



STUDIECENTRUM VOOR ECONOMISCH EN SOCIAAL ONDERZOEK

VAKGROEP PUBLIEKE ECONOMIE

Herwaardering van het leerkrachtenambt

Isabelle CORTENS¹

Rapport 94/299

Maart 1994

(1) De auteur dankt Bruno De Borger en Walter Nonneman voor interessante suggesties en commentaar.

Universitaire Faculteiten St.-Ignatius
Prinsstraat 13 - B 2000 Antwerpen
D/1994/1169/14

Abstract

Onderwijsmiddelen laten duidelijke signalen horen dat de sector met ernstige problemen kampt. De financiële en sociale devaluatie van het beroep leidt tot burnout bij de leerkrachten. Er heerst een malaise onder de lesgevers.

In deze paper wordt gepoogd om enkele oorzaken van de devaluatie van het leerkrachtenambt te achterhalen. In eerste instantie is er de benauwde financiële situatie. De verzwaarde onderwijsopdracht en de complexe arbeidssituatie brengen de leerkrachten vaak heel wat beslommeringen. De onderwijsgeevenden beklagen eveneens de beperkte inspraakmogelijkheden en het gebrek aan bijscholing. De grootste bron van ergernis is evenwel de reffectatieregeling.

Vervolgens worden een aantal voorstellen tot herwaardering van het leerkrachtenambt aan bod gebracht. De financieel-economische revaluatie omvat een verhoging van het jaarinkomen en het invoeren van een op-performantie-gebaseerd vergoedingssysteem. Het doorbreken van de vlakke loopbaan, een gewijzigde reffectatieregeling, het scheppen van ruimte voor permanente vorming en een toename van de participatie kunnen tot een sociaal-arbeidsgerichte herwaardering leiden.

De dalende vraag naar leerkrachten en de beperkte middelen waarover de onderwijssector beschikt, laten evenwel niet veel ruimte over om deze voorstellen te financieren. Een aantal suggesties ter financiering van de herwaardering sluiten deze paper af.

Beroep	1970	1975	1980	1985	1989
<i>Verzekeringen 4B</i>	59.05	67.47	75.76	75.07	79.32
Verzekeringsinspecteurs:					
<i>Categorie 1</i>	57.73	66.02	74.29	73.69	75.20
<i>Categorie 2</i>	62.30	71.31	79.91	78.97	80.59
<i>Categorie 3</i>	63.31	72.26	80.87	79.88	81.52
<i>Categorie 4</i>	70.65	79.73	88.62	87.14	88.93
gemiddelde index van de niet-onderwijsberoepen:					
	58.28	64.51	71.43	71.73	74.58
gemiddelde index van de niet-onderwijsberoepen tov. de wedde van de licentiaat:					
	100.00	110.69	122.56	123.08	127.97
		100.00	110.73	111.19	115.61

Bron: Colla A., *Economische Aspecten van het Onderwijs*, 1990, p. 10.

Hoewel een licentiaat op 1 januari 1989 ongeveer 25% meer verdiende dan een geschoolde arbeider in de bouwsector en 20% meer dan een bediende categorie verzekeringen 4B, blijkt uit de historische evolutie in bovenstaande tabel dat de relatieve positie van de wedde van de licentiaat tegenover de niet-onderwijsberoepen in de privésector verzwakt is: er is een weddeverhoging van 15.6% nodig opdat de licentiaat-leerkracht relatief dezelfde loonpositie zou kennen als in 1975. In de periode voor de "grote wedde-aanpassing" van 1972 was de brutowedde van een 30-jarige licentiaat ten opzichte van de wedden in de privé-sector 28% hoger dan op 1 januari 1989...

Het gevolg is dat de modale leerkracht niet langer tot de hoogste inkomensdecielen behoort, maar naar wat lagere regionen van de inkomensverdeling is gedaald. Merken we echter wel op dat dit een algemeen verschijnsel is: de loontop van in de 'golden sixties' is wellicht niet meer bereikbaar.

In verband met de publieke opinie over het leerkrachtenambt deed de Vereniging voor Vlaamse Leerkrachten (=V.V.L.) een enquête bij de P.H.O.-studenten⁹⁾ in 1989. De resultaten van dit onderzoek naar de motiveringen en minder aantrekkelijke aspecten van het lerarenambt, worden in tabel 4 gebundeld.

⁹⁾Het Pedagogisch Hoger Onderwijs omvat de opleiding van kleuterleidsters, onderwijzers en regenten.

Tabel 4 : V.V.L.-enquête: enkele resultaten :

publieke opinie (in %):	regent		onderwijzer		kleuterleidster
	Mannen	Vrouwen	Mannen	Vrouwen	Vrouwen
A. Keuze voor onderwijsloopbaan:					
1. Omgang met kind en jongeren	80.1	80.3	88	77	92
2. Veel vrije tijd	23	31.1	4.8	19.7	10
3. Bewuste keuze	25.5	24.6	31.7	39.3	17.1
4. Zelfde keuze indien de weddeschalen van kleuterleidster, onderwijzer en regent gelijkgesteld zijn	96.8	95	99.4	100	100
B. Negatieve aspecten:					
1. Financieel onaantrekkelijk	2/3 tot 3/4				
2. Werkgelegenheid is niet gegarandeerd	+80		+/-45		+80
C. Profiel van de leerkracht:					
1. Zich op het niveau van de leerlingen plaatsen	35.6		21		21
2. Geduld	29.7		33.2		41
3. Creativiteit	28.4		39.7		48.2
4. Gezag	27		/		/
5. Degelijke vak kennis	19.8		/		/
6. Luisterbereidheid	18.5		24.7		39.6
7. Kindvriendelijkheid	18		31.6		50
8. Idealisme	16.7		/		/
9. Dynamisme	16.2		/		22.9
10. Boeiende persoonlijkheid	15.3		/		/
11. Eerlijkheid/rechtaardigheid	/		16.9		16.9
12. Brede culturele belangstelling en kennis	/		16.6		/
13. Voortdurende bijscholing	/		/		27.7
14. Sociaal gevoel	/		/		22.3
15. Leiding kunnen geven	/		/		18.1
D. Vrije tijd activiteiten:					
1. Vakliteratuur is noodzakelijk	70		56		66
2. Kranten doornemen is noodzakelijk	58		65		/
3. Het doornemen van tijdschriften, weekbladen, het volgen van T.V.- en radioprogramma's, actief zijn in culturele manifestaties en jeugdbeleving zijn wenselijk	wenselijk				
4. Politieke activiteiten zijn onbelangrijk	meerderheid				

Bron : R. Delbaere, "Wie staat binnen 5 jaar (nog) voor de klas ?", V.V.L.-idëen, nr. 21 (1), 1989, p. 6-8.

Uit het V.V.L.-onderzoek blijkt dat weinig aspirant-leerkrachten voor een ander beroep zouden kiezen indien de wedden van alle onderwijskrachten met het loon van een regent worden gelijkgeschakeld. Voor de kleuterleidsters en de onderwijzers in wording is dit niet verbazend, daar deze gelijkgeschakeling voor hen een loontoename inhoudt. Bij de regenten in spe wil slechts 3.2% een andere job zoeken. Hieruit mag echter niet worden geconcludeerd dat de publieke opinie geen belang aan de financiële aspecten van het lerarenambt hecht: twee derde tot drie vierde van de respondenten vinden het leerkrachtenambt immers financieel onaantrekkelijk.

2.1.2. het loonvormingssysteem

Uit de analyse van de weddeschalen van de leerkrachten blijkt dat de lonen hoofdzakelijk door de opleiding en de anciënniteit worden bepaald.

Daarom worden deze schalen ook wel eens "uniforme barema's" genoemd. In Amerika wordt in dit verband over "single teacher salary schedule" gesproken. Deze keuze vloeit voort uit het objectiviteitsprincipe. Opleiding en ervaring zijn immers duidelijk meetbare criteria, zodat normaliter geen discussie bestaat over de toewijzing van de juiste weddebarema.

De vraag is echter of eenvoudigheid en objectiviteit de enige peilers zijn waarop het hele onderwijsloonvormingssysteem mag berusten.

Belangrijk zijn ook de validiteit en de representativiteit van deze criteria: kan het loon, zoals het door het huidige systeem wordt gevormd, beschouwt worden als een indicator voor de geleverde prestaties en houdt de wedde voldoende rekening met de potentiële capaciteiten van de leerkrachten ?

Het toepassen van deze "uniforme barema's" faalt bijgevolg in een aantal zaken.

Het ontbreken van enige financiële stimuli bij extra prestaties demotiveert de geëngageerde leerkrachten. Vaak leidt dit tot het **burn-out** syndroom. Hierdoor presteert de lesgever niet méér dan wat hoogst noodzakelijk is, blijven heel wat vragen van de leerlingen slecht of niet beantwoord, biedt hij geen uitbreidingsleerstof en besteedt de leerkracht geen aandacht meer aan kinderen met leermoeilijkheden... Deze malaisementaliteit schaadt niet enkel de didactische aanpak maar eveneens de cognitieve overdracht.

Daarnaast maakt het aangewende systeem op basis van het maandloon geen onderscheid tussen de verschillende **specialisaties**. Praktijkgerichte leerkrachten ontvangen in principe hetzelfde loon als voorbeeld A.S.O.-leerkrachten, wel moet de eerste groep meer uren presteren.

2.2. de arbeidsituatie

2.2.1. de onderwijsopdracht

In een onderzoek van het HIVA naar de arbeidsprestaties werden de volgende activiteiten als relevant aangerekend: lesgeven, lessen voorbereiden, nawerk bij de lessen, toezicht, algemene schoolgebonden activiteiten, administratie, overleg met insiders en buitenstaan-

ders, vorming, jongerenopvang, individuele begeleiding en onderzoeksactiviteiten.
De onderzoeksresultaten worden in onderstaande tabel weergegeven.

Zoals blijkt uit de analyse van de tijdsbesteding in tabel 5⁽¹⁰⁾, overstijgt het aantal uren het gemiddelde van 20 à 22 lessen per week. Daarbij komen dan nog heel wat verminderde prestatiemogelijkheden zoals deeltijdse of tijdelijke betrekkingen, duobanen, enzovoort. De extra-parascolaire activiteiten leiden tot **taakverzwaring**.

Louter lesgeven voldoet niet meer. De goed omliggende opdracht heeft voor heel wat uiteenlopende activiteiten plaats moeten ruimen.

⁽¹⁰⁾kolom 2 tot en met 5 in %, vanaf kolom 6 in jaaruren.

Tabel 5 : Tijdsbesteding leerkrachten :

arbeidsprestaties	B.O.	S.O.	volgtijds	deeltijds	ASO	TSO- /BSO	ASO/T- SO/BSO	1 ^o graad	2 ^o graad	3 ^o graad	vast	tijdelijk	man	vrou w
lesgeven	46.5	38.5	38.5	32	995	1094	1019	1085	1112	1034	1046	1058	1076	1003
lessen voorbereiden	15.7	18.7	18.7	23.3	492	480	560	377	389	547	472	723	491	515
lessen hawerk	10.7	14.1	14.1	15.7	473	313	359	367	357	323	385	354	349	415
algemene schoolactiviteiten	5.5	6.5	6.5	7.8	196	161	168	180	152	235	178	149	173	178
vorming	1.8	5.1	5.1	5.4	135	140	134	102	100	196	135	137	155	115
activiteiten voor onderzoek	5.3	4.9	4.9	4.1	126	131	140	144	125	120	131	118	111	155
overleg met insiders	1.9	4.4	4.4	5.2	104	119	136	96	106	105	119	113	110	126
administratie	3	3.2	3.2	2.5	79	85	93	66	86	78	87	69	81	89
toezicht	7.3	2.5	2.5	2.7	61	67	71	53	87	70	60	90	65	66
overleg met buitenstaanders	1.2	1.1	1.1	0.4	39	17	34	16	16	43	29	18	31	26
individuele begeleiding	0.4	0.6	0.6	0.6	23	13	15	15	8	24	17	23	16	18
jongerenopvang	0.6	0.4	0.4	0.1	18	7	5	12	8	19	11	8	10	11
tottaal week	100	100	100	100	2741	2627	2734	2514	2546	2793	2669	2859	2667	2715
werkdagen	90.4	87.3	87.3	87.1	2364	2330	2385	2189	2260	2438	2338	2480	2343	2364
weekend	9.6	12.6	12.6	12.9	377	297	348	325	286	355	331	379	324	351
verplaatsingen					302	290	326				294	348	297	308
pauses					139	140	132				137	137	148	125
nevenactiviteiten					199	148	99				147	163	214	83

(vervolg tabel 5)

arbeidsprestaties	25-29 jaar	30-34 jaar	35-39 jaar	40-44 jaar	45-49 jaar	50-54 jaar	55-59 jaar	klaasimlaris	niet klaasimlaris	algemene vakken	technische vakken	praktische vakken
lesgeven	1001	1066	1073	1003	1048	1055	1003	1027	1069	995	1017	1375
lessen voorbereiden	675	547	484	459	480	436	429	497	510	500	558	324
lessen maken	355	329	338	457	370	403	458	421	311	421	330	152
algemene schoolactiviteiten	165	148	147	248	167	156	263	186	157	189	198	141
vorming	141	105	160	129	106	193	111	126	154	126	191	87
activiteiten voor onderzoek	119	129	120	139	136	139	161	128	137	134	118	104
overleg met insiders	115	130	123	133	113	78	105	123	109	124	95	105
administratie	73	80	103	79	82	85	84	90	77	87	76	59
toezicht	131	60	57	55	57	47	83	61	73	64	56	76
overleg met buitenstaanders	10	37	25	32	29	25	49	32	22	35	11	12
individuele begeleiding	19	15	15	19	18	13	20	18	16	20	10	13
jongerenopvang	5	16	8	19	6	4	6	9	11	13	7	5
totaal week	2810	2663	2654	2774	2612	2633	2771	2717	2645	2709	2666	2452
werkdagen	1472	2349	2316	2412	2281	2317	2370	2365	2335	2355	2341	2296
weekend	338	314	339	362	331	316	402	352	310	354	326	157
verplaatsingen	324	326	320	293		309	209	296	313	299	336	256
pauzes	146	147	156	137		103	122	142	131	133	138	163
nevenactiviteiten	131	202	148	131		123	137	141	178	160	134	142

Bron : Bart Van Hooreweghe, H.I.V.A., Leerkracht: een luxe job? - tijdsbesteding, 1990, p. 18-46.

Uit tabel 5 blijkt dat het leeuwendeel van de tijd aan de lessen wordt besteed. In het S.O. gaat er meer tijd naar voorbereiding, naslagwerk, vormingsinitiatieven en overleg met insiders. De algemene schoolactiviteiten en het voorbereiden van de lessen wegen zwaarder door bij deeltijdse lesgevers. Leerkrachten ASO besteden duidelijk meer tijd aan nawerk, algemene schoolactiviteiten, individuele begeleiding van leerlingen en jongerenopvang. Hoewel er in de derde graad minder lessen worden gepresteerd, kruipt er meer tijd in het voorbereidend werk, de algemene schoolactiviteiten en het overleg met de buitenstaanders. Leerkrachten die eenmaal vast benoemd zijn, houden zich wel meer met de algemene schoolactiviteiten en onderzoek bezig. Mannelijke leerkrachten geven iets meer lessen en volgen meer vorming, maar daar tegenover staat dat de vrouwelijke onderwijsgevendenden meer nawerk uitvoeren en overleggen met insiders. Oudere leerkrachten besteden meer tijd aan algemene schoolactiviteiten. Voor wie titularis is van een klas, neemt het nawerk beduidend toe en gaat er iets meer aandacht naar de administratie en de individuele begeleiding van leerlingen met problemen thuis of op school en overleg met buitenstaanders. Leraren van praktische vakken moeten gemiddeld meer lesgeven. Zij worden wel minder door lesvoorbereidingen en naslagwerk in beslag genomen.

De tijdsinvestering van leerkrachten weegt zwaar door op de jobsatisfactie. Onaantrekkelijke uurroosters, toezicht geven, afbouwen van vaste uren en verhoging van extra parascolaire activiteiten naast het lesgeven blijken een negatief effect, op het boeiend vinden van een job, te hebben. Het veroorzaakt een toenemende druk, het aantal psychofysische klachten en het aantal leerkrachten dat naar ander werk uitkijkt. Bij het stellen van hogere eisen ten aanzien van de flexibele inzet van de leerkrachten dienen bijgevolg de kosten en de baten zorgvuldig afgewogen te worden⁽¹⁾.

De huidige invulling van het lerarenberoep moet het opnemen met een voortdurende kennistoename in alle domeinen, een gewijzigde studenten- en leerkrachtenpopulatie, verruimde onderwijskundige ambities van de samenleving, een gewijzigde schoolsituatie en het voldoen aan de eindtermen⁽¹²⁾.

De weinige mogelijkheden tot taakdifferentiatie scheppen een onaantrekkelijke arbeidsomgeving. Bovendien zijn er zowel de persoonlijke, de professionele en de sociaal-maatschappelijke belangen die dingen naar de "eerste" plaats. Deze worden, volgens Giesbers en Bergen⁽¹³⁾, onvoldoende gecoördineerd wegens een **gebrek aan een overkoepelende professionele cultuur**. De auteurs wijzen in hun onderzoeksresultaten dat het ontbreken van afwisseling, mobiliteit, doorstroommogelijkheden, enig carrièreperspectief en **loopbaanoriëntering** het beroep van de leerkracht niet aantrekkelijker maken.

⁽¹⁾VAN HOOREWEGHE B., "Leerkracht: een luxe job?", HIVA, 1990, p. 137-146.

⁽²⁾VAN DEN BOSSCHE L., "Het lerarenambt in een nieuw perspectief", discussie nota, oktober 1993, p. 2.

⁽³⁾GIESBERS en BERGEN, "Professionaliteit en Professionalisering van leraren", 1990, p. 14.

2.2.2. de arbeidsomstandigheden

Uit een O.S.A.-rapport⁽¹⁴⁾ blijkt dat leerkrachten in vergelijking met andere beroepen vooral geestelijk zware arbeid moeten verrichten. Daarnaast is er blijkbaar een enorme tijdsdruk. Slechts 5% van de ondervraagden vindt het beroep ééntonig.

Tabel 6 : Arbeidsomstandigheden :

	Lanijv ⁽¹⁵⁾	Hanhor ⁽¹⁶⁾	Zakdie ⁽¹⁷⁾	Gezma ⁽¹⁸⁾	Onder ⁽¹⁹⁾	Over ⁽²⁰⁾
Lichamelijk zwaar	40	27	22	59	4	23
Lawaai hitte	55	30	25	22	8	24
Geestelijk zwaar	10	18	43	79	95	43
Eentonig	23	9	6	4	5	13
Tijdsdruk	70	63	77	72	79	70

Bron: O.S.A., Vraag en aanbod in het primair onderwijs 1989/1994: rapport over prognoses en beleidsmogelijkheden? 's-Gravenhage, Stichting Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek.

De arbeidsomstandigheden worden door Leune⁽²¹⁾ kort en bondig omschreven. Door democratisering, politisering en het op een horizontaal niveau brengen van het lerarenambt, is de professionele autonomie van de leerkracht afgezwakt. Een andere oorzaak is het mondiger worden van de ouders. Door de toegenomen kwaliteit van het onderwijs willen ouders zich met het schoolbeleid en de lessen bemoeien, wat het voor de leraren alleen maar lastiger maakt. Het onrustige overheidsbeleid, de bezuinigingen en de confrontatie met de tegenstrijdige maatschappelijke verwachtingen bevorderen niet de arbeidsomstandigheden. De grillige, onvoorstelbare en soms onlogische ontwikkelingen brengen leerkrachten van de kaart. Door de voortdurende herroeping van de genomen beslissingen geraken zij gedesorienteerd. De geboortedaling leidt tot een geringere bevolking van de klassen en zij die aanwezig zijn, worden steeds lastiger...

⁽¹⁴⁾ O.S.A., "Vraag en aanbod in het primair onderwijs 1989/1994: rapport over prognoses en beleidsmogelijkheden", 's-Gravenhage, Stichting Organisatie voor Strategisch Arbeidsonderzoek.

⁽¹⁵⁾ Landbouw en nijverheid

⁽¹⁶⁾ Handel en Horeca

⁽¹⁷⁾ Zakelijke dienstverlening

⁽¹⁸⁾ Gezondheidszorg en Maatschappelijk Dienstverlening

⁽¹⁹⁾ Onderwijs

⁽²⁰⁾ Overheid

⁽²¹⁾ LEUNE, J.M.G., Leraarschap in de jaren '90, *School*, nr. 1, 1990, p. 18-28.

2.2.3. de arbeidsverhoudingen

Bij de evaluatie van de arbeidsverhoudingen⁽²²⁾ komen de leerkrachten als vrij tevreden naar voren. Zowel de schoolsfeer, als de relatie met de collega's (83%), leerlingen (88%), ouders (62%) en directie (68%) worden door een ruime meerderheid van de leerkrachten als goed tot uitstekend bestempeld.

Ten aanzien van de leerlingen vormen de concentratieproblemen en de motivatie de twee grootste bronnen van ergernis. Ter attentie van de ouders vinden de leerkrachten hun tussenkomst vaak vervelend.

2.2.4. inspraakmogelijkheden voor de leerkrachten

De grondwetherziening in 1989 bracht via de federalisering een meer gedecentraliseerd autonoom onderwijsbeleid.

Door de decentralisatie wordt gepoogd meer autonomie aan de scholen en de leerkrachten te geven ten koste van de éénheid van een onderwijsbeleid. Toch blijkt uit een studie⁽²³⁾ aan de Rijksuniversiteit in Gent dat slechts vijf van de zevenentwintig ondervraagden directies hun autonomie wensen toe te nemen. Het motto dat zij gebruiken luidt dan: "Wat we zelf doen, doen we beter, als we tenminste willen"... Dat autonomie geen wondermiddel is voor kwaliteit werd ook door Van Es⁽²⁴⁾ op de Onderwijs Research Dagen in Maastricht in juni 1993 naar voor gebracht. "Kies niet te vlug tégen het centrale gezag van het onderwijsministerie en voor het gezag van de afzonderlijke school"... "want er zitten ook grote risico's aan vast", waarschuwde ze.

Inspraak wordt door omzeggens alle leerkrachten als belangrijk omschreven⁽²⁵⁾.

Teneinde enige inspraak te bekomen, hebben de leerkrachten zich in een aantal verbonden verenigd⁽²⁶⁾.

Vooreerst is er het A.V.V.L. (= het Algemeen Verbond van de Leerkrachten). Alle leerkrachten van het lager, secundair, normaal en technisch officieel onderwijs uit het hele land kunnen zich bij het A.V.V.L. aansluiten. Dit verbond beheert de sector van het zogenaamde "Kartel der Onafhankelijke syndicaten". Het zet zich af tegen machtsmisbruiken van de grote syndicaten.

⁽²²⁾ VAN HOOREWEGHE B., "Leerkracht: een luxe job?", HIVA, 1990, p. 137-146.

⁽²³⁾ BUELENS M. en DEVOS M., "Deregulering : noden en mogelijkheden voor het beheer van onderwijsinstellingen", Rapport, R. U. Gent, 1992, p. 95.

⁽²⁴⁾ H.D.B., De Standaard, "Autonomie geen wondermiddel voor kwaliteit", woensdag 2 juni 1993, p. 9.

⁽²⁵⁾ VAN HOOREWEGHE B., H.I.V.A., "Leerkrachten: een luxe job?", 1990, p. 137-146.

⁽²⁶⁾ VAN GOOL E., "Wegwijs doorheen het Belgisch Onderwijsbestel", 1984, p. 40.

De V.V.L. (= Vereniging Vlaamse Leerkrachten) is een professionele vereniging die de herwaardering van het leraarberoep proclameert. Wegens de juridische aspecten van dergelijke optie leunen haar activiteiten nauw aan bij de vakbondswerking.

In België vormen de onderwijsvakbonden een onderdeel van de drie grote algemene vakcentrales. De onderwijscentrales van het A.C.V. (= het Algemeen Christelijk Vakverbond) zijn het C.O.V. (= Christelijk Onderwijsverbond), de C.C.P.T.O. (= de Christelijke Centrale van het Personeel bij het Technisch Onderwijs), de C.V.M.N.O. (= de Christelijke Centrale van het personeel bij het Vrij Middelbaar en Normaalonderwijs), de C.U.R.O. (= de Christelijke Unie van personeelsleden bij het Rijksonderwijs). Het A.B.V.V. (= het Algemeen Belgisch Vakverbond) heeft een onderafdeling, de A.C.O.D. (= de Algemene Centrale der Openbare Diensten). Een onderdeel van de A.C.L.V.B. (Algemene Centrale der Liberale Vakverbonden) vormt het V.S.O.A. (= het Vrij Syndicaat voor het Openbaar Ambt).

De invloeden van de vakbonden⁽²⁷⁾ laten zich het sterkst voelen bij het afsluiten van een C.A.O.⁽²⁸⁾. Door het overaanbod van leerkrachten vechten de vakbonden tegen een neerwaartse druk op de lonen van de lesgevers.

Een ruime meerderheid van de leerkrachten is van oordeel over voldoende speelruimte te beschikken wanneer het om pedagogische en didactische materies gaat. Op dit vlak is er geen onvrede. Problemen ontstaan wel op het organisatorisch en beleidsvlak. Meer inspraak wordt in de eerste plaats ten aanzien van het uurrooster, de reffectatie en de verdeling van de klassen gewenst. Eén op vier onderwijsgevendenden wil meer zeggenschap wat betreft de aard van de bijkomende taken en de verdeling van de lesoverstijgende taken⁽²⁹⁾.

Vele leerkrachten zijn van mening dat ze niet voldoende bij de beslissingen die hen aanbelangen worden betrokken. Ze beschouwen de pedagogische en administratieve richtlijnen die hun activiteiten beheersen als arbitrair en betreuren het gebrek aan inspraak.

Bij het opmaken van voorstellen tot herwaardering van het leerkrachtenambt moet met bovenstaande vaststelling rekening worden gehouden. Deze aspecten hebben vooral betrekking op de sociaal-economische positie van de "on the field"-leerkracht.

2.2.5. de reffectatie

"Het huidige reffectatiesysteem is een factor die het meest de demotivatie bij leerkrachten uit het Secundair Onderwijs in de hand werkt", zo luidt de conclusie in een onderzoek

⁽²⁷⁾O.C.D.E., Comité de l'Education, "Examen de la politique d'éducation en Belgique, rapport et questions des examinateurs", 19 september 1991.

⁽²⁸⁾Zo werd op vrijdag 16 juli 1993 een pre-akkoord over een C.A.O. 93-94 door de Minister van Onderwijs, Luc Van Den Bossche, en de Onderwijsvakbonden bereikt.

⁽²⁹⁾VAN HOOREWEGHE B., "Leerkracht: een luxe job?", HIVA, 1990, p. 137-146.

naar de (de)motivatie in het onderwijs, door Lens en Schops⁽³⁰⁾ uitgevoerd. De reffectatieregeling stuit niet alleen de gereffecteerden tegen de borst, maar ook de jongere leerkrachten die plaats moeten maken, de directies die werkrachten zien komen en gaan en dan zijn er nog de leerlingen die om de haverklap een andere onderwijskracht aanhoren... Volgens Buelens en Devos⁽³¹⁾ is de reffectatieregeling waarschijnlijk de meest gehate reglementering die aan de scholen wordt opgelegd.

Redenen van dit misnoegen zijn veelzijdig⁽³²⁾. Vooreerst brengt deze storende regeling een versnippering van het aantal ambten met zich mee. Daar de dienstanciënniteit bepaalt wie wordt gereffecteerd, verliezen de scholen vaak de autonomie die ze verworven hadden bij de keuze van een geschikt personeelslid. Het gevolg is dat oudere leerkrachten in andere, vaak meerdere, scholen snipperuren moeten geven. Daar nemen zij de plaats van jonge, nieuwe leerkrachten in zodat een school zonder jong bloed, vaak doodbloedt. Het feit dat in de loop van het schooljaar nog reffectaties geschieden, heeft als gevolg dat de leerlingen net als ze aan de nieuwe leerkracht gewend zijn, en vice versa, weer een nieuwe lesgever krijgen en alles kan weer herbeginnen van vooraf aan.

Het wegduwen van de jongere collega's, de beperkte betrokkenheid van de gereffecteerden bij het schoolgebeuren, de demotivatie om in verschillende scholen les te geven, de vergrijzing van het lerarenkorps en het negatieve effect van op de aantrekkingskracht van jonge mensen naar het onderwijs, toe hypothekeren niet enkel het personeelsbestand, maar eveneens de kwaliteit van het onderwijs. Op dergelijke wijze wordt enkel de devaluatie van het leerkrachtenambt bevorderd...

Door de langdurige tijdelijke aanstelling en de reffectatie van definitief benoemde leerkrachten wordt **werkonzekerheid** in de hand gewerkt. Hierdoor vinden pasafgestudeerden moeilijk een vaste baan. Nieuwe leerkrachten komen als eerste in aanmerking om op te stappen. Dit principe van last-in, first-out ontmoedigt vele jonge werkrachten om van school te veranderen: ze kunnen beter blijven zitten waar ze begonnen zijn. Daarnaast is er de demografische ongunstige evolutie die de discrepantie tussen vraag en aanbod van de leerkrachten vergroot. Dit brengt grotere werkonzekerheid voor de pas afgestudeerde leerkrachten mee.

2.3. sociaal prestige

Op paradoxale wijze is de lagere status van het leerkrachtenambt het onvermijdelijke gevolg van het succes van het onderwijs zelf. Het onderwijs heeft voor een hoge scolarisatie gezorgd, wat aanleiding tot diplomadeflatie geeft. Het algemene opleidingspeil van de bevolking is immers flink gestegen. Meer hogeschoolopleidingen leidt tot hogere

⁽³⁰⁾LENS W. en SCHOPS L., *"Motivatie en Demotivatie van Leerkrachten in Secundair Onderwijs"*, K. U. Leuven, 1991.

⁽³¹⁾BUELENS M. en DEVOS M., *"Deregulering : noden en mogelijkheden voor het beheer van onderwijsinstellingen"*, Rapport, R. U. Gent, 1992, p. 96.

⁽³²⁾Zie ook *Brandpunt* : "Reffectatie : de keerzijde van de medaille", September 1993, p. 23-25.

inkomens⁽³³⁾. Wanneer het relatief aandeel van het aantal hogeschoolstudenten, waaronder de P.H.O.- en aggregatiestudenten, ten opzichte van de totale bevolking wordt bekeken, dan betekent een stijging van dit relatief aandeel eveneens dat meer mensen zich kunnen veroorloven om hun kinderen naar een hogeschool te sturen. Dit mechanisme impliceert echter dat iedereen, absoluut gezien, een hogere levensstandaard ontvangt, maar dat, relatief gezien, ten opzichte van de voorgaande periode, de hogeschool- en P.H.O.-studenten nu, relatief, een minder goede economische positie dan vroeger bekleden. Met de gegevens uit onderstaande tabel kan nagegaan worden in welke mate de relatieve economische positie van de leerkrachten evolueerde.

Tabel 7 : Evolutie van het aantal HOBU-studenten voor het Rijk:

	1961	1970	1981
<i>H.O.K.T.:</i>			
volledig leerplan	48.535	69.454	96.900
beperkt leerplan	256.437	1.105.453	1.902.666
<i>totaal v/d bevolking:</i>			
volledig leerplan	858.495	1.105.453	1.902.666
beperkt leerplan	6.702.295	6.888.040	7.156.744
<i>% H.O.K.T. tov totaal:</i>			
volledig leerplan	9,48%	13,75%	13,38%
beperkt leerplan	3,83%	5,47%	6,27%

Bron : Ministerie van Economische Zaken, Algemene Volks- en Woningtelling 1961, 1970 en 1981.

De gegevens uit bovenstaande tabel melden ons dat het relatieve aandeel van het aantal studenten H.O.B.U., waaronder de P.H.O.-studenten, ten opzichte van de totale bevolking tussen 1961 en 1970 gestegen is. Daar waar het aantal HOBU-studenten in 1960 9,48% van de totale bevolking vertegenwoordigden, is dat tien jaar later 13,75%. Het feit dat het aantal studenten in 1970 met ongeveer 4,5% gestegen is, betekent dat er bij de aanvang van de jaren zestig minder hogeschoolstudenten waren. Dit heeft als gevolg dat het HOBU-diploma minder waarde heeft en de leerkrachten, als oud-hogeschoolstudenten, in 1970 een relatief slechtere economische positie hadden dan het voorgaande decennium.

Tussen de periode 1970-1981 bleef het aandeel van de hogeschoolstudenten binnen de totale bevolking ongeveer op het zelfde niveau. Deze tendens betekent voor de leerkrachten dat hun economische positie, sinds de gouden jaren '60 relatief verzwakt is. Bijgevolg heeft het succes van het onderwijs, wat leidde tot meer HOBU-studenten, zelf, paradoxaal, impliciet de vermindering van de relatieve economische positie van de leerkrachten tot gevolg!

⁽³³⁾PSACHAROPOULOS G., "Economics of Education: Research and Studies", 1987, p. 157-163.

De diplomadeflatie leidde tot een lagere sociale status. Leraars klagen over de druk en voelen zich niet zo gelukkig meer met hun job. Ook de vroegere status is verdwenen, adolescenten kijken niet meer op naar de leraar zoals een halve eeuw geleden. Demotivatie en "burn-out"-syndroom duiken vrij vlug op. Door de hele hervorming op allerlei vlakken (éénheidstype, nieuwe lessentabellen, afdelingen en leerplannen, nieuw statuut met andere regels voor tijdelijke aanstelling, benoeming, bevordering en reffectatie, omvorming van administratie en inspectie), voelt de leraar zich vaak onzeker.

Deze onzekerheid veruitwendigt zich ook naar de buitenwereld toe. De publieke opinie neemt bijgevolg een terughoudend standpunt in. Jongeren vinden het onderwijs weinig aantrekkelijk.

Ook als instrument van herverdeling heeft het onderwijs minder als verwacht gefunctioneerd. De **democratisering** -vooral van het hoger onderwijs- is geen succes. Onderwijs geven is daarom niet langer de grote maatschappelijke opdracht die het ooit was. Tengevolge hiervan is er de minder positieve algemene houding van de maatschappij ten opzichte van het lerarenberoep. Jongeren aarzelen om een beroep te kiezen dat slechts een klein sociaal prestige geniet.

Steeds minder studenten kiezen nog voor een onderwijsopleiding. Volgens een studie, door KU Leuven in 1983 uitgevoerd⁽³⁴⁾, zakte de universitaire leraarsopleiding aan de fakulteiten filologie en geschiedenis samen van 4,9% naar 1,3%. Het aantal ingeschreven studenten in het P.H.O. is in onderstaande tabel weergegeven.

Tabel 8 : Evolutie ingeschreven PHO-studenten :

Onderwijsniveau	1983/84			1988/89			1989/90		
	M	V	T	M	V	T	M	V	T
<i>Kleuteronderwijs</i> (=kleuterleidster)	72	2342	2414	57	2802	2859	47	2579	2626
<i>Lager Onderwijs</i> (=onderwijzer)	1291	3386	4677	816	2793	3600	871	3082	3953
<i>Sec. Onderwijs</i> (=regent +licentiaat)	2454	5246	7700	1193	2888	4087	1259	3023	4282
<i>Totaal</i>	3817	10974	14791	2066	8483	10549	2177	8684	10861

Bron: OESO, Het educatief bestel in België: van convergentie naar divergentie, 1991, p. 334.

Deze cijfers tonen aan dat het aantal inschrijvingen van 1983 naar 1988 met een derde zijn gedaald. De daling manifesteert zich het sterkst in het Secundair Onderwijs. Zowel het Lager als het Secundair Onderwijs kenden een lichte stijging in het daaropvolgende jaar. De inschrijvingen als kleuterleidster kenden een omgekeerde route: na een mooie

⁽³⁴⁾M.V.D.S., De Standaard, 24 augustus 1992, p.6.

toename evolueert het aantal inschrijvingen in een daling.

Al deze factoren, en wellicht nog andere, zullen in de nabije toekomst leiden tot een nijpend tekort aan bekwame en behoorlijk gevormde leerkrachten. Misschien kan een vernieuwde betere opleiding van alle leerkrachten een eerste stap zijn naar een algemene herwaardering van het ambt.

2.4. de vorming van de leerkrachten

Niet enkel de kwaliteit van de jongeren die zich aanmelden en de sterkte van de opleiding maar tevens een systematische en permanente vorming doorheen de ganse loopbaan bepalen het perspectief van het leraarschap. Bijgevolg is naast de initiële vorming van de leerkrachten eveneens de permanente vorming van belang.

2.4.1. de initiële onderwijsopleiding⁽³⁵⁾

Het grootste knelpunt bij de Kleuteronderwijsopleiding is de recente daling van het aantal ingeschrevenen. Hierdoor komen leraren die weinig ervaring met het kleuteronderwijs hebben in de kleuterschool terecht. Bovendien leidt de zwakke praktijkopleiding tot de conclusie dat de huidige drie jarenopleiding nog moet aangepast worden.

De problemen die zich voordoen in het Lager Onderwijs concentreren zich hoofdzakelijk op het gebrek aan een vakoverschrijdende aanpak. Uit de opleiding blijkt immers dat de inhoud in vakken wordt opgedeeld. De vraag kan gesteld worden in welke mate van "vakken" in het Lager Onderwijs wordt gesproken. Veel meer aandacht zou naar het kind en de stage moeten gaan.

De voornaamste knelpunten voor het Secundair Onderwijs situeren zich, meer dan bij de aggregaatopleiding, rond de onvoldoende vooropleiding. Een studie van de Vereniging voor Vlaamse Leerkrachten⁽³⁶⁾ toonde aan dat meer dan de helft van de klachten, geuit door leerkrachten die lesgeven in het beroeps-, technisch- of buitengewoon onderwijs het gevolg is van een opleiding die volgens de respondenten onvoldoende is. De gebrekkige vooropleiding is vaak problematisch. Naast de nodige vakkennis moeten de leerkrachten ook op een voldoende psycho-didactische wijze met het probleemgedrag van jongeren kunnen omgaan. Leerkrachten moeten polyvalent zijn. De opleiding is bijgevolg nog veel te theoretisch en houdt onvoldoende rekening met de veelvuldige eisen en problemen waarmee de leerkracht in praktijk wordt geconfronteerd. Daarnaast is er tevens de nogal zwakke instroomkwaliteit in het P.H.O.

Hierbij komt dan nog de **opleidingsduur**. Voor licentiaten bedraagt deze termijn minstens vier jaar universitaire scholing, voor kleuterleid(st)er, onderwijzer(es) en regent(es) minstens drie jaar aan het Pedagogisch Hoger Onderwijs. Veel kandidaten opteren daarom

⁽³⁵⁾ *Studiecentrum Prof. Dr. H. Uytensprot, nr. 31, 1988, p.99.*

⁽³⁶⁾ *DELBAERE R., "Wie staat binnen 5 jaar (nog) voor de klas ?", V.V.L.-idëen, nr. 21 (1), 1989, p. 6-8.*

een universitaire studie die nu nog slechts één jaar langer duurt en een veel groter sociaal prestige geniet.

De keuze voor een aggregaatopleiding is naar een restkeuze geëvolueerd. De waarde van dit tweede diploma is voor universitairers gedaald. Niet alleen de studieduur, maar tevens de kwaliteit van de lerarenopleiding wordt aan de tand gevoeld. De grootste knelpunten zijn: de opleiding die te sterk op het theoretisch lesgeven is gericht en onvoldoende aandacht aan de vakinhoudelijke didactische vorming biedt.

2.4.2. bijscholing en navorming

Teneinde aan de groeiende complexiteit van het onderwijzen het hoofd te bieden, kunnen maatregelen worden getroffen om het basisdiploma aan te vullen. De belangrijkste is de bijscholing zodat een wetenschappelijke en pedagogische verrijking ontstaat.

Bij deze "permanente vorming" worden de leerkrachten bijgestaan door onder andere de pedagogische adviseurs die bijscholingsinitiatieven ondersteunen. Schoolse opleidingen moeten polyvalent geconcipieerd worden zodat flexibiliteit bij de omschakeling naar een ander aanverwant beroep niet uitgesloten is. Met enige navorming of bijscholing moet de generalist in de mogelijkheid gebracht worden om een andere jobsituatie aan te kunnen.

Uit onderzoeksresultaten⁽³⁷⁾ bij leerkrachten Germaanse talen, bleek dat twee op drie leerkrachten behoefte had aan een bijkomende scholing op vooral vakinhoudelijke en -didactische aspecten.

Dezelfde auteurs kwamen tot de bevinding dat het aanbod van navormingscursussen naast de vakinhoudelijke en vakoverschrijdende aspecten, vooral aandacht aan de vakdidactische materies besteedt. De grote massa van de cursussen blijkt vooral kortlopend van aard te zijn: 59% bestaat uit één sessie van twee uur... Bovendien zijn de meeste bijscholingsprogramma's niet in de scholen zelf gerealiseerd en enkel gericht op informatief voorbereidende aspecten en niet zozeer op de uitvoering, noch op de samenwerking tussen de leerkrachten.

De initiatieven tot bijscholing berusten daarenboven op een vrijwillige en individuele basis. Bijgevolg heeft de "permanente vorming" in het Belgisch onderwijssysteem nog geen vaste waarde gekregen.

Problemen zijn er ook op praktisch en organisatorisch gebied. Bijscholing gebeurt vaak tijdens de te geven lessen, zodat de betrokkene voor vervanging moet zorgen. Dit kan bij de, hiervoor nauwelijks vergoede, collega's wel eens in het verkeerde keelgat schieten... Daarenboven werd tengevolge van de bureaucratisering het onderwijsbeleid op vlak van

⁽³⁷⁾PETERS K., VAN DEN BRANDEN K., "Na Scholing, Nascholing ! -naar een professionalisering van de nascholing voor leraren-", 1992, p.166.

professionalisering sterk afgezwakt⁽³⁸⁾.

Sommige medeleerkrachten menen dat bijscholing een gebrek aan kennis inhoudt, zodat de eventueel geïnteresseerde leerkracht alweer zijn honger niet kan stillen...

⁽³⁸⁾ O.C.D.E., Comité de l'éducation, "Examen de la politique d'éducation en Belgique, rapport et questions des examinateurs, 19 september, 1991.

3. Omgevingsfactoren

Kenmerkend voor secundaire arbeidsmarkten zijn tevens de dalende vraag naar arbeidskrachten en de beperkte middelen. Gezien hun meer overkoepelende impact worden zij in een afzonderlijk hoofdstuk besproken.

3.1. dalende vraag naar leerkrachten

De demografische evolutie bepaalt in zekere mate de evolutie van de schoolbevolking. Wanneer de **demografische evolutie** van de Belgische bevolking met de evolutie van het aantal leerlingen van het Basisonderwijs, het Secundair Onderwijs en het Hoger Onderwijs wordt vergeleken, dan is er een zekere overeenstemming tussen de evolutie van de eerste twee groepen en deze van de bevolking. De samenhang tussen demografische -en schoolbevolkingsevolutie wordt voornamelijk aan de inschakeling van de leerplicht tot 18 jaar sinds het schooljaar 1983, gekoppeld. Dit verklaart ook waarom de evolutie van het aantal studenten aan het Hoger Onderwijs minder sterk met de demografie gecorreleerd is. De daling van de schoolbevolking brengt een kleinere vraag naar leerkrachten met zich mee.

3.2. beperkte middelen

Wanneer we een blik werpen op de begroting van de Vlaamse Gemeenschap 1991-1992, kunnen de onderwijsuitgaven tussen andere uitgavendomeinen als volgt worden gesitueerd. Uit onderstaande tabel blijkt dat het onderwijs, voor de Vlaamse Gemeenschap, bijna de helft van de totale uitgaven voor haar rekening neemt!

Tabel 9 : Uitgaven per beleidsdomein (1992) :

Beleidsdomein	bedragen (*1000 fr)	%
<i>Economie</i>	25.995.800	6
<i>Ruimtelijke ordening</i>	17.330.600	4
<i>Gezin & welzijn</i>	38.993.800	9
<i>Tewerkstelling</i>	25.995.800	6
<i>Leefmilieu</i>	8.665.300	2
<i>Cultuur</i>	17.330.600	4
<i>Volksgesondheid</i>	8.665.300	2
Onderwijs	212.299.600	49
<i>Binnenlandse aangelegenheden</i>	47.659.100	11
<i>Openbare werken</i>	34.661.200	8
Totaal	433.264.600	100

Bron : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Begroting, nota, 17 december 1991, p. 6.

Het aandeel van de loonuitgaven in de onderwijsbegroting wordt hieronder weergegeven.

Tabel 10 : Begroting onderwijs : loonuitgaven voor 1992 (in miljoenen fr.) :

Kostenpost	Uitgave
<i>Onderwijzend personeel (G.P. 110)</i>	144078.8
<i>A.M.V.D.-personeel Gemeenschapsonderwijs (G.P. 120)</i>	3275.7
<i>Kunstonderwijs</i>	4686.5
<i>Inspectie</i>	417.1
<i>P.M.S.-centra (G.P. 170)</i>	2463.3
<i>Migrantenonderwijs</i>	651.6
<i>Structureel bijblad</i>	2614.2
<i>Provisie Kunstonderwijs</i>	213.3
Totale Directe Loonmassa	158400.4
<i>Werking gesubsidieerd onderwijs (25% lonen m.v.d. personeel)</i>	3539.9
<i>Universitaire sector (80% lonen)</i>	16948.7
totale Indirecte loonmassa	20488.6
totale loonuitgaven	178888.9
totale begroting	204986.9
<i>aandeel directe loonmassa (in %)</i>	77.27
<i>aandeel totale loonmassa (in %)</i>	87.27

Bron : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschappen, Algemene Beleidsinformatie, 31 maart 1992, p. 16.

Hieruit blijkt dat de lonen ongeveer vier vijfde van de uitgaven voor hun rekening nemen.

Bij het speculeren over de financiering van deze onderwijsuitgaven en de consequenties voor de loonvorming in de onderwijssector in de negentiger jaren duiken volgens Nonneman twee vragen op. Vooreerst wat zal het globale pakket aan middelen zijn dat aan onderwijs zal worden besteed? Vervolgens: hoe zullen deze middelen binnen de onderwijssector over de diverse onderwijsniveaus, -sectoren en over de produktiefactoren worden verdeeld?

Belangrijk voor het beantwoorden van deze vragen zijn de beperkingen die de grenzen aangeven waarbinnen naar nieuwe mogelijkheden kan gezocht worden.

Het bepalen van het **globale pakket aan middelen** dat aan onderwijs wordt besteed verloopt in verschillende fasen.

Sinds de "Bijzondere wet betreffende de Financiering van de Gemeenschappen en de Gewesten" van 1989, worden, onder meer voor de organisatie van het onderwijs door de Gemeenschappen, middelen van de nationale overheid naar de Vlaamse en Franse Gemeenschap overgedragen.

Ter financiering van de naar de Gemeenschappen overgedragen bevoegdheden krijgt iedere Gemeenschap een deel van de BTW-opbrengsten⁽³⁹⁾. Om geleidelijk van de huidige naar de finale verdeling van de middelen over te gaan, wordt een steeds verminderde overgangscorrectie op basis van een bij wet bepaald basisbedrag toegepast. De basisbedragen worden door de wet op 167.4 miljard fr. voor de Vlaamse Gemeenschap en 128.9 miljard fr. voor de Franse Gemeenschap vastgesteld.

Jaarlijks worden deze basisbedragen aangepast. Eerst worden ze voor inflatie geïndexeerd. De geïndexeerde bedragen worden vervolgens met een aanpassingsfactor vermenigvuldigd. Hiermee wordt de denataliteit verrekend. In iedere Gemeenschap wordt de bevolking jonger dan achttien jaar vergeleken met de overeenkomstige bevolking op 30 juni 1988. De aanpassingsfactor wordt beperkt tot 80% van de denataliteit van die Gemeenschap met de geringste bevolkingsvermindering, bijgevolg aan de bevolkingsontwikkeling van de Franse Gemeenschap aangepast. Vervolgens wordt een verdeelsleutel toegepast. 57.55% voor de Vlaamse Gemeenschap en 42.45% voor de Franse Gemeenschap, wat overeenkomt met de leerlingenverhoudingen. De effectieve onderwijsuitgaven in de Franse Gemeenschap liggen ongeveer drie miljard fr. hoger dan het bedrag dat theoretisch werd verdeeld. Daarom wordt voor de Vlaamse Gemeenschap een correctiebedrag van ongeveer drie miljard fr. toegepast.

Voor 1989 moet gewezen worden op een éénmalige inhouding van de nationale overheid ter besparing en ter compensatie van de lasten van het verleden. De volledige ristoring van kijk -en luistergeld vangt aan vanaf 1992. Er wordt evenwel nog een éénmalig 1,7 miljard fr. nationaal gereserveerd.

Het mechanisme is aldus gunstiger voor Vlaanderen. Het voorziet immers een transfer van driehonderd miljoen fr. per jaar en de verwachte denataliteit in Vlaanderen is groter dan deze in Wallonië, terwijl het financieringsmechanisme enkel rekening houdt met de Waalse denataliteit. Dit houdt in dat Vlaanderen per procent verschil in denataliteit van een 'surplus' van ongeveer honderd dertig miljoen fr. geniet⁽⁴⁰⁾!

Bovendien hebben de Vlaamse Gemeenschap en het Vlaamse Gewest de middelen in één pot gebracht waardoor bijpassen voor onderwijs in het Gewest mogelijk is. Maar het

⁽³⁹⁾zie artikel 38 van de Bijzondere Wet van 16 januari 1989.

⁽⁴⁰⁾MINISTERIE VAN HET ONDERWIJS, "Financiering van het Onderwijs: Analyse van de evolutie van de middelen (B.T.W.-ontvangsten) en van de uitgaven voor de in 1989 overgedragen onderwijsbevoegdheden (Financieringswet 16/1/89)", 17 December 1991, p. 4.

Gewest is geen bodemloos vat en de claims op de middelen van het Gewest zijn talrijk⁽⁴¹⁾.

Het probleem van de verdeling van de middelen is gekoppeld aan twee essentiële principes van de onderwijswetgeving die het voorwerp uitmaken van talrijke discussies: de vrijheid van de schoolkeuze en de kosteloosheid van het leerplichtonderwijs. Het eerste principe impliceert een verdeling tussen de Gemeenschappen én tussen de drie grote onderwijsnetten⁽⁴²⁾. Tabel 11 vergelijkt het procentueel aandeel van elke Gemeenschap en van elk onderwijsnet.

Tabel 11: Procentueel aandeel en verdeling van de middelen :

Verdeling in %		kredieten	schoolbevolking
<i>Taalstelsel:</i>	Nederlands	56.2	57.3
	Frans + Duits	43.8	42.7
<i>Onderwijsnet:</i>	G.O.	24.2	17.1
	O.G.O.	20.7	25.1
	V.G.O.	55.1	57.8
<i>Taalstelsel*net:</i>			
<i>Nederlands</i>	G.O.	22.1	15.9
	O.G.O.	14.4	16.7
	V.G.O.	63.5	67.4
<i>Frans + Duits</i>	G.O.	27.1	19.1
	O.G.O.	29.1	34.5
	V.G.O.	43.8	46.3

Bron: OESO, Het educatief bestel in België: van convergentie naar divergentie, 1991, p. 384.

Het lichte onevenwicht tussen de twee Gemeenschappen, dat te wijten is aan een andere schoolstructuur en -bevolking, zou geleidelijk moeten verdwijnen na de Financieringswet.

Wat de verdeling tussen de netten betreft, blijft er een probleem bestaan. Doorgaans is heeft het Gemeenschapsonderwijs relatief meer onderwijsmiddelen nodig. Het katholiek net, (V.G.O.), beschikt immers over een groot patrimonium wegens haar rijk historisch

⁽⁴¹⁾NONNEMAN W., "Overheidsinvesteringen in mens en infrastructuur", nota, 18 mei 1990.

⁽⁴²⁾ De drie grote onderwijsnetten in België zijn: het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs (= V.G.O.), het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs (= O.G.O.) en het Gemeenschapsonderwijs (= G.O.).

verleden. Voorts moet het G.O. alle leerlingen aanvaarden, moet zij naast godsdienst ook niet-confessionele zedenleer organiseren en spelen eveneens de beperktere verspreiding van de scholen en de kleinere omvang een rol⁽⁴³⁾.

Onderstaande tabel geeft een confrontatie van de verwachte evolutie van de middelen en de uitgaven weer.

Tabel 12 : Verwachte evolutie van de middelen, uitgaven en saldo (in miljarden fr.) :

jaar	middelen	uitgaven	saldo
1989	161.3	167.0	0.6
1990	165.4	168.4	-1.5
1991	164.8	169.7	-3.5
1992	165.0	171.1	-5.2
1993	165.4	172.6	-6.9
1994	165.9	174.0	-8.7
1995	166.5	175.5	-10.4
1996	167.3	176.9	-12.2
1997	168.1	178.4	-14.0
1998	168.9	180.0	-15.8

Bron: Nonneman W., "Financiering van het Onderwijs op Middellange Termijn" nota, 1989.

Eenzijds hebben het belangrijke volume van de uitgaven voor het onderwijs en de druk van de besparingen die moeten worden uitgevoerd, het financieringsbeleid voor het onderwijs sterk beïnvloed. De totale Vlaamse onderwijsuitgaven kunnen voor 1992, bij ongewijzigd beleid, begroot worden op circa 210 miljard fr. of bijna de helft van de totale Vlaamse begroting. Dit betekent een stijging van de behoeften met 9,1% tegenover het voorgaande jaar.

De jaarlijkse evolutie van het onderwijsbudget kan grotendeels verklaard worden door de aanwezigheid van mechanismen en tendensen zoals effecten van de baremieke verhogingen en toenemende scolarisatie die leiden tot een haast automatische stijging van de arbeidsintensieve sector.

Daarenboven blijkt dat het onderwijsbudget zeer moeilijk beheersbaar is en dat pogingen tot bijsturing op korte termijn zelden het verhoopte effect hebben.

Anderzijds liggen de middelen die toevloeden naar de Vlaamse Gemeenschap door de Financieringswet zo goed als vast tot 1998. In 1998 krijgt de Vlaamse Gemeenschap ongeveer 3.5 miljard reële middelen méér in vergelijking met 1990. Hieruit blijkt dat na

⁽⁴³⁾ O.E.S.O., "Het Educatief Bestel in België : van Convergentie naar Divergentie", 1991, p. 384-386.

de piek toename van 1989 naar 1990 de middelen geleidelijk zullen toenemen à rato van ongeveer 0.5 à 0.6 miljard fr. per jaar. Bij ongewijzigd beleid en bij een absoluut minimale stijging in de loonkost (d.i. 1% jaarlijks) slorpen de meeruitgaven aan wedden de bijkomende middelen volledig op! Ongewijzigd beleid leidt tot onhoudbare budgettaire spanningen⁽⁴⁴⁾.

Steeds weer komt het dilemma van het vinden van een evenwicht tussen de noodzakelijke investeringen voor de onderwijsvernieuwing en de even noodzakelijke besparingen naar voren. Op verschillende niveaus worden allerlei budgetteringstechnieken toegepast die zowel de autonomie van de ondergeschikte niveaus als de financiële zekerheid van de hogere niveaus garanderen.

Enkel een gestructureerd ingrijpen op lange termijn kan nog enig effect hebben.

⁽⁴⁴⁾MINISTERIE VAN ONDERWIJS, "Analyse van de Evolutie van de Middelen (B.T.W.-ontvangsten) en van de Uitgaven voor de in 1989 overgedragen onderwijsbevoegdheden (financieringswet 16/1/89)", 17 December 1991.

4. Voorstellen tot herwaardering

Het onderwijs en haar beleids mensen staan voor de uitdaging om het imago van de leerkracht en het lerarenambt op te krikken.

Volgens Nonneman⁽⁴⁵⁾ bestaat de essentie van de opdracht uit : "het verbeteren van de individuele positie van de leerkracht en terug aantrekkelijk maken van het ambt voor 'primaire' arbeidskrachten".

Vermits alle betrokken partijen het eens zijn over de noodzakelijke financiële herwaardering van het lerarenberoep, zal hierdoor een grote financiële druk ontstaan die een reeks uitdagingen voor de toekomst met zich mee zal brengen.

Een aantal procedures die tot een financiële herwaardering van het lerarenambt kunnen leiden, worden in dit hoofdstuk aangehaald. Andere belangrijke aspecten die meer verbonden zijn aan het leerkrachtenberoep als dusdanig, zoals de opleiding, bijscholing, taakafwisseling,... komen in een tweede deel aan bod.

4.1. de financieel-economische herwaardering

Ondanks alle retoriek dat de herwaardering niet alleen een **financiële zaak** is, blijkt uit de literatuurstudie dat de financiële aspecten de meeste aandacht verdienen.

4.1.1. het jaarinkomen

Een financiële herwaardering houdt in dat de leerkrachten een jaarinkomen moet geboden worden dat van de grootorde is van andere 'witte boord'-jobs met vergelijkbare opleiding en prestatieduur, zodat op termijn geen schaarste aan kwalitatief goede leerkrachten ontstaat. Het komt er op aan individuele leerkrachten beter te betalen. Heel wat jonge potentieel goede werkkrachten gaan verloren omdat zij door het weddeverschil worden afgeschrikt. Misschien kan een weddestijging hen terugwinnen. Het doorvoeren van een loonsverhoging is echter geen gemakkelijke zaak: Vandenbroeke berekende dat een weddeaanpassing van 1% tot een meeruitgave van ongeveer anderhalf miljard fr. leidt⁽⁴⁶⁾.

Uit de analyse van de middelen en de uitgaven, blijkt dat het financieringssysteem weinig ruimte overlaat voor toename van de totale loonsom.

Op 15 september 1993 hebben de sociale partners binnen de onderwijswereld het licht op groen geplaatst betreffende de goedkeuring van het ontwerp inzake de Vlaamse Onderwijs C.A.O. 93-94. Concreet betekent dit een algemene loonsverhoging van 1% + 1000 fr. per maand vanaf 1 november 1993. Het jaar daarop volgt weer een verhoging van 1000 fr. per maand en met indiensttreding vanaf augustus 1995 worden de weddeschalen van

⁽⁴⁵⁾NONNEMAN W., "Herwaardering van de leerkrachten", nota, 1989, p. 3.

⁽⁴⁶⁾VANDENBROEKE C., "Wie zal dat betalen ?", 1992, p. 59.

het onderwijzend personeel nogmaals met 1% verhoogd. De procentuele winst op het bruto jaarinkomen tegenover de huidige wedde wordt in onderstaande tabel weergegeven.

Tabel 13 : Procentuele brutowinst tengevolge van de C.A.O. 93-94 :

leeftijd	onderwijzer	regent	licentiaat
25	5.12	5.05	4.57
37	4.5	4.33	3.88
49	4.08	3.9	3.49

Bron : Schepers Rik, "Tweede Vlaamse Onderwijs-C.A.O. ondertekend", Brandpunt, nr. 2, oktober 1993, p. 38.

4.1.2. het loonvormingssysteem

Uit de analyse van het loonvormingssysteem in België blijkt dat het loonmechanisme hoofdzakelijk van de opleiding en de anciënniteit van de betrokkene onderwijskracht afhangt. Dergelijk vergoedingssysteem is echter niet houdbaar om leerkrachten te motiveren. In het huidige mechanisme zijn immers geen financiële stimuli ingebracht teneinde de prestaties op een hoger kwaliteitsniveau te brengen. Zoals March en Simon het formuleren: "people are motivated to remain in an occupation only so long as the rewards they are offered are as great or greater than the effort they asked to expend..."⁽⁴⁷⁾.

Er stelt zich hier eveneens weer een probleem. Indien een bepaalde leerkracht een extra vergoeding ontvangt omdat hij / zij kwalitatief meer hoogstaand werk levert, dan is de meest primordiale vraag: welke criteria zullen worden gehanteerd, over de verschillende onderwijsniveaus heen, om te beslissen of, en in welke mate, er een kwaliteitstoename is bij de door de leerkracht uitgevoerde activiteiten?

Centraal staat de probleemstelling: hoe kunnen kwaliteitsrelevante prestaties binnen in het Belgisch loonvormingssysteem worden vergoed, teneinde leerkrachten te motiveren en het leerkrachtenambt te herwaarderen.

Ten gevolge van een aantal tekortkomingen in het vroegere 'single salary schedule' loonvormingssysteem, dat enkel op basis van opleiding en anciënniteit renumereert, werden in het buitenland een aantal alternatieven ontwikkeld.

Belangstelling voor een loonvormingssysteem op basis van performanties ontstond in de Verenigde Staten omstreeks de jaren vijftig. Verschillende aspecten hebben hiertoe aanleiding gegeven: de vraag naar een hoger salaris, tekorten aan leerkrachten, angst dat de kwaliteit van het onderwijs zou dalen en de enorme uitgaven tengevolge van het

⁽⁴⁷⁾ROSENHOLTZ S. J. en SMYLIE M. A., *Teacher Compensation and Career Ladder*, The Elementary School Journal, nr. 2, 1984, p. 152.

bijwerken van het contingent leerkrachten naar aanleiding van de toenemende studentenpopulatie.

Lloyd Percy Young⁽⁴⁸⁾ bestudeerde verschillende programma's waarbij de onderwijsprestatie op rechtstreekse wijze de wedde van de leerkracht bepaalt. Hij onderscheidde drie soorten vergoedingssystemen waarbij de kwaliteitscontrole op een andere wijze tot uitdrukking kwam. Een éérste groep maakt gebruik van jaarlijkse beoordelingen om weddetoenamen te bepalen. Een ander vergoedingssysteem gebruikt de prestaties van de leerkrachten teneinde een maximale wedde te bepalen. Tenslotte worden in het derde systeem de prestaties van de onderwijzenden aangewend om de betrokkenen te ordenen in bepaalde loongroepen. Op deze wijze kunnen de beoordeelde bij extra prestaties doorschuiven naar een hogere groep en aldus aanspraak maken op promotie.

Het in Amerika op performantie gebaseerde 'merit-pay'-systeem⁽⁴⁹⁾ stoelt op een éénvoudige kerngedachte: als leerkrachten op basis van hun prestaties worden vergoed, zullen ze ook harder werken. Op die wijze ontstaat een betere verdeling van de financiële middelen. Niet alle leerkrachten zijn immers gelijk. Goede hard werkende en efficiënte leerkrachten worden op die basis beter betaald, zijn meer gemotiveerd en blijven langer in het systeem, wat in een verbetering van het onderwijs resulteert. Minder goed presterende leerkrachten ontvangen een lager loon, hebben geen werkzekerheid en verlaten meestal het systeem na een aantal jaren. Door het invoeren van zulk 'merit-pay' systeem, wordt het onderwijs "gezuiverd" en de kwaliteit opgevoerd.

In tegenstelling tot de 'single salary schedule' loonvorming (zoals deze in België wordt toegepast) worden door 'merit-pay' de juiste leerkrachten gemotiveerd. De toepassing van een loonvormingssysteem op basis van enkele algemene criteria als opleiding en anciënniteit geven aanleiding tot de verkeerde selectie van leerkrachten. De hardwerkende lesgever wordt niet méér vergoed dan zijn collega die enkel het strikt noodzakelijke uitvoert. De eerste is gefrustreerd en verlaat het systeem, de tweede wordt enkel aangemoedigd om niets te doen en voelt zich veilig in dit systeem dat hem na verloop van tijd zonder enige extra inspanning beloond met een hogere wedde en als vastbenoemde voldoende werkzekerheid biedt.

Door Young⁽⁵⁰⁾ worden nog enkele andere positieve aspecten aangehaald.

Het is volgens Young de wens van de gemeenschap dat de schoolfondsen op een adequate wijze de meest efficiënte leerkrachten worden aangetrokken en behouden. Het 'merit-pay' systeem is er om de individuele verbeteringen aan te moedigen en om uitzonderlijke prestaties te vergoeden. Op die wijze komt dit loonvormingssysteem ook tegemoet aan publieke principes: het salaris hangt af van de geleverde service.

⁽⁴⁸⁾ *Ibid.*, p. 177-178.

⁽⁴⁹⁾ JONSON S. M., *Merit Pay for Teachers : A Poor Prescription for Reform*, *Harvard Educational Review*, 1984, nr. 54, p. 176.

⁽⁵⁰⁾ ROSENHOLTZ S. J. en SMYLIE M. A., *Teacher Compensation and Career Ladder*, *The Elementary School Journal*, nr. 2, 1984, p. 152.

Een op performantie gebaseerd vergoedingssysteem leert de leerkracht ook zijn werk kritisch aan te pakken. Door de flexibiliteit van het systeem ontvangen uitzonderlijk goed presterende leerkrachten de nodige aandacht waardoor lesgevers worden gemotiveerd om het vroeger behaalde efficiëntieniveau te overschreiden.

Jammer genoeg heeft ook bij dit loonvormingssysteem de medaille een keerzijde.

Het niet zo succesvol verloop van deze 'merit-pay' kent technische, organisatorische en financiële redenen.

Vooreerst bestaat er onenigheid omtrent het definiëren van "een goede prestatie" en "een efficiënte leerkracht".

Naast het definiëren van deze begrippen treden er ook problemen inzake de meting en het toepassen van een objectief meetinstrument. Het toepassen van een performantie gebaseerd systeem is mogelijk mits de performanties duidelijk meetbaar zijn. Dit is wel het geval wanneer het gaat om het produceren van goederen of om duidelijk meetbare financiële en commerciële criteria als het verkoopcijfer, doch binnen de publieke sector faalt dit systeem.

Er zijn moeilijkheden bij het evalueren van het personeel en bij de juiste toepassing van de criteria die vaak onduidelijk en subjectief worden ingekleurd. Talent is een subjectief begrip en wordt door elke beoordelaar anders ingevuld. Subjectiviteit wordt eveneens in de hand gewerkt door de mogelijkheid van vriendjespolitiek, waarbij de leerkrachten die de mouw van de beoordelaar of directeur veegt, voorrang krijgt. Het alternatief is het doorvoeren van de beoordeling door een onafhankelijke externe commissie, maar dan bestaat het risico dat de beoordeling enkel een momentopname registreert en geen juiste weergave is van lesgebeuren dat procesmatig geschied.

Daarnaast duikt het probleem van de beoordelingsfrequentie, het aanduiden van de beoordelaar en het opleiden ervan om hun taak zo goed en juist mogelijk uit te voeren. Hier kruipt ook heel wat tijd en geld in. Tijd wordt eveneens aan de observatie en de evaluatie gespendeerd.

Het systeem zou de individualiteit en de competitie stimuleren ten koste van de coöperatie en samenwerking. De groepssfeer wordt door de rivaliteit en de jaloezie ten opzichte van de de méér gewaardeerde leerkracht verbroken. 'Merit-pay' kan bijgevolg niet én met de doelstellingen van de school of het onderwijs én de individuen stimuleren door met hun (financiële) behoeften rekening te houden⁽⁵¹⁾.

Last but not least zijn er ook nog de financiële aspecten. Vaak schieten de schoolfondsen tekort. Meer autonomie en inspraak vanwege het schoolbestuur zou tot een beter beheer van de fondsen kunnen leiden. In het kader van de groeiende responsabilisering en

⁽⁵¹⁾JONSON S. M., *Merit Pay for Teachers : A Poor Prescription for Reform*, *Harvard Educational Review*, 1984, nr. 54, p. 176.

participatie valt het te overwegen om de scholen meer inspraak te geven in het verlonen van hun personeel.

4.2. de sociaal-arbeidsgerichte herwaardering

4.2.1. de onderwijsopdracht

Uit de tijdsbestedingsanalyse blijkt dat leerkrachten een heel gevarieerde job vervullen. Een eerste aspect van het dynamisch personeelsbeleid betreft de variabiliteit van de taakbelasting van een personeelslid in de loop van zijn (haar) carrière. De onderwijsopdracht dient inhoudelijk aangepast aan de leeftijd, ervaring en professionaliteit.

Lieve Vanmaele⁽⁵²⁾ stelt een **volledige valorisering van de totale lerarenopdracht** naar voor. In de officiële opdrachtomschrijving moeten niet enkel de strikte onderwijstaken worden opgenomen, maar dit zou ook voor uiteenlopende begeleidingstaken mogen geschieden. De auteur stelt voor om minstens twee uur in de opdracht te verrekenen die aan de begeleiding van leerlingen, vakwerkgroepen en bijkomend studie worden besteed. De valorisatie van de lerarenopdracht, teneinde een nieuwe taakomschrijving te bekomen, kan echter zonder grondige analyse van de huidige leraarstaak niet geschieden. Teneinde de huidige onderwijsopdracht voldoende theoretisch te ondersteunen, pleit de auteur voor meer mogelijkheden tot onderzoek.

Van groot belang bij het opkrikken van de leerkrachtenpositie is het besteden van aandacht aan het **doorbreken van de vlakke loopbaan** door promotiekansen te scheppen, het ontlasten van de taak door een meer soepele taakuitvoering. De onderwijsadministratie⁽⁵³⁾ denkt hierbij aan het creëren van ingroei- en uitgroei banen en een middenkader. De overgang tussen onderwijs en bedrijfswereld en vice versa zou soepeler moeten verlopen. Praktijk leraars moeten over de mogelijkheid beschikken om deeltijds in een onderneming te kunnen werken.

Het doorbreken van de vlakke loopbaan van de leerkrachten wordt ook door Buelens en Devos aangehaald. Centraal is dan het inschakelen van promotiemogelijkheden. Promoties mogen echter niet automatisch uitgevoerd worden. Belangrijk is dat deze opwaardering het gevolg is van geleverde inspanningen zodat de promotie aan de extra prestaties worden gekoppeld.

Aan de Gazet van Antwerpen vertelde Wim Vertommen⁽⁵⁴⁾ dat promotiekansen met financiële implicaties moeten worden verbonden⁽⁵⁵⁾. Hij stelt voor dat een afgestudeerde kan aanvangen als lesgever, vervolgens leerkracht worden, dan tot klas- of graadverantwoordelijke promoveren, enkelen die het verder schoppen kunnen als vakverantwoordelijke worden benoemd en dan is er nog de coördinator die alles overkoepeld.

⁽⁵²⁾ VANMAELE L., *Crisis: afbraak of ommekeer?*, *Impuls*, nr 2., 1990, p.109-110.

⁽⁵³⁾ *Onderwijsadministratie wil het leraarberoep herzien*, *Het Belang van Limburg*, 10 juni 1992.

⁽⁵⁴⁾ K.V.M., *Promotiekansen creëren en cumulverbod opheffen*, *Gazet van Antwerpen*, 23 oktober 1991.

⁽⁵⁵⁾ *Zoals bij de 'merit-rating' gebaseerde loonvormingssystemen.*

In een discussienota vermeldt de Gemeenschapsminister van Onderwijs dat de vlakke loopbaan door horizontale en verticale mobiliteit kan worden doorbroken. De horizontale mobiliteit wordt bevorderd door de gemeenschappelijke basisopleiding die wordt voorgesteld. Door aanvullende opleidingen kunnen de betrokken leerkrachten in een andere graad, een ander vak, een andere optie of een ander niveau les geven. De verticale mobiliteit wordt door differentiatie in verschillende functies vergroot. Op basis van nascholing en zelfstudie kunnen de leerkrachten zich verder bekwamen als mentor, nascholer, stagementor, coördinator of vakverantwoordelijke. De minister stelt voor het geheel beter te verlonen of meer ruimte aan te bieden door de huidige lesopdracht te verminderen⁽⁵⁶⁾.

Een ander element van kwaliteitsbewaking omvat, volgens Luc Van Den Bossche⁽⁵⁷⁾, de herwaardering door **diversificatie/differentiatie** van de onderwijsgevenden binnen grotere schoolentiteiten. Schaalvergroting kan gebruikt worden om de huidige vlakke loopbaan van de leerkrachten te moduleren, door middel van de opbouw van een middenkader (stagementor, hoofd van een wetenschapsgroep, coördinator,...). Schaalvergroting⁽⁵⁸⁾ kan ook de aanzet zijn voor een meer soepele structuur, waardoor vervangingen intern gemakkelijker kunnen opgevangen worden. Schaalvergroting biedt tevens de mogelijkheid om het contingent leerkrachten in toom te houden: door het aantal scholen te verminderen, wordt indirect ook het aantal leerkrachten gereduceerd.

4.2.2. de reffectatie

Een andere belangrijke kwaliteitsbeïnvloedende factor is de **reffectatieregeling**. Omwille van de vele negatieve aspecten die deze regeling met zich meebrengt, verdedigen Buelens en Devos⁽⁵⁹⁾ de extreme stelling dat de huidige reffectatieregeling "best volledig en integraal zou afgeschaft worden". Vermits dit praktisch moeilijk haalbaar is, stellen zij een alternatieve regeling voor.

Vooreerst opteren de auteurs voor een reffectatie die slechts wordt doorgevoerd indien de leerkracht een minimumpakket van een aantal uren bereikt. Bovendien zou de leerkracht slechts in maximaal twee scholen mogen tewerkgesteld worden. Dit voorstel biedt de mogelijkheid om de creatie van het aantal bijkomende ambten te reduceren en de schoolbetrokkenheid van de onderwijskracht te bevorderen.

⁽⁵⁶⁾VAN DEN BOSSCHE L., "Het lerarenambt in een nieuw perspectief", discussienota, oktober 1993, p. 16-19.

⁽⁵⁷⁾Klasse, op. cit., p. 11.

⁽⁵⁸⁾Voor een meer praktische uiteenzetting naar de gevolgen van een schaalvergroting op de kostenfuncties en de efficiëntie van het onderwijs zie: NONNEMAN W., "Kosten van het Hoger Onderwijs buiten de Universiteit", Rapport, S.E.S.O, U.F.S.I. Antwerpen, 1993, pp. 30.

⁽⁵⁹⁾BUELENS M. en DEVOS M., "Deregulering : noden en mogelijkheden voor het beheer van onderwijsinstellingen", Rapport R.U.Gent, 1992, p. 96-97.

Een tweede voorstel luidt als volgt. Teneinde tegemoet te komen aan de autonomie waarover de scholen kunnen beschikken, zou de reffectatie niet meer op basis van de dienstanciënniteit moeten geschieden, maar kan het wenselijk zijn dat de directie, of de inrichtende macht, zelf beslist wie weg gaat. Zulke regeling zou aan een negatieve of positieve beoordeling kunnen gekoppeld worden. Op die wijze is er eveneens een zekere kwaliteitsstimulans.

Tenslotte menen de onderzoekers dat de bekwaamheidsbewijzen aan minder stringente eisen moet voldoen zodat tengevolge van een bredere initiële vorming de leerkrachten meer vakken kunnen onderwijzen. Op deze wijze genieten zowel de scholen, gezien de creatie van meer schoolbetrokken leerkrachten, als de leerlingen, omwille van een continu contact en de leerkrachten wegens de mogelijkheid tot het concentreren van hun vakken in een minimum aantal scholen.

De bestaande reffectatieregeling moet minstens worden herzien, meent van Den Heurck⁽⁶⁰⁾. Voor het personeel moet een minimale zekerheid en stabiliteit in de instellingen worden gewaarborgd.

In de toekomst zou het beleid gericht moeten zijn op de kwalitatieve reconstructie van het onderwijs. Middelen moeten worden vrijgemaakt om de onderwijsinfrastructuur aan te passen aan de noden van de tijd en vooral om de sector aantrekkelijk te houden voor 'primaire' arbeidskrachten.

4.3. de vorming van de leerkrachten

Gemeenschapsminister van Onderwijs Luc Van den Bossche⁽⁶¹⁾ wil tot een herwaardering van de leerkrachten komen via kwaliteitsbewaking "om de kwaliteit van het onderwijzend personeel voortdurend op peil te houden".

Een eerste element omvat het verbeteren van de initiële opleiding⁽⁶²⁾ van de leerkrachten. Deze moet aangepast worden aan de nieuwe taakomschrijving om tegemoet te komen aan veranderde maatschappelijke situaties, zoals flexibele invulling van de loopbaan, teamwork, de werking van een overkoepelende informatiestroom. In een beleidsnota⁽⁶³⁾ streeft het departement onderwijs voor een academische opleiding voor zowel kleuterleiders, onderwijzers als regenten. Zij wil dit streefdoel bereiken door op lange termijn samenwerkingsverbanden tussen het P.H.O. en de universiteiten te creëren. Beide

⁽⁶⁰⁾ VAN DEN HEURCK T., *Herwaardering lerarenambt, Naar een herwaardering van de lerarenopleiding*, Stichting-Lodewijk de Raet, 1991, p. 83.

⁽⁶¹⁾ "De visie van de minister", *Klasse*, nr. 27, september 1992, p. 11; zie ook VAN DEN BOSSCHE L., "Het lerarenambt in een nieuw perspectief", discussienota, oktober 1993, pp. 30.

⁽⁶²⁾ VAN DEN BRANDE L. e.a., "Vlaanderen -Europa 2000- een project van de Vlaamse regering -", 1993, p. 113-126.

⁽⁶³⁾ Onderwijsadministratie wil beroep leraar herzien, *Het Belang van Limburg*, 10 juni 1992.

opleidingen moeten worden aangepast⁽⁶⁴⁾. Vanuit het project I.M.T.E.C. (= International Movements Towards Educational Change) gebeurt de harmonisering van de beroepsopleiding voor leerkrachten best in verschillende fases waarbij praktijkcontact nauwer bij de eigen ontwikkeling van de aspirant-leerkracht moet aansluiten. Het moto is: "korter school lopen en langer leren, liefst levenslang". Voor de realisatie van de lerarenopleiding pleit I.M.T.E.C. voor een aangepast pré- en in-service opleiding opdat de leerkrachten meer professionele autonomie zouden verwerven⁽⁶⁵⁾. Besturen en leerkrachten benadrukken het belang van de in-service-training, met het oog op een systematische verbetering van de kwaliteit en van de inhoud van het onderwijs, alsook van de didactische aanpak.

De VL.O.R. stelt volgend profiel van de leraren voorop : "Daarnaast stellen we vast dat de vakinhoudelijke vereisten voor leraren zich situeren tussen polyvalentie enerzijds en vakspecialisatie anderzijds". De vakspecialisatie neemt toe met de leeftijd van de leerlingen, terwijl het omgekeerde voor de polyvalentie geldt⁽⁶⁶⁾.

Buelens en Devos⁽⁶⁷⁾ sluiten hierbij aan. Vorming op zich is slechts een eerste stap. Zij menen dat de effectiviteit kan verhoogd worden door "het toepassen van het vormingspakket, het verlenen van feedback en coaching door deskundigen".

Het studiecentrum Prof. Dr. H. Uytersprot⁽⁶⁸⁾ merkt op dat de onderwijzers geen wetenschappers vormen maar wel onderwijzsmensen die moeten streven naar het kennen van de psychologische ontwikkeling van het kind, de leerstofinhouden beheersen, didactisch en methodologisch kunnen denken, expressief zijn, kunnen omgaan met kinderen en lesgeven.

Uit het voorgaande blijkt dat een aanvullende meer praktisch gerichte specialisatie een noodzaak wordt. De hyaten in de vooropleiding kunnen worden weggenomen door naast de vakkennis ook voldoende aandacht te schenken aan het leren omgaan met probleemgedrag, het aanleren van een aangepaste psycho-didactische begeleiding van de jongeren, betere interactie tussen de leerkrachten en de ouders⁽⁶⁹⁾.

Een vrij grote eensgezindheid bestaat over de oprichting van een geëigend centrum of instituut aan de universiteit dat verantwoordelijk zou zijn voor de opleiding en de begeleiding van de (toekomstige) leerkrachten op universitair niveau. In die zin mag worden verwacht dat in de toekomst een Interfacultair Instituut (of Departement) voor

⁽⁶⁴⁾Een voorstel tot een aangepaste opleiding werd door het C.U.L.O.V. naar voor gebracht: zie deel 1, hoofdstuk 3.

⁽⁶⁵⁾VERTOMMEN W. en VANDERHEEREN A., "Voorstel van vernieuwde lerarenopleiding gekaderd in de nieuwe visie van het Vlaams onderwijs", *Nova et Vetera*, nr. 5, mei 1993, p. 389-400.

⁽⁶⁶⁾VL.O.R., "Cahier 4 : Naar een nieuwe lerarenopleiding", p. 16.

⁽⁶⁷⁾BUELENS M. en DEVOS G., "Deregulering:noden en mogelijkheden voor het beheer van onderwijsinstellingen", Rapport, R. U. Gent, 1992, p. 94.

⁽⁶⁸⁾*Ibid.*, p. 99.

⁽⁶⁹⁾*Impuls*, januari 1990, p. 57-66.

LerarenOpleiding (= DLO's) alle aggregatieopleidingen per universiteit zal groeperen. Een dergelijke zelfstandige entiteit zal instaan voor de opleiding, het onderzoek en de maatschappelijke dienstverlening met betrekking tot de lerarenopleiding op universitair niveau⁽⁷⁰⁾.

Binnen de hervormingen van de initiële lerarenopleiding wordt van de overheid verwacht dat zij zich op haar kerntaken concentreert zoals het formuleren van de opleidingsopdrachten en het aanreiken van een opleidingskader, meer bepaald het verstrekken van de nodige middelen, het bepalen van de opleidingsduur en de kwaliteitseisen. Voor de financiering van de hervormingen van de lerarenopleiding stelt de minister in zijn discussienota voor om vanuit de enveloppe-financiering aan de basisopleidingen "onderwijs" een hoger puntengewicht toe te kennen⁽⁷¹⁾.

De minister is voorstander van een stevige gemeenschappelijke basisopleiding met specifieke aanvullende basismodules voor de hogere afstudeerrichtingen⁽⁷²⁾.

De Contactgroep Universitaire Leraren Opleiding en Vorming (= C.U.L.O.V.) wil met een nieuwe aanpak van de lerarenopleiding streven naar een betere kwaliteit van de opleiding. Deze nieuwe aanpak wordt in onderstaande tabel tot uiting gebracht. Kenmerkend voor deze nieuwe aanpak is dat de C.U.L.O.V. de kwaliteit van de lerarenopleiding wil opschroeven op basis van een reorganisatie en de studieduur voor het P.H.O. wil verlengen.

⁽⁷⁰⁾D'HOKER M., *Geschiedenis van de opvoedkunde en actuele Belgische onderwijsorganisatie*, 1992, p. 3-5.

⁽⁷¹⁾VAN DEN BOSSCHE L., *"Het lerarenambt in een nieuw perspectief"*, discussienota, oktober 1993, p. 5, 15.

⁽⁷²⁾Cfr. bijlage 2 en 3 in verband met de initiële en voortgezette opleidingen.

Tabel 14 : Nieuwe aanpak lerarenopleiding C.U.L.O.V.:

leeftijd	pedagogisch hoger onderwijs			gemeenschappelijk		universiteit	
	kleuterleidster, onderwijzer, regent			P.H.O. en universiteit		licentiaat	zuiver wetenschappelijk
2 ^o lic.	vakdidactische praktijk onderwijskundige vorming	praktijk	onderwijskundig luik theorie en praktijk	Wetenschappelijke, basis- en vakopleiding gereduceerd pakket	Wetenschappelijke, basis- en vakopleiding		
1 ^o lic.	vakinhoudelijke vorming	vakdidactische vorming	onderwijskundig luik theorie en praktijk	Wetenschappelijke, basis- en vakopleiding gereduceerd pakket	Wetenschappelijke, basis- en vakopleiding		
2 ^o kan.	vakinhoudelijke vorming	vak didactische onderwijsvorming	introductie pakket lerarenopleiding	Wetenschappelijke basisopleiding			
1 ^o kan.	algemene en vakspecifieke kennis en vaardigheden	praktijk binnen eigen klas	Wetenschappelijke basisopleiding				

Bron: Naar een nieuwe aanpak van de lerarenopleiding, Brandpunt, nr. 10, Juni-Juli 1992, p. 315-317.

Daarnaast wil de Gemeenschapsminister⁽⁷³⁾ voor Onderwijs binnen de kwaliteitsbewaking de **begeleiding** en de **navorming** van de leerkrachten herstructureren. De structuur van de begeleiding moet nog écht opgestart worden. Voor de navorming moeten enerzijds de nascholingskredieten ten dele voorbehouden worden aan prioriteiten die de Vlaamse Executieve binnen het onderwijs voorop stelt. Om de sterke verzuiling en de administratieve problemen te vermijden, zou anderzijds de rest van het geld aan de scholengemeenschappen kunnen toebedeeld worden, naar verhouding van het aantal organieke ambten. De kredieten die maximum 30% van het huidige budget bedragen zouden via aanbestedingsprocedures aan externe instellingen, die aan de voorwaarden voldoen, worden toegekend. De Commissie nascholing, gesteund door de cel nascholing, brengt advies uit en staat via de evaluatie van de projecten in voor de kwaliteitsbewaking⁽⁷⁴⁾.

De lokale schoolraden kunnen op vraag van de leerkrachten, schoolteams en in overleg met de pedagogische begeleiders, aan bijscholingsinstituten de opdracht geven om specifieke nascholingscursussen te geven. Belangrijk is dat zowel aan de professionalisering van de individuele leerkrachten als aan die van het schoolteam optimaal tegemoet wordt gekomen.

Buelens en Devos⁽⁷⁵⁾ menen dat een goed bijscholingsprogramma naast het centraal stellen van de didactische vaardigheden van de leerkracht ook die vaardigheden bijeen brengt om een coördinerende opdracht in de schoolorganisatie te vervullen. Toch moet de directie de creatie van coördinerende opdrachten niet nodeloos opdrijven om het personeel een stimulans te geven. Op die wijze kan de school in een kluwen van organisatorische en administratieve problemen verstrikt geraken.

De kwaliteitscontrole zou volgens Vanmaele⁽⁷⁶⁾ onder de vorm van een rendementsevaluatie kunnen worden doorgevoerd. Een geregelde rapportering waarbij doelstellingen en activiteiten worden genoteerd, vormen een belangrijk uitgangspunt voor het nemen van verdere beslissingen.

Tenslotte moet binnen de Europese en internationale context gestreefd worden naar een **"gehele school"-benadering** van gezondheidsvorming en milieubewustzijn. Daarenboven moet het schoolklimaat stimulerend werken voor heel de schoolbevolking. Een goed opgeleide gemeenschapsinspectie en gemotiveerde pedagogische begeleiders moeten hier borg voor staan.

⁽⁷³⁾ "De visie van de minister", *Klasse*, nr. 27, september 1992, p. 11.

⁽⁷⁴⁾ VAN DEN BOSSCHE L., "Het lerarenambt in een nieuw perspectief", discussienota, oktober 1993, p. 22.

⁽⁷⁵⁾ BUELENS M. en DEVOS G., "Deregulering : noden en mogelijkheden voor het beheer van onderwijsinstellingen", Rapport, R.U.Gent, 1992, p. 94.

⁽⁷⁶⁾ VANMAELE L., *Crisis: afbraak of ommekeer?*, *Impuls*, nr 2., 1990, p. 110.

4.2.4. autonomie en inspraak

In het kader van een rapport⁽⁷⁷⁾ inzake de deregulering binnen het onderwijs, stellen Buelens en Devos drie alternatieve financieringsvormen voor, teneinde de autonomie van de scholen financiële draagkracht te verlenen.

Een eerste financieringsalternatief biedt het **voucher-systeem**. Centraal is dat de klant, meer bepaald de ouders, de kosten van het onderwijs zélf bekostigen door middel van betaling met een cheque. Voordelen die aan dit systeem verbonden zijn, zijn in eerste instantie de toename van de concurrentie daar de ouders zelf hun school uitkiezen. Dit systeem kan leiden tot meer efficiënte scholen en kwalitatief beter onderwijs. Vermits de schoolplannen tengevolge van deze competitie vaak ingewikkeld zijn en moeilijk te realiseren, zal het schoolbestuur een grotere controle moeten uitoefenen, wat kan leiden tot een toename van haar macht. Bovendien zullen de ouders volop kunnen participeren in het besluitvormingsproces. Dit laatste stuit dan weer tegen de borst van een aantal leerkrachtenorganisaties, waarvan de leden hun autonomie aangetast zien. Buelens en Devos⁽⁷⁸⁾ vermelden uitdrukkelijk: "Gezien momenteel de herwaardering van het leraarsambt een fundamentele uitdaging vormt, lijkt het voucher-systeem zowat het laatste financieringsmechanisme waar het huidige onderwijsbestel behoefte aan heeft".

Bij een systeem met **lump sum financiering** wordt een bedrag, dat alle kosten dekt, aan de scholen integraal uitgekeerd. De scholen beslissen dan autonoom hoe ze hun uitgaven op lange termijn plannen: aan welke uitgaven zij deze bedragen spenderen en hoeveel zij willen overdragen in reserves. Dit voordeel wordt door een nadeel gecompenseerd. Het bepalen van het uiteindelijke bedrag, brengt met zich mee dat de school aan bepaalde door de overheid opgelegde eisen moet voldoen en zij bovendien de uitgaven door de inrichtende macht laat controleren. Dit financieringssysteem brengt vaak heel wat regels en administratieve rompslomp met zich mee...

Een derde alternatief financieringsmechanisme dat door beide auteurs wordt voorgesteld, is het **formatiebudgetsysteem**. Kenmerkend voor dit mechanisme is dat de scholen overeenkomstig het leerlingenaantal een bepaald volume aan formatie-eenheden ontvangen. Buelens en Devos vermelden dat dergelijk systeem bij de leerkrachten op "enorm protest, ongeloof en cynisme" stuit gezien de keuze van de criteria waarop de financiering is gebaseerd.

Naar de beleidsmensen toe suggereren de onderzoekers dat bij het uitbouwen van een nieuw financieringssysteem met de effecten van de nieuwe maatregelen op het lerarenambt, alsook met hun gevolgen op lange termijn moet rekening houden. Een devaluatie moet tegen elke prijs worden vermeden. Buelens en Devos stellen voor om naast het bestaande lestijdenpakket een **aanvullend fonds** op te starten zodat de scholen meer financiële armslag krijgen op het gebied van bijkomende functies, vervangingen, bijscho-

⁽⁷⁷⁾BUELENS M. en DEVOS M., *op. cit.*, p. 24-29.

⁽⁷⁸⁾BUELENS M. en DEVOS G., "Deregulering : noden en mogelijkheden voor het beheer van onderwijsinstellingen", Rapport, R. U. Gent, 1992, p. 24-29.

ling en andere niet-lesopdrachten. Het huidige declaratie-systeem waarbij de inrichtende machten en/of scholen de financiële kost van hun beslissingen kunnen afwentelen naar het "Centraal bestuur", moet kunnen omgebogen worden tot een zogenaamd "enveloppe-financiering"⁽⁷⁹⁾, gericht op decentralisatie, responsabilisatie en delegatie naar individuele scholen(groepen).

⁽⁷⁹⁾MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAPPEN, *op.cit.*, p. 8-9.

5. Financiering van de herwaardering

Zoals supra werd aangegeven liggen de middelen, voortkomend uit de financieringswet, zo goed als vast. Enige inventiviteit en creativiteit kan aan de dag worden gelegd teneinde tegemoet te komen aan de financiële revaluatie van het onderwijs. Teneinde de budgetaire barrières weg te halen, kunnen de beleidsmensen volgens Nonneman⁽⁸⁰⁾, zich beroepen op volgende vier mogelijkheden.

Vooreerst is er de **verhoging van de collectieve middelen** voor onderwijs. Maar is dat een realistische optie? De preciaire situatie van de publieke financiën laat weinig ruimte voor nieuwe inkomsten. In de collectieve sector is onderwijs fundamenteel een sector in contractie, zeker in vergelijking met ander collectieve branches zoals milieu, migranten, bejaarden,... Deze domeinen zullen een steeds groter deel van de collectieve middelen opslorpen.

Daarnaast is er het voorstel om **nieuwe financieringsbronnen** aan te spreken. Dit komt neer op het vragen van een bijdrage van de 'verbruiker' van het onderwijs. Relatief beperkte uitbreidingen van middelen kunnen gerealiseerd worden door vormen van co-financiering van sommige opleidingsvormen met het bedrijfsleven, het heffen van individuele bijdragen voor 'consumptieonderwijs' (vb. vormen van onderwijs van sociale promotie), marginale verhogingen van sommige inschrijvingsgelden,...

Maar het aanboren van substantiële hoeveelheden nieuwe middelen zou voor België een radicale beleidsverandering betekenen en vereist het heffen van individuele bijdragen voor schoolplichtonderwijs. Het is wel van belang te weten dat relatief kleine bedragen per leerling -gezien de omvangrijke heffingsgrondslag- zeer grote opbrengsten kunnen leveren.

Links en rechts gaan er stemmen op voor een aanvullende financiering door de nationale overheid. Deze discussie kadert evenwel in een meer algemene problematiek met betrekking tot de bevoegdheidsverdeling en de daaraan gekoppelde financiële middelen tussen de Centrale Overheid en de deelgebieden.

Afwenteling van uitgaven op andere collectieve sectoren -zoals de migrantensector, de bejaardenzorg of milieuproblematiek- is een andere mogelijkheid om budgetaire spanning binnen het onderwijs weg te werken. Dit is vanuit publieke financiën een louter 'doorgeef'- operatie, die wellicht op enorm verzet van de andere sectoren zal stuiten.

Tenslotte kan bij de herwaardering de globale loonsom zo hoog mogelijk worden gehouden door **beperking van niet-weddelasten**, namelijk investeringen en werkingsuitkeringen, ruimte kunnen ontstaan om de globale massa voor lonen en wedden te verhogen. Maar ook hier zijn de mogelijkheden beperkt. De zuivere niet-weddemassa is minder dan dertig miljard fr.. Een poging om hierin enkele miljarden te vinden betekent een onrealistisch drastische bezuinigingsoperatie op werkingsmiddelen, investeringen, enzovoort. In een zeer arbeidsintensieve sector als het onderwijs is deze mogelijkheid,

⁽⁸⁰⁾ NONNEMAN W., "Herwaardering van de leerkrachten", nota, 1989, p. 3-7.

gezien de beperkte kredieten, snel uitgeput.

Enkel een gestructureerd ingrijpen op **lange termijn** kan de onderwijsuitgaven beheersen en derhalve betaalbaar houden gezien de beperkte financiële middelen waarover de Vlaamse Gemeenschap beschikt.

Om middelen vrij te maken om de onderwijsinfrastructuur aan te passen aan de noden van de tijd en om de sector aantrekkelijk te houden voor 'primaire' arbeidskrachten, is een **afbouw van het kwantitatief contingent leerkrachten** onvermijdelijk. Chris Vandebroeke⁽⁸¹⁾ meent dat het onderwijs het met 10 % minder leerkrachten kan stellen, waarbij de overigen 10 % harder moeten werken maar tevens ook 10 % meer verdienen.

Dit is echter niet te realiseren zonder **rationalisatie** van zowel het schoolaanbod (verhoging van de groepsgrootte van de klassen en schaalvergroting⁽⁸²⁾) als het aantal aangeboden (studie)richtingen, gestoeld op een gezonde concurrentie door het aanbieden van kwalitatief hoogstaand onderwijs.

Afbouw van het leerkrachtencorps is daarnaast slechts mogelijk bij **drastische versoepeling** in de bestaande **tewerkstellingsbeschermende maatregelen**. Een systeem van contractuele tewerkstelling met standaard opzegregelingen en -vergoedingen moet geleidelijk het bestaande rigide systeem vervangen. De aldus gecreëerde budgettaire ruimte kan aangewend worden voor een herwaardering van de financiële status van het onderwijsberoep.

Deze afbouw is niet te realiseren in het bestaande gecentraliseerde bestuursstelsel. De herstructurering van de sector is met een gecentraliseerd bestuur 'bij reglement en bevel' praktisch moeilijk haalbaar. Het geheel van de onderwijsreglementen is niet langer te overzien, schept bureaucratie, zet aan tot deresponsabilisering, is een broedplaats voor politisering en cliëntelisme en draineert energie en middelen van scholen naar nutteloos administratief werk in plaats van naar het verstrekken van onderwijs. Een nieuw beleid moet daarom gericht zijn op het ontwikkelen van een gedecentraliseerd bestuursstelsel, responsabilisering en delegatie naar de scholen en inrichtende machten. Een **gedecentraliseerd bestuursstelsel**, waarbij inrichtende machten en scholengroepen aangespoord worden het kwantitatief personeelsbestand te beheersen ten voordele van de kwaliteit van het personeel, is noodzakelijk⁽⁸³⁾.

Merken we op dat het vinden van middelen binnen de Financieringswet geen gemakkelijke taak is. Het is dan ook aan de beleidsmensen de opdracht om hier enige inventiviteit voor de dag te brengen. Drukkingsgroepen zorgen er echter voor dat het vervullen van deze taak niet van een leien dakje loopt en vaak een hele uitdaging vormt...

⁽⁸¹⁾ *Ibid.*, p. 60.

⁽⁸²⁾ Uit een studie van NONNEMAN W. (*De kosten van instellingen van hoger onderwijs buiten de universiteit*, S.E.S.O.-rapport, U.F.S.I.A., januari 1993, pp. 30.) blijkt dat bij het bepalen van een "minimum efficiënte schaalgrootte" op 500 studenten voor H.O.B.U.-instellingen de budgettaire besparing op 1,8 miljard fr. of 13 % van het huidig budget kan worden geraamd!

⁽⁸³⁾ NONNEMAN W., "*Herwaardering van de leerkrachten*", nota, 1989.

6. Conclusie

Tien twintig jaar geleden was het leerkrachtenambt een maatschappelijke en economische positie met aanzien. Vandaag laten onderwijsmiddelen duidelijke signalen horen dat de sector met ernstige problemen kampt. Het leerkrachtenambt is niet langer aantrekkelijk voor 'primaire' arbeidskrachten. Er is niet enkel sprake van een financiële, maar ook morele en sociale degradatie van het leerkrachtenberoep. Uit een grondige literatuurstudie kunnen verschillende redenen worden aangehaald om de malaise, waarmee de onderwijssector kampt, te verklaren.

Tot de karakteristieken van secundaire arbeidsmarkten behoren in eerste instantie het beperkt jaarinkomen. De onaantrekkelijkheid van het salaris blijkt uit een intersectoriële vergelijking. De relatieve loonpositie van licentiaten tegenover niet-onderwijsberoepen in de privé sector is de laatste decennia verzwakt. Volgens de berekeningen van Colla is er een weddeverhoging van 28% nodig opdat de licentiaat-leerkracht relatief dezelfde loonpositie als in 1970 zou kennen.

Uit het bestuderen van de weddeschalen blijkt dat de onderwijsslone hoofdzakelijk door de opleiding en de anciënniteit worden bepaald. De keuze voor dergelijke "single teacher salary schedule" loonvormingssysteem vloeit voort uit het objectiviteitsprincipe. Samenhangend met het loon creëert het huidige loonvormingsmechanisme ontevredenheid. Deze uniforme barema's houden immers geen rekening met de produktiviteit van de leerkrachten. Het gebrek aan financiële stimuli leidt tot demotivatie en werkt de malaise in de hand.

De goed omliggende opdracht heeft plaats moeten ruimen voor heel wat uiteenlopende activiteiten. Uit een studie van het HIVA blijkt dat naast de 20 à 22 lessen per week, de secundaire onderwijs leerkrachten zich genoodzaakt zien tot het uitoefenen van toezicht, administratieve taken, overleg met insiders en buitenstaanders, jongerenopvang en individuele begeleiding, vorming, onderzoek en algemene schoolactiviteiten. De tijdsinvestering weegt zwaar door op de jobsatisfactie. De soms onmogelijke flexibele inzet die van de leerkrachten wordt gevraagd leidt tot toenemende druk, een stijgend aantal psychofysische klachten alsook een toename van het aantal leerkrachten dat naar ander werk uitkijkt. De leerkracht ziet het bos niet meer door de bomen.

Een OSA-rapport concludeert dat de tijdsdruk en de geestelijk zware te verrichten arbeid de arbeidsomstandigheden, waarbinnen de leerkrachten hun job dienen uit te voeren, kenmerken. Gelukkig worden, volgens het HIVA, zowel de schoolsfeer als de relatie met collega's, leerlingen, ouders en directie als goed tot uitstekend bestempeld.

De grondwetherziening van 1989 bracht via de federalisering een meer gedecentraliseerd autonoom onderwijsbeleid. Teneinde enige inspraak te bekomen, hebben de leerkrachten zich in een aantal verbonden, zoals het Algemeen Verbond van de Leerkrachten (= het A.V.V.L.) en de Vereniging Vlaamse Leerkrachten (= de V.V.L.), verenigd. Een ruime meerderheid van de leerkrachten is, volgens een studie van het HIVA, van oordeel over voldoende speelruimte te beschikken wanneer het om pedagogische en didactische materies gaat. Meer inspraak wordt op het organisatorisch- en het beleidsvlak gewenst.

De leerkrachten betreuren het over zo weinig medezeggingschap te beschikken wanneer het om échte beleidsmaatregelen gaat.

De meest gehate reglementering die aan de scholen werd opgelegd, is, volgens een onderzoek van Lens en Schops, ongetwijfeld de reffectatieregeling. De huidige reffectatieregeling maakt het de leerkrachten zeker niet makkelijker om hun taken uit te voeren. De vaak misnoegde overplaatsingen van vastbenoemden stuit zowel de betrokken leerkracht, de directies en leerlingen tegen de borst. Het gevolg is dat oudere leerkrachten in andere, vaak meerdere scholen, snipperuren moeten geven. Daarbij nemen zij de plaats van jonge, nieuwe leerkrachten in. Het feit dat in de loop van het schooljaar nog reffectaties geschieden, heeft als gevolg dat de leerlingen alweer en nieuwe lesgever krijgen. Het wegduwen van de jongere collega's, de beperkte betrokkenheid van de gereffecteerden bij het schoolgebeuren, de demotivatie om in verschillende scholen les te geven en de vergrijzing van het lerarenkorps, hypothekeren niet enkel het personeelsbestand, maar eveneens de kwaliteit van het onderwijs, aldus Buelens en Devos. De reffectatie van definitief benoemde leerkrachten en de langdurige tijdelijke aanstelling leiden tot werkonzekerheid bij de nieuwe en jonge leerkrachten.

Op paradoxale wijze is de lagere status van het leerkrachtenambt het onvermijdelijke succes van het onderwijs zelf. Tengevolge van de groter deelname aan het hoger onderwijs zijn er meer personen die met een diploma van een tertiaire opleiding op de arbeidsmarkt terecht komen. Dit overaanbod heeft een algemene diplomadeflatie tot gevolg waardoor ook het onderwijsdiploma een lagere waarde heeft gekregen.

De initiële opleiding van de onderwijzers, zowel binnen het P.H.O. als aggregatie, wordt als te theoretisch beschouwd. In het Basisonderwijs is er het gebrek aan een vakoverschrijdende aanpak. Te weinig aandacht gaat naar het kind en de stage. Het omgaan met probleemgedrag van jongeren blijkt een knelpunt binnen het Secundair onderwijs te zijn. Vooral de opleiding van de licentiaten biedt weinig aandacht aan de vakinhoudelijke psycho-didactische vorming en is te sterk naar de vakkennis gericht. Door de lage inhoud van het aggregaat is het volgen van deze opleiding naar een restkeuze geëvalueerd.

Naast de initiële opleiding is een permanente vorming van de leerkracht noodzakelijk. Hier staan de onderwijzers nogmaals in de kou: bijscholing en navorming behoren nog maar al te vaak tot de taboe-onderwerpen. Het uitwerken van de mogelijkheid om het basisdiploma aan te vullen en via bijscholing en navorming het hoofd aan de groeiende complexiteit van het onderwijsgebeuren te bieden, staat nog maar in de kinderschoenen. Uit onderzoek blijkt dat vooral praktische, organisatorische en financiële problemen hierbij opduiken. Bovendien berusten de initiatieven op een vrijwillige en individuele basis. Bijgevolg heeft de "permanente vorming" in het Belgisch onderwijssysteem nog geen vaste waarde gekregen.

Op onrechtstreekse wijze werd de ongunstige onderwijssituatie ook door de demografie beïnvloed. De dalende demografische aangroei heeft tot gevolg dat de klassen minder bevolkt zijn. De daling van de schoolbevolking brengt een dalende vraag naar leerkrachten met zich mee. Een ambt waar weinig vraag naar is, is tevens een weinig waardevol beroep.

Daarnaast zijn er de beperkte middelen door de strakke financieringswet. Uit de confrontatie van middelen en uitgaven blijkt dat, zonder verdere aanpassingen, het huidige beleid automatische tekortkomingen genereert. Bij een stijging van 1% jaarlijkse loonkost, slorpen de meeruitgaven de bijkomende middelen volledig op. Enerzijds hebben het belangrijk volume van de uitgaven voor het onderwijs en de druk van de besparingen, het financieringsbeleid van het onderwijs sterk beïnvloed. Anderzijds liggen de middelen die naar de Vlaamse Gemeenschap toevloeien, door de Financieringswet van 1989 zo goed als vast. Het onderwijsbudget lijkt zeer moeilijk beheersbaar te zijn. Pogingen tot bijsturing op korte termijn hebben zelden het verhoopde effect. Enkel een gestructureerd ingrijpen op lange termijn kan nog enige uitweg bieden.

Het onderwijs en haar beleids mensen staan voor de uitdaging om het imago van de leerkracht en het lerarenambt op te krikken. De essentie bestaat uit het verbeteren van de individuele positie van de leerkrachten en het terug aantrekkelijk maken van het ambt voor "primaire" arbeidskrachten.

De herwaardering is in eerste instantie een financiële zaak. Het komt erop aan de leerkrachten een jaarinkomen te bieden dat van de grootorde van andere "witte boord"-jobs met vergelijkbare opleiding- en prestatieduur.

Ten gevolge van een aantal tekortkomingen in het huidige "single salary schedule" loonvormingssysteem, werden in het buitenland een aantal alternatieven ontwikkeld. Het in Amerika op performantie gebaseerde "merit pay" vergoedingssysteem tracht de produktieve leerkrachten financieel extra te stimuleren. Een aantal auteurs benadrukken dat de implementatie van een loonvormingssysteem op basis van prestaties niet van een leien dakje loopt. Knelpunten zijn onder andere het definiëren en het meten van de prestaties, het vaststellen van de criteria, de subjectiviteit en de tijdsopslorping die met de beoordeling gepaard gaat en de bepaling van de vergoeding.

Naast de financiële aspecten dient eveneens voldoende aandacht aan de sociaal-arbeidsgerichte herwaardering worden besteed.

Een belangrijk aspect vormt het doorbreken van de vlakke loopbaan. Verscheidene voorstellen kwamen aan bod. Vanmaele stelt een volledige valorisering van de totale lerarenopdracht naar voor. Het inschakelen van promotiekansen wordt door Buelens en Devos aangehaald. Vertommen vult dit concreet in door een hiërarchische ladder in te voeren en daaraan financiële stimuli te koppelen.

Een dringende herziening en ontmanteling van de reffectatie is nodig om een gezonder personeelsbeleid en meer motivatie bij alle betrokken partijen teweeg te brengen. Een minimum aan aantal bereikte uren, een maximum aantal scholen, het koppelen van een beoordeling aan de reffectatiebeslissing en minder stringente bekwaamheidsbewijzen, zouden volgens sommigen reeds wonderen verrichten.

Zowel binnen de P.H.O.-opleidingen als binnen het aggregaat worden door I.M.T.E.C. en andere instanties, zoals het CULOV, pogingen tot een verbetering van de initiële opleiding van de leerkrachten ondernomen. Het plaatsen van de opleiding onder één interfacultair instituut voor de lerarenopleiding waarbij het pré-service gedeelte met een

in-service praktijk gericht gedeelte wordt aangevuld, vormt de belangrijkste opzet van de hervormingen. Het studiecentrum Herman Uytersprot meent dat meer aandacht naar het didactisch aspect moet uitgaan.

Teneinde de meer taakgebonden knelpunten uit de weg te ruimen wordt meer autonomie aan de scholen voorgesteld. Scholen zouden dan meer inspraak bij het aanwenden van de budgetten bekomen. Een aantal alternatieve financieringsformules werden door Buelens en Devos voorgesteld. Veel besproken is het "voucher" systeem, waarbij de ouders zelf hun school uitkiezen en door middel van een cheque bekostigen. De lump sum financiering biedt de scholen een grotere autonomie doordat ze zelf een bepaald kostendekkend bedrag naar eigen patroon mogen besteden. Een derde alternatief bestaat erin om de middelen op basis van het aantal leerlingen te verdelen. Een aanvullend fonds en het systeem van "enveloppe-financiering" benadrukken de decentralisatie, responsabilisatie en autonomie van de scholen. Binnen deze financieringsvormen hebben de scholen zelf een vinger in de pap te brokken wat aanvullende loonvormingspolitiek en personeelsbeleid betreft.

Op deze wijze kunnen zij via het autonoom toewijzen van de ontvangen budgetten hun eigen stempel binnen het onderwijsbeleid doordrukken. Hierdoor zou tevens de verantwoordelijkheid en betrokkenheid van de onderwijzers toenemen.

Na het bespreken van de oorzaken van demotivering en mogelijke oplossingen voor herwaardering van het leerkrachtenambt rest er nog de financiering van deze revaluatie. Zoals werd aangegeven liggen de middelen, voortkomende uit de financieringswet ao goed als vast. Enige inventiviteit en creativiteit dient aan de dag te worden gelegd om de herwaardering van het lerarenambt te financieren.

Verskillende oplossingen voor het wegwerken van dit deficiet werden door Nonneman naar voor gebracht. In eerste instantie is er de verhoging van de collectieve middelen wat door de relatieve contractie van het onderwijsaandeel niet steeds een realistische oplossing blijkt te zijn. Het beperken van de niet-weddelasten en het afwentelen van de uitgaven hebben een te kleine impact of zijn louter een 'doorgeef'-operatie. Een andere oplossing bestaat erin om alternatieve financieringsvormen aan te wenden. Dit kan onder andere door co-financiering met de bedrijfswereid en door het verhogen van de individuele bijdragen.

Vandenbroeke meent dat een kwantitatieve afbouw van het leerkrachtencontingent onvermijdelijk is. Het inschakelen van een gedecentraliseerd bestuursstelsel is daarbij noodzakelijk.

Het beperken van buitensporige uitgaven kan eveneens door samenwerking worden bereikt. In dit opzicht kadert de huidige beperking van het schoolaanbod. De schaalvergroting van de hogescholen zou volgens een studie van Nonneman een financiële bijdrage van 1,8 miljard fr. of 13% van het huidige budget leveren.

In deze nota werd getracht de oorzaken van de malaise bij de leerkrachten op te sporen. Gezien de belangrijke sociale implicaties van het onderwijs binnen de samenleving is de vraag naar herwaardering van het leerkrachten ambt een heet hangijzer. Een aantal voorstellen tot revaluatie van het lerarenambt werden naar voor gebracht. Hierbij hielden wij ons beperkt tot een opsomming van een aantal mogelijkheden. De oorzaken van de

devaluatie en de voorstellen voor een mogelijke revaluatie van het ambt, worden in onderstaande tabel gebundeld. Gezien de actualiteit van het behandelde onderwerp zijn verder suggesties omtrent de herwaardering van het leerkrachtenambt waardevol.

oorzaken van de devaluatie van het leerkrachtenambt	oplossingen naar een herwaardering toe
<p>evolutie tot secundaire arbeidsomstandigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> - beperkte middelen door strakke financieringswet 	<p>creatie van primaire arbeidsomstandigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> - verhoging collectieve middelen - co-financiering met bedrijfsleven - heffen van individuele bijdragen - verhoging inschrijvingsgelden - financiering op basis van "voucher" systeem - lump som financiering - formale budgetstroom - erveloppefinanciering - ristornering kijk- en luistergeld - "welvaarts vast" maken van de onderwijsmiddelen aan het B.N.P. - beperking van de weddelasten
<ul style="list-style-type: none"> - relatief lagere weddepositie door beperkt inkomen 	<ul style="list-style-type: none"> - weddeaanpassing - afbouw van het kwantitatief contingent leerkrachten
<ul style="list-style-type: none"> - loonvorming op basis van single salary schedule 	<ul style="list-style-type: none"> - loonvorming op basis van performanties
<ul style="list-style-type: none"> - dalende maatschappelijke bereidheid om in zachte sectoren te investeren wegens neo-liberaal getichte politiek - te sterk gecentraliseerd bestuur 	<ul style="list-style-type: none"> - uitwerken van een gedecentraliseerd bestuursysteem
<ul style="list-style-type: none"> - ontbreken van carrière perspectief en loopbaanoriëntering - taakverzwaring door extra parascolaire activiteiten - gebrek aan een overkoepelende professionele cultuur 	<ul style="list-style-type: none"> - opname van uiteenlopende extra opdrachten naast het strikte lesgeven binnen een volledige valorisering van de totale leerkrachtenopdracht - doorbreken van de vlakke loopbaan door taakdifferentiatie, in- en uitgroebanen
<ul style="list-style-type: none"> - gebrekkige opleiding aspiranten - meer aantrekkelijke universitaire opleiding - wet van afnemende meeropbrengsten van een opleiding - weinig kans tot bijscholing en navorming 	<ul style="list-style-type: none"> - verbeteren van de initiële opleiding door academische ondersteuning - herstructurering van de bijscholing en de navorming - kwaliteitscontrole
<ul style="list-style-type: none"> - werkonzekerheid door tijdelijke aanstelling en storende reëfficiëntie regeling 	<ul style="list-style-type: none"> - alternatieve reëfficiëntie regeling met minimum pakket lesuren, beoordeling en bredere initiële opleiding
<ul style="list-style-type: none"> - lastige leerlingen, ouders en directie - gebrek aan inspraak en professionele autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> - "gehele school" benadering binnen een Europees perspectief
<ul style="list-style-type: none"> - dalende demografische aangroei - dalende vraag naar leerkrachten 	<ul style="list-style-type: none"> - schaalvergroting, netoverkoepelende samenwerking - rationalisatie van het schoolaanbod en de studierichtingen

7. Bibliografie

a. boeken:

- Anderson C. A. en Bowman M. J., Education and economic development, Chicago, 1965, pp. 436.
- Blaug M., The Economics of Education and the Education of an Economist, New York, 1987, pp. 363.
- Cohn E. en Geske T. G., Economics of Education, U.S.A., 1990, pp. 430.
- D'Hoker M., Geschiedenis van de opvoedkunde en actuele Belgische onderwijsorganisatie, Leuven, 1992, pp. 212.
- Europese Commissie, EURYDICE en CEDEFOP, Education and Initial Training Systems in the member states of the european community, 1990, p. 199.
- Foppen J. W., Gistend Beleid - veertig jaar universitaire onderwijspolitiek -.
- Giesbergs J. en Bergen Th., Professionaliteit en Professionalisering van leraren, Nederland, 1990, pp. 54.
- Gorman G., Fund-raising for Schools, Londen, 1988, pp. 120.
- Heyvaert J. en Janssens G., Onderwijszakboekje -1991-1992 -, Zaventem, 31 juli 1991, pp. 362.
- Loder C. P. J., Quality assurance and accountability in higher education, Londen, 1990, pp. 108.
- Neave G., The teaching nation -prospects for teachers in the European community-, Great Britain, 1993, pp. 158.
- OESO, Het educatief bestel in België: van convergentie naar divergentie, Parijs, 1991, p. 482.
- OESO, Public Educational Expenditure, Costs and Financing, Paris, 1992, pp. 218.
- OESO, L'Education et le développement économique et social, Italië, 1962, pp. 296.
- OESO, From Higher Education to Employment, Volume 1 (pp.224), 2 (pp.242), 3 (pp.369) en 4 (pp.241), Parijs, 1992.
- OESO, Education at a Glance - OECD Indactors -, Parijs, 1992, pp. 148.
- Peters K., Na Scholing. Nascholing ! - naar een professionalisering van de nascholing voor leraren -, Leuven, 1992, pp. 166.
- Polachek S. W. en Sibert W. S., The Economics of Earning, Cambridge, 1993, pp. 367.
- Raijmakers L.P.T., Zorg voor Pedagogische Kwaliteit, Den Haag, 1993, pp. 139.
- Stigler G. J., Employment and Compensation in Education, Chicago, 1950, pp. 77.
- Van Den Brande L., Vlaanderen -Europa 2002-, Vilvoorde, 1993, pp.197.
- Vandebroeke C., Wie zal dat betalen ? - De financiering van het onderwijs in Vlaanderen-, Vlaams Nationaal studiecentrum v.z.w., Brussel, Augustus 1992, pp. 79.
- Vanhaverbeke P., Boon P., Vos M., Indicatoren van het onderwijs deelrapport 1, Indicatoren met betrekking tot de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt, Hoger Instituut voor de Arbeid, pp. 156, 1992.
- van Os W., Evaluatie in het Hoger Onderwijs, Den Haag, 1987, pp. 219.
- Verhoeven D., Vandekerckhove L. en Huyse L., In de buitenbaan ... nog steeds ? - de (on)aantrekkelijkheid van de intellectuele beroepen voor het werkmilieu, Leuven, 1992, pp. 133.

- Vonk J. H. C., Opleiding en Praktijk, Amsterdam, 1982, pp. 104.

b. tijdschriften:

- De Groof J., De gewijzigde regelgeving voor de universiteiten in de Vlaamse Gemeenschap - het globale kader -, Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, nr. 1, september-oktober 1992, p. 6-17.
- Delbaere R., Wie staat binnen 5 jaar (nog) voor de klas ?, V.V.L.-ideën, nr. 21, 1989, p. 6-8.
- Empey D. W., The greatest Risk : Who Will Teach ?, The Elementary School Journal, Volume 85, nr. 2, november 1984, p. 167-175.
- Freudenberg H. J., The staff burnout syndrom in alternative institutions, Psychotherapy : Theory, Research and Practice, nr. 12, p. 72-83.
- Heene en Verbuggen, Leraar zijn : een maatschappelijke opdracht, I.V.O., nr. 38, 1990, p. 30-38.
- Johnson S. M., Merit Pay for Teachers: A Poor Prescription for Reform, Harvard Educational Review, 1984, nr. 54, p. 175-185.
- Keirs M., Burnout bij Leerkrachten, Impuls, nr. 2, 1990, p. 85-95.
- Kirschen E. S., Les Dirigents de l'Economie Belge, Cahiers Economique de Bruxelles, nr 76, 1977 p. 453-474.
- Kirschen E. S., La distribution des revenus par groupes socio-professionnels et au sein de ceux-ci, Cahiers Economique de Bruxelles, nr. 84, 1979, p. 405-504.
- Klasse, mei, juni, september, november en december 1990; januari 1991; juni, september-december 1992; januari-juni 1993.
- Nonneman W., Het rendement van het onderwijs in België, Tijdschrift voor Economie en Management, nr. 4, 1992, p. 359-374.
- Rosenholtz S. J. en Smylie M. A., Teacher Compensation and Career Ladders, The Elementary School Journal, Volume 85, nr. 2, november 1984, p. 149-166.
- Vertommen W. en Vanderheeren A., Voorstel van vernieuwde lerarenopleiding gekaderd in de nieuwe visie op de kwaliteit van het Vlaams Onderwijs, Nova et Vetera, nr 5., 1992-1993, p. 398-400.
- Van Maele L., Op zoek naar een nieuwe identiteit, Impuls, nr. 2, 1990, p. 96-102.
- Van Maele L., Crisis : afbraak of ommekeer ?, Impuls, nr. 2, 1990, p. 103-112.
- Z. N., Actie op E.G.-niveau voor betere positie leraren, Uitleg extra, nr. 24a, 16 oktober 1991, p. 1-24.
- Z. N., Dossier : Europa na Maastricht, Europese Opvoeders, nr 1, Januari-februari 1993, pp. 48.
- Z. N., Arbeidvoorwaarden leraren in de E.G. vergeleken, Uitleg, nr. 8, 15 maart 1989.
- Z. N., Naar een Nieuwe Aanpak van de lerarenopleiding, Brandpunt, nr. 10, Juni-juli 1992, p. 315-317.
- Z. N., Nieuwe weddebarema's, Informatieblad V.S.O.A., nr. 24, December 1992, p. 27-31.

c. rapporten:

- Buelens M. en Devos G., Deregulering: Noden en Mogelijkheden voor het Beheer van Onderwijsinstellingen, Rijksuniversiteit Gent, 1992, p. 103.

- Cras A., Willen de juf en de meester weg uit het onderwijs ?, K.U. Leuven, H.I.V.A., 1990, p. 94.
- Cortens I. en Nonneman W., Is het Onderwijs meer dan een Filter?, S.E.S.O., U.F.S.I.A., Antwerpen, juni 1993, pp. 30.
- Dewaele A. en Cossey H., Studiekosten in het Hoger Onderwijs, H.I.V.A., K.U. Leuven, 1987, pp. 124.
- De Wilde C. en Van Hooreweghe B., Onze juf werkt ook na schooltijd ! -tijdbesteding van leerkrachten in het basisonderwijs-, K.U. Leuven, H.I.V.A., 1990, p. 63.
- Eloy M., Depences Publiques d'Enseignement en Communauté flamande : Analyse dans une perspective de comparaison internationale, H.I.V.A., K.U. Leuven, 1992, pp. 130.
- Mc Mahon W. W., Framework for Collecting and Analyzing Data on the Provision of Public Education : An Efficiency-Based Management Information System, University of Illinois, B.E.B.R., September 1988, pp. 41.
- Nonneman W., Overheidsinvesteringen in mens en infrastructuur, UFSIA, SESO, 18 mei 1990.
- Stichting Research voor Beleid, The Conditions of Service of Teachers within the Member states of the European Community, Brussel, 1988, pp. 141.
- Van Hooreweghe B., Leerkracht : een luxe job ? -jobevaluatie bij leerkrachten secundair onderwijs -, K.U. Leuven, H.I.V.A., 1990, p. 146.
- van Wissen M; en Frerifs W., Het Imago van het Leraarsberoep en de Leraarsopleiding, S.V.O., juni 1991, pp. 35.

d. reeksen:

- Hagen J. H., Concurrentie in de Nederlandse Gezondheidszorg, Maatschappij en Gezondheid, nr. 8, Utrecht, 1985, p. 158.
- Lagerwey N. A. J. en Wubbels Th., Onderwijsverbetering als opdracht, Vereniging voor Onderwijs Research, nr. 9, p. 174.
- Nationaal Instituut voor de Statistiek, Sociale Statistieken, nr. 2, 1992.
- Nationaal Instituut voor de Statistiek, Volks- en Woningtelling, 1961, 1970 en 1981.
- Raijmakers L.P.T., NVO publikaties, Zorg voor Pedagogische Kwaliteit, Den Haag, nr. 4, 1993, pp. 139.
- Studiecetrum Professor dr. Herman UYTERSPROT v.z.w., De lerarenopleiding - een toekomstgericht beeld -, nr. 31, pp. 99.
- Scheerens J. en Stoel W. G. R., Effectiviteit van Onderwijsorganisaties, Vereniging voor Onderwijs Research, nr. 19, 1987, p. 168.
- van der Wolf J. C. en Hox J. J., Kwaliteit van het Onderwijs in het geding, Publicaties van het Amsterdams Pedagogisch Centrum, nr. 6, 1986, p. 91.
- van Ojen Q.H.J.M., Vermeulen H. J., Visser H. J. en Karstanje P. N., Het Formatie-budgetsysteem en Personeelsbeleid, Beleid, Bestuur en Beheer van Onderwijs, Amsterdam, mei 1992, pp. 139.
- Verhoeff C. C., Netwerkgebonden Beleidsprogramma's in het Onderwijs, Beleid, Bestuur en Beheer van Onderwijs, Den Haag, 1992, pp. 343.
- Willems J, Gijselaers W. en de Bie D., Hoger Onderwijs Reeks, Kwaliteitszorg door studenten -Gids voor onderwijsvaluatie-, Groningen, 1992, pp. 138.

e. krantenartikels:

- Belga., Onderwijsadministratie wil beroep leraar herzien, Het Belang van Limburg, 10 juni 1992.
- Feys R., Beys M. en Buelens J., Lerarenopleiding : quo vadis ?, Onderwijskrant, nr. 73, September 1992, p. 28-34.
- H. V. S. J., Hoog salaris niet voldoende om leraars aan te trekken, Gazet van Antwerpen, 15 oktober 1991.
- K. V. M., Promotiekansen creëren en cumulverbod opheffen, Gazet van Antwerpen, 23 oktober 1991.
- Tegenbos G., Salaris niet enig lokmiddel voor leraars, De Standaard, 9 oktober 1991.

f. beleidsinformatie:

- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, cel Begroting, Algemene Beleidsinformatie, 31 maart 1992.
- idem, Onderzoek Afwijking O.F.T./B.F.T. - Resultaten Steekproefonderzoek schooljaar 90-91 -, 19 mei 1992.
- idem, Financiering van het Onderwijs - analyse van de evolutie van de middelen (B.T.W.-ontvangsten) en van de uitgaven voor de in 1989 overgedragen onderwijsbevoegdheden (financieringswet 16/1/89) -, 17 december 1991.
- idem, Evolutie van de Loon- en Werkingskost per leerling/student en per net en niveau in het Onderwijs in Vlaanderen - periode 1981-1990 -, 10 januari 1990.
- idem, Evolutie Budgetaire full-time ambten - 1983-1990 -, Juli 1990.
- idem, Interimrapport, 1 juli 1992.
- idem, Prognose van het aantal leerlingen Basis en Secundair, 21 november 1991, pp. 12.
- idem, Evolutie aantal leerlingen/studenten 1983-1990, Juli 1990, pp. 23.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek, Vaststelling van het kader van het bestuurs- en onderwijzend personeel van het H.O.L.T en van het Onderwijzend personeel van het H.O.K.T. met volledig leerplan, 17 maart 1992.
- EURYDICE, Information Dossiers on the Structures of the Education Systems in the Member States of the European Community, 1992.

g. andere:

- Colla A., Economische aspecten van het onderwijs, VLEKHO, nota, 1990.
- Nonneman W., Financiering van het onderwijs op middellange termijn, nota, 9 mei 1989, pp. 9.
- Nonneman W., Herwaardering van de leerkrachten, nota, 1 juli 1989.
- Nonneman W., Herwaardering, nota, 26 oktober 1989.
- Nonneman W., Herwaardering Leerkrachten - Internationale Vergelijking -, nota, 30 oktober 1989.
- Nonneman W., Overheidsinvesteringen in mens en infrastructuur, U.F.S.I Antwerpen, S.E.S.O., 18 mei 1990.

- OESO, Examen de le politique d'éducation en Belgique -rapport et questions des examinateurs -, nota, Parijs, 19 september 1991. pp. 124.
- Stichting-Lodewijk de Raet, De Kwaliteit van het Vlaamse Onderwijs, Vorst, 29 mei 1992, p. 34.
- Stichting-Lodewijk de Raet, Naar een Herwaardering van de Lerarenopleiding, Verslagbrochure studiedag, Brussel, 7 december 1991.
- Van den Bossche L., Het lerarenambt in een nieuw perspectief, discussienota, oktober 1993, pp. 30.
- Vanderhoeven J. L., Waardering voor de leraren -een maatschappelijk perspectief-, p. 73-75.
- Veertiende Vlaams Wetenschappelijk Congres, Inkomens- en Vermogensverdeling, 30-31 maart 1977.
- Vlaamse Onderwijsraad, Advies betreffende de lerarenopleiding, 16 maart 1993.
- Vlaamse Onderwijsraad, Jaarverslag 1991-1992.
- Vlaamse Onderwijsraad, Cahier 4 : Naar een nieuwe lerarenopleiding.

8. Bijlagen

Bijlage 1 : weddebarema's

Onderstaande tabel geeft achtereenvolgens de bruto jaarwedde weer voor een kleuterleid(st)er (code 121), onderwijzer(es) (code 148), regent(es) (code 301) en licentia(a)t(e) (code 501).

Tabel A : Weddeschalen onderwijzend personeel :

anciënniteit	kleuterleidster	onderwijzer	regent	licentiaat
0	579.179	646.401	662.237	832.048
1	600.294	667.5166	684.233	859.323
2	621.409	688.631	706.229	886.598
3	642.524	709.746	728.225	913.873
4	642.524	709.746	728.225	913.873
5	671.560	738.782	764.299	964.905
6	671.560	738.782	764.299	964.905
7	700.596	767.818	800.373	1.015.937
8	700.596	767.818	800.373	1.015.937
9	767.817	796.854	836.447	1.066.969
10	796.853	796.854	836.447	1.066.969
11	796.853	825.890	872.521	1.118.001
12	825.889	825.890	872.521	1.118.001
13	825.889	854.926	908.595	1.169.033
14	854.925	854.926	908.595	1.169.033
15	854.925	883.962	944.669	1.220.065
16	883.961	883.962	944.669	1.220.065
17	883.961	912.998	980.743	1.271.097
18	912.2997	912.998	980.743	1.271.097
19	912.997	942.034	1.016.817	1.322.129
20	942.033	942.034	1.016.817	1.322.129
21	942.033	971.070	1.052.891	1.373.161

anciënniteit	kleuterleidster	onderwijzer	regent	licentiaat
22	971.069	971.070	1.052.891	1.373.161
23	971.069	1.000.106	1.088.965	1.424.193
24	1.000.105	1.000.106	1.088.965	1.424.193
25	1.000.105	1.029.142	1.125.039	1.475.225
26	1.029.141	1.029.142	1.125.039	1.475.225
27	1.029.141	1.058.178	1.161.113	1.475.225
28	1.058.177	1.058.178	1.161.113	1.475.225
29	1.058.177	1.058.178	1.161.113	1.475.225

Bron : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschappen, Departement Onderwijs, Dienst Beheer en Personeel, weddebarema's 1 november 1993.

Het plaatsen van de onderwijswedden in historisch perspectief levert volgende tabel op.

Tabel B : Evolutie van de netto actuele waarde van de bruto-inkomens tot 65-jaar, procentueel in verhouding tot de bruto-inkomens voor de licentiaten (= index = 100), met de duur van de opleiding tussen haakjes :

periode	kleuterleider	onderwijzer	regent	licentiaat
1.15.51	50.8 (0j.)	58.7 (1j.)	72.2 (2j.)	100 (4j.)
1.5.57	53.3-58.3	61.6-67.7	75.1	100
1.9.70	63.7 (1j.)	64.4 (2j.)	79.6	100
1.4.72	68	70.1	80.7	100
1.1.74	69	75.6	81.7	100
1.7.74	68.3	73.4	80.9	100
1.9.75	68 (2j.)	76	80.9	100
1.1.88	68.4 (3j.)	76.8 (3j.)	80.9 (3j.)	100
1.7.88	69.1	77.6	81.1	100

Bron : Colla A., Economische aspecten van het Onderwijs, 1990, p. 8.

LIJST VAN RECENTE SESO-RAPPORTEN

NONNEMAN W., De kosten van instellingen van hoger onderwijs buiten de universiteit, januari 1993, 33 blz. (93/284)

HEYLEN F., VAN POECK A. & J. VAN GOMPEL, Real versus nominal convergence - national labour markets and the European integration process, April 1993, 42 blz. (93/285)

KESENNE S., The unemployment impact of a basic income, May 1993, 25 blz. (93/286)

CORTENS I. en W. NONNEMAN, Is het onderwijs meer dan een filter ?, juni 1993, 31 blz. (93/287)

VAN TRIER W., James Meade and his "social dividends" - An intriguing chapter in the history of an idea, July 1993, 34 blz. (93/288)

HEYLEN F., The theory and evidence of unemployment persistence - A review of the literature, August 1993, 41 blz. (93/289)

YZEWYN D., Input-outputanalyse en toeristische impactmeting - een verkennende toepassing voor Vlaanderen, augustus 1993, 70 blz. (93/290)

HEYLEN F. en A. VAN POECK, Government preferences and equilibrium inflation - a simple test of the Barro-Gordon Model, August 1993, 24 blz. (93/291)

VAN POECK A., Belgian banks under stress - the effects of deregulation and financial innovation on the performance of the Belgian credit institutions, September 1993, 32 blz. (93/292)

VAN GOMPEL J., Unemployment and monetary integration - on the relevance of wage formation characteristics in a target zone regime versus an irrevocably-fixed exchange rate regime, November 1993, 22 blz. (93/293)

BORGHERS E., Automatic ARMA identification for a large number of time series, December 1993, 42 blz. (93/294)

KONINGS J., Labour economics or industrial economics ? Analysing gross job creation and destruction in the theory of oligopoly, January 1994, 18 blz. (94/295)

DE BORGER B. en K. KERSTENS, Cost efficiency of Belgian local governments : a comparative analysis of FDH, DEA and econometric approaches, January 1994, 26 blz. (94/296)

KONINGS J., The effects of unions on employment behaviour in the U.K. : evidence from firm level panel data, January 1994, 29 blz. (94/297)

KONINGS J., Do small plants really create most jobs ? Testing convergence of establishments in the U.K., March 1994, 29 blz. (94/298)