



## **COC-CONGRES**

**18-19 oktober 2013**

### **WERKBAAR WERK VOOR ONDERWIJSPERSONEEL**

Wie graag de essentie van deze tekst in zich opneemt, verwijzen we direct door naar de delen I en II.

Wie graag kennis neemt van de verdere onderbouwing ervan kan vooraf of nadien de delen III en IV lezen.

## INHOUD

<b>INLEIDING .....</b>	<b>3</b>
<b>DEEL I – PROBLEEMSTELLING: WERKBAAR WERK VOOR ONDERWIJSPERSONEEL.....</b>	<b>5</b>
Inleiding .....	5
Wat weten we over de werkbaarheid van het werk in het onderwijs? .....	6
Wat weten we over de rol van het onderwijs in de samenleving? .....	8
Besluit .....	10
<b>Deel II – ACTIES .....</b>	<b>12</b>
Krachtlijnen .....	12
<b>DEEL III - WERKBAAR WERK .....</b>	<b>25</b>
Een theoretisch kader .....	25
Gemiddelde resultaten voor werkkenmerken en werkbeleving in Vlaanderen .....	27
Samenhang tussen de werkkenmerken en de werkbeleving.....	28
Essentiële kenmerken voor de kwaliteit van werk.....	28
Werkkenmerken en werkbeleving voor onderwijzend personeel .....	29
<b>DEEL IV - ONDERWIJS: DE SCHOOL .....</b>	<b>37</b>
De school onder vuur .....	37
Verdediging van het typisch schoolse: een denkkader .....	40
Het typisch schoolse bedreigd .....	41
<b>DEEL IV - ONDERWIJS: DE LERAAR EN HET ONDERWIJSPERSONEEL .....</b>	<b>45</b>
De leraar die vorming waar kan maken op school .....	45
De leraar bedreigd.....	45
Toetsing van het denkkader .....	48
<b>GERAADPLEEGDE LITERATUUR.....</b>	<b>56</b>
<b>OVERZICHT FIGUREN EN TABELLEN .....</b>	<b>60</b>

## INLEIDING

Onze Westerse welvaartsstaat maakt een diepe crisis door (financieel, economisch, klimatologisch, spiritueel, migratie, mobiliteit, vergrijzing, zorg,..). We zien en voelen allemaal de impact ervan: belastingdruk, druk op de lonen, dalende koopkracht, toenemende verarming, werkonzekerheid en werkloosheid, langer werken. Binnen deze context wordt het onderwijs geconfronteerd met enkele specifieke problemen: meer en mondiger leerlingen en studenten, de juridisering, een tekort aan leraren, een groot aantal startende leraren die relatief snel uitstromen uit het beroep en oudere leraren die voor de leeftijd van 60 of 65 jaar wensen uit te treden. Het onderwijs zelf ligt onder vuur en er liggen plannen op tafel voor ingrijpende onderwijshervormingen.

Niemand twijfelt er aan dat er naar oplossingen gezocht moet worden. Over de aard van die oplossingen bestaat veel minder duidelijkheid en eensgezindheid. Het is duidelijk dat de vakbonden meer dan ooit een belangrijke maatschappelijke rol te spelen hebben. Voor de Christelijke Onderwijscentrale (COC) is ook een bezinning over die rol aan de orde.

Om het werk van leraren<sup>1</sup> opnieuw werkbaar en aantrekkelijk te maken en te houden, willen we naar oplossingen zoeken die tegelijk de professionaliteit van de leraar en de vormende waarde van het onderwijs herstellen. Daarom hebben we als congressthema ‘Werkbaar werk voor onderwijspersoneel’ gekozen.

In een eerste deel geven we u de essentie mee van wat werkbaar werk betekent voor onderwijspersoneel. We onderzoeken hoe we de criteria voor werkbaar werk kunnen verzoenen met de kerntaak van leraren: democratische vorming van leerlingen. We onderzoeken waar er in het onderwijs ingrepen nodig zijn om de kwaliteit van de onderwijsjob te verbeteren, m.a.w. om het werk in onderwijs (meer) werkbaar te maken en te houden. In dit deel gaan we ook dieper in op de rol van het syndicaal werk. We vragen ons af welke uitdagingen de wenselijke ingrepen stellen aan het syndicaal werk.

In een tweede deel formuleren we in de krachtlijnen de strategische keuzes die COC prioritair naar voor schuift om werken in het Vlaamse onderwijs werkbaar te houden of te maken.

In het derde en vierde deel volgt een verdere onderbouwing van de delen I en II. In het derde deel gaan we de aspecten die het werken in onderwijs werkbaar maken verder uitdiepen. Hans De Witte onderzocht de werkkenmerken en de werkbeleving van werknemers in Vlaanderen. Dit onderzoek leverde essentiële kenmerken op die relevant zijn voor de werkbeleving. In zijn onderzoek zijn evenwel de gegevens voor de onderwijs- en zorgsector samen verwerkt. De Werkbaarheidsmonitor, ontwikkeld door de Stichting Innovatie & Arbeid, levert wel specifieke data op voor de onderwijssector. Beide wetenschappelijke onderzoeken bieden een toetssteen om de werkbaarheid in onderwijs te beoordelen.

---

<sup>1</sup> Onderzoek dat gericht is op de brede arbeidsmarkt maakt meestal geen onderscheid tussen de verschillende onderwijsniveaus. Onderzoek dat specifiek gericht is op onderwijs, heeft het meestal alleen over het leerplichtonderwijs. Onze ervaring laat evenwel vermoeden dat het herkenbaar is voor de andere onderwijsniveaus. In de tekst wordt gemakshalve de termen ‘leraren’ en ‘leerlingen’ gebruikt, maar daaronder kunnen ook resp. de docenten, lectoren en educatief medewerkers en de studenten en cursisten gevat worden.

In een laatste deel willen we onderzoeken wat deze indicatoren en kenmerken betekenen vanuit een onderwijskundige invalshoek. Jan Masschelein en Maarten Simons bieden een interessant kader om naar onderwijs en naar de leraar te kijken. Dit kader hebben we vanuit wetenschappelijke literatuur verder verdiept en getoetst aan de actuele onderwijsontwikkelingen en onderwijspraktijk: wat betekent dit concreet voor de onderwijspraktijk?

## DEEL I – PROBLEEMSTELLING: WERKBAAR WERK VOOR ONDERWIJSPERSONEEL

### Inleiding

Wie zijn oor goed te luisteren legt bij het onderwijspersoneel, weet dat werken in het onderwijs een belastende job (geworden) is. Daarom wil COC de komende jaren aandacht besteden aan het (opnieuw) werkbaar maken van het werk in het onderwijs.

We moeten eerst onderzoeken waar het schoentje knelt. Hoe ziet ‘het onderwijs’ er vandaag uit? Hoe en waarom is het zo ver gekomen? En wat maakt het werk nu precies zo belastend? Vervolgens moeten we ons afvragen welke situatie we wensen: hoe zien wij het onderwijs van de toekomst? Welke rol speelt het onderwijspersoneel in dat onderwijs van de toekomst? En tot slot, hoe zorgen we ervoor dat werken in het onderwijs van de toekomst opnieuw werkbaar wordt?

Om inzicht te krijgen in de mate waarin werken in het onderwijs in de huidige situatie al dan niet belastend is, konden we steunen op relevante wetenschappelijke onderzoeken van H. De Witte<sup>2</sup>, M. Elchardus<sup>3</sup> en P. Kenis<sup>4</sup>. Al deze onderzoeken hebben weliswaar hun beperkingen, maar samen geven ze toch voldoende betrouwbare informatie om onderbouwd inzicht te krijgen in de actuele problemen van het werk in het onderwijs. Door het onderzoek van De Witte beschikken we over een referentiepunt: de gemiddelde werkbaarheid van het werk in Vlaanderen. Daarnaast maakt dit onderzoek duidelijk welke indicatoren bepalen of en in welke mate een job belastend of plezierig is. Het HIVA heeft een instrument ontwikkeld, de werkbaarheidsmonitor<sup>5</sup>, waarmee de werkbaarheid van het werk in verschillende sectoren op regelmatige tijdstippen gemeten wordt. De resultaten geven ons een idee van de mate waarin werken in het onderwijs meer of minder belastend is dan gemiddeld in Vlaanderen. De onderzoeken van Elchardus en Kenis gaan dieper in op specifieke taken in het onderwijs. Hierdoor wordt het duidelijk welke taken en opdrachten het werk in het onderwijs belastend maken.

P. Verhaeghe<sup>6</sup> levert ons met zijn maatschappijkritische analyse een verklaring voor de druk die er vandaag op de school en op het onderwijspersoneel gelegd wordt. Maatschappelijke ontwikkelingen dreigen de rol van het onderwijs en het onderwijspersoneel te bepalen en hebben een grote invloed op de belasting van het werk.

Om inzicht te krijgen in het soort onderwijs dat we in de toekomst willen, hebben we een beroep gedaan op het denkkader van J. Masschelein en M. Simons<sup>7</sup>. Zij formuleren een visie op de kerntaak

---

<sup>2</sup> De Witte, H., Vets, C. en Notelaers, G. (2010). Werken in Vlaanderen: vermoeiend of plezierig? Resultaten van 10 jaar onderzoek naar de beleving en beoordeling van arbeid. Leuven: Acco.

<sup>3</sup> Elchardus, M. (2009). Het beroep van de leraar doorgelicht. Leuven: Lannoo Campus.

Elchardus, M., Huyge, E. (2011). Oorzaken en motieven van de vroegtijdige uittrede van leraars (TORnr. 2011/26). Brussel: VUB.

<sup>4</sup> Kenis, .P., Michiels, P., van Andel, W. (maart 2013). Kom op tegen Planlast! Antwerp Management School.

<sup>5</sup> Stichting Innovatie & Arbeid. Werkbaarheidsprofiel van het onderwijzend personeel op basis van Vlaamse Werkbaarheidsmonitor Werknemers 2004-2010. Geconsulteerd op 25 mei 2012 op [www.werkbaarwerk.be](http://www.werkbaarwerk.be).

<sup>6</sup> Verhaeghe, P. (2011). Het einde van de psychotherapie. Amsterdam: De Bezige Bij.

Verhaeghe, P. (30 januari 2012). Inleveren voor of tegen het liberalisme. [Lezing ‘We strike back’ in Gent]. Geconsulteerd op 22 maart 2013 op <http://westrikeback.vooruit.be>.

Verhaeghe, P. (2012). Identiteit. Antwerpen: De Bezige Bij.

<sup>7</sup> Masschelein, J., en Simons, M. (2012). Apologie van de school. Een publieke zaak. Leuven: Acco.

van onderwijs in een democratische samenleving en ze maken een analyse van de factoren die de realisatie ervan vandaag bedreigen. Ze beschrijven ook de persoon van de leraar die deze visie op onderwijs waar kan maken. Hun ideeën hebben we afgetoetst aan de inzichten van tal van andere (onderwijs)deskundigen<sup>8</sup>.

Op basis van dit literatuuronderzoek kunnen we de huidige situatie en de knelpunten schetsen en vormen we ons een beeld van de wenselijke situatie. De samenvatting hiervan lees je in dit deel van de tekst. Om van de huidige situatie naar de wenselijke situatie te evolueren, moeten we actie ondernemen. Die actie hebben we uitgewerkt in krachtlijnen. Deze krachtlijnen vormen de actielijnen van waaruit COC in de toekomst in alle dossiers zal handelen.

### Wat weten we over de werkbaarheid van het werk in het onderwijs?

De werkbaarheid van een job wordt niet zozeer bepaald door wat werk belastend maakt. Het is de **balans** tussen de **aspecten die werk plezierig** maken en **die werk belastend maken** die de werkbaarheid bepaalt. Dit levert vier combinatiemogelijkheden op: werk kan aangenaam, uitdagend, saai of slopend zijn. Gemiddeld overwogen in Vlaanderen de positieve aspecten op de negatieve. (De Witte)

#### Hulpbronnen en stressoren

Werken in het onderwijs behoort tot de uitdagende jobs. Dat betekent dat het werk plezierig is, maar vermoeiend. De belastende factoren scoren er hoger dan gemiddeld en worden niet in dezelfde mate gecompenseerd door de plezierige factoren. Vooral de psychische belasting is, in vergelijking met andere jobs, een potentiële risicofactor. Die belasting is tussen 2004 en 2009 overigens sterk gestegen. Dat komt door de **emotionele belasting en de werkdruk**. Omdat deze indicatoren het werk vermoeiend maken en energie vragen, noemen we deze indicatoren de **stressoren**. **Werken in het onderwijs is dus vermoeiender dan een gemiddelde job in Vlaanderen.** (HIVA, De Witte, Elchardus)

In Vlaanderen beleven werknemers vooral plezier in het werk door de **goede relaties** met en **ondersteuning** door de collega's en de direct leidinggevende(n). Ook **vaardigheidsbenutting (bijleren), autonomie en zelfstandigheid** verschaffen **plezier in het werk**. Omdat deze indicatoren het werk plezierig maken –'energie geven' – noemen we deze indicatoren **hulpbronnen**. Ook in het onderwijs haalt het personeel energie en voldoening uit deze indicatoren. Onderwijspersoneel haalt niet alleen energie uit de goede contacten met collega's en leiding, maar ook uit de goede relaties met de leerlingen. (De Witte, HIVA, Elchardus)

Over de **inspraak** is het onderwijspersoneel **minder tevreden**. Het ervaart de toekomstzekerheid en het loon voor het werk als positief. De loopbaanmogelijkheden scoren iets lager. **Stemklachten** en **rugproblemen** situeren zich vooral bij het onderwijspersoneel in het kleuter- en lager onderwijs. De ervaring werk-privébalans scoort voor het onderwijspersoneel slechter dan gemiddeld. (HIVA, Elchardus)

Onderzoek leert ons dat aanpassingen aan de **arbeidsvoorwaarden** (voor onderwijs zijn dat onder andere loon, verlofregeling, verlofstelsels, statuut) relatief weinig directe impact hebben op het

---

<sup>8</sup> Zie Geraadpleegde literatuur

verbeteren van de werkbaarheid van een job. Om de werkbaarheid in het onderwijs te verbeteren, moet er vooral gesleuteld worden aan de arbeidsinhouden (werkdruk en emotionele belasting) en de arbeidsomstandigheden (de omstandigheden die rugklachten en stemproblemen veroorzaken). Investeren in de arbeidsverhoudingen (goede relaties met leerlingen, ondersteuning door collega's en directie, vaardigheidsbenutting en autonomie en zelfstandigheid) is dan weer belangrijk omdat het de balans in evenwicht brengt. (De Witte, Elchardus)

Werkdruk en emotionele belasting worden in het onderwijs vooral toegeschreven aan een toename van **niet-lesgebonden opdrachten, groeiende beleidsinmenging, een stijgende zorgvraag** (leerlingen met een label, een diagnose, orde- en tuchtproblemen, gedragsproblemen, taalproblemen...), toenemende **administratieve verantwoordingsdruk** (onder andere geïndividualiseerde begeleidingsplannen, kwaliteitscontrole, juridisering, vragen vanuit allerlei organisatieniveaus zoals scholengemeenschap, pedagogische begeleidingsdiensten...). Al deze factoren en de eisen die ze stellen, brengen de eigenlijke onderwijstaak steeds meer in het gedrang. (Elchardus, Kenis)

### **Invloed van neoliberalisme**

De oorzaken van deze ontwikkeling situeren zich in de algemene tijdsgeest. Het neoliberalisme bepaalt de huidige culturele waarden waarbinnen de identiteit van kinderen gevormd wordt. Het zijn deze kinderen die vandaag op de schoolbanken zitten. Succes, en dan vooral economisch-financieel **succes**, is de nieuwe maatstaf. Het criterium om dat te bepalen is 'meetbare output'. Alleen wat daartoe bijdraagt en kan gemeten worden, is belangrijk. Iedereen is verantwoordelijk voor zijn eigen succes en dat wordt beloond via gedifferentieerde verloning en beloning. Wie slaagt, heeft het aan zichzelf te danken, wie faalt ook. **Alles en iedereen moet getest en gemeten worden.** Om te meten moet men duidelijke criteria hebben: onderwijsdoelen worden competenties, leraren krijgen een beroepsprofiel met basiscompetenties... Om dat allemaal te bewaken en 'objectief' te maken wordt een systeem van kwaliteitsbewaking opgezet. Zo ontstaat een hele cultuur van meten en verantwoorden. In het kielzog daarvan ontstaat een cultuur van uitwegen zoeken. Immers wie niet op eigen kracht slaagt, zoekt andere middelen: **frauderen, medicalisering, juridisering...** (Verhaeghe)

Ook de politiek volgt in haar beleid het neoliberale adagium. Het onderwijsbeleid ziet school en opleiding als een middel tot arbeidsmarktgerichte inzetbaarheid om de economische concurrentie het hoofd te kunnen bieden. Onderwijssystemen worden daarom gemeten en met elkaar vergeleken: wie haalt de beste resultaten? (Verhaeghe)

Dit alles verhoogt de **prestatiedruk op het onderwijs**. De maatschappelijke druk op het onderwijs om met leerlingen, studenten en cursisten hoge prestaties te halen, neemt toe. Maar ook individuele ouders verwachten steeds meer van het onderwijs: hun kind moet succesvol het onderwijs afronden. Zo niet, dan stappen ze naar een arts om via een label extra maatregelen af te dwingen of ondernemen ze juridische stappen. Dit alles veroorzaakt bijkomende druk en belasting op het onderwijspersoneel. (Verhaeghe)

Hoewel de **directeur** niet de directe veroorzaker is van deze werkdruk en bijkomende **planlast**, speelt hij een cruciale sleutelrol in het bewaken van planlast en het beheersbaar houden van de werkdruk. Hij kan de balans bewaken tussen enerzijds investeren in wat werken in het onderwijs plezierig

maakt (hulpbronnen) en anderzijds het beheersbaar houden van wat het werk belastend maakt (stressoren). (Elchardus, Kenis)

### Wat weten we over de rol van het onderwijs in de samenleving?

Waarom zou een school vandaag nog betekenis hebben? Wat maakt een school tot 'school'? De school is eigenlijk een uitvinding van de oude Grieken. In een democratie waarin je voorbestemming niet meer bij de geboorte vastligt en waar iedereen (in principe) alles kan worden, is het belangrijk dat iedereen dan ook in gelijke mate toegang krijgt tot die democratische samenleving. Dat was de rol die de school kreeg toegewezen. De oude Grieken maakten voor iedereen (ongeacht hun afkomst) tijd vrij om naar **school** te gaan (scholè = vrije **tijd**), dus **om zich te vormen** om deel te kunnen nemen aan de democratische samenleving. De school is de plaats waar de samenleving datgene wat van belang is voor de samenleving aan de nieuwe generatie doorgeeft op zo'n manier dat die nieuwe generatie ook de ruimte krijgt de **samenleving van binnenuit te vernieuwen**. Dit proces wordt vorming genoemd. (Masschelein & Simons)

### Vorming en leren

Er is een **onderscheid tussen vorming en leren**. Vorming vraagt studie en discipline om zich 'het eigene' (we zouden het ook de specifieke 'grammatica' kunnen noemen) van een bepaald vak eigen te maken. Vorming gaat ook in op hoe de jongere zich verhoudt tot een bepaald vak of discipline en gaat in op de samenhang tussen vakken en disciplines. Wanneer je iets door en door begrijpt, kan je er ook iets 'nieuw' mee doen. Een nieuwe generatie jongeren die op die manier gevormd wordt, kan de samenleving van binnenuit vernieuwen. De hacker is een provocerend voorbeeld dat dit duidelijk maakt. Leren daarentegen, is gericht op het verwerven van kennis, vaardigheden en competenties die nuttig en inzetbaar zijn in de bestaande samenleving en in die zin is leren in wezen conservatief. Leren is gericht op integratie in de 'bestaande' samenleving, terwijl vorming gericht is op 'vernieuwing' van de samenleving. (Masschelein & Simons)

**Vormend onderwijs** heeft betrekking op alle vakken en disciplines. Een leerling kan binnen de studierichting houtbewerking, specifieke technieken zoals schaven, zagen, lijmen, schuren... leren. Maar vormend onderwijs binnen houtbewerking gaat verder. De leerling verwerft inzicht in de verschillende houtsoorten, de landen van herkomst, de wijze van kweken, de impact ervan op het loon, de werkomstandigheden van de arbeiders, de economie en de belasting voor het milieu, de keuze en selectie van houtsoorten voor bepaalde toepassingen ... Hij verwerft inzicht in het wanneer, waarom en hoe van bepaalde technieken, in alternatieven voor bepaalde toepassingen. Op die manier kan hij bewust keuzes maken, creatief naar andere en nieuwe oplossingen zoeken, klanten inspireren om alternatieve keuzes te maken die het milieu minder belasten of beter bijdragen aan een duurzame economische en ecologische ontwikkeling. Vormend onderwijs leert de leerling niet alleen technieken aan, maar brengt de leerling ook liefde voor het vak en een bewuste verhouding tot het vakmanschap bij in relatie tot de ontwikkeling van de samenleving. Dat is de meerwaarde van vormend onderwijs ten overstaan van bijvoorbeeld een training of specifieke opleiding die de VDAB aanbiedt. (Masschelein & Simons)

De leraar is de figuur die vorming mogelijk maakt. Een leraar heeft 'iets' te zeggen, vorming gaat altijd over iets (een vak, een belangstellingsgebied...) en een leraar wil dit iets meedelen aan de



nieuwe generatie. **Het is de combinatie van passie voor het vak en liefde voor het meedelen aan de nieuwe generatie die een leraar tot leraar maakt.** Wie alleen maar een passie heeft voor zijn vak, wordt een vakidoot. Wie de zorg voor de leerling verabsolueert, wordt een verzorger. 'Leraar zijn' is ook geen job waarin je geacht wordt een bepaald resultaat (productie-output) te realiseren en in die zin is leraar zijn geen echte job. Een leraar die uit liefde voor zijn vak en uit liefde voor de wereld dat vak aan de nieuwe generatie wil meedelen, vergeet de tijd, 'telt' zijn uren niet. (Masschelein & Simons)

Essentieel voor **vormend onderwijs** is dat het om een **collectief** gebeuren gaat, waar alle leerlingen losgemaakt worden van hun 'natuurlijke' achtergrond en uit hun leefwereld getrokken worden. Op die manier is de school ook per definitie de school van de gelijkheid en plaatst ze alle leerlingen in een gelijke beginpositie van 'kunnen beginnen aan de nieuwe samenleving'. De school is geen individueel dienstbetoon. Daarom verwacht de school dat **alle leerlingen 'uitgerust' naar school komen (letterlijk en figuurlijk)**. De vormende waarde van de school is van wezenlijk belang voor de democratie. (Masschelein & Simons)

De typisch schoolse vorming staat vandaag onder druk door ontwikkelingen die hun voedingsbodem vinden in de huidige tijdsgeest met haar dominante invloed van het neoliberalisme. (Masschelein & Simons, Verhaeghe)

### **Onderwijs bedreigd**

Het **politieke onderwijsbeleid** in Vlaanderen is in de voorbije jaren meer en meer een beleid geworden dat het onderwijs ziet als een middel om maatschappelijke problemen (racisme, drugsverslaving, de radicalisering van jongeren...) op te lossen en politieke of ideologische doelen (de actieve welvaartsstaat, de kennismaatschappij, aan de top blijven in internationale *rankings*...) te realiseren. Zo legt de politiek beslag op het curriculum en op de nieuwe generatie als middel. Hiermee wordt de vormende waarde van de school uitgehold en wordt de nieuwe generatie naadloos voor het karretje gespannen van de keuzes van de oude generatie. (Masschelein & Simons, Verhaeghe)

De school moet alsmaar meer de **opvoedende taak van het gezin overnemen**. Zo ontnemt men de jonge generatie de kans om leerling te zijn, om uit het gezin en de eigen leefwereld getrokken te worden en met iets nieuws in contact te komen. (Masschelein & Simons)

De school staat onder druk om de **verschillen tussen leerlingen** zo snel mogelijk te onderkennen: talentontwikkeling heet dat vandaag. Hierdoor wordt ze gedwongen leerlingen vast te pinnen in hun situatie, terwijl de school van de gelijkheid erin bestaat om door aanhoudende inspanning de leerlingen uit hun leefwereld te trekken en hen interesse te doen krijgen in datgene waar zij (ogenschijnlijk) geen talent en (nog) geen belangstelling voor hebben. (Masschelein & Simons)

Door de **nadruk op efficiëntie en output** dreigen typische werkvormen uit het onderwijs geïnstrumentaliseerd te worden en hun vormende waarde te verliezen. Het examen bijvoorbeeld dat een schoolse werkvorm is om aandacht en interesse te ontwikkelen (voor de eigen vorming van de leerling) is een instrument geworden in de competitiedrift om de kwaliteit tussen scholen en onderwijssystemen te 'meten', om *rankings* te maken tussen landen... (Masschelein & Simons)

**Psychologische en therapeutische zorg** verdringen hoe langer hoe meer het lesgeven. De nadruk komt steeds meer te liggen op welbevinden van leerlingen en op het aanpassen van het leerproces aan individuele noden en behoeften. Hierdoor dreigt een verpampering: leerlingen blijven in de comfortzone van hun leefwereld hangen en leraren kunnen steeds minder inspanningen van leerlingen vragen. (Masschelein & Simons, Verhaeghe)

Daarop aansluitend is er de tendens om technieken uit de wereld van het **entertainment** in de school binnen te brengen. Dit houdt leerlingen klein, terwijl het op school om grootbrengen zou moeten gaan, leerlingen ertoe brengen om boven zichzelf uit te stijgen. (Masschelein & Simons)

Door zonder meer een beroepsprofiel met basiscompetenties voor de leraar in te voeren, herleidt men het beroep van onderwijsgevende tot een echte 'job' die resultaatgericht moet zijn en opent men de weg voor ideeën over gedifferentieerde loopbanen en dito verloning op basis van verschillen in output tussen onderwijsgevendenden. Ook de toenemende verantwoordingsdruk als gevolg van vraaggestuurd onderwijs en van het alsmear toenemend dienstverlenend karakter van het onderwijs (vermarkting) maakt dat leraren hun werk veeleer gaan benaderen vanuit economische verantwoording (wat is de output?) en juridische verantwoording (zijn de regels gevolgd?) dan vanuit pedagogische verantwoording (hoe draagt dit bij tot de vorming van leerlingen?). Precies die laatste vraag is essentieel voor de vormende waarde van het onderwijs. **Inzetbaarheid en flexibiliteit** zijn de nieuwe modewoorden van het neoliberalisme, dat nu ook zijn pijlen richt op de leraar. De flexibel inzetbare leraar is nergens meer tewerkgesteld en overal inzetbaar. Elke school is een arbeidsplaats als een andere. Het komt erop aan jezelf als leraar perfect te trainen, je competenties voortdurend te actualiseren en in kaart te brengen in je portfolio en jezelf te managen om overal en altijd vraaggestuurd flexibel inzetbaar te zijn, je overal en altijd loyaal te tonen en die loyaleit ook op vraag weer in te trekken. Maar onderwijs moet om te kunnen 'werken' het werk niet zozeer als een job of productie bekijken, maar als een liefhebberij waarbij leraar en leerling op school 'de tijd vergeten'. Die vormende waarde impliceert dat de school en de leraar zichzelf voortdurend moeten (kunnen) 'vormen'. Studie en collegiale ondersteuning moeten hen toelaten zich in hun vak en in de schoolse werkvormen verder te verdiepen. (Masschelein & Simons)

## Besluit

Het uiteengezette denkkader over het typisch schoolse hebben we afgetoetst aan de ideeën van anderen over (deel)aspecten van het onderwijs en de opdracht van de leraar. Tal van academici, onderzoekers, pedagogen en psychologen onderschrijven de basislijnen uit dit denkkader. Zij stellen kritische vragen bij de zinvolheid van de toenemende diagnostisering en *labeling* van kinderen en bij de automatische koppeling van diagnose aan onderwijsondersteuning, waardoor onderwijs evolueert naar handelingsgericht individueel onderwijs. Zij stellen kritische vragen bij de toenemende verantwoordingsdruk die steeds meer outputgericht verloopt in het kader van een kwaliteitswedloop die leraren afleidt van hun vormende onderwijsopdracht. Zij stellen kritische vragen bij de zinvolheid van de invoering van het beroepsprofiel en de basiscompetenties en bij de ontwikkelingen in de richting van gedifferentieerde verloning.

Die kritische vragen en de antwoorden daarop zetten ons op weg om de huidige visie op onderwijs te herbekijken. Vanuit die hernieuwde visie op het onderwijs en het onderwijspersoneel kunnen oplossingen gezocht worden. Elke oplossing kan getoetst worden aan de mate waarin ze zowel

bijdraagt aan het verminderen van de psychische belasting (verminderen van werkdruk en emotionele belasting) als bijdraagt aan de vorming van leerlingen en de deskundigheid van de leraar die democratische vorming mogelijk maakt en herwaardeert. Op die manier willen we werken in het onderwijs niet alleen weer werkbaar maken maar ook opnieuw aantrekkelijk maken. **Door onderwijs weer te richten op de kernopdracht: vormend onderwijs aanbieden.**

Uit de onderzoeken leren we dat het verbeteren van de arbeidsvoorwaarden weinig directe impact heeft op de werkbaarheid van het werk. De aanhoudende aandacht binnen het **sociaal overleg** voor het verbeteren van de arbeidsvoorwaarden lijkt hier zijn vruchten af te werpen. Dit betekent helemaal niet dat de aandacht hiervoor mag verslappen. Het recente verleden moet tot waakzaamheid inspireren, want verworven arbeidsvoorwaarden blijken niet per definitie voor altijd 'verworven'. Daarnaast blijkt uit het onderzoek dat de arbeidsinhoud en de arbeidsomstandigheden wel een effect hebben op de werkbaarheid van het werk. Gezien het belang van deze indicatoren op het verbeteren van de werkbaarheid is het aangewezen dat de vakbonden in de toekomst ook aandacht hebben voor deze indicatoren tijdens het sociaal overleg. Zij zullen in de toekomst hun expertise op dit terrein dan ook (verder) moeten ontwikkelen.

Om van de huidige situatie te evolueren naar de door ons gewenste situatie formuleren we de volgende krachtlijnen.

## Deel II – ACTIES

### Krachtlijnen

COC kiest voor de volgende krachtlijnen, als kader voor haar concrete syndicale doelstellingen en opstelling:

- Onderwijs moet een vormende waarde hebben, er zijn grenzen die blijvend bewaakt moeten worden
- Onderwijspersoneelsleden zijn professionals die recht moeten hebben op autonomie en op professionele ondersteuning via een doordacht personeelsbeleid
- De kerntaken van scholen, centra en personeelsleden moeten afgebakend worden en de regeldrift, die de uitvoering van deze kerntaken bemoeilijkt, moet teruggeschroefd worden
- Opleiding en vorming van onderwijspersoneel moeten afgestemd worden op de autonome professional
- Werkomstandigheden en ondersteuning van startende personeelsleden moeten beter
- Directies en leidinggevende personeelsleden moeten beroepservaring in het onderwijs hebben; zij moeten via opleiding een hoog professioneel niveau verwerven; zij kennen en spreken de taal van onderwijs
- Een degelijk welzijnsbeleid moet op de leest van de onderwijscontext en op maat van het onderwijspersoneel uitgewerkt worden
- Het sociaal overleg is en blijft een topprioriteit en moet uitgebreid worden
- De rol van de overheid moet afgelijnd en bewaakt worden

## Krachtlijn 1

### **Onderwijs moet een vormende waarde hebben, er zijn grenzen die blijvend bewaakt moeten worden**

Onderwijs moet vorming bieden. Vorming is gericht op het verwerven van inzicht in de basisgrammatica van vakken en disciplines en in de samenhang tussen vakken en disciplines. Op die manier kan men begrijpen hoe de werkelijkheid in elkaar zit en kan men de samenleving van binnenuit veranderen. Vormend onderwijs houdt in dat de nadruk wordt gelegd op de breed vormende invulling van het curriculum. Ook binnen het arbeidsmarktgerichte deel van de opleiding moet de nadruk liggen op een opleiding die leerlingen breed voorbereidt op innoverende, maatschappelijk verantwoorde deelname aan het arbeidsleven en die geen enge, gespecialiseerde voorbereiding betekent op één welbepaalde economische activiteit. Breed vormend onderwijs bereidt leerlingen niet voor op reproductie maar op vernieuwing van de samenleving.

Omdat alle kinderen en jongeren zonder uitzondering toegang hebben tot onderwijs, is onderwijs bij uitstek een democratisch instrument dat voor iedereen kansen creëert om deel te nemen aan een democratische samenleving.

Onderwijs is een collectief gebeuren, dat jonge mensen in groep benadert en vormt en dat enkel in gespecialiseerde contexten meer geïndividualiseerd kan worden benaderd.

*Werk maken van werkbaar werk in onderwijs impliceert dus dat*

- we openlijk kiezen voor collectief, leerstofgericht onderwijs
- de basiscompetenties van het onderwijspersoneel worden herbekeken in het licht van hun vormende onderwijstaak en beperkt worden tot de essentie
- de vorming van het onderwijspersoneel gericht is op hun vormende onderwijstaak of op de ondersteuning ervan
- gezinsvervangende opvoeding niet tot de taak van het onderwijspersoneel behoort en de balans tussen zorg en/of begeleiding en vormend onderwijs hersteld wordt
- geïndividualiseerde en flexibele trajecten die buiten de normale binnenklasdifferentiatie vallen, niet tot de taak van het onderwijspersoneel behoren, tenzij in gespecialiseerde contexten
- het onderwijs niet dient om politiek-maatschappelijke en/of ideologische doelstellingen na te streven, noch een middel is tot eng economische inzetbaarheid.

## Krachtlijn 2

### **Onderwijspersoneelsleden zijn professionals die recht moeten hebben op autonomie en op professionele ondersteuning via een doordacht personeelsbeleid**

Goede relaties op het werk verhogen het welbevinden. Voor het onderwijspersoneel zijn de relaties met leerlingen, collega's en directie belangrijk. Als die relaties goed zijn, geeft dit energie om verder te doen. Onderwijs is een contactberoep waarbij er voortdurend interactie is met collega's, directie, ouders, leerlingen, studenten en cursisten. Dat maakt onderwijspersoneel ook kwetsbaar. Een goede teamwerking, waarbij men zich gesteund voelt door collega's en directie, is belangrijk voor het welbevinden van het onderwijspersoneel. Zeker wanneer onderwijspersoneel problemen ervaart met leerlingen, leerstof, onderwijsmethoden, ouders, externen, ... moet het kunnen rekenen op advies, hulp of steun. Die kan komen van een collega, directie of externen.

Mogen en kunnen (bij)leren in het kader van de eigen professionaliteit is belangrijk, zowel individueel als in team. Bijleren moet specifiek zijn en dus gericht op de eigen deskundigheid binnen onderwijs. Personeelsleden kunnen vooral veel van en met elkaar leren. Een zekere mate van autonomie en zelforganisatie maakt het werk aangenaam. De professionele autonomie van onderwijspersoneel en -teams moet hersteld en versterkt worden.

*Werk maken van werkbaar werk in onderwijs impliceert dus dat*

- er binnen de opdracht van het onderwijspersoneel ruimte gemaakt moet worden voor collegiale ondersteuning zonder dat dit tot taakverzwaring leidt
- er middelen moeten komen om meer collegiaal overleg mogelijk te maken zodat scholen zich kunnen ontwikkelen tot professionele leergemeenschappen die inhoud en richting geven aan het collectieve onderwijs. Dit moet de professionele autonomie van de leraar versterken en de kwetsbaarheid van het individueel functioneren doorbreken. De pedagogische begeleidingsdiensten moeten de scholen hierbij ondersteunen, waarbij ze vertrekken van de realiteit van het onderwijsveld
- onderwijspersoneel het recht heeft om doorheen zijn gehele loopbaan(ontwikkeling) zijn onderwijsvaardigheden, zijn vakdeskundigheid en (vak)didactische deskundigheid te verbreden en te verdiepen. Dit recht maakt het ook mogelijk door te groeien in een loopbaantraject om eventueel andere onderwijsfuncties op te nemen
- de functioneringsgesprekken uitsluitend worden bekeken in het licht van de professionele ontwikkeling van het onderwijspersoneel en dat evaluatieprocedures niet verplicht worden gemaakt
- collegiale ondersteuning en collegiaal overleg (bijvoorbeeld: intervisie, teamoverleg, vakgroepoverleg, functioneringsgesprekken, ...) op voet van gelijkheid op een professionele wijze uitgebouwd worden via een doordacht en onderhandeld personeelsbeleid

- elke school, zowel op organisatorisch als op pedagogisch vlak, een degelijk participatiebeleid ontwikkelt dat via de participatieorganen en de teamwerking elke leerkracht betreft bij het schoolbeleid en de schoolcultuur
- de schoolorganisatie en het personeelsbeleid zo uitgewerkt en op elkaar afgestemd worden dat ze zonder dat dit aanleiding geeft tot taakverzwaring, binnen elke levens- en loopbaanfase (startend, ervaren, einde loopbaan) flexibel tegemoet kunnen komen aan de noden op het vlak van collegiale steun, bijleren, autonomie en zelforganisatie
- de opdracht duidelijk afgebakend en begrensd wordt en de huidige opdracht niet overstijgt.

### Krachtlijn 3

#### **De kerntaken van scholen, centra en personeelsleden moeten afgebakend worden en de regeldrift, die de uitvoering van deze kerntaken bemoeilijkt, moet terugschroefd worden**

Er worden te veel taken en verwachtingen doorgeschoven naar de scholen en centra. Die overstijgen hun draagkracht, tasten hun kernopdrachten aan of maken ze zelfs onmogelijk. Daardoor ontstaat emotionele en psychische belasting, werkdruk en planlast. Die moeten teruggedrongen worden. Onderwijs behoort tot het beleidsdomein onderwijs en niet tot de beleidsdomeinen welzijn of werk. Onderwijsgevenden zijn geen vervangouder, psycholoog of therapeut, zij moeten niet belast worden met het oplossen van maatschappelijke problemen of het realiseren van politieke doelen. Het debat over de niet-lesgebonden opdrachten voor leraren moet opnieuw gevoerd worden, samen met het debat over wie verantwoordelijk is voor de opdrachten die nu stelselmatig naar de scholen en centra worden doorgeschoven. Specifiek met betrekking tot zorg- en/of begeleidingstaken mogen aanpassingen aan de individuele (leer)behoeften van leerlingen de collectieve vorming van de klasgroep niet in het gedrang brengen. Voor therapeutische zorg, psychologische begeleiding en opvoedkundige ondersteuning moet het onderwijspersoneel ondersteund worden door specifiek opgeleide deskundigen. Het lerarenberoep is geen zorgberoep en een onderwijsinstelling is geen zorginstelling.

#### *Werk maken van werkbaar werk in onderwijs impliceert dus dat*

- de emotionele belasting en werkdruk van onderwijspersoneel teruggedrongen worden, door personeelsleden enkel te belasten met de kerntaken waarvoor zij aangesteld, professioneel opgeleid en gevormd zijn. In dit kader moet iedere opdracht worden begrensd in tijd en inhoud
- de instellingsgebonden opdrachten en de uitwerking daarvan in functiebeschrijvingen herbekeken worden in het licht van de onderwijstaak van de leraar
- de oorzaken van planlast (irriterende regeldruk) fundamenteel aangepakt worden:
  - de externe kwaliteitscontrole moet uitgaan van de professionaliteit van het onderwijspersoneel. Ze richt zich niet op outputgerichte verantwoording, maar op de verantwoordelijkheid voor de aangeboden vorming en de wijze waarop de onderwijsinstelling die zelf invult. Onderwijspersoneel ondergaat de externe kwaliteitscontrole niet, maar ze stuurt zelf actief door in team en op basis van de eigen documenten het gesprek met de externe commissie aan te gaan
  - de adviezen na een externe kwaliteitscontrole moeten rechtvaardig zijn en mogen de continuïteit in de werking niet doorbreken. Specifiek voor de doorlichtingen is een betere afstemming nodig tussen pedagogische begeleiding en inspectie (geen tegenspraak)
  - structurele veranderingen uitgaande van de overheid moeten voorafgegaan worden door een diepgaand maatschappelijk debat. Schoolinterne veranderingen moeten in



samenspraak met de betrokken collega's ontwikkeld worden, zodat er een draagvlak ontstaat

- leerplannen moeten beperkt worden tot hun essentie en moeten het onderwijspersoneel opnieuw ruimte geven om creatief met eigen inbreng het didactisch proces vorm te geven. De overheid moet geen onderwijsmethodes opleggen. Onderwijspersoneel kan zelf het onderwijs afstemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen en jongeren, onafhankelijk van het feit of die al dan niet een label hebben gekregen. Als de onderwijsbehoefte een zorg wordt die de mogelijkheden van de klasdifferentiatie overstijgt en collectieve vorming in het gedrang brengt, is dat geen opdracht voor het onderwijzend personeel
  - het onderwijspersoneel moet, voor zover zorg binnen de school noodzakelijk is, een beroep kunnen doen op een gespecialiseerd team, toegevoegd aan de scholengroep of scholengemeenschap, dat het zorgbeleid binnen de school concreet gestalte en uitvoering geeft
  - de toenemende juridisering in het onderwijs mag de onderwijskundige normering niet afzwakken en geen aanleiding geven tot planlast door het waanzinnig verzamelen van administratieve bewijsvoering. De beslissingsbevoegdheid dient bij de betrokken leraren te blijven. Leraren moeten daarom beter voorbereid worden op transparant evalueren en ondersteund worden bij het formuleren en uitwerken van pedagogische motiveringen en bij het omgaan met conflicten en betwistingen
- de negatieve inschatting door het onderwijspersoneel van de balans werk-privé nader wordt onderzocht en daarna gepaste maatregelen worden genomen.

## Krachtlijn 4

### **Opleiding en vorming van onderwijspersoneel moeten afgestemd worden op de autonome professional**

De kerntaak van onderwijs moet centraal blijven staan, zowel binnen de opleiding van leraren als in de verdere professionalisering en in de uitbouw van de loopbaan. Leraren moeten weer meer vat krijgen op de inhoud van het curriculum en op de doelen (vakgebonden en vakoverschrijdend).

*Werk maken van werkbaar werk in onderwijs impliceert dus dat*

- de onderwijsopleidingen worden versterkt om het onderwijs op een hoger niveau te brengen o.m. door
  - leraren op een voldoende autonome invulling van het onderwijscurriculum voor te bereiden
  - de inhoudelijke vakdeskundigheid en onderwijsdeskundigheid te versterken
  - (toekomstige) lerarenopleiders vorming te geven in het opleiden van leraren/docenten
  - het niveau van de in- en uitstroom van de lerarenopleidingen te versterken
  - masteropleidingen naast de bestaande bacheloropleidingen aan te bieden
  - bijkomende verdiepende of specialiserende opleidingen aan te bieden
  - de lerarenopleidingen te evalueren in het licht van herwerkte basiscompetenties en van vormend onderwijs
  - toekomstige leraren voldoende inzicht bij te brengen in het belang van de aspecten die energie geven in het werk en hun competenties bij te brengen om collegiaal overleg mogelijk te maken
- scholen een onderhandeld personeelsbeleid uitbouwen, waarvan mentoring (startende leraren) en ondersteuning permanent deel uitmaken. Een goed personeelsbeleid maakt werving, selectie, aanstelling, ondersteuning, vorming en beoordeling immers transparant
- de verdere professionalisering van leraren aangestuurd wordt door instellingen en personen die daar de specifieke know-how voor hebben
- er op verschillende niveaus werk gemaakt wordt van ondersteuning en opvang van onderwijspersoneel in moeilijke onderwijscontexten en probleemsituaties, van loopbaanbegeleiding en eventueel loopbaanheroriëntering.

## Krachtlijn 5

### **Werkomstandigheden en ondersteuning van startende personeelsleden moeten beter**

Veel startende personeelsleden verlaten het onderwijs al vroeg in hun loopbaan. Versnipperde opdrachten, werkonzekerheid en de daarbij horende financiële onzekerheid, gebrek aan ondersteuning, spelen hierbij onder andere een belangrijke rol.

*Werk maken van werkbaar werk in onderwijs impliceert dus dat*

- er op schoolniveau constant voldoende aandacht besteed wordt aan deze problematiek zodat de opdrachten van startende personeelsleden minstens even haalbaar als, zo niet beter haalbaar zouden zijn dan de opdrachten van de andere personeelsleden
- startende personeelsleden goed ondersteund worden door ervaren collega's en specifiek opgeleide mentoren en een opdracht krijgen die zo nauw als mogelijk aansluit bij hun opleiding
- startende personeelsleden in de eerste fase van hun loopbaan geleidelijk kunnen ingroeien in hun opdracht, wat impliceert dat ze in deze fase niet belast worden met taken die verantwoordelijkheden omvatten die normaal gesproken best door meer ervaren collega's worden uitgevoerd
- in de opdracht van startende personeelsleden ruimte wordt voorzien voor aanvullende vorming en coaching
- we onderzoeken welke maatregelen genomen kunnen worden om startende personeelsleden meer werkzekerheid te geven
- de overheid de scholen en centra de middelen geeft die nodig zijn opdat ze een beleid terzake zouden kunnen uitbouwen.

## Krachtlijn 6

**Directies en leidinggevende personeelsleden moeten beroepservaring in het onderwijs hebben; zij moeten via opleiding een hoog professioneel niveau verwerven; zij kennen en spreken de taal van onderwijs**

Kwaliteitsvol onderwijs vraagt professioneel leiderschap. Directies spelen immers een cruciale rol in het bewaken van de werkdruk, emotionele belasting en planlast. Bovendien wordt de werkdruk in niet geringe mate veroorzaakt door een gebrek aan autonomie in de organisatie en uitvoering van het werk. Professionele directies moeten de autonomie van de leraar en van het onderwijsteam hoog in het vaandel dragen en het onderwijspersoneel ook het nodige vertrouwen geven.

*Werk maken van werkbaar werk in het onderwijs impliceert dus dat*

- directies en leidinggevende personeelsleden worden aangeworven op basis van een beroepsprofiel en strenge selectiecriteria waarvan beroeps- of sectorervaring een onmisbaar onderdeel is
- directies en leidinggevende personeelsleden professioneel opgeleid en gevormd worden om werkdruk en emotionele belasting van het onderwijspersoneel beheersbaar te houden, om leiding te geven aan de professionele vorming van het onderwijspersoneel en om een goed personeelsbeleid uit te werken
- directies investeren in goede relaties op het werk en in de uitbouw van ondersteuning en goede werkorganisatievormen voor het onderwijspersoneel
- directies ten volle het overleg en de onderhandelingen, toegewezen aan de officiële participatieorganen, respecteren
- directies participatie op alle vlakken als een onmisbare schakel beschouwen voor de autonomie van het onderwijspersoneel als professionals en tijd en ruimte uittrekken om het overleg met het personeel te structureren
- wanneer in een onderwijsinstelling of centrum een leidinggevend kader wordt gevormd, dit met aparte middelen moet gebeuren
- het leidinggevend kader ten dienste moet staan van de hierboven vermelde doelstellingen.

## Krachtlijn 7

### **Een degelijk welzijnsbeleid moet op de leest van de onderwijscontext en op maat van het onderwijspersoneel uitgewerkt worden**

Aangezien de personeelsleden de spil zijn van het onderwijsgebeuren moet er voluit aandacht zijn voor hun welbevinden en is een goed uitgewerkt welzijnsbeleid een absolute noodzaak. De psychische belasting is een hoge risicofactor voor de werkdruk van het personeel. Het onderwijspersoneel heeft recht op een volwaardig beleid aangaande alle psychosociale aspecten, een beleid dat een antwoord biedt op de toenemende stress, depressie en burn-out, de stijgende werkdruk, de grotere mondigheid van leerlingen en ouders, de toenemende agressie en het pesten van het onderwijspersoneel. Ook de frequente rugklachten, stem- en gehoorproblemen vragen onderzoek en gepaste maatregelen.

*Werk maken van werkbaar werk in onderwijs impliceert dus dat*

- in elke instelling een welzijnsbeleid wordt uitgebouwd dat voorziet in vorming, deskundige ondersteuning en begeleiding. De emotionele belasting, de werkdruk en het psychisch welbevinden van het onderwijspersoneel moeten permanent aandacht krijgen
- dit welzijnsbeleid wordt gedragen door een welzijnsteam, het Comité voor Preventie en Bescherming op het Werk en een interne preventiedienst die een beroep kunnen doen op vorming en ondersteuning
- de interne preventieadviseur in samenwerking met de Interne en Externe diensten voor de Preventie en Bescherming op het Werk, effectief het welzijnsbeleid stuurt, uitwerkt en opvolgt en zijn aanduiding niet meer ten koste gaat van het lestijden- of urenpakket
- de vertrouwenspersoon en de preventieadviseurs onafhankelijk en autonoom kunnen opereren. Zij zijn geen hiërarchisch verantwoordelijken
- op elk mogelijk verantwoordelijk niveau maatregelen worden genomen om fysieke klachten zoals rugklachten, stem- en gehoorproblemen, artrose, ... tegen te gaan. Dit kan gebeuren vanuit verschillende invalshoeken: school- en werkorganisatie (o.a. klassengrootte, lessenroosters), bouwfysische aspecten (o.a. akoestiek), gezondheidspreventie (o.a. sportfaciliteiten op school voor personeelsleden), schoolcultuur (o.a. gesprekken met ouders in het kader van orde en discipline), ...

## Krachtlijn 8

### **Het sociaal overleg is en blijft een topprioriteit en moet uitgebreid worden**

De aanhoudende inspanningen van vakbonden op het vlak van arbeidsvoorwaarden (zoals loon en vaste benoeming) hebben hun vruchten afgeworpen. Arbeidsvoorwaarden moeten een topprioriteit blijven in het sociaal overleg, zodat onderwijspersoneelsleden zich niet moeten bekommeren om hun jobzekerheid en hun inkomen en zij niet in een concurrentiepositie komen te staan tegenover elkaar. Op die manier kan het onderwijspersoneel zich in team wijden aan hun kernopdracht: de nieuwe generatie vormen. Naast de arbeidsvoorwaarden wordt de werkbaarheid van het werk ook in hoge mate bepaald door de inhoud van het werk, de relaties op de werkvloer en de omstandigheden waarin het werk uitgevoerd moet worden. Om die reden zal het sociaal overleg ook met deze aandachtspunten uitgebreid moeten worden zodat het ook kan wegen op deze aspecten.

*Werk maken van werkbaar werk in onderwijs impliceert dus dat*

- het sociaal overleg noodzakelijk is om permanent de arbeidsvoorwaarden te verbeteren en in het bijzonder moet leiden tot maatregelen die langer werken haalbaar maken
- het niet respecteren van akkoorden afgesloten na sociaal overleg gesanctioneerd wordt
- lesuren enkel dienen voor klasgebonden activiteiten en dat in organieke middelen wordt voorzien voor andere taken
- loon niet wordt gedifferentieerd in relatie tot output
- het sociaal overleg uitgebreid wordt tot alle aspecten die een invloed kunnen hebben op de werkbaarheid zoals de inhoud van de job, de omstandigheden waarin gewerkt wordt, de verhoudingen op de werkvloer, de onderwijsstructuren en het curriculum op macroniveau. Ter ondersteuning hiervan blijven de onderwijsvakbonden vorming op onderwijskundig vlak en op vlak van loopbaanontwikkeling aanbieden en versterken en zullen ze tijdens de vormingsmomenten de ingewikkelde onderwijsregelgeving op een toegankelijke manier vertalen voor hun afgevaardigden.

## Krachtlijn 9

### **De rol van de overheid moet afgelijnd en bewaakt worden**

De overheid schuift, al dan niet onder druk van maatschappelijke veranderingen, steeds meer extra taken door naar de onderwijsinstellingen en het onderwijspersoneel. Zij neemt haar eigen verantwoordelijkheid te weinig op: zij bewaakt onvoldoende de grenzen van het onderwijs en voorziet niet in de middelen die noodzakelijk zijn om de nieuwe taken waar te maken. Het takenpakket laten aangroeien zonder bijkomende middelen is onaanvaardbaar.

*Werk maken van werkbaar werk in onderwijs impliceert dus dat*

- de overheid (samen met alle betrokken actoren) het maatschappelijk debat moet voeren over de kernopdracht van onderwijs. Dit debat moet uitgaan van de vormende waarde van onderwijs in het belang van een democratische samenleving en afstappen van de loutere outputbenadering
- de overheid in de nodige middelen moet voorzien om innovaties in het onderwijs draaglijk te maken. De overheid moet garant staan voor een eerlijke fiscaliteit, zodat een positief investeringsbeleid mogelijk is voor die sectoren die – zoals onderwijs – aan iedereen kansen geven. Dit beleid moet ervoor zorgen dat de noodzakelijke arbeidsvoorwaarden die het welbevinden van het onderwijspersoneel garanderen, behouden blijven en versterkt worden
- de overheid met een positieve, correcte en wervende beeldvorming de mensen moet aantrekken die over het gepaste profiel beschikken, zodat toekomstig onderwijspersoneel de juiste verwachtingen heeft. Continuïteit, consistentie en lange termijnvisie zijn noodzakelijk
- de overheid samen met de sociale partners moet onderzoeken hoe het dreigend arbeidstekort aangepakt kan worden zonder de onderwijskwaliteit in het gedrang te brengen of de werkdruk te verzwaren
- de overheid moet opvolgen of de relevante actoren hun verantwoordelijkheid ten aanzien van het werkveld nakomen. Daarvoor is het nodig dat actoren zoals schoolbesturen, pedagogische begeleidingsdiensten en inspectie op die verantwoordelijkheid worden aangesproken en waar mogelijk doorgelicht worden. Bij doorlichtingen moeten de ervaringen van het werkveld diepgaand betrokken worden
- de overheid structureel meer tijd moet investeren om de debatcultuur inzake onderwijs gaande te houden zodat de besluitvorming continu berust op een door het onderwijsveld gedragen beleid
- bij de implementatie van breed gedragen onderwijsvernieuwingen de overheid voor de noodzakelijke investeringen moet zorgen zodat de implementatie zorgvuldig voorbereid, gefinancierd, ondersteund en begeleid wordt op het terrein. Dit houdt o.a. in dat er tijd en middelen worden ingezet voor onderzoek, het ontwikkelen van didactisch materiaal, vorming van personeelsleden, ondersteuning bij de invoering, ...

- er een einde moet komen aan de innovatiedrift in combinatie met budgettaire beperkingen. In elk geval kan de financiële en economische crisis niet leiden tot het beknotten van de essentiële functie van onderwijs en het ondergraven van de statutaire positie van het onderwijspersoneel
- de overheid de vaste benoeming van het onderwijspersoneel, zijn competitief loon en zijn pensioen als uitgesteld loon blijft handhaven
- de overheid met de sociale partners een debat moet aangaan over hoe het langer werken draaglijk gemaakt kan worden.

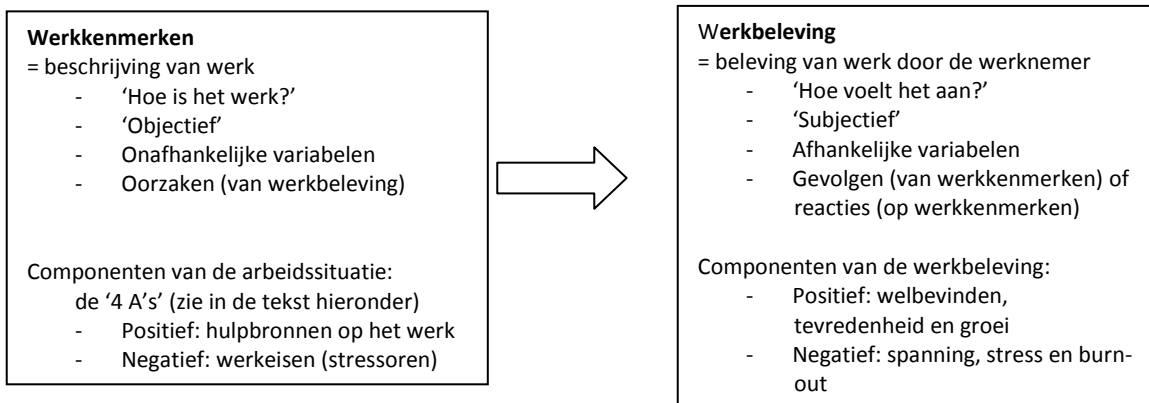


## DEEL III - WERKBAAR WERK

### Een theoretisch kader

In Vlaanderen zijn er de laatste decennia enkele belangrijke onderzoeken uitgevoerd naar de aspecten die werk werkbaar maken dan wel de werkbaarheid net bedreigen. De Witte<sup>9</sup> deed in 2010 een onderzoek naar de werkkenmerken en de werkbeleving van werknemers in Vlaanderen. Zijn onderzoek levert een interessant denkkader om naar werkbaar werk te kijken; nadien toetsen we dit kader aan ander relevant onderzoek, specifiek voor onderwijs.

Onderstaand schema schetst het begrippenkader van De Witte:



**Figuur 1: het conceptueel kader voor de analyse van 'werk' van De Witte**

#### Werkenmerken

De werkkenmerken beschrijven op een objectieve manier de kenmerken van het werk. De werkkenmerken liggen aan de basis van de mate waarin het werk als stresserend of ziekmakend dan wel als aangenaam of zelfs ontplooiend wordt ervaren.

*Werkeisen* (of stressoren) zijn alle kenmerken van het werk die een (fysieke en/of psychologische) inspanning van de werknemer vereisen. Ze hebben een negatief effect op het welbevinden. Ze kosten energie en putten uit. Ze hebben betrekking op de belastende aspecten van het werk. *Hulpbronnen* zijn de kenmerken van het werk die toelaten om de functie goed uit te voeren en hebben een positief effect op het welbevinden. Ze bevorderen persoonlijke groei en ontwikkeling en reduceren de werkeisen en de kosten die daarmee verbonden zijn. Hulpbronnen zijn werkaspecten die aanleiding kunnen geven tot een positieve beleving van het werk.

De concrete werkeisen en hulpbronnen worden gevat in de '4 A's': arbeidsomstandigheden, arbeidsinhoud, arbeidsvoorwaarden en arbeidsverhoudingen.

De *arbeidsomstandigheden* zijn de condities of omstandigheden waarin het werk wordt uitgevoerd. Ze geven aan in welke mate de arbeid (fysiek, mentaal, emotioneel) belastend is voor de werknemer.

<sup>9</sup> De Witte, H., Vets, C. en Notelaers, G. (2010). *Werken in Vlaanderen: vermoeiend of plezierig? Resultaten van 10 jaar onderzoek naar de beleving en beoordeling van arbeid*. Leuven: Acco.

De *arbeidsinhoud* zijn de concrete taken die worden uitgevoerd: de aard en het niveau van het werk en de wijze waarop de taken worden verricht. De uitgevoerde taken worden beschreven aan de hand van diverse kenmerken zoals complex versus eenvoudig werk, de mate van autonomie en verantwoordelijkheid en de mate waarin het werk toelaat de eigen vaardigheden te benutten.

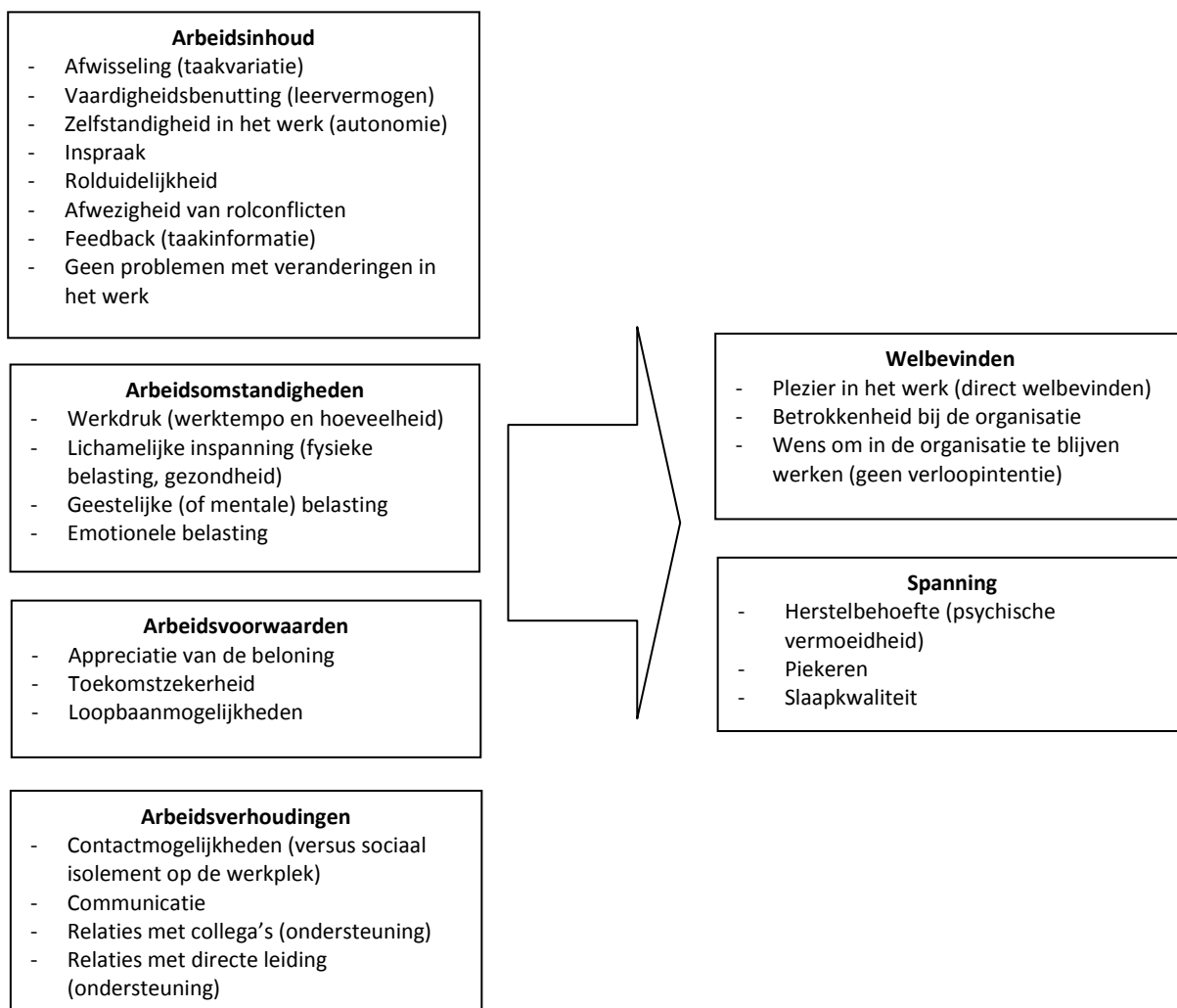
De *arbeidsvoorwaarden* zijn de afspraken die in het arbeidscontract worden vastgelegd, zoals afspraken over loon, over werktijden en vakantieregeling of over opleidings- en carrièremogelijkheden.

De *arbeidsverhoudingen* verwijzen naar de sociale verhoudingen in het bedrijf. Het gaat hier over de mate waarin de relaties met de collega's en met leidinggevenden of ondergeschikten goed lopen, men collegiaal samenwerkt en men door anderen ondersteund dan wel tegengewerkt wordt.

### **Werkbeleving**

De werkkenmerken bepalen de (subjectieve) beleving van het werk, hoe de werknemer zich voelt in de werksituatie. Negatieve gevoelens verwijzen naar 'stressreacties': de werknemer voelt zich gespannen, piekert, slaapt slecht, heeft een burn-out, ... Hij heeft na een belastende werkdag nood aan herstel: hij moet even bekomen en heeft nood aan ontspanning. Een positieve beleving verwijst naar arbeidstevredenheid (plezier in het werk) waarbij het werk voldoening of zelfs energie geeft en de werkende zich betrokken voelt.

Onderstaand schema geeft de werkkenmerken en de werkbeleving volgens De Witte schematisch weer.



**Figuur 2: werkkenmerken (werkeisen & hulpbronnen) en werkbeleving**

### Gemiddelde resultaten voor werkkenmerken en werkbeleving in Vlaanderen

Op basis van zijn onderzoek besluit De Witte<sup>10</sup> dat werken in Vlaanderen globaal genomen best meevalt. De arbeidsinhoud scoort over het algemeen positief. Wat de arbeidsomstandigheden betreft, valt vooral het hoge niveau van geestelijke belasting op en de lage emotionele en lichamelijke belasting. Over de arbeidsvoorwaarden is men tevreden, hoewel de loopbaanmogelijkheden eerder als beperkt worden ervaren. Qua arbeidsverhoudingen vallen vooral de hoge scores voor de relatie met de collega's en met de directe leiding op. Werknemers in Vlaanderen ervaren veel steun en waardering van hun collega's en directe leidinggevende. Ook in de beleving van het werk overwegen de positieve aspecten op de negatieve. De werknemers

<sup>10</sup> Het onderzoek van Hans De Witte baseerde zich op de databank die door DiOVA (Directie voor het Onderzoek van de Verbetering van de Arbeidsomstandigheden) werd verzameld. Deze databank bevat gegevens van de Vragenlijst Beleving en Beoordeling van de Arbeid (VBBA) die tussen 1999 en 2007 bij bijna 35000 Nederlandstalige werknemers werd afgenomen. In de VBBA kunnen 27 schalen onderscheiden worden, die kunnen worden ingedeeld volgens het begrippenkader dat De Witte schetste.

beoordelen hun werk als plezierig en ervaren het slechts in beperkte mate als belastend of vermoeiend.

Werk is dus weliswaar belastend, maar is in nog sterkere mate plezierig. Wanneer De Witte beide aspecten, plezier in het werk en herstelbehoefte, combineert, komt hij tot vier groepen. 60% van de respondenten ervaart het werk als 'aangenaam': zij ervaren plezier en hebben weinig herstelbehoefte. Voor ongeveer 7% geldt het omgekeerde, voor hen is het werk 'slopend': zij ervaren weinig plezier en het werk is erg inspannend. Bijna 28% combineert plezier met spanning, het werk wordt als 'uitdagend' ervaren: ze ervaren hun werk als plezierig, maar vermoeiend. Tot slot geeft bijna 5% aan dat het werk 'saai' is: ze beleven geen plezier aan het werk, maar het is ook niet vermoeiend of stresserend.

		Herstelbehoefte	
		Laag	Hoog
Plezier	Hoog	60,1% 'aangenaam'	27,9% 'uitdagend'
	Laag	4,9% 'saai'	7,1% 'slopend'

**Tabel 1: combinatie van herstelbehoefte met plezier in het werk (De Witte, 2010, p.56)**

### Samenhang tussen de werkkenmerken en de werkbeleving

De aspecten van welbevinden worden in de eerste plaats bepaald door de arbeidsinhoud en daarbinnen meer bepaald vooral door vaardigheidsbenutting en taakafwisseling. Goede arbeidsverhoudingen (relaties met collega's en leidinggevenden) verhogen het plezier in het werk. Spanningen op het werk worden hoofdzakelijk beïnvloed door arbeidsomstandigheden zoals werkdruk en emotionele belasting. Het is opvallend dat de arbeidsvoorwaarden volgens het onderzoek slechts een beperkte rol spelen voor de werkbeleving. Ze zijn wel van belang voor de betrokkenheid bij de organisatie, de wens om de organisatie te verlaten en de kwaliteit van de slaap. De arbeidsvoorwaarden spelen dus een rol in hoe het werk meer op termijn doorwerkt op het gemoed (betrokkenheid, slaapkwaliteit, verloopintentie, ...), maar niet meteen in het directe welbevinden op het werk. Het verbeteren van de arbeidsvoorwaarden alléén zal het plezier in het werk m.a.w. niet verhogen; daartoe zijn ingrepen in de arbeidsinhoud nodig.

### Essentiële kenmerken voor de kwaliteit van werk

Uit de vele analyses die De Witte in zijn onderzoek maakte, kwam uiteindelijk een selectie van negen essentiële werkkenmerken naar voren die een belangrijke voorspeller zijn voor de werkbeleving (plezier en herstelbehoefte): afwisseling, vaardigheidsbenutting, inspraak, (de afwezigheid van) rolconflicten, (geen problemen met) veranderingen in het werk ervaren, werkdruk, emotionele belasting, ondersteunende relaties met collega's en met de directe leiding. Alle andere werkkenmerken bleken minder belangrijk.

	Heel erg goed	Goed	Licht problematisch	Erg problematisch
<b>Werkbeleving</b>				
Plezier in het werk	67,8%	9,0%	17,9%	5,3%
Herstelbehoefte	45,7%	19,7%	16,9%	17,7%
<b>Werkenmerken</b>				
Afwisseling	19,1%	43,4%	31,0%	6,5%
Vaardigheidsbenutting	10,3%	35,0%	42,6%	12,1%
Inspraak	11,5%	32,3%	43,9%	12,2%
Afwezigheid van rolconflicten	38,8%	22,5%	33,4%	5,3%
Geen problemen met veranderingen	45,3%	49,5%	4,5%	0,6%
Werkdruk	6,2%	51,7%	33,0%	9,1%
Emotionele belasting	34,9%	53,3%	9,6%	2,1%
Relaties met collega's	22,7%	36,6%	33,2%	7,5%
Relaties met directe leiding	22,1%	33,8%	33,6%	10,5%

**Tabel 2: procentuele verdeling van de respondenten voor de essentiële werkenmerken en de 2 aspecten van werkbeleving**

Door combinatie van deze positieve en negatieve kenmerken kunnen er vier types arbeidskwaliteit worden onderscheiden.

		Negatieve werkenmerken	
		Weinig	Veel
Positieve werkenmerken	Veel	50,6% 'gunstig'	5,5% 'ambivalent'
	Weinig	36,0% 'neutraal'	7,9% 'problematisch'

**Tabel 3: combinatie van positieve en negatieve werkenmerken (De Witte, 2010, p.118)**

Wanneer het werk weinig negatieve en veel positieve kenmerken vertoont, is er sprake van een 'gunstige' arbeidskwaliteit: het werk van 50,6% van de respondenten wordt als 'gunstig' omschreven. Tegenover deze groep staat de groep die veel negatieve en weinig positieve kenmerken combineert. Hun werkkwaliteit is 'problematisch' te noemen (7,9% van de respondenten). Dan is er nog de groep werkenden die weinig positieve kenmerken combineren met weinig negatieve werkenmerken (36% van de respondenten met een arbeidskwaliteit die 'neutraal' is) en ten slotte de 'ambivalente' groep, die zowel veel positieve als veel negatieve werkenmerken aanduiden (5,5% van de respondenten).

### Werkenmerken en werkbeleving voor onderwijzend personeel

De Witte analyseert de onderzoeksresultaten verder per beroepsgroep. Hij onderscheidt vijf beroepsgroepen: arbeiders, bedienden, zorg en onderwijs, lager en hoger kader. De gegevens voor 'zorg en onderwijs' werden in zijn onderzoek niet verder opgesplitst.

Score op schaal van 0 tot 10 <sup>11</sup>	Arbeider	Bediende	Zorg en onderwijs	Lager kader	Hoger kader
<b>Arbeidsinhoud</b>					
Afwisseling	4.7	5.5	6.9	6.5	7.3
Vaardigheidsbenutting	4.1	4.7	5.3	5.6	6.4
Zelfstandigheid in het werk	4.7	5.4	5.7	5.9	6.4
Inspraak	4.4	4.0	4.3	5.5	6.0
Rolduidelijkheid	6.5	6.6	6.6	6.6	6.6
Afwezigheid van rolconflicten	7.8	7.8	7.9	7.6	7.7
Feedback	4.3	4.8	4.6	5.2	5.6
Geen problemen met veranderingen in het werk	7.1	7.1	6.4	6.8	6.9
<b>Arbeidsomstandigheden</b>					
Werkdruk	4.4	4.7	5.3	5.2	5.3
Lichamelijke inspanning	4.2	2.0	3.2	1.7	0.7
Geestelijke belasting	7.3	7.7	7.2	8.1	7.9
Emotionele belasting	2.0	2.9	3.5	3.7	3.6
<b>Arbeidsvoorwaarden</b>					
Appreciatie van de beloning	4.9	4.8	5.4	5.1	6.0
Toekomstzekerheid	4.6	5.9	6.7	5.8	7.2
Loopbaanmogelijkheden	2.4	3.3	2.9	4.2	5.1
<b>Arbeidsverhoudingen</b>					
Contactmogelijkheden	4.6	5.5	4.9	5.9	6.8
Communicatie	4.5	4.6	4.9	5.2	5.4
Relaties met collega's	6.6	7.4	7.5	7.0	7.3
Relaties met directe leiding	6.5	7.2	7.2	7.0	7.4
<b>Welbevinden</b>					
Plezier in het werk	7.2	8.2	8.7	8.3	8.9
Betrokkenheid bij de organisatie	5.	6.4	6.8	6.8	7.4
Geen verloopintentie	7.9	7.3	7.6	7.4	7.0
<b>Spanning</b>					
Herstelbehoefte	3.4	3.4	4.8	4.0	3.9
Piekeren	2.5	3.3	2.9	4.3	4.5
Slaapkwaliteit	6.6	7.0	7.1	7.1	7.6

**Tabel 4: opsplitsing van werkkenmerken en werkbeleving naar beroepspositie (De Witte, 2010, p.63)**

<sup>11</sup> Score op een schaal van 0 tot 10 waarbij '0' een maximale afwijzing van de inhoud betekent en '10' een maximale instemming met de inhoud. Een voorbeeld: wat 'afwisseling in het werk' betreft scoren arbeiders aan de licht negatieve zijde (score van 4.7/10), terwijl de hogere kaderleden over veel afwisseling blijken te beschikken in hun werk (score van 7.3/10).

Maar de onderzoeksresultaten van De Witte worden ook in ander onderzoek bevestigd, genuanceerd of verder uitgediept. Zo is er de Vlaamse Werkbaarheidsmonitor<sup>12</sup>, een initiatief van de SERV, die sinds 2004 elke 3 jaar de arbeidskwaliteit in Vlaanderen in kaart brengt. Men berekent hiermee hoeveel van de werkenden een kwaliteitsvolle job hebben: ‘werkbaar werk’ waarvan je niet overspannen of ziek dreigt te worden, dat ruimte laat voor een normaal gezinsleven, dat voldoende uitdagend is om gemotiveerd aan de slag te blijven en kansen biedt om bij te blijven en bij te leren. Uit de Werkbaarheidsmonitor<sup>13</sup> (WBM) blijken vier indicatoren de werkbaarheid van werk te bepalen: psychische vermoeidheid, welbevinden in het werk, leermogelijkheden en de balans tussen werk en privé. Daarnaast zijn er ook zes risico-indicatoren die op deze indicatoren een invloed kunnen hebben: werkdruk, emotionele belasting, afwisseling in het werk, autonomie, ondersteuning door directe leiding en arbeidsomstandigheden. Al deze indicatoren zijn grotendeels gelijklopend met de kenmerken van De Witte. Maar de WBM levert resultaten op voor de onderwijssector alleen.

In wat volgt belichten we de resultaten van De Witte en toetsen we die aan de resultaten van de WBM en ander relevant onderwijsonderzoek.

### **Arbeidsinhoud**

Wat de arbeidsinhoud betreft, vallen de beroepen uit de zorg- en onderwijssector op door de hoge score inzake afwisseling in hun werk. Het niveau van inspraak ligt daarentegen laag. Op vaardigheidsbenutting en zelfstandigheid scoort men gemiddeld. De WBM definieert leermogelijkheden (‘vaardigheidsbenutting’) van het onderwijzend personeel als ‘de mate waarin onderwijspersoneel door formele opleidingskansen en de dagelijkse ervaring op de werkplek hun competenties al dan niet op peil kunnen houden en verder ontwikkelen in functie van hun inzetbaarheid op langere termijn’. Vooral de mate van taakvariatie in het lerarenberoep, de autonomie van de leraar en de ondersteuning van de directe leidinggevenden hebben een invloed op deze indicator. Uit de resultaten van de WBM blijkt eveneens dat leraren over het algemeen tevreden zijn over hun leermogelijkheden. Hun tevredenheid hierover is tussen de laatste twee metingen zelfs nog toegenomen. Elke school krijgt middelen voor de nascholing van de leraren. Gemiddeld bedragen die €70 per leraar per schooljaar<sup>14</sup>. Toch blijkt uit ander onderzoek (Adriaenssens<sup>15</sup>, Struyf<sup>16</sup>, de Vluhr<sup>17</sup>) dat de competenties van leraren een aantal opvallende hiaten vertonen (b.v. stressbeheersing, communicatie, niet-lesgebonden opdrachten, zorg, ...), wat kan

<sup>12</sup> Stichting Innovatie & Arbeid. Werkbaarheidsprofiel van het onderwijzend personeel op basis van Vlaamse Werkbaarheidsmonitor Werknemers 2004-2010. Geconsulteerd op 25 mei 2012 op [www.werkbaarwerk.be](http://www.werkbaarwerk.be).

<sup>13</sup> Dit instrument werd al in 2004 ontwikkeld om de werkbaarheid in Vlaanderen in kaart te brengen.

<sup>14</sup> In 2011 werd voor de nascholing van een voltijds organieke betrekking €77,17 in het basisonderwijs, €81,33 in het secundair onderwijs, €65,55 in het deeltijds kunstonderwijs, €70,88 in de centra voor leerlingenbegeleiding, €77,85 in het volwassenenonderwijs en €49,36 in de basiseducatie uitgetrokken. (Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2010-2011)

<sup>15</sup> Adriaenssens, P. (15 september 2011). Jeugd tussen theorie en realiteit: van schakels tot keten. Kort verslag van de toespraak van Peter Adriaenssens op de Startdag van de Vlor. Geconsulteerd op 22 maart 2013 op <http://www.vlor.be/verslag/startdag-2011-de-relatie-tussen-gezin-en-school>.

<sup>16</sup> Struyf, E. (maart 2012). Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten. Eindrapport OBPWO 09.05. K.U.Leuven/U.Antwerpen.

<sup>17</sup> VLUHR. (17 december 2012). De onderwijsvisitatie. Specifieke lerarenopleiding (boek 1 t.e.m. 4). Een onderzoek naar de kwaliteit van de Specifieke lerarenopleiding. Geconsulteerd op 13 maart 2013 op [www.vluhr.be](http://www.vluhr.be).

betekenen dat de leermogelijkheden toch niet toereikend zijn. De lerarenopleiding en de nascholing staan dan voor de uitdaging om te verbreden en te verdiepen. Een aantal competenties zullen bovendien in de praktijk geoefend moeten worden om tot beheersing te komen (de leraar als partner van de ouders, als lid van een schoolteam, als partner van externen). Praktijkervaring is essentieel om deze competenties te verwerven. Ook het onderzoek van Geert Devos<sup>18</sup> beklemtoont dat opvang en begeleiding van startende personeelsleden nuttig en waardevol zijn. Mentoren bieden aan startende personeelsleden een goede ondersteuning binnen een vertrouwelijke relatie en maken een wezenlijk deel uit van de loopbaaninvulling. Het is aanbevolen, stelt Devos, om de band tussen de initiële opleiding en de eerste stap in de praktijk te behouden en te continueren. Het visitatierapport van de specifieke lerarenopleidingen (VLUHR) adviseert de lerarenopleidingen te evolueren tot expertisecentra, die niet alleen de lerarenopleiding verzorgen, maar die ook inhoud kunnen geven aan de opleiding van lerarenopleiders en de loopbaanlange professionalisering van leraren.

### **Arbeidsomstandigheden**

Als we kijken naar de arbeidsomstandigheden scoort de **lichamelijke belasting** voor de zorg- en onderwijssector hoog, hoger dan bij bedienden en kaderfuncties. Het onderzoek van Elchardus<sup>19</sup>, waarin alleen leraren van 45 tot 65 jaar werden bevraagd, bevestigt dit. Uit dit onderzoek blijkt dat leraren vanaf 45 jaar hun gezondheid negatiever beoordelen dan andere hoger opgeleiden. Dat geldt zowel voor gezondheidsklachten van psychische aard, zoals stressklachten en depressies, als voor gezondheidsklachten van fysieke aard. Een belangrijk deel van de leraren heeft vanaf de leeftijd van 45 jaar ook fysieke kwalen. Het gaat dan vooral om rug- en stemklachten.

Bijna 30% van de leraren van 45 tot 65 jaar kampt met hardnekkige **rugproblemen**. Deze klachten komen vooral van de leraren uit het kleuteronderwijs: 50 % van deze groep rapporteert rugklachten, het dubbel van de andere onderwijsniveaus. De werksituatie van kleuteronderwijzers (optillen van en neigen naar kleuters) is meer belastend voor de rug. Deze rugklachten verergeren tussen de leeftijd van 46 en 56/58 jaar en verdwijnen niet na het stopzetten van het werk. Dit betekent dat de rugklachten – in tegenstelling tot de mentale klachten zoals stress – permanent zijn.

**Stemproblemen** komen bij 23,1% van de 45- tot 65-jarigen voor. Meerdere factoren verklaren deze klachten: het geslacht (vrouwen hebben een kleiner stembereik), het onderwijsniveau (kleuteronderwijs en lager onderwijs, waar er grotere klassen met rumoeriger kinderen zijn), het werkregime (hoe meer werkuren en hoe langer de werkweken, hoe meer stemklachten), het gebrek aan empathie (een slechte relatie met de leerlingen vergt meer energie in klasmanagement) en verbaal slachtofferschap (vaker slachtoffer zijn van beledigingen door leerlingen of ouders). Wie meer uren werkt en moeilijke relaties heeft met leerlingen, rapporteert dus meer stemproblemen. Stemproblemen nemen niet toe tussen de leeftijd van 46 en 56/58 jaar en verdwijnen wanneer het werk wordt stopgezet. Dit wijst er op dat stemproblemen werksituatie gebonden zijn.

---

<sup>18</sup> Devos, G. (2011). De evaluatie van het evaluatiesysteem voor het onderwijspersoneel. OBPWO 09.03. U.Gent/U.Antwerpen.

<sup>19</sup> Elchardus, M., Huyge, E. (2011). Oorzaken en motieven van de vroegtijdige uittrede van leraars (TORnr. 2011/26). Brussel: VUB.



Naast de rug- en stemproblemen komen er in onderwijs **ook fysieke stressgerelateerde problemen** voor. In 1998 stelden Steyaert, Janssens en Hellings<sup>20</sup> vast dat leraren tussen 50 en 54 jaar een drie keer zo hoge gemiddelde fysieke stress-score optekenen dan hun collega's tussen 20 en 24 jaar. Ook hier weer stellen we een algemeen verband tussen leeftijd en (mentale en) fysieke stressverschijnselen vast. Vanaf de leeftijd van 55 jaar zien we deze stress-scores evenwel opnieuw dalen. Elchardus vermoedt dat een vervroegde uittreding uit het arbeidscircuit of een langdurig absentisme deze daling kunnen verklaren. Stress is één van de oorzaken van een hoge bloeddruk, een probleem waar leraren tussen 45 en 54 jaar beduidend vaker onder lijden dan andere hoog opgeleiden. In de hogere leeftijdsgroep (55-64 jaar) liggen de verhoudingen dan weer omgekeerd. Elchardus stelt dat leraren een relatief goede gezondheid kunnen behouden tot lang nadat ze 65 jaar zijn, door het feit dat ze tijdig met pensioen kunnen gaan .

Onderwijskrachten zijn vaker (20,8%) het slachtoffer van agressie (algemeen, verbaal, psychisch of fysiek geweld) dan andere hoog opgeleiden. Vooral vormen van verbaal of psychisch geweld (beledigingen, bedreigingen en vormen van uitsluiting) hebben duidelijk plaats binnen de context van het werken op school.

### **Werkdruk en emotionele en geestelijke belasting**

Het valt op dat de emotionele belasting in de zorg- en onderwijssector hoog scoort. De WBM bevestigt dat emotionele belasting een potentiële risicofactor is die voor het onderwijzend personeel groter is dan voor andere werknemers en sinds de voorlaatste meting van 2004 sterk gestegen is. Voor 37,2% van het onderwijzend personeel is de emotionele belasting problematisch, terwijl dit voor slechts voor 18,6% van de andere werknemers in Vlaanderen geldt.

Uit onderzoek van Elchardus<sup>21</sup> blijkt enerzijds dat leraren plezier en voldoening vinden in het lesgeven, maar anderzijds toch vroeger dan andere werknemers de arbeidsmarkt verlaten en effectief gebruik maken van de vervroegde uitstapmogelijkheden.

Uit de resultaten van de WBM blijkt dat psychische vermoeidheid werken in het onderwijs problematisch maakt. Vooral de werkdruk en de emotionele belasting (kenmerkend voor contactberoepen) blijken verantwoordelijk te zijn voor die psychische vermoeidheid. Het onderzoek van Elchardus (2011) bevestigt dat. Uit zijn onderzoek blijkt dat er een selectie-effect plaatsvindt op het einde van de loopbaan: leraren met meer arbeidstevredenheid, minder stress en minder burn-out verschijnselen blijven langer aan de slag. De uittrede van de anderen heeft tot gevolg dat er, vanaf de leeftijd van ongeveer 58 jaar, een stijgend percentage mentaal gezonde leraren overblijft in het beroep. De heel gezonde leraren blijven aan tot na de leeftijd van 60 jaar, wat Elchardus omschrijft als 'survival of the happiest'. Volgens Elchardus ontstaat deze tweedeling al vroeg in de loopbaan.

De werkdruk als gevolg van de ruimere schoolopdracht en de gepercipieerde hoge maatschappelijke verwachtingen verlaagt het welbevinden. Leraren die een hoge mate van niet-lesgebonden werkdruk ervaren (administratieve verplichtingen, vergaderingen, toezichten, ...), hebben een lagere

---

<sup>20</sup> Steyaert, S. , Janssens, F. en Hellings, S. (1998). Werkdruk en arbeidsorganisatie in het onderwijs. Brussel: Stichting Technologie Vlaanderen.

<sup>21</sup> Elchardus, M. (2009). Het beroep van de leraar doorgelicht. Leuven: Lannoo Campus.

arbeidsvoldoening en vertonen meer stress en burn-out. Elchardus geeft aan dat 61% van de leraren ontevreden tot zeer ontevreden zijn over de werkdruk door niet-lesgebonden activiteiten. 47% zijn ontevreden over de hoge mate van veranderingen in het werk, de vele aanpassingen aan nieuwe situaties die worden vereist door nieuwe handboeken, nieuwe onderwijsmethodieken, nieuwe overlegstructuren, nieuwe beoordelingscriteria, e.d.m. 65% vinden dat vernieuwingen niet afgestemd zijn op de noden en behoeften van de leraren. Onderzoek van Patrick Kenis<sup>22</sup> i.v.m. planlast bevestigt dit, al nuanceert het dit ook: planlast bestaat, maar niet voor iedereen in dezelfde mate. Wat de ene als zinloze planlast ervaart, is voor de andere inherent aan de kerntaak.

Ook in het hoger onderwijs is de werkdruk de laatste decennia sterk toegenomen<sup>23</sup>. Er zijn niet alleen heel wat opdrachten bijgekomen (flexibilisering, doelgroepenbeleid, kwaliteitszorg, innovatie, onderzoek, ...), de lectoren moeten ook meer studenten begeleiden. Wat de structuur, de organisatie en de onderwijsaanpak betreft, zijn er ook heel wat veranderingen en vernieuwingen gebeurd (BaMa-structuur, fusies, reorganisaties, integratie van de academische opleidingen aan de universiteit, druk van visitaties en accreditaties, juridisering, competentiegericht onderwijs, nieuwe communicatietechnologieën, *learning outcomes*, ...) waardoor de werkdruk alleen maar gestegen is.

Verschijselen als emotionele uitputting, professioneel cynisme en gevoelens van persoonlijke onbekwaamheid nemen niet meer toe tussen 46 en 58 jaar (Elchardus, 2011). Mogelijk hebben sommige leraren het moeilijker met het beroep dan anderen. Bij leraren die het moeilijker hebben in de job manifesteren burn-out verschijnselen zich al vroeg in de loopbaan (vóór de leeftijd van 45 jaar) en nemen dan niet meer toe. De klachten zijn niet het gevolg van 'lang' blijven werken, maar van werken 'in' dat beroep. Wat impliceert dat door het verlaten van de uitstapleeftijd het percentage mensen met burn-out verschijnselen niet zal verhogen.

### **Arbeidsvoorwaarden**

Wat de toekomstzekerheid betreft, scoren beroepen uit de zorg- en onderwijssector hoog (De Witte). Ze voelen zich vrij zeker van hun toekomst in de organisatie. De beloning wordt geapprecieerd. Over de loopbaanmogelijkheden is men echter minder positief.

Uit het onderzoek van Elchardus blijkt dat ongeveer 23% van de leraren aangeeft dat ze langer dan de leeftijd van 60 jaar zouden blijven werken, met behoud van loon, op voorwaarde dat ze inhoudelijk iets anders mogen gaan doen. Het ontbreken van een *human resources management* binnen onderwijs is hierbij echter een pijnpunt. De organisatie en cultuur van het Vlaamse onderwijs maken het ontwikkelen van een professioneel HRM-beleid, dat verder gaat dan het toepassen van de regelgeving, niet altijd evident. Ook uit het onderzoek van Devos blijkt dat er, vanwege de beperkte promotie- en compensatiemogelijkheden, voor sommige personeelsleden na hun vaste benoeming geen externe motivatie meer is om zich verder professioneel te ontwikkelen. Dat verklaart ook de minimale effecten van functionerings- en/of evaluatiegesprekken op de professionele ontwikkeling van leraren (Devos, 2011). Leraren hebben een vlakke loopbaan, hun carrière verloopt overeenkomstig het statuut, loonsverhogingen komen op vaste tijdstippen. Het voeren van een

---

<sup>22</sup> Kenis, .P., Michiels, P., van Andel, W. (maart 2013). Kom op tegen Planlast! Antwerp Management School.

<sup>23</sup> Regeringscommissariaat van het Vlaamse Hoger Onderwijs (november 2010). Werkdruk van lectoren in de Vlaamse Hogescholen. [Syntheserapport].

degelijk HRM-beleid (begeleiding en coaching van medewerkers, jobrotatie, functionerings- en evaluatiegesprekken, competentieontwikkeling, het stimuleren van de groepsdynamiek, preventie van burn-out, ... ) stelt hoge eisen aan de functie van directeur. Ook Elchardus erkent dat de functie van directeur erg complex geworden is en pleit voor een herwaardering ervan. Kenis zegt in zijn onderzoek naar planlast dat de directeur een sleutelrol speelt in het beheersbaar houden van de planlast.

### **Arbeidsverhoudingen**

De arbeidsverhoudingen vertonen voor elke beroepsgroep, ook voor de onderwijs- en zorgsector, hetzelfde beeld: de relaties met collega's en directe leiding zijn positief (De Witte). Goede relaties met de directe leiding verhogen het plezier op het werk. Ook in de WBM wordt de ondersteuning door de directe leiding door de grote meerderheid (85,2%) van het onderwijspersoneel als niet-probleematisch bestempeld.

Goede **relaties op het werk** (met directie, collega's en leerlingen) blijken volgens Elchardus in grote mate bepalend te zijn voor de mate van arbeidstevredenheid, stress en burn-out. Een goede mentale gezondheid wordt sterk bepaald door de mate waarin deze relaties als ondersteunend, stimulerend, waardierend, respectvol en conflictvrij worden ervaren. Leraren voelen zich doorgaans betrokken bij hun werk. Ze vinden voldoening in hun werk en hebben positieve interpersoonlijke relaties met de mensen in de werkomgeving. Vooral de relaties met de leerlingen worden door seniorleraren positief gewaardeerd. Ook de relaties met ouders, collega's en directie zijn belangrijk, maar worden in iets mindere mate positief gewaardeerd. Hoewel ook leraren secundair onderwijs doorgaans tevreden zijn over hun relaties met mensen in de werkomgeving zijn zij, in vergelijking met andere niveaus het minst tevreden, voelen zich het minst betrokken tot hun werk en hebben de minst goede relaties met directie, leerlingen en ouders. Leraren uit het kleuteronderwijs blijken het meest tevreden, voelen zich het meest persoonlijk betrokken bij hun werk en hebben in vergelijking met de andere onderwijsniveaus de beste relatie met de ouders. Soms wordt de werkdruk die men als leraar ervaart en de mate waarin men daarover tevreden is, als de verantwoordelijkheid van de directeur beschouwd. De mate waarin de relatie met de directeur al dan niet als goed/ondersteunend wordt ervaren, wordt m.a.w. gemedieerd (beïnvloed) door de ervaring van werkdruk. Hoe de contacten met de directie verlopen, hangt m.a.w. af van de beleving van de werkdruk.

### **Werkbeleving**

Qua werkbeleving scoren werknemers uit de zorg- en onderwijssector hoog op plezier in het werk (De Witte). De WBM bevestigt dat de overgrote meerderheid van het onderwijzend personeel gemotiveerd is en zich betrokken voelt bij het werk. Het welbevinden is goed. Het is daarbij opvallend dat werknemers in deze sectoren dit combineren met een score op herstelbehoefte die in vergelijking met andere beroepsgroepen hoog is. Daarmee komen de sectoren zorg- en onderwijs terecht bij het 'uitdagende' werk. Het werk is inspannend, maar tegelijk aangenaam.

De werkbeleving heeft een invloed op de **werk-privé balans**. De WBM omschrijft de werk-privébalans als 'de mate waarin de taakeisen in de werksituatie al dan niet belemmerende effecten hebben op de handelingsmogelijkheden in de thuissituatie'. Ze laat werknemers toe het 'wanneer, waar, waarom en hoe werken en het niet werken' te controleren. Deze balans moet in evenwicht

zijn. 16,6% van het onderwijspersoneel vindt de werk-privébalans problematisch tot zeer problematisch. Dit is 5,5% (significant) meer dan de andere werknemers in Vlaanderen (WBM). Eén op de zes onderwijskrachten ervaart problemen om het werk in het onderwijs te combineren met haar of zijn privéleven. Vooral onderwijskrachten tussen 30 en 39 jaar hebben meer moeite met hun werk-privébalans. Uit de WBM leren we dat een problematische beleving van de werk-privébalans gekoppeld is aan twee risicofactoren: emotionele belasting en werkdruk. Andere bepalende factoren, in afnemende mate, zijn de ondersteuning door directie, fysieke arbeidsomstandigheden en autonomie.

De WBM selecteerde de balans tussen werk en privé als indicator omdat daar beleidsmatig op dat moment veel aandacht naar ging. De Witte nuanceert echter de impact van deze balans op de werkbaarheid van werk. In zijn onderzoek vond hij hiervoor geen empirische onderbouwing. De werk-privébalans bleek statistisch gezien geen relevante indicator te zijn voor de werkbaarheid in Vlaanderen. De WBM toonde wel aan dat deze balans in onderwijs een grotere rol speelt dan in andere sectoren.

Elchardus (2009) concludeerde dat leraren heel uiteenlopende werkuren hebben: ze zijn op meerdere momenten van de dag (voor, tijdens en na de schooluren) met hun werk bezig. In vergelijking met andere hoog opgeleiden hechten aspirant-onderwijskrachten meer belang aan hun familiaal leven en verwachten ze dat een job in onderwijs beter kan gecombineerd worden met een gezinsleven. De verwachtingen over de werk-privébalans verschillen sterk tussen afgestudeerden van de lerarenopleiding en afgestudeerden uit andere sectoren. Onderwijskrachten (68%) hebben bovendien vaker kinderen dan andere beroepsgroepen (56%) en ervaren hierdoor meer problemen met het beheersen van hun werk-privébalans.

## DEEL IV - ONDERWIJS: DE SCHOOL

### De school onder vuur

Nagenoeg elke samenleving is ervan overtuigd dat de school belangrijk is voor de toekomst van jongeren en voor de vooruitgang van de samenleving. Toch is er ook voortdurend kritiek op de school en is de school daarom vaak voorwerp van (grote) hervormingsplannen.

Masschelein en Simons<sup>24</sup> vatten de aanklachten zo samen. De school is wereldvreemd. Voor de ene houdt ze niet genoeg rekening met de eisen van de arbeidsmarkt en voor de ander houdt ze te eenzijdig rekening met inzetbaarheid en bereidt ze leerlingen onvoldoende voor op deelname aan de samenleving. Onderwijs sluit onvoldoende aan bij de leefwereld van jonge mensen. Het is ook de schuld van de school dat jonge mensen niet meer graag naar school gaan en dat ze leren niet fijn vinden. Leraren zijn door de band saai en de zogenaamd populaire leraren brengen leerlingen niets bij. Het is hoogtijd dat de school meer aandacht besteedt aan het welbevinden van leerlingen. De school reproduceert de bestaande sociale ongelijkheid: de opdeling in klassen, maar vooral ook het curriculum en de verschillende onderwijsvormen en studierichtingen bestendigen de bestaande maatschappelijke ordening. De school toont een gebrek aan effectiviteit en efficiëntie. Scholen zijn blind voor hun output, ze meten niet de competenties die leraren bij hun leerlingen realiseren. Daardoor kunnen leraren niet gedifferentieerd verloond worden op basis van verschil in output.

De invoering van competenties en van de (Vlaamse en Europese) kwalificatiestructuur beklemtoont dat het op school om leren moet gaan. Leerresultaten worden door dit kwalificatieraamwerk echter radicaal losgekoppeld van het leerproces en de leercontext. Leren kan altijd en overal. In het digitale tijdperk met virtuele leeromgevingen is de school, waar leren aan tijd en ruimte is gebonden, volgens sommigen niet meer nodig. De traditionele school wordt overbodig.

Verschillende auteurs wijzen op de invloed van het neoliberale marktdenken in de groeiende en aanhoudende actuele kritiek op de school. In Vlaanderen is Paul Verhaeghe<sup>25</sup> een stem die de (inter)nationale kritiek op het neoliberalisme verwoordt. In verschillende recente publicaties maakt hij een analyse van de huidige tijdsgeest. Hij beschrijft de impact van het neoliberalisme op de samenleving, op wie we zijn en hoe we ons gedragen, privé en op het werk.

Verhaeghe stelt dat de oorspronkelijke doelen van een 'meritocratische' samenleving nobel waren. Positie en inkomen worden niet langer bepaald door afkomst, sociale klasse, ras of geslacht maar door de individuele capaciteiten en persoonlijk volgehouden inspanningen. Die individuele verdiensten zijn de nieuwe criteria voor maatschappelijk succes. In de aanvangsfase levert een meritocratie positieve resultaten op. Zeker als het een maatschappij (of instelling) betreft die voordien functioneerde op grond van traditie, vriendjespolitiek en louter anciënniteit. Men krijgt eindelijk loon naar werken en men kan eindelijk doorgroeien op basis van de eigen inzet. Na die fase komt er een periode van stabiliteit waarna het systeem kantelt en exact het tegenovergestelde

---

<sup>24</sup> Masschelein, J., en Simons, M. (2012). Apologie van de school. Een publieke zaak. Leuven: Acco.

<sup>25</sup> Verhaeghe, P. 2012. Identiteit. Antwerpen: De Bezige Bij.

Verhaeghe, P. (30 januari 2012). Inleveren voor of tegen het liberalisme. [Lezing 'We strike back' in Gent].

Geconsulteerd op 22 maart 2013 op <http://westrikeback.vooruit.be>.

bereikt van de oorspronkelijke bedoeling. Dat komt volgens Verhaeghe omdat men zich in een meritocratisch systeem steeds meer exclusief gaat richten op de prestaties als basis voor verloning en bevordering. Om dat transparant en objectief te laten verlopen, geraakt men verzeild in een evaluatiesysteem van steeds meer 'meten' van prestaties. De genuanceerde beoordeling van iemands kwaliteiten en inzet wordt zo stapsgewijze vervangen door een letterlijke meting en telling van zijn 'productie', in het nieuwe jargon 'de output'. Zaken die niet vlotjes te meten zijn, vallen uit de boot en kwaliteitsbewaking moet de correctheid van het systeem waarborgen. Resultaten worden ook steeds vaker openbaar gemaakt, waarbij de beste openlijk geprezen wordt en de zwakke publiek te kijk gezet (*ranking*).

Zo ontstaat een beperkte groep mensen die 'het gemaakt heeft' met daarnaast een steeds groeiende groep verliezers, menselijk afval, 'losers' die het niet maken in onze samenleving. Omdat prestaties zo belangrijk worden, werkt dit systeem ook fraude in de hand. Sommigen proberen hun prestaties op te smukken of te vervalsen. Als dat niet meer lukt, zoekt men heil in het afwentelen van verantwoordelijkheid. Mislukken ligt dan niet aan een gebrek aan eigen inzet, maar aan falende genen, aan ziekte of aan de omgeving, met als resultaat toenemende diagnostisering en medicalisering. Als prestaties van groot belang worden om succes te hebben, is het ook niet verwonderlijk dat steeds meer mensen alle mogelijke middelen aanwenden om dat succes te bewerkstelligen. Bij falende prestaties zoekt men naar verantwoordelijken die ter verantwoording worden geroepen, desnoods via juridische stappen. Dat brengt dan weer een systeem op gang van toenemende verantwoordingsdruk en juridisering.

Verhaeghe beklemtoont dat het neoliberale marktmodel intussen zijn weg heeft gevonden in alle sectoren van het maatschappelijk leven. Het bepaalt onze realiteit, de nieuwe waarden voor 'succes in het leven'. Het zijn deze nieuwe waarden die we al heel vroeg in de opvoeding aan onze kinderen voorspiegelen. We willen immers het beste voor hen, we willen dat ze succesvol zijn en slagen in het leven. Zo vormen we hun persoonlijkheid. We leren hen dat hun 'identiteit', hun succes, afhangt van meetbare prestaties en eigen inspanningen. 'Iedereen is verantwoordelijk voor zijn eigen succes'.

Volgens Verhaeghe heeft dit meritocratische systeem in het onderwijs ingang gevonden. Aanvankelijk leidde dat tot grote sociale mobiliteit in het onderwijs. Ook hier is het kantelmoment al enige tijd ingezet: toenemende prestatiemetingen zowel van het onderwijssysteem van landen als van aparte scholen en individuele leerlingen, toenemende kwaliteitsbewaking en het openbaar maken van de resultaten. Waar dit toe leidt, hebben we al gezien. De publicatie van de lijst met de beste en slechtste scholen door de Engelse onderwijsinspectie<sup>26</sup> (*naming and shaming*), zette zogenaamd zwakke scholen ertoe aan zwakke leerlingen te weigeren om zo hun resultaten op de centrale toetsen op te krikken. In Nederland is er gefraudeerd met centrale examens. In Duitsland fraudeerden hoogleraren met de aantallen doctoraalstudenten die ze begeleidden, in Vlaanderen sjoemelde een VUB-farmacoloog met de eigen onderzoeksresultaten en die van masterstudenten uit angst zijn financiering te verliezen<sup>27</sup>. Bij ons splitsen doctoraatsstudenten hun wetenschappelijke artikelen op om toch maar het hoge aantal verplichte publicaties te halen in de voor promotie in aanmerking komende tijdschriften, of worden onderzoeksresultaten gemanipuleerd om succes te

---

<sup>26</sup> Ofsted, Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, [www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk).

<sup>27</sup> De Morgen (22 maart 2013). VUB-farmacoloog sjoemelde om fondsen te behouden.

scoren<sup>28</sup>. Op basis van de resultaten uit het PISA-onderzoek<sup>29</sup>, waarbij landen op basis van een beperkte set metingen onderling vergeleken worden, gingen tal van landen zich eenzijdig focussen op enkele datasets en voeren zij op basis daarvan hun onderwijsbeleid. Recent nog pleitten enkele CEO's en hoogleraren voor een verdubbeling van het inschrijvingsgeld voor studies die geen of een beperkte arbeidsmarktgerichtheid hebben. Als jongeren zich ontwikkelen tot competitieve individualisten met weinig gevoel voor solidariteit, dan is dat het resultaat van een opvoeding en scholing die competitie en individualisme aanmoedigen. Het neoliberale mensbeeld bepaalt niet alleen de maatschappelijke verwachtingen t.a.v. de opdracht van de school, maar beïnvloedt eveneens de inhoud en het curriculum van het onderwijs en de werkomstandigheden van de leraar.

Door het neoliberale adagium is, volgens Verhaeghe, het vroegere '*Bildungsmodel*' vervangen door het huidige competentiemodel. In het *Bildungsmodel* werden jongeren door ouderen met autoriteit gevormd en in een brede kennis en cultuur binnengeleid, waar waarden en normen inherent deel van uitmaakten. Onderwijs als vorming had een betekenis op zichzelf. Culturele vorming en waardeopvoeding bijvoorbeeld maakten inherent deel uit van het curriculum. In het huidige competentiemodel hebben kennis en vaardigheden in eerste en laatste instantie een economisch belang waarmee jongeren hun marktwaarde kunnen verhogen. Vakken en opleidingen die hieraan geen bijdrage leveren, worden geschrapt van het curriculum; het onderwijs wordt 'waardevrij' gemaakt. De Amerikaanse filosofe Martha Nussbaum<sup>30</sup> stelt vast dat kunstvakken en geesteswetenschappen in het onderwijscurriculum wereldwijd het veld moeten ruimen voor vakken die leerlingen en studenten economisch beter inzetbaar maken op de arbeidsmarkt. Pedagoog Danny Wildemeersch<sup>31</sup> klaagt aan dat de leraar en de school steeds meer vervreemden van de kern van hun opdracht. Hij formuleert het als volgt: 'Niet de tanende kwaliteit is het grote probleem van ons onderwijs, maar de permanente optimaliseringsdwang waar leraren en scholen aan worden blootgesteld. De terreur van het meten en vergelijken werkt deprofessionaliserend. Het geeft leraren het gevoel dat ze veel te weinig kunnen bezig zijn met waar het in de kern van het onderwijs om gaat: een onderwijs verzorgen van verwondering, ontdekking en geestdrift wekken; soms meteen grijpend en boeiend; soms met het niet direct leuke ploeg- en zaaierwerk waar pas later een tastbare oogst uit voortvloeit.'

Het neoliberalisme mist ook in het onderwijs zijn effect niet. Het ligt niet alleen aan de basis van toenemende prestatiedruk en verantwoordingsdruk, maar heeft vooral het opvoedingsproces in zijn essentie getransformeerd tot een economisch instrument. Klachten over werkdruk en burn-out nemen toe, samen met het vroegtijdig uitreden van leraren op een ogenblik waarop er zich niet alleen een tekort aan leraren manifesteert, maar ook waarop er volgens de overheid langer gewerkt moet worden. Deze klachten kunnen niet los gezien worden van de context waarin ze zijn ontstaan. Als we over oplossingen willen nadenken, dan moeten we eveneens nadenken over die context en ons de fundamentele vraag durven stellen waar we met het onderwijs (opnieuw) naartoe willen. Heeft de school nog een waarde waardoor het van belang is die school omwille van zichzelf in stand te houden of opnieuw uit te vinden?

---

<sup>28</sup> De Morgen (20 maart 2013). Een op twaalf medische wetenschappers geeft fraude toe.

<sup>29</sup> <http://www.oecd.org/pisa>

<sup>30</sup> Nussbaum, M. (2011). Niet voor de winst? Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft. Amsterdam: Ambo.

<sup>31</sup> Wildemeersch, D. (30 augustus 2011). Geef de leerkrachten en de scholen hun vrijheid terug. In: De Morgen.

Jan Masschelein en Maarten Simons ontwikkelden een soort toetssteen voor wat zij 'het typisch schoolse' noemen. Wij gebruiken de ideeën van Masschelein en Simons als een soort ordeningskader waarbinnen we over de school en de leraar kunnen nadenken en waarin we ook de ideeën van anderen kunnen plaatsen.

### **Verdediging van het typisch schoolse: een denkkader**

Elke samenleving organiseert zich op een bepaalde wijze en brengt haar nieuwe leden op een eigen manier in de samenleving via vormen van initiatie en socialisatie. Iedere samenleving wenst zichzelf in stand te houden en daarom is dat mechanisme ook vaak klasse- of standgebonden.

#### **De antieke school**

De oude Grieken hebben dit patroon doorbroken. Met de uitvinding van de 'democratie' gaven zij een andere vorm aan de wijze waarop de samenleving georganiseerd werd: wie macht heeft, ligt niet van 'nature' vast. Met de uitvinding van de school hebben ze ook de traditionele vormen van leren, initiatie en socialisatie doorbroken: iemands toekomst ligt niet van 'nature' vast. De oude Grieken creëerden collectieve 'vrije tijd' (scholè) voor iedereen, ongeacht rang of stand, waarin men vrijgesteld werd van deelname aan het 'arbeids- of productieproces'.

De school (scholè) is een soort vormgeving van leren en leven in een collectief. Hierbij wordt de school niet zomaar gezien als een manier voor initiatie of socialisatie in de cultuur. De antieke Griekse samenleving creëert met de school een plaats waarbij ze haar kennis en kunde niet alleen doorgeeft, maar waar dat doorgeven op zo'n manier georganiseerd wordt dat het ook kansen biedt om die samenleving te hernieuwen. Dat vraagt dat de belangrijke dingen van de samenleving ook echt op tafel komen in de school. Dit is een heel sterk beeld: je bent op school niet alleen, je zit in een groep rond de tafel en er is de letterlijke beweging van de leraar die iets op de tafel legt om zich daarna terug te trekken. De leraar wekt interesse op door te vertellen waarover het gaat, maar schept ook de ruimte, de mogelijkheid om er iets anders mee te doen. Op die manier wordt wat er toe doet in de samenleving niet alleen doorgegeven, maar geeft men aan de nieuwe generatie de kans de samenleving van binnenuit te vernieuwen en werkelijk een nieuwe generatie te vormen. Aan dit proces nemen alle leerlingen deel, ongeacht hun sociale achtergrond of hun stand. Wat de school dus doet, is de leerlingen los maken van hun achtergrond en voorbestemming. Ze geeft de boodschap: hier ben je niet 'zoon of dochter van', maar leerling, net zoals iedereen. Ze worden in een gelijke situatie geplaatst van 'kunnen beginnen' aan de (nieuwe) samenleving. De antieke school maakte zo komaf met wat van 'nature' bepaald was. Iedereen kon (in principe) alles worden.

#### **Vorming**

Doordat leren vandaag altijd en overal kan, dreigen de instellingen die tot voor kort van leren hun kerntaak hadden gemaakt, hun monopoliepositie, ja zelfs hun bestaansrecht te verliezen. Tenzij het op school om iets anders gaat natuurlijk. Masschelein en Simons zien het typisch schoolse ook vandaag nog als 'vrije tijd' die een samenleving geeft aan de nieuwe generatie om zichzelf, ongeacht afkomst, 'in vorm' te brengen. Daar zien zij dus het onderscheid met leren. Leren heeft altijd op de een of andere manier te maken met het verwerven van vaardigheden, kennis, attitudes, het voortdurend uitbreiden van je leefwereld. Met vorming bedoelen zij evenwel dat je leerlingen in een



situatie brengt waar ze uit hun leefwereld getrokken worden. Gaande van wiskunde tot houtbewerking creëert de school momenten waarop leerlingen geïnteresseerd kunnen geraken in iets buiten hun leefwereld. Het is een beweging waardoor de leerling anders gaat kijken naar wat op tafel is komen te liggen. Het grijpt in op zijn of haar identiteit, verandert hem of haar als mens. Dat is iets anders dan leren. Masschelein en Simons houden geen pleidooi tegen leren, maar leren wordt vandaag begrepen als een productief gebeuren dat moet leiden tot een bepaalde output. Dat leren zoals het vandaag wordt begrepen, is niet van toepassing op het vormingsproces. Zichzelf in vorm brengen vraagt om studie en oefening en dus ook altijd om een vorm van concentratie en discipline. Als de tijd van vorming vervangen wordt door tijd om te leren, wordt de niet-productieve tijd opnieuw productief gemaakt. Anders gezegd: als je leren als centrale opdracht van de school stelt, bedreig je de school.

### **Basisvorming**

Als de school de plaats is waar de samenleving iets op tafel legt, dan dwingt dat de samenleving om na te denken over wat ze op tafel wil leggen. En de discussie gaat dan niet alleen over de inhoud, maar ook over de schoolse werkvorm. Inhoudelijk gaat het erom wat we maatschappelijk als basisvorming zien. Laten we het voorbeeld nemen van de digitalisering. Net zoals initiatie en socialisatie in de moedertaal buiten de school gebeuren, gebeurt de digitale initiatie en socialisatie buiten de school. De school moet leerlingen dus allerlei technologische toepassingen niet meer leren. De school moet leerlingen wel de grammatica van de digitale wereld aanreiken zodat ze de sleutel in handen krijgen om hun weg in die wereld te vinden en er eventueel opnieuw vorm aan kunnen geven. Masschelein en Simons gebruiken het licht provocerende beeld van de hacker. Dat is iemand die die digitale grammatica door en door kent en daardoor afstand kan nemen van het traditionele gebruik. Dat is in zekere zin wat de school zou kunnen doen als ze jonge mensen de kans wil geven zichzelf te vormen: alle leerlingen de gelijke kans bieden om zich de grammatica's eigen te maken.

### **Het typisch schoolse bedreigd**

Eerder zeiden we al dat de school onder druk staat. Verhaeghe wees er op dat het neoliberale denken zijn invloed doet gelden in alle sectoren van de samenleving, ook in het onderwijs. Masschelein en Simons toetsen de huidige ontwikkelingen aan het typisch schoolse en onderkennen een zestal ontwikkelingen die de typisch schoolse vorming vandaag bedreigen.

### **Politisering**

Politiek en samenleving kijken nogal gemakkelijk naar onderwijs om problemen in de samenleving (zoals onverdraagzaamheid, drugsverslaving, ...) op te lossen of om politieke doelen (zoals de actieve welvaartsstaat) te realiseren. Politieke partijen zijn ook vaak geneigd hun ideologie strak te vertalen naar wat zij zien als te implementeren onderwijsbeleid. Wat vaak aanleiding geeft tot incoherent, discontinu en ondoordacht beleid met negatieve impact op het onderwijsveld.

Een dergelijke kijk op onderwijs herleidt daarenboven leerlingen en leerstof tot middel. Het holt de rol van de schoolse vorming uit en bovendien leidt het tot administratieve overlast en permanente monitoring. Je krijgt een radicale initiatie waarbij de politiek volledig beslag legt op het curriculum en de jonge generatie, terwijl een schoolse vorm van onderwijs nog altijd betekent dat er een

breukmoment kan zijn. De school mag niet wereldvreemd zijn, maar op school gaat het om voorbereiding en niet om het verwerven van competenties om onmiddellijk inzetbaar te zijn op de arbeidsmarkt.

### **Pedagogisering**

Er is een duidelijke tendens zichtbaar waarbij de school alsmaar meer de opvoedende taak van het gezin moet overnemen, waarbij de leraar vervangouder wordt en het leraar zijn wordt opgegeven. Daarmee ontzegt men jonge kinderen de kans om leerling te zijn. De school heeft wel degelijk een pedagogische taak: de leraar legt wat er toe doet in de samenleving op tafel en haalt zo jonge mensen uit hun leefwereld en uit het gezin. Leefwereldgericht onderwijs bedreigt vorming. Het ontnemt jonge mensen de kans om met iets nieuws in contact te komen. Met iets nieuws in contact komen, betekent dat je je comfortabele positie opgeeft en dat je moeite moet doen. Ondanks de gevraagde inspanningen kan je dan wel geïnteresseerd raken in iets waarvan je nog geen weet had. Het is nodig om leerlingen uit hun leefwereld te halen en in contact te brengen met de leerstof. Dat wil niet zeggen dat er op school geen aandacht is voor zorg, maar het is een zorg om leerlingen bij de les te houden. De school verwacht dat leerlingen voor zichzelf kunnen zorgen en dus uitgerust – zowel letterlijk als figuurlijk – naar school komen.

### **Naturalisering**

Met naturalisering doelen Masschelein en Simons op pogingen om leerlingen vast te pinnen op hun zogenaamd 'natuurlijke' verschillen. Zij stellen daarentegen dat de school voor iedereen vrije tijd maakt, ongeacht zijn afkomst, en dat de school hierdoor per definitie de school van de gelijkheid is. Er is evenwel voortdurend de bedreiging om die schoolse gelijkheid op te heffen. Klassiek ging het om verschillen in afstamming of rijkdom. Moderne vormen gaan uit van de verschillen in intelligentie of begaafdheid. Deze verschillen worden vaak ingeroepen als de natuurlijke en dus gerechtvaardigde reden voor een ongelijke behandeling. Vormen van categoriaal onderwijs zijn hiervan een uitdrukking. De school van de gelijkheid is een comprehensieve school. Als de samenleving bepaalt wat waard is om als leerstof mee te delen (basisvorming) dan bepaalt ze dat voor iedereen van de komende generatie. Vandaag is de meest subtielste vorm van naturalisering wellicht de talentontwikkeling. Talentontwikkeling impliceert de efficiënte en effectieve omzetting van talent in competenties en uiteindelijk kwalificaties die de inzetbaarheid van jonge mensen maximaliseren. Op die manier wordt de school uiteindelijk het ultieme selectieapparaat: elk talent op de juiste plaats.

Differentiatie op basis van 'natuurlijk' talent vervangt vandaag het oude differentiatiedenken op basis van 'natuurlijke' verschillen in stand, sociale herkomst of intelligentie. In de school gaat het evenwel niet om het ontdekken van een talent, maar om het opwekken van aandacht, van interesse. De leerling raakt in die mate geïnteresseerd dat hij of zij er zich in wil verdiepen, zich de materie eigen wil maken. Interesseontwikkeling is iets anders dan talentontwikkeling. Op school gaat het om de aanhoudende inspanning om leerlingen uit hun leefwereld te trekken en hen interesse te laten krijgen in dingen waar ze (ogenschijnlijk) geen talent en (nog) geen belangstelling voor hebben.

Differentiatie, zoals die vandaag speelt in de klas, is een moeilijke zaak. Je ziet meer en meer dat de klas als groep daarbij een steeds groter probleem vormt. Dat komt omdat men leren steeds meer als individuele zaak bekijkt met daaraan gekoppeld het hele discours van verschillende leerstijlen en

leerbehoeften. Individueel onderwijs is in een dergelijk discours het ideaal. Maar het collectieve, het klasverband is iets essentieels van de school. Het is juist de klas die maakt dat een leraar op een bepaalde manier leraar kan zijn en zich tot een soort publieke spreker vormt. De school is geen dienstverlening aan het individu. Nu wordt het vaak zo voorgesteld: iedereen heeft zijn behoeften en de school moet hierop inspelen. Rekening houden met individuele verschillen kan vorming onmogelijk maken. Dat wil niet zeggen dat er geen aandacht moet zijn voor specifieke noden, maar als de leraar daardoor geen vorming meer mogelijk kan maken, is er een fundamenteel probleem.

### **Technologisering**

Bij technologisering gaat het volgens Masschelein en Simons om een proces waarbij typisch schoolse instrumenten of werkvormen zich tegen de school zelf en tegen vorming keren. Zo bedreigen ze de school van binnenuit.

De schoolse technologie heeft betrekking op de typische schoolarchitectuur (schoolpoort, klaslokalen, speelplaats, ...), de schoolse instrumenten (bord, pen, boek, krijt, stiften, ...) en de schoolse werkvormen (dictee, vraagstukken, opstel, tafels van vermenigvuldiging, examens, ...) die een soort discipline beogen om jonge mensen aandachtig te maken en hun aandacht te richten op iets. De toetssteen voor de werkzaamheid van een bepaalde schooltechniek wordt bepaald door de mate waarin die geschikt is om de aandacht te trekken en belangstelling op te wekken.

Door de nadruk te leggen op effectiviteit en output verliezen typisch schoolse technieken hun vormende waarde. De nadruk op effectiviteit zorgt voor een instrumentalisering van werkvormen. Men gaat dan enkel nog onderzoeken of de werkvorm geschikt is om het doel te bereiken (werkt het?). Het doel zelf staat niet meer ter discussie, maar wordt als criterium gebruikt om te beslissen over de geschikte middelen en het juiste gebruik ervan. Wil de school trouw blijven aan haar schoolse opdracht van vorming, dan vergt dat een experimentele verhouding waarbij ook de doelen en de leerstof in vraag gesteld worden. Het betekent in essentie dat ook voor de school en de leraren 'vorming' voortdurend belangrijk zijn; ook zij moeten voortdurend werken aan hun vorm en (uit)proberen en hernieuwen.

Door de nadruk op output wordt competitiedrift een doel op zich en ontstaat een cultuur van wat Masschelein en Simons 'testen en spektakel' noemen en een hele wedloop. De nadruk op output leidt tot permanente monitoring. Het examen, een op school ontwikkelde techniek, keert zich zo tegen de school. Waar het oorspronkelijk een werkvorm was om jonge mensen aan te zetten tot studeren en oefenen om hun vormpeil te beproeven, is het al een tijdje geëvolueerd tot een instrument in handen van leraren om leerlingen te controleren en bij te sturen. Recenter is het gebruik van het examen (als toets van leerresultaten of prestatiemetingen) als instrument om de output van scholen en leraren, zelfs van schoolsystemen na te gaan (PISA, TIMMS, ...): wie is de beste school, wie heeft het beste onderwijssysteem?

### **Psychologisering**

De tendens waarbij een vorm van psychologische begeleiding in de plaats komt van lesgeven, de leraar meteen ook psycholoog is en therapeutische zorg de pedagogische zorg vervangt, noemen Masschelein en Simons psychologisering. Deze tendens wordt duidelijk in de nadruk die komt te

liggen op welbevinden en op de motivatie van leerlingen. Motiveren is een persoonlijke aangelegenheid, de leerling wordt teruggeworpen op zichzelf, terwijl het op school om aandacht trekken gaat die precies het tegenovergestelde doet en de leerling uit zijn leefwereld trekt.

Psychologisering bedreigt de schoolse vorming. Het hele discours over welbevinden vertrekt van de idee dat de school hetzelfde is als thuis. Maar de school is niet hetzelfde als thuis. Je moet je niet thuis voelen op school, je moet je 'op school' voelen op school. De school heeft haar eigen betekenis. De school leert de leerling ervaren 'ik kom hier in een andere wereld'. Welbevinden is een gevaarlijk concept. Zeker als het gaat over indicatoren waarop de school kan afgerekend worden. Een school die expliciet welbevinden nastreeft, dreigt in een verpampering terecht te komen en loopt het risico zichzelf als school te censureren. Welbevinden is vaak leerlingen het woord geven opdat zij kunnen aangeven wat ze leuk vinden. En dan wordt het plots moeilijk om nog inspanningen te vragen.

### **Popularisering**

Popularisering is het implementeren van technieken uit de wereld van entertainment om op school de verveling tegen te gaan. Popularisering houdt leerlingen klein, terwijl het op school om grootbrengen gaat, verheffen, de wereld insturen, ze boven zichzelf en dus boven hun leefwereld doen uitstijgen.

## DEEL IV - ONDERWIJS: DE LERAAR EN HET ONDERWIJSPERSONEEL

### De leraar die vorming waar kan maken op school

Een leraar moet iets te zeggen hebben. Vorming gaat over iets. Klassiek hangen we dat 'iets' op aan het vak en de autoriteit en passie van de vakleraar. De interdisciplinariteit nodigt uit om te zoeken naar nieuwe vormen om de leerstof te bundelen en andere banden te leggen met hoger onderwijs. Belangstellingsgebieden kunnen daarbij een optie zijn, maar de figuur van de leraar blijft belangrijk. Het is essentieel dat er een persoon is die die relatie tot dat vak of belangstellingsgebied belichaamt, die een inhoud tot spreken brengt. In die zin gaat het om het typisch schoolse: iemand moet iets op tafel leggen, dit belichamen en op die manier interesse proberen op te wekken. Als belangstellingsgebieden enkel een instrument worden om leerlingen efficiënter te laten kiezen, gaat dat voorbij aan vorming. De nadruk op keuze houdt het risico in van leerlingen op te sluiten in zichzelf en de eigen leefwereld. Het gaat er vooral om meer na te denken over hoe leerlingen geïnteresseerd kunnen raken in iets, zodat ze aangesproken worden door iets wat zich buiten hun leefwereld en keuzemogelijkheden afspeelt, hen dus uitdaagt zodat ze grenzen gaan verleggen.

Een leraar moet niet alleen ergens voor staan, maar is ook iemand die zijn passie voor een bepaalde inhoud (leerstof) wil meedelen aan de jonge generatie. De combinatie van die twee maakt een leraar tot leraar. Als je alleen een relatie tot de leerlingen hebt, word je verzorger. Als je alleen een relatie tot je vak hebt, word je ofwel een artiest, ofwel een vakidoot die boven de hoofden spreekt.

### De leraar bedreigd

Professionalisering en flexibilisering zijn twee ontwikkelingen die bedreigend zijn voor de leraar om de schoolse vorming waar te kunnen maken.

#### **Professionalisering**

De professionalisering waarbij men de zogenaamde ervaringswijsheid van leraren wil vervangen door kunde gebaseerd op valide en betrouwbare kennis is in feite een verderzetten van de technologisering: wat werkt beter / wat werkt niet om de doelen te realiseren. Doelrealisatie, leerwinst worden dan de professionele basistermen. De leraar die vorming wil realiseren, staat in principe niet vijandig tegenover onderzoek en professionalisering. Hij wijst die wel af wanneer professionalisering herleid wordt tot een training die enkel rekening houdt met wat feitelijk wetenschappelijk bewezen kan worden en die in lengte en breedte de opdracht van de leraar bepaalt. Hij wijst die niet af als de resultaten van onderzoek deel uitmaken van het eigen vormingsproces, in de diepte en in de hoogte, waarin de leraar ook altijd weer zichzelf op het spel zet en zichzelf vormt door studie en oefening.

Door het beroep van leraar vast te leggen in beroepsprofielen en –competenties maakt men van het leraarschap een echt 'beroep' met een echte functionaliteit, een beroep dat specifieke uitkomsten moet kunnen neerzetten. Ook hier komen dan technische criteria zoals efficiëntie en effectiviteit om de hoek kijken. (Basis)competenties worden dan een instrument om leraren in te zetten in naam van de behoeften van de afzetmarkt. Beroepsprofielen zijn in wezen conservatief. Gehoorzamende lerarenopleidingen reproduceren de competenties van de nu bestaande onderwijscontext: voorwaarts het verleden in. De overzichten van functiegehelen, competenties en deelcompetenties

roepen een detailhandel in het leven die een eigen leven gaat leiden. Wat verdwijnt, is liefdevolle wijsheid, handelingen en verhoudingen. De competente leraar is daarom immers nog geen gevormde leraar.

De school is evenwel een instelling die, om te kunnen 'werken', bijna vraagt om het werk niet als werk of productie te beschouwen. Het gaat op school dus om een andere soort tijd. De leraar is veeleer een amateur of liefhebber, die zo opgaat in zijn liefde voor het vak en voor de leerlingen dat hij en de leerlingen 'de tijd vergeten'. De leraar die op die manier met zijn vak en leerlingen bezig kan zijn, 'telt' zijn uren niet. Vanuit dat perspectief zijn leraren geen werknemers met een job, maar liefhebbers die uit liefde en passie voor hun vak en voor hun leerlingen ervoor kiezen zich buiten de gewone economie te stellen. In plaats van hun kennis als ingenieur of taalkundige onmiddellijk productief te maken, kiezen ze ervoor hun kennis te delen, op tafel te leggen, en de nieuwe generatie te enthousiasmeren om zelf aan die wereld actief bij te dragen.

Zo staat de discussie over gedifferentieerde verloning haaks op deze zienswijze. Zij gaat er immers vanuit dat loon een betaling is voor een prestatie die je geleverd hebt, voor de output. Als die output verschilt, dan kan je verschillend verlonen. Om dat te meten kan je indicatoren gebruiken. Dat is outputgericht denken over loon. Wat trouwens vaak leidt tot erg strategisch en berekenend handelen. Loon kan ook anders bekeken worden, als een middel om een soort leven te kunnen leiden dat een betekenis kan hebben voor de jongeren van vandaag. Dat is inputgericht denken, op basis van vertrouwen in leraren. Loonsverhoging eventueel als een herbevestiging van dat vertrouwen. Het uitgangspunt is dan geen wantrouwen (eerst resultaat, dan beloning), maar vertrouwen in leraars.

Verantwoordingsdruk is een bedreiging voor de leraar: lesgeven wordt verengd tot een vorm van dienstverlening. De professionele leraar is dan iemand die in dienst staat van iets of iemand en meer specifiek nog, die vraaggestuurd en aangestuurd werkt. Dat kan bijvoorbeeld aansturing zijn door de arbeidsmarkt, of door doelstellingen die de overheid in naam van de samenleving oplegt, of door de vraag van leerlinggerichtheid. Zodra onderwijs in dienst staat van een bepaalde vraag, staat alles in het teken van kwaliteit in functie van die vraag. Elke eerste orde-activiteit dient dan altijd vergezeld te worden van een tweede orde-activiteit in het teken van de vraag: 'In welke mate draagt dit bij aan de kwaliteit van de dienstverlening?'. Wanneer die vraag het doen en laten van leraren gaat bepalen, ontstaat de verantwoordingscultuur: zich kunnen, moeten en vooral ook willen, verantwoorden in functie van vooropgestelde kwaliteitsindicatoren. Evident dat vaak een instantie (inspectie, visitatie, ...) een activiteit van derde orde opneemt: kwaliteitscontrole.

Vandaag zien we dat economische verantwoording (wat is je output?) en juridische verantwoording (heb je de regels gevolgd?) dominant zijn geworden. De pedagogische verantwoording, of liever, verantwoordelijkheid, zit daartussen geprangd. Ook zij impliceert een bepaalde taal en heeft te maken met oordelen. Maar de taal en het oordeel zijn van een andere orde dan in het geval van een economische verantwoording. De pedagogische verantwoording is vergelijkbaar met een deliberatie van leerlingen die vanuit de pedagogische verantwoordelijkheid een bepaald taalgebruik en een gemotiveerd oordeel impliceert. Het systeem van doorlichtingen en visitaties blijft daarom interessant. Het houdt in dat mensen samen, op basis van wederzijds vertrouwen en respect, tot een professioneel oordeel komen via een diepgaand gesprek tussen mensen van buitenaf en de mensen

van binnen de school. De mensen van buitenaf vormen zich een idee over hoe de vorming in die instelling of opleiding gebeurt en formuleren hun waardering hiervoor. Het is een waarderend oordeel en geen zogenaamd 'objectieve prestatiemeting' enkel gebaseerd op controle van output en procedures.

### **Flexibilisering**

Flexibilisering beoogt leraren die overal inzetbaar zijn en nergens echt tewerkgesteld worden. De flexibele leraar is niet langer iemand die in de greep is van zijn of haar vak en ervoor leeft, maar iemand die, op eenvoudige vraag, in de greep kan zijn van alles. Elke school is dan een arbeidsplaats zoals een andere. De flexibele leraar kan, als dat nodig is, loyaliteit tonen voor elke school – het gaat immers om een competentie – en die ook weer intrekken. Flexibiliteit betekent ook mobilisering. Mobilisering voor de strijd om een competitieve kenniseconomie, voor de strijd om het meest performante onderwijssysteem ter wereld.

Flexibiliteit vraagt om een permanente (zelf)monitoring: je stand van inzetbaarheid bijhouden via een permanent ge-updatete portfolio, met afvinken van competenties en deelcompetenties. Zelfreflectie krijgt op die manier een heel specifieke invulling: zelfmanagement. Het gevolg is dan dat allerhande problemen in de school en in het functioneren van de leraar kunnen toegeschreven worden aan problemen in het zelfmanagement. Door deze nieuwe vrijheden ontstaan nieuwe verantwoordelijkheden en nieuwe aangrijpingspunten om de leraar ter verantwoording te roepen.

Het ideaalbeeld in een dergelijke context van de leraar als flexibele duizendpoot maakt dat de relatie tot een vak of leerstof secundair wordt, laat staan dat de liefde voor een vak of zaak nog een rol zou kunnen spelen. De leraar bevindt zich tussen enerzijds de lerende (met zijn of haar talenten en behoeften) en anderzijds competenties (in functie van instrumentele leerstof). In die positie is het moeilijk om gestalte te geven aan liefde voor het vak en liefde voor de leerling en zeker ook om vanuit die grondhouding interesse op te wekken.

Naar de lerarenopleiding toe betekent flexibilisering een ideaal van de perfect getrainde leraar. Het vertrekpunt voor curriculumopbouw is niet langer meer het vak met een (meer of mindere) academische achtergrond, maar een modulaire opbouw vertrekkend van een lijst aan competenties, een analytische training die 'gestandaardiseerde' leraren aflevert. Deze benadering haalt de ziel uit de leraar.

Het spreekt voor zich dat de leraar niet boven elke vorm van controle, verantwoording of beoordeling verheven is. Meer dan ooit is het een uitdaging om te zoeken naar nieuwe procedures en vormen van waardering die de liefde en zelfzorg van de leraar een plaats geven.

Liefhebbend schoolleiderschap in plaats van zogenaamd 'professioneel leiderschap' is hiertoe een noodzaak. Dergelijk schoolleiderschap kiest voor een divers korps van liefhebbende leraren die – het weze gezegd – misschien moeilijk kneedbaar zijn. Maar een divers korps vergroot de kans dat elke leerling ten minste één leraar ontmoet die bij hem of haar interesse opwekt.

## Toetsing van het denkkader

### Vorming

Nussbaum beklemtoont, net als Masschelein en Simons, het belang van de algemene vorming en stelt dat zij in het belang van de democratie in eer hersteld dient te worden. 'In tijden van crisis', zegt zij, 'gaat de voorkeur al snel naar kortetermijnwinsten'. Het accent komt dan te liggen op het ontwikkelen van nuttige en uiterst gespecialiseerde vaardigheden die doorslaggevend zijn voor het economisch welvaren van een land. Als die ontwikkeling zich doorgedreven verder zet, zal het onderwijs vooral nuttige, winstgevende machines voortbrengen in plaats van volwaardige burgers. Burgers die met name in staat zijn om zelfstandig na te denken, zich kritisch op te stellen ten aanzien van tradities en de betekenis te doorgronden van de emoties en de prestaties van anderen. Een democratie kan maar functioneren, stelt Nussbaum, als ze bestaat uit burgers met een groot inlevingsvermogen, een morele sensibiliteit en verbeeldingskracht. Onderwijs heeft een belangrijke rol te vervullen in het ontwikkelen van medeleven, empathie, verdraagzaamheid, respect en rechtvaardigheidsgevoel. Nussbaum ziet de algemene vorming en dan vooral de kunstvakken en de geesteswetenschappen als een belangrijk middel daartoe. Zij pleit voor ruimte in het curriculum voor creativiteit en verbeelding en voor leraren die hieraan vorm en inhoud kunnen geven.

Wildemeersch beklemtoont het belang van de vormende waarde van onderwijs tegenover de nadruk op inzetbaarheid. 'Het wordt tijd dat we aan de school en de leraar opnieuw de vrijheid geven om zelf creatief vorm te geven aan het pedagogisch proces. Het herwaarderen van de school betekent dat we de school opvatten als een vrijplaats: een plek waar de oudere generatie aan de jongere generatie mee-deelt hoe zij het leven ziet, wat volgens hen waardevol is om over te dragen of mee te nemen. Een vrijplaats is een plaats die vrij is van druk van buitenaf. Een plek waar de leraar iets uit handen geeft zodat de komende generatie werkelijk een nieuwe generatie kan zijn. Een plek waar de leerling kan experimenteren met de woorden, de beelden en gebaren zoals een kind dat zich overgeeft aan het spel of zoals de student die opgaat in zijn studie. In die zin is de school een publieke infrastructuur, waar interesse kan gewekt worden in wat de samenleving te bieden heeft. Het is een plek waar volwassenen en jongeren, los van hun achtergrond en sociale positie, geïnteresseerd bezig zijn met de zaak zelf (taal omwille van de taal, wiskunde omwille van de wiskunde, houtbewerking omwille van de houtbewerking). Waar het de moeite loont om met de kennis op zich en het maken van dingen bezig te zijn, zonder dat dit inzetbaar hoeft te zijn voor een of ander project daarbuiten. In het (tijdelijk) onderbreken van de druk van de buitenwereld en het samen bezig zijn met een zaak kan ruimte ontstaan voor echte egalitaire relaties en authentieke interesse in het samen-leven. Zo wordt een plek gecreëerd waar leraren en leerlingen worden vrijgemaakt van de ongelijke relaties eigen aan de wereld van de productie'. Kelchtermans<sup>32</sup> stelt dat dit de leraar kwetsbaar maakt, maar dat leraren die kwetsbaarheid moeten koesteren.

De werkgroep Metaforum<sup>33</sup> onderschrijft de visie dat vorming de kerntaak van het onderwijs is. Zij refereren naar Arendt die in haar essay 'The Crisis in Education' wijst op het feit dat de school de

---

<sup>32</sup> Clijsters, M. (mei 2010). Kwaliteit op school en in het CLB. Eerste gezamenlijke kaderdag van COC en COV is een schot in de roos. In: Brandpunt, jg.37, nr.9, p.4-5.

<sup>33</sup> Metaforum (20 januari 2012). Hervormingen in het secundair onderwijs. Visietekst werkgroep Metaforum Leuven.



plaats en de tijd biedt waar een samenleving aan de aankomende generaties overdraagt wat ze essentieel vindt voor het samenleven. De school is een plaats waar jonge mensen de ruimte en de tijd moeten krijgen om op een eigen manier vorm te geven aan de samenleving. Om dit laatste mogelijk te maken, is volgens de werkgroep Metaforum brede vorming noodzakelijk. Het vertrekpunt om te bepalen wat brede vorming impliceert, is wat in een samenleving van belang wordt geacht. In die brede vorming worden traditioneel basisvakken opgenomen zoals wiskunde, moedertaal, geschiedenis en dergelijke, omdat ze voor elke leerling, ongeacht zijn of haar talent of bekwaamheid, waardevol worden geacht. Brede vorming wordt mogelijk door vakken die jonge mensen toelaten zichzelf als persoon te kunnen vormen, in tegenstelling tot vakken waarop elke leerling zou moeten slagen. Het is immers in relatie tot collectief gewaardeerde inhouden dat leerlingen betekenis en waardering kunnen geven aan zichzelf en aan het samenleven. En omgekeerd, het is door die persoonlijke vorming van jonge mensen dat de samenleving zichzelf kan vernieuwen. Dus naast de kwalificatiefunctie heeft het onderwijs de doelstelling om de vorming van de persoon en de vernieuwing van de samenleving mogelijk te maken. De keuze voor een gemeenschappelijke basisvorming is niet alleen ingegeven door overwegingen inzake effectiviteit ('elk talent op de juiste plaats') en efficiëntie ('een juiste keuze maken'), maar ook door overwegingen over het maatschappelijk belang van onderwijs.

### Psychologisering

Tal van deskundigen klagen net als Verhaeghe, Masschelein en Simons de **overdiagnosticering** en **therapeutisering** in het onderwijs aan. Vanobbergen<sup>34</sup>, Ghesquière en Bisschop<sup>35</sup>, Van den Broeck<sup>36</sup> en Emmerly<sup>37</sup> signaleren een spectaculaire groei van kinderen met een label (ADHD, ASS, dyslexie, dyscalculie, borderline, ...). Volgens Vanobbergen zit in elke klas minstens één kind met een label. Van den Broeck stelt dat in het basisonderwijs gemiddeld 7,5 % van de leerlingen minstens één leerstoornis heeft. Volgens Verhaeghe<sup>38</sup>, Nelis<sup>39</sup> en De Wachter<sup>40</sup> zijn veel van deze nieuwe gedrags- en persoonlijkheidsstoornissen terug te voeren op een verstoorde identiteitsontwikkeling in een verzielde samenleving. Wat ADHD betreft bijvoorbeeld, stellen experts als Emmerly, dat het gewoon om kind-zijn gaat. Veel kenmerken van ADHD kan je interpreteren als energie, durf en enthousiasme. Zij vragen zich af of we als maatschappij misschien niet te veel verwachten van kinderen. Ergeren we ons niet te gauw aan 'afwijkend' gedrag van kinderen en mogen ze vandaag niet meer uit de band springen?

De maatschappelijke waarden die ons worden voorgehouden, bepalen dat succes en slagen in het leven afhankelijk zijn van de eigen talenten en volgehouden persoonlijke inspanning. Wie slaagt,

---

<sup>34</sup> Kinderrechtencommissariaat (mei 2011). Advies 'Recht doen aan kinderen met een label'. ; De Morgen (23 oktober 2012, p.9). Bijzonder onderwijs: de snelle oplossing. ; Het Nieuwsblad (22 oktober 2012, p.7). Kijk niet naar de diagnose, maar naar het kind zelf.

<sup>35</sup> Het Laatste Nieuws (24 april 2012, p.13). Slecht kunnen rekenen te vaak gezien als ziekte.

<sup>36</sup> Het Nieuwsblad (4 september 2012, p.4). 1 op 10 in lagere school heeft een leerstoornis; Arnouts, K., Cerpentier, K. (april 2012). De zin of onzin van STICORDI-maatregelen. In Brandpunt (jg. 39, nr.7, p.20-23).

<sup>37</sup> De Morgen (10 december 2011, p.7). Mag een kind nog uit de band springen? Rilatinegebruik bij kinderen piekt, psychiaters wijzen naar prestatie maatschappij.

<sup>38</sup> Verhaeghe, P. (2011). Het einde van de psychotherapie. Amsterdam: De Bezige Bij.

<sup>39</sup> Nelis, E. (2 december 2011). Je kunt niet op elke jongere zomaar een etiket kleven. In: De Morgen.

<sup>40</sup> Smet, Y. (13 oktober 2012). Borderline Times. In De Morgen Magazine.

heeft dat aan zichzelf te danken. Wie faalt ook. Niemand legt graag de verantwoordelijkheid voor falen bij zichzelf en dus zoekt men naar uitwegen: falende genen, ziekte en naar iemand die dit bevestigt. Leerstoornissen zijn gemeengoed geworden. Ouders gaan steeds sneller aankloppen bij een arts, logopedist of psycholoog wanneer de schoolse prestaties achterop hinken. Dat heeft o.a. te maken met de koppeling tussen een diagnose en recht op specifieke maatregelen. Meer en meer gaan scholen hun zorgbeleid afstemmen op de diagnoses: een label biedt garantie op extra hulp. Ouders beseffen dat ze met een diagnose extra ondersteuning krijgen en zo hun kind makkelijker door de schoolcarrière kunnen loodsen. Ze verwachten van leraren dan ook specifieke maatregelen: een rekenmachine bij dyscalculie, extra tijd voor een toets bij dyslexie, .... Al zijn scholen niet verplicht dat zomaar toe te staan, de druk op de leraren om aan de verwachtingen en eisen tegemoet te komen, is groot.

Van Den Broeck en Staels<sup>41</sup> vinden dat we ons moeten hoeden voor een automatische koppeling van diagnose en uitzonderingsmaatregelen. Op die manier riskeer je immers dat je leerlingen die geen diagnose hebben, maar wel zorg nodig hebben, uitsluit (tragere leerlingen, leerlingen met een zwak geheugen, leerlingen die vanwege hun socio-economische achtergrond geen diagnose kregen, ...). Scholen zijn geen diagnostische of therapeutische instellingen. Ieder zijn expertise. Een goed zorgbeleid moet ervoor zorgen dat alle leerlingen, op het niveau van de school en de klas, ongeacht of ze al dan niet een diagnose hebben, aangepaste 'onderwijs'-begeleiding krijgen. Leraren zijn expert in leren lezen, leren rekenen, in een specifiek vak, maar zijn geen therapeuten. Specifiek voor dyslexie en dyscalculie blijkt uit onderzoek dat deze kinderen weliswaar moeilijker en trager leren, maar dat zij ook in staat zijn het maatschappelijk minimum te halen. Door hen te vroeg en te snel vrijstellingen of hulpmiddelen aan te reiken, ontnemen we hen juist de kans op leren en ontwikkeling. Hierdoor vergroot de kans dat hun beperkingen alleen maar toenemen of zelfs uitgroeien tot een echte handicap. Remediëring door leraren blijkt overigens effectiever dan buitenschoolse remediëring door paramedici. De toenemende diagnostisering maakt leraren onterecht onzeker. Zij hoeven helemaal niet te vragen naar de bijhorende aanpak van kinderen met een label. Zij moeten, net zoals ze dat in het verleden ook steeds hebben gedaan, bekommerd zijn om het kind en kijken naar zijn specifieke onderwijsbehoeften. Vanuit hun expertise zijn zij het best geplaatst om met succes de nodige onderwijssteun te bieden, ongeacht of een kind al dan niet een label heeft. Leraren moeten opnieuw leren vertrouwen op hun onderwijsdeskundigheid.

### **Professionalisering**

Volgens Goodson<sup>42</sup> gaan onderwijshervormers er klakkeloos van uit dat een formulering van doelstellingen, vergezeld van verantwoordingsstrategieën en bekrachtigd door een scala van financiële prikkels onvermijdelijk zullen leiden tot een verhoging van het onderwijsniveau. Hij zegt dat er te veel nadruk gelegd wordt op de objectieve kenmerken van de professionaliteit van de leraar i.p.v. op de professionele ervaring (persoonlijke doelstellingen van en drijfveren voor zijn of haar 'roeping'). Onderwijsverandering op het niveau van lessen betekent dan 'de oude professionals' zo snel mogelijk opruimen en vervangen door de 'nieuwe professionals'. Zodra de oude zijn 'opgeruimd' zou dan een nieuw, efficiënt en beter onderwijssysteem ontstaan. Zelfs in het bedrijfsleven zijn reorganisaties ingewikkelder en tegenstrijdiger gebleken dan verwacht. In het onderwijs draait het

---

<sup>41</sup> Van den Broeck, W. (januari 2012). Open brief n.a.v. onderwijsregelgeving STICORDI.

<sup>42</sup> Goodson, I. (maart 2004). Onderwijsvernieuwers vergeten de leerkracht. In *Didactief*, jg.34, nr.3.

nu eenmaal om menselijke en persoonlijke activiteiten. Wanhoop en ontgoocheling zullen hier direct leiden tot ongeïnspireerd onderwijs en verspilde levenskansen voor leerlingen. Leraren die ontslag namen om buiten het onderwijs te gaan werken, doen dat vaak omdat ze hun creativiteit en vindingrijkheid (zelfstandigheid) niet kwijt kunnen in het onderwijs. Bij recente onderwijshervormingen in een aantal landen is geprobeerd om precies deze ruimte voor zelfstandig en professioneel handelen af te sluiten. Door dit hard aandraaien van de duimschreven dreigt het leraarschap nu te veranderen in een beroep dat alleen nog aantrekkelijk is voor de meegaande en onderdanige leraar en niet meer voor iemand die creatief en vindingrijk is. Hervormingen moeten integendeel vooral de persoonlijke en professionele verantwoordelijkheid weer bij de leraar leggen, en zo de lagen aanboren van de niet-kwantificeerbare kennis, opgedaan in jarenlange ervaring. Landen waar het respect voor de eigen inbreng en creativiteit wel opgebracht worden, kampen niet of veel minder met tekorten aan onderwijspersoneel. Maar zij stellen wel hoge opleidingseisen aan hun leraren.

Verhaeghe (Identiteit, 2012) wees al op de invloed van het neoliberalisme in de toenemende aandacht voor prestatie metingen. De grotere aandacht voor outputmeting en kwaliteitsbewaking in het onderwijs, in combinatie met het feit dat de resultaten ervan in toenemende mate openbaar worden gemaakt, verhoogt ook de maatschappelijke druk op scholen en leraren. Zij zien zich in toenemende mate verplicht zich goed te documenteren om verantwoording te kunnen afleggen t.a.v. derden. Volgens Elchardus spreken leraren in dit verband vaak over 'planlast'. **Planlast** verwijst naar de werkdruk die personeelsleden ervaren door de (soms vermeende) verplichting om administratieve documenten (zoals planningsdocumenten, formulieren, verslagen, bewijsstukken, ...) in te vullen of te ontwikkelen. Documenten die volgens hen weinig meerwaarde bieden of die – wanneer ze niet gecoördineerd worden – een grote hoeveelheid aan frustratie en onnuttig (dubbel) werk veroorzaken. Dit gevoel wordt nog versterkt door de onduidelijkheid die heerst over wat door wie gevraagd kan worden. De directeur, de centra voor leerlingenbegeleiding, de inspectie, de pedagogische begeleiding, de coördinerende directeur, de zorgcoördinator, het GOK-team, het schoolbestuur, ... kunnen initiatieven nemen die extra werk(druk) kunnen veroorzaken. Elchardus merkt op dat het opvallend is dat leraren de nood aan planlast beargumenteren door te verwijzen naar de controle door inspectie of derden zonder dat ze nog goed weten of het voor de inspectie of derden echt wel nodig is. Kenis bevestigt in zijn onderzoek over planlast deze vaststellingen. Hij spreekt over 'irriterende regeldruk'. Hoewel niet de veroorzaker van planlast wijst Kenis de directeur aan als diegene die een sleutelrol speelt in het verminderen van de irriterende regeldruk voor het onderwijspersoneel. Hij kan door de organisatie van het werk interne irriterende regeldruk vermijden en in principe de irriterende regeldruk uit de institutionele context van de school weghouden of beïnvloeden.

Ook de tendens tot **juridisering** blijkt één van de oorzaken te zijn van de toenemende planlast in het onderwijs. Ouders, leerlingen, studenten en cursisten die zich niet kunnen vinden in de beslissingen van de school, de hogeschool of de universiteit, gaan in beroep of proberen hun gelijk te halen bij de Raad van State of de Raad voor studiebetwistingen. Volgens Raf Verstegen<sup>43</sup> (Brandpunt, 2012) gaat

---

<sup>43</sup> Arnouts, K., Cornelis, T. (december 2012). Maak van een A-attest op bevel geen A-ngst-attest. In Brandpunt, jg.40, nr.4, p. 5-9.

Arnouts, K., Nackom, R. (mei 2012). Bedreigt de juridisering in het onderwijs de pedagogische autonomie? In Brandpunt, jg.39, nr.8, p. 10-13.

het in absolute aantallen maar om een heel beperkt aantal gevallen dat uitmondt in een procedure voor de rechter. Over het aantal gevallen dat intern wordt opgelost, zijn er geen cijfers. Hoewel het dus over een relatief klein aantal gevallen gaat, is de impact van deze ontwikkeling in de beleving van scholen en leraren groot. Leraren en scholen ervaren deze ontwikkeling als een bedreiging van de pedagogische autonomie. Er is tot op vandaag nog geen onderzoek gedaan naar de reële impact van die ontwikkeling op het functioneren van scholen, op de werking van delibererende en begeleidende klassenraden, op de evaluatie van leerlingen en op het effect van dit alles op het welbevinden en de emotionele belasting van leraren.

Verstegen ziet juridisering niet zozeer als een bedreiging dan wel als een kans voor de verdere professionalisering van leraren en van de werking van de (delibererende) klassenraden. Volgens hem is een goede pedagogische motivering een motivering die ook de juridische toets zal doorstaan. Onderwijskundige doelstellingen voor goed delibereren zijn gelijklopend met de verwachting die in het recht gesteld wordt: transparant oordelen. Dat betekent dat men een examenbeslissing inzichtelijk kan maken en motiveren voor een buitenstaander, desnoods voor een rechter. Dat dit mogelijk moet zijn, nodigt het onderwijs uit om de eigen beslissingen vanuit dat standpunt te bewaken. Het beperkte aantal betwistingen dat uitmondt in een procedure voor de rechtbank laat volgens Verstegen vermoeden dat het merendeel van de delibererende klassenraden hun werk naar behoren doen. Maar hij stelt ook dat nog niet alle scholen en leraren gewend zijn professioneel om te gaan met conflictsituaties: d.w.z. dat ze op een serene manier reageren op vragen of kritiek van externen. Zij reageren dan verkrampt i.p.v. de kans te grijpen om hun professionaliteit en deskundigheid bij deze conflicthantering zelfkritisch te bekijken en aan te scherpen. Transparant oordelen en professioneel kunnen omgaan met conflictsituaties zijn volgens Verstegen de twee belangrijkste scharnierpunten in dit proces. Ze vormen een uitdaging voor de verdere professionalisering van leraren, scholen en delibererende klassenraden.

Uit eigen COC-bevragingen in het veld en uit literatuuronderzoek<sup>44</sup> blijkt dat leraren verschillend aankijken tegen de (administratieve) taken die hen al dan niet worden opgelegd. Dat vindt zijn grond in de opvattingen die ze hebben over de **eigen rol als leraar**, hun beroepsopvatting zeg maar. In de literatuur onderscheidt men drie rolopvattingen. Vooreerst de leraar als uitvoerder van wat anderen (extern) opleggen of vragen. Ten tweede de leraar die als uniek individueel expert zelf bepaalt wat en hoe hij onderwijst. Ten slotte is er de leraar die, weliswaar binnen opgelegde kaders, op een persoonlijke wijze en in collegiaal overleg uitvoering geeft aan zijn of haar onderwijsopdracht. In het laatste geval spreekt men over de leraar als autonome professional.

Er is een verband tussen de rolopvatting over het leraar-zijn<sup>45</sup> en de ervaring van planlast. De leraar die zijn beroepsrol hoofdzakelijk invult op basis van de verwachtingen van anderen (zoals ouders, directeur, inspectie, begeleiding, leerlingen) en de leraar die zijn beroepsrol uitsluitend invult vanuit de eigen visie op het beroep en het vak hebben beiden een sterkere ervaring van planlast. De leraar die zich voortdurend richt naar externe verwachtingen ervaart elke vraag als een nieuwe

---

<sup>44</sup> Arnouts, K. (oktober 2010). De school leidt de dans. *Brandpunt*, jg. 38, 2, p. 12-13.

Arnouts, K. (januari 2012). Planlast bij doorlichtingen. De school leidt de dans (deel 2). *Brandpunt*, jg. 39, 5, p. 18-21.

<sup>45</sup> Braeckmans, L. (Red.). (2011). *Leraar met hart en ziel. Naar een pedagogiek van liefde en vrijheid*. Gent: Academia Press.

onontkoombare vraag en ziet de onderlinge relaties en de functionaliteit niet. Hij kan niet selecteren of relativeren omdat hij deze vraag geen plaats kan geven binnen het persoonlijk professioneel zinvol functioneren. De leraar die zijn beroepsrol uitsluitend vanuit zichzelf definieert, vat elke vraag of verplichting (zoals het leerplan volgen) op als een ongewenste inmenging in de eigen deskundigheid. Hij ervaart dit als een aantasting en belemmering van de eigen individuele professionele vrijheid. Naarmate leraren een beter evenwicht vinden tussen de van buiten opgelegde rol en de zelfbepaalde rol, zullen zij ook zelf meer zingeving toekennen aan wat ze doen en dit minder als planlast ervaren. Een leraar die zo'n balans vindt, beschikt over professionele autonomie.

Deze rolopvattingen moeten genuanceerd benaderd worden. De drie geschetste beroepsrollen zijn geen statische, voor altijd vastliggende beroepsopvattingen. Ze kunnen evolueren in de tijd, in de loopbaanontwikkeling en binnen contexten.

De opvatting die de leraar als **autonome professional** ziet, situeert de leraar uitdrukkelijk ook als lid van een **autonoom professioneel team**. Binnen scholen zijn het vooral de teams (vakwerkgroepen, werkgroepen, ...) die voortdurend werken aan de verdere professionele ontwikkeling van leraren als 'autonome professionals'. Dergelijke teams ondersteunen enerzijds startende leraren en andere leraren die zich (tijdelijk) opstellen als 'uitvoerder' en attenderen anderzijds leraren die de neiging hebben zich (te veel) op te stellen als individuele experts, op de collegiale afspraken. De mate waarin deze groepsdimensie van de 'leraar als autonome professional' zich ook over de scholen heen manifesteert, is bepalend voor het prestige van het lerarenberoep.

Het decreet rechtspositie<sup>46</sup> vertrekt van de visie op de leraar als lid van een autonoom professioneel team: 'De hoofdtaak van de leraar is lesgeven, in de brede zin van het woord. Het gaat om een geïntegreerde lerarenopdracht, die betrekking heeft op alles wat als vanzelfsprekend bij het lerarenberoep hoort, vertrekkend vanuit de brede professionaliteit van de lesgever. Tot deze geïntegreerde lerarenopdracht behoren taken zoals de planning en voorbereiding van lessen, het lesgeven zelf, de leerlingenbegeleiding in de klas, de evaluatie van leerlingen, de nascholing, het overleg en de samenwerking met directie, collega's, CLB en ouders.'

Toonaangevende onderwijspedagogen pleiten eveneens voor (de erkenning van) de leraar als autonome professional. Geert Kelchtermans spreekt in dat verband over de kwetsbaarheid van de leraar. De dagelijkse onderwijsrealiteit is complex, multidimensioneel, vaak onvoorspelbaar en heel wat dingen gebeuren gelijktijdig. In die dagelijkse realiteit moeten leraren voortdurend en ogenblikkelijk keuzes maken en beslissingen nemen. Dat maakt hen kwetsbaar. Een kwetsbaarheid die leraren niet alleen moeten volhouden, maar volgens Kelchtermans ook moeten koesteren. Precies omdat niet alles altijd te voorspellen valt en vooraf te bepalen is, biedt de pedagogische relatie heel wat ruimte om het onverwachte te laten gebeuren. Dit **dynamische karakter van het beroep van leraar** is volgens Pauwels<sup>47</sup> een eerste kenmerk van de professionaliteit van de leraar. Omgaan met die pedagogische kwetsbaarheid betekent ruimte scheppen om dingen te laten gebeuren, ruimte voor collegiale dialoog. Het is maar door het delen en kritisch analyseren van

---

<sup>46</sup> Decreet van 27/03/1991 betreffende de rechtspositie van sommige personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs en de gesubsidieerde centra voor leerlingenbegeleiding (B.S. 25/05/1991); Decreet van 27/03/1991 betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het gemeenschapsonderwijs (B.S.25/05/1991).

<sup>47</sup> Pauwels, S. (2009). Onderwijsprofessionaliteit en regelgeving: een onderzoek naar de randvoorwaarden voor de erkenning en ontwikkeling van professionaliteit van leraren [proefschrift]. Antwerpen: UPA.

concrete ervaringen met collega's dat men uiteindelijk tot meer inzicht komt en daardoor tot betere handelingskeuzes. Op die wijze kan ook de professionele autonomie van leraren en scholen geprofessionaliseerd worden. Leraar zijn is een permanent proces van leren.

Om voortdurend onderwijsvernieuwing mogelijk te maken, heeft de samenleving volgens Antonia Aelterman<sup>48</sup> leraren nodig die de loutere vakkennis en de individuele klascontext kunnen overstijgen, leraren met een **verruimde professionaliteit** dus. Dat is een tweede kenmerk van de professionaliteit van leraren. Leraren met een verruimde professionaliteit werken niet uitsluitend alleen, maar ook samen met collega's in teamverband om de doelstellingen van de school te realiseren en ze hebben oog voor wat de samenleving van hen verwacht. Ook waardevorming bij leerlingen hoort daartoe. Dat geeft aan het beroep ook een morele dimensie. De leraar draagt immers niet enkel kennis en vaardigheden over, maar ook normen en waarden. Dat gebeurt door het voorbeeldgedrag dat hij of zij stelt en de pedagogisch-didactische keuzes die hij of zij maakt. Verhaeghe stelt zelfs uitdrukkelijk dat waardevrij onderwijs een illusie is. Waardeopvoeding is volgens hem ook essentieel voor de identiteitsontwikkeling van kinderen en jongeren.

Leraren zijn zelf en individueel verantwoordelijk om sturing te geven aan hun professionele ontwikkeling. Zij moeten daarom in hun professioneel handelen steeds blijk geven van een bewuste, kritische en reflectieve leerattitude die gericht is op verandering en vernieuwing. **Zelfsturing** is volgens Aelterman en Pauwels het derde kenmerk van de professionaliteit van leraren. De ruimte voor zelfsturing die elke leraar in de concrete schoolcontext en binnen zijn specifieke taakstelling moet krijgen, is een voorwaarde voor zijn professionele ontwikkeling. Die ruimte ontstaat wanneer de leraar beschikt over een zekere mate aan professionele autonomie. Ze is inherent aan het beroep van leraar, niet in de structurele betekenis zoals bij vrije beroepen, maar als een voorwaarde om het beroep kwaliteitsvol uit te oefenen. **Professionele autonomie** ziet Pauwels als een vierde kenmerk van professionaliteit.

De Dene Magna school<sup>49</sup>, een internationaal gerenommeerde school in het Verenigd Koninkrijk, scoort zeer hoog inzake tevredenheid over de job, kansen tot ontwikkelen en teamgeest. Zij dankt haar succes grotendeels aan haar vooruitstrevende visie op professionalisering. Een school kan zichzelf maar verbeteren als leraren voldoende uitgedaagd worden om het beste uit zichzelf en uit het korps te halen. Daartoe moet het schoolbeleid zwaar inzetten op de permanente professionele ontwikkeling. De school is overtuigd van de kracht die kan uitgaan van het principe 'leren van binnenuit', genesteld in een samenwerkingscultuur en gekaderd binnen een duidelijke visie. Observatie, coaching en reflectie vormden de drie kernprincipes. Leraren observeren elkaar, voeren coachingsgesprekken (met collega's en leerlingen) en proberen via reflectie tot inzichten te komen om verder te kunnen groeien als lesgever. Professionalisering staat zo in de focus dat het vanzelfsprekend is dat alle activiteiten daaromtrent plaatsvinden binnen de schooluren en ingepast worden in het lesrooster. De school beschikt ook over de nodige uitrusting en kennis om dit mogelijk

---

<sup>48</sup> Aelterman, A. (1995). De ontwikkeling van een curriculumconcept als antwoord op maatschappelijke uitdagingen en een verruimde professionaliteitsopvatting. Gent: faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen [onuitgegeven doctoraatsproefschrift].

<sup>49</sup> Vanderhauweraert, R. (februari 2011). Study visit aan de Dene Magna (Gloucester, Engeland) Dat smaakt naar meer ... In Forum, jg.42 nr.2, p.27-28.

Vandenbergh, B. (maart 2011). Dene Magna (2). It's cool to succeed. In Forum, jg.42 nr.3, p.18-22.

te maken. Elke leraar wordt opgeleid tot coach en 'active listener'. Dit is een illustratie van wat Antonia Aelterman, onder collegiaal leren op school bedoelt. Ook Geert Devos<sup>50</sup> stelt dat nascholing bij ons nu nog te vaak individueel gebeurt, terwijl de nadruk moet liggen op de ontwikkeling van het team.

**Onze professionele identiteit** vormt een belangrijke pijler van onze identiteit. Ook voor de vorming van onze professionele identiteit, zegt Verhaeghe, is de relatie met de anderen bepalend. In het beroepsleven komt daar nog het vakmanschap bij. Wie we zijn en hoe we ons daarbij voelen, hangt voor een flink stuk af van de werkvloer en de verhoudingen met de collega's. Onderzoek toonde duidelijk aan dat een werkgerelateerde depressie niet het gevolg is van te hard werken en te hoge arbeidsdruk. Wel van de manier waarop het werk georganiseerd wordt en vooral van de bijhorende sociale verhoudingen.

### **Flexibilisering**

Volgens Verhaeghe heeft externe motivatie zoals bijvoorbeeld financiële bonussen voorbij een bepaald inkomensniveau nog nauwelijks effect. Financiële stimuli verhogen de motivatie enkel bij banen waarin men zichzelf niet hoeft aan te sturen of hoeft na te denken. Zodra we het over denkwerk hebben, en zeker wanneer daar ook creativiteit komt bij kijken, werkt **intrinsieke motivatie** veel beter. De hamvraag is hoe intrinsieke motivatie eruitziet. Verhaeghe baseert zich hier op het onderzoek van Dan Pink, dat het heeft over 'autonomie, meesterschap en doel'. Autonomie en meesterschap hangen nauw samen. Zelf greep kunnen hebben op de organisatie en de invulling van de eigen baan doen de motivatie en het engagement toenemen. Automatisch betekent dat een toename van het meesterschap en de expertise, waardoor men er nog meer plezier aan beleeft. Het doel moet worden ervaren als een bijdrage aan iets wat onszelf overstijgt, iets wat we niet alléén kunnen realiseren. Daardoor hebben we uitdrukkelijk het gevoel erbij te horen, deel uit te maken van een gemeenschap waarin we toch onze eigen plaats vinden. De manier waarop arbeid tegenwoordig georganiseerd wordt, gaat daar lijnrecht tegenin. In de meerderheid van de gevallen hebben zelfs hoog opgeleide mensen enkel verantwoordelijkheid, maar geen macht. Ze worden amper betrokken bij het nemen van beslissingen, ook als die rechtstreeks met hun werk te maken hebben. Het gevoel van machteloosheid en passiviteit neemt daardoor alleen maar toe. Het toekennen van extrinsieke motivatie zal dat niet verhelpen en heeft zelfs nog een tegengesteld effect.

---

<sup>50</sup> Arnouts, K. (mei, 2013). De grote hervormingsambities van Pascal Smet in het loopbaanpact [interview met Geert Devos]. In Brandpunt, jg. 40, nr. 8.

## GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Adriaenssens, P. (15 september 2011). Jeugd tussen theorie en realiteit: van schakels tot keten. Kort verslag van de toespraak van Peter Adriaenssens op de Startdag van de Vlor. Geconsulteerd op 22 maart 2013 op <http://www.vlor.be/verslag/startdag-2011-de-relatie-tussen-gezin-en-school>.

Adriaenssens, P. (2010). Laat ze niet schieten! Geef de grens een plaats in het leven van jongeren. Tielt: Lannoo.

Aelterman, A. (1995). De ontwikkeling van een curriculumconcept als antwoord op maatschappelijke uitdagingen en een verruimde professionaliteitsopvatting. Gent: faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen [onuitgegeven doctoraatsproefschrift].

Arnouts, K. (januari 2012). Planlast bij doorlichtingen. De school leidt de dans (deel 2). Brandpunt, jg. 39, 5, p. 18-21.

Arnouts, K. (juni 2013). Kom op tegen planlast [interview met Patrick Kenis]. In Brandpunt, jg. 40, nr.9, p.4-7

Arnouts, K. (maart 2013). Doet de school er nog toe vandaag? [interview met Jan Masschelein en Maarten Simons]. In Brandpunt, jg.40, nr.6, p.18-21.

Arnouts, K. (mei, 2013). De grote hervormingsambities van Pascal Smet in het loopbaanpact [interview met Geert Devos]. In Brandpunt, jg. 40, nr. 8, p.6-9.

Arnouts, K. (november 2012). Waardenvrij onderwijs, dat is een illusie [interview met Paul Verhaeghe]. In Brandpunt, jg.40, nr.3, p.5-9.

Arnouts, K. (oktober 2010). De school leidt de dans. Brandpunt, jg. 38, 2, p. 12-13.

Arnouts, K., Cerpentier, K. (april 2012). De zin of onzin van STICORDI-maatregelen. In Brandpunt (jg. 39, nr.7, p.20-23).

Arnouts, K., Clijsters, M. (maart 2012). Oorzaken en motieven van de vroegtijdige uittrede van leraars [interview met Dimokritos Kavadias]. In Brandpunt, jg.39, nr.6, p.4-7.

Arnouts, K., Cornelis, T. (december 2012). Maak van een A-attest op bevel geen A-ngst-attest. In Brandpunt, jg.40, nr.4, p. 5-9.

Arnouts, K., Nackom, R. (mei 2012). Bedreigt de juridisering in het onderwijs de pedagogische autonomie? In Brandpunt, jg.39, nr.8, p. 10-13.

Arnouts, K., Nackom, R. (mei 2012). Een visie groeit vanuit de dagelijkse praktijk [interview met Roland Vandenberghe]. In Brandpunt, jg.39, nr.8, p.22-25.

Braeckmans, L. (Red.). (2011). Leraar met hart en ziel. Naar een pedagogiek van liefde en vrijheid. Gent: Academia Press.

Clijsters, M. (mei 2010). Kwaliteit op school en in het CLB. Eerste gezamenlijke kaderdag van COC en COV is een schot in de roos. In: Brandpunt, jg.37, nr.9, p.4-5.



De Bruyckere, P. (2013). Jongens zijn slimmer dan meisjes en andere mythes over leren en onderwijs. Leuven: Lannoo.

De Morgen (10 december 2011, p.7). Mag een kind nog uit de band springen? Rilatinegebruik bij kinderen piekt, psychiaters wijzen naar prestatie maatschappij.

De Morgen (20 maart 2013). Een op twaalf medische wetenschappers geeft fraude toe.

De Morgen (22 maart 2013). VUB-farmacoloog sjoemelde om fondsen te behouden.

De Morgen (23 oktober 2012, p.9). Bijzonder onderwijs: de snelle oplossing.

De Standaard (10 mei 2013, p.33). Weg met de etikettendiagnostiek.

De Witte, H., Vets, C. en Notelaers, G. (2010). Werken in Vlaanderen: vermoeiend of plezierig? Resultaten van 10 jaar onderzoek naar de beleving en beoordeling van arbeid. Leuven: Acco.

Decreet van 27/03/1991 betreffende de rechtspositie van sommige personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs en de gesubsidieerde centra voor leerlingenbegeleiding (B.S. 25/05/1991); Decreet van 27/03/1991 betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het gemeenschapsonderwijs (B.S.25/05/1991).

Devos, G. (2011). De evaluatie van het evaluatiesysteem voor het onderwijspersoneel. OBPWO 09.03. U.Gent/U.Antwerpen.

Elchardus, M. (2009). Het beroep van de leraar doorgelicht. Leuven: Lannoo Campus.

Elchardus, M., Huyge, E. (2011). Oorzaken en motieven van de vroegtijdige uittrede van leraars (TORnr. 2011/26). Brussel: VUB.

Goodson, I. (maart 2004). Onderwijsvernieuwers vergeten de leerkracht. In Didactief, jg.34, nr.3.

Het Laatste Nieuws (24 april 2012, p.13). Slecht kunnen rekenen te vaak gezien als ziekte.

Het Nieuwsblad (22 oktober 2012, p.7). Kijk niet naar de diagnose, maar naar het kind zelf.

Het Nieuwsblad (4 september 2012, p.4). 1 op 10 in lagere school heeft een leerstoornis.

Kenis, .P., Michiels, P., van Andel, W. (maart 2013). Kom op tegen Planlast! Antwerp Management School.

Kinderrechtencommissariaat (mei 2011). Advies 'Recht doen aan kinderen met een label'.

Masschelein, J., en Simons, M. (2012). Apologie van de school. Een publieke zaak. Leuven: Acco.

Metaforum (20 januari 2012). Hervormingen in het secundair onderwijs. Visietekst werkgroep Metaforum Leuven.

Nackom, R. (juli 2012). Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft [boekbespreking]. In Brandpunt, jg.39, nr. 10, p.23.

- Nackom, R. (mei 2012). Werkbaar werk onderwijzend personeel. Een onderzoek van de stichting Innovatie & Arbeid. In Brandpunt, jg.39, nr.8, p. 4-7.
- Nelis, E. (2 december 2011). Je kunt niet op elke jongere zomaar een etiket kleven. In: De Morgen.
- Nussbaum, M. (2011). Niet voor de winst? Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft. Amsterdam: Ambo.
- Pauwels, S. (2009). Onderwijsprofessionaliteit en regelgeving: een onderzoek naar de randvoorwaarden voor de erkenning en ontwikkeling van professionaliteit van leraren [proefschrift]. Antwerpen: UPA.
- Peerlings, W. (2013). Normale kinderen, ze bestaan nog. Leuven: Lannoo.
- Regeringscommissariaat van het Vlaamse Hoger Onderwijs (november 2010). Werkdruk van lectoren in de Vlaamse Hogescholen. [Syntheserapport].
- Smet, Y. (13 oktober 2012). Borderline Times. In De Morgen Magazine.
- Steyaert, S. , Janssen, F. en Hellings, S. (1998). Werkdruk en arbeidsorganisatie in het onderwijs. Brussel: Stichting Technologie Vlaanderen.
- Stichting Innovatie & Arbeid. Werkbaarheidsprofiel van het onderwijzend personeel op basis van Vlaamse Werkbaarheidsmonitor Werknemers 2004-2010. Geconsulteerd op 25 mei 2012 op [www.werkbaarwerk.be](http://www.werkbaarwerk.be).
- Struyf, E.(maart 2012). Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten. Eindrapport OBPWO 09.05. K.U.Leuven/U.Antwerpen.
- Van den Broeck, W. (januari 2012). Open brief n.a.v. onderwijsregelgeving STICORDI.
- Vandenberghe, B. (maart 2011). Dene Magna (2). It's cool to succeed. In Forum, jg.42 nr.3, p.18-22.
- Vandenberghe, R. (2010, juli-augustus). Vernieuwingsbeleid in het Vlaamse onderwijs: een kritische analyse. In: Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, 6 (458-476).
- Vanderhauweraert, R. (februari 2011). Study visit aan de Dene Magna (Gloucester, Engeland) Dat smaakt naar meer ... In Forum, jg.42 nr.2, p.27-28.
- Verhaeghe, P. (1998). Liefde in tijden van eenzaamheid. Drie verhandelingen over drift en verlangen. Leuven: Acco.
- Verhaeghe, P. (2011). Het einde van de psychotherapie. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Verhaeghe, P. (2012). Identiteit. Antwerpen: De Bezige Bij.
- Verhaeghe, P. (30 januari 2012). Inleveren voor of tegen het liberalisme. [Lezing 'We strike back' in Gent]. Geconsulteerd op 22 maart 2013 op <http://westrikeback.vooruit.be> .

Verstegen, R. (2010, juli-augustus). Wordt de pedagogische relatie bedreigd door het recht? Een klassenraadbeslissing als casus. In: Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, 6 (486-497).

Vlor (2010). Meester over meester? Een probleemverkenning over juridisering en onderwijs. Leuven/Den Haag: Acco.

VLUHR. (17 december 2012). De onderwijsvisitatie. Specifieke lerarenopleiding (boek 1 t.e.m. 4). Een onderzoek naar de kwaliteit van de Specifieke lerarenopleiding. Geconsulteerd op 13 maart 2013 op [www.vluhr.be](http://www.vluhr.be).

Wildemeersch, D. (30 augustus 2011). Geef de leerkrachten en de scholen hun vrijheid terug. In: De Morgen.

## OVERZICHT FIGUREN EN TABELLEN

Figuur 1: het conceptueel kader voor de analyse van 'werk' van De Witte

Figuur 2: werkkenmerken (werkeisen & hulpbronnen) en werkbeleving

Tabel 1: combinatie van herstelbehoefte met plezier in het werk

Tabel 2: procentuele verdeling van de respondenten voor de essentiële werkkenmerken en de 2 aspecten van werkbeleving

Tabel 3: combinatie van positieve en negatieve werkkenmerken

Tabel 4: opsplitsing van werkkenmerken en werkbeleving naar beroepspositie