



Aantrekken, ontwikkelen en behouden van leerkrachten?

Achtergrondrapport Vlaanderen
(ten behoeve van OESO Teacher Policies)

Geert Devos
Karlien Vanderheyden

AANTREKKEN, ONTWIKKELEN EN BEHOUDEN VAN LEERKRACHTEN

ACHTERGRONDRAPPORT VLAANDEREN

*Geert Devos
Karlien Vanderheyden
Vlerick Leuven Gent Management School*



Ministerie van de
Vlaamse Gemeenschap

Inhoudstafel	2
Voorwoord	4
Hoofdstuk 1:	Nationale context 5
1.1	Het onderwijsbeleid in Vlaanderen: beleidsprioriteiten en ontwikkelingen 5
1.1.1	Schoolautonomie en deregulering 5
1.1.2	Schaalvergroting 5
1.1.3	Hervorming lerarenopleiding 6
1.1.4	Beleidsprioriteiten huidige regering 6
1.1.5	Aantrekkelijker maken van het lerarenberoep 7
1.2	Gegevens over Vlaanderen 8
1.2.1	Demografische context 8
1.2.2	De voornaamste evoluties op de arbeidsmarkt 9
1.2.3	De onderwijsbegroting 9
1.3	Waardering van leerkrachten 9
Hoofdstuk 2:	De onderwijsorganisatie en het lerarenkorps 11
2.1	Organisatie van het onderwijs 11
2.1.1	Vrijheid van onderwijs 11
2.1.2	Onderwijsnetten 11
2.1.3	Aantal scholen en schoolbevolking 12
2.1.4	Beleid op schoolniveau 13
2.1.5	Medezeggenschap in de scholen 14
2.1.6	Scholengemeenschappen 15
2.1.7	Kwaliteitsbewaking en –bevordering 16
2.1.8	De financiering van het onderwijs 17
2.1.9	Het lager onderwijs 18
2.1.10	Het secundair onderwijs 19
2.2	Personeel 21
2.2.1	Bestuurs- en onderwijzend personeel 21
2.2.2	Andere personeelscategorieën 22
2.3	Indicatoren van leraarstekorten 23
2.3.1	Basisonderwijs 23
2.3.2	Secundair onderwijs 24
2.4	De onderwijsvakbonden 26
Hoofdstuk 3:	Het aantrekken van nieuwe leerkrachten 27
3.1	Instroom afgestudeerden 27
3.2	Andere gegevens 28
Hoofdstuk 4:	Het opleiden, ontwikkelen en certifiëren van leerkrachten 29
4.1	Initiële lerarenopleidingen 29
4.1.1	Opleiding van leerkrachten voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs 30
4.1.2	Initiële opleiding van leerkrachten voor het hoger secundair onderwijs 30
4.1.3	Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid 31
4.1.4	Instroom van de lerarenopleidingen 31
4.1.5	Bijkomende opmerkingen over de initiële lerarenopleiding 33
4.2	Voortgezette lerarenopleidingen 34
4.3	Nascholing 35

Hoofdstuk 5:	Rekruteren, selecteren en toewijzen van leerkrachten	36
5.1	Rekrutering en selectie van leerkrachten	36
5.2	Bekwaamheidsbewijzen	36
5.3	Vervangingspools	37
Hoofdstuk 6:	Behouden van effectieve leerkrachten in scholen	39
6.1	Functiebeschrijvingen en evaluatie van leerkrachten	39
6.1.1	Basisonderwijs	39
6.1.2	Secundair onderwijs	39
6.2	Opdracht van de leerkracht-prestatieregeling	40
6.3	Onderwijstijd	40
6.4	De leerkracht-leerling ratio	41
6.5	Bijzondere Pedagogische Taken	41
6.6	Selectie- en bevorderingsambt	42
6.7	Wedde	42
6.7.1	Europese vergelijking	43
6.7.2	De lonen in vergelijking met andere maatschappelijke sectoren	43
6.7.3	Bijwedden	44
6.7.4	Maatregelen voor de werkdrukverlaging	45
6.8	Beroepsmobiliteit	45
6.9	Ontslag	45
6.10	Pensioenregeling	46
6.11	Uitstapregeling	46
6.12	Verlof en afwezigheid	47
Afsluitende beschouwing bij hoofdstuk 1 tot 6		48
Hoofdstuk 7:	Visie van de overheid, de schoolbesturen en de vakbonden	50
7.1	Methode	50
7.2	Oorzaken van het lerarentekort	50
7.3	Knelpunten en maatregelen om deze tekorten op te vangen	53
7.3.1	Lerarenopleiding	53
7.3.2	Opdracht en loopbaan van de leraar	56
7.3.3	Specifieke maatregelen inzake lerarentekorten	60
7.3.4	Prioriteiten van de aan te wenden middelen	62
7.4	Conclusies	64
Bibliografie		66
Bijlagen		70
Bijlage I:	Tabellen	70
Bijlage II:	Rekruteren en selecteren van leerkrachten	87
Bijlage III:	Interviews met vertegenwoordigers van de overheid, de inrichtende machten en de vakbonden	92
Bijlage IV:	Interview-leidraad stakeholders – leraarsbeleid	93

Voorwoord

Dit rapport is het achtergrondrapport dat is opgemaakt in het kader van het OESO-project "Attracting, developing and retaining effective teachers" (2002-2004). Dit rapport bestaat uit twee delen.

Het eerste deel omvat een beschrijving van de huidige situatie in Vlaanderen inzake het rekruteren, opleiden, toewijzen en behouden van leerkrachten. In de eerste zes hoofdstukken wordt een beeld geschetst van o.m. het onderwijsbestel in Vlaanderen, de lerarenopleiding, de rekrutering, de verloning, de opdracht en de loopbaan van de leerkrachten in het lager en het secundair onderwijs. Dit deel is gebaseerd op de onderwijsreglementering, bestaande documenten en publicaties en beschikbare data.

In een zevende hoofdstuk wordt samengevat wat de visie is van de belangrijkste stakeholders in het onderwijs (de overheid, de schoolbesturen en de vakbonden) over deze problematiek. Dit deel is gebaseerd op uitgebreide interviews door de auteurs van dit rapport met vertegenwoordigers van deze stakeholders. Deze interviews vonden plaats in de periode mei-juli 2002. Dit deel omvat een analyse van wat volgens hen de belangrijkste oorzaken zijn van het lerarentekort en een beoordeling van de belangrijkste maatregelen die hieromtrent zijn genomen of moeten genomen worden

1.1 Het onderwijsbeleid in Vlaanderen: beleidsprioriteiten en ontwikkelingen

1.1.1 Schoolautonomie en deregulering

Door de grondwetsherziening van 1988 is de Vlaamse gemeenschap vanaf 1989 verantwoordelijk voor de regeling van het onderwijs in Vlaanderen. Van dan af heeft de Vlaamse overheid permanent gestreefd naar een grotere schoolautonomie met daaraan gekoppeld het bevorderen van lokale participatie, deregulering en een beperking van de overheid tot haar kerntaken. In de regeringsverklaring van de Vlaamse overheid van 1989 (XXX, 1989: 7) zijn volgende beleidslijnen geformuleerd:

- de schoolautonomie verhogen;
- het beleid democratiseren door de oprichting van inspraakstructuren;
- de administratieve instructies vereenvoudigen;
- de aanwending van de beschikbare middelen optimaliseren;
- de aantrekkelijkheid van de loopbaan van leerkrachten verbeteren.

Deze beleidslijnen vinden we terug in het beleid van de Vlaamse overheid van de voorbije tien jaar. Uitgangspunt is dat de overheid haar rol heeft herdacht tot de kerntaken van middelenvoorziening en –distributie en de kwaliteitscontrole en kwaliteitsbewaking. Het zijn de scholen die zelf moeten instaan voor kwalitatief hoogstaand onderwijs en die een beleid moeten ontwikkelen om dit mogelijk te maken. In dit verband is de rol van de overheid inzake kwaliteitsbewaking door het decreet op de inspectie en begeleiding van 1991 fundamenteel gewijzigd. Door dit decreet worden niet langer meer de leerkrachten individueel geïnspecteerd en begeleid maar worden de scholen doorgelicht door een team van de gemeenschapsinspectie.

Opvallend in de regeringsverklaring van 1989 is het aandachtspunt inzake de aantrekkelijkheid van de loopbaan van leerkrachten. De overheid stelde in dit verband voor de taakomschrijving van de leraar te versoepelen (niet langer uitgedrukt in lesuren) en de opdracht van de leraar te differentiëren in prestaties en in taken (Coens, 1989). Dit was volgens de overheid alleen mogelijk in een gedecentraliseerd bestuursstelsel waarbij de scholen in hun personeelsbeleid een grotere autonomie kregen. In de voorbije tien jaar heeft de Vlaamse overheid gestreefd naar mogelijkheden voor de scholen om de opdracht van leerkrachten te differentiëren, de vlakke loopbaan te doorbreken en aldus ook de loopbaan aantrekkelijker te maken. Hoewel hier diverse aanzetten zijn geweest en talrijke onderhandelingen zijn gevoerd met de inrichtende machten en de vakbonden (Devos, 1995), zijn er weinig fundamentele wijzigingen betreffende de opdracht van de leerkrachten en hun loopbaan doorgevoerd. Een wezenlijk element hierin was het standpunt van de vakbonden die steeds hebben voorop gesteld dat de rechtspositie van alle leerkrachten gelijk moet blijven.

In haar beleid naar meer schoolautonomie heeft de overheid ook gestreefd naar het versterken van lokale inspraakorganen. Door de oprichting van lokale raden en participatieraden begin van de jaren negentig werd een nieuwe stap gezet naar een meer participatief lokaal schoolbeleid.

1.1.2 Schaalvergroting

Teneinde een grotere schoolautonomie te realiseren vond de overheid ook dat in het onderwijs een fundamentele schaalvergroting noodzakelijk was. Deze schaalvergroting is eerst en meest vergaand doorgevoerd in het hoger onderwijs in 1994. In het secundair onderwijs verliepen de besprekingen een stuk moeilijker omdat hier de vrijheid van onderwijs moet gegarandeerd blijven (cfr. Hoofdstuk 2). Om de vrije schoolkeuze te garanderen tussen en binnen het officieel en het vrij gesubsidieerd onderwijs was het onmogelijk om een verregaande schaalvergroting in heel Vlaanderen te realiseren. Een dergelijke operatie zou in sommige regio's in Vlaanderen het aantal officiële scholen zo sterk hebben gereduceerd dat van een feitelijke vrije schoolkeuze geen sprake meer zou zijn. Uiteindelijk is hier via het decreet van 1998 beslist tot de hervorming van het secundair onderwijs, waarbij de scholen ertoe worden aangezet om scholengemeenschappen te vormen. Scholengemeenschappen moeten afspraken maken over het studietoerbod van alle scholen van de scholengemeenschap. Zij kunnen ook afspraken maken over het personeelsbeleid, het financieel en materieel beleid. Het betreft hier dus

geen verplichte schaalvergroting maar een beleid dat scholen tracht te stimuleren om binnen hun regio meer samen te werken en afspraken te maken. Om dit doel te bereiken heeft de overheid bepaalde voordelen voorzien voor de scholengemeenschappen, zoals gunstigere rationalisatienormen, de vrije overdracht van uren-leraar binnen de scholengemeenschap en de toekenning van een extra directiefunctie (vanaf september 2002).

Ook in het basisonderwijs is schaalvergroting niet verplicht maar samenwerking op vrijwillige basis wordt door de minister aangemoedigd. De Vlaamse overheid streeft wel in de toekomst naar een hertekening van het onderwijslandschap om een verantwoord comfort te bieden aan de scholen. Dit comfort moet vooral tot uiting komen in het bestuurs-, onderwijzend, administratief en ondersteunend personeel (Vanderpoorten, 2002).

1.1.3 Hervorming lerarenopleiding

De Vlaamse onderwijsoverheid heeft met het decreet betreffende de lerarenopleiding en nascholing van 1996 een aantal structurele en vooral inhoudelijke hervormingen in de lerarenopleiding aangebracht (Aelterman, Rots & Van Petegem, 2001). Het decreet heeft een actualisering van het opleidingsaanbod doorgevoerd. De nieuwe eisen die aan de leraar gesteld worden, zijn vastgelegd in beroepsprofielen en basiscompetenties. De beroepsprofielen zijn gebaseerd op een emancipatorische en leerlinggerichte onderwijsvisie, die de klemtoon legt op actief, constructief, coöperatief en zelfgestuurd leren, op een brede en harmonische vorming en op zorgverbreding.

Het decreet heeft ook meer de klemtoon gelegd op de aanvangsbegeleiding en de professionele ontwikkeling van de leraar in zijn loopbaan. Het decreet moedigt de scholen, overeenkomstig de principes van responsabilisering, aan zelf verantwoordelijk te zijn voor de organisatie van de aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten. De scholen krijgen hier echter geen extra middelen voor. Wel kunnen zij middelen bestemd voor de nascholing hiervoor aanwenden. De overheid heeft gedurende een aantal jaren nascholingsprogramma's voor mentoren van beginnende leerkrachten financieel gestimuleerd. Bij de schooldoorlichting worden scholen door de gemeenschapsinspectie gecontroleerd op de organisatie van de aanvangsbegeleiding.

Met het decreet breekt de overheid ook met het aanbodgestuurde nascholingsmodel. De scholen krijgen voortaan zelf de verantwoordelijkheid en de financiële middelen voor hun nascholingsbeleid dat vraaggestuurd georganiseerd wordt. Naast deze eerste pijler van het nascholingsstelsel wordt via een apart budget ruimte voorzien voor initiatieven van de koepels van het officieel en het vrij gesubsidieerd onderwijs. Een derde pijler is de Vlaamse overheid zelf die jaarlijks een aantal nascholingsprioriteiten vastlegt waar externe vormingscentra kunnen op intekenen.

1.1.4 Beleidsprioriteiten huidige regering

Het beleid van de huidige Vlaamse regering (2000-2004) zet veel van de bovengenoemde aandachtspunten verder. Ook de huidige regering tracht zich vooral te concentreren op haar kerntaken. Dit impliceert dat de overheid ernaar streeft om de scholen autonomie te verlenen en alleen tussenbeide te komen als essentiële maatschappelijke waarden in het geding zijn. Een dergelijke waarde voor de overheid is de bescherming van de rechten van de zwakkeren zoals minder kansrijke jongeren en ouders, onderwijsrichtingen en scholen die vele kansarme jongeren opvangen. De zorg voor gelijke kansen vormt een belangrijke beleidsprioriteit van de overheid.

Daarnaast blijft ook de kwaliteitszorg voor de instellingen die de overheid financiert of subsidieert een centraal aandachtspunt. De overheid legt daarbij in het bijzonder de klemtoon op het belang van interne en externe kwaliteitszorg.

Het regeerakkoord van 2000 beklemtoonde ook het belang van de directe participatie van leerkrachten, studenten, cursisten en ouders. Dit ligt in het verlengde van het decreet van 1999 dat bepaalt dat als één derde van de leerlingen dit wensen, de scholen een leerlingenraad moeten inrichten.

1.1.5 Aantrekkelijker maken van het lerarenberoep

Eerder werd reeds gesteld dat het aantrekkelijk maken van de loopbaan van de leerkrachten de voorbije tien jaar een belangrijk aandachtspunt is geweest van de Vlaamse overheid. Het aantrekkelijker maken van het lerarenberoep is ongetwijfeld één van de belangrijkste beleidsprioriteiten van de huidige Vlaamse overheid. Daarvoor heeft de huidige minister van onderwijs een actieplan ontwikkeld dat een tiental punten omvat (Vanderpoorten, 2000). Sommige van deze punten zijn reeds gerealiseerd. Andere zijn nog niet aan implementatie toe:

- Een grotere maatschappelijke waardering voor leerkrachten: via media-campagnes wordt het belang en de professionaliteit van het lerarenberoep onderstreept;
- Een human resource management-beleid: de overheid wil een kader creëren waardoor de school over de juiste instrumenten beschikt om een degelijk HRM-beleid te voeren onder meer inzake vorming en nascholing, functiebeschrijving en evaluatie, rechtspositie en schoolleiding. Het decreet hieromtrent is nog in ontwikkeling;
- Opleiding en nascholing van leerkrachten: in 2001 is op basis van visitaties een evaluatierapport van de hervormde lerarenopleiding van 1996 gemaakt. Dit rapport vormt de basis voor een nieuw gesprek met het veld en eventueel een bijsturing van het betreffende decreet in functie van de maatschappelijke noden en ontwikkelingen; in de volgende hoofdstukken wordt uitvoerig ingegaan op de bevindingen van dit rapport;
- Dringende maatregelen om het leerkrachtentekort op te vangen: vanaf 1 september 2000 is een vervangingspool gecreëerd. Die pool bestaat uit een groep (kandidaat-)leerkrachten. In de pool krijgen deze leerkrachten een aanstelling voor een volledig schooljaar, betaald door de overheid. De poolleden vormen een mobiel leerkrachtenteam dat flexibel en netoverstijgend wordt tewerkgesteld, vooral voor vervangingen van leerkrachten. Door deze vervangingspool wil de overheid een interessant loopbaanperspectief bieden voor leerkrachten, dat werkzekerheid en financiële zekerheid biedt. Precies dit gebrek aan perspectief drijft veel leerkrachten naar andere beroepssectoren. Deze maatregel is ongetwijfeld één van de belangrijkste maatregelen inzake het opvangen van leraarstekorten van de overheid. Later in dit rapport wordt hier nog op teruggekomen;
- Opvang en begeleiding van jonge leerkrachten: verder bouwend op het decreet van 1996 wilt de overheid de scholen stimuleren om een beleid inzake de opvang en begeleiding van jonge leerkrachten te ontwikkelen. De overheid meent dat dit beleid mede kan mogelijk gemaakt worden door het vervangingspool-systeem;
- Differentiatie in de loopbaan: zoals in de voorbije tien jaar blijft ook de huidige Vlaamse onderwijs-overheid de wens opperen om de mogelijkheden voor differentiatie en variaties in taken en functies van leerkrachten verder te onderzoeken. Bij de CAO-onderhandelingen van 2001 is na langdurig overleg met de vakbonden uiteindelijk besloten tot een lineaire loonsverhoging voor alle leerkrachten. De intentie van de overheid om bij de onderhandelingen te opteren voor een differentiële loonsverhoging voor sommige functies, ging niet door. De vakbonden stelden een lineaire loonsverhoging voor alle leerkrachten prioritair. Conform hun standpunt van de voorbije tien jaar bepleitten zij ook nu een zo groot mogelijke gelijke financiële verloning voor alle leerkrachten;
- Erkenning professionaliteit van de leerkrachten: door de leerplannen tot de essentie te beperken, kan er voldoende ruimte gelaten worden om leerkrachten creatief te laten inspelen op thema's die hun leerlingen bezig houden. De overheid wil de leerplannen op dat punt toetsen. Ook wil zij de administratieve belasting die in het onderwijs sterk is toegenomen, herbekijken. Zij wil vooral vermijden dat de overdreven administratieve verplichtingen, die als oneigenlijke taken worden ervaren, de kostbare tijd voor de onderwijskerntaken laten verloren gaan;
- Materiële werkomstandigheden: de overheid wenst aandacht te besteden aan aantrekkelijke schoolgebouwen, een aangename schoolomgeving en de nodige didactische middelen die essentieel zijn voor het welzijn en het goed functioneren van de leerkracht;
- Rechtspositie: doel van de overheid is de decreten rechtspositie te herzien en te harmoniseren tussen de verschillende netten. Deze harmonisering omvat ook bepalingen inzake de functiebeschrijvingen en evaluaties in het secundair onderwijs. Verder in dit rapport wordt op deze aspecten uitvoerig ingegaan. De overheid streeft er ook naar een mandaatsysteem in te voeren voor alle directies;
- Schoolleiding: de overheid erkent de zware taakbelasting van de directies en streeft er naar hen in hun opdracht te ondersteunen. Zij zal dit in samenhang met het nog te implementeren mandaatsysteem onderzoeken.

Deze actiepunten zijn ook aan bod gekomen in de interviews met de belangrijkste stakeholders uit het onderwijs (cfr. Hoofdstuk 7).

De overheid investeert ook in wetenschappelijk onderzoek inzake het aantrekkelijker maken van het lerarenberoep zoals onder meer:

- Differentiële waardering en verloning van leerkrachten als personeelwetenschappelijk vraagstuk (01-12-1999 tot 30-11-2001).
- De professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten basis- en secundair onderwijs. Een onderzoek naar opvattingen van leerkrachten, andere onderwijsbetrokkenen en de publieke opinie (01-10-2000 tot 31-05-2002).
- Het welbevinden van de leerkracht: de ontwikkeling van een bevragsinstrument voor het meten van het welbevinden van leerkrachten basis- en secundair onderwijs (01-10-2000 tot 31-08-2002).
- Tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten (01-12-2000 tot 31-11-2002).
- Leerkrachtenparticipatie in de sturing van onderwijsorganisatie(s): een benchmarking door middel van binnen- en buitenlandse cases (01-02-2001 tot 31-05-2002).

Daarnaast werd ook een studie uitgevoerd door de HayGroup over een nieuw integraal beloningsbeleid voor het onderwijspersoneel. In 2001 werd de eerste fase van de studie uitgevoerd, namelijk een vergelijkende loonstudie en eerste aanbevelingen.

1.2 Gegevens over Vlaanderen

1.2.1 Demografische context ⁽¹⁾

In het Vlaamse Gewest wonen 5.952.552 inwoners (dit is 58% van de bevolking in België) (cijfers: 1 januari 2001). Het Vlaamse Gewest telt 82.672 vrouwen meer dan mannen. Op de totale bevolking zijn er 5.671.590 Belgen en 280.962 vreemdelingen. Meer dan de helft van de vreemdelingen zijn afkomstig uit de Europese unie.

Het afgelopen decennium is de bevolking van het Vlaamse Gewest toegenomen met iets meer dan 200.000 inwoners. Dit komt neer op een gemiddelde jaarlijkse groei van 3,4 per duizend inwoners. Voor het jaar 2000 bedraagt die jaarlijkse groei slechts 2,1 per duizend inwoners. De jaarlijkse groei wordt bepaald door het aantal geboorten en sterften enerzijds en het aantal in- en uitwijkingen anderzijds. Het aantal geregistreerde vreemdelingen nam sinds het begin van de jaren negentig toe met bijna 50.000 maar hun aandeel stagneert de voorbije jaren op ongeveer 5% van de totale bevolking.

In Vlaanderen zijn er twee tendenzen aan de orde: vergrijzing en ontgroening. Het aandeel van de zestigplussers stijgt terwijl het aandeel van de kinderen en jongeren onder de twintig daalt. In 1990 bedroeg het aandeel van de zestigplussers ten opzichte van de totale bevolking 19,7%; in 2000 was dit al opgelopen tot 22,2%. In 2010 verwacht men dat de Vlaamse bevolking voor 24,1% uit zestigplussers zal bestaan en in 2020 verwacht men een aandeel van 27,7%.

De tweede trend is de ontgroening. In 1990 bedroeg het aantal kinderen/jongeren onder de twintig nog 24,6% van de totale Vlaamse bevolking. In 2000 was dit nog 23,1%. In 2010 verwacht men nog een aandeel van 22,1% en in 2020 slechts 21%.

Op dit moment zijn de groepen ongeveer even groot maar geleidelijk aan zullen de ouderen de jongeren overtreffen.

In 1990 was de verhouding van de groep zestigplussers ten opzichte van de kinderen/jongeren onder de twintig 80%. In het jaar 2000 is het cijfer al gestegen tot 96%. In 2010 zou dit oplopen tot 109,1% en in 2020 tot 131,7%.

(1) Dit deel is gebaseerd op:

- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2002) *Vlaanderen 2002 in cijfers*
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, (2000a) *VRIND 2000: Vlaamse Regionale Indicatoren*

1.2.2 De voornaamste evoluties op de arbeidsmarkt

Deze trends hebben ook gevolgen voor de arbeidsin- en uitstroom. De verhouding van het aantal jongeren die nog op de arbeidsmarkt moeten komen (15–24 jaar) ten opzichte van de ouderen die de arbeidsmarkt verlaten (55–64 jaar) daalt spectaculair. In 1990 bedroeg de verhouding van de arbeidsinstroom (jongeren van 15 tot 24 jaar) ten opzichte van de arbeidsuitstroom (ouderen van 55 tot 64 jaar) nog 123,6%. In 2000 was die gedaald tot 112,5%. Voor 2010 verwacht men een ratio arbeidsinstroom/arbeitsuitstroom van 93,1% en in 2020 van 77,3%.

De voorbije jaren nam de werkzaamheid in Vlaanderen systematisch toe. In 1997 bedroeg de werkzaamheidsgraad (het aandeel werkenden tussen 15 en 64 jaar) 61,4%, in 1998 was de werkzaamheidsgraad 61,7%, in 1999 steeg die tot 62,6% en in 2000 tot 63,9. Het aantal werklozen daalde van 240.200 in 1997 tot 169.600 in 2000. In 2001 bleef het aantal werklozen nagenoeg hetzelfde (168.200). Het aantal (VDAB-)vacatures bedroeg in 1997 16.600 en steeg tot 40.500 in 2000. Het aantal vacatures daalde in 2001 tot 35.000.

Dit weerspiegelt zich ook in de evolutie van het aantal werklozen per vacature. Dit is de laatste vijf jaar in Vlaanderen zeer sterk gedaald. Het aantal werklozen per vacature bedroeg in 1997 14,6, in 1998 was het gedaald tot 9,2, in 1999 tot 6,2, in 2000 tot 4,2. In 2001 had Vlaanderen voor het eerst sinds lang te maken met een minder gunstige arbeidsmarktevolutie.

In 2001 was het aantal werklozen per vacature terug gestegen tot 4,8 (cfr. Tabel 1) (Bron: Steunpunt WAV). Toch blijft de situatie nog een heel stuk beter dan vijf jaar geleden.

Deze gunstige economische evolutie is volgens bijna alle respondenten die wij bevraagden één van de belangrijkste oorzaken van het huidige lerarentekort (zie hoofdstuk 7).

1.2.3 De onderwijsbegroting

Wat de onderwijsbegroting betreft, zien we de laatste jaren een lichte daling van het procentuele aandeel van de onderwijsbegroting in de Vlaamse begroting. In 1996 bedroeg het procentuele aandeel van de onderwijsbegroting nog 44,7%. In 1997 en in 1998 was het 43,5%, in 1999 was het 42,7%, in 2000 42,2% en in 2001 nog 41,1%.

Het procentuele aandeel van de Vlaamse onderwijsbegroting ten opzichte van het bruto regionaal product (brp) is de laatste jaren gedaald: 4,7% in 1996, 4,6% in 1997, 4,5% in 1998, 4,5% in 1999, 4,4% in 2001 en 4,3% in 2002.

(Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Vlaams onderwijs in cijfers, 2001a)

1.3 Waardering van leerkrachten⁽²⁾

In een recent onderzoek (Aelterman, et al, 2002) naar de maatschappelijke waardering van leerkrachten in het basis- en secundair onderwijs heeft men de respondenten gevraagd naar de eigen schoolbeleving en naar de tevredenheid over de leraren van de kinderen. Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten sterk gewaardeerd worden door de Vlaamse bevolking. De tevredenheid over de leerkrachten in het basis-onderwijs is iets groter dan de tevredenheid over de leerkrachten in het secundair onderwijs.

Wel spelen een aantal achtergrondkenmerken van de respondenten mee. Mensen die tevreden zijn met de eigen schoolbeleving (gingen zij zelf graag naar school of niet) en die positieve ervaringen hebben met de leraren van de kinderen, hebben een hogere waardering en tevredenheid over de leerkrachten. Mensen die sterker betrokken zijn bij het onderwijs (bijvoorbeeld mensen die in het onderwijs werken, mensen die als vrijwilliger op een school hebben gewerkt, mensen die in hun nabije omgeving personen hebben die in het onderwijs werken), hebben ook een grotere waardering voor leerkrachten (dit geldt

(2) Dit deel is gebaseerd op Aelterman, A., Verhoeven, J.C., Engels, N. & Van Petegem, P. (2002). *De professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten basis- en secundair onderwijs. Een onderzoek naar opvattingen van leerkrachten, andere onderwijsbetrokkenen en de publieke opinie*. O.B.P.W.O.-project 00.03

voornamelijk voor leerkrachten in het secundair onderwijs – voor het basisonderwijs is het verband minder éénduidig). Daarnaast geldt ook dat mensen die sterk individualistisch zijn ingesteld, minder waardering hebben voor de leerkrachten. Sterk individualistisch impliceert een algemene gerichtheid op eigenbelang en individueel succes.

Mensen hebben dus een sterk persoonlijke waardering voor de leerkrachten. De maatschappelijke waardering voor leerkrachten schatten ze echter lager in (eigenlijk wordt die negatieve beeldvorming over het beroep dus kunstmatig in stand gehouden). Wanneer expliciet gevraagd wordt om een inschatting te geven van de maatschappelijke waardering voor leraren, dan blijkt dat de respondenten menen dat de samenleving als geheel hun individueel respect voor leraren veel minder deelt.

Men heeft de respondenten ook gevraagd naar hun perceptie inzake de evolutie in de maatschappelijke waardering van de leerkracht. Over de jaren heen wordt er voor de leerkrachten uit het lager en secundair onderwijs een lichte afname van de waardering gepercipieerd.

Uit voormelde studie blijkt ook dat hoewel de mensen over het algemeen behoorlijk tevreden zijn over de leerkrachten, zij wel menen dat de leerkrachten meer aandacht zouden moeten besteden aan leerlingenbegeleiding inzake leerproblemen en socio-emotionele problemen.

Naargelang de eigen situatie maken de respondenten ook een andere inschatting van de arbeidstijd van leerkrachten. Zo schat de oudste leeftijdsgroep bij de respondenten (65-70 jaar) de arbeidstijd van leerkrachten een stuk lager in dan de andere leeftijdsgroepen.

Studenten daarentegen zien het lerarenberoep helemaal niet als minimalistisch. Naarmate de respondenten nauwer betrokken zijn bij het onderwijs, percipiëren zij het lerarenberoep ruimer.

Uit het onderzoek blijkt ook dat, gemiddeld genomen, de respondenten vinden dat beginnende leerkrachten te weinig verdienen. En dit geldt het meest voor de regenten (leerkrachten secundair onderwijs SO1).

De meeste respondenten uit het onderzoek geven ook aan dat het lerarenberoep de laatste twintig jaar sterk veranderd is. De opvoedende taak van de leerkracht wordt groter: ouders hebben minder tijd voor de opvoeding van hun kinderen en de samenleving is een stuk ingewikkelder geworden. Leerkrachten moeten dus niet alleen vakdeskundig zijn. Zij hebben ook een belangrijke pedagogische opdracht. Toch blijkt uit het onderzoek dat niet wordt verwacht dat de leraar de opvoedingstaak van de ouders overneemt. Bij de bredere pedagogische opdracht wordt vooral de nadruk gelegd op sociale vorming, zoals leren respect en waardering hebben voor anderen.

De Vlaamse bevolking vindt het lerarenberoep over het algemeen een aantrekkelijk beroep hoewel ze zich bewust zijn van de vrij hoge werkdruk. Zeer aantrekkelijk zijn voornamelijk de vakantieregeling en de combineerbaarheid van het lerarenberoep en een gezinsleven. Daarnaast vindt men ook de pensioenregeling aantrekkelijk. Het leerkrachtenberoep scoort slecht voor wat betreft de promotiemogelijkheden. Minder aantrekkelijk zijn ook het salaris en de beperktere mogelijkheid om de eigen arbeidstijd in te delen.

2.1 Organisatie van het onderwijs⁽³⁾

2.1.1 Vrijheid van onderwijs

De vrijheid van onderwijs is een grondwettelijk recht in België (artikel 24). Elke natuurlijke of rechtspersoon heeft met andere woorden het recht onderwijs te organiseren en daarvoor instellingen op te richten.

et begrip inrichtende macht of schoolbestuur is een sleutelbegrip in de organisatie van het onderwijs in Vlaanderen. Hiermee wordt de overheid, de natuurlijke persoon of de rechtspersoon bedoeld die verantwoordelijk is voor één of meer onderwijsinstellingen. De inrichtende machten beschikken over een ruime autonomie. Zij zijn bijvoorbeeld totaal vrij in de keuze van hun onderwijsmethoden. Ze kunnen ook hun eigen leerplannen en lesroosters vastleggen en stellen zelf hun personeel aan. Er worden geen centrale testen door de overheid ontwikkeld. Inrichtende machten die wensen dat hun scholen erkend of financieel gesteund worden door de overheid, moeten wel een aantal bepalingen naleven. Zo moeten de inrichtende machten de eindtermen en ontwikkelingsdoelen verwerken in hun leerplannen. Eindtermen zijn minimumdoelstellingen die door de Vlaamse overheid zijn vastgelegd en die de leerlingen van een bepaald studieniveau en –richting moeten nastreven en bereiken. Ook moeten de scholen voldoende uitgerust zijn en beschikken over genoeg didactisch materiaal. Ze moeten gevestigd zijn in gebouwen die bewoonbaar, veilig en voldoende net zijn.

Naast de vrijheid om onderwijs te organiseren, waarborgt de grondwet ook de keuzevrijheid van de ouders (artikel 24). De ouders en hun kinderen moeten over een school van hun (levensbeschouwelijke) keuze kunnen beschikken op een redelijke afstand van de woonplaats.

2.1.2 Onderwijsnetten

Kenmerkend voor het onderwijs in Vlaanderen is de groepering van scholen en hun inrichtende machten in onderwijsnetten. Het onderwijsbeleid is een interactie tussen het ministerie, de onderwijsnetten en de lokale scholen. In Vlaanderen worden drie onderwijsnetten onderscheiden: het gemeenschapsonderwijs, het gesubsidieerd officieel onderwijs en het gesubsidieerd vrij onderwijs.

Het gemeenschapsonderwijs

Het gemeenschapsonderwijs wordt georganiseerd door de openbare instelling het Gemeenschapsonderwijs in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap. In de grondwet is bepaald dat dit onderwijsnet moet voldoen aan bijzondere regelingen inzake neutraliteit. Door het recente Bijzondere decreet van 14 juli 1998 bestaat de structuur van deze openbare instelling uit drie niveaus: het centrale niveau, het intermediair niveau of het niveau van de scholengroepen en het lokale niveau van de school. In deze nieuwe structuur ligt de beslissingsbevoegdheid grotendeels bij de scholengroepen op het intermediair niveau. Er zijn 29 scholengroepen samengesteld, die maximaal vijftig scholen samen brengen tot één geheel. Deze scholengroepen worden bestuurd door een Algemene Vergadering, een Raad van Bestuur, een College van directeurs en een Algemeen directeur.

De scholengroepen zijn bevoegd als inrichtende macht voor de scholen, de internaten en het Centrum voor Leerlingenbegeleiding die tot de scholengroep behoren. De Algemene Vergadering bekrachtigt de begroting, de rekeningen en de aanstelling van de Algemeen directeur van de scholengroep. De Raad van bestuur is verantwoordelijk voor het algemeen beleid, het pedagogisch beleid, het personeelsbeleid en het materieel en financieel beleid op het niveau van de scholengroep.

(3) Dit deel is gebaseerd op:

- Verhoeven, J.C. & Dom, L. (2001) *Vlaams Eurydice-rapport 2000: Overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (2001b) *Onderwijs in Vlaanderen. Een brede kijk op het Vlaamse onderwijslandschap*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Op het centrale niveau is er een Raad van het Gemeenschapsonderwijs en een afgevaardigd-bestuurder. De Raad moet de grondwettelijke waarborgen bewaken, onder meer de vrije keuze, het bewaken van de taken van de openbare dienst, de algemene kwaliteitszorg, de ondersteuning van de scholen en de scholengroepen en de toewijzing van de middelen voor investeringen en infrastructuurwerken. De afgevaardigd-bestuurder heeft een raadgevende stem in de Raad van het Gemeenschapsonderwijs. Hij is namens de Raad belast met het dagelijks beheer en beleid. De centrale administratie valt onder zijn bevoegdheid.

Het gesubsidieerd officieel onderwijs

De provincies en de gemeenten hebben op tal van plaatsen scholen opgericht. Deze lokale overheden, die optreden als inrichtende machten, beschikken over een volledige autonomie bij het opzetten van hun lokaal beleid, zolang ze binnen de perken blijven van het wettelijk gedefinieerd kader. Er zijn een aantal coördinerende organen waarin de inrichtende machten met elkaar overleggen: het Onderwijssecretariaat van de Vlaamse Steden en Gemeenten (OVSG) en Provinciaal onderwijs Vlaanderen (POV).

Het gesubsidieerd vrij onderwijs

Dit onderwijsnet is het onderwijs dat op privé-initiatief, door een privé-persoon of privé-organisatie georganiseerd wordt. De inrichtende macht is vaak een vereniging zonder winstoogmerk (vzw). Zoals het gesubsidieerd officieel onderwijs beschikt elke inrichtende macht van deze scholen over een volledige autonomie in de beleidsvoering van haar scholen binnen het wettelijk gestelde kader.

- De gesubsidieerde vrije katholieke scholen

Het vrij gesubsidieerd onderwijs bestaat hoofdzakelijk uit katholieke scholen. Het katholiek onderwijs heeft zich verenigd in het Vlaams secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO). Dit is een coördinerend orgaan dat het katholiek onderwijs vertegenwoordigt in het overleg op gemeenschapsniveau en de belangen van dit onderwijs verdedigt ten aanzien van de overheid. Het VSKO oefent wel invloed uit op de beleidsvoering van de inrichtende machten maar is niet bevoegd om te handelen in hun plaats. Er zijn ook gedecentraliseerde adviesorganen zoals de Diocesane Planificatie- en Coördinatiecommissie (DPCC) die kan plannen en coördineren binnen het diocees (een diocees is het gebied dat onder de jurisdictie valt van een katholieke bisschop binnen de organisatiestructuur van de katholieke kerk). Er zijn ook Regionale Coördinatiecommissies (RCC) die, binnen elk diocees, beraadslagen over organisatorische problemen van het katholieke onderwijs binnen hun regio. In die commissies zitten vertegenwoordigers van de inrichtende macht, de geestelijkheid, het schoolpersoneel en de ouders.

- Andere gesubsidieerde vrije scholen

De confessionele protestantse scholen zijn gegroepeerd in de Vereniging voor Protestants-Christelijk Onderwijs in België.

De niet-confessionele en onafhankelijke scholen zijn verzameld onder het Vlaams Onderwijs Overleg Platform (VOOP), de Federatie voor Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen (FOPEM) en de Federatie van Rudolf Steinerscholen. Binnen de onafhankelijke scholen zijn de Steiner-scholen (officieel erkend sinds 1984) de grootste groep. Een kleinere groep zijn de Freinetscholen. Die verschillende groepen werken vandaag samen binnen het Overlegplatform Kleine Onderwijsverstrekkers (OKO).

De drie Joodse scholen in Antwerpen hebben geen formeel vertegenwoordigende organisatie. Eén van de directeurs neemt hier de rol op van woordvoerder.

2.1.3 Aantal scholen en schoolbevolking

In Vlaanderen zijn er 2189 onderwijsinstellingen in het gewoon lager onderwijs en 924 instellingen in het gewoon secundair onderwijs (Vlaams Onderwijs in Cijfers, 2000-2001).

Leerlingenaantallen

In het schooljaar 2000-2001 waren er 435.535 leerlingen in het lager onderwijs. Van deze groep volgden 409.323 leerlingen het gewoon lager onderwijs en 26.212 leerlingen het buitengewoon lager onderwijs. In het gewoon lager onderwijs ging het grootste gedeelte van de leerlingen naar het gesubsidieerd vrij onderwijs (261.714 of 64%) ; 54 .693 (13,3%) leerlingen volgden onderwijs in het gemeenschapsonderwijs en 92.916 (22,7%) leerlingen gingen naar het gesubsidieerd officieel onderwijs.

Het totaal aantal leerlingen in het gewoon secundair onderwijs bedraagt 413.343. In de eerste graad volgen 136.051 leerlingen onderwijs. In de tweede en derde graad vinden we de grootste groep leerlingen in het algemeen secundair onderwijs (108.307 of 39,29%) ; 88.131 (of 31,97%) leerlingen volgen technisch secundair onderwijs (tweede en derde graad), 4663 (of 1,69%) (tweede en derde graad) volgen kunstsecundair onderwijs en 74.594 (of 27,06%) volgen beroepssecundair onderwijs (tweede, derde en vierde graad en modulair onderwijs). Het gesubsidieerd vrij onderwijs heeft het meeste aantal leerlingen (312.660 of 75,6%), gevolgd door het gemeenschapsonderwijs (66.424 of 16,1%) en het gesubsidieerd officieel onderwijs (34.259 of 8,3%). (Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs, 2001c). (cfr. Tabel 2 en Tabel 3)

2.1.4 Beleid op schoolniveau

De inrichtende machten hebben de verantwoordelijkheid voor de organisatie van het onderwijs (Schoolpactwet). Hun beheersfunctie wordt meestal gedeeld of in grote mate uitgeoefend door de schooldirecteur. De inrichtende machten zijn vrij in de keuze van onderwijsmethoden en onderwijsconcept. Wanneer een minimaal lessenrooster wordt gerespecteerd en het leerplan is goedgekeurd kan de school worden gefinancierd of gesubsidieerd. De inrichtende machten zijn verantwoordelijk voor de rekrutering en benoeming van personeel en ontvangen financiële middelen van de overheid. Zij bezitten of huren de schoolinfrastructuur. De overheid bepaalt de weddeschalen van de leerkrachten en betaalt hun salarissen.

In het secundair onderwijs heeft de directeur in principe geen onderwijstaken. Uitzondering hierop, zowel in het lager als in het secundair onderwijs, zijn de directeurs van kleine scholen: wanneer een school een bepaald aantal leerlingen niet haalt, wordt de directeur met onderwijstaken belast.

De directeur is verantwoordelijk voor het dagelijks bestuur van de school en heeft (indien voorhanden) een beperkte administratieve staf onder zich. Hij is verantwoordelijk voor de registratie van de leerlingen, hun administratieve dossiers en voor de dossiers van de personeelsleden. Bij delegatie is hij mede verantwoordelijk voor de beslissingen over de aanwending van financiële middelen. Minstens éénmaal per jaar informeert hij de inrichtende macht over de financiële situatie van de school en stelt hij het budget voor het volgende jaar voor. Hij staat ook in voor het materieel beheer van de school, voor het onderhoud en de herstellingen indien nodig en voor de aankoop van schooluitrusting, de opstelling van leraars- en leerlingenglementen, de orde en tucht op school,

De directeur heeft een coördinerende taak op schoolniveau. Dit doet hij onder meer door het pedagogisch project van de inrichtende macht te realiseren, door pedagogisch leiderschap, door persoonlijk contact te houden met het personeel, door klassen te bezoeken, door personeelsvergaderingen te organiseren omtrent pedagogische kwesties, door de leerplannen te evalueren, door nascholingsactiviteiten te ontwikkelen en te stimuleren, door de participatieraad voor te zitten (gesubsidieerd onderwijs) of de vergaderingen of de schoolraad voor te bereiden (gemeenschapsonderwijs),

De directeur heeft een belangrijke rol bij de selectie van nieuw onderwijzend personeel en ander personeel (dat benoemd wordt door de inrichtende macht). Hij is verantwoordelijk voor alle contacten naar buiten toe (met de inspectie, pedagogische begeleidingsdiensten, ouders, lokale gemeenschap, ...) en voor de public relations van de school.

Naast de directeur kunnen er, in het secundair onderwijs, nog een aantal andere personen betrokken zijn bij het beleid van een school. De adjunct-directeur is de directe medewerker van de directeur (vanaf 600 leerlingen). De beheerder is verantwoordelijk voor het materieel en boekhoudkundig beheer in een onderwijsinstelling met een internaat. Het ondersteunend personeel is verantwoordelijk voor de administratieve en de (leerling)begeleidende taken die de directeur hen toevertrouwt.

De technisch adviseur-coördinator coördineert de activiteiten van het onderwijzend personeel met betrekking tot de beroepspraktijken en technische vakken waarvoor hij verantwoordelijk is (in beroeps- en technisch onderwijs). Hij houdt ook toezicht op het beheer van de technische uitrusting en onderhoudt de relaties met de bedrijfswereld.

De interne pedagogische begeleider ziet toe op de realisatie van het pedagogisch project van de school en de onderwijskwaliteit. Hij participeert bijvoorbeeld in het pedagogisch beleid en beheer van de school en bevordert de schoolcultuur (zoals de interne en externe communicatie op schoolniveau). Elke school specificeert de taken van de interne pedagogische begeleider. Hij kan bijvoorbeeld alle vormen van leerlingenbegeleiding coördineren en zich de voorbereiding, het verloop en de nazorg van de vergaderingen van de klassenraad aantrekken (de klassenraad bestaat uit de leden van het onderwijzend personeel van een klas; die neemt alle beslissingen en verantwoordelijkheden met betrekking tot de evaluatie van de leerlingen). Hij kan ook een belangrijke contactpersoon zijn voor ouders en leden van de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's). Hij kan nieuwe leerkrachten begeleiden, werkgroepen van leerkrachten organiseren, diverse pedagogische activiteiten voorbereiden,

Een directeur zal niet langer permanent benoemd worden maar bij mandaat voor een bepaalde duur. De modaliteiten hiervoor zijn vastgelegd in het Decreet betreffende het onderwijs XI van 18 mei 1999. De rekrutering kan verschillen naargelang de inrichtende macht (bijvoorbeeld al dan niet formele examens). Wettelijk gezien is een benoeming in het basisonderwijs mogelijk wanneer de kandidaat een diploma heeft van kleuteronderwijzer of onderwijzer (of een EU-diploma dat voldoet aan de EU-richtlijnen) en 10 jaar dienst heeft. In het secundair onderwijs moet de kandidaat beschikken over een vereist of een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs om les te geven en de laatste evaluatie mag niet 'onvoldoende' zijn (dit geldt vanaf 2006; cfr. Hoofdstuk 6 voor verdere uitleg). Sommige inrichtende machten vragen ook een bewijs van deelname aan bepaalde nascholingsprogramma's. In het gemeenschapsonderwijs worden bijkomende kwalificaties gevraagd (zoals een voorbereidende cursus, houder van een specifiek bekwaamheidsbewijs, ...).

Ook voor de andere ambten met betrekking tot het bestuur van een school zijn gelijkaardige vereisten vastgelegd.

2.1.5 Medezeggenschap in de scholen

Het gemeenschapsonderwijs en de twee netten van het gesubsidieerd onderwijs hebben elk een aparte medezeggenschapsstructuur.

Het gemeenschapsonderwijs

In het gemeenschapsonderwijs zijn op het lokale niveau de directeur en de schoolraad verantwoordelijk voor schoolgebonden zaken. De schoolraden bestaan uit vertegenwoordigers van de ouders (3), de leerkrachten (3) en vertegenwoordigers uit de lokale sociale, economische en culturele middens (2). De directeur is geen lid van de schoolraad. Hij woont wel de vergaderingen bij en heeft een adviserende stem. De schoolraden hebben advies- en overlegbevoegdheden en informatierecht over alle beslissingen die het schoolleven beïnvloeden. Ze hebben geen beslissingsbevoegdheid.

Het gesubsidieerd onderwijs

In de gesubsidieerde scholen is een participatieraad verplicht, die bestaat uit de directeur en vertegenwoordigers van de inrichtende macht, het personeel, de ouders en vertegenwoordigers van de lokale gemeenschap. De participatieraad heeft recht op informatie met betrekking tot alle schoolaangelegenheden. De participatieraad heeft adviesbevoegdheid ten aanzien van de algemene organisatie en werking van de school, de planificatie en de algemene criteria met betrekking tot de begeleiding en evaluatie van leerlingen. De participatieraad heeft overlegbevoegdheid (waarbij er naar een consensus wordt gestreefd) voor de criteria voor aanwending van het lestijdenpakket, de opstelling en wijziging van de schoolreglementen, het leerlingentransport en de veiligheid en gezondheid van de leerlingen. Tenslot-

te heeft ze nog instemmingsbevoegdheid met betrekking tot de planning van de schoolkalender. Bijkomende rechten en bevoegdheden kunnen worden toegewezen (gedefinieerd door de wet) zoals bijvoorbeeld het beleid met betrekking tot de rekrutering van de leerlingen, het informeren van de ouders of de schoolinfrastructuur (Decreet van 23 oktober 1991).

Leerlingenraden

Sinds 1 september 1999 kan elke school die een pedagogische eenheid vormt en die behoort tot het gewoon erkend, gefinancierd en gesubsidieerd onderwijs een leerlingenraad oprichten. Een leerlingenraad is verplicht wanneer ten minste één derde van de leerlingen van de betrokken school erom vraagt. De leerlingenraad is een uit en door de leerlingen verkozen adviesorgaan (het is niet verplicht om een directieraadslid of leerkracht in de raad op te nemen). De leerlingenraad heeft een adviserende bevoegdheid ten aanzien van de directie voor alle aangelegenheden die de leerlingen rechtstreeks betreffen en de directie moet alle beschikbare informatie die de leerlingen betreft, kenbaar maken. De directie moet ook de nodige infrastructurele en administratieve ondersteuning geven aan de leerlingenraad.

Onderhandelingscomités

Onderhandelingen over de arbeidsvoorwaarden behoren niet tot de bevoegdheid van de schoolraden of de participatieraden. Naast de algemene onderhandelingen tussen de overheid en de vakbonden (zie paragraaf 2.4: de onderwijsvakbonden) zijn er onderhandelingsorganen voor de netten. Voor het gemeenschapsonderwijs en het gesubsidieerd officieel onderwijs zijn er de paritaire organen voor de publieke sector. Voor het gemeenschapsonderwijs gebeuren de onderhandelingen in het Sectorcomité 10 Onderwijs en voor het gesubsidieerd officieel onderwijs in het Comité voor de Provinciale en Plaatselijke Overheidsdiensten.

In beide paritaire organen zijn de Vlaamse regering en de representatieve vakbonden vertegenwoordigd. Voor het gesubsidieerd vrij onderwijs is er het Overkoepelend Onderhandelingscomité. Hier zijn naast de Vlaamse regering en de representatieve onderwijsvakbonden ook de inrichtende machten vertegenwoordigd.

Op lokaal niveau zijn er voor de gemeenschapsscholen en de gesubsidieerd officiële scholen de basisonderhandelingscomités (BOC's). Voor het vrij onderwijs bestaan er op schoolniveau Lokale Onderhandelingscomités (LOC's). De onderhandelingen in deze comités omvatten 5 domeinen: de administratieve reglementering van de arbeidsvoorwaarden van leraars en ander personeel, de weddenshaken, de pensioenregeling, de verhouding met de vakbonden en de verschaffing van sociale voorzieningen. Sinds 15 mei 1999 kan er ook één Lokaal Onderhandelingscomité opgericht worden voor elke scholengemeenschap.

Volgens de Belgische arbeidswetgeving moeten de grote scholen uit het gesubsidieerd vrij onderwijs een ondernemingsraad hebben (indien er minimum 100 mensen werken) en/of een comité voor preventie en bescherming op het werk (indien er minimum 50 mensen werken).

2.1.6 Scholengemeenschappen

Scholengemeenschappen zijn vrijwillige samenwerkingsverbanden tussen secundaire onderwijsinstellingen (gewoon secundair onderwijs, deeltijds beroepssecundair onderwijs en deeltijds zeevisserijonderwijs) die een multi-sectoraal onderwijsaanbod aanbieden met tenminste algemeen vormend, technisch en beroepsonderwijs. Dit concept werd geïntroduceerd in het Decreet van 14 juli 1998 betreffende het secundair onderwijs.

Een scholengemeenschap is één instelling of een groep van instellingen die al dan niet tot dezelfde inrichtende macht en/of hetzelfde onderwijsnet behoren en die binnen een geografische omschrijving gezamenlijk instaan voor de onderwijsvoorziening. Er zijn 44 geografische onderwijszones waarbinnen de nieuwe scholengemeenschappen kunnen gevormd worden. Er zijn geen minimumcriteria voor het aantal leerlingen per scholengemeenschap. Wel is het aantal scholengemeenschappen per onderwijs-

netwerk beperkt. Wanneer de scholen van een scholengemeenschap behoren tot verschillende onderwijsnetten, dan behoort de scholengemeenschap tot die onderwijszone in dewelke de meeste scholen van de scholengemeenschap gelegen zijn.

Een scholengemeenschap wordt geleid door een coördinerend directeur.

De bedoeling van een scholengemeenschap is het onderwijsaanbod op lokaal niveau te rationaliseren en op een transparante wijze te structureren.

In een scholengemeenschap kunnen afspraken gemaakt worden inzake personeelsbeleid (criteria voor het rekruteren, functioneren en evalueren van personeelsleden). Een scholengemeenschap geeft ook advies over investeringen in schoolaccommodatie en infrastructuur.

Scholen die lid zijn van een scholengemeenschap hebben een aantal voordelen (Decreet van 14 juli 1998 houdende diverse maatregelen met betrekking tot het secundair onderwijs en tot wijziging van het decreet van 25 februari betreffende het basisonderwijs). Zo zijn er bijvoorbeeld de gunstige rationalisatienormen. Voor scholen die tot een scholengemeenschap behoren, is er een vermindering van 15% van de rationalisatienormen.

Er is ook een overdracht mogelijk van uren-leraar tussen scholen die behoren tot dezelfde scholengemeenschap en/of tot hetzelfde onderwijsnet. Daarnaast bestaan er ook gunstige berekeningsnormen voor het ondersteunend personeel.

Er is een tendens om steeds meer voordelen toe te kennen aan de scholengemeenschappen.

Sinds 1 september 2000 zijn er 119 scholengemeenschappen gevormd: 35 in het gemeenschapsonderwijs, 9 in het gesubsidieerd officieel onderwijs en 75 in het gesubsidieerd vrij onderwijs.

2.1.7 Kwaliteitsbewaking en –bevordering

Kwaliteitsbewaking en –bevordering steunt op drie peilers;

- de eindtermen: een maatschappelijk verankerd referentiekader voor kwaliteit;
- de inspectie: een extern toezichtsapparaat;
- de pedagogische begeleiding: interne ondersteuning

Met de eindtermen geeft de Vlaamse Gemeenschap duidelijk aan welke verwachtingen zij minimaal heeft ten opzichte van het basis- en secundair onderwijs. Op die manier wilt zij een kwalitatief onderwijs garanderen.

Eindtermen zijn minimumdoelstellingen die de meerderheid van de leerlingen van een bepaald studieniveau en –richting moeten nastreven en bereiken. Concreet gaat het over kwaliteiten inzake kennis, inzicht, attitudes en vaardigheden. Er bestaan zowel vakgebonden als vakoverschrijdende eindtermen. Elke inrichtende macht moet de eindtermen in leerplannen verwerken. Elke inrichtende macht mag zijn leerplannen en onderwijsmethodes autonoom bepalen, maar zij dienen hierbij wel te beantwoorden aan de criteria die in het Besluit van de Vlaamse regering van 26 november 1996 worden opgesomd. Systematisch onderzoek zou kunnen duidelijk maken wat de invloed is van het uitvaardigen van de eindtermen op de autonomie van de leerkrachten. Momenteel is hieromtrent nog geen onderzoek gebeurd.

De kerntaken van de inspectie zijn de controle van de onderwijskwaliteit en het nagaan van de voorwaarden voor de erkenning van scholen en Centra voor Leerlingenbegeleiding. Om deze kerntaken te realiseren, onderzoekt de inspectie of de eindtermen effectief gerealiseerd worden en of de andere organieke verplichtingen correct worden nageleefd (bijvoorbeeld het volgen van een minimumrooster). Dit doet zij aan de hand van een schooldoorlichting.

Bij een doorlichting treedt de inspectie als team op en licht ze in één keer de werking van de hele school door. Alle instellingen worden in principe eens om de zes jaar doorgelicht. De resultaten worden gepubliceerd in een verslag dat openbaar is. Na de doorlichting geeft de inspectie een advies aan de minister in verband met de verdere erkenning van de instelling.

Elk onderwijsnet beschikt over eigen pedagogische begeleiders. Op vraag van scholen staan zij in voor pedagogische en methodologische begeleiding. Jaarlijks dienen de begeleidingsdiensten een rapport en begeleidingsplan in om zich ten opzichte van de overheid te verantwoorden.

De laatste jaren is het besef gegroeid dat de scholen zelf een belangrijke rol spelen in de kwaliteitszorg. De overheid wil de scholen dan ook ondersteunen in hun zelfevaluatie en interne kwaliteitszorg zodat de externe evaluatie via doorlichtingen daarop kan aansluiten.

2.1.8 De financiering van het onderwijs

Naast de financiering door de nationale en de gemeenschapsoverheid is er nog een (beperkte) financiering door de provincies en gemeenten in het gesubsidieerd officieel onderwijs, door de kerkautoriteiten en private personen in het gesubsidieerd vrij onderwijs en tenslotte door de ouders.

De gemeenschap financiert de scholen van het gemeenschapsonderwijs en subsidieert de scholen van het gesubsidieerd onderwijs.

Naast de specifieke voorwaarden om middelen voor de bekostiging van lonen, werking, gebouwen en uitrusting te ontvangen, zijn er nog twee types van voorwaarden die moeten vervuld worden om financiële middelen te ontvangen.

Ten eerste zijn er de algemene erkenningsvoorwaarden voor scholen zoals de garantie van veiligheid en hygiëne van schoolgebouwen, de verantwoordelijkheid van het schoolbestuur voor de organisatie van onderwijs, het opstellen van leerplannen, de aanvaarding van inspectiecontrole, de structurele organisatie van onderwijs in overeenstemming met de onderwijswetgeving, het respecteren van de taalwetgeving in het onderwijs, enz.... Een erkenning wordt gegeven door de regering op basis van het advies van de inspectie. Ten tweede zijn er een aantal specifieke voorwaarden die verband houden met de leerlingenaantallen. In het basisonderwijs verwijzen de programmatienormen naar het aantal leerlingen dat moet zijn ingeschreven op de laatste dag van september in een nieuw opgerichte school om van de overheid financiële middelen te kunnen ontvangen. Daarnaast zijn er de rationalisatienormen die bepalen hoeveel leerlingen er op de eerste schooldag van februari moeten zijn ingeschreven om blijvend aanspraak te maken op financiering of subsidiëring. Dit gebeurt na het vierde jaar van bestaan van de school in het gewoon onderwijs en na het derde jaar van bestaan in het buitengewoon onderwijs. Ook voor het secundair onderwijs bestaan er programmatie- en rationalisatienormen.

Het personeel

Alle directeurs, leden van het onderwijzend en paramedisch personeel van het basis en het secundair onderwijs, ongeacht het onderwijsnet, worden direct door de Gemeenschappen betaald. De salarissen van het personeel worden betaald door de Gemeenschappen zolang de personeelsleden voldoen aan bepaalde wettelijke voorwaarden, zolang ze beantwoorden aan bepaalde regelingen (vb. bekwaamheidsbewijzen, fysieke geschiktheid, taalkennis) en zolang hun aanstellingen mogelijk zijn onder de subsidiëringnormen. Die normen houden in dat elke school een urenpakket (voor het basis- en buitengewoon onderwijs) of een aantal uren-leerkracht (secundair onderwijs) krijgt toegewezen, afhankelijk van het aantal leerlingen, dat kan worden aangewend en verdeeld in overeenstemming met de noden tussen de niveaus, onderwijsvormen, studierichtingen, enz.... Op alle onderwijsniveaus zijn de voorziene beperkingen dezelfde, ongeacht het onderwijs georganiseerd of gesubsidieerd is door de Gemeenschap. De grondslagen voor de verloning van het personeel zijn diploma en anciënniteit (cfr. 6.7).

Werkings- en uitrusting

Voor de werkings- en uitrustingskosten is er een verschillende regeling voor de gemeenschapsscholen enerzijds en de gesubsidieerde scholen anderzijds.

In het Decreet van 25 februari 1997 is vastgelegd dat de hoogte van de werkingsmiddelen voor elke leerling in het gesubsidieerd basisonderwijs tussen 75,8% en 76,2% moet liggen van het bedrag van de werkingsmiddelen voor elke leerling van het gemeenschapsonderwijs.

Momenteel zijn deze verschillen groter. Het betreft hier een complexe problematiek. Bij wijze van voorbeeld kan aangeduid worden dat alleen al voor de basiswerkingsmiddelen het bedrag per leerling in het vrij gesubsidieerd basisonderwijs 69,3% bedraagt van dat van het gemeenschapsonderwijs (Deloitte & Touche, 2001).

Dit is te verklaren door een aantal 'objectiveerbare verschillen'. Die omvatten onder meer de keuze die moet worden aangeboden in het gemeenschapsonderwijs tussen godsdienst en zedenleer, de verplichting om elke leerling die zich aanbiedt, in te schrijven, een groter aantal leerlingen met een sociaal-culturele achtergrond die een succesvolle schoolcarrière in de weg staat, verschillen in infrastructuur en de gevolgen van besluitvorming in het verleden.

Voor het secundair onderwijs geldt een gelijkaardige regeling. Het Decreet van 14 juli 1998 stelt dat de werkingsmiddelen voor elke leerling in het gesubsidieerd vrij secundair onderwijs in 2007 76% moet zijn van de werkingsmiddelen voor elke leerling in het gemeenschapsecundair onderwijs.

Momenteel zijn de verschillen ook hier groter. Het bedrag per leerling in het vrij gesubsidieerd secundair onderwijs is 65,2% voor de basiswerkingsmiddelen van dat van het gemeenschapsonderwijs (Deloitte & Touche, 2001).

Wat de schoolgebouwen betreft, krijgen het gesubsidieerd officieel en het gesubsidieerd vrij onderwijs subsidies ten belope van 60% van hun investering (70% voor het basisonderwijs).

Voor de niet gesubsidieerde aspecten van het gesubsidieerd officieel onderwijs is het Investeringsfonds van de Gemeenten en de Gemeenschap verantwoordelijk. Bij het vrij onderwijs moet de Gemeenschap garant staan voor de leningen die het niet gesubsidieerde deel dekken.

Binnen het gemeenschapsonderwijs is de Raad van het Gemeenschapsonderwijs bevoegd voor de definitie van de regels voor de toewijzing van de middelen tussen de scholengroepen. De scholengroepen zelf zijn verantwoordelijk voor het financieel en materieel beheer van de scholen die tot de groep behoren. Een College van Accountants, aangesteld door de Vlaamse Regering, controleert het financieel beleid van de scholengroepen. Het College houdt ook toezicht op het financieel beleid van de Raad van het Gemeenschapsonderwijs.

Bij het gesubsidieerd officieel onderwijs zijn de gemeenten en provincies verantwoordelijk voor het financieel beheer van de scholen. Het budget moet worden goedgekeurd door de Bestendige Deputatie (voor wat betreft het gemeentelijk budget) en door de Vlaamse regering (voor wat betreft het provinciale budget).

De scholen in het vrij gesubsidieerd onderwijs hebben een heel grote autonomie : hun budget moet niet worden gecontroleerd of aan bepaalde regels voldoen. Zij moeten enkel voldoen aan een aantal basisvoorwaarden met betrekking tot de verkregen werkingsmiddelen.

In 2001 werd gemiddeld 3001,01 euro besteed per leerling in het gewoon basisonderwijs (dit bedrag ligt hoger in het gemeenschapsonderwijs dan in het gesubsidieerd onderwijs). In het gewoon secundair onderwijs werd in 2001 gemiddeld 6374,86 euro besteed per leerling (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Vlaams onderwijs in cijfers, 2001a). De subsidiëring per leerling voor het basisonderwijs ligt dus een stuk lager dan de subsidiëring per leerling voor het secundair onderwijs.

2.1.9 Het lager onderwijs

Het lager onderwijs begint normaal gezien in september van het jaar waarin het kind de leeftijd van 6 jaar bereikt.

De traditionele structuur van het lager onderwijs bestaat uit zes leerjaren en drie graden. Tegenwoordig is het schoolbestuur vrij om zijn eigen onderwijs te organiseren. De scholen zijn niet meer verplicht om een verdeling te maken in klassen, vakken of graden. Nochtans behouden de meeste scholen de verdeling in zes klassen.

Men probeert manieren te zoeken om meer te differentiëren zoals bijvoorbeeld speciale lesuren voor kinderen met leerproblemen, 'hoekenwerk' waarbij kinderen uit dezelfde klas in kleine groepjes aan verschillende taken werken en 'contractwerk' waarbij kinderen verantwoordelijk zijn voor de vorderingen van hun eigen werkjes.

Normaal gezien geeft één leerkracht alle vakken. Er kunnen wel speciale leerkrachten worden aangesteld in ambten van leermeester lichamelijke opvoeding, godsdienst, niet-confessionele zedenleer, ...

Voor het lager onderwijs zijn er eindtermen geformuleerd voor 5 leergebieden : lichamelijke opvoeding, muzische opvoeding, taal (ook Frans wordt er aan toegevoegd), wereldoriëntatie en wiskunde. Er zijn ook eindtermen geformuleerd voor twee thema's die deze leergebieden overstijgen : leren leren en sociale vaardigheden.

Op het einde van elk leerjaar worden leerlingen, op basis van eigen testen door de scholen zelf ontwikkeld, beoordeeld in welke mate ze de vooropgestelde doelstellingen hebben bereikt. Een schoolrapport informeert de leerlingen en hun ouders op regelmatige tijdstippen over de bereikte resultaten, de vooruitgang die is gemaakt, het leergedrag en de persoonlijke ontwikkeling van het kind.

Scholen krijgen een aantal lesuren toegewezen, afhankelijk van het aantal leerlingen. Daardoor hebben de scholen een grote autonomie in het organiseren van hun onderwijsaanbod. Ze kunnen dus een optimaal lessenrooster opstellen en de structuur van het onderwijsaanbod afstemmen op de particuliere noden van de leerlingen (de organisatie van overgangsjaren, de inrichting van lessen lichamelijke opvoeding, het uittrekken van uren voor ondersteuning in het schoolbeheer, ...).

Scholen kunnen ook beroep doen op een taakleraar (een functie die de scholen zelf creëren) die aan de hand van specifieke en sterk geïndividualiseerde activiteiten leerlingen bijstaat in een moeilijke periode van het leerproces.

Vanaf het schooljaar 1992-1993 kunnen scholen, die een systematische aanpak plannen van mislukkingen en het zittenblijven in het eerste jaar van het lager onderwijs, beroep doen op bijkomende middelen. Voorwaarde is wel dat er samengewerkt wordt met een kleuterschool en een school uit het buitengewoon onderwijs.

Door een speciaal systeem van geïntegreerd onderwijs kunnen leerlingen met speciale behoeften, die een zekere tijd in een school voor buitengewoon onderwijs hebben doorgebracht, tijdelijk verder genieten van de begeleiding uit het buitengewoon onderwijs. Ook kan voor deze kinderen technische uitrusting voorzien worden, met het oog op de herintegratie in een school uit het gewoon onderwijs.

Er is ook extra omkadering voorzien voor het 'Onderwijsvoorangsbeleid' en de zorgverbreding. Dit zal vanaf 2002-2003 gekaderd worden in het gelijke onderwijskansen decreet.

2.1.10 Het secundair onderwijs

Het secundair onderwijs bestaat uit 3 graden van 2 jaar (Decreet van 31 juli 1990). De eerste graad heeft een gemeenschappelijk leerplan voor alle leerlingen (1A-groep of 1B-groep). De tweede en derde graad biedt elk vier onderwijsvormen aan :

- Het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO). Deze onderwijsvorm is gericht op een brede theoretische opleiding en bereidt de leerlingen voor op hoger onderwijs.
- Het Technisch Secundair Onderwijs (TSO). Hier worden algemene en technisch-theoretische vakken onderwezen. Leerlingen worden voorbereid op het beroepsleven of op het hoger (technisch) onderwijs. Praktijklessen zijn in de opleiding inbegrepen.
- Het Kunstsecundair Onderwijs (KSO). Naast een algemene en brede ontwikkeling omvat die opleiding ook een actieve artistieke praktijk. Leerlingen worden voorbereid op een professioneel leven of op hoger onderwijs.
- Het Beroepssecundair Onderwijs (BSO). Leerlingen krijgen een algemene opleiding en een opleiding in specifieke vaardigheden. De overstap naar hoger onderwijs is mogelijk maar niet gebruikelijk.

Elke graad bestaat uit twee jaren en is een geheel op zichzelf. Op het einde van de derde graad algemeen, technisch en kunstonderwijs krijgen de leerlingen een diploma van secundair onderwijs. Leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs krijgen dit diploma ook indien ze het speciale zevende jaar van het beroepsonderwijs hebben doorlopen. Sommige scholen bieden een 'vierde graad beroepssecundair onderwijs' die uit drie afdelingen bestaat : kunst, kleding en verpleging (algemene en psychiatrische verpleging).

Er zijn verschillende soorten onderwijsinstellingen : middenscholen die enkel de eerste graad (of de eerste en de tweede graad) aanbieden, scholen die enkel de tweede en derde graad aanbieden (ofwel ASO, ofwel TSO en BSO, ofwel beide) en scholen die de drie graden aanbieden. Het kunstonderwijs (tweede en derde graad) wordt slechts in enkele scholen aangeboden.

Wanneer leerlingen een getuigschrift hebben van het basisonderwijs kunnen zij toegelaten worden tot het eerste jaar A van het secundair onderwijs. Indien ze het diploma van het basisonderwijs niet hebben, kunnen zij starten in het eerste jaar B (vanaf de leeftijd van 11 jaar) of kunnen zij toegelaten worden tot het eerste jaar A onder bepaalde voorwaarden (onderling akkoord met de ouders, op advies van het Cen-

trum voor Leerlingenbegeleiding en op voorwaarde dat de Toelatingsraad van het eerste jaar A gunstig advies geeft). (De toelatingsraad bestaat uit de betrokken leerkrachten en de directeur van de school.) Het huidige onderwijsaanbod in het secundair onderwijs (behalve voor de eerste graad) wordt ingedeeld in 32 studiegebieden. Een studiegebied is een groep van structuuronderdelen op basis van een inhoudelijke verwantschap en, in het technisch en beroepssecundair onderwijs, ook op basis van een behoefte aan eenzelfde onderwijsinfrastructuur en een uitweg naar eenzelfde beroepssector (zie Decreet van 14 juli 1998). Binnen het algemeen secundair onderwijs is er slechts één studiegebied, namelijk het algemeen secundair onderwijs. Er is één studiegebied ASO-TSO-overschrijdend, nl. Sport. Binnen het TSO zijn er 27 studiegebieden en binnen het KSO zijn er drie.

In het beroepssecundair onderwijs is op 1 september 2000 een experiment gestart met een modulair systeem (het experiment loopt tot juni 2006 en zal dan geëvalueerd worden). Bedoeling is de leerlingen meer te oriënteren op basis van hun capaciteiten (in plaats van hun mislukkingen), de discrepantie tussen het beroepsopleidingsaanbod en de vraag op de arbeidsmarkt aan te pakken en de ongekwalificeerde 'output' van leerlingen te verhelpen. In het modulair systeem wordt elke schoolopleiding opgedeeld in een aantal beroepsgerichte modules die de leerlingen beter voorbereiden op bepaalde beroepen (gebaseerd op beroepsprofielen die worden opgesteld door de sociale partners). Elke module wordt gecombineerd met elementen van een algemene opleiding en leidt tot een deelcertificaat. Alle deelcertificaten samen leiden tot een diploma.

Binnen het beroepsonderwijs bestaat ook het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO). Dit werd speciaal ingericht voor leerlingen die problemen hebben met het verplicht onderwijs en vaak schoolmoe zijn. Leerlingen kunnen deeltijds werken en deeltijds naar school gaan waarbij het curriculum en de lesmethodes zijn aangepast aan de specifieke noden van deze jongeren.

Eindtermen

De eindtermen zijn van kracht voor het eerste jaar A en voor het tweede jaar van de eerste graad voor wat betreft de vakken van de basisvorming. Ontwikkelingsdoelen zijn vastgelegd voor de vakken van de basisvorming van het eerste jaar B en het Beroepsvoorbereidend Leerjaar (BVL). Er zijn ook voor 5 vakoverschrijdende thema's eindtermen en ontwikkelingsdoelen vastgelegd: leren leren, sociale vaardigheden, opvoeding tot burgerschap, gezondheidseducatie en milieu-educatie.

De eindtermen voor de tweede en de derde graad worden geleidelijk ingevoerd, te beginnen met het eerste leerjaar van de tweede graad, vanaf 1 september 2002. Er zijn eindtermen geformuleerd voor alle vakken van de basisvorming van de tweede en derde graad. Daarnaast werden ook leergebiedoverschrijdende eindtermen geformuleerd die hetzelfde zijn voor het Algemeen Secundair Onderwijs, het Technisch Secundair Onderwijs, het Kunstsecundair Onderwijs en het Beroepssecundair Onderwijs. Ze zijn wel verschillend voor de tweede en derde graad. De thema's zijn: leren leren, sociale vaardigheden, opvoeden tot burgerzin, gezondheidseducatie, milieu-educatie, muzisch-creatieve vorming en technisch-technologische vorming (dit laatste enkel voor ASO).

Evaluatie van leerlingen

Deze evaluatie gebeurt door testen en examens die georganiseerd worden door de individuele leerkrachten en onder de uiteindelijke verantwoordelijkheid staan van het schoolbestuur. In het secundair onderwijs is de klassenraad de centrale beoordelingsinstantie. De klassenraad is samengesteld uit het bestuurs- en onderwijzend personeel en is verantwoordelijk voor het onderricht van een specifieke groep leerlingen, de beoordeling van hun vooruitgang op school, de beslissing over de overgang van elke leerling naar een hoger jaar en de uitreiking van de attesten.

De beoordelingsvormen blijven wel een belangrijke bron van discussie. Zo stelt men het belang van de summatieve evaluatie in vraag, de rol en het volume van de examens en het gebruik van de examens op het einde van het jaar om te beslissen of een leerling naar een hoger jaar mag overgaan.

Leerlingen kunnen het diploma secundair onderwijs krijgen op het eind van het zesde jaar van het secundair onderwijs (ASO, TSO, KSO) of van het zevende jaar (BSO). Binnen het technisch en beroeps-onderwijs kunnen leerlingen ook verschillende kwalificatiegetuigschriften verwerven na het vierde of het zesde jaar en na het vijfde en zevende specialisatie- en/of vervolmakingsjaar voor dezelfde gekwalificeerde opleidingen.

Het systeem van Geïntegreerd Onderwijs (GON) bestaat ook in het secundair onderwijs. Ook hier is de bedoeling de kloof te overbruggen tussen het gewoon secundair onderwijs en het buitengewoon onderwijs. In het secundair onderwijs wordt de extra omkadering voor onderwijsvoorrang vanaf 2002-2003 geregeld via het decreet voor gelijke onderwijskansen.

2.2 Personeel ⁽⁴⁾

2.2.1 Bestuurs- en onderwijzend personeel ⁽⁵⁾

Binnen het onderwijspersoneel wordt een onderscheid gemaakt tussen het bestuurs- en het onderwijzend personeel. Het bestuurspersoneel bestaat uit directeurs, adjunct-directeurs., technisch adviseurs en technisch adviseur-coördinator. Het onderwijzend personeel vervult een lesopdracht.

In het gewoon basisonderwijs is er een kleine stijging van het bestuurs- en onderwijzend personeel tussen 1993 en 2001. Het totaal aantal vastbenoemden en tijdelijken is gestegen van 41.398 in het schooljaar 1993-1994 naar 45.254 in het schooljaar 2000 - 2001. De stijging komt vooral door het toenemend aantal tijdelijken. In 1993-1994 waren er 8721 tijdelijken en in 2000 - 2001 waren er 12.237 tijdelijken. (Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs, 2001c) (cfr. Tabel 4)

In het gewoon secundair onderwijs is het aantal leerkrachten en bestuurspersoneel in de periode 1993-2001 ongeveer gelijk gebleven. Het totale aantal bedraagt 53.744. (Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs, 2001c) (cfr. Tabel 4)

De leerlingenaantallen stijgen het sterkst in het buitengewoon basisonderwijs. Daardoor vindt men ook de hoogste stijging van het aantal personeelsleden in het buitengewoon basisonderwijs. Ter vergelijking : in het gewoon basisonderwijs steeg het aantal personeelsleden tussen 1993 en 2001 met 9,3% ; in het buitengewoon basisonderwijs steeg het aantal personeelsleden in dezelfde periode met 17,1% (Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs, 2001c).

De omvang/lichte stijging van het bestuurs- en onderwijzend personeel hangt in de eerste plaats samen met de leerlingenevolutie (zie sterke stijging in het buitengewoon onderwijs). Maar ook diverse beleidsbeslissingen en -maatregelen spelen een rol. Zo is er bijvoorbeeld de stijging van het aantal tijdelijke leerkrachten, onder meer door de benoemingsstop tussen 1 februari 1996 en 1 januari 1999. Maar ook het systeem van de vervangingspools (uitleg volgt later) zal in de toekomst tot meer tijdelijken leiden. Andere maatregelen die zorgen voor een toename van het aantal leerkrachten zijn de terbeschikkingstelling voorafgaand aan het pensioen (waardoor vervangingen nodig zijn) en de stapsgewijze uitbreiding van de extra-omkadering voor onderwijsvoorrrangsbeleid en zorgverbreding (wordt vervangen door het decreet rond gelijke kansen).

(Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2000c)

Geslacht

In het onderwijs vinden we meer vrouwelijke leerkrachten dan mannelijke. Het verschil is vooral groot in het gewoon basisonderwijs : 10.003 (20,8%) mannen ten opzichte van 38.086 (79,2%) vrouwen (in februari 2001) (Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs, 2001c). (cfr. Tabel 5)

(4) In de personeelsstatistieken wordt enkel het personeel geregistreerd dat rechtstreeks door het departement Onderwijs wordt betaald. Het personeel dat geniet van het stelsel 'terbeschikkingstelling voorafgaand aan het rustpensioen' (TBS55+) is dus opgenomen in deze statistieken. Het meester-, vak- en dienstpersoneel van het gesubsidieerd onderwijs komt niet aan bod in de statistieken. De gesubsidieerde contractuelen worden ook buiten beschouwing gelaten, omdat deze personeelsleden niet volledig door het departement worden betaald.

(5) Het aantal personeelsleden wordt uitgedrukt in fysieke personen. De fysieke personen worden geregistreerd in onderwijsniveau en –net waar zij de grootste lesopdracht hebben. Er wordt geen rekening gehouden met vervangingen van minder dan een jaar.

In het gewoon secundair onderwijs is het verschil veel kleiner : 25.190 (44,4%) mannen ten opzichte van 31.599 (55,6%) vrouwen (in februari 2001). (Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs, 2001c) (cfr. Tabel 5)

Leeftijd

Wat de leeftijd van de leerkrachten betreft, is er een grote groep van mensen ouder dan 50: 13.882 (29%) leerkrachten in het gewoon basisonderwijs (cfr. Tabel 6) en 20.287 (36%) in het gewoon secundair onderwijs (cfr. Tabel 7) (Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs, 2001c).

De groep leerkrachten tussen 20 en 29 is redelijk beperkt in vergelijking met de andere leeftijdscategorieën.

Er treedt een vergrijzing op van het lerarenkorps. Tussen 1994 en 2000 verdubbelde het aantal 50-59-jarige vrouwelijke leerkrachten. De mannelijke en vrouwelijke 50-59-jarige leerkrachten maken ongeveer een derde uit van het onderwijzend personeel. Slechts 12 procent is tussen 20 en 29 jaar oud.

(Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 1993-1994 en 1999-2000)

Terwijl er in 1990-1991 nog een evenwichtige verdeling was tussen jong en oud, was er in 1999-2000 een overwicht van het ouder personeel (voornamelijk een sterke toename van de groep 55+ers). Aangezien meer en meer mensen van deze groep zullen moeten vervangen worden, zal de vraag naar recent afgestudeerde leerkrachten normaal gezien toenemen. Deze trend is tot nu toe enkel zichtbaar in het secundair onderwijs ; daar stijgt de categorie 20-29-jarigen opnieuw.

(Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2000c)

Deeltijds werken

In Vlaanderen werkt ongeveer 1 op 3 leerkrachten deeltijds (32%). Het Oeso-landengemiddelde ligt op 22,8 procent (Education at a glance, 2001).

2.2.2 Andere personeelscategorieën

Tot deze personeelscategorieën behoren het administratief personeel, het werkliedenpersoneel van het gemeenschapsonderwijs, het ondersteunend personeel, het paramedisch personeel, het CLB-personeel, het inspectiepersoneel, het personeel pedagogische begeleiding en het personeel van de internaten.

Zowel in het gewoon basisonderwijs als in het gewoon secundair onderwijs zien we een sterke daling van de andere personeelscategorieën. In het gewoon basisonderwijs daalt deze groep van personeelsleden van 1365 in 1993-1994 naar 963 in 2000-2001. In het gewoon secundair onderwijs daalt de groep personeelsleden van 7998 in 1993-1994 naar 6314 in 2000-2001.

Daarnaast is er nog een afzonderlijke groep personeelsleden die de verschillende onderwijsniveaus overstijgt. Tot deze groep behoren onder meer de personeelsleden van de centra voor leerlingenbegeleiding, de onderwijsinspectie de pedagogische begeleiding, internaten, Hier vinden we een stijging van het aantal personeelsleden : van 2249 in 1993-1994 naar 2614 in 1999-2000. In het daaropvolgende schooljaar krijgen we een sterke stijging, namelijk 3083 personeelsleden in het schooljaar 2000-2001. Dit is voor een groot stuk te verklaren door het feit dat de activiteiten van de voormalige Psycho-Medisch-Sociale centra (PMS) en de Centra voor Medisch Schooltoezicht (MST) vanaf 1 september 2000 werden opgeheven. De taken werden overgenomen door de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's). Het personeel van de MST ressorteerde onder het departement Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur. Vanaf 1 september 2000 is dit personeel overgeheveld naar het departement Onderwijs en wordt dit personeel eveneens geregistreerd bij de 'Andere personeelscategorieën'.

(Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs, 2001c) (cfr. Tabel 8)

Daarnaast wordt nog een deel van het personeel betaald door werkingsmiddelen. Deze zijn niet opgenomen in bovenvermelde cijfers. Er zijn hierover ook geen centrale gegevens beschikbaar.

2.3 Indicatoren van leraarstekorten ⁽⁶⁾

In deze paragraaf worden achtereenvolgens vraag en aanbod in het basisonderwijs en het secundair onderwijs in kaart gebracht. Op basis daarvan worden telkens de belangrijkste indicatoren van het leraarentekort voor beide onderwijsniveaus aangeduid.

2.3.1 Basisonderwijs

De vraag naar leerkrachten in het basisonderwijs

Het aantal vacante plaatsen in scholen hangt voornamelijk af van volgende factoren :

- De leerlingenaantallen, het geboortecijfer en de te verwachten doorstroming van leerlingen (van kleuter- naar lager onderwijs).
- De uitstroom van leerkrachten door pensionering of vervroegde terbeschikkingstelling (voorafgaand aan het pensioen).
- De omkaderingsnormen (leerlingen/leerkracht-ratio) die gehandhaafd of gewijzigd worden.
- De prestatienormen die gehandhaafd of gewijzigd worden.
- De mate waarin bijzondere projecten worden ontwikkeld, gehandhaafd, uitgebreid of afgebouwd (zoals bijvoorbeeld zorgverbreding, onderwijsvoorrang, ...).

Als gevolg van het dalend aantal kinderen zal het aantal arbeidsplaatsen in het basisonderwijs de volgende jaren afnemen. Kijken we naar de prognoses tot 2004 dan is er voor het kleuteronderwijs een systematische daling (in 1999 zijn er 14.080 budgettaire full-time equivalenten en de prognose voor 2004 bedraagt 12.668 budgettaire full-time equivalenten).

Wat het lager onderwijs betreft, is er een stijging tot 2001 en dan begint de daling (in 1999 : 33.976, in 2001 : 34.525 en in 2004 : 33.989).

Tegelijkertijd is er, door de vergrijzing, ook een uitstroom van leerkrachten (zowel in het kleuteronderwijs als in het lager onderwijs).

Brengen we alle ontwikkelingen aan vraagzijde samen dan zien we dat, in het kleuteronderwijs, de daling van de jobs door denataliteit grotendeels wordt gecompenseerd door beleidsmaatregelen (CAO V en VI). Vanaf 2004 speelt dan vooral de toename van de uitstroom van ouder personeel een rol.

De vraag naar leerkrachten in het lager onderwijs zal in de periode 2000-2004 toenemen met 2024 budgettaire full-time equivalenten. Dit is een gevolg van de toename aan het aantal leerlingen (tot en met 2001), het stijgende aantal pensioneringen en de beleidsmaatregelen (CAO V en VI en vervangingspool).

(Dit zijn de resultaten zonder dat er rekening werd gehouden met de kleuteronderwijzers die in het lager onderwijs terechtkomen.)

Het aanbod van leerkrachten in het basisonderwijs

Het aantal afgestudeerden (-laatstejaars) van de opleidingen kleuteronderwijzer en onderwijzer kende een dieptepunt in de periode 1990-1991, is nadien gestegen en bleef ongeveer stabiel tussen de periode 1995-1996 en 1998-1999.

Kijken we dan naar het aantal eerstejaars voor het academiejaar 1999-2000 dan zijn die met 19% gestegen voor wat betreft de kleuteronderwijzers en 40% voor de onderwijzers.

Voor het academiejaar 2000-2001 zijn de inschrijvingen voor kleuteronderwijzer met 5% gedaald en het aantal inschrijvingen voor onderwijzer met 9% gestegen (voorlopige cijfers).

(6) Dit deel is gebaseerd op Poelmans, P. (2001). Arbeidsmarktrapport onderwijs. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

De prognoses zijn dat het aanbod aan kleuteronderwijzers over de periode 1999-2003 met 68 eenheden zal verminderen. Bij de onderwijzers zal het over de periode 2000-2003 met 1106 eenheden toenemen.

Het aantal werkzoekende kleuteronderwijzers steeg in de periode 1997-1999. In september 2000 (1230 werkzoekenden) waren er opeens 602 kleuteronderwijzers minder als werkzoekende dan in september 1999 (1832 werkzoekenden).

Het aantal werkzoekende onderwijzers is drastisch gedaald sinds 1997. In september 2000 waren er nog 670 werkzoekende onderwijzers.

Het aantal vastbenoemde personeelsleden zonder betrekking (reffectatielijst) kan op dit moment als quasi uitgeput beschouwd worden.

De voorbije jaren (1997-2000) is het aantal tijdelijke leerkrachten in het basisonderwijs (voornamelijk lager onderwijs) toegenomen. Dit betekent een stijging van de theoretische stille reserve. De stille reserve is de ruimte waarover deeltijdse tijdelijke personeelsleden beschikken om meer te gaan werken. Die stille reserve is theoretisch omdat niet iedereen bereid zal zijn om meer te presteren.

Vergelijking vraag – aanbod

De verhouding vraag-aanbod blijft in het kleuteronderwijs nog positief maar wordt elk jaar krappere. In 1998-1999 was er voor elke interim-vacature nog 1,8 kleuteronderwijzer beschikbaar, in 1999-2000 nog 1,4. Bij de onderwijzers is de verhouding tussen vraag en aanbod negatief. In 1998-1999 was er voor elke interim-vacature nog 0,67 onderwijzer beschikbaar, in 1999-2000 nog 0,5.

Wel dienen we op te merken dat er in mei 2000 nog 206 onderwijzers als werkzoekende staan ingeschreven bij de VDAB. Dit is onder meer te verklaren door het feit dat deze onderwijzers niet altijd wonen in een regio waar de vacatures zich voordoen, ze niet bereid zijn zich over een grote afstand te verplaatsen, ze solliciteren in een net met minder vacatures of ze minder geschikt zijn voor een job in het onderwijs.

Scholen in het kleuteronderwijs hebben tot nu toe nog geen probleem om leerkrachten aan te trekken die beschikken over een vereist bekwaamheidsdiploma. Scholen in het lager onderwijs hebben op dit vlak al problemen: in maart 2000 moesten die scholen voor bijna 12% van hun vervangingen een beroep doen op leerkrachten met een voldoende geacht diploma (in de regel kleuteronderwijzers).

Bovendien zijn er nog belangrijke regionale verschillen. Zo heeft men in Brussel het meeste moeite om onderwijzers te vinden.

In de Brusselse lagere scholen beschikt slechts 68% van de vervangers over een vereist bekwaamheidsbewijs van onderwijzer. Het gemiddelde voor alle scholen die door de Vlaamse Gemeenschap worden gefinancierd of gesubsidieerd, bedraagt 87%.

Conclusie

In de periode 2000-2004 zal de arbeidsreserve van kleuteronderwijzers met 316 leerkrachten groeien. Samen met het huidig "overschot" van 562 kleuteronderwijzers betekent dit een reserve van 878 kleuteronderwijzers.

Steeds meer wordt een beroep gedaan op kleuteronderwijzers om het leerkrachtentekort in het lager onderwijs op te vangen. In de toekomst zal dus ook op de arbeidsmarkt van het kleuteronderwijs spanning te verwachten zijn.

Wat het lager onderwijs betreft, zal de arbeidsreserve van onderwijzers in de periode 2000-2004 met 918 eenheden afnemen. Samen met het huidig tekort van 806 onderwijzers betekent dit een tekort van 1722 onderwijzers.

2.3.2 Secundair onderwijs

Wat de vraag betreft, is het effect van de vergrijzing in het secundair onderwijs nog niet zo groot als in het basisonderwijs. In de periode 2001-2003 wordt er zelfs een daling van de uitstroom vooropgesteld. Vanaf 2005 is er dan een beduidende toename van het aantal pensioneringen.

De vraag naar leerkrachten secundair onderwijs zal in de periode 2000-2004 met 126 BFT's stijgen, ondanks het effect van de denataliteit vanaf 1 september 2001. De stijgende vraag is vooral het gevolg van de maatregelen in CAO V en VI.

Wat het aanbod betreft, is er in de eerste plaats de instroom vanuit de lerarenopleidingen. Vanaf het academiejaar 1999-2000 is er een stijging van het aantal inschrijvingen in de lerarenopleidingen aan de hogescholen (groep 1 – regent). Bij de academische initiële lerarenopleidingen daarentegen is er een dalende trend merkbaar wanneer we kijken naar het aantal inschrijvingen. Zo schreven zich in het academiejaar 1999-2000 163 studenten minder in dan in het vorige academiejaar. Wat het getuigschrift van pedagogische bekwaamheid betreft (GPB), stijgt het aantal studenten dat zich voor deze opleiding inschrijft jaarlijks. (Deze opleiding is bedoeld om onderwijsbevoegdheid te verlenen aan mensen zonder pedagogische basisopleiding maar die wel vakbekwaam zijn, bijvoorbeeld op basis van nuttige bedrijfservaring of door een ander basisdiploma.) Voornamelijk door het stijgend aantal inschrijvingen in de lerarenopleidingen aan de hogescholen (groep 1 - regent) zal de arbeidsreserve in de periode 2000-2003 met 396 leerkrachten toenemen.

Het aantal werkloze leerkrachten in het lager secundair onderwijs daalt ononderbroken sinds 1993. Zo bedroeg het aantal werklozen in september 2000 (1593) nog 56% van het totaal in 1993. Kijken we naar het hoger secundair onderwijs dan blijft het aantal werkzoekende leerkrachten ongeveer constant over de periode 1993-2000. Er is enkel een lichte daling in de periode 1997-1999. In september 2000 bedroeg het aantal werkzoekende leerkrachten hoger secundair onderwijs 1395. Het aantal vastbenoemde leerkrachten op de reffectatielijst is sterk gedaald. In het academiejaar 1999-2000 bedraagt die nog 25% ten opzichte van het academiejaar 1991-1992. Dit komt neer op 192 leerkrachten. Het potentieel van de stille reserve van deeltijdse tijdelijke leerkrachten is gedaald in de periode 1998-2000, voornamelijk omdat er in die periode ook minder tijdelijke leerkrachten werden tewerkgesteld.

De verhouding tussen vraag en aanbod duidt op een tekort in het lager secundair onderwijs. In het schooljaar 1999-2000 was er voor elke interim-vacature slechts 0,75 leerkracht lager secundair onderwijs beschikbaar. Binnen het hoger secundair onderwijs is de verhouding anders. In het schooljaar 1999-2000 was er voor elke interim-vacature nog 2,7 leerkrachten beschikbaar.

Het is echter belangrijk om een onderscheid te maken volgens vak en specialiteit. Zo waren er in het schooljaar 1998-1999 370 leerkrachten lager secundair onderwijs tekort om interim's te vervullen in de knelpuntvakken ; in het hoger secundair onderwijs waren er 278 leerkrachten tekort. Knelpuntvakken zijn niet alleen hoofdvakken zoals wiskunde, Frans, Nederlands maar in heel belangrijke mate gaat het om technische en praktische vakken (elektriciteit, elektromechanica, mechanica, hout, bouw, ...). 24% van de tekorten in knelpuntvakken zijn tekorten voor de technische en praktische vakken. 40% van de leerkrachten die zijn aangesteld in deze vakken hebben slechts minimale onderwijskwalificaties.

In het academiejaar 1999-2000 onderwezen 10% van alle tijdelijken die in het begin van het schooljaar waren tewerkgesteld een vak waarvoor zij slechts in het bezit waren van een « ander » bekwaamheidsbewijs ; in maart was dat al 15,5% van de tijdelijken. (Onder deze categorie kunnen ook leerkrachten vallen die niet in het bezit zijn van een pedagogisch basisdiploma maar die ingeschreven zijn in een opleiding om dit pedagogisch getuigschrift te behalen.) Op basis van het netto-resultaat van deze vergelijking van vraag en aanbod over de periode 2000-2004, kunnen wij aannemen dat de arbeidsreserve van leraars secundair onderwijs – enkel en alleen op basis van de evoluties in het secundair onderwijs – over deze tijdsspanne met 270 leerkrachten zal groeien. Samen met het huidig tekort van 833 leerkrachten, betekent dit over vermelde tijdsspanne een blijvend tekort van 563 leerkrachten. Maar uiteraard wordt de arbeidsreserve van regenten en licentiaten niet alleen beïnvloed door de ontwikkelingen in het secundair onderwijs. De scholen in het secundair onderwijs zullen m.a.w. ook de komende jaren moeten afrekenen met een tekort aan leerkrachten. Vanaf 2005 komt in het secundair onderwijs bovendien de grote pensioneringsgolf op gang.

2.4 De onderwijsvakbonden

Door de wet van 1974 op het syndicaal statuut is de overheid verplicht om over elke maatregel die personeelsrepercussies heeft, voorafgaandelijk onderhandelingen te voeren met de representatieve vakbonden. Representatief zijn de vakbonden die ten minste 10% van de werknemers vertegenwoordigen voor het bevoegde onderwijscomité 10. Deze representatieve vakbonden hebben zitting in tal van overleg- en onderhandelingsorganen van de overheid of de inrichtende machten op alle niveaus.

De verplichte onderhandelingen omtrent alle maatregelen die personeelsrepercussies hebben bestrijkt een bijzonder groot domein. Enkele voorbeelden kunnen dit illustreren: de vaststelling van de jaarlijkse personeelsomkadering voor de onderwijsniveaus, wijzigingen aan het prestatiestelsel van de leerkrachten, statutaire wijzigingen zoals de wijze van aanstellen, bevorderen of benoemen.

Gezien bijna alle budgettaire maatregelen inzake onderwijs ook een weerslag hebben op het personeel, kan men stellen dat een bijzonder groot deel van de fundamentele beslissingen in het onderwijs niet kunnen genomen worden dan na onderhandelingen met de vakbonden (Devos, 1995: 23).

Het is duidelijk dat deze onderhandelingen zwaar wegen op de besluitvorming van de Vlaamse overheid. De onderhandelingen zijn trouwens maar het laatste formele stadium in het overleg tussen de overheid en de vakbonden. Het is de gewoonte dat eerst informele gesprekken worden gevoerd. In deze informele gesprekken worden de standpunten van de betrokkenen afgetast. Als de vakbonden zeer negatief staan tegenover bepaalde voorstellen, dan komen deze voorstellen meestal niet op de officiële onderhandelingen ter sprake (Devos, 1995: 23).

In Vlaanderen vormen de representatieve onderwijsvakbonden een onderdeel van de drie grote algemene vakcentrales: het Algemeen Christelijk Vakverbond (ACV), het Algemeen Belgisch Vakverbond (ABVV) en de Algemene Centrale der Liberale Vakverbonden (ACLVB) (Heyvaert & Janssens, 2001).

Binnen het ACV bestaan twee christelijke onderwijsvakbonden:

- het COV behartigt de belangen van de personeelsleden van het basisonderwijs van het gesubsidieerd vrij en gesubsidieerd officieel onderwijs;
- de COC behartigt de belangen van de personeelsleden van het secundair onderwijs, het buitengewoon onderwijs, het hoger onderwijs, het kunstonderwijs, het onderwijs voor sociale promotie en de CLB-sector zowel voor het gemeenschapsonderwijs, het gesubsidieerd officieel onderwijs en het gesubsidieerd vrij onderwijs. Deze vakbond is er ook voor de personeelsleden van het basisonderwijs van het gemeenschapsonderwijs.

Een onderafdeling van het socialistische ABVV is de ACOD, een centrale voor de openbare diensten. Binnen de ACOD is de Sector Onderwijs verantwoordelijk voor de personeelsleden van het onderwijs. De vakbond groepeerde personeelsleden van alle onderwijsniveaus en de CLB van het gemeenschapsonderwijs en het gesubsidieerd onderwijs.

Een onderdeel van de ACLVB is het VSOA, de liberale vakbond voor het openbaar ambt. Het personeel van de onderwijsinstellingen is ondergebracht in de Groep Onderwijs van deze vakbond.

De grootste onderwijsvakbonden zijn het COV, de COC en het ACOD. De VSOA is een kleinere representatieve vakbond.

Hoofdstuk 3: Het aantrekken van nieuwe leerkrachten

3.1 Instroom afgestudeerden (7)

Tabel 9 geeft het aantal afgestudeerden weer aan de lerarenopleiding (academiejaar '96-'97 tot en met academiejaar 2000-2001) en het aantal leerkrachten dat in het onderwijs werd aangesteld.

Uit deze gegevens van het Departement Onderwijs kunnen we afleiden dat veel jonge, pas afgestudeerde leerkrachten terechtkomen in het onderwijs. Alleszins wat het basisonderwijs betreft ligt dit instroompercentage erg hoog.

In het secundair onderwijs bedraagt het doorstromingspercentage ongeveer 65 % (diploma secundair onderwijs groep 1 = regent) en ongeveer 50 % (diploma secundair onderwijs groep 2).

De cijfers over wie "effectief" in het onderwijs terechtkomt moet echter worden genuanceerd. Er moet een duidelijk verschil worden gemaakt tussen de groep die "start" in het onderwijs, en de groep die ook daadwerkelijk in het onderwijs "blijft".

Een onderzoek uitgevoerd tussen 1995 en 1999 toont deze verschillen aan. Het onderzoek is vertrokken van een groep tijdelijke interimarissen: 8.492 personen die op 1 januari 1995 een lesopdracht uitoefenden in het gewoon of buitengewoon basis of secundair onderwijs. De tewerkstellingsituatie van deze groep werd nagegaan in oktober 1999. De cijfers zijn weergegeven in tabel 10 in bijlage.

Van de totale groep leerkrachten die in september 1995 in het basis en secundair onderwijs waren tewerkgesteld, heeft m.a.w. in oktober 1999 24% het onderwijs verlaten.

Ook hier is een belangrijke differentiëring te maken naar onderwijsniveau en net.

De uitstroom is aanzienlijk groter in het secundair onderwijs (30%) dan in het basisonderwijs (16%), en veel groter in de officiële netten (29% in ARGO) dan in het vrij gesubsidieerde net (22%).

Mogelijke verklaringen voor deze verschillen volgens de minister van onderwijs zijn:

- de uiteenlopende evolutie in de werkgelegenheid. Tussen 1993 en 1999 is de werkgelegenheid in het basisonderwijs met 5,5 % toegenomen, in het secundair onderwijs is zij gedurende diezelfde periode met 0,05% afgenomen. In het secundair onderwijs kent alleen het vrij gesubsidieerd onderwijs de laatste jaren nog een, weliswaar kleine, toename van het aantal jobs;
- verschillen in werkomgeving, arbeidsvoorwaarden en werkdruk tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs. Ook de grotere versnippering van lesopdrachten in het secundair onderwijs kan hierbij een rol spelen;
- leerkrachten met een diploma voor het secundair onderwijs beschikken over meer alternatieven voor een job buiten het onderwijs dan kleuteronderwijzers en onderwijzers.

Het verlies aan arbeidskrachten over de periode 1995-1999 is volgens de minister van onderwijs voornamelijk te verklaren door:

- de hoogconjunctuur en de snelle economische groei over diezelfde periode
- de stijgende vraag naar hoogopgeleide arbeidskrachten buiten de onderwijssector
- de arbeidsomstandigheden voor de beginnende vervanglerkrachten: het gebrek aan werkzekerheid en financiële zekerheid

(7) Dit deel is gebaseerd op Vanderpoorten, M. (2001). Antwoord op vraag nr. 23 van 12 november 2001 van de heer Chris Vandenbroecke, Vlaams volksvertegenwoordiger.

In september 2002 start een uitgebreid wetenschappelijk onderzoek in opdracht van de minister van onderwijs over deze problematiek. Het is de bedoeling te onderzoeken waarom mensen al dan niet kiezen voor het lerarenberoep bij het afstuderen en waarom mensen beslissen al dan niet in het lerarenberoep te blijven of ernaar terug te keren.

3.2 Andere gegevens

Er zijn geen gegevens beschikbaar over de alternatieve intredekanalen van leerkrachten.

De beschikbare gegevens inzake het aantal studenten dat een lerarenopleiding volgt, worden vermeld in hoofdstuk 4. Om deze cijfers te begrijpen, is het essentieel om de toelichting over de diverse lerarenopleidingen door te nemen in paragraaf 4.1.

De gegevens over de verloning van leerkrachten worden vermeld in hoofdstuk 6.

Hoofdstuk 4: Het opleiden, ontwikkelen en certifiëren van leerkrachten

Op 16 april 1996 werd het Decreet goedgekeurd betreffende de lerarenopleiding en de nascholing. Het decreet beoogde een integratie van alle soorten lerarenopleidingen in één coherent geheel en hield belangrijke wijzigingen in op het vlak van nascholing. Het decreet voorzag ook in de ontwikkeling van professionele profielen voor de verschillende types onderwijsambten (met uitzondering van de leraar technische en praktijkvakken). Een beroepsprofiel is de omschrijving van de kennis, de vaardigheden en de attitudes van een ervaren leraar in zijn beroepsuitoefening. Het bevat zowel gemeenschappelijke competenties voor alle leerkrachten inzake kennis, vaardigheden en attitudes als specifieke competenties die verbonden zijn met een bepaald onderwijsniveau.

De basiscompetenties zijn de kennis, de vaardigheden en de attitudes uit het beroepsprofiel waarover de afgestudeerde van de opleiding moet beschikken om als beginnende leraar op te treden en om door te groeien naar het beroepsprofiel.

De volgende 10 functionele gehelen worden in het decreet onderscheiden:

- de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen;
- de leraar als opvoeder;
- de leraar als inhoudelijk expert;
- de leraar als organisator;
- de leraar als innovator – de leraar als onderzoeker;
- de leraar als partner van de ouders/verzorgers;
- de leraar als lid van een schoolteam;
- de leraar als partner van externen;
- de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap;
- de leraar als cultuurparticipant.

Binnen elk functioneel geheel worden een aantal vaardigheden opgesomd. Daarnaast worden er 10 attitudes vermeld die aan toekomstige leerkrachten moeten worden geleerd, nl. 1) beslissingsvermogen, 2) openheid voor relaties met anderen, 3) kritische ingesteldheid, 4) leergierigheid, 5) organisatievermogen, 6) zin voor samenwerking, 7) verantwoordelijkheidszin, 8) creatieve gerichtheid, 9) flexibiliteit, 10) gerichtheid op adequaat en correct taalgebruik en communicatie.

In 2001 is een evaluatie doorgevoerd van de hervormde lerarenopleiding (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2001d). Eén van de opmerkingen in het rapport over de evaluatie van de lerarenopleidingen is dat de basiscompetenties onvoldoende operationeel en meetbaar geformuleerd zijn. Bovendien is ook een meer realistische benadering aangewezen: men eist teveel van een beginnende leerkracht. Eén van de voorstellen om hieraan tegemoet te komen, is het werken met startcompetenties. Men zou zich in de basisopleiding moeten beperken tot de belangrijkste competenties en aanvaarden dat beginnende leerkrachten niet in staat zijn om alle problemen tegelijkertijd aan te pakken. Vandaar ook het grote belang van een goede aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten en van voldoende 'in-service training'.

4.1 Initiële lerarenopleidingen ⁽⁸⁾

Er kunnen 5 types van leerkrachten worden onderscheiden:

- De kleuterleid(st)er die algemeen en sociaal-opvoedend onderwijs geeft aan kinderen van drie tot zes jaar;

(8) Dit deel is gebaseerd op Verhoeven, J.C. & Dom, L. (2001). *Vlaams Eurydice-rapport 2000: overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

- De onderwijzer die algemeen en sociaal-opvoedend onderwijs geeft aan kinderen van zes tot twaalf jaar;
- De geaggregeerde voor het secundair onderwijs – groep 1 die specifieke vakken onderwijst aan kinderen van twaalf tot twintig (de eerste graad en de tweede graad van het secundair onderwijs en onder bepaalde voorwaarden ook in de hogere graden, de derde graad technisch secundair onderwijs voor bepaalde vakken en de derde en vierde graad beroepssecundair onderwijs);
- De geaggregeerde voor het secundair onderwijs – groep 2 onderwijst specifieke vakken aan leerlingen van veertien tot éénentwintig jaar in de tweede, derde en vierde graad van het secundair onderwijs;
- De praktijkleraar onderwijst beroepsvaardigheden in het technisch en beroepssecundair onderwijs (hoofdzakelijk tweede en derde graad).

Voor de eerste drie types van leerkrachten wordt de opleiding gegeven aan de hogescholen. De geaggregeerde voor het secundair onderwijs – groep 2 wordt opgeleid aan de universiteiten of voor sommige studietakken in het hogeschoolonderwijs van twee cycli. Een praktijkleraar moet bepaalde cursussen van de ‘geaggregeerde voor het secundair onderwijs – groep 1’ volgen of cursussen van het Onderwijs voor Sociale Promotie.

4.1.1 Opleiding van leerkrachten voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs.

Iedereen die beschikt over een diploma secundair onderwijs kan een initiële lerarenopleiding aanvatten. Tabellen 11 en 12 geven voorbeelden van een opleidingsprogramma voor onderwijzer en voor ‘geaggregeerde voor het secundair onderwijs – groep 1’. Deze opleidingen duren drie jaar.

In de lerarenopleidingen voor de eerste graad secundair onderwijs zijn verschillende opties of specialisaties mogelijk. Elke opleiding bestaat uit een basiscluster van opleidingseenheden en uit één of meerdere opleidingseenheden voor uitdieping. Het uitdiepingsvak moet in regel behoren tot de gekozen basiscluster.

Zowel in het opleidingsprogramma voor onderwijzer als in het opleidingsprogramma voor ‘geaggregeerde voor het secundair onderwijs – groep 1’ neemt de stage een belangrijke plaats in. Tijdens de stage leren de studenten algemene en vakdidactische principes toepassen binnen de vakken met onderwijsbevoegdheid. Naast het observeren van ervaren leerkrachten moeten ze ook zelf voor de klas staan en lesgeven. Het aandeel van de stage neemt geleidelijk aan toe (over de drie jaren van de opleiding heen) en beslaat in het derde jaar ongeveer de helft van de tijd.

4.1.2 Initiële opleiding van leerkrachten voor het hoger secundair onderwijs

Deze opleiding behoort tot het universitair onderwijs of (voor sommige studietakken) tot het hogeschoolonderwijs van twee cycli (dit is de initiële lerarenopleiding van academisch niveau). De ‘geaggregeerde voor het secundair onderwijs – groep 2’ is altijd houder van een licentiaatsdiploma, een ingenieursdiploma of een meesterdiploma voor studenten in de kunstopleiding.

Het diploma van ‘geaggregeerde voor het secundair onderwijs – groep 2’ kan dus enkel verkregen worden indien de kandidaat een licentiaats- of een meestersdiploma bezit.

De studieactiviteiten verbonden aan de opleiding tot leerkracht kunnen zowel parallel gebeuren met het programma van de basisopleiding dat op een bepaald vak is georiënteerd, als achteraf. Studenten die dus hun academische opleiding al hebben afgerond en een diploma hebben behaald, moeten deze opleiding bijkomend volgen indien ze in het onderwijs willen terechtkomen. Zij kunnen deze initiële academische lerarenopleiding afwerken in één of meerdere jaren. De opleiding vereist gemiddeld 14 uur onderwijs- en studieactiviteiten per week.

De academische initiële lerarenopleiding bestaat uit een algemeen en een vakdidactisch gedeelte. Het algemeen gedeelte, dat wordt gevolgd door de studenten uit alle richtingen, schetst een algemeen referentiekader betreffende het pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht. Het vakdidactisch gedeelte van de academische initiële lerarenopleiding betreft de specifieke accenten van het didactisch handelen eigen aan het vakgebied waarbinnen de academische initiële lerarenopleiding wordt georganiseerd. Er zijn ook integratieseminaries over het didactisch handelen (naar het einde van de opleiding toe) en een stage. Tijdens de stage moeten de studenten leren theoretische inzichten om te zetten naar een verantwoorde klaspraktijk, moeten ze leren de klaspraktijk voor te bereiden, moeten ze leren reflecteren over de klaspraktijk en leren beantwoorden aan het vereiste beroepsprofiel. De stage is wel veel beperkter dan de stage in de opleiding voor het lager secundair onderwijs.

4.1.3 Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid (GPB)

Verskillende soorten leerkrachten kunnen een GPB-opleiding volgen.

Praktijkleraar

De opleiding van de 'praktijkleraar' bestaat uit cursussen van het Onderwijs voor Sociale Promotie of uit bepaalde cursussen van het opleidingsprogramma voor de 'geaggregeerde voor het secundair onderwijs – groep 1'.

Bij het Onderwijs voor Sociale Promotie zijn geen specifieke toelatingsvoorwaarden. Afhankelijk van de reeds bekomen certificaten en de werkervaring krijgen de kandidaten vrijstelling voor sommige modules van het programma. Binnen het OSP worden mensen opgeleid tot leerkracht voor het onderricht in beroepsopleidingen of bepaalde technische opleidingen, waarvoor geen voltijdse opleiding beschikbaar is. De cursussen zijn zowel gericht op de theorie als op de praktijk en worden 's avonds of in het weekend gegeven. Naargelang de certificaten of diploma's die de kandidaten hebben, neemt de opleiding op zijn minst drie tot vijf deeltijdse semesters in beslag. Het getuigschrift dat ze bekomen na het volgen van deze opleiding binnen het OSP is het Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid (GPB).

Andere leerkrachten

Om de beschikbaarheid van het personeel te verhogen, is het Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid (GPB) in combinatie met een basisdiploma ook een vereist bekwaamheidsbewijs om les te geven in het hoger secundair onderwijs. Voor mensen met een universitair diploma is deze opleiding een alternatief voor de academische initiële lerarenopleiding (Besluit van de Vlaamse Regering van 14 juni 1989 betreffende de bekwaamheidsbewijzen, de weddeschalen, het prestatiestelsel en de bezoldigingsregel in het secundair onderwijs).

4.1.4 Instroom van de lerarenopleidingen ⁽⁹⁾

a) Algemene evolutie

Wat het hogescholenonderwijs van één cyclus betreft, is de participatie aan de initiële lerarenopleiding de laatste jaren gestegen (cfr. Tabel 13 en Tabel 14).

Het aantal studenten aan de Vlaamse universiteiten die de academische initiële lerarenopleiding volgt, is de laatste jaren gedaald. Een mogelijke verklaring hiervoor is de invoering van de minimumomvang van het programma, uitgedrukt in studieduur, door het lerarendecreet (doorgevoerd in 1996-1997) (cfr. Tabel 15). De allerlaatste cijfers tonen echter opnieuw een stijging (zie verder in deze paragraaf).

Het aantal studenten dat zich inschrijft voor een GPB-opleiding, stijgt jaarlijks (zie tabel 16). Dit is ook merkbaar aan het aantal Getuigschriften voor Pedagogische Bekwaamheid dat de laatste jaren werd

(9) Dit deel is gebaseerd op het Evaluatierapport van de lerarenopleidingen (2001d) van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

afgeleverd (tabel 17). Na een hoogtepunt in 1997 is het aantal afgeleverde getuigschriften iets gedaald. Maar gelet op de toename van het aantal inschrijvingen in het academiejaar 1999-2000, kunnen we verwachten dat deze daling opnieuw zal omgebogen worden.

b) Opleiding leraar lager onderwijs en lager secundair onderwijs

In het academiejaar 2000-2001 waren er 3075 eerstejaarsstudenten in de opleiding leraar lager onderwijs en 3675 eerstejaarsstudenten in de opleiding leraar secundair onderwijs SO1. Opvallend is wel het grote verschil tussen het aantal mannen en vrouwen in het eerste jaar opleiding lager onderwijs: 623 mannen ten opzichte van 2452 vrouwen. Bij de opleiding leraar secundair onderwijs SO1 is er slechts een klein verschil; de vrouwen vormen nog een kleine meerderheid (evaluatie-rapport van de lerarenopleiding, cfr. Tabel 18).

Kijken we naar de onderwijsvorm van het secundair onderwijs die de eerstejaarsstudenten in de opleiding leraar lager onderwijs volgden, dan komen 48,8 % van de leerlingen uit het ASO, 48 % uit het TSO, 1,6 % uit het KSO en 1,6 % uit het BSO. Voor de opleiding leraar secundair onderwijs SO1 krijgen we gelijkaardige cijfers: 51,7 % komt uit het ASO, 42,7 % komt uit het TSO, 3,1 % uit het BSO en 2,5 % uit het KSO.

De slaagpercentages van de eerstejaars (academiejaar 2000-2001) verschillen naargelang de onderwijsvorm die de studenten volgden in het secundair onderwijs. De hoogste slaagpercentages bij de opleiding leraar lager onderwijs zijn voor de studenten uit het ASO (68,5 %), gevolgd door het KSO (49,3 %), het TSO (34,3 %) en het BSO (12,5 %). Bij de opleiding leraar secundair onderwijs SO1 vinden we ook de hoogste slaagpercentages bij de studenten met een vooropleiding ASO (62,1 %). Daarna volgen het TSO (42,9 %), het KSO (40,3 %) en het BSO (27,2 %).

Uit bovenstaande cijfers kunnen we afleiden dat een grote groep studenten afkomstig is uit het TSO. De slaagpercentages van deze groep zijn een stuk lager dan de studenten met een ASO-opleiding. Deze cijfers doen ons wel nadenken over de kwaliteit van de instroom bij de lerarenopleidingen. In het algemeen heeft men wel vastgesteld dat de eerstejaarsstudenten van de lerarenopleidingen in de hogescholen in de regel niet behoorden tot de kopgroep van hun laatste jaar in het secundair onderwijs.

Men heeft ook kunnen vaststellen dat de motivatie van de studenten in het eerste jaar opleiding tot leraar lager onderwijs goed tot zeer goed was. Wat de opleiding tot leraar secundair onderwijs SO1 betreft, blijkt de studiekeuze voor meer dan de helft van de eerstejaarsstudenten een tweede of derde keuze te zijn (door het niet slagen in eerder gemaakte studiekeuzes), wat de motivatie niet echt ten goede komt.

c) Opleiding leraar hoger secundair onderwijs

Het aantal studenten in de academische lerarenopleiding is de laatste jaren gedaald (evaluatie-rapport van de lerarenopleiding, cfr. Tabel 15) van 4259 studenten in het academiejaar 1996-1997 naar 3149 studenten in het academiejaar 2000-2001. Men vermoedt dat de vernieuwing van deze opleiding aan de basis ligt van het dalend aantal kandidaten. De vernieuwing bracht een grotere belasting voor de studenten met zich mee. Dit heeft blijkbaar een negatief effect op de beslissing om de lerarenopleiding te volgen. In 2001-2002 kon men echter terug een stijging vaststellen van het aantal inschrijvingen (voornamelijk het aantal hoofdschrijvingen), namelijk 3410.

d) GPB-opleiding (Getuigschrift voor Pedagogische Bekwaamheid)

Binnen de GPB-opleiding hebben we ongeveer evenveel mannen als vrouwen (een licht overwicht van de mannen): 1675 mannen en 1571 vrouwen in het academiejaar 1998-1999. Deze cursisten blijken heel erg gemotiveerd om de opleiding te volgen.

4.1.5 Bijkomende opmerkingen over de initiële lerarenopleiding ⁽¹⁰⁾

Stage

Uit het evaluatierapport van de lerarenopleidingen blijkt dat tot nu toe de stages niet altijd het verwachte rendement opleveren. Bovendien ervaren heel wat studenten, zowel tijdens de eerste grote stage als tijdens de eerste maanden van de jobuitoefening, een praktijkshock. Veel dagdagelijkse problemen en maatschappelijke problemen die repercussies hebben op het onderwijs (zoals concentratiescholen als gevolg van de interculturele populatie), kwamen in de opleiding onvoldoende aan bod. De problematiek van de stages verschilt echter naargelang de opleiding. De studenten die een GPB-opleiding volgen, hebben al een belangrijke inhoudelijk-technische bagage. Het komt er bij hen vooral op aan om het leraarschap aan te scherpen. Hetzelfde geldt voor de academische lerarenopleiding: ook hier hebben de studenten een voorafgaande inhoudelijke opleiding gekregen. De opmerkingen in verband met de stage zijn dat de studenten niet altijd over voldoende socio-communicatieve vaardigheden beschikken en dat de stage per definitie beperkt blijft tot 'het geven van een paar lessen'.

Bij de hogeschoolopleidingen (en vooral de opleiding tot leraar secundair onderwijs So1) is er de voortdurende tweespalt tussen de inhoudelijke vorming en de professionele opleiding. Dit heeft ook gevolgen voor de stage: de opleiders zien de stage nog al te dikwijls als een overlast.

Een andere moeilijkheid bij de stage heeft te maken met de beoordeling. Opleiders moeten weliswaar het laatste woord hebben in de beoordeling van de studenten maar de mentoren spelen toch ook een belangrijke rol. De mentoren zijn de leerkrachten (of in uitzonderlijke gevallen directieleden) van de school waar de studenten de stage gaan volbrengen. Zij hebben de eerste en meest nabije relatie met de stagiair, houden toezicht op de voorbereiding en uitvoering, staan in voor de eerste feedback en, waar nodig, de eerste bijsturing. Het samenspel tussen de opleiders en de mentoren kan heel sterk verschillen. Studenten krijgen soms tegengestelde signalen van beide partijen. Studenten hebben soms ook kritiek op de wijze waarop de opleiders hen beoordelen. De praktijk heeft uitgewezen dat een stagebezoek van de opleiders gemiddeld 10 minuten duurt (dit is weliswaar een gemiddelde en dit betekent ook dat sommige studenten geen bezoek krijgen van hun opleider). De eindbeoordeling van de stage wordt daarom door sommige studenten betwist.

Wat de basis- en secundaire scholen betreft, bestaat er wel een bereidheid om stagiairs op te nemen en te begeleiden voor zover het om een win-win situatie gaat. Voor de directies betekent dit dat de stagiairs voor een langere periode kunnen ingeschakeld worden in het schoolgebeuren (dus dat ze eigenlijk meedraaien met de leraren).

Dit betekent ook dat de schoolcultuur mee bepaalt wat de stagiairs moeten doen en dat de predominante rol van het opleidingsinstituut een stuk ingeperkt wordt.

Een laatste opmerking die aan bod kwam in het evaluatierapport, is het feit dat de stagiairs in hun stage te maken krijgen met heel wat formaliteiten en papieren planlast. Hier zou zeker kunnen in gesnoeid worden.

In het hele stagegebeuren spelen de mentoren een belangrijke rol. Binnen de groep mentoren kan men ook verschillende categorieën onderscheiden. De studenten brengen een reeks theoretische principes en praktische instructies mee, bijvoorbeeld de lesvoorbereiding. Sommige mentoren vinden die lesvoorbereidingen overbodig en reageren daar negatief op. Anderen reageren eerder neutraal en aanvaarden dat de stagiair de regels van het opleidingsinstituut moet volgen. Een derde groep mentoren is geïnteresseerd en hoopt via de stagiairs iets te kunnen bijleren.

Heel wat mentoren leveren veel inspanningen en dit op een vrijwillige basis. Er zou volgens het evaluatierapport een overheidsmaatregel moeten komen die het 'statuut' van de mentor regelt. Er zou een budgettaire ruimte moeten voorzien worden om het samenspel tussen de stagescholen en de opleidingsinstellingen te verstevigen, onder meer door een financiële tegemoetkoming voor de mentoren.

Verschillende modellen zijn mogelijk:

⁽¹⁰⁾ Dit deel is gebaseerd op het Evaluatierapport van de lerarenopleidingen (2001d) van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

- De mentor oefent zijn mentorschap uit bovenop zijn normale taak en wordt daarvoor vergoed. Dit model past eigenlijk binnen het idee van functiedifferentiatie en taakweging.
- De mentor behoudt het volume van zijn normale taak en wordt voor zijn mentorschap vrijgesteld. De meerkost is dan de betaling van de vervanger die een stuk van de lesopdracht overneemt.
- De mentor krijgt de mogelijkheid om gratis bijscholing te volgen in het opleidingsinstituut. De meerkost ligt bij het opleidingsinstituut dat kosten genereert bij de ontwikkeling van de bijscholing.

In het Decreet van 8 juni 2000 houdende dringende maatregelen betreffende het lerarenambt is de mogelijkheid voorzien om een zelfstandige stage in de lerarenopleiding in te bouwen vanaf 2001-2002. Een zelfstandige stage wordt gedefinieerd als "een periode die de student in het derde studiejaar van een initiële lerarenopleiding van één cyclus of in een voortgezette lerarenopleiding uitvoert in een stageschool waar hij zelfstandig taken van de leraar overneemt."

De hogeschool beslist op vrijwillige basis om deze stage in haar curriculum op te nemen.

Een zelfstandige stage komt er pas wanneer er een overeenkomst is tussen de hogeschool, de student en de stageschool. De stage duurt minimum zes weken en maximum negen weken.

De bedoeling van de zelfstandige stage is om een win-win situatie te creëren voor de student en voor de stageschool. De student wordt ondergedompeld in een bepaalde schoolcultuur en leert alle aspecten kennen van de schoolwerking. Op die manier wordt hij beter voorbereid op de praktijk van het leraarberoep. Voor de stageschool biedt de zelfstandige stage ook een mogelijke oplossing om het lerarentekort op te vangen. Indien een leerkracht tijdens de periode van de zelfstandige stage afwezig is, kan de stagiair hem vervangen. Uiteraard blijven de afspraken gelden in verband met de begeleiding van de student.

De kloof tussen de opleiding en het afnemend veld

Uit het evaluatierapport van de lerarenopleidingen blijkt ook dat er een kloof bestaat tussen de opleiding en het afnemend veld. Het veld is voortdurend in evolutie. Eén van de voorbeelden zijn de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het basis- en secundair onderwijs. De lerarenopleiding is hier niet volledig op afgestemd.

Daarnaast verwacht de maatschappij veel te veel van de leraren en de schoolopleiding in het algemeen (bijvoorbeeld het beroepsonderwijs, het buitengewoon onderwijs, de zorgverbreding, de concentratiescholen, de participatie, enz...). Deze problemen/uitdagingen zijn bovendien niet uniform maar afhankelijk van de socio-economische-culturele context.

Een andere opmerking heeft te maken met de totstandkoming van de beroepsprofielen en de functiebeschrijvingen (cfr hoofdstuk 6). De beroepsprofielen zijn top-down tot stand gekomen; de functiebeschrijvingen daarentegen volledig bottom-up. Bij de herziening van de basiscompetenties moet men dus rekening houden met de link met de functiebeschrijvingen.

De bestaande kloof tussen de opleiding en het afnemend veld benadrukt nogmaals het belang van het op elkaar afstemmen van de stage, de aanvangsbegeleiding en de nascholing. Om dit te bewerkstelligen, zou men er kunnen voor pleiten om ervaren leraren van het afnemend veld in te schakelen in de opleiding. Een laatste opmerking heeft te maken met ICT, flexibilisering en innovatie. Een belangrijke vaststelling is dat ICT niet systematisch in de opleiding is geïntegreerd. ICT is een onderdeel geworden van onze maatschappij en bijgevolg zouden de toekomstige leerkrachten dit zeker en vast moeten kunnen beheersen. In 2002 en in de begroting van 2003 zijn er kredieten gereserveerd voor ICT in de lerarenopleiding (2002: 1.240.000 euro) (Bron: Departement Onderwijs). Ook flexibilisering en innovatie komen te weinig aan bod in de lerarenopleiding. Eigenlijk zouden de docenten hier het voorbeeld moeten geven aan de toekomstige leerkrachten. Studenten klagen bijvoorbeeld dat ze nog teveel frontaal klassikaal onderrecht krijgen in plaats van een aantal alternatieve modellen uit te proberen.

De Vlaamse overheid bereidt momenteel, rekening houdend met de conclusies van het evaluatierapport van de lerarenopleidingen, een nieuw decreet voor.

4.2 Voortgezette lerarenopleidingen

Er bestaan ook voortgezette lerarenopleidingen. Hieraan kunnen leerkrachten met een diploma van een initiële opleiding deelnemen. De voortgezette lerarenopleidingen worden aangeboden door de hogescholen.

Volgende voortgezette lerarenopleidingen worden momenteel georganiseerd:

- Algemene vakken in het eerste leerjaar B en het beroepsvoorbereidend leerjaar van het secundair onderwijs
- Basiseducatie
- Bijkomende uitdiepingscluster Duits of chemie
- Buitengewoon onderwijs
- Godsdienst voor het lager onderwijs
- Intercultureel onderwijs
- Kleuteronderwijs
- Lager onderwijs
- Lichamelijke opvoeding
- Muzische vorming
- Niet-confessionele zedenleer van het lager onderwijs
- Zorgverbreding en remediërend leren

De voortgezette opleidingen omvatten een uitdieping van een initiële of kunnen gericht zijn op het verwerven van een bijkomende bevoegdheid. Zij kunnen in opzet en studieduur variëren. Zo heeft bijvoorbeeld de voortgezette lerarenopleiding "zorgverbreding en remediërend leren" tot doel de professionaliteit van leraren in hun preventief en remediërend werken omtrent leerproblemen te verhogen. Deze opleiding duurt drie jaar. Zij omvat een instapjaar, een verdiepingsjaar en een behandelingsjaar. Alle personeelsleden van het gewoon en buitengewoon onderwijs die een diploma kleuteronderwijzer(es), onderwijzer(es) of leraar secundair onderwijs SO1 bezitten, kunnen deze opleiding volgen. Een ander voorbeeld van een voortgezette lerarenopleiding is "intercultureel onderwijs". Deze opleiding duurt één jaar en beoogt de fundamentele te verkennen die de basis vormen voor een respectvol omgaan met verschillen.

4.3 Nascholing

Uit het evaluatierapport van de lerarenopleiding blijkt het belang van de aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten en van de nascholing. Een beginnende leerkracht is wel degelijk een volwaardig leraar maar moet in het eerste jaar zeker kunnen rekenen op voldoende begeleiding en ondersteuning. Ook de nascholing moet men zien in het perspectief van het verder groeien in de basiscompetenties en op langere termijn het voldoen aan het beroepsprofiel.

De nascholing die georganiseerd wordt, gaat meestal uit van de scholen.

De Vlaamse Gemeenschap stelt vanaf het jaar 1996 elk jaar middelen ter beschikking aan de inrichtende machten van de scholen van het kleuter- en lager onderwijs en het voltijds en deeltijds secundair onderwijs. Zij moeten deze middelen besteden aan nascholing voor het personeel van hun scholen per aangegeven onderwijsniveau. Het aandeel in de middelen waarop elke school recht heeft, wordt berekend op basis van het aantal organieke betrekkingen in deze school op 1 februari van het voorafgaand begrotingsjaar, rekening houdend met het onderwijsniveau waarvoor de middelen zijn bestemd. In het begrotingsjaar 2002 wordt per leerkracht van het basisonderwijs ongeveer 90 euro besteed aan nascholing. Voor een leerkracht van het secundair onderwijs bedraagt het budget ongeveer 95 euro (Decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing, 16 april 1996).

Naast de nascholing op initiatief van de scholen is er ook nascholing op initiatief van het Gemeenschapsonderwijs en van de representatieve groeperingen van inrichtende machten van het gesubsidiëerd onderwijs. (Decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing, 16 april 1996) In 2002 bedraagt het bedrag voor deze netgebonden nascholing 1.487.361,1 euro.

Tenslotte bestaat er ook nascholing op initiatief van de Vlaamse regering. Deze stelt ten behoeve van de personeelsleden van het onderwijs beleidsprioriteiten vast voor nascholingsinitiatieven die noodzakelijk zijn om de implementatie van onderwijshervormingen te ondersteunen en om behoeften te dekken die ontstaan door marktdeficiënties (Decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing, 16 april 1996). Het bedrag dat door de overheid ter beschikking wordt gesteld in 2002 bedraagt 1.313.835,6 euro. De deelname aan nascholingsactiviteiten met het hele schoolteam is de laatste jaren gestegen (voornamelijk cijfers voor het basisonderwijs) (cfr. Tabel 19).

Hoofdstuk 5: Rekruteren, selecteren en toewijzen van leerkrachten

5.1 Rekrutering en selectie van leerkrachten

De regelgeving inzake de aanwerving van leerkrachten waar de inrichtende machten zich moeten aan houden, is bijzonder complex. In principe kunnen de inrichtende machten autonoom hun personeelsleden aanwerven. Zij moeten hierbij echter rekening houden met zoveel regels dat hun autonomie sterk ingeperkt is.

Er zijn twee belangrijke stappen in de loopbaan van de leraar: de tijdelijke aanstelling en de vaste benoeming. De voordelen van de vaste benoeming zijn werkzekerheid, een overheidspensioen en de mogelijkheid om te genieten van diverse verlofstelsels. Leerkrachten moeten 720 dagen anciënniteit verwerven om vast benoemd te kunnen worden. Wie vastbenoemd is, blijft in dienst, ook als zijn job vervalt door een daling van het leerlingenaantal. Via het systeem van reffectatie wordt deze leerkracht in eenzelfde of een andere school tewerk gesteld, waar een vergelijkbaar ambt vacant is. Zelfs indien er geen dergelijk ambt vacant is, blijft de leerkracht een tijdje verder betaald door de overheid. Scholen moeten steeds prioriteit geven aan deze vastbenoemde leerkrachten voor zij nieuwe tijdelijke personeelsleden kunnen aanstellen. Deze regeling biedt een belangrijk voordeel aan de vast benoemde leerkrachten, maar zij beperkt uiteraard de aanstellingsvrijheid van de scholen.

Bij de aanstelling van tijdelijke leerkrachten moeten de scholen niet alleen rekening houden met ter beschikking gestelde vast benoemde leerkrachten. Zij moeten ook rekening houden met diverse voorrangsregelingen. Daarbij moeten prioritair personeelsleden met een bepaalde dienstanciënniteit worden aangeworven. In het gemeenschapsonderwijs betreft het een anciënniteit binnen dezelfde school of scholengroep. In het gesubsidieerd onderwijs betreft het een anciënniteit binnen dezelfde inrichtende macht.

De betreffende voorrangsregeling is bijzonder complex (cfr. bijlage II voor een vereenvoudigde versie van deze regeling). Zij maakt dat de scholen bijzonder veel regels moeten respecteren bij de aanstelling van hun personeel. De regels zijn opgemaakt vanuit de filosofie dat wie een zekere anciënniteit heeft, steeds voorrang heeft op mensen met een geringere anciënniteit. De reffectatieregeling is opgesteld vanuit het principe dat werkzekerheid van de leerkrachten prioritair is ⁽¹¹⁾. Ook hier primeert dit tewerkstellingsprincipe op het principe dat scholen autonoom hun personeel moeten kunnen aanstellen.

De reffectatieregeling en de diverse voorrangsregelingen maken dat nieuwe leerkrachten in scholen gedurende geruime tijd werkonzeker zijn en moeilijk een band met één school kunnen opbouwen. De diverse regelingen maken dat zij meestal gedurende kortere periodes worden aangesteld en dat zij bij voorbaat weten dat de kans reëel is dat vastbenoemde leerkrachten hen zullen wegduwen. Pas wanneer zij 720 dagen dienstanciënniteit hebben verworven, kunnen zij vastbenoemd worden. Dan genieten zij uiteraard wel van de voordelen van dit statuut.

5.2. Bekwaamheidsbewijzen

Er bestaan drie soorten kwalificaties : de 'vereiste bekwaamheidsbewijzen', de 'voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen' en de 'andere bekwaamheidsbewijzen' (Heyvaert & Janssens &, 2001).

De vereiste bekwaamheidsbewijzen omschrijven duidelijk welke onderwijskwalificaties vereist zijn om een bepaalde activiteit te beoefenen. Voor de vereiste bekwaamheidsbewijzen moet het basisdiploma behaald zijn in de specialiteit van het te onderwijzen vak.

⁽¹¹⁾ Deze reffectatieregeling dient uiteraard ook een budgettaire prioriteit waarbij ter beschikking gestelde leerkrachten prioritair in nieuwe vacatures worden ingeschakeld.

De voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen betreffen meestal hetzelfde niveau van het diploma dat opgenomen is in de vereiste bekwaamheidsbewijzen, zonder echter rekening te houden met de specialiteit. Zowel voor de vereiste als voor de voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen is het bezit van een bewijs van pedagogische bekwaamheid vereist. De voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen worden aanvaard voor een ambt wanneer de vereiste kwalificaties ontbreken. De vereiste en voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen kunnen uitzicht geven op een vaste benoeming na een tijdelijke aanstelling.

Bij een tekort aan houders van een vereist of voldoende geacht bekwaamheidsbewijs kan de inrichtende macht een kandidaat aanstellen die slechts in het bezit is van een ander bekwaamheidsbewijs. Voor deze 'andere' is een minimumniveau bepaald van het basisdiploma of een minimum aantal jaren nuttige ervaring, maar wordt geen bewijs van pedagogische bekwaamheid geëist. De hieraan verbonden weddeschaal is substantieel lager dan deze verbonden aan de vereiste of de voldoende geachte. Een vaste benoeming op basis hiervan is niet mogelijk.

Bovendien is de aanstelling van een personeelslid met een 'ander' bekwaamheidsbewijs beperkt tot één schooljaar, met eventueel mogelijke verlengingen, indien het tekort voortduurt.

De inrichtende macht moet een verklaring op een afleggen dat zij niemand heeft gevonden die in het bezit is van een vereist of voldoende geacht bekwaamheidsbewijs.

Voorbeeld : zie tabel 20.

Eén van de problemen in het onderwijs is om mensen te vinden met de vereiste bekwaamheidsbewijzen voor het onderwijzen van praktische vakken in het beroeps- en technisch onderwijs (Verhoeven & Dom, 2001). Die mensen moeten bereid zijn, wanneer ze de juiste kwalificaties hebben, om een lagere wedde te ontvangen dan in de industriële sector. Bovendien nemen zij er ook de risico's bij van een tijdelijke aanstelling.

Een ander aandachtspunt heeft betrekking op het lesgeven in de tweede graad van het algemeen en technisch onderwijs. Zowel de academisch opgeleide leerkrachten als zij die aan de hogescholen zijn opgeleid, kunnen benoemd worden in de tweede graad van het secundair onderwijs. Het is de inrichtende macht van de school die hierover moet beslissen. Als er veel ambten vacant zijn, hebben de 'geaggregeerden' voor het secundair onderwijs – groep 1' meer kans om tewerkgesteld te worden in de tweede graad van het secundair onderwijs omdat zij, in tegenstelling tot de academisch opgeleide leerkrachten, over het algemeen twee of drie vakken kunnen onderwijzen. De school kan echter ook beslissen dat de leerlingen, die waarschijnlijk universitair of hogeschoolonderwijs zullen volgen, zo snel mogelijk door een academisch opgeleide leerkracht moeten worden onderwezen. Dan zal de keuze voor leerkrachten in de tweede graad van het secundair onderwijs eerder vallen op leerkrachten met een universitair diploma (of een diploma hogeschoolonderwijs van twee cycli).

5.3. Vervangingspools

Een belangrijk probleem in het onderwijs is het gebrek aan werkzekerheid van jonge leerkrachten die een loopbaan in het onderwijs starten. Dit probleem wordt onder meer aangepakt door de oprichting van de vervangingspool (gestart in het schooljaar 2000-2001) (Decreet van 8 juni 2000 houdende dringende maatregelen betreffende het lerarenambt). De vervangingspool is een groep van leerkrachten die korte termijn vervangingen doen en beschikbaar zijn in één of meer van de door hen gekozen onderwijszones in Vlaanderen of Brussel en voor alle onderwijsnetten van het gewoon en het buitengewoon lager en secundair onderwijs. Deze leerkrachten zijn beschikbaar voor alle scholen die zich inschrijven voor de pool.

De Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) is verantwoordelijk voor de oprichting en het functioneren van de vervangingspool. Elke toegelaten kandidaat wordt toegewezen aan een scholengroep, scholengemeenschap of schoolbestuur, die hen vervolgens toewijst aan een ankerschool. De leden van de vervangingspool worden in de eerste plaats ingezet om korte vervangingen te doen in scholen die zich bij de vervangingspool hebben aangesloten; en dit binnen de netten en onderwijszones die zij bij hun kandidaatstelling hebben gekozen. De leerkracht wordt tewerkgesteld in die ankerschool gedurende de periodes dat hij of zij niet ingezet wordt voor korte termijn vervangingen. In die school wordt de leerkracht aangesteld voor niet-reglementaire vervangingen, nascholing of andere pedagogische taken.

Dankzij de vervangingspool is het gemakkelijker om interimarissen te vinden voor afwezige leerkrachten en krijgen jong afgestudeerde leerkrachten loon- en werkzekerheid voor tenminste één jaar. Ook terugkerende leerkrachten of andere werknemers die een leerkrachtencarrière overwegen, kunnen zich inschrijven in de vervangingspool. Voor het schooljaar 2000-2001 bedraagt de deelname van de scholen uit het basisonderwijs aan de vervangingspool 44% (20% van de scholen van het vrij gesubsidieerd onderwijs, 95% van de scholen van het gemeenschapsonderwijs en 87% van de scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs). In het secundair onderwijs heeft 58% van de scholen zich ingeschreven (36% van de scholen van het vrij gesubsidieerd onderwijs, 96% van de scholen van het gemeenschapsonderwijs en 97% van de scholen van het officieel gesubsidieerd onderwijs) (bron: Departement Onderwijs, 2002). In het schooljaar 2001-2002 is er een stijging van het aantal scholen dat deelneemt aan de vervangingspool. De toename valt vooral op in het secundair onderwijs. Deze is voornamelijk te verklaren door de hoge participatie van de scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs (van 36% in 2000-2001 naar 97% in 2001-2002) (cfr. Tabel 21).

In het schooljaar 2001-2002 namen 91 mannen deel aan de vervangingspool voor het gewoon basisonderwijs en 746 vrouwen. Voor het gewoon secundair onderwijs ging het om 746 mannen en 1201 vrouwen (cfr. Tabel 22).

Wat het diploma betreft van de personen die deelnamen aan de vervangingspool, waren voor het gewoon basisonderwijs 488 kleuterleidsters, 221 onderwijzers, 121 regenten en 7 andere. Voor het gewoon secundair onderwijs waren er 479 met een diploma geaggregeerde hoger secundair onderwijs, 796 met een diploma geaggregeerde lager secundair onderwijs, 300 met een gpb-opleiding (getuigschrift van pedagogische bekwaamheid) en 372 zonder bewijs van pedagogische bekwaamheid (cfr. Tabel 23).

Hoofdstuk 6: Behouden van effectieve leerkrachten in scholen

6.1 Functiebeschrijvingen en evaluatie van leerkrachten

Zowel voor het basis- als voor het secundair onderwijs zijn er functiebeschrijvingen waarin de opdracht van het onderwijzend personeel (ook voor de directeur) jaarlijks wordt vastgelegd. In het secundair zullen in de toekomst leerkrachten ook geëvalueerd op basis van deze functiebeschrijving. Dit is niet het geval voor het basisonderwijs, waar geen algemene verplichte regeling is voor de evaluatie van leerkrachten.

6.1.1 Basisonderwijs

In het basisonderwijs wordt de functiebeschrijving opgesteld in onderling overleg tussen de directeur en het betrokken lid van het onderwijzend personeel. Indien geen overeenkomst bereikt wordt, beslist het schoolbestuur (Heyvaert & Janssens, 2001).

De functiebeschrijving bestaat uit twee delen : de resultaatgebieden waarin de taken van de leerkracht worden omschreven en de competenties die aanduiden over welke bekwaamheden, vaardigheden en competenties een leerkracht moet beschikken om de taken te kunnen uitvoeren. Ook personeels- en ontwikkelingsdoelen worden in de functiebeschrijving opgenomen. Daarnaast omvat de functiebeschrijving ook de rechten en plichten met betrekking tot permanent onderwijs en training.

De regering voorziet modellen van functiebeschrijvingen die kunnen gebruikt worden. De regering heeft ook een aantal taken gespecificeerd die niet tot de opdracht van de leerkracht kunnen behoren (de 'negatieve lijst') :

- Het organiseren van busvervoer ;
- Het uitvoeren van materieel onderhoud en/of herstellen van en in de school;
- Het bijwonen van en het meewerken aan godsdienstige, levens-beschouwelijke of socio-culturele activiteiten buiten schoolverband;
- De opvang van kinderen tijdens klasvrije namiddagen en de school-vakanties;
- Bijlessen of therapie geven vóór en na de schooluren;
- Huisbezoeken afleggen (uitzondering kan voor sociaal, psychologisch en orthopedagogisch personeel);
- Middagtoezicht houden;
- Verzekeren van busbegeleiding;
- Het verkeer regelen op de openbare weg;
- Het vervullen van administratieve en/of organisatorische taken van de directie of het schoolbestuur (uitzondering : administratief personeel).

De zes laatst vermelde taken kunnen in 'uitzonderlijke omstandigheden' en op 'niet-systematische wijze' opgelegd worden aan de personeelsleden. Daarover moet wel eerst overlegd worden in het lokaal comité. Het Decreet op het Basisonderwijs (25 februari 1997) heeft geen datum bepaald voor de invoering van de functiebeschrijvingen. Er kunnen wel vanaf het schooljaar 1997-1998 convenanten worden afgesloten tussen de schoolbesturen en de vakbonden. Op dit moment zijn er nog geen convenanten afgesloten.

6.1.2 Secundair onderwijs

Ook binnen het secundair onderwijs moet de opdracht van het onderwijzend personeel worden vastgelegd in functiebeschrijvingen (Decreet van 14 juli 1998) (Verhoeven & Dom, 2001; Heyvaert & Janssens, 2001). Een functiebeschrijving is verplicht voor elk personeelslid dat is aangesteld voor meer dan 104 dagen, maar de inrichtende macht kan beslissen om dit ook te doen voor personeelsleden met een kortere aanstelling. De functieomschrijving omvat drie delen : de taken en instellingsgebonden opdrachten en de wijze waarop het personeelslid deze moet uitvoeren, de instellingspecifieke doelstellingen en de persoons- en ontwikkelingsgerichte doelstellingen, en de rechten en plichten inzake permanente vorming en nascholing. Door de hervorming van het secundair onderwijs wordt voor alle onderwijsnetten een evaluatiesysteem

ingevoerd (voor het gewoon en het buitengewoon secundair onderwijs). Elk personeelslid moet minstens om de drie jaar geëvalueerd worden op basis van de functiebeschrijving. Algemene afspraken worden onderhandeld bij het lokaal comité. Daarna leggen het personeelslid en de evaluator de functieomschrijving vast. Ieder personeelslid heeft een of twee evaluatoren, aangeduid door de inrichtende macht. Een van beide is steeds de directeur en/of adjunct-directeur.

Indien de eindconclusie van de evaluatie 'onvoldoende' is, dan zijn er ernstige gevolgen. Een tijdelijk personeelslid dat is aangesteld voor bepaalde duur, wordt ontslagen. Een vast benoemd personeelslid of een personeelslid dat is aangesteld voor doorlopende duur moet een nieuwe evaluatie krijgen. Bij twee opeenvolgende 'onvoldoende' of bij drie 'onvoldoende' in de loopbaan, bij dezelfde inrichtende macht of scholengemeenschap, voor één bepaald ambt, worden deze personeelsleden ontslagen. De functiebeschrijvingen en de evaluatie in het secundair onderwijs worden geleidelijk ingevoerd over een periode tot 2006.

6.2 Opdracht van de leerkracht- prestatieregeling

De functiebeschrijving duidt vooral op de inhoud van de opdracht van de leerkrachten. Daarnaast is er ook een prestatieregeling die aanduidt hoeveel uren leerkrachten moeten presteren. In de bezoldigingsregeling is vastgelegd hoeveel (les)uren een personeelslid moet presteren om recht te hebben op een volledige wedde. (Verhoeven & Dom, 2001; Heyvaert & Janssens, 2001)

De opdracht van leerkrachten wordt nog altijd uitgedrukt in uren van effectief lesgeven. Reeds bij de regeringsverklaring van 1989 streefde de overheid ernaar de opdracht van de leerkrachten te versoepelen en te verruimen. Ook nu is dit nog steeds een aandachtspunt van de overheid.

In het Decreet Basisonderwijs van 1997 is wel een nieuwe prestatieregeling opgenomen. Daarin is vastgelegd dat de wekelijkse schoolopdracht maximaal 26 klokuren bedraagt en dat oudercontacten en personeelsvergaderingen ook daarbuiten kunnen georganiseerd worden. De wekelijkse hoofdoorzaak (voor een leraar is dat de lesopdracht) ligt tussen 24 en maximum 27 lestijden in het gewoon onderwijs. In het secundair onderwijs gelden volgende minima en maxima :

Tabel 20b: Minimum en maximum aantal wekelijkse lestijden van 50 minuten die (voltijdse) leerkrachten kunnen geven in het secundair onderwijs

Hoger secundair onderwijs: geaggregeerde secundair onderwijs – groep 1 en groep 2	
Leerkrachten die algemene vakken geven	Min. 20 en max. 22 lestijden
Leerkrachten die technische en beroepsvakken geven	Min. 20 en max. 20 lestijden
Leerkrachten die beroepsvakken geven	Min. 29 en max. 30 lestijden
Lager secundair onderwijs: geaggregeerde secundair onderwijs – groep 1 en groep 2	
Leerkrachten die algemene vakken geven	Min. 22 en max. 24 lestijden
Leerkrachten die technische en beroepsvakken geven	Min. 22 en max. 24 lestijden

Bron: Heyvaert en Janssens, 2001

6.3 Onderwijstijd

Onder onderwijstijd verstaat men het aantal uren dat de leerkracht per jaar voor de klas staat om les te geven. De onderwijstijd is geen indicator van de volledige werkbelasting van leerkrachten. Andere schoolse activiteiten zoals oudercontact, verbeterwerk, begeleiding van leerlingen, ... en de administratieve verplichtingen zijn hierin niet opgenomen.

De onderwijstijd in het lager en secundair onderwijs in Vlaanderen ligt boven het EU-landengemiddelde (opmerking : de onderwijstijd wordt wel berekend op basis van de maximumprestatie van leerkrachten). (cfr. Tabel 24, 25, 26)

Het verschil is het duidelijkst voor het BSO, KSO en TSO (secundair onderwijs) van de 2de en 3de graad: 833 uren per jaar ten opzichte van 694 uren (landengemiddelde) (cfr. Tabel 27). Dit is voornamelijk te verklaren door de leerkrachten die praktische vakken geven.

Leerkrachten in Vlaanderen hebben een vrij hoge onderwijstijd maar daar tegenover staat ook een vrij hoog salaris. Ze ontvangen dus, internationaal gezien, een hoger dan gemiddeld salaris voor een gemiddelde tot hoge onderwijstijd. Daarnaast staat ook nog, internationaal gezien, een lage leerling-leerkracht-ratio in het secundair onderwijs.

(Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2000c)

6.4 De leerkracht-leerling ratio

De leerling-leerkracht-ratio geeft aan per hoeveel leerlingen één onderwijzend personeelslid bezoldigd wordt. Wanneer we een internationale vergelijking maken, is de leerling-leerkracht-ratio voor Vlaanderen gemiddeld in alle onderwijsniveaus, met uitzondering van het secundair onderwijs. Hier is de leerling-leerkracht-ratio zowel in Europese als in OESO-context de laagste. Het is wel zo dat deze indicator niet de gemiddelde klasgrootte in beeld brengt. Alle onderwijzend personeel dat door het departement Onderwijs betaald wordt, wordt in deze ratio verrekend (ook bijvoorbeeld buitengewoon onderwijs, taakleerkrachten, vervangingen van minder dan een jaar). (cfr. Tabellen 28 en 29)

Actuelere cijfers voor Vlaanderen zijn er voor volgende onderwijsniveaus. In het kleuteronderwijs is de leerkracht-leerling ratio 17,8. In het gewoon lager onderwijs is deze ratio 14,1. Deze ratio geeft het aantal leerlingen weer in het schooljaar 1999-2000 gedeeld door het aantal leerkrachten (budgettaire full-time equivalenten) in januari 2000 (Verhoeven & Dom, 2000).

6.5 Bijzondere Pedagogische Taken

De opdracht van leerkrachten is in het Vlaams onderwijs sterk bepaald in functie van zijn lesopdracht. Een specifieke regeling inzake Bijzondere Pedagogische Taken laat toe dat sommige leerkrachten een deel van hun opdracht anders kunnen invullen. Om dit toe te lichten moet eerst het principe van de werkverdeling in scholen worden uitgelegd.

In het secundair onderwijs krijgen de onderwijsinstellingen een aantal wekelijkse uren-leraar toegewezen die zij gebruiken om de opdrachten van de leerkrachten in te vullen. Naargelang het aantal leerlingen beschikken de scholen dus over een globaal pakket uren-leraar.

Het globaal pakket uren-leraar mag bij het uitwerken van de reële schoolorganisatie vrij worden aangewend voor:

- Enerzijds lesuren;
- Anderzijds uren die geen lesuren zijn, waaronder wordt verstaan: interne pedagogische begeleiding (BSO), bijzondere pedagogische taken (ASO, TSO), bijscholing, inhaallessen, pedagogische coördinatie, klassenraad, klassendirectie.

Maximum 3% van het aantal aanwendbare uren-leraar mag worden besteed aan bijzondere pedagogische taken. Afwijkingen hierop zijn mogelijk mits onderhandelingen in het basisoverlegcomité in de school. BPT-uren kunnen gebruikt worden voor graadcoördinatie, leerlingenbegeleiding, (Omzendbrief van 31 juli 1998 bij het Besluit van de Vlaamse regering van 31 juli 1990 tot vaststelling van het pakket « uren-leraar » in het voltijds secundair onderwijs). Daardoor kan de opdracht van een beperkt aantal leerkrachten anders worden ingevuld. Vanaf 1 september 2001 bestaat het systeem van Bijzondere Pedagogische Taken (BPT) ook in het basisonderwijs. Deze uren zijn gericht op het optimaliseren van de pedagogisch-didactische organisatie. Ze kunnen worden gebruikt voor niet-leerlinggebonden pedagogische taken zoals ICT, invoering van een nieuwe leesmethode, Maximum 3% van het toegekende lestijden- en urenpakket op schoolniveau kan gereserveerd worden voor bijzondere pedagogische taken. Ook hierop zijn afwijkingen mogelijk mits onderhandelingen in het basisoverlegcomité in de

school. (Mededeling: specifieke maatregelen vanaf 1-9-2001 voor het organiseren van bijzondere pedagogische taken in het basisonderwijs. Omzendbrief)

6.6 Selectie- en bevorderingsambt

De carrière-mogelijkheden voor leerkrachten zijn bijzonder beperkt. Het onderwijzend personeel bekleedt in principe een wervingsambt. Daarnaast zijn er ook selectie-ambten en bevorderingsambten. Het betreft hier telkens organieke functies met een leidinggevende verantwoordelijkheid. De functie van adjunct-directeur en technisch adviseur is een selectieambt die enkel bestaat in het secundair onderwijs. Technisch adviseur is een coördinerende functie in scholen van het technisch- en beroepsonderwijs. Daarnaast zijn er ook bevorderingsambten: de functie van directeur en van technisch adviseur-coördinator. Deze laatste functie is een bijkomende coördinerende functie voor grote scholen in het technisch –en beroepsonderwijs. Het aantal te begeven selectie- en bevorderingsambten ten opzichte van het aantal wervingsambten is dus zeer gering.

6.7 Wedde

Volgens een onderzoek uit 1993 (European Commission, 1996) hebben de Vlaamse leerkrachten een wedde die het Europese gemiddelde benadert.

Er bestaan wel heel veel verschillende weddeschalen. Een wedde hangt af van volgende factoren (Heyvaert & Janssens, 2001):

- Het uitgeoefende ambt;
- De statutaire toestand (tijdelijk of vast benoemd);
- De administratieve toestand (actief, non-actief, ...);
- De graad en de onderwijsvorm van de tewerkstelling;
- De bekwaamheidsbewijzen en de eraan verbonden weddeschalen;
- De aard van de betrekking (hoofdbetrekking, bijkomende betrekking) en de omvang van de betrekking;
- De dienstanciënniteit;
- De persoonlijke en familiale situatie (bijkomende financiële voordelen als vakantiegeld, kindergeld, vergoeding van transportkosten, eindejaarspremie, ...);
- Andere tegemoetkomingen, zoals de vergoeding voor kinderopvang voor en na de schooltijd en de vergoeding voor middagtoezicht.

De weddeschalen komen overeen met een welbepaald bekwaamheidsbewijs en geven de overeenkomstige minimum- en maximumwedde voor één jaar weer, met daarnaast een aantal periodieke verhogingen (jaarlijks, tweejaarlijks en op het einde) overeenkomstig de dienstanciënniteit. De bedragen van de weddeschalen worden aangepast aan de stijging van de consumptieprijsen.

De uitgaven voor de wedden bedroegen in 2000 69% van de totale onderwijsuitgaven (hoger onderwijs niet meegerekend) (Verhoeven & Dom, 2000).

Ook in België denkt men aan een opwaardering van de opdracht en de wedde van de leerkrachten. De toenemende onrust in de onderwijssector wordt voor een stuk veroorzaakt door de toenemende kloof tussen de wedden van het onderwijzend personeel en dat van de werknemers in de privé-sector die gelijkaardige kwalificaties hebben.

De beroepskosten van leerkrachten zijn een bijkomend probleem. Meestal moeten zij zelf hun boeken en didactisch materiaal betalen omdat de toegekende werkingsmiddelen aan de scholen onvoldoende zijn. Eisen voor meer loon zijn dus ook een stuk een eis voor meer werkingsmiddelen. De uitgaven voor lonen zijn in België in verhouding tot het totale onderwijsbudget hoger dan in de meeste landen van de Europese Gemeenschap. Dit betekent dus dat de werkings- en uitrustingskosten relatief laag zijn (European Commission, 1996).

Tenslotte is er nog het statuut van de leerkracht. De budgettaire middelen om de lonen op te trekken, zijn beperkt. Daarnaast zijn er een aantal leerkrachten die ter beschikking gesteld zijn, wat een extra

kost met zich meebrengt. Deze leerkrachten worden verondersteld tijdelijke leerkrachten te vervangen maar dat is slechts in beperkte mate mogelijk. Door obstakels tussen de onderwijsnetten, niveaus en gespecialiseerde vakken, is de mobiliteit in het onderwijsberoep beperkt. De vervangingspool is een poging om dit soort problemen op te vangen.

Leerkrachtensalarisering is een belangrijke variabele. Zo kan het niveau van de salarissen bijvoorbeeld een invloed hebben op de instap van nieuwe leerkrachten, het behoud van leerkrachten en de motivatie van leerkrachten. In deze paragraaf maken we twee vergelijkingen: a) de lonen van de Vlaamse leerkrachten in vergelijking met andere landen; b) de lonen van de Vlaamse leerkrachten in vergelijking met andere sectoren in Vlaanderen.

6.7.1 Europese vergelijking

Vergelijken we de lonen van de Vlaamse leerkrachten voor alle onderwijsniveaus en voor alle carrièremomenten (aanvangs-, middencarrière- en maximumsalaris) met andere EU-landen dan liggen die boven het gemiddelde.

Wat het startsalaris in het basisonderwijs betreft, neemt de Vlaamse Gemeenschap een vijfde positie in; voor het middencarrièresalaris gaat het om de derde positie en voor het topsalaris om een middenpositie.

Kijken we naar het lager secundair onderwijs dan neemt de Vlaamse Gemeenschap een vijfde plaats in voor het startsalaris, een derde plaats voor het middencarrièresalaris en een vijfde plaats voor het topsalaris.

Voor het hoger secundair onderwijs tenslotte, staat Vlaanderen op de tweede plaats wat het startsalaris betreft, op de derde plaats voor de middencarrièresalarissen en op de tweede plaats voor de topsalarissen. (cfr. Tabellen 30; 31; 32)

Het salaris van de Vlaamse leerkrachten bedraagt in het begin ongeveer 60% van het maximumsalaris en in het midden van hun loopbaan ongeveer 80% van het maximumsalaris.

(cfr. Tabel 33)

In Vlaanderen zijn de lonen van het kleuter- en het lager onderwijs gelijkgeschakeld. De gelijkschakeling van de lonen van leerkrachten uit het basisonderwijs met die van de geaggregeerden voor het secundair onderwijs – groep 1 is aan de gang.

(Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2000c)

Er is wel een probleem in de tweede graad van het secundair onderwijs : leerkrachten met een verschillende opleiding (hoger onderwijs of universiteit) die eenzelfde functie vervullen, krijgen een verschillend loon (Aelterman, et.al., 2002).

6.7.2 De lonen in vergelijking met andere maatschappelijke sectoren

In opdracht van de Vlaamse regering is recentelijk een loonstudie uitgevoerd waarin de lonen in het onderwijs worden vergeleken met de lonen in andere sectoren (HayGroup, 2001). Uit deze studie blijkt dat de kernfuncties (dit is het onderwijzend personeel) worden verloond rond het gemiddelde van de arbeidsmarkt. De verloning van ondersteunende functies daarentegen ligt laag en die van directiefuncties ligt ruim onder het gemiddelde van de arbeidsmarkt.

In de loonstudie werden de lonen op twee niveaus bekeken :

1. Het basissalaris: 12 keer het maandsalaris, plus vakantiegeld en eindejaars-premie
2. Het totale loonpakket: basissalaris, plus een weging van volgende elementen:
 - Vaste benoeming
 - Variabele beloning
 - De totale arbeidsduur
 - Aanvullende pensioenvoorzieningen
 - Andere vergoedingen (bedrijfswagens, maaltijd- en vaste onkosten-vergoedingen)

De conclusie van de studie is dat het basisjaarsalaris in het onderwijs voor alle onderwijsgroepen lager ligt dan de markt. Kijkt men echter naar het totale loonpakket dan situeert zich dat in de middenzone van de referentiemarkt.

(Deze conclusies houden geen rekening met de loonsverhoging van 3% die in CAO VI is opgenomen.)

De vergelijking gebeurde als volgt:

- De vaste benoeming levert het onderwijs een gemiddeld voordeel op van 6% ten aanzien van de privé-sector (de vaste benoeming werd pas verrekend indien de personeelsleden meer dan 10 jaar anciënniteit hadden).
- De impact van de variabele beloning is onbestaande in het onderwijs maar sterk aanwezig in de privé-sector (vooral bij de kern- en bestuursfuncties). Het voordeel voor de privé-sector wordt hier geraamd op 6%.
- Het verschil in totale arbeidsduur tussen onderwijs en privé-sector is zo klein dat het niet werd verrekend. (De studie vertrok van een gemiddelde van 42 uur per week voor het onderwijs en van 45 uur per week voor de privé-sector (salarisenquête Vacature 2000 – Luc Sels).)
- Wel werd er rekening gehouden met het aantal arbeidsdagen per jaar. Een leraar heeft 29 vakantiedagen (6 weken) meer dan in de privé-sector. (Bij een directeur is dat slechts 9 dagen meer.) Voor de kernfuncties betekent dit een voordeel van 11% (en voor bestuursfuncties slechts 2%).
- De onderwijspensioenen liggen aanzienlijk hoger dan de wettelijke pensioenen. De aanvullende dekkingen in de privé-sector wegen daar niet tegen op. Dit resulteert dus in een voordeel voor het onderwijs van 3%.
- Andere vergoedingen zoals bedrijfswagens, vaste onkostenvergoedingen, maaltijdvergoedingen zijn vooral terug te vinden bij de bestuursfuncties in de privé-sector. Dit leidt tot een nadeel van 5% voor de bestuursfuncties binnen het onderwijs.

6.7.3 Bijwedden

Ter aanvulling kunnen we nog vermelden dat er een aantal bijwedden bestaan voor het bestuurs- en onderwijzend personeel die houder zijn van bijzondere diploma's of getuigschriften (Heyvaert & Janssens, 2001). Hieronder vallen onder meer de bijwedden voor houders van een Getuigschrift Hogere Opvoedkundige Studiën of een Diploma Hogere Opvoedkundige Studiën. De voorwaarden voor het bekomen van deze bijwedden zijn:

- houder zijn van de specifieke bekwaamheidsbewijzen;
- belast zijn met het geven van de vermelde vakken (niet voor het bestuurspersoneel).

Aan de leden van het bestuurs- en onderwijzend personeel die een betrekking uitoefenen in het lager onderwijs in het arrondissement Brussel-Hoofdstad, wordt een bijwedde toegekend, gelijk aan de bijwedde voor een DHOS-diploma (Diploma Hogere Opvoedkundige Studiën), indien zij beschikken over een grondige kennis van het Frans (voorzien in CAO VI 2000-2001 vanaf 1 september 2002). De bedoeling hiervan is om bijkomende leerkrachten aan te trekken in Brussel, waar men te kampen heeft met een groot lerarentekort. Voor de mandaten van algemeen directeur en coördinerend directeur wordt een jaarlijkse toelage voorzien. Voor de algemeen directeur van de scholengroepen van het Gemeenschapsonderwijs en voor de coördinerend directeur van het gesubsidieerd onderwijs wordt een bijkomende jaarlijkse toelage voorzien. Voor alle onderwijspersoneelsleden is er voorzien in de volledige terugbetaling van de vervoerkosten voor het openbaar vervoer van en naar het werk en vanaf 1 januari 2001 is er ook een tussenkomst voor het vervoer per fiets (CAO V 1999-2000).

De bestaande regeling van het woon-werkverkeer voor de personeelsleden die betaald worden door het departement Onderwijs wordt vanaf 1 januari 2002 ook toegepast op de contractuele personeelsleden betaald op de werkingsmiddelen.

6.7.4 Maatregelen voor de werkdrukverlaging

Naast de financiële maatregelen zijn er in CAO V en VI een aantal maatregelen genomen in het kader van de werkdrukverlaging van de leerkrachten. Een aantal belangrijke maatregelen zijn:

- een gespreide verhoging van de kredieten voor onderwijsvoorrankingsbeleid, kansarmoede, stedelijk beleid en zorgverbreding in het basisonderwijs (CAO V);
- met ingang van september 2001 wordt de maximumprestatie van de onderwijzer in het lager onderwijs vastgesteld op 27 uur. Elke school zal zich door planlastvermindering of klasdoorbrekend werken dermate moeten organiseren dat dit maximum gerespecteerd wordt (CAO VI);
- de overheid tracht met de planlastvermindering tegemoet te komen aan haar doelstellingen om de administratieve belasting in het onderwijs te reduceren en de professionalisering van de leerkrachten te erkennen (cfr 1.1.5);
- met ingang van 1 september 2001 kunnen personeelsleden niet meer belast worden met niet-gesubsidieerde of niet-gefinancierde lesuren, met uitzondering van de lesuren die in de plage (dit zijn de lesuren tussen het minimum en het maximum aantal lesuren voor een voltijdse opdracht) gelegen zijn. Als een inrichtende macht dit verbod overtreedt, valt de bezoldiging ten laste van de inrichtende macht (CAO VI);
- in het gewoon secundair onderwijs worden er maatregelen genomen om het aantal plage-uren te verminderen. Om dit mogelijk te maken en in het kader van de vermindering van de werkdruk wordt onder de scholengemeenschappen secundair onderwijs bijkomende uren verdeeld (in 2002-2003: 7000 uren; in 2003-2004: 14.000 uren; vanaf 2004-2005: 20.000 uren) (CAO VI);
- de maximumprestatie van de leerkrachten praktische vakken wordt verminderd van 30-33 naar 29-30 (CAO VI).

6.8 Beroepsmobiliteit

Horizontale beroepsmobiliteit is wettelijk mogelijk maar komt maar in beperkte mate voor. Vast benoemde leerkrachten hebben wettelijk gezien de mogelijkheid om naar een andere school te gaan. Mutatie is een mogelijkheid waarover de inrichtende machten beslissen.

Vastbenoemde leerkrachten kunnen ook, geheel of gedeeltelijk, afzien van de uitvoering van hun onderwijsopdracht waarvoor ze vast benoemd zijn om in een ander ambt tijdelijk belast te worden met een andere opdracht waarvoor zij niet benoemd zijn (Decreet betreffende het onderwijs VIII van 15 juli 1997).

Momenteel worden weinig maatregelen genomen om de externe mobiliteit vanuit andere sectoren naar het onderwijs te stimuleren.

6.9 Ontslag

Een vastbenoemde leerkracht kan worden ontslaan zonder opzegperiode onder meer als gevolg van een tuchtmaatregel of wanneer hij twee jaar achter elkaar een negatieve evaluatie heeft gekregen (enkel in het gemeenschapsonderwijs).

Het schoolbestuur kan sancties nemen wanneer een vast benoemde leerkracht niet de verplichtingen vervult die door het statuut worden voorgeschreven. Mogelijke sancties zijn ontslag, schorsing, omzetting naar een tijdelijke benoeming of een lagere rang, overplaatsing, financiële sancties, een blaam, enz... (Heyvaert & Janssens, 2001). Deze sancties worden genomen door het schoolbestuur (Devos, e.a., 1999). Een vast benoemde leerkracht kan ook zijn job verlaten op eigen initiatief met een opzegperiode van minstens 15 dagen. Voor tijdelijk benoemden geldt een opzegperiode van 7 dagen.

Tijdelijk benoemden kunnen worden ontslaan met een opzegperiode van 30 dagen of zonder opzeg in geval van ontslag om dringende redenen. In het gemeenschapsonderwijs worden zowel tijdelijken als vastbenoemden geëvalueerd (ligt vast bij decreet). Zoals eerder reeds gesteld wordt in het secundair onderwijs geleidelijk aan een verplichte evaluatie ingevoerd. Een onvoldoende evaluatie kan een reden zijn voor ontslag. Een ontslag moet wel altijd worden gemotiveerd (Devos, e.a., 1999).

Er bestaan administratieve rechtscolleges, specifiek voor het onderwijs, waarbij het onderwijzend personeel in beroep kan gaan (Devos, e.a., 1999).

6.10 Pensioenregeling

De pensioenregeling voor het onderwijzend personeel is vastgelegd in de federale (Belgische) wetgeving (dus geen Vlaamse bevoegdheid).

Het pensioen is gebaseerd op het aantal jaren dienst en de wedde.

Voor leerkrachten die vervroegd met pensioen willen gaan, zijn er verschillende regelingen. Om een pensioen te ontvangen, moet een personeelslid (Heyvaert & Janssens, 2001):

- Een persoonlijke aanvraag indienen (ook al is de betrokken persoon bij wet verplicht om zijn professionele carrière te beëindigen);
- Vast benoemd zijn;
- De vereiste leeftijd hebben bereikt (60 jaar);
- Beantwoorden aan het vereiste aantal dienstjaren (vijf jaar).

Voor de berekening van het pensioen (de referentiewedde) neemt men het gemiddelde salaris van de laatste vijf dienstjaren (beschouwd als in voltijdse en actieve toestand). Het pensioen mag nooit hoger zijn dan drie vierde van het gemiddelde bedrag van de laatste vijf dienstjaren. Er bestaat een maximumbedrag dat niet alleen geldt voor een bepaald pensioen maar ook voor de cumulatie van meerdere pensioenen (1.891.245 BEF aan 100% of 199.873 BEF bruto per maand sinds 1 juni 2001). Het gewaarborgd minimum (op 1 juni 2001) voor een pensioen op leeftijd bedraagt jaarlijks 357.843 BEF (aan 100%) voor een alleenstaande persoon en 447.304 BEF (aan 100%) voor gehuwden. De persoon in kwestie moet de leeftijd van 60 jaar hebben bereikt en 20 jaar dienst hebben. Een pensioen 'wegens lichamelijke ongeschiktheid' garandeert 50% voor alleenstaanden en 62,5% voor gehuwden van het gemiddelde bedrag van de laatste vijf jaren. Indien de wedde lager is dan 715.687 BEF (aan 100%) (op 1 juni 2001) wordt dit bedrag als referentie genomen. Andere inkomens van de betrokken persoon en zijn vrouw worden van dit bedrag afgetrokken. Een forfaitair supplement van 49.020 (aan 100%) BEF is voorzien voor mensen die met pensioen zijn gegaan wegens een zware handicap, opgelopen tijdens hun loopbaan waardoor ze hun dienst hebben moeten beëindigen (Heyvaert & Janssens, 2001).

In het schooljaar 2000-2001 gingen, in het gewoon basisonderwijs, 221 mannen met pensioen en 364 vrouwen. In het gewoon secundair onderwijs gingen 931 mannen en 778 vrouwen met pensioen. Van deze groep leerkrachten die met pensioen gingen, heeft een grote groep de leeftijd van 60 jaar bereikt. In het gewoon basisonderwijs gingen 148 mannen en 152 vrouwen van 60 jaar of ouder met pensioen. In het gewoon secundair onderwijs betrof het 823 mannen en 609 vrouwen van 60 jaar of ouder. Het valt op dat het voornamelijk de vrouwen zijn uit het basisonderwijs die voor hun zestigste uit het onderwijs stappen. (tabel: bron: Departement Onderwijs, Elektronisch Personeelsdossier, 2002) (cfr. Tabel 34)

6.11 Uitstapleeftijd

Een van de maatregelen voor het verminderen van het lerarentekort is het verhogen van de uitstapleeftijd van 55 naar 58 jaar. (Enkel de kleuterleidsters kunnen vertrekken als ze 56 zijn.) Voor wie ten laatste op 31 augustus 2002 55 jaar of ouder is, blijft de "oude" regeling voor voltijdse TBS55+ (ter beschikking stelling voorafgaand aan het rustpensioen op 55 jaar) gelden. Het enige verschil is de startdatum van de uitstapmogelijkheid. De uitstapdatum kan enkel vallen op 1 september, 1 januari of 1 april.

Er bestaan wel overgangsmaatregelen voor leerkrachten die vóór 1 september 2002 50 jaar zijn. Aan die vijftigers kent het regeringsbesluit kredietmaanden toe. Die worden berekend aan de hand van anciënniteit en kunnen voltijds, halftijds of als een vierde worden opgenomen. Deze leerkrachten kunnen vóór hun 58ste uit het onderwijs stappen maar krijgen verminderd wachtgeld (het inkomen dat uitgestapt onderwijspersoneel ontvangt). Het wachtgeld wordt berekend op basis van het loon. Wie langer blijft, wordt financieel beloond. Wie onmiddellijk uitstapt op de leeftijd van 55 jaar, ontvangt 8% minder wachtgeld dan de huidige TBS55+-regeling voorschrijft. Voor wie stopt op 56 jaar gaat er 7% af. Op 57

jaar wordt 5% afgehouden en op 58 jaar 3%. Wie tot 59 jaar blijft werken, wordt niets afgehouden. Eenmaal de berekening gemaakt, is dat het wachtgeld dat het personeelslid voor de hele uitstapperiode ontvangt. Terugkeren naar het onderwijs is onmogelijk. De overgangsfase duurt tot september 2007. Voor de personeelsleden die op 31 augustus 2002 jonger zijn dan 50 jaar moet de komende maanden nog gepraat worden over de modaliteiten van de vaststelling van het wachtgeld en de deeltijdse tewerkstelling als uitgroeiabaan. Deze afspraken kunnen pas van kracht worden vanaf 2007.

De bedoeling van de nieuwe uitstapformule is eigenlijk om de leerkrachten te motiveren om langer aan het werk te blijven, eventueel deeltijds. De vakbonden hebben op dit voorstel zeer heftig gereageerd. Zij willen van deze maatregel blijven gebruikmaken en beweren dat de kwaliteit van het onderwijs zal lijden onder uitgebluste leraars die tegen hun zin voor de klas moeten blijven staan. (interview met een vakbondsvertegenwoordiger, Roos, 2001)

6.12 Verlof en afwezigheid

De jaarlijkse vakantie omvat de officiële vakanties en vakantiedagen en enkele dagen die de onderwijsinstelling zelf moet kiezen.

Daarnaast bestaan er nog een reeks andere mogelijkheden :

- Omstandigheidsverlof : maximum 8 dagen per jaar, in geval van huwelijk, overlijden van een familielid, ... ;
- Uitzonderlijk verlof wegens overmacht (ziekte of ongeval van een gezinslid dat onder hetzelfde dak woont als de leerkracht) ;
- Gewettigde afwezigheid voor het vervullen van staatsburgerlijke plichten of burgerlijke opdrachten (rechtsgedingen, lokale verkiezingen, ...) ;
- Vast benoemde leerkrachten beschikken ook nog over andere gronden voor gewettigde afwezigheid zoals verlof voor verminderde prestaties omwille van sociale en familiale redenen of wegens persoonlijke aangelegenheden, educatief verlof, verlof voor het uitoefenen van bepaalde publieke ambten, politiek verlof, ... (Heyvaert & Janssens, 2001).

Ook het systeem van loopbaanonderbreking bestaat voor leerkrachten. Tijdelijke en vast benoemde leerkrachten kunnen, onder bepaalde voorwaarden, hun professionele activiteiten voor een bepaalde tijdsperiode onderbreken en een vergoeding ontvangen (Heyvaert & Janssens, 2001).

Data over dienstonderbrekingen

Er bestaan meer dan 50 types van dienstonderbrekingen in het onderwijs. Slechts een aantal van deze dienstonderbrekingen komen in hoge mate voor.

De cijfers die hieronder worden weergegeven, betreffen deze veel voorkomende dienstonderbrekingen gemeten op één bepaalde dag, namelijk 1 februari 2001.

Gewoon basisonderwijs

Onderstaande cijfers hebben betrekking op een totaal personeelsbestand van 51.372 (dit cijfer verwijst naar het aantal fysieke personen met inbegrip van de korte vervangingen) (Bron: Departement Onderwijs, 2002).

Type dienstonderbreking	aantal op 1 febr. 2001
Volledige loopbaanonderbreking	798
Deeltijdse loopbaanonderbreking	2776
Gedeeltelijke loopbaanonderbreking 50+	1768
Terbeschikkingstelling voorafgaand aan het rustpensioen	3507
Ziekteverlof	3124
Bevallingsverlof	554

(Bron: Departement Onderwijs, 2002)

Gewoon secundair onderwijs

Onderstaande cijfers hebben betrekking op een totaal personeelsbestand van 60.002 (dit cijfer verwijst naar het aantal fysieke personen met inbegrip van de korte vervangingen) (Bron: Departement Onderwijs, 2002).

Type dienstonderbreking	aantal op 1 febr. 2001
Volledige loopbaanonderbreking	708
Deeltijdse loopbaanonderbreking	1107
Gedeeltelijke loopbaanonderbreking 50+	1073
Terbeschikkingstelling voorafgaand aan het rustpensioen	4668
Ziekteverlof	4071
Bevallingsverlof	414

(Bron: Departement Onderwijs, 2002)

Afsluitende beschouwing bij hoofdstuk 1 tot 6

Om het dreigende lerarentekort op te vangen, werden reeds een aantal maatregelen genomen.

Eén van de belangrijkste maatregelen volgens de Vlaamse overheid was de oprichting van een vervangingspool waarbij de leerkrachten die hieraan deelnemen voor één jaar werkzekerheid en bijgevolg financiële zekerheid hebben. Het oprichten van zo'n vervangingspool zou het leerkrachtenberoep voor jongeren aantrekkelijker moeten maken en het biedt de scholen de mogelijkheid om de 'poolleden' in te zetten voor (korte) vervangingen.

Een tweede reeks maatregelen heeft te maken met de uitstapleeftijd. De bedoeling van de nieuwe uitstapformule is eigenlijk om de leerkrachten te motiveren om langer aan het werk te blijven. De vakbonden vrezen echter dat dit zal leiden tot uitgebluste leerkrachten die voor een klas staan waardoor de kwaliteit van het onderwijs zou kunnen dalen.

Naast de nieuwe uitstapregeling bestaat ook nog de mogelijkheid om leerkrachten terug te roepen die met verlof zijn, terbeschikkinggesteld zijn wegens persoonlijke aangelegenheden, vroegtijdig met pensioen zijn of gepensioneerd maar jonger dan 65.

Een derde reeks maatregelen heeft betrekking op de bekwaamheidsbewijzen van de leerkrachten. De mogelijkheid bestaat om leerkrachten met een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs of een ander bekwaamheidsbewijs in te schakelen indien men geen leerkrachten vindt met het vereiste bekwaamheidsbewijs.

Om het lerarentekort in het lager onderwijs op te vangen, kan men kleuteronderwijzers aanstellen. Scholen in het lager onderwijs kampen met het probleem om leerkrachten te vinden met een vereist bekwaamheidsdiploma. Zo deden de scholen uit het lager onderwijs in maart 2000 voor bijna 12% van hun vervangingen beroep op leerkrachten met een voldoende geacht diploma (in de regel kleuteronderwijzers).

Ook in het secundair onderwijs heeft men gelijkaardige problemen. Belangrijke knelpuntvakken zijn de technische en praktische vakken. In het schooljaar 1998-1999 hadden 40% van de leerkrachten die waren aangesteld voor deze vakken slechts minimale onderwijskwalificaties.

In het schooljaar 1999-2000 onderwezen 10% van alle tijdelijke leerkrachten in het secundair onderwijs die in het begin van het schooljaar waren tewerkgesteld een vak waarvoor zij slechts in het bezit waren van een "ander" bekwaamheidsbewijs; in maart was dat al opgelopen tot 15,5% van de tijdelijken.

Een volgende maatregel om het lerarentekort op te vangen, betreft de cumulatie. Leerkrachten die, bovenop hun voltijdse dagtaak in het onderwijs, nog extra uren willen en kunnen presteren, krijgen een betere betaling.

Nog een manier om het tekort op te vangen, is het aanbieden van zelfstandige stages (cfr. Hoofdstuk 4) aan de laatstejaars van de lerarenopleidingen.

De laatste CAO (CAO VI) omvat nog een aantal belangrijke stappen om het tekort terug te dringen:

- De administratieve omkadering in het basisonderwijs zal worden versterkt.
- Er wordt een wervingscampagne gevoerd om de instroom in de lerarenopleiding te verhogen.
- In Brussel, waar de lerarentekorten het grootst zijn (vooral in het lager onderwijs), voorziet CAO VI in een premie voor wie in het lager onderwijs lesgeeft in Brussel en slaagt in een taalexamen.

Op basis van onder meer de loonstudie en de evaluatie van de lerarenopleidingen worden ook een aantal mogelijke maatregelen voorgesteld.

Een eerste belangrijk voorstel is de aanpassing van de lerarenopleidingen. De eisen die men stelt aan beginnende leerkrachten zouden realistischer moeten zijn (basiscompetenties). Een beginnende leerkracht kan onmogelijk alles kennen. Het is dus belangrijk dat er, naast de lerarenopleiding, ook een goede aanvangsbegeleiding en nascholing zijn. Op die manier kunnen leerkrachten hun basiscompetenties verder ontwikkelen. Ook de stage zou beter moeten worden begeleid en de samenwerking tussen de stagescholen en de opleidingsinstituten zou moeten verstevigd worden (bijvoorbeeld door het belang van de rol van mentoren te erkennen en voor een financiële tegemoetkoming te zorgen).

Een andere reeks maatregelen heeft betrekking op de mogelijkheid tot differentiatie in de onderwijsloopbaan. Leerkrachten zouden meer loopbaanperspectieven krijgen door bijvoorbeeld een aantal functies op meso-niveau te creëren. Daarnaast bestaat ook de mogelijkheid tot financiële differentiatie. In plaats van diploma en anciënniteit kan men ook andere verloningsgrondslagen gebruiken zoals competentie en functiezwarte. Belangrijk is ook dat de opdracht van de leerkrachten wordt geherdefinieerd in functie van het volledige takenpakket en niet enkel in termen van uren.

Naast de loopbaan van de leerkrachten is ook de ondersteuning die ze krijgen bij het uitoefenen van hun functie belangrijk. Voldoende ondersteuning zoals werkingsmiddelen, ICT-infrastructuur, vergoeding van kosten, ... zou de taak van de leerkrachten aangenamer kunnen maken. Het inzetten van meer administratief personeel is ook een belangrijke ondersteuning. Zeker in het basisonderwijs is dit een noodzaak: tussen 1993 en 2001 is het administratief personeel met ongeveer 30% gedaald.

Deze verschillende maatregelen vormen een antwoord op wat de regering reeds in 1989 vooropstelde en wat voor de huidige Vlaamse regering één van de belangrijkste beleidsprioriteiten is: de loopbaan van de leerkrachten aantrekkelijker maken.

7.1. Methode

Dit hoofdstuk is gebaseerd op semi-gestructureerde interviews met de minister van onderwijs, vertegenwoordigers van de schoolbesturen en van de representatieve vakbonden. Binnen de beperkte beschikbare tijd was het niet mogelijk om leerkrachten en directies uitgebreid te bevragen. Teneinde toch de visie van diverse stakeholders in het rapport op te nemen werd in overleg met de begeleidende stuurgroep beslist om naast de minister van onderwijs, de vertegenwoordigers van de schoolbesturen uit de diverse netten en de vertegenwoordigers van de representatieve vakbonden te bevragen. De leidraad van deze interviews bestond uit drie delen:

- In het eerste deel werd via een open vraag bij de respondenten gepeild naar wat volgens hen de voornaamste oorzaken zijn van het huidige leraarstekort in Vlaanderen. Deze vraag werd bewust zeer breed gehouden met als doel na te gaan welke oorzaken de respondenten in het algemeen naar voren schuiven.
- Vervolgens werden de belangrijkste actuele discussiepunten inzake de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep zoals die uit de voorgaande hoofdstukken zijn aan bod gekomen, geselecteerd (cfr. de afsluitende beschouwing bij hoofdstuk 1 tot 6). Deze leidraad werd door de begeleidende stuurgroep goedgekeurd. Volgende thema's werden ter sprake gebracht:
 - De opdracht en de loopbaan van de leerkracht met inbegrip van de problematiek inzake differentieële verloning;
 - De lerarenopleiding en de begeleiding van beginnende leerkrachten;
 - Specifieke maatregelen inzake het lerarentekort;
 - Vervangingspools
 - Inschakelen van leerkrachten met andere bekwaamheidsbewijzen waar lerarentekorten zijn
 - Verhoging van de pensioenleeftijd
- Tot slot werd bij elk interview gevraagd naar de prioriteiten die de respondenten zelf leggen om aan het lerarentekort tegemoet te komen. Daarbij werd de nadruk gelegd op de mogelijke gevolgen van het lerarentekort voor de kwaliteit van het onderwijs en met de beperkte beschikbare middelen.

Een leidraad van de interviews is in bijlage IV opgenomen. Alle interviews werden op band geregistreerd. Van elk interview werd een schriftelijk rapport opgemaakt. Daarna werd per thema een synthese gemaakt van alle interviews. Deze synthese werd ter controle opnieuw aan alle respondenten voorgelegd zodat de rapportering zo getrouw mogelijk de standpunten van de respectieve respondenten weergeeft.

7.2 Oorzaken van het lerarentekort

Over het algemeen is er een zeer grote eensgezindheid onder de respondenten over de redenen van het leraarstekort. Er zijn drie belangrijke redenen die door bijna alle respondenten worden naar voren geschoven: de economische hoogconjunctuur, de lage status van het lerarenberoep en de toegenomen complexiteit van de opdracht. Daarnaast zijn er nog een aantal andere redenen, die hier dikwijls nauw mee verband houden.

Drie hoofdoorzaken:

1. Bijna alle respondenten halen de economische hoogconjunctuur sinds 1994 aan als een fundamentele verklarende factor voor het huidige lerarentekort. Mensen vinden gemakkelijker werk in de privé sector (waar het over het algemeen financieel aantrekkelijker is) en verschillende mensen hebben daarom ook het onderwijs verlaten. Sommige respondenten wijzen er dan ook op dat het thema van het lerarentekort niet in de eerste plaats een thema is waar vanuit onderwijs veel kan aan gedaan worden. Afhankelijk van de economische ontwikkelingen zal dit thema nijpender worden of zichzelf oplossen. Men moet volgens hen beseffen dat het probleem zeer moeilijk vanuit het onderwijs zelf kan aangepakt worden.

(12) Dit hoofdstuk is gebaseerd op semi-gestructureerde interviews met de minister van onderwijs, vertegenwoordigers van de inrichtende machten en van de representatieve vakbonden. In bijlage III p. 103 is een overzicht van deze respondenten opgenomen.

2. Een fundamenteel probleem die de interesse van jongeren beïnvloedt is de lage status van het lerarenberoep. Daar waar het beroep in het verleden bovenaan de maatschappelijke ladder stond, staat het beroep nu volgens veel respondenten bijna helemaal onderaan. Dit is zeker het geval voor onderwijzer. Een respondent drukte het uit als volgt: "Als een ouder tegenwoordig tegen een andere ouder zegt dat zijn zoon voor onderwijzer gaat, dan reageert de andere ouder meestal in de zin van: zo slecht leerde uw zoon toch niet?" Het zijn volgens de meeste respondenten niet meer de beste studenten die kiezen voor het lerarenberoep. De opleiding voor onderwijzer wordt beschouwd als één van de minst sterke opleidingen in het hoger onderwijs.
Bij de bevolking is er geen groot respect meer voor de leraar en er is ook geen financiële ondersteuning om mensen te stimuleren om leerkracht te worden.
3. De opdracht van de leraar is complexer geworden. Dit vertaalt zich in verschillende aspecten: leerkrachten worden met teveel opvoedingsvragen geconfronteerd, naast het onderwijs dat zij moeten verstrekken. Daardoor is hun taakbelasting sterk toegenomen. In het basisonderwijs moeten leerkrachten ook veel andere taken op zich nemen zoals toezicht en busvervoer. Omgaan met leerlingen is tegenwoordig ook veel moeilijker geworden, o.m. ook op emotioneel vlak. Er is een toenemende juridisering, waardoor mensen veel sneller juridische klachten indienen tegen leerkrachten of klasseraden, bijvoorbeeld naar aanleiding van beslissingen waarbij studenten niet geslaagd zijn. Deze toenemende juridisering is een gevolg van de grotere mondigheid van de ouders en de toegenomen assertiviteit. De toename van inspraakorganen en de andere houding van de leerlingen tegenover leerkrachten dragen hier ook toe bij.
Volgens één van de respondenten gaat het zelfs zo ver dat ouders de baas willen spelen in de school en ook hun invloed willen laten gelden op pedagogisch vlak.

Andere redenen die ook door meerdere respondenten worden aangehaald en die dikwijls verband houden met voorgaande redenen zijn:

- Jonge mensen dromen van creativiteit en dynamisme. Het beroep heeft nu het imago van ingekapseld te zitten in een bureaucratische, beklemmende context. Het beroep is een voorbeeld van een gestructureerde beïnvloeding en leerkrachten moeten meedraaien in een bureaucratisch systeem terwijl mensen die voor het lerarenberoep kiezen meestal creatief zijn en die creativiteit ook willen gebruiken. Volgens een respondent heeft dit ook te maken met het feit dat het onderwijs niet is mee geëvolueerd met de maatschappij en dat er nu nog les wordt gegeven zoals in de jaren '60 of '70. Men speelt te weinig in op het verwachtingspatroon van jongeren. Er zou meer aandacht moeten zijn voor zelfgestuurd leren, wat in het basisonderwijs via het hoekenwerk wel al meer gebeurt. Een van de respondenten gaat nog verder en denkt dat er nieuwe schoolvormen moeten komen (bijvoorbeeld ervaringsleren zoals projectweken, stages). Het naar school gaan op zich vinden jongeren niet meer aantrekkelijk. Maar ook hier bouwt de reglementering allerlei remmen in.
- Een aantal respondenten meldden dat een belangrijke reden voor sommige leerkrachten om het onderwijs te verlaten is dat zij geïrriteerd zijn door de verregaande regelgeving, het keurslijf van voorschriften en de planlast. Leerkrachten worden met teveel administratieve opdrachten belast, waardoor zij hun kerntaken niet meer kunnen uitvoeren. (Een stage geeft bovendien aan de studenten van de lerarenopleidingen geen goed beeld van deze administratieve belasting.) Eén respondent merkte op dat deze planlast sterk afhankelijk is van de kwaliteit van de schoolleiding. Competente schoolleiders kunnen op een zinvolle manier met deze planlast omgaan en die last ook beperken als hij niet zinvol is. Minder bekwame schoolleiders willen vooral op veilig spelen als de inspectie komt en verwachten dus van de leerkrachten dat alle plannen goed uitgewerkt zijn en op papier staan. Sommige directeurs gaan hier nog verder in dan wat van de overheid en de koepel verwacht wordt.
Wat de regelgeving betreft, worden bijvoorbeeld mensen uit de privé-sector eerder afgeremd om in het onderwijs te stappen (zo wordt in veel gevallen de anciënniteit niet in rekening gebracht). En vanuit het beleid doet men daar op dit moment niets aan.
Volgens een aantal respondenten is ook de vernieuwingsmoeheid voor sommige leerkrachten een reden om uit het onderwijs te stappen. De laatste 10 jaar is er enorm veel veranderd, maar dit is zo massaal gebeurd volgens de respondenten dat de scholen en de leerkrachten niet de kans hebben gehad om de vernieuwingen te implementeren. Dit heeft veel leerkrachten hun werktevredenheid ontnomen, want zij kunnen zich niet meer inwerken in een vernieuwing. Zij moeten voortdurend van de ene vernieuwing naar de andere overstappen.

7. VISIE VAN DE OVERHEID, DE SCHOOLBESTUREN EN DE VAKBONDEN

- De non-profit sector ligt in het algemeen minder goed in de markt, want het brengt minder op. Engagement, idealisme en een maatschappelijke zingevende dimensie: wat koop je daarvoor tegenwoordig? De neiging naar echt engagement is veel kleiner dan vroeger. Dit is te merken bij studenten die nu een lerarenopleiding volgen. Ze willen wel lesgeven maar geen bijkomende dingen doen. Daaraan gekoppeld is de beginwedde, zeker van onderwijzers, niet zo groot. Jongeren zijn niet geïnteresseerd in hun wedde als zij vijftig zijn of in een goed pensioen. Bovendien moeten leerkrachten een aantal dingen zelf bekostigen zoals het aankopen van materiaal en het volgen van sommige nascholingen.
- De negatieve beeldvorming over onderwijs. De vele syndicale acties van de laatste twee jaar dragen daar volgens een vertegenwoordiger van een onderwijsnet toe bij. Als vakbondsvertegenwoordigers in de media continu de boodschap brengen dat het slecht gaat in het onderwijs en dat leerkrachten overbelast zijn, dan brengen zij grote schade toe aan de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep. Ook de vertegenwoordiger van de grootste vakbond, die de laatste jaren het meest actiebereid was, vermeldt dat de recente discussies ("het rumoer van de laatste jaren") niet goed zijn voor het imago van het lerarenberoep. Volgens de respondent moet de overheid meer inspanningen leveren om via overleg confrontaties te vermijden.
- De mediacampagnes die de overheid nu brengt om het onderwijs voor jongeren aantrekkelijker te maken, zijn volgens sommige respondenten zinvol, maar anderen betwijfelen dan weer het nut van deze campagnes om achttien-jarigen aan te spreken. Eén respondent meent dat een human interest reeks over onderwijs, zoals de series over de nationale luchthaven of over de praktijk van dierenartsen, veel krachtiger zou werken. Een andere respondent meent ook dat onderwijs zichzelf slecht verkoopt. Vernieuwingen worden soms verkeerd gecommuniceerd, vanuit een negatief daglicht. Iets gaat niet goed en dus moeten we veranderen. Beter zou zijn om over vernieuwingen positief te communiceren en te verwijzen naar maatschappelijke veranderingen waar het onderwijs wenst op in te spelen. Er wordt volgens deze respondent ook te weinig aandacht besteed aan positieve aspecten van het beleid op macroniveau, aan interessante projecten van scholen en aan fantastische dingen die leerkrachten met hun leerlingen doen.
- Eén vertegenwoordiger van een kleine koepelorganisatie meent ook dat de vaste benoeming, waardoor leerkrachten in principe tot het einde van hun loopbaan werkzeker zijn, de aantrekkelijkheid van het beroep vermindert. Indien de vaste benoeming zou afgeschaft worden, zouden de leerkrachten meer marktwaarde krijgen en zouden zij er naar streven om die te verhogen. Ook meent deze respondent dat de opdracht van de leerkracht te weinig flexibel is.
- Twee respondenten vermeldden het gebrek aan werkzekerheid voor beginnende leerkrachten als reden voor de verminderde aantrekkingskracht van het lerarenberoep.
- Het gebrek aan loopbaanperspectieven/doorgroeimogelijkheden is ook door twee personen genoemd als een belangrijke reden.
- Eén vakbondsvertegenwoordiger meent dat de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep problematisch is geworden sinds de bezuinigingsmaatregelen in de jaren '80 en '90. Deze maatregelen hebben volgens hem veel mensen werkloos gemaakt. Dit heeft geresulteerd in een reffectatie- en tewerkstellingsproblematiek die het leraarsberoep minder aantrekkelijk heeft gemaakt.
- De vakbondsvertegenwoordigers verwijzen ook naar de recente verhoging van de pensioenleeftijd in onderwijs van 55 naar 58. Zij menen dat hiermee ook naar jonge mensen het signaal wordt gegeven dat zij niet meer moeten kiezen voor het leraarsberoep vanwege bepaalde statutaire voordelen, want die worden toch op de helling gezet. Er is ook in dat opzicht volgens hen geen zekerheid meer in het leraarsberoep.

Tenslotte dient opgemerkt dat volgens de minister van onderwijs de twee belangrijkste oorzaken van het huidige lerarentekort zijn: a. de negatieve beeldvorming over onderwijs in de media en bij de publieke opinie; en b. het gebrek aan werkzekerheid bij jonge leerkrachten, waardoor de uitstroom in de eerste jaren zeer hoog is.

7.3 Knelpunten en maatregelen om deze tekorten op te vangen

Soms wordt gepleit om gerichte maatregelen te nemen om sommige leraarstekorten op te vangen, bijvoorbeeld in sommige regio's of voor specifieke groepen leerkrachten (wiskunde, technische vakken). De bevroegde respondenten zijn meestal bijzonder afkerig van dit soort maatregelen. Dergelijke maatregelen zullen volgens hen meestal vooral een bepaald symptoom bestrijden, niet de oorzaak. Zij zullen ook dikwijls gericht zijn op tijdelijke fenomenen, die zeer vervelend kunnen worden als het fenomeen weer verdwijnt (bijvoorbeeld een hogere verloning van sommige leerkrachten waar momenteel een groot tekort aan is). Daarom pleiten alle respondenten veeleer voor een algemene aanpak van het probleem waarbij zij meer bezorgd zijn om het behoud of de verhoging van de kwaliteit van de leerkrachten dan om de kwantiteit. Allen beklemtonen ook dat alleen initiatieven die op verschillende aspecten inspelen, een zeker effect kunnen teweeg brengen. Enkel het loon verhogen of alleen meer carrièremogelijkheden bieden of uitsluitend via een vermindering van de administratieve last van de leerkrachten trachten een effect te bekomen, heeft volgens geen van hen zin. Zij pleiten voor een aanpak op veel verschillende terreinen.

In de interviews hebben wij met de respondenten een aantal belangrijke knelpunten besproken zoals zij ook in het rapport zijn naar voren gekomen. Het betreft aspecten inzake de lerarenopleiding, de opdracht en de loopbaan van de leraar en specifieke maatregelen om het leraarstekort op te vangen.

7.3.1 Lerarenopleiding

Kwaliteit van de instroom

Eén van de belangrijkste oorzaken volgens de respondenten van de verminderde aantrekkelijkheid van het leraarsberoep is de lage status. De respondenten merken op dat deze lage status verband houdt met de geringere moeilijkheidsgraad van de opleiding. Dit is zeker het geval voor de onderwijzer in de lagere school, die een niet-universitaire, driejarige opleiding heeft in het hoger onderwijs (De opleiding voor kleuteronderwijzer valt buiten het bestek van deze studie). Nauw hierbij aansluitend is ook de vaststelling uit de evaluatie van de lerarenopleiding dat de kwaliteit van de instroom en de uitstroom in de lerarenopleiding relatief laag is. Bijna de helft van de studenten die aan een opleiding voor onderwijzer beginnen, hebben een TSO-diploma secundair onderwijs. De instroom uit het BSO is nog zeer beperkt (1,6% voor de opleiding voor onderwijzer). Ook blijkt uit het rapport dat de studenten die aan deze lerarenopleiding beginnen niet behoren tot de kopgroep in hun laatste jaar secundair onderwijs.

Aan de respondenten is gevraagd in hoeverre er sprake is van een daling van de kwaliteit van in- en uitstroom in de lerarenopleiding voor onderwijzer. Daar waar het evaluatierapport nog enigszins voorzichtig was in haar formulering hieromtrent, waren een aantal respondenten resoluut. Er is de laatste jaren een sterke daling van de kwaliteit van de afgestudeerden in het basisonderwijs. Dit heeft vooral te maken met de middelmatige instroom. Deze respondenten beklemtoonden ook dat iedereen dit eigenlijk weet, maar dat dit niet luidop mag gezegd worden. Allicht was dit ook een belangrijke reden waarom sommige respondenten dit onderwerp niet expliciet wilden aankaarten. Sommige vertegenwoordigers van inrichtende machten stelden ook dat deze daling van de kwaliteit door directies uit hun net bevestigd wordt. Een aantal respondenten stelden dat de elementaire vaardigheden (schrijven, wiskunde) die in het basisonderwijs moeten aangeleerd worden, door sommige afgestudeerden zelf eigenlijk niet of onvoldoende beheerst worden.

Alle respondenten zijn zeer behoedzaam om een oplossing voor dit probleem aan te kaarten. Zij menen dat de leerkrachten ook in het basisonderwijs intellectueel zwaar genoeg moeten wegen omdat het lerarenberoep een complexe aangelegenheid is. Toch zijn zij voorzichtig om zonder meer voor een universitaire opleiding (een master) te pleiten. Leerkrachten moeten immers niet alleen theoretisch goed onderlegd zijn. Zij hebben ook de nodige sociale en dynamisch-affectieve vaardigheden nodig. Een academische opleiding vormt hiervoor geen garantie. De respondenten beklemtonen dat men er moet voor zorgen dat de leerkrachten nog met de kinderen uit de lagere school goed kunnen omgaan. Eén respondent meende ook dat een verlenging van de lerarenopleiding een bijkomend tekort zal creëren, zeker voor het jaar dat de opleiding van drie naar vier jaar wordt omgeschakeld. Een andere respondent stelde

dat dit kan vermeden worden door de opleiding te spreiden en een formule van deeltijds werken en deeltijds studeren uit te werken. Meerdere respondenten stelden wel dat deze langere opleiding zich zal moeten vertalen in een hoger loon en het is zeer de vraag of hiervoor de beschikbare budgettaire ruimte is. Tenslotte merkte een respondent op dat zelfs een universitaire opleiding en een hoger loon nog niet zouden volstaan om de status van het leraarsberoep te herwaarden. Het zou wel een zekere impact hebben, maar het zou nog niet voldoende zijn. "Het heeft ook te maken met een cultuur, een mentaliteit, en een waardenschaal die in de maatschappij in het algemeen voorop staat. Je zou eigenlijk eerst de maatschappij een beetje anders moeten doen denken," aldus de respondent.

Ook de minister meent dat het geen goede oplossing is om alle lerarenopleidingen op een universitair niveau te brengen. Zij vindt wel dat men in het eerste jaar van de lerarenopleiding meer moet differentiëren naargelang de vooropleiding van de studenten. Zij vindt het een rijkdom dat ook studenten uit het TSO en het BSO leraar zouden worden. Dit wordt ook beklemtoond door een vertegenwoordiger van een inrichtende macht. Nu komen alle leerkrachten uit het ASO. Zij kennen het TSO-BSO niet en dat heeft onder meer zijn gevolgen voor de slechte oriëntering van leerlingen volgens haar. Zij meent dat een academische opleiding heel belangrijk is voor het hoger secundair onderwijs vanwege het belang van de vakopleiding.

Maar daarom moeten nog niet alle opleidingen van dit niveau worden. Wel moeten alle leerkrachten gevormd worden en weten wat wetenschappelijk onderzoek inhoudt. Maar zij moeten vooral een bekwaamheid als leraar verwerven. Het is volgens haar juist een verrijking dat er leerkrachten zijn met een verschillende opleiding en een verschillende vooropleiding.

Meer in het algemeen is de minister voorstander van een instituut voor lerarenopleiding, waar de verschillende bekwaamheden en sterkten van de diverse lerarenopleidingen gebundeld worden: de academische lerarenopleiding in de universiteiten, de hogescholen die vooral sterk zijn in de opleidingen naar het leraarsberoep zelf en de vakopleidingen waar de GPB een aansluiting op is. Dit instituut zou niet noodzakelijk een fysisch centrum moeten zijn, maar een "virtueel centrum, meer naar ondersteuning toe. Dan zouden we uit de huidige lerarenopleidingen veel meer kunnen halen naar de verschillende doelgroepen toe. Dit vraagt een hele discussie, we zijn daar momenteel mee bezig met de lerarenopleidingen, maar dit is geen evidente discussie."

Mentorschap

Een alternatief voor de master-opleiding voor onderwijzers is meer investeren in nascholing en mentorship. Hoewel hiermee zeker niet de kwalitatief zwakkere instroom kan opgelost worden, beklemtoont een aantal respondenten dat hier meer aandacht moet aan besteed worden. Een heel belangrijk element is hier het mentorschap voor beginnende leerkrachten. Ook in het evaluatierapport van de lerarenopleiding werd beklemtoond dat hier nood is aan een meer structurele benadering. Nu zegt de decreetgever dat de scholen hier moeten aandacht aan besteden, maar zij moeten dit zelf organiseren en bekostigen. Alle respondenten menen dat dit niet werkt, hoewel hier nochtans een sterke behoefte aan is. Hier is nood aan bijkomende middelen. Bijna alle respondenten stelden dat dit mentorschap een element kan zijn van een gedifferentieerde opdracht (cfr. infra), waarbij een ervaren leerkracht een deel van zijn opdracht besteedt aan begeleiding.

Eén van de respondenten stelde voor om voor de begeleiding van beginnende leerkrachten een extern persoon aan te trekken. Dit maakt het gemakkelijker om de beginnende leerkrachten te evalueren (objectiever). Ook merkt een respondent op dat leerkrachten in een school moeten openstaan voor feedback; indien dit niet het geval is, is mentorschap zinloos.

Eén vakbondsvertegenwoordiger meende dat dit een opdracht kan zijn voor 55 plussers. Ook een andere respondent pleitte er voor om hier sterk ervaren leerkrachten voor in te schakelen. Meerdere vertegenwoordigers van inrichtende machten stelden dan weer heel expliciet dat dit niet de logica kan zijn. Een ervaren mentor is niet per definitie meer dan 55 jaar. Ook een leraar met 10 jaar ervaring kan een goede mentor zijn. Het is vooral de competentie om collega's te coachen die moet bepalen wie deze functie opneemt, niet de anciënniteit. Uitgebluste leerkrachten ouder dan 55, die niet meer voor de klas willen staan, kunnen volgens hen zeker niet als mentor optreden voor jonge leerkrachten.

Eén respondent merkte op dat het creëren van bijkomende uren voor het mentorschap het lerarentekort nog zal doen toenemen. Daarom moet volgens hem eerder gedacht worden in de richting van een versoepeling van de cumul.

Ook de minister meent dat dit mentorschap zeer belangrijk is. Zij wil hier ook een budget voor vrijmaken in de toekomst. Wel is voor haar nog niet duidelijk of dit mentorschap moet uitgaan van de school zelf, van de lerarenopleiding of van de navorming.

Wat de nascholing betreft, wees een vakbondsvertegenwoordiger op de weinige kansen die leerkrachten krijgen. Wie nascholing volgt, moet vervangen worden door een andere leerkracht of moet het 's avonds of in het weekend volgen. Een mobiele leerkracht (in het basisonderwijs) die vervangingen kan doen en een aantal administratieve taken kan vervullen, zou nuttig zijn.

Stages

Uit het evaluatierapport van de lerarenopleiding blijkt ook dat de stages niet altijd voldoende renderen. Alle respondenten zijn het hierover eens. Zij zijn in het bijzonder heel scherp voor de zelfstandige stage. Deze stage werd onder meer in het leven geroepen om aan het lerarentekort tegemoet te komen. Het betreft hier een periode van 6 tot 9 weken die de student in het derde studiejaar van de lerarenopleiding uitvoert in een stageschool waar hij zelfstandig taken overneemt van de leraar. Een respondent formuleerde het als volgt: "Deze stage gaat uit van het principe: al doende leert men. Welnu, je leert iets, maar niet veel." De respondenten beklemtoonden dat deze stage aan de studenten niets bijbrengt zonder begeleiding, hetgeen in de praktijk dikwijls het geval is. Daarom ook zijn de mentoren die een aantal uur hiervoor zouden moeten vrijgesteld zijn, zo nodig. Sommige respondenten stellen zich de vraag wat de toegevoegde waarde is van een opleiding waarin de studenten in het kader van een zelfstandige stage volledig aan hun lot worden overgelaten.

Daarnaast pleiten veel respondenten voor een nauwere samenwerking tussen de hogescholen die een lerarenopleiding organiseren en de stagescholen. De lesgevers zijn dikwijls nog teveel vervreemd van de praktijk in de scholen. Er moeten ook meer afspraken worden gemaakt tussen de scholen van de lerarenopleiding en de stagescholen. De stagebegeleiders en mentoren moeten een grotere verantwoordelijkheid krijgen.

De minister van onderwijs en de vertegenwoordiger van een onderwijsvakbond beklemtoonden dat er nood is aan ingroeibanen, waarbij beginnende leerkrachten een aantal uur per week vrijgesteld zijn om navorming te volgen of terug te koppelen naar hun initiële lerarenopleiding. Daardoor moet ruimte gecreëerd worden om te reflecteren over de problemen waarmee zij geconfronteerd worden. Hoewel de minister in het interview stelde dat hier de budgettaire gevolgen nog moeten bekeken worden, stelde zij toch dat zij via deze ingroeibanen én via het mentorschap een inspanning wil doen voor de begeleiding van beginnende leerkrachten.

Startcompetenties

In het evaluatierapport van de lerarenopleiding is ook gepleit voor een meer realistische benadering van de opdracht van de leraar: men eist met de basiscompetenties teveel van de beginnende leerkracht. Daarom wordt voorgesteld om te werken met startcompetenties, waarbij men zich in de basisopleiding beperkt tot de belangrijkste competenties en dat men aanvaardt dat een beginnende leerkracht niet in staat is om alle problemen reeds te kunnen aanpakken. Daarom wordt in het rapport ook gepleit voor een goede aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten en voldoende in-service training.

Een aantal respondenten zijn het volledig eens met deze aanbeveling. In hoeverre is het bijvoorbeeld nodig dat elke leraar zelf zijn eigen vakcurriculum kan ontwikkelen? Heel wat leraren baseren zich op een aangeboden curriculum (leerplan). Niet elke leerkracht moet zelf een ontwikkelaar zijn, aldus een respondent.

Sommige respondenten zijn het hier niet mee eens. Zij vinden het irrelevant om het onderscheid te maken tussen start- en basiscompetenties. Uiteindelijk moet men volgens hen reeds in de basisopleiding die basiscompetenties voor ogen hebben. Eén respondent drukt zich in dit verband kritisch uit over de lerarenopleiding voor het basisonderwijs. Volgens hem hebben de opleiders zelf teveel ambities.

Ze kunnen die niet waarmaken en schuiven de hete aardappel door naar de praktijk. Dit is vooral problematisch als er niet geïnvesteerd wordt om de kloof tussen de start- en de basiscompetenties te overbruggen. De respondent meent vooral dat de opleiders zich er te gemakkelijk van af maken. In veel opleidingen geeft men nog vooral theoretische cursussen over de leerstof van bepaalde vakken (hetgeen in het basisonderwijs toch zou moeten gekend zijn). Te weinig aandacht gaat uit naar de vakdidactiek: hoe breng je de leerstof bij de leerlingen over. Ook aan de functie als leerkracht op meso-niveau wordt geen aandacht besteed. Teveel afgestudeerden hebben volgens deze respondent niet echt kennis gemaakt met de leerplannen. Zij hebben nooit leren een planning maken voor meer dan een week. Het is volgens hem niet te verwonderen dat de overgang naar de praktijk voor veel afgestudeerden een grote praktijkschok betekent. De oorzaak voor deze tekortkomingen in de lerarenopleiding is te zoeken bij de docenten, die niet voldoende opgeleid zijn om o.m. de vakdidactiek te geven. Dit is niet verwonderlijk.

Zij komen van de universiteit waar zij het volgens de respondent ook niet geleerd hebben. Ook andere respondenten beklemtoonden de vervreemding van de praktijk van de docenten in de lerarenopleiding.

Een andere respondent merkt op dat er te weinig nadruk ligt op het ontwikkelen van een visie op onderwijs bij de studenten van de lerarenopleidingen. Wat is hun kijk op hoe kinderen leren/zich ontwikkelen en hoe gaan ze hun onderwijs daar aan aanpassen.

7.3.2. Opdracht en loopbaan van de leraar

Taakdifferentiatie

Wat de taak van de leerkracht betreft, zijn alle respondenten het erover eens dat er meer taakdifferentiatie zou moeten zijn. Deze taakdifferentiatie kan zowel hiërarchisch als in de breedte. Er kan een middenkader gecreëerd worden ter ondersteuning van het beleid (zoals vakgroepvoorzitter, graadcoördinator, afdelingshoofd) of leerkrachten kunnen andere meer gespecialiseerde functies invullen (zoals ICT-verantwoordelijke, zorgverbreder, leerlingenbegeleider of mentor van beginnende leerkrachten).

Hoewel de respondenten het eens zijn over het algemeen principe van een gedifferentieerde taakinfilling om de vlakke loopbaan te doorbreken, hebben ze een aantal verschillende randbemerkingen.

Meerdere respondenten verwijzen naar de schaalvergroting die in het secundair onderwijs via de vorming van de scholengemeenschappen reeds vorm krijgt en die in het basisonderwijs nu ter discussie staat. Een aantal onder hen stelt dat een middenkader nodig zal zijn om die grotere gehelen te besturen. Daarnaast zal de schaalgrootte meer mogelijkheden bieden voor gespecialiseerde functies die nu in kleine scholen niet kunnen. Toch hebben bepaalde respondenten hier bedenkingen bij. Zo merkt één respondent van een koepelorganisatie op dat in het basisonderwijs er een groot verschil is tussen een kleine school die werkt met één directeur die voor alles verantwoordelijk is of een grote school met een aantal vestigingsplaatsen waar de directeur nu en dan eens op bezoek gaat. Ofwel kies je dus voor kleinere scholen met directeurs die klasvrij zijn ofwel kies je voor grotere scholen met een aantal middenkaderfuncties. Wat de inhoudelijke ondersteuning van de school betreft, zal de formule van een kleinere school volgens hem tot betere resultaten leiden.

Daartegenover staat de opmerking van een vakbondsvertegenwoordiger. Iedereen in het basisonderwijs wil bijkomend personeel voor beleidsondersteuning, ook de kleine schooltjes. Maar het moet verantwoord zijn. Schaalvergroting zorgt er juist voor dat de werkbaarheid in de scholen groter wordt. In grotere scholen is het gemakkelijker om functies te creëren voor mensen die zich rond een aantal thema's specialiseren.

Een vertegenwoordiger van een kleinere koepelorganisatie merkt op dat het inrichten van een middenkader wel een stukje kan helpen (voor differentiatie zorgt) maar dat op die manier niet voor alle leerkrachten andere loopbaanperspectieven worden gecreëerd. Een andere manier om leerkrachten te motiveren en de druk van hun schouders te nemen, is het investeren in extra mensen en in andere methodieken. Op die manier zouden leerkrachten beter voorbereid zijn om in te spelen op de nieuwe jongerencultuur.

Volgens een vertegenwoordiger van een andere koepelorganisatie is het creëren van een middenkader een zeer gevaarlijke zaak. Dat zou ertoe leiden dat de leerkracht onderaan de ladder staat. De conclusie zou kunnen zijn: "als je geen les meer geeft, ben je een goeie".

Er is wel nood aan een gedifferentieerde taakin-vulling: een deel les geven en daarnaast nog andere opdrachten invullen, binnen een bepaald weekschema. Maar er bestaat toch nog een grote weerstand tegen dit soort verandering bij de leerkrachten.

Mogelijke problemen bij differentiëring zijn:

- Sommigen kunnen het gebruiken als een vluchtweg: iemand die niet goed functioneert in de klas, kan bijvoorbeeld vakgroepvoorzitter worden.
- Leerkrachten kunnen voeling verliezen met de praktijk.
- Differentiëring kan naijver creëren tussen de leerkrachten (zeker als daar verloning zou aan gekoppeld worden).

Een laatste opmerking over het middenkader komt van een respondent die stelde dat het belangrijk is om te zorgen voor meer diversiteit in het takenpakket van leerkrachten maar dat het middenkader niet mag gegenereerd worden op het lesurenpakket. "Stel bijvoorbeeld dat er 5 leerkrachten Engels zijn in een school en dat één van die leerkrachten leerlingenbegeleider wordt, dan betekent dit dat dezelfde opdracht nu moet verdeeld worden over 4 leerkrachten," aldus de respondent.

Een aantal respondenten hebben het over het belang van de flexibiliteit. Een leerkracht zou moeten kunnen kiezen hoe zijn functie wordt samengesteld. Nu gebeurt het bijvoorbeeld dat een leerkracht met een voltijdse opdracht daarnaast stagebegeleiding moet doen. Op die manier krijgt de leerkracht teveel werk en wordt hij een minder goede leerkracht. De leerkracht zou de mogelijkheid moeten krijgen om minder uren les te geven en daarnaast het mentorschap uit te oefenen. Maar het systeem moet flexibel zijn. Een leerkracht moet geen mentor blijven voor de rest van zijn carrière. Er moet dus telkens de mogelijkheid zijn om bijvoorbeeld terug te keren naar een voltijdse lesopdracht of naar een andere functie.

Eén vertegenwoordiger van een koepelorganisatie vindt dat men van een diplomagericht naar een competentiegericht personeelsbeleid moet gaan. Men moet de leerkrachten kunnen inzetten waarvoor ze goed zijn. Waarom zou iemand die goed Frans kent maar een ander bekwaamheidsbewijs heeft, geen Frans kunnen onderwijzen?

Daarnaast zou het voor leerkrachten ook bijzonder motiverend kunnen zijn om voor verschillende doelgroepen les te geven. Leerkrachten uit het secundair onderwijs kunnen bijvoorbeeld lesgeven in het volwassenenonderwijs, de VDAB, Op die manier zijn ze verplicht om zich bij te scholen.

Een andere mogelijkheid is het volgen van meer opleiding. Op die manier kunnen leerkrachten zich specialiseren en een andere carrière uitbouwen (de leraar-expert).

Eén koepelorganisatie gaat nog verder en spreekt van gedifferentieerd leiderschap. Scholen zouden meer vrijheid moeten hebben om met leiderschap om te gaan. In plaats van een klassieke directie kan men bijvoorbeeld werken met een rotatiesysteem of kan het leiderschap verdeeld worden onder verschillende personen, elk met een eigen takenpakket.

Differentiële verloning

Wat de differentiële verloning betreft, zijn de meningen zeer uiteenlopend (zowel binnen de koepelorganisaties als binnen de vakbonden). Sommigen zijn volledig tegen differentiële verloning, anderen vinden dat een differentiële verloning wel kan voor middenkaderfuncties, maar niet voor leerkrachten in een gelijkaardige functie, terwijl nog anderen vinden dat differentiële verloning in het algemeen moet kunnen. Opvallend is dat de vakbonden hier geen eensgezind standpunt innemen. Tot voor kort werd elke vorm van differentiële verloning door hen afgewezen. Nu is de grootste vakbond wel voor een differentiële verloning voor middenkaderfuncties. Recent is bij deze vakbond een consensus gegroeid om personen met meer verantwoordelijkheid ook meer te verlonen.

De tegenstanders van een differentiële verloning bij de diverse stakeholders vinden dat men op die manier een ongezond, financieel onderscheid maakt tussen mensen van eenzelfde organisatie.

Een groot aantal tegenstanders van differentiële verloning voor dezelfde functie van leraar (bij alle vakbonden en ook bij de meeste koepels) vindt dat men voor moeilijkere functies, bijvoorbeeld in het BSO, in het buitengewoon onderwijs of in concentratiescholen, wel moet zorgen voor meer pedagogisch comfort (bijvoorbeeld minder uren lesgeven). Eén van de respondenten haalt aan dat deze differentiële verloning ook anders kan ingevuld worden, bijvoorbeeld onder de vorm van een krediet om opleiding te volgen.

Een aantal van de respondenten vindt dat differentiële verloning wel moet kunnen voor functies met meer verantwoordelijkheden. Hoe meer verantwoordelijkheden (bijvoorbeeld in een middenkaderfunctie), hoe hoger het loon kan zijn.

Tenslotte zijn er nog de voorstanders van differentiële verloning voor alle functies (uit twee kleinere koepelorganisaties). Zij staan ook achter het principe dat de verloning gebaseerd moet zijn op de verantwoordelijkheid die men heeft. Daarnaast vindt één van deze respondenten een individuele prestatiebeloning ook positief. De tweede respondent vindt dat differentiëring moet kunnen bij leerkrachten wanneer het een direct zichtbaar effect heeft op de structuur en de werking van de school.

Differentiële verloning voor lerarentekorten?

Vorig jaar is bij de CAO onderhandelingen sterk gediscussieerd over een hogere verloning van de leerkrachten in Brussel, waar het lerarentekort het grootste is in Vlaanderen. De overheid was hier een voorstander van. Uiteindelijk heeft men beslist om de leerkrachten in Brussel die slagen in een bijkomend taal-examen, meer te verlonen.

Van alle respondenten is er slechts één die vindt dat leerkrachten in Brussel een hogere verloning moeten krijgen omwille van het grote lerarentekort. Als men in Brussel de normen op hetzelfde niveau houdt als in de rest van Vlaanderen, dan is de taak van de leerkrachten volgens hem zwaarder en moet daar iets tegenover staan. Een alternatief is werken met kleinere groepen en de omstandigheden dus aantrekkelijker maken.

De meesten vinden dat er slechts meer kan betaald worden indien er objectieve criteria zijn (bijvoorbeeld kosten voor extra-professionalisering, kosten voor extra verplaatsingen). Op basis waarvan beslist men anders om in Brussel leerkrachten meer te betalen en niet in Gent of Antwerpen?

Ook hier wordt door meerdere respondenten gesuggereerd om de leerkrachten in Brussel een groter pedagogisch comfort te geven (bijvoorbeeld door hen een aantal uren minder voor de klas te laten staan) in plaats van hen meer te betalen.

Meerdere respondenten merken op dat het lerarentekort een tijdelijk, conjunctuurgebonden fenomeen kan zijn. Zij stellen zich de vraag wat er moet gebeuren met de hogere verloning als het tekort weer verdwijnt.

Globaal groeit er in Vlaanderen een zekere consensus inzake de verloning van leerkrachten voor vergelijkbare functies. Ook de minister van onderwijs meende dat het bijzonder moeilijk is om hier differentieel te verlonen. Zij stelde dat dit kon voor Brussel via de regel van het taalexamen, maar dat dit eerder een uitzondering is. "Ik besef dat dit een heel moeilijke oefening is voor heel het onderwijs. Er zijn in onderwijs geen twee jobs dezelfde, zelfs niet binnen dezelfde school. Het is bijzonder moeilijk om hier differentieel te verlonen. Wij kunnen hier beter sommige mensen een aantal uren klasvrij maken of de klasgroepen kleiner maken," aldus de minister. Toch meent zij dat dit uiteindelijk aan de scholen moet overgelaten worden. De scholen kunnen hier volgens haar beter over beslissen dan dat vanuit Brussel krijtlijnen worden getrokken. De directie zou hier meer autonomie moeten krijgen inzake prestatieregelingen maar ook inzake bekwaamheidsbewijzen. In de toekomst zouden de scholen meer met financiële enveloppes moeten werken volgens haar. Deze financiële enveloppes zouden mettertijd ook op het personeel moeten betrekking hebben. Maar dit zijn allemaal afzonderlijke fasen die stap voor stap moeten gezet worden. Dit zal nog een hele tijd duren volgens de minister, maar het is wel de richting waarin men moet gaan.

Salaris van de leerkrachten

Volgens een aantal van de respondenten (zowel vakbonden als koepelorganisaties) was de 3% loonsverhoging (lineair) die vorig jaar werd overeen gekomen absoluut noodzakelijk. Het was sinds '85 geleden dat er een loonsverhoging was geweest. Er was dus een achterstand. Een algemene loonsverhoging was dus nodig.

Volgens een respondent was één vakbondsorganisatie eerder voorstander van werkdrukverlaging in plaats van 3% loonsverhoging maar vanwege een gemeenschappelijk vakbondsfront hebben ze dit niet doorgedrukt. Ook één van de koepels was eerder gewonnen voor extra omkadering.

Het was de bedoeling van de vakbonden om daarnaast een eerlijke loonspanning te creëren tussen de wervingsambten, de selectie-ambten en de bevorderingsambten. (Zo zouden directeurs bijvoorbeeld meer moeten verdienen.) Er waren echter onvoldoende middelen ter beschikking om dat te realiseren.

De opdracht van de leerkracht: uitgedrukt in aantal lesuren per week of niet?

Een aantal respondenten pleit voor een flexibeler systeem, bijvoorbeeld de opdracht van de leerkracht herbekijken en formuleren in termen van 40 uur per week of in dagdelen (wat niet betekent dat een leerkracht fulltime op school moet zijn) in plaats van de lesgebonden opdracht. De opdracht van de leerkracht wordt nu uitgedrukt in een breuk, bijvoorbeeld 20/20. Dat wijst alleen op de contacturen. Dat staat haaks op het beroepsprofiel van de leerkracht: vaardigheden en kennis overbrengen, opvoeden, leerlingenbegeleiding, Dus alle andere opdrachten naast het lesgeven, worden zagezegd gratis gepresteerd. De voltijdse opdracht van de leerkracht zou men dus moeten vertalen in een moderne wijze van taakinvulling. De lesgebonden prestatieregeling zou moeten losgelaten worden.

Het feit dat leerkrachten meer op school zouden zijn, bevordert de collegialiteit en maakt het gemakkelijker om als team aan iets te werken (bijvoorbeeld het uitbouwen van een schoolvisie).

Andere respondenten menen dat het in de huidige situatie, met de grote druk op leerkrachten en de bestaande leraarstekorten, niet opportuun is om nu deze discussie, die ongetwijfeld zeer gevoelig is, aan te gaan.

De minister van onderwijs meent ook dat de opdracht van de leraar eerder een schoolopdracht zou moeten worden dan een lesgebonden klasopdracht. Toezichten, contacten met de ouders en leraarsvergaderingen bijvoorbeeld horen sowieso bij de opdracht van elke leraar. Bijkomende probleem hierbij is echter dat de infrastructuur van de scholen ontoereikend is om alle leerkrachten de hele week op school te laten. Dit wordt ook aangehaald door een vertegenwoordiger van de inrichtende machten. Daarom is investeren in infrastructuur een belangrijke prioriteit voor de toekomst. Zij meent wel dat deze schoolopdracht, waarbij een permanente aanwezigheid op school wordt verwacht, wel kan voor sommige functies zoals leerlingenbegeleiders, ICT-coördinatoren.

BPT-uren

Tenslotte maken een aantal respondenten nog een opmerking over de BPT-uren (3% van het lestijdenpakket kunnen de scholen besteden aan andere taken dan lesopdrachten).

Volgens een vertegenwoordiger van een koepelorganisatie zouden de BPT-uren een bewuste keuze moeten zijn. Nu worden die BPT-uren dikwijls gebruikt als opvulling (hoewel dit van school tot school verschilt).

Het zou ook kunnen dat een leerkracht in een bepaald deel van het schooljaar een zwaarder takenpakket heeft (afhankelijk van wat de school doet voor de leerlingen).

Eén vertegenwoordiger van een koepelorganisatie betreurt dat er een beperking is van het aantal BPT-uren tot 3% van het lestijdenpakket. Dit is volgens hem een manifest voorbeeld van overbodige regelgeving die bovendien afbreuk doet aan de autonomie van de scholen. Een andere vertegenwoordiger van een koepelorganisatie stelt dan weer dat het aantal BPT-uren voldoende is. Maar het probleem is de vorming van de directies (zeker in het basisonderwijs). Hoe minder de directeur gevormd is, hoe minder hij flexibel gebruik zal maken van die BPT-uren. Hij zal trachten op veilig te spelen en alles onder controle te houden. Er is dus een enorme nood aan bijkomende professionalisering van schoolleiders.

Eén van de respondenten merkte op dat de inrichtende machten de vrijheid willen om over de BPT-uren te kunnen beslissen maar dat dit wel angst oproept bij de leerkrachten.

7.3.3. Specifieke maatregelen inzake lerarentekorten

In de interviews is ook nagegaan hoe de respondenten diverse maatregelen inschatten om het lerarentekort op te vangen.

De vervangingspools

De Vlaamse overheid heeft de voorbije jaren een systeem gecreëerd van vervangingspools. Deze pools groeperen kandidaat-leerkrachten die flexibel en netoverstijgend kunnen ingezet worden voor vervangingen van leerkrachten. De betrokken leerkrachten krijgen daarvoor een aanstelling voor een volledig schooljaar, betaald door de overheid. Met deze vervangingspool wil de overheid meer werkzekerheid en financiële zekerheid bieden voor leerkrachten en tegelijk de scholen helpen in het zoeken naar vervangingen voor afwezige leerkrachten. Behalve vanuit het vrij basisonderwijs, hebben de meeste scholen zich voor volgend schooljaar in deze pool ingeschreven. Dit komt volgens de minister omdat in het katholiek basisonderwijs een eigen systeem heeft voor vervangingen.

De invoering van de vervangingspools wordt door de overheid beschouwd als een belangrijk initiatief om aan het lerarentekort te verhelpen. Toch is de minister genuanceerd over de werking van de pools. Zij stelt dat het grootste probleem voor de werking van deze pools ... het lerarentekort is. De groepen waar de grootste tekorten zijn, zijn ook in de vervangingspools niet voorradig. De minister meent ook dat sommige leerkrachten tevreden zijn over deze pools, vooral die mensen die eerst wat ervaring willen opdoen en die veel belang hechten aan weddezekeerheid. Andere leerkrachten zijn volgens haar soms ontgoocheld omdat zij hoopten aan één school verbonden te blijven, terwijl zij van de ene school naar de andere moesten. Daarnaast merkt de minister ook op dat sommige ankerscholen gelukkig zijn omdat zij leerkrachten kunnen inzetten voor tijdelijke opdrachten, terwijl andere scholen ongelukkig zijn omdat zij hun toegewezen leerkrachten als ankerschool direct moeten laten gaan om elders leerkrachten te vervangen.

De meningen over het nut van deze vervangingspools bij de andere respondenten lopen sterk uiteen. Globaal genomen kan hier een onderscheid worden gemaakt tussen de vertegenwoordigers van het gemeenschapsonderwijs (zowel inrichtende machten als vakbonden) en de vertegenwoordigers van de gesubsidieerde netten. Daarmee wordt direct duidelijk dat de mening pro of contra vooral sterk bepaald wordt door andere onderliggende redenen. Eén mogelijke reden kan betrekking hebben op de algemene onderliggende filosofie die men heeft over de rol van de overheid en de rol van de scholen en de schoolbesturen. In de gesubsidieerde netten opteert men vooral voor een zo groot mogelijke schoolautonomie. De vervangingspools vormen voor hen een bedreiging van deze autonomie. Oorspronkelijk konden de schoolbesturen hun personeelsleden niet meer zelf kiezen. Later is het appreciatierecht ingevoerd, waardoor scholen wel leerkrachten konden weigeren, maar het hele systeem blijft een sterk geregeld systeem, waar de vrije scholen liever autonoom zijn. Het gemeenschapsonderwijs heeft minder een traditie van schoolautonomie. Hoewel ook hier reeds geruime tijd de scholen een belangrijke autonomie hebben, recent nog versterkt door de vorming van scholengroepen, was er in dit net vroeger een grotere traditie van personeelssystemen die personeelsleden over de scholen heen alloceren (meer mutaties in het net, gecentraliseerde rekrutering, enz.). Dit heeft allicht zijn gevolg voor de huidige cultuur, zeker bij de vertegenwoordigers van het net en bij de vakbonden.

Een andere mogelijke onderliggende reden kan te maken hebben met het netoverstijgend karakter van de vervangingspools. Netoverstijgende initiatieven zijn door het gemeenschapsonderwijs over het algemeen ondersteund, terwijl vooral het katholiek onderwijs dergelijke initiatieven meestal afwijst. Het katholiek onderwijs hangt sterk vast aan de vrijheid van onderwijs en aan de identiteit van het eigen net. Tenslotte is er ook de verklaring van de minister van onderwijs zelf die stelde dat in het katholiek basisonderwijs een eigen systeem is voor de vervanging van leerkrachten.

Het is merkwaardig hoe de filosofie van de respondenten hun appreciatie van de werking van de vervangingspools beïnvloedt. Naargelang hun algemene houding signaleerden zij soms totaal tegenstrijdige vaststellingen.

De vertegenwoordiger van het gemeenschapsonderwijs en van de ACOD, de socialistische vakbond die vooral in dit net sterk staat, menen dat de vervangingspools hebben bijgedragen tot de werkzekerheid voor jonge leerkrachten en dat zij daardoor de aantrekkelijkheid van het leraarsberoep hebben

verhoogd. Dank zij de gegarandeerde jaarwedde vloeien er volgens hen ook minder mensen weg uit het onderwijs. Een interne evaluatie in dit net bij schooldirecties en schoolsecretariaten leidde in dit opzicht tot een zeer positieve evaluatie.

Alsof het om een totaal ander thema gaat, zijn andere respondenten zeer afwijzend over de vervangingspools. Sommige vertegenwoordigers van het katholiek basisonderwijs, van het officieel gesubsidieerd onderwijs en van de grootste christelijke vakbond menen dat de pools niet goed zijn. Vooreerst wijzen zij er op dat het bizar is om in een periode van lerarentekorten een vervangingspool te creëren om jonge leerkrachten aan werk te helpen. Volgens hen is deze pool niet nodig. Door vertegenwoordigers van de inrichtende machten wordt gesteld dat dit principe volledig in strijd is met een gezond personeelsbeleid. Scholen mogen niet meer selecteren, zij moeten iedereen aannemen met het juiste diploma. Zij menen ook, net zoals de christelijke vakbond, dat de vervangings-pool de aantrekkelijkheid van het leraarsberoep vermindert. Leerkrachten worden in twee, drie scholen tegelijk tewerk gesteld en moeten volgens hen soms van de ene school naar de andere hollen. Dikwijls hebben die scholen verschillende culturen. Bovendien liggen zij soms ver uit elkaar. Dit systeem getuigt volgens de respondenten van een centrale aanpak: iedereen wordt in één pot samen gebracht, wordt waar nodig ingezet en als dat niet meer het geval is, komt die terug in de pot. Vanuit het standpunt van de afgestudeerde is dit volgens hen niet interessant. Die krijgt volgens hen niet de kans om in een team te groeien en aan de schoolcultuur gewoon te worden. Hij krijgt ook niet de mogelijkheid om zich goed te voelen en zich waar te maken in zijn job. Andere vertegenwoordigers van het katholiek of het officieel gesubsidieerd onderwijs en vakbondsvertegenwoordigers zijn meer gematigd over de werking van de vervangingspools. Toch zijn ook hier de meesten niet positief. Een respondent stelde dat dit eigenlijk geen duurzame oplossing is voor het probleem.

Vervanging door leerkrachten met andere bekwaamheidsbewijzen

Een veel voorkomende praktijk om lerarentekorten op te vangen is het inschakelen van andere personeelsleden die niet over de nodige bekwaamheidsbewijzen beschikken. Uit de interviews blijkt dat zij deze praktijk anders inschatten naargelang het onderwijsniveau. Alle respondenten keuren af om kleuteronderwijzers in te schakelen in het lager onderwijs. In het secundair onderwijs moet het inschakelen van personeelsleden met andere bekwaamheidsbewijzen volgens de meesten wel kunnen.

De meeste respondenten uit het basisonderwijs vinden het niet goed dat kleuteronderwijzers worden ingezet in het lager onderwijs. Zij zijn daar volgens hen niet voor opgeleid. Deze praktijk is alleen mogelijk via een bijkomende opleiding. In dit opzicht pleiten sommigen voor meer flexibiliteit. Zij pleitten voor een meer gemeenschappelijke opleiding, met daarna een opsplitsing voor kleuter-, lager en secundair onderwijs. Nadien zou het moeten mogelijk zijn om mits het volgen van een aantal modules van het ene niveau naar het andere te kunnen overstappen. Kleuteronderwijzers moeten dan bijvoorbeeld wel stage doen in het lager onderwijs.

Nu is die bijkomende opleiding er niet, en er is ook geen bijkomende begeleiding in de scholen voor deze personen. Daardoor daalt de kwaliteit van het onderwijs. Bovendien is deze praktijk ook niet goed voor de kleuteronderwijzers zelf, die daar dikwijls aan kapot gaan. Deze praktijk maakt volgens een syndicale vertegenwoordiger dat deze mensen uit het onderwijs weggaan.

Eén van de inrichtende machten vindt dat dit nu wel moet kunnen (kleuteronderwijzers die lesgeven in het lager onderwijs) op voorwaarde dat de kleuteronderwijzers goed begeleid worden en dat ze de nodige capaciteiten hebben.

In het secundair onderwijs meenden de meeste respondenten dat het inschakelen van mensen met een ander bekwaamheidsbewijs wel kan zonder dat de kwaliteit van het onderwijs in gevaar komt, op voorwaarde dat zij een GPB halen. Deze pedagogische opleiding kan men volgen in avondonderwijs terwijl men reeds les geeft. Sommige respondenten verwezen hier ook naar de nuttige rol die een volwaardig mentorschap (dit is: met vrijgestelde uren) zou kunnen spelen. De meeste respondenten refereerden hier vooral naar de technische en praktijkvakken (waar zich veruit de grootste tekorten in Vlaanderen voordoen). Veel respondenten meenden dat voor deze tekorten meer mogelijkheden moeten gecreëerd worden om mensen buiten het onderwijs (en mits een GPB-opleiding) aan te trekken. Belangrijk daarbij is dat zij hun anciënniteit kunnen behouden. Sommige respondenten beklemtoonden dat personen met een ander bekwaamheidsbewijs wel kunnen, zolang zij niet de meerderheid van de leerkrachten voor deze vakken uitmaken. Eén respondent merkte op dat hier ook te weinig flexibiliteit

is in het opleidingsniveau. Een persoon met een graduaat mechanica (bachelor) is misschien beter geschikt om mechanica te geven in het hoger secundair dan een industrieel ingenieur chemie.

De minister van onderwijs beklemtoonde dat ook voor de nieuwe functies van zorgverbreding in het kader van het gelijke onderwijskansen beleid andere bekwaamheidsbewijzen dan die van onderwijzend personeel moeten mogelijk zijn. Ook paramedische beroepen moeten mits een bijkomende navorming hiervoor in aanmerking komen.

In de discussie over andere bekwaamheidsbewijzen voegde de minister hier nog aan toe dat er nood is aan meer verkorte lerarenopleidingen. Een persoon die een academische lerarenopleiding heeft gevolgd voor het hoger secundair onderwijs zou ook in andere onderwijsniveaus moeten kunnen lesgeven mits een bijkomende verkorte opleiding. Nu moeten deze personen de volledige driejarige opleiding volgen.

Verhoging van de pensioenleeftijd

Een door de grootste vakbonden sterk gecontesteerde maatregel die de overheid onlangs heeft genomen is de optrekking van de pensioenleeftijd van 55 tot 58. De vakbondsvertegenwoordigers wezen deze maatregel af. Zij stelden dat daardoor uitgebluste leerkrachten voor de klas zullen blijven staan, hetgeen de kwaliteit van het onderwijs niet ten goede zal komen. Bovendien zal het ziekteverzuim volgens hen hierdoor sterk toenemen. Zij stelden ook dat deze maatregel eigenlijk vooral een besparingsmaatregel is, die door de overheid werd verpakt als een maatregel om het leraarstekort tegen te gaan. Wat de vakbondsvertegenwoordigers vooral ook tegen de borst stootte was de wijze waarop deze maatregel werd beslist. In Vlaanderen is er een sterke traditie om alle personeelsmaatregelen voorafgaandelijk met de vakbonden te bespreken. Nu werd deze maatregel door de Vlaamse onderwijsminister aangekondigd na een begrotingsconclaf van de Vlaamse regering.

Enkele vertegenwoordigers van inrichtende machten wilden zich hier liever niet over uitspreken. De meesten vonden het eigenlijk logisch dat de leeftijd werd opgetrokken tot 58 maar zij vinden wel dat er een uitstapmogelijkheid moet blijven voor uitgebluste leerkrachten. Deze mogelijkheid moet wel gepaard gaan met een zeker financieel nadeel (wat in het verleden bijna niet het geval was). Sommigen onder hen vermeldde ook de mogelijkheid om te differentiëren en andere functies voor deze leerkrachten te voorzien (coaching van andere leerkrachten, coördinatie). Eerder beklemtoonden wij dat sommige respondenten waarschuwen om uitgebluste leerkrachten nog belangrijke functies te geven zoals het coachen van beginnende leerkrachten.

7.3.4. Prioriteiten van de aan te wenden middelen

Hoewel er in veel opzichten een vrij grote eensgezindheid is onder de respondenten op tal van punten, is er een grote diversiteit in hun antwoorden op de vraag waaraan het meest prioriteit moet gegeven worden om iets te doen aan het lerarentekort, rekening houdend ook met de implicaties inzake kwaliteit en de beperkte beschikbare middelen.

Volgens de minister is de hervorming van de lerarenopleiding heel belangrijk. Als er één sector in het onderwijs is die op bijkomende middelen moet kunnen rekenen, dan is het de lerarenopleiding. Volgens de minister hangt het hier van af of we in de toekomst voldoende én goede leerkrachten zullen hebben. Toch is zij ook hier voorzichtig, want alles hangt af van de beschikbare middelen.

Vertegenwoordigers van vakbondsorganisaties wilden geen prioriteit voorop stellen. Zij poneerden dat er gewoon meer middelen naar onderwijs moeten komen. Eén respondent pleitte in dit opzicht om eerst de opdracht van de leraar (en van het onderwijs) duidelijk af te bakenen. Dit zou moeten gebeuren op het niveau van de Vlaamse regering, en dan zouden daar middelen moeten tegenover geplaatst worden. Indien de leraar hier bepaalde nieuwe rollen moet opnemen buiten het strikt pedagogische, dan moeten andere ministeries tussenkomen met bijkomende middelen. Als de leraars ook de drugsproblematiek in de scholen moeten opvangen, moeten er van welzijn of cultuur bijkomende middelen komen. Ook een

andere vakbondsvertegenwoordiger pleitte hiervoor. Het risico bestaat uiteraard dat daardoor onderwijs een superministerie met een superminister zal worden, en dat ligt volgens één van de respondenten politiek heel moeilijk.

Volgens deze respondent had de opdrachtafbakening van het onderwijs (en daarna de middelenbepaling) moeten gebeuren in de ronde tafel-conferentie die dit jaar plaats grijpt op initiatief van de Vlaamse regering. Deze ronde tafel-conferentie is volgens de respondent evenwel een gemiste kans, omdat nooit eerst een model is uitgetekend van wat verwacht wordt van het onderwijs. Men was van in het begin te veel bezig met het opstellen van middelenlijstjes. Daardoor is de kans voor een ernstig debat over de opdracht van onderwijs, en dan pas de discussie over de middelen, kleiner geworden.

Meerdere respondenten argumenteerden dat de aantrekkelijkheid van het beroep voor neveninstromers moet vergroot worden. Personen die een GPB-opleiding volgen, zouden reeds gedurende hun opleiding een loon moeten krijgen vergelijkbaar met dat van leerkrachten met een vereist of voldoende geacht bekwaamheidsbewijs. Ook de anciënniteit van personen uit de privé-sector of uit andere non-profit sectoren zou moeten verrekend worden, zodat personen buiten het onderwijs gemakkelijker instromen. Nu kan dit alleen voor technische en praktijkvakken in het geval het om een nuttige werkevaring gaat die relevant is voor de vakken in kwestie.

Voor de andere neveninstromers wordt volgens deze respondenten momenteel veel te weinig gedaan. Eén respondent stelde dat het merkwaardig is dat een onderwijsbegroting er van uit gaat dat een deel van de leerkrachten niet met een volwaardige anciënniteit en met een volwaardige weddeschaal (wie geen vereist of voldoende geacht bekwaamheidsbewijs heeft verdient veel minder) tewerkgesteld wordt. De minister van onderwijs stelde van haar kant zij deze mogelijkheid heeft laten onderzoeken, maar dat dit een "vrij dure aangelegenheid" is. Bovendien komt hier nog de vraag bij wat te doen met mensen die eerder in het onderwijs zijn gestapt vanuit de privé sector zonder anciënniteit. Moeten deze mensen met terugwerkende kracht vergoed worden? De discussie is volgens de minister complexer dan zij op het eerste zicht lijkt. Dit is momenteel geen topprioriteit voor de begroting van 2003, hoewel dit bij onderhandelingen in de toekomst wel ter sprake kan komen.

Twee respondenten van het katholiek onderwijs beklemtonen dat het beleidsvoerend vermogen van scholen moet vergroot worden. Daarbij is het belangrijk dat de directeur meer autonomie krijgt inzake personeelsbeleid, maar ook dat de directeur voldoende geprofessionaliseerd is, zodat hij zijn school goed kan leiden en zodat hij ervoor zorgt dat iedereen de job uitoefent waarvoor hij geschikt is. Daarvoor is vorming nodig van een voldoende hoog niveau. Het huidige niveau van sommige kleine VZW's of organisaties is soms ondermaats. Hier kan vorming door universitaire instellingen een belangrijke rol vervullen. Professionalisering impliceert ook het ondersteunen van netwerken waarbij mensen de kans krijgen om aan elkaar hun expertise door te geven, zodat zij zich gesteund voelen en ook sterker staan naar buiten. Deze netwerken zijn ook voor leerkrachten zeer belangrijk.

Tenslotte werden volgende prioriteiten door één of twee respondenten vermeld:

- een betere verloning van de leerkrachten;
- een betere infrastructuur voor leerlingen en leerkrachten;
- de uitbesteding van sommige opdrachten aan andere personeelsleden: maatschappelijk assistenten, administratief personeel;
- planlastvermindering;
- een aanpassing van onderwijsmethodes aan de zich wijzigende jongerencultuur;
- een hogere status;
- geen hervormingen over de hoofden van de leerkrachten heen en voldoende tijd hiervoor;
- de kwaliteit van de werkomstandigheden van de leerkrachten;
- meer pedagogisch comfort.

In dit rapport is niet ingegaan op een ander tekort: dat van de directies. Dit tekort is door veel respondenten gesignaleerd als een andere belangrijke uitdaging voor de toekomst.

7.4. Conclusies

1. Uit de interviews blijkt dat er rond sommige belangrijke thema's, die rechtstreeks of onrechtstreeks gelieerd zijn met het lerarentekort, een vrij grote consensus bestaat bij de respondenten. Bij andere thema's is dit minder het geval. Opvallend hierbij is dat weinig eenvoudige veralgemeningen kunnen gemaakt worden. De standpunten zijn zelden van die aard dat bijvoorbeeld alle vakbonden eenzelfde standpunt innemen of dat alle vertegenwoordigers van de schoolbesturen eenzelfde mening delen. Soms zijn er overeenkomsten tussen de betrokkenen naargelang het net, maar op tal van punten is dit juist weer niet het geval. Het is m.a.w. zeer gevaarlijk om algemene uitspraken te doen over "de vakbonden", "de netten" of vertegenwoordigers van een specifiek net.
2. De belangrijkste oorzaken van het lerarentekort in Vlaanderen houden volgens de meeste respondenten verband met de economische hoogconjunctuur sinds 1994, de lage status van het lerarenberoep en de toegenomen complexiteit van het lerarenberoep. De respondenten zijn meestal afkerig van heel specifieke maatregelen om sommige leraarstekorten op te vangen. Zij pleiten voor een algemene aanpak van het probleem en zij zijn daarbij meer bezorgd om de kwaliteit van de leerkrachten dan de kwantiteit. De respondenten stellen ook dat alleen een aanpak met maatregelen op diverse terreinen (verloning, carrière, differentiatie van de opdracht, opleiding,...) zin heeft.
3. Er is een grote bekommernis voor de lage status van het beroep van onderwijzer en voor de kwaliteit van de instroom in deze opleiding. Minder duidelijk is hoe dit kan geredigeerd worden. Hier liggen de meningen uiteen. Een academische, universitaire opleiding voor alle leerkrachten wordt om verschillende redenen niet als ideale oplossing beschouwd. Wel is er een grote consensus om meer aandacht te besteden aan beginnende leerkrachten, die meer ondersteund en begeleid zouden moeten worden. Het mentorschap voor beginnende leerkrachten zou structureel beter moeten uitgebouwd worden. Ook wordt gepleit voor ingroeibanen waarbij beginnende leerkrachten een aantal uur per week vrijgesteld zijn om navorming te volgen, te reflecteren over hun opdracht en terug te koppelen naar hun initiële lerarenopleiding. Dit is ook een prioriteit van de minister.
4. Alle respondenten menen dat er meer taakdifferentiatie moet komen voor de leerkrachten. Sommigen menen dat deze taakdifferentiatie zowel hiërarchisch (middenkader) als in de breedte (voor meer gespecialiseerde functies) kan. Anderen waarschuwen voor te veel nieuwe, gespecialiseerde functies en hiërarchische niveaus omdat de beste leerkrachten op die manier uit de klassen zullen verdwijnen. Zij menen dat de functie van de leerkracht zelf nog veel meer moet gedifferentieerd worden. Zij pleiten ook voor meer flexibele opdrachten, die in de tijd kunnen variëren.
5. Inzake differentiële verloning lopen de meningen sterk uiteen. Cruciaal hierbij is te verduidelijken wat bedoeld wordt met "verloning" en met "differentieel". Er wordt een onderscheid gemaakt tussen financiële verloning en werklastermindering. Ook wordt er een onderscheid gemaakt tussen differentiële verloning voor functies met leidinggevende verantwoordelijkheden, functies die een bepaalde expertise vereisen en functies die omwille van specifieke werkomstandigheden anders zijn. De meeste respondenten menen dat een financiële differentiële verloning alleen kan voor functies die expliciet meer verantwoordelijkheden hebben. Zij pleiten voor een werklastermindering (kleinere klassen of minder uren) voor leerkrachten die in moeilijke omstandigheden moeten werken (bijvoorbeeld concentratiescholen, beroepsonderwijs, ...).
Opvallend inzake een financiële differentiële verloning is dat de grootste vakbond is geëvolueerd in zijn standpunt: een financiële differentiële verloning is volgens deze vakbond mogelijk voor leidinggevenden in verantwoordelijke functies. Tot voor kort wezen alle vakbonden dit af. Dit is een nieuwe evolutie aan syndicale zijde.
Bijna alle respondenten (ook de grootste vakbond) wijzen wel een hogere financiële verloning voor functies met een groot lerarentekort af. Hier moet eerder gedacht worden aan een groter pedagogisch comfort voor de betrokkenen.
6. De vervangingspools, gecreëerd om meer werkzekerheid te bieden aan leerkrachten met het oog op leraarstekorten, worden verschillend geëvalueerd. Vooral vertegenwoordigers van de gesubsidieerde scholen, zeker van het basisonderwijs, betwisten het nut van deze pools. Andere vertegenwoordigers zijn sterk overtuigd van het nut. Verschillende respondenten, waaronder ook de minister, merken op dat het succes van de vervangingspools sterk verschilt van school tot school en van persoon tot persoon, en dat het zwakste punt van de vervangingspools het lerarentekort zelf is: door de tekorten kunnen de pools soms te weinig worden aangevuld, waardoor zij voor scholen geen oplossing bieden.

7. Het inschakelen van personeelsleden die niet over de vereiste bekwaamheidsbewijzen beschikken om aan het lerarentekort te verhelpen, is een maatregel die aangewezen is voor het secundair onderwijs. In het secundair onderwijs moeten de betrokkenen dan wel een GPB-opleiding in avondonderwijs volgen. Het tekort is hier het meest spectaculair voor leerkrachten technische en praktijkvakken. De respondenten stellen in dit verband dat meer mogelijkheden moeten gecreëerd worden om mensen buiten het onderwijs aan te trekken. Belangrijk hierbij is dat zij hun anciënniteit kunnen behouden. Dit is nu nog al te dikwijls niet het geval.
In het lager onderwijs is het volgens de respondenten niet goed om kleuteronderwijzers in te schakelen. Zij zijn daar niet voor opgeleid. Wel zou dit moeten mogelijk zijn mits een bijkomende opleiding voor kleuteronderwijzers. In dit opzicht wordt gepleit voor een meer gemeenschappelijke lerarenopleiding, met daarna een opsplitsing voor kleuter-, lager- en zelfs secundair onderwijs. Via bijkomende modules zou het moeten mogelijk zijn van het ene niveau naar het andere over te stappen.
8. Tenslotte werd door verschillende respondenten bepleit dat het beleidsvoerend vermogen van scholen moet vergroot worden. Daarbij zijn twee aspecten zeer belangrijk: a. de scholen moeten meer autonomie krijgen in hun personeelsbeleid; b. de directeurs moeten voldoende opgeleid zijn. Daarvoor is vorming van een voldoende niveau essentieel. Nu is deze vorming dikwijls ontoereikend.

Bibliografie

Aelterman, A., Verhoeven, J.C., Engels, N. & Van Petegem, P. (2002). *De professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten basis- en secundair onderwijs. Een onderzoek naar opvattingen van leerkrachten, andere onderwijsbetrokkenen en de publieke opinie. O.B.P.W.O.-project 00.03.*

Aelterman, A., Rots, I. & Van Petegem, K. (2001). *Attractiveness, profile and contents of the teaching profession in Flanders. A historical and contextual analysis focussing on the situation of the teacher in secondary education, first and second grades. University of Ghent, Department of educational sciences.*

Coens, D. (1989). *Met een nieuwe lei.* Brugge: String.

Deloitte & Touche (2001). *Inkomsten en uitgaven van scholen in Vlaanderen. Kwantificering van de objectieve verschillen.*

Devos, G. (1995). *De flexibilisering van het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een organisatie-sociologische studie van macht en institutionalisering.* Leuven/Amersfoort: Acco.

Devos, G., Verhoeven, J.C., Beuselinck, I., Van den Broeck, H. & Vandenberghe, R. (1999). *De rol van de schoolbesturen in het schoolmanagement.* Leuven: Garant.

European Commission (1996). *Key data on education in the European Union.* Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

HayGroup (2001). *Een nieuw integraal beloningsbeleid voor het onderwijspersoneel. Eerste fase: vergelijken-de loonstudie en eerste aanbevelingen.*

Heyvaert, J. & Janssens, G. (2001). *Onderwijszakboekje.* Diegem: Kluwer.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1994). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs.* Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1998). *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief.* Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2000a). *VRIND 2000: Vlaamse Regionale Indicatoren.* Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Algemene Zaken en Financiën, Administratie Planning en Statistiek.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2000b). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs.* Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2000c). *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief.* Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001a). *Vlaams onderwijs in cijfers (2000-2001).* Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001b). *Onderwijs in Vlaanderen. Een brede kijk op het Vlaamse onderwijslandschap.* Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001c). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs.* Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001d). Evaluatie van de lerarenopleidingen 2000-2001. Rapport van de stuurgroep van de evaluatie van de lerarenopleidingen. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2002). *Vlaanderen 2002 in cijfers*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Perquy, J. (2001). *Het wijzigende beleid inzake de schoolondersteunende diensten*. Referaat ter gelegenheid van 10 jaar pedagogische begeleiding van het katholiek onderwijs.

Poelmans, P. (2001). Arbeidsmarktrapport onderwijs. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Roos, G. (2001). Interview met een vakbondsman.

Sels, L. (2001). *Analyses op basis van de Vacature Salarisenquête 2000*. Leuven: Departement Economische Wetenschappen.

Vanderpoorten, M. (2000). *Beleidsnota: onderwijs en vorming. Beleidsnota van de minister van onderwijs*.

Vanderpoorten, M. (2001). *Antwoord op vraag nr. 23 van 12 november 2001 van de heer Chris Vandebroecke, Vlaams volksvertegenwoordiger*.

Vanderpoorten, M. (2002). *Vragennota hertekening basisonderwijs. Discussienota van de minister van onderwijs*.

Verhoeven, J.C. & Dom, L. (2001). Vlaams Eurydice-rapport 2000: Overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

XXX (1989). 'Regeringsverklaring van de Vlaamse executieve', *Forum*, 15/30 april, p.7-10.

Wetgeving

29.05.59, Wet tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving ("Schoolpactwet").
B.S. 19/06/59

15.07.69, Koninklijk Besluit tot vaststelling van de bevoegdheden van de beheerders, opvoeders-huismeesters en directiesecretarissen in de rijksinrichtingen voor kleuter-, lager-, secundair, technisch en normaalonderwijs.
B.S. 25/07/1969

23.11.70, Koninklijk Besluit tot vastlegging van de ambtsbevoegdheden van de provisors en de adjunct-directeurs bij de rijksonderwijsinrichtingen.
B.S. 31/01/1971

14.06.89, Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de bekwaamheidsbewijzen, de weddeschalen, het prestatiestelsel en de bezoldigingsregel in het secundair onderwijs

31.07.90, Decreet betreffende het onderwijs II
B.S. 18/08/1990

27.03.91, Decreet betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het Gemeenschaps-onderwijs.
B.S. 25/05/1991

27.03.91, Decreet betreffende de rechtspositie van sommige personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs en de gesubsidieerde PMS-centra.
B.S. 25/05/1991

7.07.91, Decreet betreffende inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten.
B.S. 31/08/1991

23.10.91, Decreet betreffende de medezeggenschap in het gesubsidieerd onderwijs.
B.S. 14/11/1991

17.02.94, De Belgische grondwet. Gecoördineerde tekst van 17 februari 1994.

16.04.96, Decreet met betrekking tot de lerarenopleiding en nascholing.
B.S. 12/06/1996

26.11.96, Besluit van de Vlaamse regering tot vaststelling van de goedkeuringscriteria en indieningsmodaliteiten van de leerplannen voor het secundair onderwijs.
B.S. 06/02/1997

25.02.97, Decreet basisonderwijs
B.S. 17/04/1997

15.07.97, Decreet betreffende het onderwijs VIII
B.S. 21/08/1997

14.07.98, Decreet houdende diverse maatregelen met betrekking tot het secundair onderwijs en tot wijziging van het decreet van 25 februari 1997 betreffende het basisonderwijs.
B.S. 29/08/1998

14.07.98, Decreet betreffende het onderwijs IX.
B.S. 29/08/1998

31.07.98, Omzendbrief

Omsendbrief bij het Besluit van de Vlaamse regering van 31 juli 1990 tot vaststelling van het pakket "uren-leraar" in het voltijds secundair onderwijs.

30.03.99, Decreet houdende de leerlingenraden in het secundair onderwijs.

B.S. 11/05/1999

18.05.99, Decreet betreffende het onderwijs XI.

B.S. 31/08/1999

19.07.99, Omzendbrief

SO/99/5, 19/7/1999 Wijziging van het besluit van 14 juni 1989 betreffende de bekwaamheidsbewijzen, de weddenschalen en de bezoldigingsregeling in het secundair onderwijs.

08.06.00, Decreet houdende dringende maatregelen betreffende het lerarenambt.

B.S. 25/08/2000

12.06.2002, Ontwerp van decreet betreffende gelijke onderwijskansen I

Collectieve Arbeidsovereenkomst (CAO) V (1999-2000)

Collectieve Arbeidsovereenkomst (CAO) VI (2001-2002)

Bijlage I: Lijst van Tabellen

- Tabel 1: De Vlaamse arbeidsmarkt in cijfers
- Tabel 2: Schoolbevolking lager onderwijs
- Tabel 3: Schoolbevolking in het gewoon secundair onderwijs
- Tabel 4: Bestuurs- en onderwijzend personeel per onderwijsniveau, naar statuut
- Tabel 5: Bestuurs- en onderwijzend personeel per onderwijsniveau en inrichtende macht, naar gelang de opdracht
- Tabel 6: Bestuurs- en onderwijzend personeel – gewoon basisonderwijs. Aantal personen naar geslacht en leeftijd
- Tabel 7: Bestuurs- en onderwijzend personeel – gewoon secundair onderwijs. Aantal personen naar geslacht en leeftijd
- Tabel 8: Andere personeelscategorieën per onderwijsniveau, naar statuut
- Tabel 9: Aantal afgestudeerden aan de lerarenopleiding en aantal aanstellingen in het onderwijs
- Tabel 10: Evolutie loopbaan leerkrachten
- Tabel 11: Een voorbeeld van een opleidingsprogramma voor onderwijzer
- Tabel 12: Een voorbeeld van een opleidingsprogramma voor de 'geaggregeerde voor het secundair onderwijs – groep 1'
- Tabel 13: Historiek aantal inschrijvingen – initiële lerarenopleiding Lager Onderwijs
- Tabel 14: Historiek aantal inschrijvingen – initiële lerarenopleiding Secundair Onderwijs groep 1
- Tabel 15: Instroom academische lerarenopleiding: evolutie van de totale aantallen kandidaten
- Tabel 16: Aantal cursisten ingeschreven in GPB-opleiding
- Tabel 17: Evolutie aantal afgeleverde Getuigschriften Pedagogische Bekwaamheid
- Tabel 18: Instroom: Absolute aantallen eerstejaarsstudenten, per geslacht en opleiding
- Tabel 19: Schatting van de evolutie van de deelname van het onderwijzend personeel aan nascholingsactiviteiten waaraan 75 à 100 % van het onderwijzend personeel deelnam, naar onderwijsniveau
- Tabel 20: Vereiste, voldoende geachte en andere bekwaamheidsbewijzen
- Tabel 21: POOL 2001-2002: Deelname 2001-2002 scholen gewoon basisonderwijs en gewoon secundair onderwijs aan pool
- Tabel 22: POOL 2001-2002: Aantal mannen/vrouwen
- Tabel 23: POOL 2001-2002 Diploma
- Tabel 24: Onderwijstijd in het 'officieel' lager onderwijs – internationale vergelijking
- Tabel 25: Onderwijstijd in het 'officieel' lager secundair onderwijs – internationale vergelijking
- Tabel 26: Onderwijstijd in het 'officieel' algemeen hoger secundair onderwijs – internationale vergelijking
- Tabel 27: Onderwijstijd in het 'officieel' technisch en beroeps- hoger secundair onderwijs – internationale vergelijking
- Tabel 28: Leerling-leerkracht-ratio in het lager onderwijs – internationale vergelijking
- Tabel 29: Leerling-leerkracht ratio in het secundair onderwijs – internationale vergelijking
- Tabel 30: Salarissen van leerkrachten in het lager onderwijs – internationale vergelijking
- Tabel 31: Salarissen van de leerkrachten in het 'lager secundair' onderwijs – internationale vergelijking
- Tabel 32: Salarissen van de leerkrachten in het algemeen 'hoger secundair' onderwijs – internationale vergelijking
- Tabel 33: Evolutie van de salarissen als percentage van het maximumsalaris in de Vlaamse Gemeenschap, naar onderwijsniveau en carrière-moment
- Tabel 34: Pensioen 2000-2001

Bijlage II: Rekruteren en selecteren van leerkrachten

Bijlage III: Interviews met vertegenwoordigers van de overheid, de inrichtende machten en de vakbonden

Bijlage IV: Interview-leidraad stakeholders – leraarsbeleid

Tabel 1: De Vlaamse arbeidsmarkt in cijfers

Evolutie 1997-2001	1997	1998	1999	2000	2001r
Aantallen aanbodzijde					
Aantal werklozen	240 200	214 100	192 100	169 600	168 200
Aantallen Vraagzijde					
Aantal (VDAB-)vacatures	16 600	23 200	31 100	40 500	35 000
Indicatoren					
Werkzaamheidsgraad					
(15-64 jaar)	61,4	61,7	62,6	63,9	
- bij 50-plussers	36,6	37,8	38,3	40,1	
- bij laaggeschoolden	44,1	44,2	45,3	45,9	
- bij vrouwen	50,8	51,7	53,6	54,7	
Aantal werklozen per vacature	14,6	9,2	6,2	4,2	4,8

Bron: Steunpunt WAV, op basis van diverse bronnen

Tabel 2: Schoolbevolking lager onderwijs

Schooljaar 2000-2001

	Gemeenschaps- onderwijs			Vrij gesubsidieerd onderwijs			Officieel gesubsidieerd onderwijs			Totaal
	J	M	T	J	M	T	J	M	T	
Lager onderwijs										
Gewoon	28.033	26.660	54.693	127.822	133.892	261.714	50.846	42.070	92.916	409.323
Buitengewoon (1)	3.341	1.874	5.215	10.332	6.246	16.578	2.797	1.622	4.419	26.212
Totaal lager onderwijs	31.374	28.534	59.908	138.154	140.138	278.292	53.643	43.692	97.335	435.535

(1) Om dubbeltellingen te vermijden werden leerlingen die omwille van een langdurige ziekte les volgen in het buitengewoon onderwijs (de zogenaamde type 5-leerlingen) niet opgenomen in de cijfers van het buitengewoon onderwijs. Op 1 februari 2001 werden in het buitengewoon lager onderwijs van het type 5, 227 leerlingen geteld.

Bron: Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001), Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Tabel 3: Schoolbevolking in het gewoon secundair onderwijs

Schooljaar 2000-2001

	Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers			1 ste graad			Algemeen secundair onderwijs			Technisch secundair onderwijs			Kunstsecundair onderwijs			Beroepssecundair onderwijs			Totaal		
	J	M	T	J	M	T	J	M	T	J	M	T	J	M	T	J	M	T	J	M	T
Algemeen totaal																					
Gemeenschapsonderwijs	231	162	393	11.452	10.830	22.282	8.082	9.492	17.574	5.397	4.234	9.631	364	613	977	7.832	7.735	15.567	33.358	33.066	66.424
Vrij gesubsidieerd onderwijs	372	368	740	52.155	51.890	104.045	38.408	49.707	88.115	38.721	29.912	68.633	952	1.503	2.455	23.467	25.205	48.672	154.075	158.585	312.660
Officieel gesubsidieerd onderwijs	255	209	464	6.372	3.352	9.724	1.212	1.406	2.618	7.069	2.798	9.867	530	701	1.231	6.495	3.860	10.355	21.933	12.326	34.259
Totaal	858	739	1.597	69.979	66.072	136.051	47.702	60.605	108.307	51.187	36.944	88.131	1.846	2.817	4.663	37.794	36.800	74.594	209.366	203.977	413.343

Bron: Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001), Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Tabel 4: Bestuurs- en onderwijzend personeel per onderwijsniveau, naar statuut.
Aantal budgettaire fulltime-equivalenten – januari (1)

Schooljaar 2000-2001

	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
Gewoon basisonderwijs								
Vastbenoemden	32.677	32.720	32.883	32.852	32.680	32.699	32.786	33.017
Tijdelijk	8.721	8.456	8.630	8.947	9.703	10.577	11.320	12.237
Totaal	41.398	41.176	41.513	41.799	42.383	43.276	44.106	45.254
Gewoon secundair onderwijs								
Vastbenoemden	45.976	45.282	44.846	43.371	41.999	42.845	42.965	41.836
Tijdelijk	7.747	8.649	9.458	11.139	12.336	11.142	10.559	11.908
Totaal	53.723	53.931	54.304	54.510	54.335	53.987	53.524	53.744

(1) in februari voor het schooljaar 2000-2001

Bron: Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001), Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Tabel 5: Bestuurs- en onderwijzend personeel per onderwijsniveau en inrichtende macht, naargelang de opdracht. Aantal personen – februari 2001

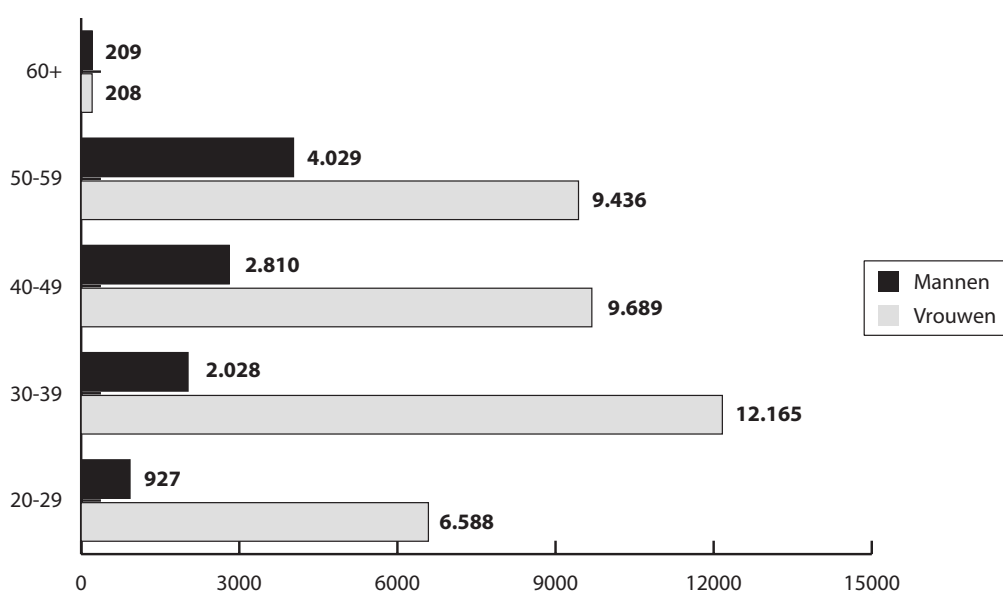
Schooljaar 2000-2001

	Totaal					
	Vastbenoemden			Tijdelijken		
	Mannen	Vrouwen	Totaal	Mannen	Vrouwen	Totaal
Gewoon basisonderwijs						
Gemeenschaps-onderwijs	1.229	3.645	4.874	257	1.752	2.009
Privaatrechtelijk	5.209	18.893	24.102	730	5.516	6.246
Provincie	9	23	32	2	4	6
Gemeente	2.255	6.201	8.456	312	2.052	2.364
Totaal	8.702	28.762	37.464	1.301	9.324	10.625
Gewoon secundair onderwijs						
Gemeenschaps-onderwijs	4.083	4.031	8.114	1.043	1.429	2.472
Privaatrechtelijk	14.884	19.554	34.438	2.224	4.105	6.329
Provincie	1.053	723	1.776	167	170	337
Gemeente	1.435	1.250	2.685	301	337	638
Totaal	21.455	25.558	47.013	3.735	6.041	9.776

Bron: Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001), Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Tabel 6: Bestuurs- en onderwijzend personeel – gewoon basisonderwijs
Aantal personen naar geslacht en leeftijd.

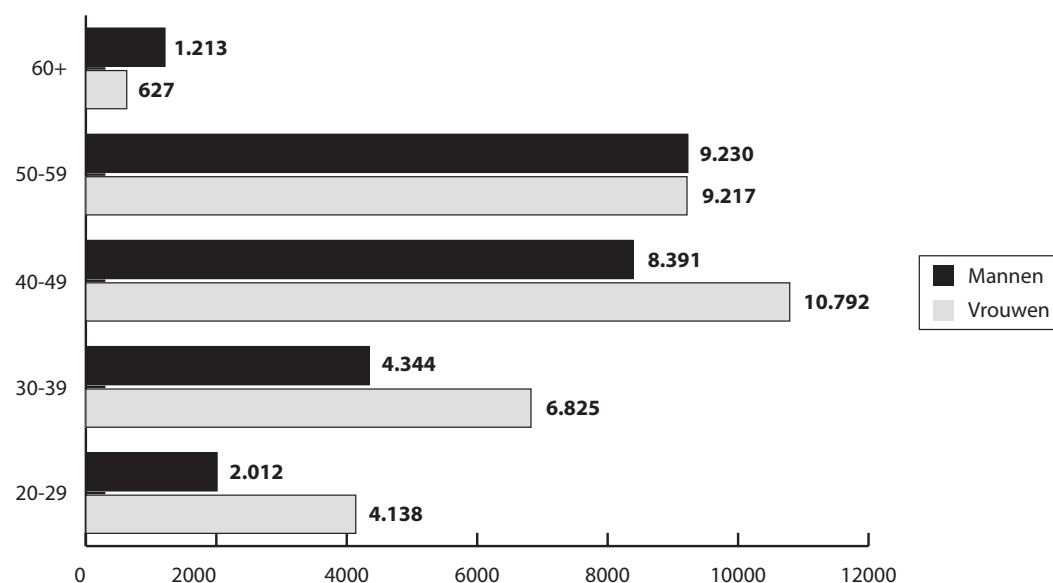
Schooljaar 2000-2001



Bron: Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001), Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Tabel 7: Bestuurs- en onderwijzend personeel – gewoon secundair onderwijs
Aantal personen naar geslacht en leeftijd.

Schooljaar 2000-2001



Bron: Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001), Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Tabel 8: Andere personeelscategorieën per onderwijsniveau, naar statuut.
Aantal budgettaire fulltime-equivalenten – januari (1)

Schooljaar 2000-2001

	1993- 1994	1994- 1995	1995- 1996	1996- 1997	1997- 1998	1998- 1999	1999- 2000	2000- 2001
Gewoon basisonderwijs								
Vastbenoemden	1.039	969	922	872	811	738	712	670
Tijdelijk	326	331	325	331	312	306	297	293
Totaal	1.365	1.300	1.247	1.203	1.123	1.044	1.009	963
Gewoon secundair onderwijs								
Vastbenoemden	6.833	6.581	6.373	6.091	5.763	5.638	5.256	4.977
Tijdelijk	1.165	1.191	1.156	1.277	1.410	1.215	1.193	1.337
Totaal	7.998	7.772	7.529	7.368	7.173	6.853	6.449	6.314
Andere (2)								
Vastbenoemden	1.897	1.942	1.905	1.852	1.817	1.927	2.122	2.037
Tijdelijk	352	390	364	418	487	435	492	1.046
Totaal	2.249	2.332	2.269	2.270	2.304	2.362	2.614	3.083

(1) In februari voor het schooljaar 2000-2001. Vanaf 1 september 2000 werden de activiteiten van de voormalige Psycho-Medisch-Sociale centra (PMS) en de Centra voor Medisch Schooltoezicht (MST) opgeheven. De taken werden overgenomen door de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's). Het personeel van de MST ressorteerde onder het departement Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur. Vanaf 1 september 2000 is dit personeel overgeheveld naar het departement Onderwijs en wordt dit personeel eveneens geregistreerd bij de 'Andere personeelscategorieën'.

(2) Personeel van centra voor leerlingenbegeleiding, onderwijsinspectie, pedagogische begeleiding, internaten, ...

Bron: Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (2001), Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Tabel 9: Aantal afgestudeerden aan de lerarenopleiding en aantal aanstellingen in het onderwijs

	96-97		97-98		98-99		99-00		00-01	
	Afgestu-deerd	in dienst	Afgestu-deerd	in dienst	Afgestu-deerd	in dienst	Afgestu-deerd	in dienst	Afgestu-deerd	in dienst
GVSO** groep 2	1521	841	1146	614	1133	681	1082	632	1060	466
	295		238		229		299		347	
Hogescholen 2 cycli	1816	(-975)	1384	(-770)	1362	-(681)	1381	-(758)	-1526	(-1179)
GVSO groep 1	1347	1145 (-202)	1366	1160 (-206)	1479	1191 (-288)	1662	1291 (-371)	*	1056
Onderwijzer	1053	1047 (-6)	1032	995 (-37)	1068	1061 (-7)	997	956 (-41)	*	998
Kleuteronderwijzer	814	770 (-44)	870	850 (-20)	853	815 (-38)	785	730 (-55)	*	557

* cijfers nog niet gekend

** GVSO: geaggregeerde voor het secundair onderwijs

Bron: Vanderpoorten, M. (2001). Antwoord op vraag nr. 23 van 12 november 2001 van de heer Chris Vandenbroecke, Vlaams volksvertegenwoordiger

Tabel 10: Evolutie loopbaan leerkrachten

	Gemeenschaps-onderwijs			Officieel gesubsidieerd onderwijs			Vrij gesubsidieerd onderwijs			Totaal		
	In net nog actief	In ander net	Uit onderwijs	In net nog actief	In ander net	Uit onderwijs	In net nog actief	In ander net	Uit onderwijs	In net nog actief	In ander net	Uit onderwijs
Gewoon basis	65%	20%	15%	50%	32%	18%	69%	16%	15%	64%	20%	16%
Buitengewoon bas	34%	42%	24%	30%	55%	15%	41%	45%	16%	37%	46%	17%
Gewoon sec	48%	15%	37%	39%	23%	38%	68%	6%	26%	61%	9%	30%
Buitengew sec	54%	23%	23%	24%	39%	37%	45%	26%	29%	44%	27%	29%
	53%	18%	29%	44%	30%	26%	66%	12%	22%	61%	15%	24%

Bron: Vanderpoorten, M. (2001). Antwoord op vraag nr. 23 van 12 november 2001 van de heer Chris Vandenbroecke, Vlaams volksvertegenwoordiger

**Tabel 11: Een voorbeeld van een opleidingsprogramma voor onderwijzer
(aantal uren per week)**

	1ste jaar	2de jaar	3de jaar
Pedagogische wetenschappen	6	8	9
Agogische vaardigheden	-	2	3
Nederlands	4	3	2
Wiskunde	3	2	1
Frans	2	2	1
Milieuexploratie/Wereldoriëntatie	6	3	2
Muzische vorming, expressievakken			
- Lichamelijke opvoeding	2	1	2
- Muzikale opvoeding	2	1	2
- Plastische opvoeding	2	1	2
- verdieping	-	3	-
Media en computerkunde	1	1	1
Facultatief (godsdienst/Moraal)	2	2	2

Bron: Verhoeven, J.C. & Dom, L. (2001). *Vlaams Eurydice-rapport 2000: overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Tabel 12: Een voorbeeld van een opleidingsprogramma voor de 'geaggregeerde voor het secundair onderwijs – groep 1' (aantal uren per week)

Gemeenschappelijke vakken	1ste jaar	2de jaar	3de jaar
Pedagogische wetenschappen	4	5	5
Nederlands (behalve wanneer het vak voor uitdieping wordt gekozen)	3	2	1
Facultatief (Godsdienst/Moraal)	2	2	2
Media- en computerkunde	1	1	1
Uitdiepingseenheid (bv. Frans) (1)	Opleidingseenheid 1 (bv. Geschiedenis)		Opleidingseenheid 2 (bv. Aardrijkskunde)
8	5		5

(1) Dit keuzegedeelte gaat op voor de drie jaren van de opleiding. Voor bepaalde gekozen vakken wijkt het aantal voorziene uren soms wat af van dit voorbeeld.

Bron: Verhoeven, J.C. & Dom, L. (2001). *Vlaams Eurydice-rapport 2000: overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Tabel 13: Historiek aantal inschrijvingen – initiële lerarenopleiding Lager onderwijs

Academiejaar	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02
Totaal	3948	3821	4019	4240	4374	4323	4247	4382	5372	5988	6643

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2002

Tabel 14: Historiek aantal inschrijvingen – initiële lerarenopleiding Secundair onderwijs groep 1

Academiejaar	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02
Totaal	4544	4824	5113	5420	5602	5808	6435	6785	7271	7431	7840

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2002

Tabel 15: Instroom academische lerarenopleiding: evolutie van de totale aantallen kandidaten

1996-1997	4259
1997-1998	3727
1998-1999	3588
1999-2000	3408
2000-2001	3149
2001-2002	3410

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2002

Tabel 16: Aantal cursisten ingeschreven in GPB-opleiding*

Academiejaar	Aantal cursisten
1997-1998	3.126
1998-1999	3.563
1999-2000	4.165
2000-2001	6.482

* De tellingen voor de verschillende schooljaren zijn ietwat uiteenlopend: in 1997-1998 betreft het een éénmalige telling (momentopname), de cijfers 1998-1999 hebben betrekking op het eerste semester en het aantal cursisten van 1999-2000 slaat op de referentieperiode 1.9.1999-31.12.2000.

Bronnen: Poelmans, P. (2001) en het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2002.

Tabel 17: Evolutie aantal afgeleverde Getuigschriften Pedagogische Bekwaamheid

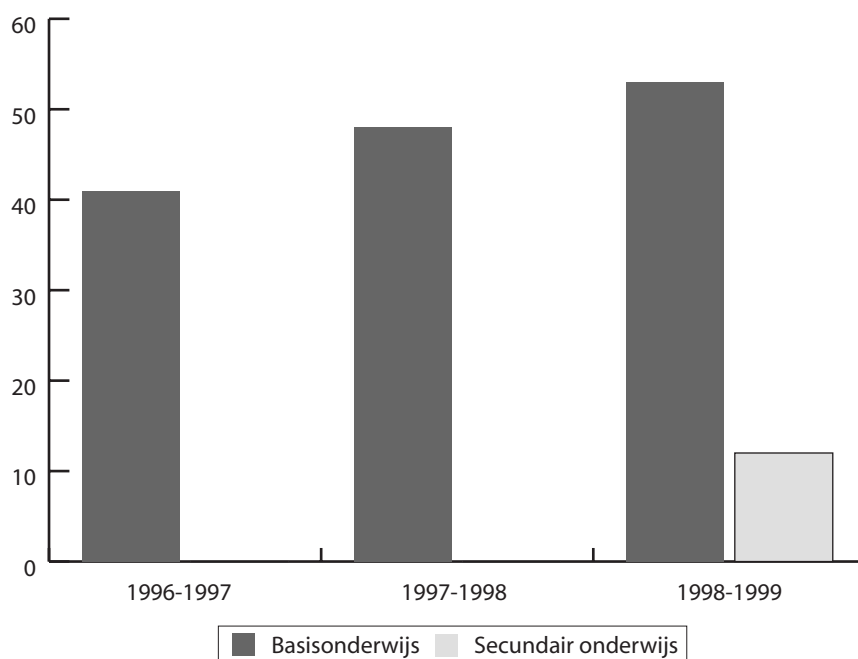
Academiejaar	Aantal diploma's
1988-1989	268
1989-1990	486
1990-1991	545
1991-1992	594
1992-1993	730
1993-1994	912
1994-1995	1.026
1995-1996	1.094
1996-1997	1.127
1997-1998	1.071
1998-1999	1.045

Bron: Poelmans, P. (2001)

Tabel 18: Instroom: Absolute aantallen eerstejaarsstudenten, per geslacht en opleiding**Academiejaar 2000-2001**

	Mannen	Vrouwen	Totaal
Leraar lager onderwijs	623	2452	3075
Leraar secundair onderwijs SO1	1713	1962	3675

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001). *Evaluatie van de lerarenopleiding 2000-2001. Rapport van de stuurgroep van de evaluatie van de lerarenopleidingen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Tabel 19: Schatting van de evolutie van de deelname van het onderwijzend personeel aan nascholingsactiviteiten waaraan 75 à 100% van het onderwijzend personeel deelnam, naar onderwijsniveau

Bron: Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief (2000). Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Tabel 20: Vereiste, voldoende geachte en andere bekwaamheidsbewijzen

Basisonderwijs			
Ambt	Vereiste	Voldoende geachte	andere
Onderwijzer	Onderwijzer Weddenccode 148	GLSO Alg. vakken GVSO – groep 1 Algemene vorming* Weddenccode 148 Kleuteronderwijzer (ten minste 2 jaar) HOKT (VL.) Weddenccode 148 Kleuteronderwijzer (niet bedoeld hiervoor) weddenccode 147	Ten minste HOKT (VL.) Weddenccode 121
Secundair onderwijs			
Leraar Nederlands 1e graad ...	GLSO Nederlands- Engels Weddenccode 301	GLSO Algemene vakken GVSO – groep 1 - Algemene vorming* Weddenccode 301	Ten minste HOKT (VL.) Weddenccode 300

* GVSO-groep 1: geaggregeerde voor het secundair onderwijs – groep 1 (initiële lerarenopleiding)

GLSO: geaggregeerde voor het lager secundair onderwijs

HOKT: Hoger Onderwijs Korte Type

Bron: Heyvaert, J. & Janssens, G. (2001). *Onderwijszakboekje*. Diegem: Kluwer

Tabel 21: POOL 2001-2002: Deelname 2001-2002 scholen gewoon basisonderwijs en gewoon secundair onderwijs aan pool

	Gewoon basisonderwijs		Gewoon secundair onderwijs	
	2000-2001	2001-2002	2000-2001	2001-2002
Gemeensch ond	95%	99%	96%	98%
Off gesub ond	87%	88%	97%	100%
Vrij gesub ond	20%	22%	36%	97%
Totaal	44%	48%	58%	97%

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2002

Tabel 22: POOL 2001-2002: Aantal mannen/vrouwen

Mannen	Basis	Secundair	Totaal
Gewoon	91	746	837
Buitengewoon	12	58	70
Totaal	103	804	907

Vrouwen	Basis	Secundair	Totaal
Gewoon	746	1201	1947
Buitengewoon	58	94	152
Totaal	804	1295	2099

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2002

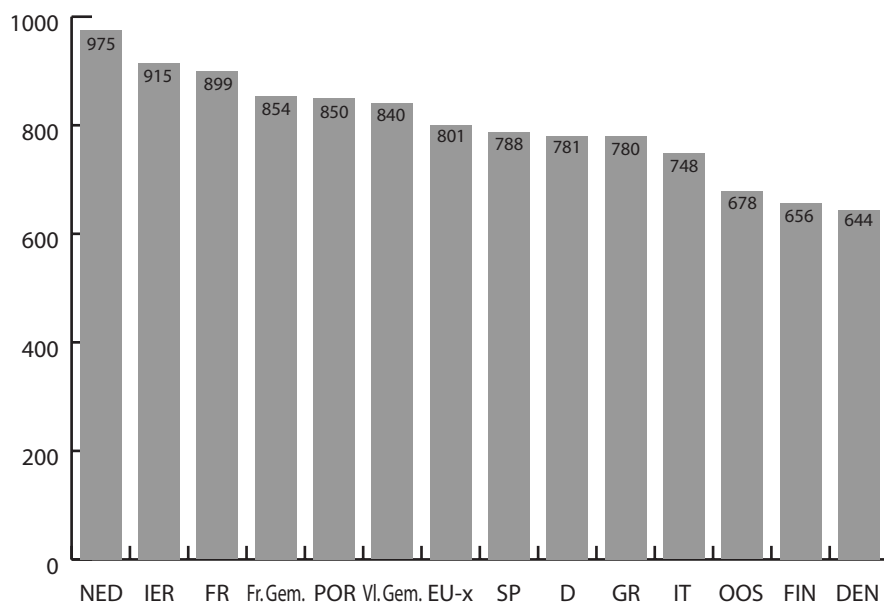
Tabel 23: POOL 2001-2002 Diploma

	Basis
Kleuterleidster	488
Onderwijzer	221
Regent	121
Andere	7
Totaal	837

	Secundair		
	M	V	Tot
Geaggregeerde hoger secundair onderwijs	173	306	479
Geaggregeerde lager secundair onderwijs	242	554	796
Getuigschrift pedagogische bekwaamheid	152	148	300
Geen bewijs pedagogische bekwaamheid	179	193	372
Totaal	746	1201	1947

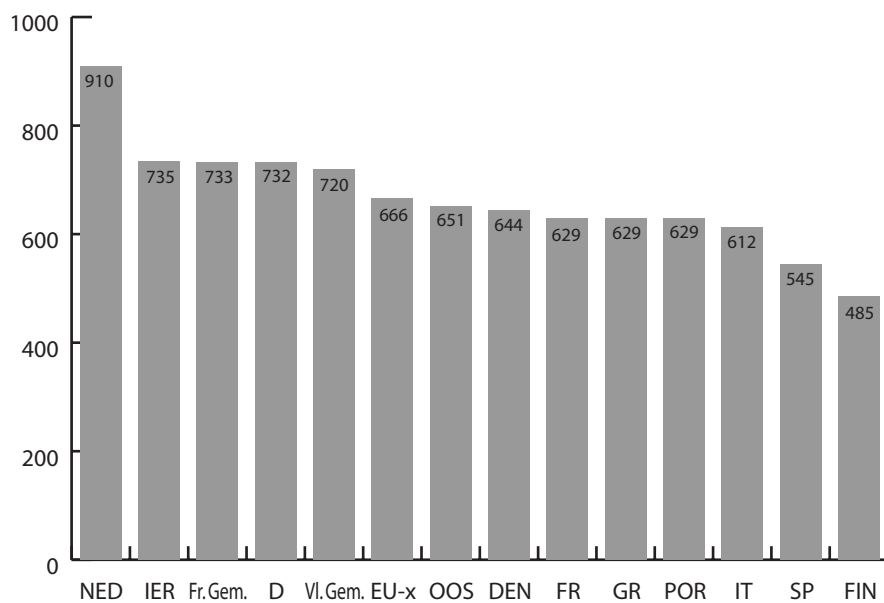
Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2002

Tabel 24: Onderwijstijd in het 'officieel' lager onderwijs – internationale vergelijking (1997-1998)



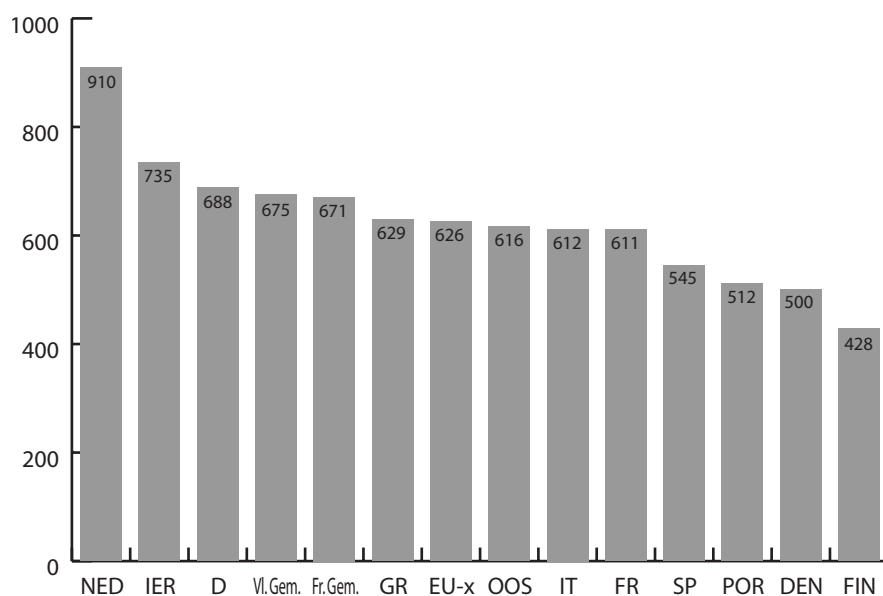
Bron: Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief (2000). Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Tabel 25: Onderwijstijd in het 'officieel' lager secundair onderwijs – internationale vergelijking (1997-1998)



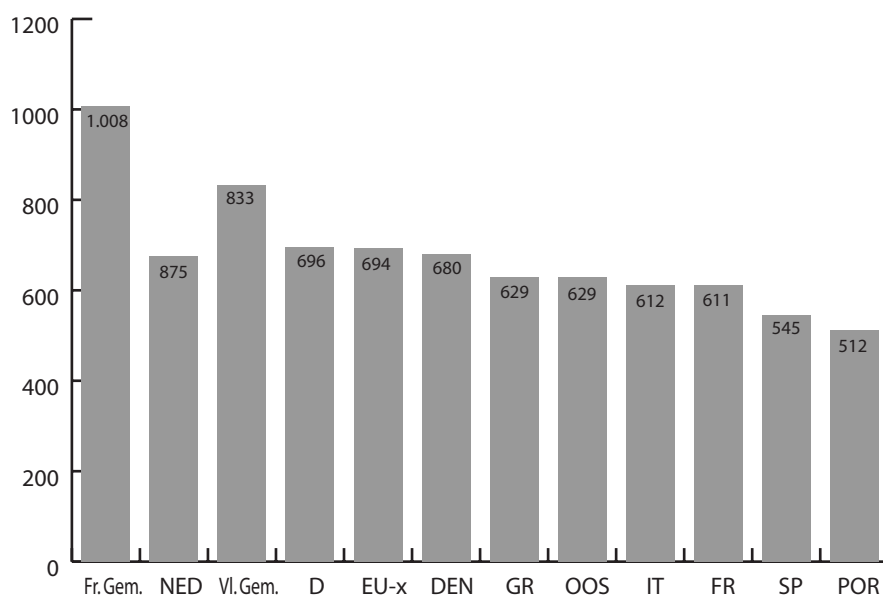
Bron: Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief (2000). Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Tabel 26: Onderwijstijd in het 'officieel' algemeen hoger secundair onderwijs – internationale vergelijking (1997-1998)



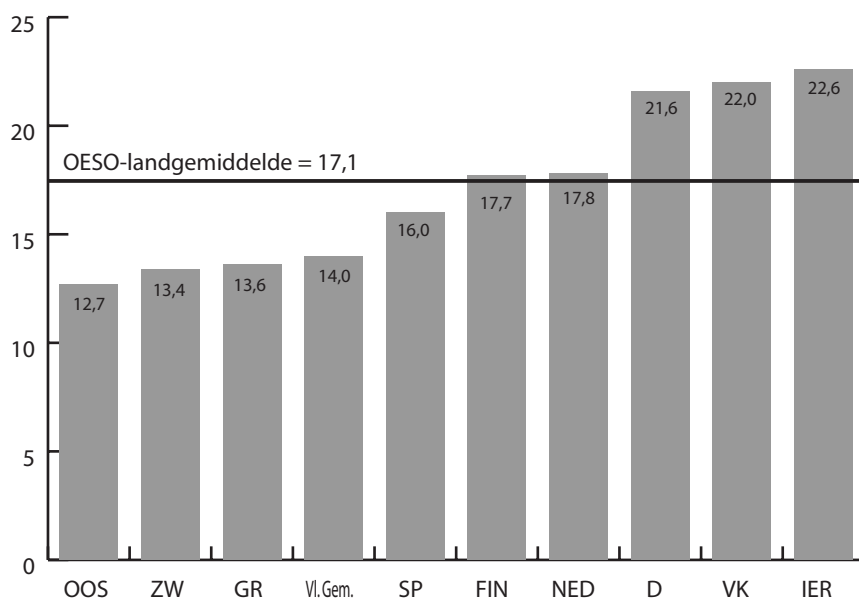
Bron: Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief (2000). Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Tabel 27: Onderwijstijd in het 'officieel' technisch en beroeps- hoger secundair onderwijs – internationale vergelijking (1997-1998)



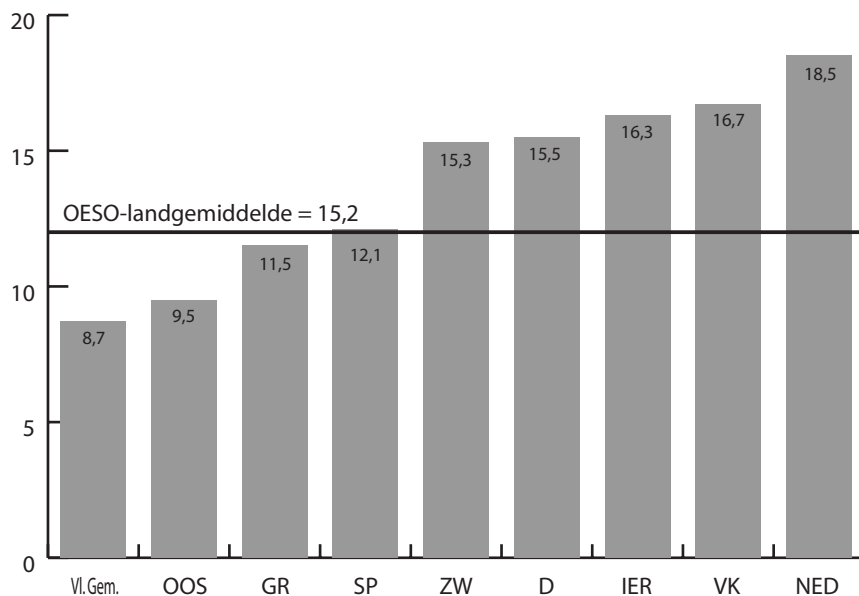
Bron: Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief (2000). Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Tabel 28: Leerling-leerkracht-ratio in het lager onderwijs – internationale vergelijking (1997-1998)



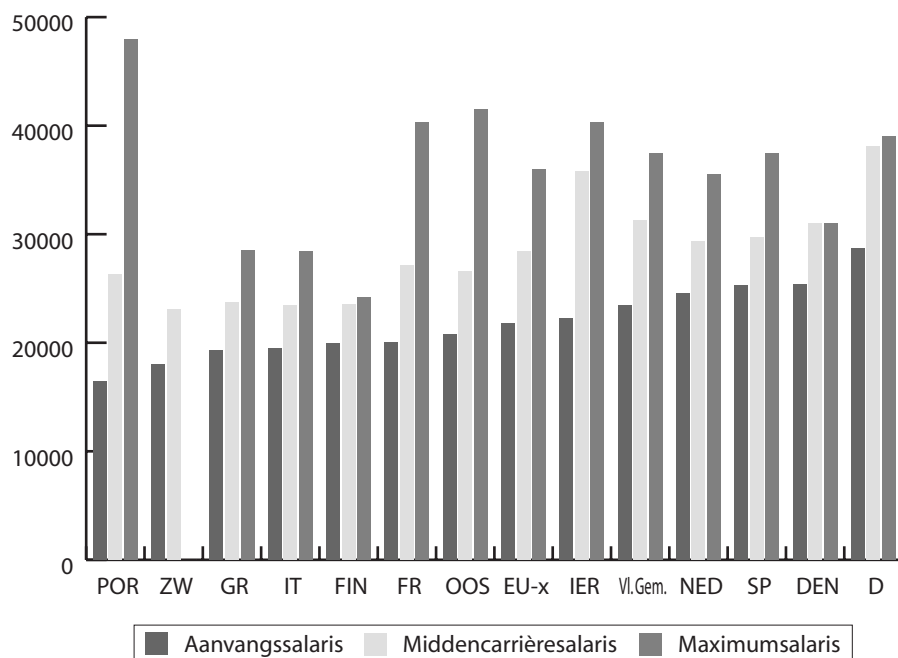
Bron: Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief (2000). Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Tabel 29: Leerling-leerkracht-ratio in het secundair onderwijs – internationale vergelijking (1997-1998)



Bron: Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief (2000). Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

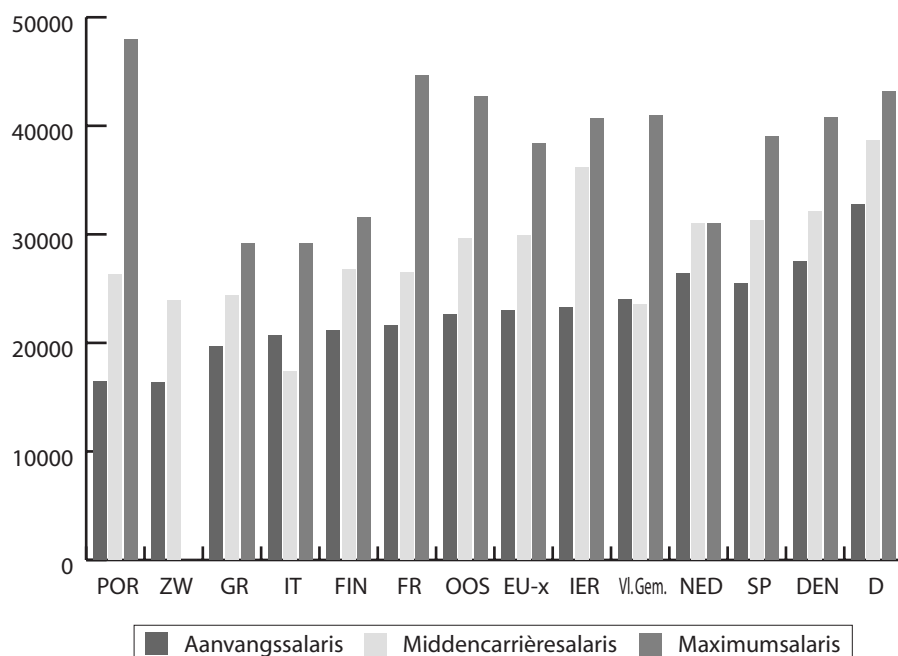
Tabel 30: Salarissen van leerkrachten in het lager onderwijs – internationale vergelijking (1997-1998)



De salarissen zijn aangepast volgens de 'Purchasing Power Parity exchange rates' (PPP), zodat vergelijkingen tussen de landen verantwoord zijn. Deze PPP-index wordt jaarlijks door OESO samengesteld en is een coëfficiënt die per land de koopkracht weergeeft.

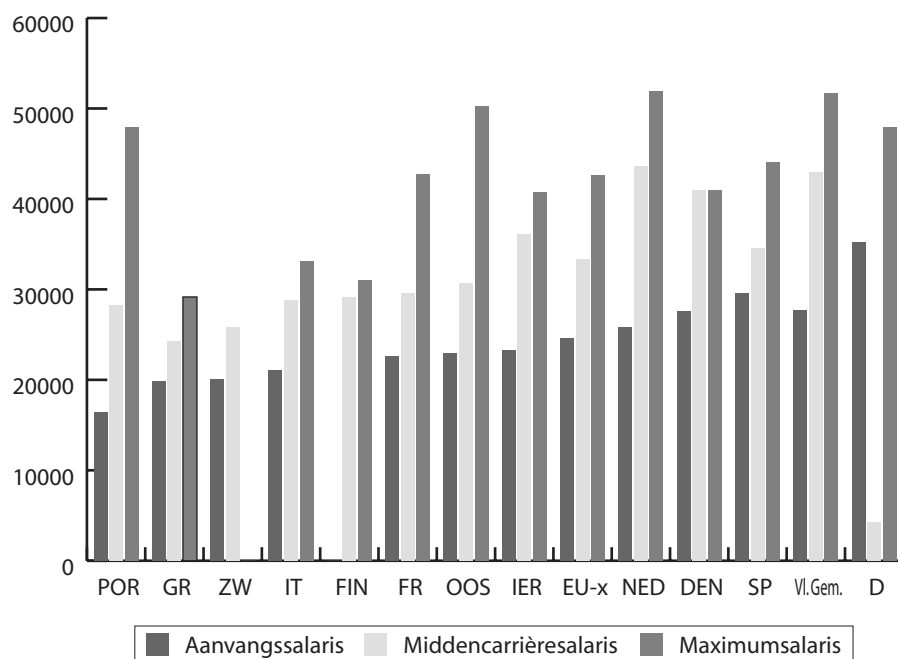
Bron: Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief (2000). Min. van de Vlaamse Gemeenschap, Dept. Onderwijs

Tabel 31: Salarissen van de leerkrachten in het 'lager secundair' onderwijs – internationale vergelijking (1997-1998)



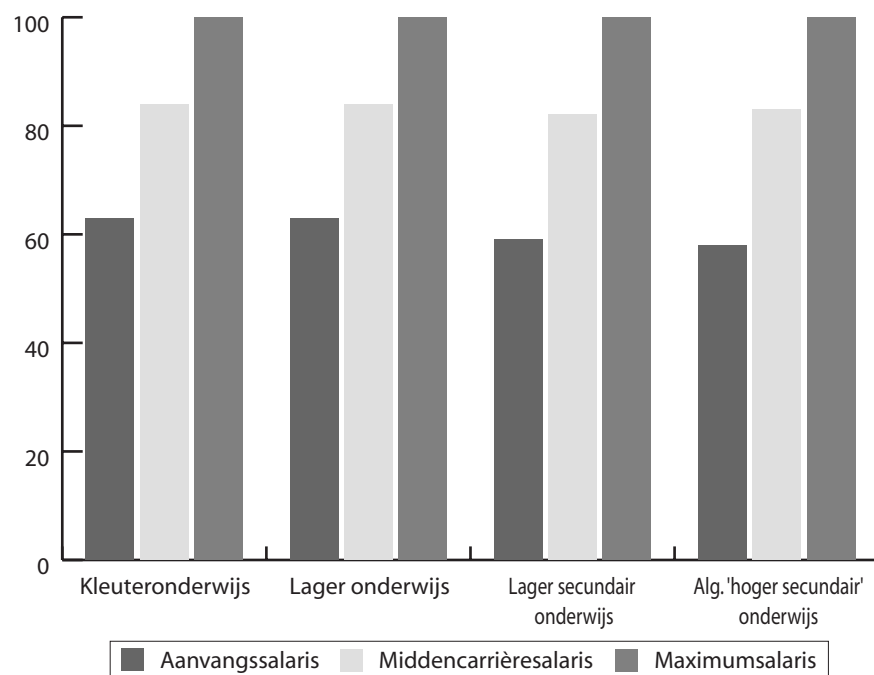
Bron: Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief (2000). Min. van de Vlaamse Gemeenschap, Dept. Onderwijs

Tabel 32: Salarissen van de leerkrachten in het algemeen 'hoger secundair' onderwijs – internationale vergelijking (1997-1998)



Bron: Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief (2000). Min. van de Vlaamse Gemeenschap, Dept. Onderwijs

Tabel 33: Evolutie van de salarissen als percentage van het maximumsalaris in de Vlaamse Gemeenschap, naar onderwijsniveau en carrièremoment (1997-1998)



Bron: Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief (2000). Min. van de Vlaamse Gemeenschap, Dept. Onderwijs

Tabel 34: Pensioen 2000-2001

Mannen	Basis	Secundair	Totaal
Gewoon	221	931	1152
Buitengewoon	19	29	48
Totaal	240	960	1200

Vrouwen	Basis	Secundair	Totaal
Gewoon	364	778	1142
Buitengewoon	38	14	52
Totaal	402	792	1194

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2002

Bijlage II: Rekruteren en selecteren van leerkrachten

De regelgeving inzake de aanwerving van leerkrachten waar de inrichtende machten zich moeten aan houden, is bijzonder complex. In principe kunnen de inrichtende machten autonoom hun personeelsleden aanwerven. Zij moeten hierbij echter rekening houden met zoveel regels, waarbij zij prioritair voorrang moeten verlenen aan vastbenoemde personeelsleden en aan tijdelijke personeelsleden met dienstanciënniteit, dat hun autonomie sterk ingeperkt is. Wij beperken ons hier tot de hoofdlijnen van de ingewikkelde reglementering.

1.1 Tijdelijke aanstelling

1.1.1 Aanwervingsvoorwaarden

Om het beroep van leerkracht in het lager en secundair onderwijs te kunnen uitoefenen, zijn er, naast het certificaat van de lerarenopleiding, nog een aantal andere vereisten (Decreten van 27 maart 1991):

- Burger zijn van de Europese Unie (uitzonderingen zijn mogelijk aangezien de Vlaamse regering vrijstellingen kan verlenen);
- In het bezit zijn van zijn/haar burger- en politieke rechten;
- Houder van een bekwaamheidsbewijs, bepaald door de Vlaamse regering;
- Voldoen aan de bepalingen van de taalwetten – Nederlands is de officiële onderwijstaal;
- Van onberispelijk gedrag zijn, zoals dat blijkt uit een attest van goede zeden dat niet langer dan één jaar tevoren werd afgegeven;
- Voldoen aan de dienstplichtwetten.

Enkele bijkomende voorwaarden:

- In het gemeenschapsonderwijs moet een leerkracht bij de eerste indiensttreding het pedagogisch project van het gemeenschapsonderwijs, de gehechtheids- en de neutraliteitsverklaring ondertekenen.
- In het gesubsidieerd onderwijs vermeldt de aanwervingsovereenkomst – in voorkomend geval - het pedagogisch project en de aanvullende verplichtingen en onverenigbaarheden.

1.1.2 Oproep tot kandidaten

Gemeenschapsonderwijs

In het gemeenschapsonderwijs richt de Centrale Raad van het Gemeenschaps-onderwijs elk jaar in januari een oproep tot de kandidaten voor een tijdelijke aanstelling. Iedereen die aan de voorwaarden die hierboven werden vermeld voldoet, kan zijn kandidatuur stellen. Dat gebeurt bij de scholengroep, voor 15 mei.

Gesubsidieerd onderwijs

In het gesubsidieerd vrij en officieel onderwijs bestaat een dergelijke oproep tot de kandidaten niet. Het personeelslid dat een beroep wenst te doen op de voorrangsregeling (zie infra) moet wel voor 15 juli bij de inrichtende macht kandideren met een aangetekende brief.

1.1.3 Voorrangsregeling

Vooraf dient opgemerkt dat de inrichtende machten vooraleer zij een tijdelijk personeelslid aanwerven, eerst moeten kijken naar de vast benoemde leerkrachten die ter beschikking staan in eenzelfde of een andere onderwijsinstelling. Deze vastbenoemde leerkrachten kunnen een vacante betrekking opeisen ten opzichte van de andere collega's en zijn verplicht om een vacante betrekking te aanvaarden die hen wordt aangeboden door de inrichtende macht. Wanneer er geen vast benoemde leerkrachten beschikbaar zijn, is een belangrijk criterium de anciënniteit van de kandidaten. Tijdelijken bouwen op basis van diensanciënniteit voorrang op.

Zowel in het gemeenschaps- als in het gesubsidieerd onderwijs bestaat een voorrangsregeling die rechten toekent aan de tijdelijke personeelsleden en die plichten oplegt aan de inrichtende machten. De voorrangsregeling verschilt voor de netten en de onderwijsniveaus.

1.1.3.1 Basisonderwijs

Gemeenschapsonderwijs

In het gemeenschapsonderwijs is de directeur bevoegd voor de tijdelijke aanstellingen. Daarbij moet hij rekening houden met de voorrangsregelingen. De kandidaten worden gerangschikt in drie groepen. De inrichtende overheid kan slechts onder de kandidaten van een volgende groep kiezen, indien er geen kandidaten van één van de vorige groepen meer zijn.

Groep 1

De personeelsleden die vastbenoemd zijn in een instelling van de scholengroep in een betrekking met onvolledige prestaties in hoofdambt, komen in aanmerking voor een tijdelijke aanstelling in de hierna vermelde volgorde:

- in de instelling waar het vastbenoemd personeelslid in een betrekking met onvolledige prestaties is aangesteld;
- in andere instellingen van dezelfde scholengroep.

Groep 2

De tweede groep bevat de personeelsleden die in het bezit zijn van een vereist of voldoende geacht bekwaamheidsbewijs (cfr. infra) en die a) in eerste orde bij de instelling en b) in tweede orde bij de scholengroep in het te begeven ambt minstens 480 dagen dienstanciënniteit hebben in hoofdambt.

Groep 3

De derde groep stelt op gelijke voet de personeelsleden die in het bezit zijn van een vereist of voldoende geacht bekwaamheidsbewijs en die:

- a) ofwel in de scholengroep in de instelling waar de betrekking te begeven is, minstens 240 dagen dienstanciënniteit hebben in hoofdambt;
- b) ofwel in het gemeenschapsonderwijs minstens 720 dagen dienstanciënniteit hebben in hoofdambt.

De inrichtende overheid mag uiteraard een personeelslid aanstellen dat zich kandidaat heeft gesteld, maar die geen beroep kan doen op de voorrangsregeling, indien er geen kandidaten zijn uit de voorrangsgroepen.

Bij gebrek aan kandidaten kan de inrichtende overheid personen aanstellen die hun kandidatuur niet hebben ingediend.

Gesubsidieerd onderwijs

In het vrij onderwijs is de inrichtende macht bevoegd voor de aanstellingen. Ook zij moet rekening houden met de voorrangsregelingen, waarbij tevens drie groepen worden onderscheiden.

Groep 1

De bij een inrichtende macht in hoofdamt in een onvolledige opdracht vastbenoemde personeelsleden hebben voorrang op de personeelsleden die nog geen vaste benoeming hebben bij die inrichtende macht, indien zij in het bezit zijn van het vereiste of voldoende geachte bekwaamheidsbewijs.

Groep 2

De tweede groep omvat de kandidaten die:

- in het bezit zijn van het vereiste, voldoende geachte of ermee gelijkwaardig geachte bekwaamheidsbewijs;
- bij de inrichtende macht waar de betrekking te begeven is, in het te begeven ambt minstens 240 dagen dienstanciënniteit hebben in hoofdamt en gespreid over ten minste twee schooljaren.

Groep 3

De derde groep omvat de kandidaten die:

- in het bezit zijn van het vereiste, voldoende geacht of ermee gelijkwaardig geacht bekwaamheidsbewijs;
- bij de inrichtende macht waar de betrekking te begeven is in om het even welk ambt, 480 dagen dienstanciënniteit hebben in hoofdamt en gespreid over ten minste drie schooljaren.

Indien een kandidaat deze 480 dagen dienstanciënniteit nog niet heeft verworven bij deze inrichtende macht, maar wel reeds 240 dagen heeft gepresteerd bij deze inrichtende macht, dan worden voor het bepalen van de voorrang en dus voor het bereiken van de 480 dagen ook de diensten in aanmerking genomen die de kandidaat heeft gepresteerd bij gesubsidieerde onderwijsinstellingen van andere inrichtende machten, die behoren tot hetzelfde net.

1.1.3.2 Secundair onderwijs

In het secundair onderwijs is recentelijk het begrip 'tijdelijke aanstelling van doorlopende duur' geïntroduceerd.

De bevoegdheid voor de tijdelijke aanstellingen in het gemeenschapsonderwijs ligt ook hier bij de directeur. In het gesubsidieerd onderwijs wordt deze bevoegdheid zoals in het basisonderwijs uitgeoefend door de inrichtende macht.

De inrichtende macht of de directeur stelt een tijdelijk personeelslid aan voor een bepaalde duur of voor een doorlopende duur. Voor de tijdelijke aanstellingen voor een bepaalde duur is er geen voorangsregeling. Dit is wel het geval voor de tijdelijke aanstelling voor doorlopende duur.

Er zijn twee voorrangscategorieën:

- a. de personeelsleden die vastbenoemd zijn maar die een betrekking uitoefenen met onvolledige prestaties. Zij hebben voorrang op personeelsleden die rechten kunnen laten gelden op een tijdelijke aanstelling van doorlopende duur.
- b. Tijdelijke aanstelling van doorlopende duur

Voorwaarden

De personeelsleden kunnen een recht laten gelden op een aanstelling van onbepaalde duur, indien zij:

- geen evaluatie met als eindconclusie 'onvoldoende' gekregen hebben bij de jongste evaluatie. Als er nog geen evaluatie is geweest, is deze voorwaarde vervuld;
- niet ontslagen zijn;
- een dienstanciënniteit hebben van ten minste 720 dagen gespreid over ten minste drie schooljaren waarvan 600 effectief gepresteerd.

In aanwerking komende diensten

- Gemeenschapsonderwijs:
Diensten gepresteerd:
 - in instellingen die vanaf 01.09.1999 behoren tot dezelfde scholengemeenschap, ongeacht het net;
 - in instellingen die vanaf 01.09.1999 behoren tot dezelfde scholengroep.
- Gesubsidieerd onderwijs:
 - alle prestaties verstrekt vanaf 01.09.1999 in deze scholengemeenschap. Daarbij wordt geen rekening gehouden met het net waartoe de instellingen behoren waarin de prestaties verricht zijn;
 - alle prestaties verstrekt voor 01.09.1999 in instellingen die vanaf 01.09.1999 tot deze scholengemeenschap behoren en in andere instellingen van de inrichtende macht bij wie het personeelslid kandideert.

Gemeenschapsonderwijs en gesubsidieerd onderwijs

Het recht geldt voor het ambt waarin het is verworven en als het een ambt van leraar is, voor de vakken of specialiteiten waarvoor het personeelslid het vereiste bekwaamheidsbewijs bezit. Als het recht verworven is op grond van een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs, dan geldt het ook voor dat ambt, vak of specialiteit.

1.2 Vaste benoeming

De reglementering voor de vaste benoeming is eveneens complex. In principe kan een leerkracht na een periode in een tijdelijke aanstelling vast benoemd worden. Hierna worden de hoofdlijnen van deze reglementering geschetst.

1.2.1 Gemeenschapsonderwijs**Vacantverklaring**

Vooraleer een personeelslid in een betrekking vast benoemd kan worden, moet deze betrekking vacant worden verklaard 'met het oog op mutatie en vaste benoeming' en krijgen de vastbenoemde personeelsleden de mogelijkheid tot mutatie.

Na raadpleging van de instellingshoofden maakt de raad van bestuur van de scholengroep jaarlijks de lijst op van betrekkingen die hij vacant verklaart. Daarbij houdt hij rekening met:

- de vacante betrekkingen op 15.04 in de instelling,
- de stabiliteit van de betrekking na 01.09, op grond van de rationalisatie- en programmatienormen.

De lijst met vacante betrekkingen wordt elk jaar voor 15.05 openbaar gemaakt, samen met de wijze van kandidatuurstelling.

Voorwaarden

Een vacant verklaarde betrekking kan slechts door vaste benoeming worden toegewezen indien:

- ze niet aan een ander vastbenoemd personeelslid moet worden toegewezen dat ter beschikking gesteld is wegens ontstentenis van betrekking;
- ze niet reeds door een nieuwe affectatie of mutatie is toegewezen.

Om vast benoemd te kunnen worden moet het personeelslid aan de voorwaarden voldoen voor de tijdelijke aanstelling. Daarnaast moet hij:

- op 30 juni voorafgaand aan de benoemingsdatum ten minste 720 dagen dienstanciënniteit tellen, waarvan 360 in het betrokken ambt;
- zijn kandidatuur hebben gesteld, conform de voorwaarden;
- lichamelijk geschikt bevonden zijn door de Administratieve Gezondheidsdienst.

De benoeming kan slechts gebeuren in hoofdamt. De vaste benoeming gebeurt door de raad van bestuur op voorstel van het instellingshoofd.

Voor het secundair onderwijs geldt bovendien dat het personeelslid op 31.12 voorafgaand aan de vaste benoeming aangesteld is voor doorlopende duur in het ambt waarin hij zich kandidaat heeft gesteld. Het personeelslid mag ook niet "onvoldoende" als eindconclusie gekregen hebben bij zijn laatste evaluatie.

Ook hier geldt dat de personeelsleden die reeds een vaste benoeming hebben voor een gedeelte van hun opdracht, voorrang hebben op alle tijdelijke personeelsleden met het oog op de uitbreiding van die vaste benoeming.

1.2.2 Gesubsidieerd onderwijs

Mededeling van de vacante betrekkingen

In elke school deelt de inrichtende macht ieder schooljaar, voor 15.05, de vacante betrekkingen mee aan de personeelsleden die de voorwaarden vervullen.

Het bericht bevat een omschrijving van de betrekking en vermeldt de vorm waarin en de termijn waarbinnen moet worden gekandideerd.

Voorwaarden

De voorwaarden zijn in grote lijnen gelijkaardig aan deze van het gemeenschapsonderwijs. In het gesubsidieerd vrij onderwijs wordt de benoeming schriftelijk vastgelegd in een overeenkomst. In het officieel gesubsidieerd onderwijs gebeurt dit bij besluit van de inrichtende macht (bijvoorbeeld een gemeenteraadsbesluit).

Een bijkomende voorrangsregeling stelt dat het personeelslid dat ten minste 960 dagen dienstanciënniteit heeft bij dezelfde inrichtende macht in een betrekking van de betrokken categorie, heeft voorrang voor vaste benoeming. Aansluitend hebben ook personeelsleden die reeds vastbenoemd zijn bij de inrichtende macht en een uitbreiding willen bekomen van hun vaste benoeming voorrang indien zij:

- beschikken over een vereist bekwaamheidsbewijs;

in het bezit zijn van een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs en bij dezelfde inrichtende macht reeds benoemd zijn voor dat ambt en vak.

Bijlage III: Interviews met vertegenwoordigers van de overheid, de inrichtende machten en de vakbonden

In het kader van dit rapport werden vertegenwoordigers van diverse onderwijsactoren geïnterviewd. Daarbij werd telkens de voorzitter of secretaris-generaal van alle organisaties gecontacteerd. Deze persoon besliste dan of hijzelf of een ander persoon als woordvoerder van de organisatie voor de interviews zou optreden.

- Minister van onderwijs
- Afdelingshoofd Juridische Dienstverlening en documentatie van het Gemeenschapsonderwijs
- Pedagogisch coördinator van het Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (VVKBaO)
- Secretaris-generaal van het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO)
- Algemeen directeur van het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG)
- Vertegenwoordiger Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV)
- Vertegenwoordigers van het Overleg kleine Onderwijsverstrekkers (o.m. Steiner en Freinet) (OKO)
- Algemeen secretaris van de Algemene Centrale der Openbare Diensten (ACOD Onderwijs)
- Algemeen secretaris van het Christelijk Onderwijzersverbond (COV)
- Secretaris generaal van de Christelijke Onderwijscentrale (COC)
- Twee secretarissen van het Vrij syndicaat voor het Openbaar ambt (VSOA groep Onderwijs)

Bijlage IV Interview-leidraad stakeholders - leraarsbeleid**1. Oorzaken van het tekort aan leerkrachten?****2. Herdefiniëring van de taak van de leerkracht:**

- Wenselijkheid van differentiatie in de opdracht:
 - Creëren van middenkader (afdelingshoofd, vakgroepvoorzitter, graadcoördinator)
 - Expert op specifieke vlakken: zorgverbreder, leerlingbegeleider, andere expertise interne begeleiders, ...
- Differentiële verloning of niet
- Opdracht uitgedrukt in aantal lesuren per week of niet
- Nood aan bijkomende BPT-uren

3. Lerarenopleiding

- Verlies aan kwaliteit van instroom
 - Startcompetenties - basiscompetenties
 - Omvorming stage:
- meer afspraken tussen opleiders en mentoren
- opleiders meer begeleiden
- Ondersteuning mentoren – beginnende leerkrachten

4. Leraarstekorten

- Vervangingspools: beoordeling
- Kleuterleiders die plaats innemen van onderwijzers: mogelijke oplossing voor leraarstekort? Gebruik van "ander bekwaamheidsbewijs" voor secundair onderwijs?
- Noodzaak voor interne en externe mobiliteit?
- Verhoging pensioenleeftijd

5. Prioriteiten inzake de besteding van middelen om aan het lerarentekort te verhelpen



Ministerie van de
Vlaamse Gemeenschap

Vlerick Leuven Gent
Management School

Associated with Ghent University and with the Katholieke Universiteit Leuven