eerder als een bovenlokale taak, waaraan de verschillende bestuursniveaus samenwerken. Concreet stelt de heer Delbaere voor om alle instellingen, net als in het hoger onderwijs, over te dragen aan een bestuur sui generis waarin de verschillende partners betrokken zijn. Hij waarschuwt dat de verdwijning van steden en gemeenten uit het onderwijslandschap ook veel middelen zal wegnemen. Alleen al in de schoolgebouwen van het leerplichtonderwijs investeerden zij in 2012 circa 50 miljoen euro bovenop de inspanningen van de Vlaamse overheid. Daar komen sociale voordelen bij, de infrastructuur van dko en volwassenenonderwijs, en de secundaire processen. Tot slot toont de heer Delbaere een nieuwsfragment over schaalvergroting en schaalverkleining in Nederland.

11. Vragen en opmerkingen van de leden

Mevrouw *Elisabeth Meuleman* legt uit dat ook het parlement vragen heeft bij de slaagkansen van een dergelijk omvattend pact, waaraan de werkzaamheden na de start in 2010 lang hebben stilgelegen en waar veel dossiers naartoe geschoven zijn. De hoorzittingen zijn mede bedoeld om te achterhalen wat nog haalbaar is tegen 2014 en wat prioritair is. Scholenassociaties lijken dat in elk geval niet te zijn. Over de niveau- en netoverschrijding blijken de meningen te verschillen. Is het dan niet beter de bestaande scholengemeenschappen te versterken?

Wat is de mening van de sprekers over de organisatie van de lerarenopleiding? Zien zij de stages als een gedeelde verantwoordelijkheid tussen opleiding en school? Hoe kan verbe-

tering gestimuleerd worden? Wat kan op korte termijn gebeuren om meer betrokkenheid, humor en passie in het lerarenkorps te krijgen?

Mevrouw *Ann Brusseel* werpt de vraag op waarom het VSKO loondifferentiatie geen optie vindt, terwijl het wel de feitelijke verschillen op basis van anciënniteit aanvaardt. Het lijkt haar belangrijk om leraren die hun competenties uitdiepen, te belonen. Waarom wil het VSKO zelf zijinstromers testen?

Verder vindt ze dat het openheidsargument van het OVSG om zichzelf naar voren te schuiven als organisator van het publieke basisonderwijs, ook geldt voor het gemeenschapsonderwijs. Is het overigens bereid om in dat kader exclusief samen te werken met neutrale CLB's? Ook het financiële argument gaat niet helemaal op, want er zijn ook steden en gemeenten die slecht bij kas zitten. Men zou er evengoed kunnen op mikken dat de Vlaamse overheid kiest voor investering in capaciteitsuitbreiding. Dat er weinig animo is voor de scholenassociaties kan ze wel begrijpen.

Verder peilt ze naar de visie van de sprekers op de rol van de leraar in de brede school, die volgens haar toch wel relevant is in het loopbaandebat. Tot slot is ze blij dat iedereen de versterking van de lerarenopleiding steunt, maar ze roept wel de vraag op of, met het oog op de haalbaarheid, niet tegelijk eisen moeten gesteld worden aan de instroom.

Mevrouw *Marleen Vanderpoorten* vraagt waarom het OVSG zich zo verzet tegen het ene publieke net, terwijl de concurrentie tussen soms wel drie netten in kleine gemeenten toch niet in het voordeel van de leerlingen is. Van het VSKO wil ze vernemen wat een scholenassociatie over heel Vlaanderen nog inhoudt en wat het voordeel daarvan is. Tot slot vraagt ze van het GO! verduidelijking bij de verhouding tussen het centrale niveau en de scholenassociaties.

Mevrouw *Vera Celis* stelt vast dat een scholenassociatie van 10.000 leerlingen als niet werkbaar wordt beschouwd. Verheugend is de algemene wens om zeer goede leerkrachten in het onderwijs te houden. Maar hoe kan het beleid zowel aan de eisen van flexibiliteit als die van werkzekerheid tegemoetkomen? Opleidingen koppelen aan netten is geen optie, meent zij. Hoe kan de kwaliteit van de uitstroom van de lerarenopleiding gegarandeerd worden? Valt een (vrijblijvende) instapproef te overwegen?

Mevrouw *Kathleen Helsen* hoort dat schaalgrootte niet onbelangrijk is maar evenmin de enige kritische succesfactor voor een sterk beleidsvoerend vermogen. Welke zijn de andere? Biedt de scholenassociatie meer garanties dan de scholengemeenschappen voor een goede afstemming van het aanbod? Nieuwe, grotere organisatievormen vereisen een ander directieprofiel. Hoe schat men de impact daarvan op de bestaande directies in?

De heer *Jos De Meyer* concludeert dat de lerarenopleiding op punt moet gesteld worden opdat de leerling er beter van wordt, maar dat de nieuwe structuur in de nota geen enthousiasme wegdraagt. In de bestuurlijke organisatie verkiezen sommigen de versterking van de bestaande structuren boven nieuwe, maar allen vragen mensenmaat en voldoende vrijheid. Het lid heeft een alternatief voorstel om startende leerkrachten meer stabiliteit en werkzekerheid te bieden: een vervangingspool van senior leerkrachten, die vrijwillig de uitdaging aanvaarden om hun ervaring ter beschikking stellen aan verschillende scholen.

Grote vraag blijft de aanpak. Verandering is wenselijk maar werd de trein niet overladen? Hij wijst op de naderende verkiezingen, de complexiteit van het onderwijsveld en de

adviesprocedures. Wat zijn de prioriteiten van de sprekers? Er bestaat geen goede wind voor een schip dat zijn eindbestemming niet kent.

12. Antwoorden van de heer Patriek Delbaere

De heer *Patriek Delbaere* erkent dat het gemeentelijk onderwijs geen monopolie heeft op neutraliteit maar de beperkte middelen dwingen tot keuzes. Hij herhaalt dat de overgrote meerderheid van de kinderen basisschool loopt in de eigen gemeente en dat het Gemeentedecreet opdracht geeft tot basisvoorzieningen. De Vlaamse overheid moet duidelijk aangeven wat zij verwacht en haar daarvoor financieren, om verschuivingen tussen gemeenten die meer en minder investeren op dit vlak, te voorkomen. De neutraliteit acht hij voldoende gegarandeerd door de decreten. De CLB-keuze hangt ook af van het bestaande aanbod, dat in het vrije net soms een grotere bereikbaarheid heeft.

Het grootste probleem op korte termijn is het vinden van voldoende leerkrachten. Daartoe moet ook snel het beroepscompetentieprofiel uitgeklaard worden. Dat verheldert wat er wordt verwacht van het ambt voor de lerarenopleiding en voor wie die wenst te volgen.

13. Antwoorden van de heer Kris Denys

Mevrouw Meuleman ziet geen draagvlak voor grote scholenassociaties, noch voor de schools of education. De heer *Kris Denys* van het Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers herhaalt dat een versterking van respectievelijk de scholengemeenschappen en de mentoruren en pedagogische begeleiding daarvoor kunnen instaan.

Wat betreft de instroom en uitstroom van de lerarenopleiding, vermeldt de spreker dat de bijvoorbeeld de Federatie van Onafhankelijke Methodescholen in samenwerking met andere methodescholen een bijkomende lerarenopleiding organiseert na de gewone. Dat gebeurt allemaal in het kader van het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen. De Federatie van Steinerscholen organiseert dat al op hun eigen manier.

Voor een sterk beleidsvoerend vermogen is buiten schaalgrootte volgens de heer Denys nodig wat in een decreet Kwaliteitszorg wordt opgenomen. Daarin zijn de dragers van beleidsvoerend vermogen te vinden: doelgerichte visievorming, samenwerken, ook met ouders, onder leerkrachten enzovoort. Onrechtstreeks worden die factoren ook bij een doorlichting beoordeeld.

Wat is prioritair? Voor de heer Denys is het vooral zaak van de bestaande scholengemeenschappen te versterken om aan het beleidsvoerend vermogen te kunnen werken. Heel wat scholen van de kleine onderwijsverstrekkers zijn ook vragende partij voor aandacht voor leerzorg.

14. Antwoorden van mevrouw Mieke Van Hecke

Mevrouw *Mieke Van Hecke* stelt dat voor het VSKO primordiaal de school als entiteit centraal moet blijven staan. Daar situeert zich de pedagogische factor zowel als het welbevinden van leerkrachten en leerlingen. De bestuurskracht van die entiteit blijkt wel te klein. Een gebrek aan eenheid van bestuur in de scholengemeenschappen maakt dan weer dat sommige dingen niet kunnen gebeuren, onder meer inzake personeelsbeleid. Daarvoor is volgens de spreker een bestuursniveau nodig op maat van de scholengemeenschappen. Benoemingen dienen te gebeuren op het niveau van de school, waarbij de opdracht wordt uitgevoerd binnen de scholengemeenschap. Met het oog op toezicht, gezag en leiding is een versterking van de bestuurskracht op niveau van de scholengemeenschap nodig. Soms valt dat samen met de bestaande scholengemeenschap, soms niet.

Overleg over het rationaliseren van het aanbod in een bepaalde regio kan voor mevrouw Van Hecke associatieoverschrijdend gebeuren of binnen de associatie als die regionaal is. De overheid kan slechts de bestuurskracht van entiteiten ondersteunen als er sprake is van een zekere schaalgrootte. In Nederland beslaat de omvang van de scholenassociatie 40.000 leerlingen. Voor Vlaanderen wil men liever contingenten die moeten worden ingevuld, tegen de achtergrond van een beperkte schaalgrootte, bijvoorbeeld 4000 leerlingen. Dat acht het VSKO een voldoende kritische massa om de bestuursopdracht te kunnen invullen. Het samenspel tussen scholengemeenschap en -associatie verloopt niet altijd één op één, stelt de spreekster. De doelstelling is altijd het verhogen van de bestuurskracht.

Mevrouw Van Hecke ziet niet in waarom de bestaande structuren in de lerarenopleiding zouden moeten veranderen, rekening houdend met de schaalvergroting bij de organisatie van de hogescholen die al is gebeurd.

Lerarenopleidingen en stages zijn een gedeelde verantwoordelijkheid, beaamt de spreekster. Een goede invulling vergt een goede verstandhouding tussen opleiders en stagescholen. Er zijn degelijke modellen voorhanden.

Hoe kan het lerarenberoep aantrekkelijker gemaakt worden? Dat blijft ook voor mevrouw Van Hecke een moeilijk te beantwoorden vraag, omdat er zoveel elementen spelen.

Mevrouw Brusseel heeft iets verkeerd begrepen, stelt de spreekster. De differentiatie in de opdracht is nodig, oppert ze. De bestaande loondifferentiatie stoelt op objectieve criteria zoals de anciënniteit. Er is geen behoefte aan meer subjectieve criteria in die zin. Het lijkt mevrouw Van Hecke zinvoller aan een junior leerkracht een geringere opdracht te geven voor hetzelfde loon, dan juist het loon tussen senior en junior leerkracht meer te differentiëren.

Voor de zijinstromers zal er in het kader van de schools of education enkel een opdracht zijn voor de pedagogische opleiding. Het beleidsvoerend vermogen van de school moet uitmaken of een bepaald profiel van zijinstromer een meerwaarde biedt voor de school.

De brede school betekent voor de katholieke koepel dat de school als centrum ook voor een ruimer aanbod, ook tijdens de vrije tijd, opengesteld wordt omdat het een vertrouwde plek is voor kinderen. Het invullen van die definitie behelst geen opdracht voor de leerkrachten.

Mevrouw Van Hecke is niet te vinden voor het instellen van een fuik aan het begin van de lerarenopleiding. Die opleidingen dragen wel de verantwoordelijkheid voor voldoende kwaliteit bij de uitstroom.

Qua bestuurskracht bestaan er al Vlaanderenbrede schoolbesturen die echt de specificiteit van de school honoreren, maar er kan nog een impuls gegeven worden inzake beleidsvoerend vermogen.

Flexibel inzetten van leerkrachten tussen de diverse netten is voor mevrouw Van Hecke absoluut onbespreekbaar. De leerkracht moet een verbondenheid hebben met de eigenheid van het pedagogisch project. Dat belet niet dat leerkrachten in verschillende netten aangenomen worden, zij het dat ze dan telkens om loyaliteit aan het project worden gevraagd.

Over het profiel van directies is de nota duidelijk voor de spreker. Een pedagogische directeur in de school is verantwoordelijk voor het pedagogisch project in de school. Het profiel van wie op het bestuursniveau verantwoordelijkheid opneemt kan verschillen. Zo vullen coördinerende directeurs in scholengemeenschappen ook meer de bestuursmatige kant in. Een evolutie naar managers, zelfs op het niveau van de bestuurskrachtige entiteit, kan niet. Er moet altijd sprake zijn van een band met het schoolgegeven en pedagogisch inzicht.

Een grote zorg van een schoolbestuur is voor de spreker het welbevinden van de beginnende leerkracht. Het de moeilijkste opdrachten toewijzen om de oudere leerkrachten te ontzien, kan niet. Met het onderbrengen van de oudere leerkrachten in de vervangingspool kan mevrouw Van Hecke niet instemmen. Uit het voorliggende loopbaanpact moet alles gehaald worden wat een bijdrage kan leveren aan het oplossen van de grote uitstroom van jonge leerkrachten, vindt ze.

15. Antwoorden van de heer Patrick Weyn

De heer *Patrick Weyn* gaat in eerste instantie in op de aspecten om het beleidsvoerend vermogen te verhogen. Uit onderzoek zijn acht of negen pijlers naar voren gekomen die het beleidsvoerend vermogen beïnvloeden. De eerste daarvan is cruciaal, met name de schoolleiding. Vaak wordt een goede leerkracht directeur. Dat garandeert niet dat het ook een goede directeur wordt. Volgens de spreker is het zaak voor de schoolbesturen om te selecteren op het juiste profiel en kandidaten de kans te geven zich te professionaliseren. Een voldoende grote schaal is in dat verband belangrijk. Het maakt het mogelijk om bepaalde bestuursfuncties op een hoger echelon vast te leggen en andere zuiver op schoolniveau.

De schaal moet vooral op mensenmaat geschreven blijven en tegemoetkomen aan de beoogde doelstelling. De norm daarbij kan niet in termen van een aantal leerlingen uitgedrukt worden voor de spreker. Het gaat om personeel.

Inzake de relatie tussen startende leraars en expertleraars leest de spreker in de nota dat een expertleraar zou kunnen kiezen voor wat in het provinciaal onderwijs ‘boeiende leerlingen’ genoemd worden. Dat lijkt de heer Weyn een goede zaak, als het de keuze van die leerkracht is. Jongere leerkrachten kan men dan een iets draaglijker taak geven. Die verantwoordelijkheid berust dan bij het schoolbestuur. Welke incentives krijgt de expertleraar om op moeilijker opdrachten in te gaan? Naast idealisme, is net iets meer nodig, meent de spreker, zoals verloning op basis van objectieve criteria. Hij ziet ook mogelijkheden in alternatieve compensaties en een creatieve hantering van het idee van de incentive. Zo kan gedacht worden aan het concentreren van de opdracht in een bepaalde periode om in een andere periode een lichtere opdracht te vervullen.

16. Antwoorden van mevrouw Raymonda Verdyck

Mevrouw *Raymonda Verdyck* gaat in op de opleidingen, het principe van de schools of education en het niet-netgebonden kunnen inrichten van opleidingen. Er wordt met diverse leerplannen gewerkt, net zoals inrichters van lerarenopleidingen werken met de leerplannen van de pedagogische projecten van scholen waar ze stages laten lopen. Pedagogische eigenheid en vrijheid impliceren voor de spreker ook dat de opleiding die vrijheden mee moet garanderen. De breedte van pedagogische projecten moet als dusdanig ook maximaal meegegeven worden.

Stages zijn een component van samenwerking, beaamt mevrouw Verdyck. Er wordt wel gezocht naar een vernieuwende invulling van stages, stelt ze. Het moet de bedoeling zijn leerlingen en cursisten in aanraking te brengen met het bredere schoolgebeuren. Het lijkt

haar belangrijk dat potentiële leerkrachten ook beseffen dat er meer is dan louter voor de klas staan.

Van de beroepskwalificatie moet volgens de spreekster zonder meer werk gemaakt worden. Het aanbod in de lerarenopleiding kan daarop afgestemd worden.

Ook op pedagogische vaardigheden van zijinstromers moet worden ingezet. De school dient in die zin uit te maken welke mensen zij nodig heeft, stelt mevrouw Verdyck.

Inzake verloning blijft ze aandringen op het verband met het profiel en de jobinvulling. Bij de directeursvereniging lager onderwijs van het GO! werd geklaagd over het feit dat iemand met een master daar over een voldoende geacht maar niet over het vereiste diploma blijkt te beschikken en derhalve ook op basis daarvan verloond wordt.

Bij de prioriteit die gevraagd wordt voor het retentiebeleid inzake beginnende leerkrachten sluit mevrouw Verdyck zich aan. Na een welzijnsbevraging bij 35.000 mensen met niet minder dan 18.000 respondenten, blijkt werkzekerheid het grootste knelpunt. Ook het beroepsplezier, het zien evolueren van de kinderen in de klas wordt niet bevorderd door elke paar maanden andere leerlingen voorgeschoteld te krijgen. Dat is geen bindingsfactor.

Biedt schaalgrootte garanties? Mevrouw Verdyck stelt dat in de scholengroepen waarin dat model gerealiseerd is, het niet leidt tot een veel bureaucratischer systeem, wel integendeel. Het biedt kansen om op managementniveau een aantal taken weg te halen die de corebusiness bij de school kunnen leggen. Beleidsmatig kan men beter inschattingen maken qua complementariteit en afstemming van programma's. Het stimuleert ook een beter personeelsbeleid. Men blijft wel pleiten voor een regionale verankering. Dat moet omwille van programmatie, sociale mix en het gelijkekansenbeleid. Schaalgrootte betekent niet dat de eigenheid van scholen zou verdwijnen, stelt de spreekster.

Het pedagogisch project moet binnen de bevoegdheden van de raad blijven en niet naar de verschillende associaties gaan. Zoals het in het bijzonder decreet verankerd is, behelst het pedagogisch project de wijze waarop neutraliteit wordt ingevuld en waarop daaraan vorm gegeven wordt. Werken met die elementen doorheen het hele net, garandeert dat een aantal basiswaarden breed gelden.

Bij de stelling dat elk basisonderwijs in de nabijheid zou moeten worden gegeven, moet voor de spreekster prioritair meegenomen worden dat het GO! voor alles neutraal onderwijs aanbiedt. Dat is niet hetzelfde als officieel onderwijs en hangt onder meer samen met de keuze van CLB. Heel wat gemeenten laten zich begeleiden door een vrij CLB, waaruit blijkt dat het niet gaat om neutraal onderwijs. De Grondwet waarnaar regelmatig verwezen wordt, stelt dat de gemeenschap neutraal onderwijs moet inrichten en dat daarbij de vrije keuze moet gegarandeerd worden, stelt mevrouw Verdyck. Ze heeft alle begrip voor wat de diverse netten aandragen, maar stelt tegelijk vast dat in heel wat bestuursakkoorden van steden en gemeenten in de richting gekeken wordt van het gemeenschapsonderwijs om onderwijs in te richten. Dat is te wijten aan het feit dat gemeenten er organisatorisch noch financieel voldoende voor kunnen instaan. Ze pleit voor respect ten aanzien van elke onderwijsverstrekker. Samenwerking moet de sleutel van de toekomst worden, besluit mevrouw Verdyck.

IV. HOORZITTING VAN 21 FEBRUARI 2013

1. Mededeling VSOA-Onderwijs

De *voorzitter* meldt dat VSOA-onderwijs niet participeert aan de bespreking. Hun visie wordt op verzoek aan het verslag toegevoegd (zie bijlage 8).

2. Uiteenzetting door COC en COV

2.1. Algemene opmerkingen

De heer *Jos Van Der Hoeven*, secretaris-generaal van de Christelijke Onderwijscentrale (COC) wijst in eerste instantie op feit dat het loopbaandebat even goed vlot als de Fyra, in tegenstelling tot wat de minister van Onderwijs vrij recent nog poneerde. De vakbonden betreuren dat en willen dat met de vergelijking met het treinmodel aangeven.

Er worden door de spreker en mevrouw Coopman, algemeen secretaris van het Christelijke Onderwijzersverbond, voor de christelijke vakbonden eerst algemene opmerkingen geformuleerd om dan meer specifiek op bepaalde aspecten in te gaan. De heer Van Der Hoeven vraagt om in het loopbaandebat steeds de oorspronkelijke doelstellingen voor ogen te houden, met name hoopopgeleide, excellente leraren aantrekken en behouden en van het lerarenberoep weer een prestigeberoep maken waarvoor mensen bewust zouden kiezen.

De nota gaat veel te ver om uiteindelijk de eerste doelstelling niet te bereiken en over de tweede doelstelling wordt niet gerept, zo stelt de heer Van Der Hoeven. Hij hoopt dat met de bespreking een terugkeer naar de initiële doelen mogelijk is.

Bij elk van de vele voorstellen rijzen bij de christelijke vakbonden meteen ook evenveel vragen. Er is nog geen mogelijkheid gerezen om daarover, op basis van het voorliggende document, met de minister van gedachten te wisselen, wat men betreurt. Primordiaal is voor de spreker de vraag of de voorstellen bij uitvoering niet tot nog meer problemen zullen leiden. Zo stelt de nota dat men een grotere werkzekerheid beoogt voor tijdelijke personeelsleden. Volgens de heer Van Der Hoeven zou de toepassing van een aantal voorstellen een situatie genereren waarbij men evolueert van werkonzekerheid voor een aantal tijdelijke personeelsleden naar werkonzekerheid voor alle personeelsleden. Dat zou volgen uit de stelling dat personeelsleden inzetbaar zijn in alle scholen van de scholenassociatie. Iedereen moet in dat geval wachten tot het begin van het schooljaar om te weten waar hij of zij tewerkgesteld wordt.

Conflicteren bepaalde voorstellen niet met de doelstellingen? Gekoppeld aan de inzetbaarheid binnen de scholenassociatie stelt de nota tevens dat leraren worden ingezet volgens het vak dat op hun lerarendiploma is vermeld. Een grotere versnippering van de opdrachten en de inzetbaarheid in verschillende scholen, impliceert meteen een aantasting van de aantrekkelijkheid van het beroep, verklaart de spreker. Eén van die aantrekkelijke punten is de thuisarbeid die dus in het gedrang komt bij een grotere versnippering van de opdracht.

Zullen de maatregelen wel de beoogde effecten hebben? Is het realistisch dat personeelsleden na drie jaar benoemd worden, vragen de christelijke vakbonden zich onder meer af als men nu al weet dat de werkgevers vragende partij zijn om de termijn te verlengen waarbinnen men ‘tijdelijke van doorlopende duur’ kan worden. Tot slot vernemen ze ook graag welke kostprijs aan de hele operatie vastzit.

Voorts zijn er bedenkingen bij de items die betrekking hebben op de kerntaken van school en personeel. Er is in het loopbaandebat een grote focus op de opdrachten van leraren, met voorstellen rond competentieontwikkeling en opleiding. Een nota daarover in het kader van een loopbaandebat zou inleidend al moeten uitgaan van de opdracht en kerntaken van de school, die van de leerkrachten en die van alle personeelsleden van een school en niet louter van de leraren. Daarover willen de christelijke vakbonden een discussie. Na afbakening van die kerntaken kan elk zich op de optimale uitvoering van de taken concentreren. Er wordt ook expliciet gevraagd leraren te ontlasten van taken die niet voor hen bestemd zijn.

In de nota staat niets over leerlingen en hun ouders. De heer Van Der Hoeven refereert in dat verband aan het in de maak zijnde voorontwerp van decreet betreffende de rechtspositie van de leerling. Daarbij hebben de christelijke vakbonden opgemerkt dat er enkel rechten in zijn opgenomen maar geen enkele plicht. Het antwoord van de overheid luidde dat de titel dan wel gewijzigd zou worden. Dat vond men vreemd, omdat het erom gaat dat, net als voor leraren en ander personeel van een school een rechtspositieregeling beide omvat: rechten en plichten. Men vraagt zich af in welke mate de afwezigheid van plichten voor leerlingen tot gevolg heeft dat leraren afhaken.

2.2. Specifieke opmerkingen

2.2.1. De loopbaanladder

In de categorie van specifieke opmerkingen wordt in eerste instantie bezwaar gemaakt tegen de term loopbaanladder. Deze suggereert een vorm van hiërarchie, van structurele ongelijkheid, ook in bezoldiging. De christelijke vakbonden zijn meer te vinden voor het begrip loopbaantraject, waarin gelijkwaardige loopbaanfasen zitten maar verschillende noden voor de diverse personeelsleden.

In de nota ziet de heer Van Der Hoeven ook positieve punten. Zo zijn de concepten van de beginnende leraar, met ondersteuning en minder lestijden, en de loopbaandifferentiatie voor de leraar wel goed. Maar dat kost geld, waarschuwt de spreker. Het kan bovendien ook al met het bestaande statuut, menen de christelijke vakbonden. Beide punten uitvoeren lijkt hen moeilijk. Grotere klassen vormen om die middelen aan te wenden voor loondifferentiatie, is volgens de spreker niet de oplossing.

COC en COV vragen om zich te bezinnen over de middelen die aan scholen worden gegeven. Zij pleiten voor drie soorten van middelen, die afzonderlijk worden toegekend: ten eerste middelen voor het voorzien in de nodige lessen en ten tweede middelen voor schoolorganisatie en taak- en functiedifferentiatie. Tot slot hebben ook de bovenschoolse structuren, onder welke noemer ook, middelen nodig. Vooralsnog worden de middelen die voor leerlingen worden toegekend, toegekend onder de vorm van een lesurenpakket. Wat twintig jaar voordien expliciet daarvoor werd ingezet, wordt intussen meer en meer voor andere taken aangewend. Direct gevolg daarvan is dat klassen de facto groter worden. Of dat de kwaliteit ten goede komt, zoals de minister het volgens de kranten stelt, blijft voor de spreker een vraagteken. De overheid moet in elk geval voor de taken die nodig zijn in de nodige middelen voorzien. Middelen die aan leerlingen toekomen, mogen niet afgewend worden voor andere taken.

De taakinfilling van de junior leerkracht zoals beschreven in de nota vinden COC en COV positief. Bij het statuut is er een dubbel gevoel. Positief zijn de maatregelen in de nota die onder meer werkzekerheid vooropstellen voor tijdelijken. Dat garanderen lijkt de vakbonden moeilijker. De heer Van Der Hoeven gelooft vooral niet in de benoeming na drie jaar. Het bestaande statuut voorziet dat men als leraar voor een bepaalde duur begint

om dan na drie jaar het statuut te krijgen van tijdelijke van doorlopende duur. Dat blijkt voor de inrichtende machten al een brug te ver. De praktijk van een benoeming na drie jaar voor tijdelijke leerkrachten lijkt derhalve heel veraf, stelt de spreker.

Heel frappant vinden COC en COV dat er voorstellen gelanceerd worden om oplossingen te bieden voor onvoldoende onderzochte problematieken. De uitstroomproblematiek en het verband met werkzekerheid, een gebrek aan ondersteuning, verkeerde studiekeuze of misleidende verwachtingen, diversiteit of de houding van leerlingen lijkt nog onvoldoende uitgeklaard. Er zijn verschillende verklaringen. De heer Van Der Hoeven stelt dat er intussen wel veel minder barrières blijken te zijn om ongenoegen te melden, maar echt onderzoek ontbreekt. Als het eenvoudig zou zijn om jonge leerkrachten meer werkzekerheid te bieden dan nu het geval is, dan zou dat al gebeurd zijn, meent hij.

2.2.2. Lonen en loondifferentiatie

In het kader van de lonen maakt de spreker een vergelijking met de parlementsleden. Ook personeelsleden van een school werken in een niet-economische context. Hun loon staat niet tegenover een economische output of meetbaarheid van prestaties, maar wel tegenover een maatschappelijke opdracht. Om die te vervullen is werken in een niet-concurrentiële omgeving onontbeerlijk, oppert de heer Van Der Hoeven. Dat moet de focus op de kerntaak garanderen, in plaats van een zoektocht naar de beste loonvoorwaarden. Het loon moet in verhouding staan tot de te dragen verantwoordelijkheid en moet voldoende aantrekkelijk blijven.

De drie aparte salarisschalen wijzen de christelijke vakbonden af, mede in het licht van de aantrekkelijkheid van het beroep.

Ook de gedifferentieerde verloning op basis van school- en leerlingkenmerken wordt afgewezen. Als er scholen te detecteren zijn waar leraren omwille van school- of leerlingkenmerken een hoger loon zouden moeten krijgen, dan moet het volgens de christelijke vakbonden ook mogelijk zijn om in de plaats daarvan in een betere omkadering te voorzien. Dat is al zo. Zwaardere werk wordt dan gecompenseerd door aanwerving van extra personeel voor begeleidings- of zorgtaken. De christelijke vakbonden pleiten ter zake voor de aanstelling van specifiek daartoe opgeleide personeelsleden.

De heer Van Der Hoeven legt in het kader van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep de idee voor om in het onderwijs uit te gaan van een rechtlijnige verloning naargelang van diplomaniveau: masters als masters betalen, bachelors als bachelors. Dat voorkomt loonverlies bij wisseling van functie. Die maatregelen kunnen al genomen worden. Het zou mogelijk ook een grotere aantrekking van hogeschoolden in de hand kunnen werken, veronderstelt de spreker.

De heer Van Der Hoeven merkt op dat in de puntenenveloppe basisonderwijs structureel is ingebouwd dat personeelsleden onder hun diplomaniveau kunnen worden bezoldigd. Functies kunnen in principe opengesteld worden voor lager geschoolden, om dan toch hoger geschoolden aan te werven. Door de lagere puntenwaarde die aan lager geschoolden wordt gekoppeld, worden die hoger geschoolden minder bezoldigd. Masters worden dan bijvoorbeeld bezoldigd op niveau secundair onderwijs, wat het concept zeker niet aantrekkelijk maakt, onderstreept de spreker.

2.2.3. Lerarenopleiding

Inzake de schools of education steunen de christelijke vakbonden volkomen de stelling die door mevrouw Mieke Van Hecke is aangebracht.

De visie van minister Smet over de bijsturing van de lerarenopleiding vinden COC en COV te eng. Hij wil de bijsturing stoelen op het nieuwe lerarenprofiel. Het laatste profiel dateert van 2007. De visitaties van de lerarenopleidingen en de evaluatie ervan moeten meespelen in de bijsturing.

Behalve een discussie over de zwakke instroom, ziet de heer Van Der Hoeven ook een behoefte aan een doorlichting van de verwachtingen die aan leraren worden gesteld en het effect daarvan op de uitstroom.

Een ander voorstel dat voor uitvoering niet afhangt van het loopbaandebat, is volgens de spreker het voeren van onderzoek naar de mogelijkheden om lerarenopleidingen die al op bachelorniveau worden ingericht, ook op masterniveau te organiseren. Ook het integreren van een specifieke onderwijsopleiding in de masteropleidingen vindt hij een optie om te onderzoeken. De kwaliteit van het onderwijs opkrikken kan dan weer door een evaluatie van de manieren waarop men een lerarendiploma kan bekomen. De heer Van Der Hoeven doelt daarmee op de gelijkstellingen met de bewijzen van pedagogische bekwaamheid. Het lijkt hem wenselijk dat een master ook de lerarenopleiding op dat niveau volgt en niet op bachelor- of CVO-niveau, zoals dat vooralsnog wel kan. Bachelors volgen dan de lerarenopleiding ook op het eigen niveau.

De vakdidactische component ontbreekt soms in de lerarenopleiding, stelt de spreker. Ook aandacht daarvoor kan de kwaliteit verhogen. Als uit het diploma ook de lesbevoegdheid blijkt, kan dat de transparantie bevorderen. De lijst van pedagogische bekwaamheidsbewijzen dient volgens de vakbonden gescreend op relevantie. Er wordt blijkbaar vaak voor het CVO gekozen als gemakkelijkste weg. Goede opleiding van leraren vergt goed opgeleide opleiders binnen de lerarenopleiding zelf, besluit de heer Van Der Hoeven.

2.2.4. Aanstellingen en inzetbaarheid

De minister wil het systeem van bekwaamheidsbewijzen herzien. Voor de aanstellingen zou alleen nog een vakopleiding in aanmerking komen. Daarin volgen de christelijke vakbonden de visie van de minister. Tegelijk geven ze een aantal waarschuwingen mee.

Het vigerende systeem is dat van de vereiste bekwaamheidsbewijzen, de voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen en de andere bekwaamheidsbewijzen. Wat de minister voorstelt, alleen lesgeven als men zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch daarvoor is opgeleid, is strenger dan wat nu geldt, maar beter. Tegelijk brengt het problemen mee, ook qua inzetbaarheid. Mensen worden minder inzetbaar. Op heel wat diploma's staat de vakopleiding vooralsnog niet vermeld. Om het systeem in te voeren, zal dat alleen al problemen scheppen. De overheid zal normerend moeten optreden. De heer Van Der Hoeven hoopt dat de Vlaamse Regering daartoe bereid is. Het lijkt vooralsnog geen optie, maar de jaarlijkse aanpassingen aan de uitgebreide lijst van bekwaamheidsbewijzen aan de nieuwe opleidingen moet in Brussel gebeuren en niet uitbesteed worden aan de scholengemeenschappen of -associaties, beklemtoont de spreker nog.

Leraar worden door voor enkele tests te slagen, kan voor de christelijke vakbonden niet. Dat tast de ernst van het beroep aan. Tests vervangen geen diploma. Een lerarenopleiding is veel meer dan louter vakdidactische en vakinhoudelijke bekwaamheid opdoen, stelt de heer Van der Hoeven.

2.2.5. Scholenassociaties

Mevrouw *Marianne Coopman* verklaart dat de mogelijkheid om over heel Vlaanderen binnen een scholenassociatie te werk gesteld te worden, zeker de tewerkstellingsvoorwaarden

niet ten goede komen. Niet-regiogebonden scholenassociaties wijzen de beide vakbonden derhalve resoluut af. Onderwijs vormt voor hen een organisch geheel in het onderwijs-landschap. Uitgaan van een onderwijsorganisatie op basis van enkele mallen, is not done en zou een verarming betekenen, stelt de spreker. Elke onderwijsvorm en -niveau heeft eigen karakteristieken. Een systeem om het allemaal te organiseren is geen optie.

Ook de vrijheid van inrichting van onderwijs baart zorgen. Onderwijs moet vooral door de lokale gemeenschap georganiseerd worden, met ruimte voor kleinschalige initiatieven. Welk pedagogisch project zal er nog lokaal ingebed in de verschillende scholen plaatsvinden als de gemeenschappelijke aansturing gebeurt via enorme associaties? Echt bang zijn de christelijke vakbonden van de plannen omdat ze tabula rasa maken met wat over de jaren heen door de inspanningen van vele schoolbesturen, directies en scholengemeenschappen is opgezet. Het tekort aan middelen in het basisonderwijs wilde men oplossen door samen te werken. Intussen is er nog altijd een tekort aan middelen maar werken vele scholengemeenschappen wel goed en efficiënt samen. De christelijke vakbonden pleiten in een eerste fase voor niet-niveauoverschrijdende scholengemeenschappen. Eerst dient het debat over het secundair onderwijs gevoerd te worden. Een sterke regionale samenwerking met het secundair en basisonderwijs, acht men wel haalbaar.

Ten aanzien van de personeelsleden maken de christelijke vakbonden zich sterk dat men die niet als uitzendkrachten kan beschouwen. De plaats van tewerkstelling is een essentieel onderdeel van de arbeidsovereenkomst, meent men.

De idee van 'objectief gemotiveerd verplaatsen', extrapoleert de werkonzekerheid alleen naar alle personeelsleden, herhaalt de spreker. Het lost op macroniveau de versnippering van opdrachten wel op, maar tewerkstelling vindt altijd plaats in een lokaal gebonden schoolomgeving. Directies en vestigingsverantwoordelijken moeten nog altijd lessenroosters op elkaar laten aansluiten en met elkaar verzoenen. Mocht dit vandaag al gebeuren, zou een deel van de problematiek opgelost zijn.

In een Vlaanderenbrede organisatie wordt de beoogde competentieontwikkeling bemoeilijkt door de geografische afstand die ontstaat tussen de leiding van de scholenassociatie en de concrete scholen. Mastodonten vragen tevens heel wat tussenbestuursniveaus en dus middelen. Er is niet in middelen voorzien maar het kan ook nooit ten koste gaan van de middelen voor de leerlingen, voor de werking en organisatie van de lokale school en voor de ondersteuning van leerkrachten. Zo'n modellen wijzen de christelijke vakbonden af.

2.2.6. Organisatie inspraak versus autonomie

Algemeen moet voor hen het decreet Rechtspositie de referentie blijven voor rechten en plichten van het personeel. In het kader van het debat over inspraak en autonomie eist men garanties die recht evenredig evolueren met de mate van inspraak. Inspraak kan ook niet beperkt worden, zoals in het hoger onderwijs, tot het afsluiten van centrale regelingen door enkele vrijgestelden. De werkomstandigheden situeren zich immers altijd lokaal, stipt mevrouw Coopman aan. De christelijke vakbonden zijn lokaal verankerd en vertegenwoordigd in 80 percent van de scholen in Vlaanderen, dicht bij de mensen.

2.2.7. Schoolteam en vervangingsbeleid

De leraar is een deel van een schoolteam, dat gevarieerder zou moeten worden volgens de nota. De christelijke vakbonden vragen zich af of logopedisten, psychologen en maatschappelijk werkers zorgtaken zullen moeten overnemen, of een deel van de taken van het CLB. Wordt de zorg in de scholen zwaarder?

De spreekster stipt nog aan dat in Vlaanderenbrede scholenassociaties, die mensen niet ingezet kunnen worden in alle scholen verspreid over de scholenassociatie.

Discussiepunt is ook het vervangingsbeleid, waarvoor een enveloppe wordt voorgesteld. Dit mag niet gemengd worden met de discussie over de werkzekerheid van jonge leerkrachten, stelt mevrouw Coopman. Wat de nota vooropstelt voor jonge leerkrachten vinden de christelijke vakbonden positief, maar het kost geld. Voor wat vervangingen betreft, menen ze dat het debat kritisch moet worden gevoerd op basis van ervaringen, onder meer met de vervangingspool en andere systemen die naderhand zijn afgewezen. Er is ook een andere benadering nodig voor het vervangingsbeleid voor het secundair onderwijs dan voor het basisonderwijs.

Voor een enveloppesysteem zijn de beide vakbonden niet te vinden: het is een gesloten systeem. Eenmaal de enveloppe leeg, is vervanging onmogelijk. Het mag niet de bedoeling zijn dat leraren twee of meer opdrachten te vervullen krijgen omdat de enveloppe leeg is of omdat er toevallig veel leerkrachten afwezig zijn.

2.2.8. Vaste benoeming, afschaffing TBSOB en inzetbaarheid

De vaste benoeming ligt de vakbonden na aan het hart en ze juichen de bevestiging dan ook toe. Leraren hebben nood aan die professionele ruimte, werkzekerheid en intrinsieke motivatie. Aan de school biedt ze ruimte voor een langetermijnvisie, stabiliteit en comfort. Dat een vaste benoeming een vrijbrief zou zijn, weerlegt mevrouw Coopman uitdrukkelijk. Er is voorzien in evaluatie en tuchtregelingen, objectieve procedures en recht op verdediging. Meer systemen in die zin zijn niet nodig.

Het systeem van terbeschikkingstelling wegens ontstentenis van betrekking vormt het sluitstuk van de vaste benoeming. De toewijzing van opdrachten volgt een objectieve procedure, waarbij eerst de vastbenoemde en dan de tijdelijke leerkrachten aan de beurt komen. De rationaliteit van die processen willen de christelijke vakbonden behouden zien. Dat afschaffen verschuift de werkonzekerheid naar een grotere groep personeelsleden.

2.2.9. Jaaropdracht

Voor COC en COV is de kernopdracht de toetssteen voor wat van een leerkracht verwacht wordt. Met betrekking tot de loopbaanontwikkeling is duidelijk louter geknipt en geplakt met de teksten van cao VIII, stelt de spreekster. Er zijn destijds ook maatregelen over afgesproken. De opdracht van een leraar is volgens de christelijke vakbonden niet te vatten in een maximumopdracht. Dat zou impliceren dat alles controleerbaar wordt gepresteerd: x aantal uren op school. Het kan niets anders zijn dan een combinatie van schoolopdracht, thuiswerk en professionaliteit.

Dat competentieontwikkeling een essentieel onderdeel en zelfs de plicht is van elke leraar, ondersteunen COC en COV wel, net als het blijvend op peil houden en blijvend ontwikkelen van competenties. Ze vragen tevens om een kritische doorlichting van de bestaande opdrachten omdat blijkt dat ze systematisch verzwaren. De jaaropdracht wijzen ze af. Volgens de arbeidswetgeving kan die slechts uitzonderlijk worden toegepast. Er wordt verwezen naar het modulair onderwijs en de problemen die er ontstaan bij vervangingen of bij het maken van afspraken binnen de functiebeschrijvingen.

2.2.10. Professionalisering directeursfuncties

Van directeurs wordt kwaliteit verwacht. Een duidelijk en degelijk beroepsprofiel vinden COC en COV dan ook vanzelfsprekend. Bij de professionalisering van directeurs in-service achten ze een traject achteraf zinvol, vooral om de oriëntering naar de job bevestigd

te zien. Voor een kwaliteitsvolle opdracht is voorts een goed statutair kader nodig met een salaris aangepast aan de functie en de verantwoordelijkheden. Daarover zijn in cao VIII al afspraken gemaakt, maar de in het vooruitzicht gestelde loonsverhogingen zijn vooralsnog niet verder uitgevoerd.

Een mandaatsysteem voor directeurs wijzen de christelijke vakbonden af. De vaste benoeming vindt men een goed systeem. Vandaag is er een aantal directeurs dat de stap naar vaste benoeming niet zet. Ook vanuit de vaste benoeming als directeur keren personeelsleden terug naar het ambt van leraar. Aan de basis liggen dan oorzaken zoals te hoge werkdruk. De doelstellingen die de minister beoogt, achten de vakbonden voorts ook perfect te halen met een systeem van functioneringsgesprekken en evaluatie, gekoppeld aan vooraf afgebakende doelstellingen. Mandaatschap is daarvoor niet nodig. Het schept in hun ogen enkel meer flexibiliteit voor de werkgever, maar genereert geen grotere garantie op continuïteit.

Bij de professionalisering van het werkgeverschap stellen COC en COV zich eveneens vragen. Wat zal dan de verhouding met de directeur zijn? Die staat voor meer dan louter een uitvoerder, stelt mevrouw Coopman. Wat met de kostprijs van die professionalisering en bezoldiging voor bestuurders? Scholen doen al het onmogelijke om middelen binnen te halen voor de realisatie van het pedagogisch project. Het bestuurderschap impliceert een intrinsiek vrijwilligerschap, menen de christelijke vakbonden, hoewel dat bepaalde eisen en professionalisering niet uitsluit.

Op de planlastvermindering gaan de vakbonden niet in. Ze wachten op de resultaten van het onderzoek van de heren Kenis en Michielsens naar aanleiding van cao IX.

2.3. Globale beoordeling

Mevrouw Coopman komt nog kort terug op de oorspronkelijke doelstellingen van het loopbaandebat: aantrekken en behouden van leraren, van mensen die bewuster voor het prestigeberoep wilden kiezen, voorafgegaan door een excellente opleiding. De discussie is uitgelopen op een zoeken naar creatieve oplossingen om zonder middelen de organisatie van het onderwijs aan te pakken. In dat licht zijn de scholenassociaties als idee gerijpt. Een debat over de onderwijsorganisatie van het Vlaamse onderwijs kan uiteraard wel voor de christelijke vakbonden, maar ze zien twee debatten door elkaar lopen. Een duidelijk onderscheid maken tussen beide is essentieel. Oplossingen vinden vereist een degelijke probleemanalyse, los van percepties. Bovendien willen de christelijke vakbonden wat al bestaat eerst aangrijpen. Het decreet Rechtspositieregeling omvat volgens hen al heel wat mogelijkheden. Een eerlijke en kritische blik daarop en op de toepassing is voor COC en COV gewenst. Daarna kan een analyse duidelijk maken welke maatregelen en middelen nog nodig zijn.

Van COC en COV krijgt de nota globaal een negatieve beoordeling omdat de voorstellen van de minister vooralsnog geen antwoorden bieden in het kader van het loopbaandebat. Mevrouw Coopman benadrukt dat ze wel geloven in een aantal voorstellen mits de politieke wil aanwezig is om echt te investeren in het onderwijs. De afwijzing maakt duidelijk dat zonder grondige bijsturing het debat ophoudt. Om het debat voort te zetten, is een bijgestuurde nota nodig, een sterke visie over kerntaken van de school en personeelsleden, betere tewerkstellingsmogelijkheden voor beginnende leraren, jobdifferentieopties voor leerkrachten en lerarenopleidingen op basis van een realistisch beroepsprofiel.

3. Uiteenzetting door ACOD-Onderwijs

De heer *Hugo Deckers*, ACOD-Onderwijs, wijst erop dat ACOD-Onderwijs in het kader van de voorbereiding van het debat geregeld heeft overlegd met COC en COV. Hij vindt net als mevrouw Mieke Van Hecke dat het debat enigszins prematuur is en een start neemt op basis van 16 pagina's tekst.

ACOD-Onderwijs wil vooral zijn uitgangspunten belichten en linken aan wat voorligt. Job- en inkomenszekerheid voor beginnende leerkrachten vindt ACOD-Onderwijs een absolute prioriteit, net als een professionalisering van het personeelsbeleid. Basis- en secundair onderwijs moeten als gelijkwaardige partners kunnen samenwerken.

Als er van scholenassociaties sprake is, dan op regionale basis. Te veel tussenlagen slorpen enorm veel middelen op die bij de leerlingen en leraren horen terecht te komen. Een grotere structuur kan wel een functionaliteit hebben, maar geen doel op zich zijn. Het is zaak van dicht bij het beeld van de school als gebouw en niet als structuur te blijven, bij de mensen, beaamt ook de heer Deckers. Werkingsmiddelen bij de scholenassociaties leggen om dan te bekijken wat men ermee moet, wijst ACOD-Onderwijs resoluut af. De leerlingen en de school zelf genereren de uren en de middelen. Zij moeten dan ook voelen dat dat terugkomt.

Voor de beginnende leerkracht mag het startsalaris niet zakken. Ook ACOD-Onderwijs zegt nee tegen een gedifferentieerde verloning.

De juiste leraar op de juiste plaats is een vanzelfsprekendheid voor ACOD-Onderwijs. Daarvoor moet de lerarenopleiding het referentiepunt blijven. Andere uitgangspunten inzake competenties zijn niet aangewezen. De lerarenopleiding staat borg voor de kwaliteit van de leraar. Kwaliteitsvolle instroom vindt ACOD-Onderwijs een garantie voor kwaliteitsvolle uitstroom.

De directeur blijft een spilfiguur en de professionalisering is in die zin positief, stelt de heer Deckers. Als er in een associatiemodel zou worden gewerkt, moeten taken die niet direct tot de schoolgebonden pedagogische structuur behoren, afgewend worden naar andere niveaus, zodat de directeur zich met de essentie van zijn werk kan bezighouden. Zo kan de associatie een middel zijn om dat probleem op te lossen.

Ook ACOD-Onderwijs steunt het behouden van de vaste benoeming, zij het dat men die graag gelinkt ziet aan een instelling en het vak van de persoon in kwestie. Een schoolteam dat dicht bij de school en de leerlingen staat kan best zonder jaarlijkse personeelstransfers, meent ACOD-Onderwijs. Vaste teams staan garant voor meer kwaliteit, stelt de heer Deckers.

Inzake het vervangingsbeleid volgt ACOD-Onderwijs de voorgelegde visie, maar het wil ook graag een simulatie vooraf zien. Het werken met enveloppes kan immers het begin van het einde zijn, stelt de spreker.

Het terugdringen van de werkdruk is voor ACOD-Onderwijs gekoppeld aan de jaaropdracht. Als de werkdruk door de jaaropdracht substantieel vermindert, is ACOD-Onderwijs bereid om dat te overwegen.

Ook ACOD-Onderwijs concludeert dat de neuzen in dezelfde richting staan wat betreft het beroep aantrekkelijker maken. Voor leerkrachten gaat het om vertrouwen geven en ook krijgen: de autonomie van die figuur staat centraal in alle discussies. Er kan geen

sprake zijn van verambtelijking. De leerkracht moet autonoom kunnen functioneren in een sterk team.

Als toemaat kijkt de heer Deckers even over de muur naar Nederland waar zowel basis- als secundair onderwijs volledig met enveloppefinanciering werken. De Nederlandse overheid besliste de pensioenleeftijd te verhogen. Het onmiddellijke effect voor scholen binnen dat systeem is dat de begroting nooit is aangepast aan het feit dat personeel x jaren langer tewerkgesteld blijft. Met andere woorden: er wordt meer geld uitgeven aan duurder personeel dat anders al was vervangen door goedkoper personeel. Het systeem houdt derhalve in dat men geen jonger personeel kan aanwerven omdat de ouderen nog langer betaald moeten worden.

4. Vragen en opmerkingen van de leden

Mevrouw *Elisabeth Meuleman* vond het verslag over de non-start van het proces frappant maar vooral pijnlijk. Wat is de huidige stand van zaken in het overleg? Het lid vreest dat er geen extra middelen komen en vraagt daarom of de voorstellen uit de nota, zoals de versterking van het statuut van beginnende leerkrachten, haalbaar zijn met rationalisering alleen. Zij is het ermee eens dat de dringende aanpak van het lerarentekort de hoofdzorg moet zijn.

De vakbonden tonen weinig animo voor het faciliteren van de zijinstroom, maar hebben zij alternatieven? Waarom zijn ze tegen niveauoverschrijdende scholengemeenschappen? Hoe staan ze tegenover de gelijktijdige inzet van leraren in het laatste jaar lager onderwijs en het eerste secundair? Men wijst jaaropdrachten af, maar voelt men wel iets voor schoolopdrachten? Klopt het dat de vroegtijdige uitstroom nog niet werd onderzocht en dat verklaringen als werkonzekerheid en gebrekkige begeleiding slechts veronderstellingen zijn?

Mevrouw *Ann Brusseel* stelt de vrees vast dat het beroep niet aantrekkelijker zal worden door van leraren een flexibele inzet in de hele associatie te eisen, maar ze vraagt of de beperking tot de op het diploma vermelde vakken niet juist meer zekerheid biedt? Zij betreurt de afwijzing van de loopbaanladder als competitief en hiërarchisch, terwijl die volgens haar juist kan tegemoetkomen aan de behoeften van een school. Zelf heeft ze geen probleem met differentiatie, ook niet bij parlementsleden. De lonen verschillen nu trouwens ook, maar op grond van anciënniteit, wat volgens haar niet noodzakelijk een graadmeter is van betere prestaties. Het zijn nu vaak de jongere leerkrachten die tegelijk minder betaald worden, die de moeilijkste klassen krijgen en in meerdere scholen moeten werken. Dat promotiemogelijkheden ontbreken, is volgens haar bovendien een reden waarom amper jonge mannen geïnteresseerd zijn in het beroep.

Wat is het standpunt van COC over de bijsturing van de instroom in de lerarenopleiding? Zij is blij met het pleidooi voor meer aandacht voor didactiek, al ontbrak de bijscholing op dat vlak. Is men bereid van competentieontwikkeling een voorwaarde te maken voor de vaste benoeming? Wat doet het ACOD-Onderwijs, dat de benoeming relateert aan instelling en vak, met het lerarenoverschot in een krimpende school?

De heer *Wim Van Dijk* wil weten hoe de vakbonden staan tegenover grotere klassen en hun effect op de balans tussen werkplezier en stress.

De heer *Jos De Meyer* vraagt welke van de vele voorstellen in de nota voor de vakbonden prioritair zijn in deze regeerperiode.

Mevrouw *Kathleen Helsen* peilt naar de initiatieven die volgens de vakbonden nodig zijn om meer leerkrachten tot verdere professionalisering te brengen. Moet de competentieontwikkeling opgenomen worden in de opdracht? Kan de beloning eraan gekoppeld worden?

Mevrouw *Vera Celis* vraagt of de invoering van een toegangsproof een middel is om de kwaliteit van de instroom in de lerarenopleiding te bewaken. Hoe willen de vakbonden de positie van de directeur bewaken als zij de mandaatfunctie afwijzen? Welke redelijke afstand achten zij haalbaar voor de inzet van leraren?

Klopt het dat de afschaffing van middelen voor mentoren er op vraag van de vakbonden kwam, wil mevrouw *Marleen Vanderpoorten* weten, en zo ja waarom? Wat bedoelt de heer Van Der Hoeven met zijn suggestie om masters als masters te betalen? Welke bezwaren hebben de vakbonden tegen schools of education? Zijn scholenassociaties nodig om het beleidsvoerend vermogen te versterken of kan dit ook met scholengemeenschappen? Wat denken de vakbonden over één publiek net?

De heer *Boudewijn Bouckaert* stelt een conservatieve reflex vast op een aantal punten. Als loopbaandifferentiatie zou leiden tot concurrentie, is dat dan per se slecht? Kunnen goede definitie en motivering niet tot aanvaarding leiden, zoals aan de universiteit blijkt? Is de vlakke loopbaan niet te weinig uitdagend?

5. Antwoorden van de sprekers

5.1. Antwoorden van ACOD-Onderwijs

De heer *Hugo Deckers* beaamt de vrees dat geen nieuwe middelen moeten verwacht worden en waarschuwt dan ook voor een sigaar uit eigen doos. Voorzichtigheid is aangewezen, wat echter niet belet dat minder goed functionerende zaken door beter functionerende dingen kunnen vervangen worden. Hij veegt zijnstroom niet weg maar onderstreept dat het geen oplossing is voor het tekort. Ogenschijnlijke oplossingen maken het probleem soms groter, zoals in Nederland blijkt. Daar staan intussen minder opgeleide onderwijsassistenten voor de klas want dat is 'nog altijd beter dan niets'. Het aantal onbevoegden is er al opgelopen tot 25%.

Jaaropdrachten vindt hij een beweging tegen de stroom in. In de plaats van meer flexibiliteit ten aanzien van thuiswerk, wordt de loopbaan juist meer gemeten en onnodig gebureaucratiseerd. Zelf invullen wanneer men zijn opdracht uitvoert – ook tijdens het weekend en de vakanties – maakt juist deel uit van de aantrekkingskracht van het beroep.

De spreker erkent dat loopbaandifferentiatie iets zou kunnen betekenen in het kader van het genderprobleem maar tegelijk vreet ze aan de ruimte voor klas- en lesgebonden activiteiten, terwijl er nu al een tekort is.

Mevrouw *Ann Brussel* argumenteert dat de differentiatie de uitdaging vergroot en daardoor ook de groep waaruit men kan putten.

De heer *Hugo Deckers* stelt daar tegenover dat een vlakke loopbaan evengoed dynamisch en afwisselend kan zijn. Men slaat een totaal verkeerde weg in als men deze ruggengraat van ons onderwijs verliest.

Wat de vaste benoeming betreft, vindt hij dat grotere inzetbaarheid door middel van flankerende maatregelen mogelijk moet zijn. Over grotere klassen doet hij geen uitspraken zolang niet duidelijk is wat daarmee precies bedoeld wordt. Als prioriteit noemt ACOD-Onderwijs de loopbaanaanvang.

In Nederland werd het salarisverschil voor academisch opgeleiden heringevoerd omdat het beroep voor hen te onaantrekkelijk werd. De tweejaarlijkse verhoging is volgens hem goed voor de wenselijke stabiliteit van onderwijsteams. Haar afhankelijk maken van competentiemeting doet hem zijn hart vasthouden. Wie gaat die meting uitvoeren?

ACOD-Onderwijs blijft weigerachtig staan tegenover mandaten voor directeurs. In de plaats van over de mogelijkheid tot terugkeer naar een eerdere functie, moet het gaan over voldoende ondersteuning om een functie te kunnen blijven uitoefenen. Kwaliteit moet op een andere manier gerealiseerd worden dan door de vaste benoeming af te schaffen.

Verschuiving van personeel moet zo veel mogelijk vermeden worden, maar indien nodig kan de afstand gebaseerd worden op de huidige cirkels voor terbeschikkingstelling en reafectatie. De RVA heeft regels over wat een redelijke afstand is, maar heel Vlaanderen kan in elk geval niet.

De vakbonden hebben de mentoruren altijd gevraagd maar in de praktijk was het bij gebrek aan voldoende middelen een druppel op een hete plaat. Toen er vervolgens personeelsbesparingen kwamen, kozen de vakbonden ervoor om van de kern van de school af te blijven en de mentoruren op te geven tot in betere tijden, ook al blijven ze die ondersteunen.

Eén groot publiek onderwijsnet is hij niet ongenegen, maar de cultuurverschillen zijn groter dan men denkt. Wat de concurrentie tussen personeelsleden betreft, is de universiteit van een andere schaal dan een school waarin collega's elkaar dagelijks tegenkomen. Ook daar is sprake van een cultuurverschil. Minder animositeit is goed voor iedereen.

5.2. *Antwoorden van COC en COV*

Mevrouw *Marianne Coopman* antwoordt dat het overleg over het loopbaanpact voor COV geëindigd is vlak voor de schoolvakantie van 2012. De vakbonden waren bereid te praten, liefst met de inrichtende machten en de onderwijskoepels. Een voorwaarde was wel om 14 dagen van tevoren de tekst te krijgen om ook de inhoud in de organisatie te kunnen aftoetsen. Er circuleerden verschillende tekstversies maar een officiële nota kwam er nooit. Zij zou zelf ook graag weten wat de stand van zaken is.

Een aantal dossiers dat moet afgewerkt worden om het volgende schooljaar goed te starten, zijn Onderwijsdecreet XXIII, de cao-besprekingen, het debat over de re-integratie van de leraar en de beginnende leerkracht. COV pleit voor een pragmatische aanpak bewust zijnde dat er geen bijkomende middelen zijn. Het is onmogelijk om alle maatregelen in het pact te realiseren louter door middelen te herverdelen. Er moet een duidelijk onderscheid gemaakt worden tussen wat snel met weinig middelen kan, en grotere projecten die op langere termijn moeten gezien worden.

De schoolopdracht is nu al bekend binnen het basisonderwijs. Competentieontwikkeling is een essentieel onderdeel van de opdracht van de leraar, maar thans niet realiseerbaar op school met 85 euro per vte als budget per jaar. Het lerarentekort bemoeilijkt bovendien de vervanging van zowel de leraren als hun coaches. Zij wijst er wel op dat velen zich bijschoolen in hun vrije tijd.

COV vraagt om de niveauoverschrijding niet op te leggen aan scholengemeenschappen, ook al moet er ruimte zijn voor goede lokale samenwerking. Het debat over het secundair onderwijs moet nog gevoerd worden. Men vergeet overigens dat er vandaag al mogelijkheden zijn voor niveauoverschrijdende inzetbaarheid, zoals de 'tijdelijk andere opdracht'.

COV spreekt zich hier niet uit over één publiek net. Een uitgangspunt is dat onderwijs in elk geval dicht bij de leerlingen georganiseerd moet worden. De spreker verwerpt daarom de terloopse uitverkoop van het gemeentelijk onderwijs en pleit voor een debat.

Het idee over de grotere klassen staat in contrast met de omkadering basisonderwijs die vorig jaar werd onderhandeld. Om het idee van minister Smet in te schatten, moeten de voorwaarden gekend zijn. Zo hangt de organisatie van grotere klassen bijvoorbeeld af van context en voorwaarden zoals ondersteunend personeel voor differentiatie.

Sommige directeurs in scholengemeenschappen leggen zich toe op het organisatorische, andere op het pedagogische. Dergelijke profielen kunnen perfect gedifferentieerd worden aan de hand van de bestaande functiebeschrijvingen. Daar zijn mandaten niet voor nodig. Veel bijkomende problemen hebben met capaciteit te maken.

COV wil geen systeem van tests voor zijnstroom. De vakbond geeft de voorkeur aan de bestaande, flexibele en kortlopende opleidingen. Zij moeten beter bekendgemaakt worden. Onderwijs geven is een kwalitatieve betrekking, waarvan de kwaliteit moet worden bewaakt met bekwaamheidsbewijzen, ook voor de zijnstroom.

De heer *Jos Van Der Hoeven* deelt mee dat de financiële haalbaarheid niet werd berekend. De middelen daartoe ontbreken. Het gaat over een discussienota van juli 2012 die al gedeeltelijk achterhaald is. Zonder cijfers kunnen geen berekeningen worden gemaakt. Over de eerste nota van maart 2012 stelde minister Smet dat deze geen kosten met zich meebracht ook al kregen al de tijdelijken een fulltimejob. Tenzij er bijvoorbeeld een verregaande rationalisatie wordt doorgevoerd, kosten deze plannen geld.

Het stoort dat de nota over de jaaropdracht identiek hetzelfde stelt als de onderhandelingen van cao VIII. Het moet voor de buitenwereld zichtbaar zijn dat een lerarenopdracht meer is dan lesgeven. Na lange onderhandelingen heeft men voor de leraars secundair onderwijs instellingsgebonden opdrachten en een nieuw type opdracht, namelijk de geïntegreerde opdracht ingevoerd.

Er wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen basis- en secundair onderwijs. In het basisonderwijs spreekt men van een schoolopdracht, die beperkt is tot 26 maal 60 minuten en enkele bijkomende taken. In het secundair onderwijs zijn er, naast de lesopdracht inzake de noemers, de instellingsgebonden opdrachten waar geen echte rem op staat. De instellingsgebonden opdrachten nemen voortdurend toe. Ook de opdrachten die tot de lerarenopdracht behoren, zoals vergaderingen, stijgen. Een opdracht zou op een maximum moeten worden begrensd. Dit kan niet omdat niet alles kan worden afgemeten. Als men niet kan afgrenzen op weekbasis, dan is dat ook onmogelijk op jaarbasis. Het vastleggen van een jaaropdracht zou betekenen dat men op een bepaald ogenblik, bijvoorbeeld mei, ermee stopt.

Als er een studie bestond over de redenen van het afhaken van jonge leerkrachten, zou hij de opmerking over het ontbreken ervan niet gemaakt hebben. Uiteraard zijn er hiervoor verschillende redenen. De werkonzekerheid is er waarschijnlijk één van, maar deze reden geldt al dertig jaar. Om geen zinloze maatregelen te treffen is het aangewezen hierover een studie uit te voeren.

De minister stelt voor leraars enkel te belasten met opdrachten waarvoor ze opgeleid zijn. Dit houdt in dat leerkrachten minder vakken gaan kunnen geven. In de lerarenopleiding heeft men het aantal vakken teruggebracht van drie naar twee. Als men dit algemeen doorvoert, kunnen de bachelors nog twee vakken geven en de masters één, misschien twee. Een voltijdse opdracht zal dan over verschillende scholen van een associatie gespreid worden. Maakt dit het beroep aantrekkelijk als een scholenassociatie van Limburg tot West-Vlaanderen kan strekken? Ten gronde moet men wel voor de vereiste bekwaamheidsvereisten opteren als men de kwaliteit wil verhogen. Tot nog toe heeft de overheid altijd gesteld dat dit onmogelijk is, omdat het lerarentekort dan groter wordt.

De loopbaanladder houdt een hiërarchie in omdat de minister naar drie salarisschalen verwijst. Bij loondifferentiatie voor experts is het probleem hoe dit vast te stellen. Het behoort tot de opdracht van een leraar om van de eerste tot de laatste dag van zijn carrière aan competentieontwikkeling te doen. In de huidige rechtspositieregeling bestaan er instrumenten om dit te bewaken. Er zijn functioneringsmomenten, evaluaties enzovoort. De directeurs hebben momenten om in te grijpen, ook al verwacht men van hen soms onmogelijke zaken. De vraag blijft hoe men gaat vaststellen wie recht heeft op een bijkomende verloning voor het behalen van een bijkomende competentie. Hij is ervan overtuigd dat veel problemen worden opgelost als men er in zou slagen om op elke school zeer competente directeurs te plaatsen.

Voor de lerarenopleiding moet men niet alleen kijken naar de instroom, maar ook naar de uitstroom. Als men in de lerarenopleiding hoofdzakelijk een instroom uit het beroepsonderwijs zou krijgen en een docent slaagt er niet in één student aan de eindmeet te krijgen, dan rijst de vraag wat er slecht is, zeker als men de financiering gaat koppelen aan de uitstroom. Ten gronde is het zinvol dat meer mensen uit het technisch onderwijs, onderwijzer zouden worden. Zo krijgt men in het basisonderwijs meer kennis van het technisch onderwijs. Dit geldt ook voor het beroepsonderwijs. De kwaliteit moet echter worden gewaarborgd.

Een toegangsproof voor de lerarenopleiding vindt de heer Van Der Hoeven persoonlijk geen slecht idee. Misschien moet worden onderzocht wat de gevolgen waren van de afschaffing van de toegangsproof voor de burgerlijk ingenieurs. Als men bij de toegangsproof zaken vaststelt die het starten van een lerarenopleiding verhinderen, dan moet men een voortraject volgen. Dit zou het beroep kunnen herwaarderen.

Wat de grotere klassen betreft, had hij graag een debat over alle mogelijke conclusies uit het werkbezoek van de minister aan Canada gevoerd, en niet alleen over de grotere klassen.

Men mag niet uit het oog verliezen dat men ook zelf aan competentieontwikkeling kan doen. Dit hoeft niet extern te gebeuren. Hoe gaat men dit meten? Hij is tevreden dat er een visitatie gaat komen van de pedagogische begeleidingsdiensten. Hij hoopt dat die visitatie de individuele leraar de gelegenheid biedt zijn mening te geven over de bijscholingen.

In de nota zijn er geen argumenten om schools of education op te richten. De hogescholen zijn al aan een herstructurering bezig. Men nu ook de lerarenopleidingen ontnemen, is van het goede te veel. Schools of education moeten ook niet opgericht worden om tests te organiseren. Tests kunnen de lerarenopleidingen immers niet vervangen.

De heer *Hugo Deckers* pleit voor het invoeren van een concentrisch model. In het centrum staat de leerling. De cirkel daarrond is de leraar. De volgende cirkel is de directie enzovoort. Alles moet ten dienste staan van de leerling in het centrum en de leraar die daar juist naast staat. Dit in tegenstelling tot het top-down piramidaal model waar leerling en leraar beneden staan.

Boudewijn BOUCKAERT,
voorzitter

Gerda VAN STEENBERGE,
verslaggever

Gebruikte afkortingen

ACOD	Algemene Centrale der Openbare Diensten
AILO	Academische Initiële Lerarenopleiding
ARAB	Algemeen Reglement voor de Arbeidsbescherming
aso	algemeen secundair onderwijs
banaba	bachelor-na-bachelor
brp	bruto regionaal product
bso	beroepssecundair onderwijs
cao	collectieve arbeidsovereenkomst
CEO	chief executive officer
CLB	centrum voor leerlingenbegeleiding
COC	Christelijke Onderwijscentrale
COV	Christelijk Onderwijzersverbond
CVO	centrum voor volwassenenonderwijs
dko	deeltijds kunstonderwijs
ENW	expertisenetwerk
EVC	elders verworven competentie/eerder verworven competentie/erkenning van verworven competenties
GO!	onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
hbo	hoger beroepsonderwijs
hbo5	hoger beroepsonderwijs 5
hrm	humanresourcesmanagement
ICT	informatie- en communicatietechnologie
kso	kunstsecundair onderwijs
LIO	leraar in opleiding
NODB	Netoverschrijdend Overlegplatform Directeurs Basisonderwijs
NVAO	Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
OKO	Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers
OVSG	Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap
PMS	(historisch) psycho-medisch-sociaal centrum (nieuwe naam = centrum voor leerlingenbegeleiding, CLB)
POV	Provinciaal Onderwijs Vlaanderen
ROC	regionaal opleidingscentrum
RVA	Rijksdienst voor Arbeidsvoorziening
SLO	Specifieke Lerarenopleiding
SNPB	Samenwerkingsverband Netgebonden Pedagogische Begeleidingsdiensten
TADD	tijdelijke aanstelling van doorlopende duur
TBSOB	terbeschikkingstelling wegens ontstentenis van betrekking
tso	technisch secundair onderwijs
UGent	Universiteit Gent
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
VELOV	Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen
VLHORA	Vlaamse Hogescholenraad
VLIR	Vlaamse Interuniversitaire Raad
Vlor	Vlaamse Onderwijsraad
VSK	Vlaamse Scholierenkoepel
VSKO	Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs
VSOA	Vrij Syndicaat van het Openbaar Ambt
vte	voltijdsequivalent